

REINALDO TADEU BOSCOLO PACHECO

**A ESCOLA PÚBLICA E O LAZER:
UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA
PARCEIROS DO FUTURO – SEE/SP**

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Dissertação de Mestrado
Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro**

**São Paulo
Fevereiro - 2004**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A ESCOLA PÚBLICA E O LAZER:
UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA
PARCEIROS DO FUTURO - SEE/SP**

Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco

**Dissertação apresentada
como requisito parcial ao mestrado em Educação.
Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.
Orientação: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.**

**São Paulo
Fevereiro – 2004**

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa, em “Grande Sertão Veredas”, 1956.

Não há entrada já aberta para a ciência e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos.

Karl Marx, no prefácio da edição francesa de “O Capital”, 1872.

Para José Geraldo e Maria Aparecida, meus irmãos: com muita saudade.

Para minha querida avó Carolina, que nunca pôde ir à escola.

Agradecimentos

Quando chegamos ao final de um ciclo, é comum fazermos um balanço de tudo o que ocorreu. Mas, o bom mesmo disso tudo, é podermos lembrar daquelas pessoas que nos auxiliaram no trajeto, na travessia — como diria o grande Guimarães Rosa.

Nesta travessia, várias foram as pessoas que estenderam uma mão, quando não as duas: meus filhos, Tainá e Pedro, foram aqueles que me motivaram a seguir em frente, se não com suas mãos, mas com seus olhos, seus abraços, seus afetos. Minha companheira de todas as travessias, Dirce, que com sua paciência e compreensão, estendeu não apenas uma mão, mas sempre esteve de corpo presente. Sempre. Mulher de minha vida.

Outras pessoas da família foram importantes nesta caminhada, embora nunca compreendessem ao certo o que me movia. Isso só mostra como a Universidade está extremamente distante da vida das pessoas. Refiro-me aos meus pais, Geraldo e Hermínia, que até hoje, com simplicidade comovedora, ainda não entendem muito bem porque “estudo tanto”. Meus irmãos, Zé Geraldo e Maria Aparecida, certamente estiveram comigo nesta travessia e a saudade que sinto deles também me moveu. Meus irmãos, Alessandro, sempre amigo e Marco Antônio, sempre imperial: espero que se orgulhem um pouquinho de mim.

Colegas de faculdade, da graduação na Educação Física e nas Ciências Sociais da USP, da especialização na Unicamp, amigos dos “estudos do lazer”, me acompanharam também nesta travessia e sempre me incentivaram: Tadeu, Olívia Ribeiro, Valquíria Padilha, Ana Célia.

Durante a travessia, nos diversos espaços profissionais que percorri nos últimos anos, devo destacar o aprendizado constante conseguido por meio do contato com pessoas que foram muito importantes, embora talvez não tivessem sequer notado: Célia Serrano, Ana Paula Megiani, Maria José, Lucília e Douglas — aqueles que estiveram juntos num projeto de construção de um curso superior diferenciado no Unibero. Desta instituição ainda levo a

certeza de ter construído duas grandes amizades: Juliana e Wilson Lino. E agradeço também a todos os alunos que me motivaram com suas dúvidas e minhas incertezas e em especial a uma das melhores alunas que tive, Janderli, que dividiu comigo as agruras da correção e revisão final deste trabalho.

Devo agradecer ainda aos meus colegas do Unifieo, do Rio Branco e das Belas Artes, que acompanharam comigo todo esse trajeto: Ivanize, Ubiratã, Marco Aurélio, Zé Roberto, Sidney, Alessandro, Ana Maria, Gisela e Celso — meus colegas do Turismo — além da Sheila, Laís, Olavo, Marília, Miranda, Celso Bastos, Ana Cristina Arantes — meus colegas da Educação Física. Mesmo nos horários de maior cansaço, quando tínhamos que enfrentar as intermináveis aulas, correções de provas, viagens, projetos interdisciplinares, trabalhos de conclusão de curso, sentia que o fato de dividir estas tarefas com estes colegas as tornavam muito menos penosas. Outras duas colegas, não tão próximas, mas que definiram bastante o rumo desta travessia: Marisa Garcia e Karina Solha, que me obrigaram a deixar minhas aulas no Colégio Oswald de Andrade, com irrecusáveis propostas de trabalho. Vocês são, literalmente, as culpadas por este trabalho.

Alguns colegas do Oswald também estiveram comigo: Helena, Telma, Denise, Adélia, Claudinha, Ercília, Greg. Sempre aprendi muito com vocês e sinto também muitas saudades dos trabalhos que fizemos juntos e das crianças que estiveram ao nosso lado.

Agradeço ainda às colegas do mestrado, Isis e Luciane, e às colegas do Gepae: Alessandra, Bianca, Teise, Theresa, Valdelaine. Vocês todas foram sempre fonte de conhecimento e motivação nesta caminhada. Agradeço ainda ao Rubens pelo importante incentivo inicial.

Os educadores que gentilmente se dispuseram a me receber nas escolas pesquisadas merecem muito mais do que agradecimentos. Alguns são verdadeiros idealistas e diante de tantas dificuldades estruturais ainda alimentam a chama de uma educação de qualidade, em especial o Prof. Luiz Fernando e todos os educadores que trabalham aos finais de semana nas escolas públicas.

Agradeço também aos professores que estiveram próximos deste trabalho, especialmente ao Prof. Evaldo Vieira e Prof. Lino Castellani que, com suas valiosas observações, motivaram-me a concluir este estudo. Espero ser digno de tê-los novamente em minha avaliação.

Finalmente, devo agradecer ao Vitor, pela sua paciência e compreensão e pela profunda dedicação em nos fazer repensar a educação, a escola e a sociedade, mantendo acesa a chama de um mundo democrático e socialmente justo. Nestes tempos de pragmatismo obsessivo por parte da Universidade, torna-se difícil acreditar que há pessoas inconformadas com isso e que preferem acreditar muito mais na formação do que apenas na titulação descabida. Certamente é um exemplo que levarei para minha vida.

A todos vocês, muito obrigado.

Reinaldo

Resumo

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **A escola pública e o lazer: um estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro - SEE/SP.** Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2004.

Os grandes aglomerados urbanos ressentem-se da falta de espaços públicos para o usufruto do lazer. As políticas públicas nesse setor não são priorizadas. Na tentativa de suprir tais carências, acontecem intervenções estatais usando o único espaço público disponível em muitas regiões: a escola. Promovendo sua abertura aos finais de semana para diversas atividades, o Estado busca responder a uma demanda social por lazer, fazendo uso de um discurso de contenção de violência escolar e urbana por intermédio da ocupação social dos jovens das classes populares. Essa forma de intervenção revela uma idéia de controle social por meio do lazer, descaracterizando-o como direito social para qualquer cidadão. Além disso, as escolas que são objeto de intervenção não conseguem desenvolver um projeto autônomo, articulado com seu projeto pedagógico e sua realidade cotidiana. Dessa forma, não há articulação entre os processos de educação formal e não-formal. A falta de autonomia da unidade escolar e o precário processo de democratização das relações internas impedem a participação e o controle por parte da população do que é realizado na escola pública, que se torna refém de processos alheios à realidade local. A estrutura material e profissional precária impede que o programa possa qualificar as atividades desenvolvidas e os educadores, que atuam nas escolas aos finais de semana, não recebem o treinamento e a capacitação necessários para desenvolverem um programa educativo. As atividades desenvolvidas não passam por um processo de reflexão sobre seus aspectos educativos e reproduzem, em muitos casos, as demandas próprias da indústria cultural. Além disso, não são desenvolvidos mecanismos que façam interagir as políticas públicas no campo da educação, do lazer, da cultura e do esporte. Observou-se que a criação desses programas responde muito mais às demandas de enquadramento social dos jovens do que de garantia de acesso a espaços de sociabilidade e lazer para todos os cidadãos. Não há sustentabilidade possível de programas de lazer que façam uso das escolas públicas se não houver um investimento condizente com a necessidade de qualificação do que é desenvolvido, de controle por parte da sociedade civil e de articulação com o que deveria ser a finalidade da escola pública: educar para a emancipação e para a construção de uma sociedade democrática e socialmente justa.

Palavras chave: Escola Pública; Lazer; Políticas Públicas; Políticas Educacionais; Violência Escolar.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira (FEUSP)

Prof. Dr. Lino Castellani Filho (UNICAMP)

Data da defesa: 30/04/2004

Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco (1965) é natural de São Bernardo do Campo – SP. Licenciado em Educação Física - USP (1989), Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais - USP (1997/1999). Especialista em Lazer pela UNICAMP (1992). Atualmente é professor em universidades privadas na cidade de São Paulo e região.

Contato: repacheco@uol.com.br - (011) 3722-5271.

Abstract

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **Public schools and leisure:** a case study of the “Parceiros do Futuro” Program – SEE/SP – Master’s degree dissertation. São Paulo: FEUSP, 2004.

Large urban conglomerates often lack enough public spaces for leisure. Governmental policies in this area are not prioritized. In an attempt to fill this gap, the State has decided to intervene using the only public spaces available in many regions: schools. By opening schools for a range of weekend activities, the State seeks to fulfill a social demand for leisure, while alleging to curb school and urban violence by keeping lower class youth socially occupied. This form of intervention underscores a design for social control through leisure, disavowing it as basic social right of all citizens. In addition, schools subject to such intervention are not allowed to develop autonomous projects, aligned with their own educational proposals and day-to-day reality, and this leads to a mismatch between the formal and non-formal educational processes. The school unit’s lack of autonomy and the precarious process of democratizing internal relations prevent the population from participating in and controlling what happens in the public school, which thus becomes hostage to processes extraneous to local realities. The precarious material and professional structure prevents this program from qualifying both the activities being developed and the educators themselves, who work in the schools on weekends but receive neither the training nor the skills required to develop an educational program. The activities are carried out with no thought to their educational aspects and, in many cases, end up by reproducing the demands of the industrial culture itself. Furthermore, no mechanism has been cogitated to establish interactions between existing public policies in the areas of education, leisure, culture and sports. It has been said that such programs are created more as a response to demands for making youth socially compliant than to assure access to spaces for the leisure and socializing of all citizens. No leisure program that makes use of public schools can be sustainable without a commensurate investment to qualify what is being developed, to allow control by civil society and to align it with what ought to be the purpose of a public school: an education to further emancipation and to establish a democratic and socially equitable society.

Keywords:

Public school; leisure; public policies; educational policies; school violence

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **La escuela pública y el ocio: un análisis de caso del Programa “Partícipes del Futuro”** – SEE/SP. Tesis de máster. São Paulo: FEUSP, 2004.

Los grandes aglomerados urbanos se resienten de espacios públicos para el disfrutar del ocio. No se prioriza la política pública es ese sector. En un intento de suplir dichas necesidades, existen intervenciones del estado, en el único espacio público disponible en muchas zonas: la escuela. Al promover su apertura los fines de semana para diversas actividades, el Estado busca satisfacer la necesidad social de ocio, empleando un discurso de contención de la violencia estudiantil y urbana, por medio de la ocupación social de los jóvenes de las clases populares. Ese tipo de intervención revela una idea de control social por medio del ocio, lo que destruye sus características de un derecho social para todos los ciudadanos. Además, las escuelas donde hay la intervención no logran desarrollar un proyecto autónomo, coherente con su proyecto pedagógico y con su realidad del día a día. Así, no se organizan los procesos de educación formal y no formal. La escasez de autonomía de la unidad de la escuela y el precario proceso de democratización de las relaciones internas impiden la participación y el control de la población de todo lo que ocurre en la escuela pública, que de esa forma se hace rehén de procesos ajenos a la realidad local. Las precarias estructuras material y profesional impiden que el programa pueda calificar las actividades desarrolladas, y los educadores, que actúan en la escuela los fines de semana, no tienen la capacitación y el entrenamiento necesarios para poder desarrollar un programa educativo. No hay un proceso de reflexión sobre los aspectos educativos de las actividades llevadas a cabo que, en muchos casos, reflejan las necesidades propias de la industria cultural. Además, no se crean mecanismos que produzcan la interacción de las políticas públicas de la educación, del ocio, de la cultura y de los deportes. Se ha observado que a creación de esos programas se deben mucho más a la necesidad de encuadre social de los jóvenes que a la garantía de acceso a los espacios de sociabilidad y ocio para todos los ciudadanos. No es posible mantener los programas de ocio que usan las escuelas públicas si no se hace una inversión coherente con la necesidad de calificación de lo que se desarrolla, de control de la sociedad civil y de interacción con lo que debería ser la finalidad de la escuela pública: educar para la emancipación y para la construcción de una sociedad democrática y socialmente justa.

Palabras clave:

Escuela Pública; Ocio; Política Pública; Política Educativa; Violencia Estudiantil.

Sumário

Introdução. -----	13
Capítulo I – O lazer: este desconhecido da educação e da escola. -----	23
1 Lazer, trabalho e educação. -----	42
2 Sobre como “educar o cidadão”. -----	58
3 Lazer, educação e cidadania. -----	65
4 A escola pública: espaço de lazer ? -----	74
Capítulo II – As políticas públicas de educação e lazer: políticas sociais? -----	84
1 Igualdade, desigualdade e políticas públicas. -----	88
2 As políticas públicas de lazer, o espaço urbano e a violência. -----	94
3 Avaliando políticas públicas de lazer e suas interfaces. -----	105
Capítulo III – O Estudo de Caso: O Programa Parceiros do Futuro. -----	115
1 O Programa e sua gênese: o foco é a sociabilidade juvenil? -----	119
2 O lugar pesquisado: a carência de espaços de lazer. -----	138
3 Principais pontos de análise: observações e entrevistas. -----	142
3.1 <i>Funcionamento do programa na escola: a finalidade.</i> -----	148
As atividades, seu conteúdo e qualidade.	
Desgaste profissional no trabalho: estruturas profissional e material precárias.	
Profissionalização: a qualificação das equipes de trabalho.	
O trabalho voluntário.	
Decisões na escola: o papel da direção.	
Conselhos de escola, participação comunitária e autonomia da escola.	
Se os alunos passam a ter uma relação melhor com a escola.	
A violência e seus desdobramentos.	
A depredação escolar.	
As drogas, os bares e a ronda policial.	
Diminuição da violência na comunidade.	
3.2 <i>Funcionamento do programa na estrutura da SEE: a mediação.</i> -----	199
Sustentabilidade do programa, sua estrutura e financiamento.	
Assistencialismo, clientelismo e uso político-partidário.	
Abrindo escolas: preparação e acompanhamento.	
A transição entre os programas: do Parceiros do Futuro ao Escola da Família.	
Considerações finais: usos do tempo livre ou uso livre do tempo? -----	210
Bibliografia. -----	216
Anexos. -----	236

Lista de anexos

Anexo A: Legislação, p. 236.

- Lei Estadual 10.312, de 12 de Maio de 1999.
- Texto integral da Lei Estadual 10.312 de 12 de Maio de 1999.
- Instrução DRHU n.º 03/2002.
- Decreto Estadual n.º 44.166, de 3 de Agosto de 1999.
- Resolução 41, de 18 de Março de 2002.
- Lei Federal n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Anexo B: Fotos de divulgação dos programas, p. 245.

Anexo C: Folhetos de divulgação do Parceiros do Futuro, p. 246.

Anexo D: Folhetos de divulgação do Escola da Família, p. 251.

Anexo E: Entrevistas transcritas e roteiros de entrevista, p. 254.

Lista de fotos, mapas e figura

Foto 1 – Meio de divulgação das atividades realizadas na escola, p. 161.

Foto 2 – Divulgação do Programa Parceiros do Futuro no início de 2002, p. 245.

Foto 3 – Divulgação do Escola da Família no segundo semestre de 2003, p. 245.

Mapa 1 – Localização de Osasco – Região Metropolitana de São Paulo, p. 139.

**Mapa 2 – Localização de equipamentos públicos de lazer em Osasco (2003)
(TÓLA, 2003), p. 140.**

**Figura 1 – Estrutura funcional da escola estadual de 1º grau do estado de São Paulo
(PARO, 1996), p. 83.**

Lista de siglas

AIDS – Síndrome da Imuno-deficiência Adquirida
APM – Associação de Pais e Mestres
ATP – Assessor Técnico Pedagógico
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança
CEFAM – Centro de Formação do Magistério
CEB – Comunidade Eclesial de base
CEU – Centro Educacional Unificado
CIAC - Centro Integrado de Apoio a Criança
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CREF – Conselho Regional de Educação Física
DRHU - Departamento de Recursos Humanos
DST – Doença Sexualmente Transmitida
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA - Estados Unidos da América
FDE – Fundação para o desenvolvimento da Educação
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFM – Fundação Faculdade de Medicina
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FSP – Folha de São Paulo
GEPAE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração Escolar
ICMS – Imposto Sobre a Circulação de Mercadorias e Sobre a Prestações de Serviços
IVJ – Índice de Vulnerabilidade Juvenil
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OESP – O Estado de São Paulo
ONG – Organização Não Governamental
OP - Orçamento Participativo
PCC – Primeiro Comando da Capital
PT - Partido dos Trabalhadores
SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SESC – Serviço Social do Comércio
SME - Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Recreação.
TCE – Tribunal de Contas de Estado
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade do Estado de São Paulo.
UNIBERO – Centro Universitário Ibero-Americano
UNIBAN – Universidade Bandeirantes de São Paulo
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNIFIEO – Centro Universitário da Fundação Instituto de Ensino para Osasco
USP – Universidade de São Paulo

Resumo

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **A escola pública e o lazer: um estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro - SEE/SP.** Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2004.

Os grandes aglomerados urbanos ressentem-se da falta de espaços públicos para o usufruto do lazer. As políticas públicas nesse setor não são priorizadas. Na tentativa de suprir tais carências, acontecem intervenções estatais usando o único espaço público disponível em muitas regiões: a escola. Promovendo sua abertura aos finais de semana para diversas atividades, o Estado busca responder a uma demanda social por lazer, fazendo uso de um discurso de contenção de violência escolar e urbana por intermédio da ocupação social dos jovens das classes populares. Essa forma de intervenção revela uma idéia de controle social por meio do lazer, descaracterizando-o como direito social para qualquer cidadão. Além disso, as escolas que são objeto de intervenção não conseguem desenvolver um projeto autônomo, articulado com seu projeto pedagógico e sua realidade cotidiana. Dessa forma, não há articulação entre os processos de educação formal e não-formal. A falta de autonomia da unidade escolar e o precário processo de democratização das relações internas impedem a participação e o controle por parte da população do que é realizado na escola pública, que se torna refém de processos alheios à realidade local. A estrutura material e profissional precária impede que o programa possa qualificar as atividades desenvolvidas e os educadores, que atuam nas escolas aos finais de semana, não recebem o treinamento e a capacitação necessários para desenvolverem um programa educativo. As atividades desenvolvidas não passam por um processo de reflexão sobre seus aspectos educativos e reproduzem, em muitos casos, as demandas próprias da indústria cultural. Além disso, não são desenvolvidos mecanismos que façam interagir as políticas públicas no campo da educação, do lazer, da cultura e do esporte. Observou-se que a criação desses programas responde muito mais às demandas de enquadramento social dos jovens do que de garantia de acesso a espaços de sociabilidade e lazer para todos os cidadãos. Não há sustentabilidade possível de programas de lazer que façam uso das escolas públicas se não houver um investimento condizente com a necessidade de qualificação do que é desenvolvido, de controle por parte da sociedade civil e de articulação com o que deveria ser a finalidade da escola pública: educar para a emancipação e para a construção de uma sociedade democrática e socialmente justa.

Palavras chave:

Escola Pública; Lazer; Políticas Públicas; Políticas Educacionais; Violência Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

Área de concentração: Estado, sociedade e educação.

Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco (1965) é natural de São Bernardo do Campo – SP. Licenciado em Educação Física - USP (1989), Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais - USP (1997/1999). Especialista em Lazer pela UNICAMP (1992). Atualmente é professor em universidades privadas na cidade de São Paulo e região.
Contato: repacheco@uol.com.br - (011) 3722-5271.

Abstract

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **Public schools and leisure:** a case study of the “Parceiros do Futuro” Program – SEE/SP – Master’s degree dissertation. São Paulo: FEUSP, 2004.

Large urban conglomerates often lack enough public spaces for leisure. Governmental policies in this area are not prioritized. In an attempt to fill this gap, the State has decided to intervene using the only public spaces available in many regions: schools. By opening schools for a range of weekend activities, the State seeks to fulfill a social demand for leisure, while alleging to curb school and urban violence by keeping lower class youth socially occupied. This form of intervention underscores a design for social control through leisure, disavowing it as basic social right of all citizens. In addition, schools subject to such intervention are not allowed to develop autonomous projects, aligned with their own educational proposals and day-to-day reality, and this leads to a mismatch between the formal and non-formal educational processes. The school unit’s lack of autonomy and the precarious process of democratizing internal relations prevent the population from participating in and controlling what happens in the public school, which thus becomes hostage to processes extraneous to local realities. The precarious material and professional structure prevents this program from qualifying both the activities being developed and the educators themselves, who work in the schools on weekends but receive neither the training nor the skills required to develop an educational program. The activities are carried out with no thought to their educational aspects and, in many cases, end up by reproducing the demands of the industrial culture itself. Furthermore, no mechanism has been cogitated to establish interactions between existing public policies in the areas of education, leisure, culture and sports. It has been said that such programs are created more as a response to demands for making youth socially compliant than to assure access to spaces for the leisure and socializing of all citizens. No leisure program that makes use of public schools can be sustainable without a commensurate investment to qualify what is being developed, to allow control by civil society and to align it with what ought to be the purpose of a public school: an education to further emancipation and to establish a democratic and socially equitable society.

Keywords:

Public school; leisure; public policies; educational policies; school violence

Resumen

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **La escuela pública y el ocio: un análisis de caso del Programa “Partícipes del Futuro” – SEE / SP.** Tesis de máster. São Paulo: FEUSP, 2004.

Los grandes aglomerados urbanos se resienten de espacios públicos para el disfrutar del ocio. No se prioriza la política pública en ese sector. En un intento de suplir dichas necesidades, existen intervenciones del Estado, en el único espacio público disponible en muchas zonas: la escuela. Al promover su apertura los fines de semana para diversas actividades, el Estado busca satisfacer la necesidad social de ocio, empleando un discurso de contención de la violencia estudiantil y urbana, por medio de la ocupación social de los jóvenes de las clases populares. Ese tipo de intervención revela una idea de control social por medio del ocio, lo que destruye sus características de un derecho social para todos los ciudadanos. Además, las escuelas donde hay la intervención no logran desarrollar un proyecto autónomo, coherente con su proyecto pedagógico y con su realidad del día a día. Así, no se organizan los procesos de educación formal y no formal. La escasez de autonomía de la unidad de la escuela y el precario proceso de democratización de las relaciones internas impiden la participación y el control de la población de todo lo que ocurre en la escuela pública, que de esa forma se hace rehén de procesos ajenos a la realidad local. Las precarias estructuras material y profesional impiden que el programa pueda calificar las actividades desarrolladas, y los educadores, que actúan en la escuela los fines de semana, no tienen la capacitación y el entrenamiento necesarios para poder desarrollar un programa educativo. No hay un proceso de reflexión sobre los aspectos educativos de las actividades llevadas a cabo que, en muchos casos, reflejan las necesidades propias de la industria cultural. Además, no se crean mecanismos que produzcan la interacción de las políticas públicas de la educación, del ocio, de la cultura y de los deportes. Se ha observado que a creación de esos programas se deben mucho más a la necesidad de encuadre social de los jóvenes que a la garantía de acceso a los espacios de sociabilidad y ocio para todos los ciudadanos. No es posible mantener los programas de ocio que usan las escuelas públicas si no se hace una inversión coherente con la necesidad de calificación de lo que se desarrolla, de control de la sociedad civil y de interacción con lo que debería ser la finalidad de la escuela pública: educar para la emancipación y para la construcción de una sociedad democrática y socialmente justa.

Palabras clave:

Escuela Pública; Ocio; Política Pública; Política Educativa; Violencia Estudiantil.

Introdução

O caminho para o ócio passa pela libertação da forma temporal capitalista..

Robert Kurz, em “A expropriação do tempo”, 1999.

Os grandes aglomerados urbanos ressentem-se da falta de espaços públicos para o usufruto do lazer em função do crescimento desordenado, do amplo processo de especulação imobiliária, da falta de políticas públicas e sociais e da ausência de um planejamento adequado das cidades. Essa situação não é recente: é fruto de um processo histórico no qual o Estado e a sociedade civil foram incapazes de articular iniciativas efetivas de mudança desse quadro. Num país com tamanhas desigualdades e problemas sociais, lutar pelo direito ao lazer sempre pareceu algo fútil e descabido.

Como resultado desse processo, diversos bairros na região metropolitana de São Paulo, sobretudo aqueles dotados de menor número de equipamentos públicos, revelam a precariedade dos espaços para o lazer. No entanto, o lazer acontece na maioria das vezes à revelia de qualquer “incentivo” estatal. Além disso, recentemente, proliferaram projetos e programas de atendimento de pequeno alcance, em algumas comunidades, mantidos por instituições não governamentais, por meio de recursos de origem as mais diversas, até mesmo recursos públicos, configurando uma espécie de “terceirização” de responsabilidades que seriam do Estado, o que também carece de uma análise crítica. Por outro lado, há uma tendência do Estado, mais recentemente, de criar seus próprios programas direcionados a essa demanda, ainda que o foco principal sejam os jovens e crianças, atendidos sobretudo numa tentativa de redução de violência urbana. Na medida em que há uma precariedade em termos de espaços públicos para atender a essa demanda social por lazer, especialmente nas regiões onde há uma grande densidade populacional e uma presença ainda menor de equipamentos públicos — pode-se dizer que isso se configura quase que numa ausência do Estado — são estabelecidas determinadas improvisações para esse atendimento, utilizando-se o único equipamento público normalmente presente nessas regiões populosas e desassistidas: a escola pública.

A escola pública, estando aberta ou até mesmo à revelia dos cadeados no portão, é ocupada aos finais de semana por uma diversidade de novos personagens e ganha uma nova dinâmica, que muitas vezes se contrapõe ao que ocorre durante o seu “funcionamento normal”, durante a semana. Crianças, jovens e adultos interagem de outra forma nesse espaço. Os impactos sociais dessa nova forma de interação com a escola pública, por parte da comunidade escolar e do seu entorno, merece uma avaliação e, à luz do conhecimento científico, um questionamento acerca das possibilidades desse “uso da escola” como equipamento público de cultura e lazer e suas implicações técnicas e políticas.

O foco central do estudo aqui apresentado foi investigar qual o entendimento, por parte do poder público, do papel da escola como equipamento de lazer e sua relação com o processo educativo desenvolvido concretamente pela unidade escolar, refletindo sobre as relações existentes entre o lazer, a educação e o exercício da cidadania. Há programas governamentais, como será mostrado, de intervenção sobre a escola pública, promovendo sua abertura para outras atividades de sua comunidade aos finais de semana e nos períodos de férias escolares. A pesquisa pretendeu mostrar que, a partir da análise desse tipo de iniciativa do poder público, é possível inferir várias questões relacionadas à formulação e execução de políticas setoriais integradas, neste caso com foco sobretudo na política de educação e lazer e suas relações, avaliando a formação do pessoal técnico responsável pela realização das ações nesses programas, como se processa essa atuação profissional, buscando inclusive, de forma paralela e não como objetivo central desta pesquisa, fornecer subsídios para a formação de profissionais para o setor. Afinal, se é constatada uma tendência de crescimento desse tipo de programa de utilização da escola pública como lugar de lazer comunitário, será necessário pensar qual o perfil dos profissionais educadores que atuam nesses programas, dadas as especificidades destes.

No entanto, antes de debruçar-se sobre a realidade concreta de um programa específico e das escolas públicas em particular, é importante entender alguns pontos relevantes, como a questão do lazer na atual sociedade e o seu papel na escola pública. No senso comum, há um preconceito com relação a “valorização do lazer” — fruto de nossa ética de supervalorização do que é “produtivo” — e em função desse preconceito acabam sendo esvaziadas as possibilidades de se desenvolverem conteúdos culturais diversificados e com qualidade durante as práticas de

lazer. A compreensão de que a adesão voluntária a determinadas práticas de uso do tempo de lazer ocorre de forma absolutamente diversificada pode colaborar para que se tenha uma visão crítica sobre elas, rompendo inclusive com as formas de utilização pré-determinadas, até mesmo pela indústria cultural. Espera-se poder demonstrar, no capítulo que tratará dos conceitos, que a natureza de “lazer” dessas diversas práticas pode perfeitamente ser congruente com os mais diversos conteúdos socioeducativos. Poder-se-ia argumentar, em contraposição ao preconceito contra as práticas de lazer, que aquelas práticas descritas, no senso-comum, como “educativas” ou “culturais” também podem estar esvaziadas de conteúdos significativos e, portanto, serem muito pouco educativas e emancipatórias.

Dessa forma, parte-se de uma concepção de lazer mais ampla, contraditória e ambígua, como sendo todo tipo de prática cultural realizada de forma voluntária — o que não significa “livre escolha”, na medida em que pesam aí os determinismos sociais de toda ordem — nos tempos e espaços que o sujeito ou seu grupo social dispõem, e que pode contribuir decisivamente para a educação e construção de uma identidade pessoal e social, ajudando a tecer as bases de uma nova cultura e de uma nova sociedade. Contraditoriamente, o lazer pode servir também ao controle social, à mercantilização do tempo disponível, em detrimento da possibilidade de educação e emancipação humanas. Imerso nessa intrincada teia de relações sociais contraditórias, considerado como um direito social, possibilidade de educação e emancipação e uma necessidade humana, por um lado, e servindo à mercantilização e ao controle social, por outro lado, o lazer torna-se também objeto das intervenções governamentais. A forma com que o poder público lida com estas contradições inerentes aos lazeres na sociedade contemporânea é que interessa analisar.

Sabe-se que o fato de o poder público não apresentar de forma clara os conceitos que poderiam nortear uma “política integrada” de educação, lazer, cultura, esportes, segurança, meio ambiente, saúde, cidadania, justiça, emprego e outras, acaba por gerar ações fragmentadas e ineficazes do ponto de vista dos objetivos sociais que poderiam ser alcançados. Essas intervenções, especialmente quando se trata da relação entre a escola pública e o lazer, aparecem também agora assentadas na idéia de “trabalho voluntário”, que em grande medida desqualifica a necessidade de trabalhadores profissionais no campo das ações sociais. Discute-se nesta pesquisa em que medida isso passa a ser “voluntarismo” e não propriamente trabalho

voluntário, na medida em que a idéia de “trabalho voluntário” também é um dos “alicerces” dos diversos programas sociais em relação ao lazer e será analisada quando se tratar da questão da atuação profissional nesse campo.

Além disso, parte dessas iniciativas é “planejada” por “agentes” do Estado (professores, supervisores, agentes culturais e outros profissionais que estão trabalhando em projetos e programas dessa natureza) sem que haja uma compreensão das relações sociais que orientam tal iniciativa, do uso destes programas com vistas à reprodução das relações sociais e das redes de sociabilidade e das contradições que constituem o fundamento da cultura local, em cada comunidade. Tudo isso pode conduzir a equívocos intervencionistas. Os códigos de conduta dos diversos lugares de uma cidade ou de uma metrópole só são apreendidos se os “agentes” tiverem o mínimo de sensibilidade para mergulhar na realidade local e apreendê-los, se possível, antes da intervenção, ou necessariamente durante seu desenrolar, daí a importância da vinculação ao projeto pedagógico da unidade escolar. Como se sabe, na maioria dos casos, inexistente tal projeto de educação e formação humana, o que equivale dizer que há um projeto: produzir indivíduos que possam adequar-se às desigualdades sociais. Diante dessa ausência flagrante das políticas sociais, esse tipo de intervenção parece configurar-se como mais um dos paliativos estatais disfarçados por um discurso da importância social desse tipo de iniciativa como elemento de diminuição da violência urbana, de inserção social dos jovens, ou outro objetivo social tido como “nobre”, não conseguindo disfarçar o seu caráter conservador. Essa é uma das hipóteses centrais que se procurou verificar na investigação.

Outra questão importante: faz-se necessário estabelecer uma diferenciação entre o “lazer na escola” e o “lazer da escola”. O “lazer na escola” acontece independentemente da vinculação necessária que as práticas realizadas nesses outros tempos — as férias e os finais de semana, especialmente, onde tem ocorrido essa intervenção — devam ter com o projeto educativo proposto pela instituição escolar. O que tem ocorrido é a simples utilização do espaço escolar, com as diversas práticas acontecendo “naquele” espaço por falta de outro melhor, por falta de um parque público, de uma praça, de um clube comunitário, de um centro esportivo, de um centro cultural, de um teatro ou de uma biblioteca pública. No entanto, se essas atividades, que ocorrem nos finais de semana e férias, forem consideradas parte integrante do processo educacional que a instituição escolar pretende fazer chegar aos seus

educandos e à sua comunidade, será necessário pensar o lazer “da” escola, suas práticas articuladas ao seu cotidiano, desde as festas até os jogos, desde o teatro até as exposições, desde as feiras culturais até os passeios e o turismo educacional. Talvez aí resida a essência dessa contradição do “uso da escola”, sem que esta tenha um projeto pedagógico próprio, no qual o final de semana e as férias sejam articuladas ao cotidiano escolar e ao objetivo fundamental da escola: educar.

O Estado resolveu intervir nessa problemática, propondo o “lazer na escola”: algumas atividades mantidas por “técnicos” e “educadores” contratados ou realizadas “voluntariamente” por pessoas “da comunidade”, orientadas e supervisionadas por professores e outros profissionais estão presentes agora na escola: torneios de futebol, aulas de capoeira, gincanas, música de qualidade discutível. A escola abre-se para a comunidade através de uma intervenção planejada. Esse é o objeto de análise desta pesquisa.

A presente pesquisa toma como objeto, portanto, as relações entre as políticas públicas educacionais e o lazer, por meio do estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), que prevê a utilização das escolas públicas com diversas atividades aos finais de semana. Durante a realização deste estudo, o final do trabalho de campo coincidiu com o “desmonte” desse programa e sua substituição por um novo programa, o Escola da Família, estruturado em bases mais ambiciosas de atendimento, num outro formato, em todas as escolas estaduais. Essa transição, bem como a fase inicial desse novo programa, serão também aqui analisadas.

Discutem-se as condições e contradições explicitadas por esse tipo de intervenção e em que medida programas dessa natureza são concebidos e efetivamente levados adiante, visando atender ao direito social ao lazer, interagindo com outras políticas públicas e sociais. Questiona-se: o objetivo é mesmo atender ao direito social do jovem ao lazer?

A denominação “organizadores” é usada pelo programa Parceiros do Futuro para identificar o profissional responsável pela organização das atividades na escola aos finais de semana, que não necessariamente possui qualquer formação pedagógica. O mesmo tem ocorrido com o “novo” programa Escola da Família, contratando “educadores profissionais”,

também nem sempre com formação pedagógica, bem como os “monitores-bolsistas”¹, responsáveis pela implementação das atividades nas escolas. Será realizada nesta pesquisa uma discussão da questão da formação profissional no estudo de caso e na descrição do Programa Parceiros do Futuro e também do Escola da Família. É por meio desses programas que se tem dado a intervenção estatal na realidade descrita. Ainda assim, observa-se que no discurso dos agentes entrevistados, especialmente os “organizadores”, “voluntários” e professores, revela-se uma falta de clareza quanto à importância, ao significado e ao objetivo desse tipo de intervenção.

No entanto, diversas outras perguntas orientaram, estiveram presentes ou foram surgindo ao longo da investigação: quais os objetivos desse tipo de programa de abertura de escolas aos finais de semana? Dar conta de uma “demanda reprimida” do lazer juvenil em áreas com dificuldade de acesso a outros espaços públicos? “Ocupar” de alguma maneira os jovens dessas regiões, numa perspectiva funcionalista de controle social que, contraditoriamente, negaria o direito que esses mesmos jovens têm à participação nessas atividades? Ampliar a participação comunitária na escola? Diminuir a violência local e os atos de vandalismo contra a própria escola pública? Que conjunto de conhecimentos de ordem técnica, pedagógica e política — entendidos como pressupostos para a ação — que os formuladores dessas ações devam ter para que a intervenção pretendida seja efetiva do ponto de vista social? É possível estabelecer pressupostos de ação do poder público com relação a essas políticas integradas no campo da educação, lazer, cultura e esportes, considerando a escola como equipamento? Em que medida há conflitos sobre o entendimento do papel da escola como equipamento de lazer e sua relação com o processo educativo desenvolvido concretamente pelas unidades escolares investigadas? Até que ponto há entraves conceituais e metodológicos — entendidos como todo discurso ou ação, por parte dos agentes envolvidos na formulação da política pública tratada, que induza a uma dificuldade de estabelecer ações efetivamente integradas e eficientes do ponto de vista social — e como esses se manifestam na elaboração e execução dessas políticas integradas? Como se dá a formulação e execução, de fato, das políticas setoriais aqui tratadas e como se dá,

¹ Os monitores-bolsistas são alunos de universidades privadas com as mais diversas formações que, pelo seu trabalho na escola aos finais de semana, recebem uma bolsa do governo do estado e de sua universidade. No capítulo de análise dos programas será detalhado o papel desse “profissional”.

de fato, a interação entre elas na unidade escolar investigada? Como avaliar a formação do pessoal técnico responsável pela realização das ações no projeto e como se processa essa atuação profissional? É possível propor critérios de melhoria na elaboração e execução de políticas públicas setoriais integradas e fornecer subsídios para a formação de profissionais para o setor? E, finalmente, há espaços para participação popular na gestão destas ações, com vistas à construção de uma sociedade cada vez mais democrática?

Como pode-se observar, várias são as questões que se apresentaram e que mereceram uma discussão, embora sejam questões de grande amplitude, talvez difíceis de serem respondidas por meio de uma investigação como esta. Apesar do grande número de questões, a principal foi a seguinte: diante dessa ausência flagrante das políticas sociais das quais todos nós somos vítimas, diante dessa ausência do Estado, é possível acreditar nesse tipo de intervenção como política social ou ela se configura em mais um dos paliativos estatais disfarçados por um discurso de diminuição da violência urbana e de inserção social dos jovens? Ainda que ao final tenham sido deixadas lacunas, essas questões orientaram a própria investigação e espera-se que ao menos algumas delas possam estar, se não respondidas, abrindo lugar a novos questionamentos. Com o presente estudo de caso buscou-se ainda extrair, da literatura existente e das observações realizadas, ferramentas — conceitos e categorias de análise — que poderão revelar-se úteis na análise de outras realidades e outros programas do gênero.

Com relação ao aspecto metodológico da pesquisa, a opção foi por uma abordagem qualitativa, buscando examinar os diversos aspectos das práticas de lazer aos finais de semana na escola. Dessa forma, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, bem como as análises de documentos recolhidos junto à coordenação do programa e da legislação que o fundamenta e legitima, além de um trabalho de observação sistemática das atividades e entrevistas com diversos sujeitos em três escolas escolhidas para a realização do trabalho de campo. Essas entrevistas foram analisadas no capítulo que trata da análise dos programas e, preservando-se o anonimato das escolas e dos entrevistados, foram transcritas e encontram-se em anexo.

Por meio da revisão bibliográfica pode-se estabelecer alguns parâmetros de análise sobre as relações existentes entre a educação e o lazer como direitos sociais, bem como levantar os

questionamentos necessários acerca do papel do Estado na garantia destes direitos e no estabelecimento de ações políticas efetivas — nem sempre eficazes e eficientes.

No segundo momento, foram feitas observações das escolas e nas escolas aos finais de semana e durante a semana, em alguns horários marcados com professores e diretores das escolas, e entrevistas com alunos, ex-alunos, pais e mães (é raro, quase impossível mesmo, encontrá-los nas escolas aos finais de semana), professores, monitores e organizadores do programa. Foram realizadas também visitas à coordenação do programa e entrevistados os supervisores regionais e coordenadores e procedeu-se ainda a análise de documentos e da legislação, recolhidos junto à coordenação do programa ou por pesquisas em arquivos do governo do estado disponíveis na rede mundial de computadores.

A escolha das unidades escolares a serem investigadas levou em conta algumas condições: que as escolas estivessem situadas na região metropolitana de São Paulo² em localidades nas quais houvesse precariedade de espaços públicos de lazer. Em função dos problemas urbanos e do descaso com os espaços públicos de lazer, não foi difícil fazer cumprir esta condição. A segunda condição diz respeito ao funcionamento do programa. Buscou-se investigar inicialmente uma escola que tivesse sido incluída no programa desde o seu início, agosto de 1999, na medida em que as primeiras observações e os primeiros contatos para a realização da pesquisa datam dessa época, permitindo assim uma análise mais eficaz dos resultados alcançados com a continuidade do programa. No entanto, percebeu-se que, com o desenrolar da pesquisa de campo, seria necessária a observação de outras escolas situadas no mesmo bairro ou no bairro vizinho, na medida em que havia uma relação entre os usuários destes espaços e os profissionais dos programas analisados.

O trabalho de campo iniciou-se em agosto de 1999, por meio das primeiras visitas à Escola Estadual Patrícia Galvão³. A escola preenchia as condições descritas acima: está situada em uma região extremamente carente de equipamentos de lazer, foi incluída no programa,

² Foi escolhida a cidade de Osasco para a realização da pesquisa e particularmente dois bairros nos quais a falta de equipamentos públicos para o lazer é flagrante, conforme poderá ser observado por meio do mapeamento realizado.

³ Os nomes das escolas e dos entrevistados são fictícios. Tal medida se justifica para que possam ser destacadas e tornadas públicas as críticas referentes ao programa sem que haja prejuízos aos entrevistados.

mesmo sem uma discussão prévia com a direção da escola, com os professores e com a própria comunidade. No período 2000-2002 foram feitas visitas esporádicas à escola e observações preliminares assistemáticas. No primeiro semestre de 2003, ano em que se realizou a imersão do pesquisador na realidade pesquisada, por meio de visitas e observações sistemáticas e da seleção de pessoas da comunidade escolar a serem entrevistadas, a escola foi desligada do programa. Foi realizada uma análise desse momento no terceiro capítulo. No entanto, a escola foi reincorporada ao novo programa, o Escola da Família, no segundo semestre. Assim, com a impossibilidade de prosseguimento da pesquisa nessa escola no primeiro semestre, encontraram-se outras duas escolas, no mesmo município e no bairro ao lado, que reuniam condições similares e que passaram a ser visitadas de forma sistemática aos finais de semana, além das entrevistas realizadas com professores, direção e comunidade em geral, tanto aos finais de semana quanto nos horários de reunião pedagógica, durante a semana. Portanto, neste estudo de caso do programa Parceiros do Futuro e de sua “transição” para o programa Escola da Família, os dados foram coletados em três escolas.

Foram realizadas também observações na localidade onde as escolas estão situadas, com foco sobretudo nos espaços de lazer, inexistentes enquanto equipamento público. A rua, a casa, as praças, os improvisados campos de futebol, os bares são os locais onde se realizam as práticas de lazer aos finais de semana nessas comunidades, à revelia da intervenção estatal. Procurou-se, portanto, demonstrar que há uma diversidade de práticas já existentes mesmo sem a garantia do direito ao espaço público de lazer. Um mapeamento dos espaços públicos de lazer da região indica essa carência.

Nesse sentido, estabeleceram-se dois quadros de análise que foram úteis no equacionamento da questão do “lazer na escola” e do “lazer da escola”: o primeiro tem como moldura a escola como equipamento público e os técnicos e especialistas que nela atuam na tentativa de fazer chegar à população serviços dessa natureza. No outro quadro, a moldura é o próprio bairro, a comunidade local, com sua dinâmica cultural e as formas de ocupação dos espaços públicos e privados com as diversas atividades de fruição de seu tempo disponível, sua cultura de lazer, que desconsidera a ação do poder público ou se realiza à sua revelia, revelando uma multiplicidade de expressões culturais, normalmente desprezadas pela ação estatal, que não se faz pública — no sentido de universal — nem tampouco social.

Para isso, o presente texto foi dividido em três capítulos: no primeiro, procura-se estabelecer o quadro de questões teóricas suscitadas pela presente investigação, especialmente das relações existentes entre a o lazer e o exercício da cidadania, bem como o papel da escola pública nesse contexto e como a instituição escolar relaciona-se com as diversas práticas comunitárias de utilização do tempo livre. No segundo, procura-se observar qual o significado das políticas públicas no campo da educação e do lazer e se há possibilidades de essas políticas configurarem-se em espaços de construção de novas relações sociais. No terceiro capítulo, procura-se descrever o Programa Parceiros do Futuro desde sua concepção, o início de sua intervenção sobre a realidade escolar e suas ligações com a política educacional implementada pelo governo estadual, até o momento de transição para o Programa Escola da Família. Faz-se uma análise dos dados de campo, fundamentalmente as observações e entrevistas nas escolas e comunidades analisadas, buscando observar os impactos desse tipo de intervenção na escola pública e sua importância para a comunidade local. Realiza-se, ao final, algumas considerações, sobre a natureza desses programas, seus impactos socioculturais e as necessidades em termos de profissionalização das ações, articulação com a proposta pedagógica da unidade escolar e construção de formas democráticas de participação cidadã na sua gestão. Espera-se, com esta pesquisa, dialogar com os profissionais envolvidos nessas ações e motivar outros pesquisadores do campo da educação e do lazer a entrarem neste debate.

Capítulo I

O lazer: este desconhecido da educação e da escola.

Este mundo é um lugar de trabalho. Que infinita azáfama! Sou despertado quase toda noite pelo arfar da locomotiva. Interrompe-me os sonhos. Não há dias de descanso. Seria esplêndido ver a Humanidade entregue ao ócio uma vez que fosse. Não há nada mais além de trabalho, trabalho, trabalho. (...) Se um homem dedicar metade do seu dia a passear pelas florestas, porque gosta delas, correrá perigo de ser considerado um mandrião; entretanto, se gastar o dia todo como um especulador, a tosquiá aquelas florestas e a escalar a terra antes do tempo, será prezado como cidadão industrial e empreendedor. Como se uma vila não tivesse pelas florestas outro interesse que não fosse o de pô-las abaixo.

THOREAU, Henry David⁴

Por volta de 1845.

O lazer, enquanto fenômeno social da modernidade, mostra-se como algo esquecido pela educação e pela escola. Para justificar essa proposição, torna-se necessário investigar como se deu esse processo, à luz da história. Procura-se ainda, a partir disso, estabelecer o quadro de questões teóricas suscitadas pela presente investigação, especialmente das relações existentes entre o lazer e o exercício da cidadania, bem como o papel da escola pública nesse contexto.

Após a Revolução Industrial ocorrida no século XVIII, o mundo ocidental assistiu a profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais e que alteraram decisivamente as relações entre o trabalho e o não-trabalho. O que se procura demonstrar neste capítulo é parte dessa evolução histórica do conceito de lazer, buscando estabelecer algumas relações com a educação e a escola. Será necessário desvendar como a educação ocidental, nascida do ócio na Grécia Clássica, tornou-se esquecida do lazer moderno e de suas possibilidades educacionais e como o lazer é incorporado à escola, em grande medida, como controle social sobre os jovens.

⁴ Henry David Thoreau (1817-1862), ensaísta, poeta, filósofo e naturalista americano, autor de “A desobediência civil” (1849), texto clássico sobre a relação entre indivíduo e Estado, de tom liberal e individualista. A valorização do ócio, em contraposição à própria idéia moderna de lazer, aparecerá recentemente também em vários autores socialistas, tais como Santos (1987), Sant’anna (1988) e Robert Kurz (1999).

Hobsbawn (1998), demonstra os principais desenvolvimentos históricos do período que vai da Revolução Francesa de 1789 até a publicação do Manifesto Comunista de 1848, que coincide respectivamente com o aparecimento do primeiro sistema fabril do mundo moderno até a construção da primeira rede de ferrovias na Inglaterra. Essa transformação humana demarca o triunfo da indústria capitalista, não da liberdade, igualdade e fraternidade em geral, mas da sociedade burguesa liberal, como mostra o autor. Essas intensas transformações afetam também a forma de ordenamento dos tempos humanos, a relação das pessoas com o trabalho e conseqüentemente com o não-trabalho. No final do panfleto socialista “O direito à preguiça”, Paul Lafargue (1999)⁵ ironiza essa situação:

(...) no entanto, a mente dos grandes filósofos do capitalismo continua dominada pelo preconceito do assalariado, a pior das escravidões. Ainda não entendem que a máquina é: o redentor da humanidade, o Deus que resgatará o homem das *sordidae artes* e do trabalho assalariado, o Deus que lhe concederá os lazes e a liberdade.

É bastante difundida essa idéia de que a configuração social do lazer se dá a partir dessas transformações históricas, em função do vínculo orgânico que o lazer, como fenômeno social da modernidade, estabelece com a dinâmica do capitalismo. Ainda assim, é necessário questionar como os valores associados ao lazer moderno puderam estar presentes em outros momentos históricos e sob que formas sociais: o ócio, as festas, os jogos, os momentos de encontro e sociabilidade que sempre estiveram presentes nas mais diversas sociedades e que na dinâmica social contemporânea, contraditória e complexa, aparecem ora como produtos de mercado, ora como direitos sociais.

Dumazedier (1979) ao analisar a dinâmica produtora do lazer na sociedade moderna, estabelece uma clara distinção entre o ócio (*otium* da sociedade romana e seu oposto, *negotium*, a negação do ócio e portanto, o trabalho) e o lazer moderno. Embora alguns pesquisadores considerem a existência do lazer em todos os períodos históricos e civilizações, o autor demonstra que o lazer possui traços característicos e específicos da civilização nascida da Revolução Industrial. Mostra ainda que nas sociedades que a antecederam, “o trabalho e o jogo

⁵ Paul Lafargue escreveu o seu panfleto revolucionário em 1880 que foi desde então divulgado pelos movimentos de esquerda do mundo todo. A última edição lançada no Brasil (Hucitec / Unesp, 1999) traz uma importante introdução redigida por Marilena Chauí, que também será objeto de discussão nesta pesquisa.

estão integrados às festas pelas quais os homens participam do mundo dos ancestrais. (...) A festa engloba o trabalho e o jogo, além disso, trabalho e jogo apresentam-se amiúde mesclados. Sua oposição é menor ou inexistente. (...) O lazer é um conceito inadaptado ao período arcaico.” (p. 26).

O autor também não compartilha da idéia de que a ociosidade das classes aristocráticas da civilização ocidental possa ser chamada de lazer. Na medida em que essa ociosidade é fruto do trabalho escravo, não se define em relação ao trabalho como complemento ou compensação, característica do lazer moderno. Essa ociosidade é substituta do trabalho. O lazer não suprime o trabalho: o pressupõe e “corresponde a uma liberação periódica do trabalho no fim do dia, da semana, do ano ou da vida de trabalho.” (p. 28). Duas condições prévias foram necessárias para que o lazer se tornasse possível para a maioria dos trabalhadores: as atividades da sociedade não são mais regradas pelas obrigações rituais impostas pela comunidade, havendo maior possibilidade de escolha, no trabalho e no lazer, ainda que os determinismos sociais pesem sobre essas escolhas; o trabalho profissional destacou-se de outras atividades sendo arbitrariamente regulado pelo relógio, de modo que o tempo de não trabalho pode ser nitidamente separado dele. Estas condições, ainda segundo Dumazedier (1999, p. 28) “coexistem apenas nas sociedades industriais e pós-industriais tornando inaplicável o conceito de lazer às sociedades tradicionais e arcaicas”.

Da mesma forma Werneck (2000), analisando os sentidos históricos do conceito de lazer, demonstra que embora constituísse um objeto de reflexão desde a Antiguidade Clássica, “foi apenas a partir da modernidade, especialmente com a Revolução Industrial, que o lazer passou a ser concebido da perspectiva histórica, como um direito social, intimamente vinculado ao aspecto tempo” (p. 20). O ócio, na Antiguidade Clássica, era privilégio de classe e significava o desprendimento das tarefas servis e condição propícia à reflexão, à contemplação e à sabedoria. Significava antes de mais nada, para o cidadão grego, dispor do seu tempo da forma que melhor lhe conviesse. A palavra grega *skhole* ou *schole* assim como a latina *otium*, significam toda e qualquer isenção da atividade na *pólis*, atividade política — trabalhar de alguma forma para si e pela cidade — e não simplesmente lazer. A rejeição ao trabalho servil era justificada pelos filósofos gregos em nome dos valores nobres: o desenvolvimento da cultura, do homem completo, do corpo e do espírito como ideal desta vida sem trabalho. A esse respeito, convém destacar a argumentação de Ortega y Gasset (1963, p. 46):

Os antigos dividiam a vida em duas zonas: uma, que chamavam de *otium*, o ócio, que não é a negação do fazer, mas ocupar-se em ser o humano do homem, que eles interpretavam como mando, organização, trato social, ciências, artes. A outra zona, cheia de esforço para satisfazer as necessidades elementares, tudo o que fazia possível aquele otium, chamavam-no de *nec-otium*, assinalando perfeitamente o caráter negativo que tem para o homem.

Deve-se lembrar ainda que a palavra *skhole* queria dizer simultaneamente, ociosidade e escola, o que merece uma reflexão: a sociedade capitalista atual, será capaz de transformar a escola num lugar onde esses ideais sejam contemplados e desfrutados por todos e onde a ociosidade não seja vista como potencialmente perigosa mas como intrinsecamente emancipadora? Os programas governamentais, tal como o que será analisado, parecem preocupar-se muito mais com o “controle social” que seria necessário estabelecer sobre as condutas juvenis do que como garantia do direito ao lazer para o jovem e sua comunidade. Na sociedade contemporânea, o sentido e o significado da escola⁶ tem sido outro, muito mais demarcando classes sociais, estabelecendo distinções de classe e as reproduzindo do que propriamente atuando como instituição promotora desse direito.

O ato de produção humana, o trabalho, e os outros momentos da vida cotidiana que existem em qualquer sociedade, produtos e processos das relações sociais, configuram diferentes formas de apropriação do tempo e dos espaços sociais. As formas culturais de sociabilidade são também objeto de transformações constantes e atualmente aparecem como formas sociais demasiadamente orientadas por critérios de mercado.

Para Harry Braverman (1980, p. 231), entender a era do capitalismo monopolista atual significa desvendar essa lógica mercantilista que preside as relações sociais:

É somente na era do monopólio que o modo capitalista de produção recebe a totalidade do indivíduo, da família e das necessidades sociais e, ao subordiná-los ao mercado, também os remodela para servirem às necessidades do capital. É impossível compreender a nova estrutura ocupacional – e, em consequência, a moderna classe trabalhadora – sem compreender esse fato. Como o capitalismo transformou toda a sociedade em um gigantesco mercado é um processo que tem sido pouco estudado, embora constitua uma das chaves para toda a história social recente.

⁶ Um dos clássicos da sociologia do lazer, o sociólogo inglês Stanley Parker (1976, p. 161) já demonstrava que, no final dos anos sessenta, na Inglaterra, em número cada vez maior de regiões, as escolas usavam as suas instalações, especialmente aquelas destinadas à educação física, de forma a atender as necessidades recreacionais de toda a comunidade.

A ludicidade ou o comportamento lúdico, como formas de expressão humana, são cada vez mais empurrados para um tempo e um espaço específicos — o tempo e o espaço do lazer — que passam a ser objeto de mercantilização e de invasão das relações mercantis típicas do capitalismo na sua forma avançada.

No entanto, segundo Huizinga (1980), a ludicidade esteve presente em todas as sociedades, daí o autor referir-se ao gênero humano como “Homo Ludens”. É necessário destacar que o autor não tem uma visão romantizada do comportamento lúdico humano. Demonstra que este comportamento está na gênese da cultura e que aparece em tudo que o ser humano construiu: da poesia à guerra, do direito ao conhecimento. Para o autor, o comportamento lúdico humano — o jogo — pode ser conceituado como:

uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria, exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Desligada de interesse material, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras, tende a promover a formação de grupos sociais com tendência a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo. (HUIZINGA, 1980, p. 16).

Se a busca pelo lúdico é algo intrínseco ao ser humano, podendo estar presente em todas as manifestações humanas, trata-se de questionar como esse comportamento foi sendo gradativamente “empurrado” para a esfera social denominada modernamente de lazer. Deve-se recorrer à história, buscando aí também uma explicação que possa inclusive esclarecer como esses conceitos — o lúdico, o lazer, a recreação, a educação, o tempo livre, o ócio — estabeleceram relações que se foram transformando.

Braverman (1980, p. 237), ao discutir a criação do mercado universal na fase do capitalismo monopolista, já alertava para o fato de que:

Em uma sociedade em que a força de trabalho é comprada e vendida, o tempo de trabalho torna-se aguda e antagonisticamente dividido a partir do tempo de lazer, e o trabalhador suspira pelo tempo “livre” a que dá extraordinário valor, enquanto a hora do trabalho é considerada tempo perdido ou desperdiçado. O trabalho deixa de ser uma função natural e converte-se numa atividade extorquida, e o antagonismo a ele expressa-se numa tendência a encurtar a jornada, de um lado, e do outro os aparelhos domésticos simplificadores do trabalho ganham prestígio, pelo que o mercado apressa-se em fornecê-los. Mas a atrofia da comunidade e a aguda divisão do meio natural deixa um vazio quando ele entra nas horas “livres”. O preenchimento do tempo ocioso também se torna dependente do mercado, que inventa continuamente divertimentos passivos,

entretenimentos e espetáculos que se ajustam às restritas circunstâncias da cidade e são oferecidos como sucedâneos da própria vida. Uma vez que se tornam meios de encher as “horas livres”, eles fluem em profusão das instituições empresariais que transformaram todos os meios de entretenimento e “esporte” num processo de produção para a ampliação do capital. Pela sua própria profusão, perdem o valor, e tendem a padronizar a mediocridade e vulgaridade que avilta o gosto popular, resultado que é ainda mais garantido pelo fato de que o mercado de massa tem um poderoso efeito de mínimo denominador comum devido a que procura um lucro máximo. Tão empreendedor é o capital que mesmo onde é feito o esforço por um setor da população para ir em busca da natureza, do esporte, da arte através da atividade pessoal e amadorista ou de inovação “marginal”, essas atividades são rapidamente incorporadas ao mercado tão logo possível.

Analisando o capitalismo monopolista na sociedade americana, os autores Baran e Sweezy (1978) também alertavam para o fato de que:

O mal estar priva o trabalho de sentido e objetivo; transforma o lazer numa preguiça sem alegria, debilitante; atinge fatalmente o sistema educacional e as condições de desenvolvimento sadio dos jovens; transforma a religião e a igreja em veículos comercializados de uma fuga à solidão; e destrói a base mesma da sociedade burguesa, a família. (BARAN e SWEEZY, 1978, p. 280).

Os mesmos autores, ao analisarem os aspectos relativos ao lazer da sociedade americana dos anos 70, constataam situações bastante similares àquelas com as quais pode-se deparar na sociedade brasileira atual:

O lazer é tradicionalmente considerado como sendo destinado ao objetivo da “recreação”, ou seja, à renovação e focalização das energias mentais e psíquicas, desviando-a do interesse obrigatório do trabalho para atividades realmente interessantes. Agora, porém, a função do lazer sofreu uma modificação (...) o lazer torna-se sinônimo de tempo gasto na passividade, na ociosidade. Já não significa fazer a pessoa o que *deseja*, em distinção ao que *deve* fazer no trabalho; em proporções cada vez maiores, significa simplesmente não fazer nada. E a razão para não fazer nada é, em parte, haver muito pouca coisa que seja humanamente interessante para fazer; mas talvez seja, ainda mais, porque o vazio e a inutilidade da vida numa sociedade capitalista sufocam o desejo de qualquer coisa. (...) Nessas condições, a sensação provocada pelo lazer está intimamente relacionada com a sensação experimentada no trabalho – um aborrecimento desgastante e debilitante. (BARAN e SWEEZY, p. 342-345).

Desta forma, na perspectiva de construção de uma outra sociedade, uma sociedade socialista, Nelson Levy (1992) adverte para o fato de que é indispensável que o tempo gasto individualmente com a vida produtiva possa ser reduzido drasticamente. Caso contrário não haverá tempo disponível para a experiência humana de outras dimensões, tais como a

contemplação, os jogos, as festas, as artes, os prazeres do corpo. Para o autor, daí se extrai de que não cabe ao “desenvolvimento das forças produtivas”, que não conhece limites para si, “determinar o momento propício à afirmação humana pelo valor do Tempo Livre” (p. 174). Ao contrário, será necessário um projeto de vida e sociedade “em que o Trabalho terá de se relativizar para o Tempo Livre”. (p. 190). Na mesma linha de pensamento, Paro (2003) afirma:

Para a sociedade do capital, o lazer tem o sentido apenas de descanso ou intervalo entre trabalhos para restabelecer as energias necessárias à aplicação a mais trabalho, já que este é considerado como fim para o trabalhador. Na perspectiva do homem histórico, o fim é a própria cultura e seu usufruto que só o lazer pode proporcionar. Aqui, embora não se descarte o significado do lazer também como descanso, sua razão de existir é primordialmente possibilitar o desfrute dos produtos do trabalho. Desfazendo a inversão capitalista, o trabalho é realizado em função do lazer, não este em função daquele. Assim, com o desenvolvimento cada vez maior das forças produtivas, seria possível pensar, não o lazer como mero alimento do trabalho, mas este, cada vez mais produtivo, como intervalo entre lazes, durante os quais se dá o usufruto dos produtos da ação humana. (PARO, 2003, p. 3).

Observa-se que, como dimensão da vida social, mesmo considerando-se todas essas circunstâncias sociais, o lazer têm estado presente, mesmo em comunidades com extremas carências materiais (Magnani, 1984), o que põe em cheque o argumento da sua irrelevância como fenômeno social⁷. O lazer acontece à revelia do Estado e suas possíveis intervenções e até mesmo do mercado — muito embora como consequência dele. Se isso ocorre sem que o Estado garanta minimamente o acesso ao lazer como direito fundamental, faz-se necessária uma maior investigação para esclarecer se a pouca eficácia da intervenção do Estado não poderá perpetuar, manter ou ampliar as desigualdades no acesso aos diversos interesses culturais no lazer⁸ e em que perspectiva dá-se a relação entre lazer e o exercício da cidadania.

⁷ Magnani (1984), no seu livro “Festa no Pedaço: cultura popular e lazer na cidade” aborda, através de uma análise antropológica, como são construídas essas redes de sociabilidade na “periferia” da metrópole.

⁸ Dumazedier (1973) classifica os interesses culturais no lazer em: manuais, intelectuais, artísticos, associativos e físico-esportivos. Camargo (1986) acrescenta a essa classificação os interesses turísticos e hoje já são enquadradas as atividades de lazer com recursos eletrônicos — internet, jogos e outros — como informacionais. No entanto, mesmo com toda essa tipologia classificatória não se consegue obviamente enquadrar muitas atividades de lazer, servindo apenas como uma referência em termos de planejamento dessas práticas.

O lazer, como um dos direitos sociais que integram essa noção de cidadania plena (Marshall, 1967), pode ser considerado a “cultura vivenciada no tempo disponível” (Marcellino, 1987), desde que capaz ainda de articular uma dimensão social de construção de identidade pessoal e coletiva. No entanto, não se deve desconsiderar o fato de que a vivência do lazer está condicionada a uma série de circunstâncias sociais e econômicas e que a construção das possibilidades de vivência nesse campo se dará como uma luta política, ainda que invisível, por parte das diversas classes sociais.

Lefebvre (1969), investigando a problemática da industrialização e urbanização, procura demonstrar que a “centralidade” da sociedade urbana desloca-se de seu duplo caráter, como “lugar de consumo e consumo do lugar”, para uma “centralidade lúdica”, através da “criação de lugares apropriados à festa renovada, essencialmente ligada à invenção lúdica”. Nesse sentido, o autor considera também que, a partir do desenvolvimento desse duplo processo de industrialização e urbanização, o lazer se afirma como peça importante do cotidiano na mesma medida em que se torna importante para a esfera do consumo, embora não apenas como “valor de troca” mas também como “valor de uso”. Daí o significado fundamental de práticas de lazer que escapam à lógica do consumo e podem contribuir para a construção de uma nova forma de ser e estar no mundo.

Desse ponto de vista, portanto, lazer, educação, cultura e esportes — enfim, todas aquelas atividades que podem ter como ponto comum o exercício dessa “cultura do tempo disponível” — teriam importante papel na renovação de valores dessa mesma sociedade que sofreu tal fragmentação e na construção de uma nova ordem. O papel do poder público, nesse sentido, seria o de garantir o acesso a esses espaços, de forma democrática, eficiente, educativa e não na perspectiva do controle social sobre os jovens.

Alguns autores, tais como Dumazedier (1979); Requiça (1987); Camargo (1986); De Masi (1999; 2000) têm argumentado que se caminha para uma “civilização do lazer” em decorrência do aumento de um suposto “tempo livre” a partir da Revolução Industrial e especialmente dos modernos avanços tecnológicos. Imaginar uma civilização do lazer parece algo bastante sedutor. Vivê-la talvez fosse ainda melhor. No entanto, até que ponto essa sedução não veste uma máscara que desvia o olhar dos problemas que se apresentam explicitamente aos nossos olhos, cotidianamente?

Esse tempo de lazer tem aumentado ou, na verdade, há um desemprego estrutural que produz tempo desocupado? A escola pública não sofreria, então, uma nova pressão para “ocupar” esse tempo, especialmente dos jovens que não encontram outras formas de inserção social? O argumento de que a Revolução Industrial, no primeiro momento, e hoje, a reestruturação produtiva, foram capazes de fazer aumentar o chamado “tempo livre” é por si mesmo de difícil sustentação. Engels (1973), ao descrever a “situação da classe trabalhadora na Inglaterra do século XVIII” realiza uma etnografia das áreas industriais inglesas. Descreve os hábitos, costumes, formas de moradia, consumo e lazer dos trabalhadores. O quadro descrito é muito angustiante: habitações precárias, cidades sujas e mal cheirosas, rios poluídos, extensas jornadas de trabalho e ruptura quase que completa de laços de identidade entre os trabalhadores com as profundas transformações culturais em curso. Não há como não perceber semelhanças com as metrópoles brasileiras atuais. Dessa forma, parece difícil sustentar que a Revolução Industrial ou mesmo as recentes transformações no universo da produção foram responsáveis pelo aumento do tempo livre. Existe algum tempo “livre”?

Deve-se lembrar que Engels nos fala da Inglaterra do século XVIII e qualquer semelhança, como já visto, com a região metropolitana de São Paulo do final do século XX e início do século XXI, não é mera coincidência: falta de moradia, urbanização caótica e sem planejamento de espaços públicos de lazer, rios poluídos, poucas áreas verdes, extensas jornadas de trabalho, excessivo consumo de tempo no transporte urbano, ruptura de laços de identidade: impactos de uma urbanização desordenada nesse processo de busca de uma vida melhor que muitos empreenderam. Dessa forma, se a Revolução Industrial não foi capaz de fazer aumentar efetivamente o “tempo livre” — máscara que visa encobrir as próprias contradições sociais surgidas — qual o efeito desse processo social sobre o lazer e as práticas lúdicas humanas?

As práticas lúdicas — sem querer fazer uma abordagem romântica e nostálgica — passam a se distanciar das tarefas produtivas, demarcando ainda mais essa oposição trabalho e lazer:

Ainda mais evidente é a diferença qualitativa entre tempo de produção capitalista e pré-moderno (...) o objetivo da produção, mesmo com meios modestos, não era um fim tautológico abstrato como hoje, mas prazer e ócio. Esse conceito antigo e medieval de ócio não deve ser confundido com o conceito moderno de tempo livre. Isso porque o ócio não era uma parcela da vida separada do processo de atividade remunerada, antes estava presente, por assim dizer, nos poros e nos nichos da própria atividade produtiva. Enquanto a abstração do tempo-espço capitalista ainda não cindira o tempo da vida

humana, o ritmo de esforço e descanso, de produção e ócio, transcorria no interior de um processo vital e abrangente. (KURZ, 1999, p. 3).

Pode-se argumentar que, a rigor, o próprio conceito de lazer, como algo que se opõe ao trabalho, é também uma criação da Revolução Industrial, como já foi analisado. A fragmentação das ações humanas com a complexidade crescente da divisão social do trabalho demarca temporalidades cada vez mais definidas entre “*tripalium*” e “*licere*”,⁹ dando forma a uma sociedade que, cada vez mais, irá se orientar por ideais éticos de “eficiência e produtividade”, dividindo a existência humana tal qual uma linha de montagem taylorizada¹⁰. O taylorismo avança as fronteiras das fábricas e passa a fazer parte do cotidiano dos homens:

Sendo uma reação ao trabalho, o “lazer industrial” é, ao mesmo tempo, algo mais: é uma outra fonte de valores éticos, além daqueles fundamentados na produção e no trabalho. Sendo beneficiário de uma maior produtividade, tornada possível pela produção em massa e pelo *marketing*, o lazer tende a exibir as mesmas feições e relações sociais que caracterizam o mundo do trabalho industrial: padronização, prática rotineira, prevalência de capital sobre a mão-de-obra, menor número de pessoas com participação ativa no controle das vidas de trabalho e lazer das massas do que de espectadores e indivíduos subservientes a algum processo mecânico ou social. Finalmente, o surgimento de instituições de lazer características significa que tais instituições são determinantes importantes do modo como as pessoas usam seu lazer — as instituições não apenas atendem a uma demanda, mas também têm um papel capital em sua criação e decisão a respeito de *como* atendê-la. (PARKER, 1978, p. 34).

Além disso, torna-se necessário destacar que há uma relação estreita entre as formas de organização do processo produtivo e a própria educação. Acácia Kuenzer (1998), ao discutir as mudanças no mundo do trabalho e da educação e os novos desafios para a gestão da escola, argumenta que a globalização da economia e a reestruturação produtiva, configuradas como estratégias do novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente a situação da formação escolar, sendo que o novo discurso prega a formação de:

(...) um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. (...) Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores, caso

⁹ A palavra lazer deriva do latim “*licere*”, cujo significado é “ser lícito, ser permitido”. Pode-se observar que, na própria construção da palavra, essa idéia de tempo e espaço em que a sociedade “permite” ao indivíduo realizar o que deseja, exprime o fundamento da dominação, na medida em que “permissão” é algo sempre outorgado, o que difere fundamentalmente da idéia de liberdade e igualdade.

¹⁰ Frederick Taylor (1856-1915), engenheiro americano, desenvolveu estudos sobre a organização do trabalho nas primeiras décadas do século XX, com o objetivo de aumentar a produtividade por meio do controle do tempo de produção, eliminando “gestos e atitudes supérfluas”.

ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre. (...) Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, há uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como decorrência do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação.” (KUENZER, p. 37-38)

Se essa oposição entre trabalho e lazer se apresenta cada vez mais intensa na sociedade contemporânea, como sustentar a argumentação de que se caminha para uma “civilização do lazer”? Outros autores, tais como Cunha (1987); Marcellino (1987); Kurz (1999; 2000); Valle (1988); Faleiros (1980); Paulo de Salles Oliveira (1985); Parker (1978); Sant’anna (1994) irão demonstrar as relações existentes entre trabalho, “tempo livre” e lutas sociais, negando inclusive o próprio conceito de “tempo livre”, na medida em que sobre esse tempo atuam coerções econômicas, políticas e sociais de toda ordem.

Argumentar por uma “civilização do lazer”, tal como é defendido por Dumazedier (1973) ou pelo “ócio criativo”, tal como assinala De Masi (1999; 2000), em decorrência do aumento do tempo livre, a partir da Revolução Industrial ou da nova ordem capitalista, parece bastante sedutor. No entanto, as máscaras de tal sedução são incapazes de se sustentar quando se observa o cenário de exclusão social que se descortina: para os “excluídos” e que ainda assim fazem parte da lógica do sistema, essa sedução não faz o menor sentido. Ainda assim, excluídos ou não, continuam tendo o lazer como um direito social que deve ser assegurado.

Portanto, se o “direito ao lazer” deve ser assegurado, o Estado tem uma responsabilidade em relação a isso, na medida em que na sociedade brasileira contemporânea — e mesmo no mundo capitalista de forma geral — esse mesmo lazer transformou-se num fenômeno social paradoxal: por um lado ele é algo inerente ao sistema capitalista, um subproduto da atividade laboral, uma mercadoria que se compra e se vende; por outro lado, ele tornou-se uma necessidade humana fundamental, na medida em que nossas possibilidades de expressão lúdica têm sido quase que exclusivamente empurradas para essa esfera de nossas vidas e dessa forma o lazer passou também a ser reconhecido como um direito social fundamental, garantido inclusive por um arcabouço institucional e legal, falho mas existente. Mercadoria ou direito social, fator de controle social ou possibilidade de emancipação humana, a realidade é que a problemática do lazer está na ordem do dia e cada vez mais freqüentes estão sendo os programas, projetos e políticas de intervenção sobre ele, tal como o programa analisado.

Padilha (2000), mostra como as atuais transformações no mundo do trabalho determinam também como se darão as relações sociais no não-trabalho e no “tempo livre”, questionando se é possível crer nas potencialidades emancipatórias abertas pelo avanço tecnológico, na medida em que este se dá sob controle da lógica destrutiva do capital. Dessa forma, o tempo de não trabalho é incapaz de “converter-se num momento de vida dotado de sentido e autenticidade” (p. 11). Para a autora,

(...) pode-se concluir que, na perspectiva marxiana, é a superação do trabalho abstrato, a vigência positiva do trabalho concreto e a redução da jornada de trabalho que possibilitariam a ampliação do tempo livre de forma a favorecer a emancipação humana. Mas, as modificações em curso no mundo do trabalho (a heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora, o aumento do desemprego e a crescente implantação de novas tecnologias e novos modelos organizacionais) estão possibilitando a superação do trabalho abstrato ou estão preservando a sua existência?

Poder-se-ia inferir daí que o “tempo livre” — que de “livre” não tem nada, na medida em que está sujeito às diversas circunstâncias sociais impostas pela desigualdade — gerado pelo desemprego estrutural acaba sendo um problema a ser “administrado” pelo Estado, através de políticas de “ocupação” desse tempo, das quais o programa analisado configura-se como um exemplo.

O tempo livre é tomado como objeto de intervenções institucionais as mais diversas e o lazer passa a ser a própria negação do ócio, o que irá instigar, na visão crítica, uma retomada da afirmação deste em detrimento da institucionalização do lazer na sociedade capitalista, tendência já verificada desde os clássicos escritos de Paul Lafargue, em “O direito à Preguiça”. Sobre essa relação entre lazer e ócio, destaca-se a análise feita por Sant’anna (1994, p. 26):

Nessa perspectiva, o lazer é tratado como a negação do erro, do ócio, ou ainda como o “negócio” capaz de excluí-lo ou de tratá-lo. Esse tratamento implica a integração do ócio numa ordem racional e economicamente útil. Por isso, pode-se dizer que a “organização dos lazeres”, da qual fala Dumazedier, implica a produção do lazer enquanto um dispositivo e, ao mesmo tempo, a retirada de inúmeros usos do tempo livre do terreno do desconhecido, da informalidade e da invisibilidade para inseri-los na luminosidade das pesquisas institucionais, quando se pode distinguir e separar o lazer do ócio.

Em outros momentos históricos, como na Grécia Clássica, o ócio teve conotação positiva do ponto de vista social. Em função de todos os desdobramentos históricos da sociedade ocidental, de vários séculos da cultura cristã e do capitalismo industrial emergente no século XVIII, o ócio passa a ser algo combatido, no sentido até mesmo do aumento da produtividade e do controle social contra as formas “patológicas” de uso desse suposto tempo livre. Ocorre assim um progressivo processo de institucionalização das práticas de uso desse tempo. O que se observa com relação aos atuais programas de lazer públicos e governamentais, especialmente aqueles dedicados às classes populares, é que ainda operam diante dessa lógica, embora haja um discurso de que é um direito de cidadania que está sendo atendido. Segundo Sant’anna (1994, p. 20):

(...) contrariamente, em nossos dias, é mais comum entendê-lo (o ócio) como sinônimo de vadiagem, preguiça, inutilidade, tédio, improdutividade, imoralidade e até mesmo doença. Melhor ainda, determinadas práticas sociais foram denominadas ócio e este foi tomado como um problema carente por soluções a serem produzidas pela administração pública e empresas particulares. Soluções que podem estar tanto nas técnicas de disciplina do trabalho como naquelas de organização de usos do tempo livre. Neste último caso, estamos tratando com a produção institucional de formas de diversão, de descanso, cultura e evasão, que, ao mesmo tempo em que instituem uma distinção entre práticas ociosas — negativas — em nome de práticas de lazer, procedem à criação do ócio como erro a ser corrigido pelos programas de lazer.

A produção desta imagem social do ócio como algo a ser combatido passou também pelas instituições educacionais. Nas instituições de ensino, há uma vinculação estreita entre ócio e prejuízo ao bom desempenho na aprendizagem. Segundo Sant’anna (1994, p. 21), “as atividades escolares estão submetidas a uma ordenação temporal e espacial que acaba contribuindo para o desenvolvimento de uma nova concepção de ócio, lazer e estudo, além de uma diferenciação mais rígida entre eles”. Pode-se observar que esse tipo de intervenção não é nenhuma novidade. Desde a década de 30 do século passado, que coincide justamente com o intenso processo de urbanização que vai acontecendo em São Paulo, a administração pública preocupa-se com a criação de programas de lazer com explícitos objetivos pedagógicos. Data dessa época também a estreita vinculação que vai-se estabelecendo entre a educação física e os programas institucionalizados de lazer. Segundo Sant’anna (1994, p. 25):

Os esforços para tornar a educação física uma prática valiosa e recomendável, especialmente aos jovens, foram implementados, por exemplo, com a criação dos Clubes de Menores Operários, no município de São Paulo, em 1937. De competência do

Departamento de Cultura, esses clubes funcionavam no mesmo espaço em que os parques infantis, durante o período das 18:30 às 22:30 horas. Além da educação física, eram previstos jogos e programas de recreação que demandavam a saída dos jovens daquele local, para a realização de excursões, acampamentos e festivais. Nicanor Miranda, chefe de divisão de educação e recreio do Departamento de Cultura dessa época, assinalou que a função desses clubes estaria não apenas no fornecimento da diversão, mas sim da criação de uma *personalidade vigorosa*, objetivando o *aumento da capacidade e melhoria do trabalhador profissional, a educação higiênica, o aperfeiçoamento da vida mental do adolescente, a formação de hábitos morais e a elevação da consciência cívica dos moços*.

Da mesma forma, Luciana Marcassa (2002), ao analisar historicamente as relações entre a educação, a cultura e o tempo livre na cidade de São Paulo no período de 1888 a 1935, afirma:

Com a fundação do Serviço Municipal de Jogos e Recreio em 1935, a prefeitura da cidade de São Paulo promove e incentiva um conjunto de novas atividades lúdicas associadas a novos modelos de educação e de diversão para a classe trabalhadora, em detrimento do ócio, dos divertimentos e do uso indiscriminado do tempo livre, até então vinculados às manifestações culturais populares produzidas e vivenciadas. Articulados a uma proposta de formação para o trabalho nas indústrias em expansão no período, os Parques de Jogos, com seus programas de Parques Infantis e Clubes de Menores Operários aparecem no cenário da metrópole como projetos de educação aliados à configuração de uma nova subjetividade, comprometida com a ideologia burguesa e com a consolidação da ordem capitalista. Assim, o lazer se institucionaliza como tempo/espaço de controle, em que a racionalidade produtiva se estende e se perpetua, colaborando para a produção e reprodução do capital. (MARCASSA, 2002, p. 4).

Como destaca a autora, a partir das tentativas de disciplinar o uso do tempo livre por meio das mais diversas estratégias, até mesmo estatais, é que começa a se configurar o lazer, como prática institucionalizada. O surgimento dessas práticas sociais — novas formas e espaços de educação e diversão — estarão contribuindo também, em grande medida, para o surgimento de uma “nova etapa do desenvolvimento econômico, social e capitalista que é a sociedade de consumo” (MARCASSA, 2002, p. 127).

A partir do exposto, pode-se observar atualmente uma tentativa de revalorização do significado do ócio, no sentido de uma atividade significativa ao indivíduo, construído com base nas suas experiências sociais e pessoais. No entanto, para que isso ocorra seria necessário uma ruptura com o atual sistema de produção mercantil capitalista, perspectiva histórica ainda utópica. Robert Kurz (1999), ao tratar do dilema do tempo livre na sociedade capitalista contemporânea, afirma:

O lazer capitalista não é mais espaço do lazer e da autonomia, pois tem sido ocupado há tempo pela indústria da cultura e do lazer. Em outras palavras: o lazer está sendo dominado tanto pelo objetivo da acumulação do trabalho morto quanto pelo próprio tempo do trabalho. A indústria cultural reprime a autonomia cultural e a reflexão intelectual ou artística das massas. Seus produtos são previsíveis e destinados a um consumo cego. Dessa forma, o sistema tira e desqualifica também a capacidade de consumo das pessoas. Em vez de um conhecimento fruto de reflexão, há apenas a reação automática a estímulos, à maneira do cão de Pavlov. Essa redução, expropriação e idiotização do consumo é universal e tão globalizada quanto os mercados financeiros. Periferia e centro, pobres e ricos, Norte e Sul têm algo em comum: o abastalhamento, seguindo os critérios do mercado. (...) O sistema não admite uma mistura produtiva das culturas, e sim uma ditadura globalizada que nivela por baixo as ofertas da indústria cultural que ajudam o homem no mundo inteiro a matar o tempo.

No entanto, é preciso questionar também se, de fato, a escola pública tem o objetivo proclamado pelo programa que será analisado, de garantir o direito ao lazer, na medida em que está sendo sempre requisitada a assumir encargos em termos de políticas sociais que podem inclusive fugir ao objetivo fundamental da instituição escolar que é educar, no sentido de uma “atualização histórico-cultural do homem” como advoga Paro (1999; 2001):

A humanidade do homem histórico (sua transcendência da natureza) se funda, pois, numa dimensão ética (valores) que lhe dá a condição de sujeito (autor), na medida em que ele busca realizar seus objetivos, pelo trabalho (atividade adequada a fins). É pelo trabalho, pois, (como mediação e não como fim em si) que o homem transforma a natureza e o mundo, transformando-se a si mesmo e construindo-se como ser histórico. Nessa construção, ele cria o mundo da cultura (tudo o que não está posto naturalmente). É ela que lhe dá a especificidade de homem histórico, que não é apenas natureza. Mas cada homem singular nasce sempre apenas natureza. A cultura não se transmite geneticamente. É preciso que cada nova geração se aproprie da cultura produzida por todas as gerações anteriores. Essa apropriação se dá pela *educação*. Educação é, pois, atualização histórico-cultural do ser humano, consistindo na constituição do homem (que, ao nascer, é tão somente natureza) em indivíduo humano-histórico. (...) Por isso, a concepção de educação que adotamos exige que, numa escola que se faça *educativa*, o desporto, a arte, os valores e todas as demais dimensões da cultura humana estejam presentes, promovendo, com isso, a real inclusão do cidadão na sociedade. (PARO, 2001, p. 1).

Entretanto, observa-se que há programas de intervenção sobre a escola pública que ora têm uma ação estritamente instrumental, do tipo “preparar para o mercado de trabalho”, ora têm o propósito de “ocupar o tempo livre do jovem”, ora têm o objetivo de “assistir socialmente através da merenda” e assim por diante. Para que fique claro: não se defende uma escola “pura”, na medida em que esta nunca existiu, reflexo que é da sociedade na qual encontra-se inserida; não se defende o fim de programas assistenciais por meio da escola, dos programas de saúde,

alimentação, formação para o trabalho ou lazer: o que interessa discutir é como essas ações articulam-se com o projeto pedagógico, que ser humano deseja-se formar e quais as ferramentas de que se dispõe para isso. A imagem que se tem hoje é a de uma escola pública que tenta, desesperadamente, dar conta de uma série de demandas sociais que incidem sobre ela e que nem sempre seria esse o melhor caminho de atendimento das mesmas. No caso específico que se analisa, as demandas por lazer juvenil e comunitário poderiam também ser satisfeitas com melhor planejamento urbano, com o estabelecimento de outros espaços de sociabilidade e lazer que, no amontoado urbano das grandes cidades, acabam por ser desconsiderados. Recorre-se ao imprevisto de usar a escola apenas como equipamento público, servindo a diversas demandas sociais, desconsiderando sua dimensão, como agência educativa. Nesse sentido é que essas intervenções parecem atuar muito mais como forma de controle social do que como estratégias de valorização humana.

A exemplo do que ocorreu com a criação dos serviços sociais ligados ao patronato nos anos 40, que perduram até hoje, essas atuais intervenções sobre a escola pública com diversas atividades de lazer aos finais de semana e nas férias escolares acabam por cumprir também a função de institucionalização de um lazer que possa ser mediado pelo Estado, controlado e difundido dentro de parâmetros e tentativas de criação de um padrão de cidadania, compatível com a lógica dominante. Betania Gonçalves Figueiredo (1991), em sua dissertação de mestrado sobre a criação do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Social da Indústria (SESI), possibilita uma análise sobre o que os empresários pretendiam, naquele determinado momento histórico — meados da década de 40, no pós-guerra e com o fim do Estado Novo no Brasil. Com a criação desses serviços, opera-se um movimento de “enquadramento da preguiça e da produtividade do ócio”, estabelecidos como dogmas pela classe empresarial de então. A autora demonstra que “a noção de tempo livre tem duas faces: uma que aproxima o tempo livre do tempo de trabalho, colocando um a disposição de outro. (...) A outra face do tempo livre (...) é o tempo fora do alcance da disciplina fabril. Tempo livre para reuniões, para organizações, para conspiração (...)”, (FIGUEIREDO, 1991, p. 40), devendo assim permanecer sob controle.

Deve-se destacar ainda que esse tipo de controle insinuado sobre o cotidiano dos trabalhadores não se deu apenas na ótica das organizações patronais, como bem revelou Figueiredo (1991). Lino Castellani (1988), no livro “Educação Física no Brasil: a história que não se conta” mostra que não apenas as instituições patronais somaram esforços para tentar

estabelecer um controle sobre o trabalhador mesmo quando este não estivesse vinculado ao espaço da produção:

Também o Estado se apressou em fazê-lo. Assim, em 1943, o governo estadonovista criou, pela Portaria n.º 68 de 6 de setembro, o “Serviço de Recreação Operária”. Vinculado ao Ministério do Trabalho, buscava atender as expectativas do operariado, fosse ele jovem ou adulto, no campo da cultura, do escotismo e do desporto. Acreditamos não ser necessário explicitarmos o norte político-ideológico que orientava o atendimento das aludidas expectativas. (CASTELLANI, 1988, p. 99).

Se naquele momento histórico havia a idéia de controle social sobre a classe trabalhadora, usando para isso como ferramenta fundamental o lazer, no atual momento histórico, em função das diversas transformações no mundo do trabalho e do desemprego estrutural, surgem novas necessidades de controle sobre o tempo, especialmente dos jovens, incapazes de serem levadas adiante sem a participação do Estado. Afinal, se a questão é a ocupação do tempo disponível do jovem das periferias urbanas, que esse tempo seja ocupado, na lógica do Estado, com atividades que contribuam para a criação desse cidadão adaptado à atual sociedade com todas as suas flagrantes desigualdades, talvez muito mais dócil do que crítico. Desta forma, com o desemprego estrutural a que a sociedade brasileira está submetida, cabe ao Estado, na medida em que outros atores sociais — empresários e terceiro setor — não conseguem ações de alcance satisfatório, manter “sob controle” estas demandas por espaços de sociabilidade e lazer, na vã tentativa de coibir formas violentas de manifestação social.

O aspecto mencionado do desemprego estrutural e da falta de perspectivas, para o jovem das classes menos favorecidas economicamente, de se inserir nesse tipo de sociedade excludente, pode ser observado pelo fato de que, mesmo os autores conservadores, apresentam dados alarmantes sobre o significado do desemprego, como mostra Kliksberg (1998)¹¹:

As cifras sobre emprego, que se encontram nas bases das dificuldades sociais, indicam extensos processos de aumento do desemprego e da degradação da qualidade dos empregos disponíveis. O *World Employment Report* da OIT mostra que, em 1995, 30% de toda a mão-de-obra do mundo estava desempregada ou subempregada. Simultaneamente, com as altas taxas de desemprego, ocorre também uma contínua transferência de pessoas para a chamada economia informal. (...) Na América Latina, por exemplo, o emprego no setor informal representava 40,2% da mão-de-obra ocupada

¹¹ Bernardo Kliksberg (1998), no seu livro “Repensando o Estado para o desenvolvimento social”, elabora idéias desenvolvimentistas amparado pela ideologia veiculada pelo Banco Mundial, de condicionar as políticas sociais ao desenvolvimento econômico capitalista, reforçando assim o fato dessas políticas serem orientadas para a reprodução da força de trabalho necessária ao capital.

não agrícola em 1980. Em 1995, esse percentual já aumentara para 55,7% da referida mão-de-obra.

Assim, os “perigos da inação” ou do “ócio”, tal como entende a moral cristã e estatal, deve ser combatido. Essa intervenção sobre o cotidiano escolar demonstra uma tentativa de controle sobre as ações juvenis, muito mais do que a garantia dos direitos desses jovens a uma educação pública de qualidade, que incorpore como fundamentais as práticas culturais de lazer e sociabilidade que fazem parte dessa cultura juvenil. É uma intervenção que busca ultrapassar os espaços e tempos tradicionais da escola que parece não conseguir alcançar as necessidades e os direitos dos jovens com relação a essas expressões culturais: a música, a dança, os esportes, a informação desinteressada — sem a cobrança de uma avaliação formal — e outras formas típicas de expressão capazes de aparecer no universo das práticas de lazer na escola e da escola, ou mesmo em outros espaços comunitários. É preciso salientar que grande parte das práticas que estão sendo desenvolvidas de forma institucionalizada dentro das escolas — muitas vezes, com outro caráter — são práticas que aconteciam e continuarão a acontecer em outros espaços comunitários e públicos, as ruas, praças, os bares, as quadras e terrenos. Como demonstra Magnani (1984), há todo um universo de práticas de lazer que ocorrem nas chamadas “periferias urbanas” que acontecem à revelia de qualquer intervenção do Estado.

Apesar do interesse despertado ultimamente pelas condições de vida das populações dos bairros periféricos, suas associações e movimentos reivindicativos, existe, entretanto, toda uma realidade que faz parte do cotidiano dessas populações, mas que normalmente escapa às atenções e foge do interesse político imediato: é o bar da esquina, são os clubes de futebol de várzea, as “casas do norte”, os bailes populares (forrós, rodas de samba, funk, soul), grupos de mutirão, danças de devoção ligadas ao catolicismo rural, rituais de umbanda e candomblé, curandeiros, benzedeiros, sistemas de excursões populares, duplas sertanejas, circos, etc. (MAGNANI, 1984, p. 17).

Ainda assim, deve-se lembrar que o direito ao lazer está consagrado como um dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro e certamente o Estado tem um papel em relação a isso. O mesmo autor alerta para o fato de que:

Não cabem dúvidas de que as condições de existência dos trabalhadores não podem ser pensadas fora da estrutura social e econômica nas quais se encontram inseridos, nem à margem de um ordenamento político onde não ocupam, precisamente, as posições decisórias. E sua maneira de interpretar essas condições de existência, seus valores e sua

prática cotidiana não ficam alheios àquelas injunções. Mas referi-los só e diretamente à dominação do capital, à influência da ideologia dominante, pouco acrescenta ao conhecimento de uma série de mediações que escapam a essa simplificação reducionista. (MAGNANI, 1984, p. 20).

É preciso destacar que há, por parte do Estado, uma idéia não apenas da instrumentalização do lazer mas de sua institucionalização e controle e a escola pública passa a ser uma referência para esse tipo de intervenção do Estado sobre o tempo dos jovens e pessoas da comunidade do entorno da escola. A escola parece representar o único espaço estatal que existe nessas comunidades, único vínculo direto entre o Estado e a sociedade. Em um Estado mínimo neoliberal isso não seria estranho e a escola pública acaba constituindo-se no local onde o Estado encontra expressão e forma de intervir na realidade social, no entanto, segundo a sua própria racionalidade.

Daí o acúmulo de funções sociais que se impõem hoje sobre a escola pública, tornada até mesmo centro de lazer comunitário na perspectiva de combater uma violência da qual ela própria e seus sujeitos — alunos, professores e pais, — também são vítimas. Como instituição, ela é incapaz de resolver esse tipo de problema, talvez consiga apenas atenuá-lo, na medida em que são problemas sociais de maior amplitude, relacionados sobretudo à falta de oportunidades para os jovens e outros membros dessas comunidades. Nesse sentido, é necessária uma discussão sobre como esses projetos atuam muito mais como uma tentativa de controle social sobre os jovens do que como garantia do seu direito à educação de qualidade, ao lazer, à cultura e à sociabilidade.

A compreensão crítica sobre o uso do lazer como forma de controle social torna-se fundamental para que haja uma superação dessa situação, que possa estabelecer novos parâmetros para programas que garantam o direito social e a emancipação. No entanto, o estudo das questões relacionadas à problemática do lazer tem sido encarado ainda por setores mais conservadores das ciências sociais brasileiras como algo irrelevante, o que só pode contribuir para a ineficiência e inoperância nesse setor. Uma das explicações para isso decorre do fato de que os estudos do lazer sempre tiveram uma forte ligação com as instituições que intervêm no mesmo âmbito, instituições de assistência social e o próprio Estado e foram vistas com desconfiança pelos estudiosos brasileiros das questões sociais. No entanto, observa-se uma retomada da importância da compreensão do lazer, especialmente na realidade brasileira, e suas

diversas relações com outros fenômenos sociais. Assim, destaca-se algumas das discussões contemporâneas para que se possa buscar os fundamentos de explicação da existência de intervenções estatais no âmbito do lazer, tal como a que é analisada.

1 - Lazer, trabalho e educação

*O trabalho tem cada vez mais a boa consciência ao seu lado: atualmente a inclinação para a alegria chama-se “necessidade de recreação” e começa a ter vergonha de si mesma. “Deve-se fazer isto pela saúde” — assim se diz quando se é surpreendido num passeio pelo campo. Pois logo poder-se-á chegar ao ponto em que a gente não mais ceda a uma inclinação para a **vita contemplativa** (isto é, a um passeio com pensamentos e amigos) sem má consciência e desprezo de si*

Friedrich Nietzsche, in: Ócio e Ociosidade, 1882

O objetivo neste momento é tecer algumas considerações sobre as relações entre o trabalho, o lazer e a educação na sociedade brasileira contemporânea. É impossível discutir a questão do lazer na sociedade contemporânea sem levar-se em consideração as suas relações com outras práticas sociais que de certa forma o determinam e conformam, especialmente o trabalho e a educação.

A sociedade contemporânea, especialmente a sociedade brasileira, tem sido marcada por profundas transformações no universo do trabalho, e que produzem modificações também em outros setores da vida social. O impacto dessas transformações nos países da periferia do capitalismo é potencializado, havendo uma “reordenação” de diversas relações sociais que estão além do mundo do trabalho — o lazer e a educação são exemplos claros.

Demarcando o trabalho como “atividade adequada a um fim”, Marx (1988) mostra que o ser humano só pode produzir a sua existência material pelo trabalho e dialeticamente o trabalho constitui o homem. Pode-se admitir então que o trabalho é a principal forma de mediação do ser humano com a natureza e com os outros. Ele não produz a sua existência diretamente, mas por meio das diversas relações sociais que são estruturadas em função da divisão social do trabalho,

na medida em que é necessário o acesso a outros “valores de uso” que não são produzidos diretamente por esse homem mas por outros.

O ser humano é um ser que transcende a natureza e cria cultura. É um ser ético e histórico nas suas ações sendo por esse processo que se constitui enquanto sujeito. Para Marx (1988), essa ação é o trabalho, entendido como trabalho humano em geral, atividade dirigida a um fim de criar valores de uso: algo que o humano produz e que tem utilidade para ele. No entanto, esse produto do trabalho humano, ao atender as necessidades humanas, pode também ser trocado, deixando assim de ser apenas valor de uso e passando a ter valor de troca (expressão do valor¹²) e transformando-se em mercadoria. Toda mercadoria é produto do trabalho humano mas nem todo produto do trabalho humano é mercadoria¹³.

A divisão social do trabalho, dessa forma, embora apareça como a vilã da história, é para Marx (1988) inerente à sociedade humana e comum a todas as sociedades, embora tenha-se tornado mais complexa com o advento do capitalismo. Uma mercadoria em especial, a força de trabalho, ao ser consumida, na produção de outras mercadorias, cria valor. Produz mais valor do que o necessário para sua reprodução. Este excedente — a mais-valia — é apropriada pelo capitalista.

A mercadoria, além disso, possui a capacidade de transformar a relação entre os homens em relações “fetichizadas”: há uma materialização das relações entre as pessoas e uma personificação das coisas. Como demonstra Rubin (1987, p. 43): “a natureza específica da economia mercantil-capitalista reside no fato de que as relações de produção entre as pessoas não são estabelecidas apenas *pelas* coisas, mas *através* de coisas”.

Parece haver-se generalizado, portanto, essa idéia de que o trabalho é produtor de mercadoria e que apenas por meio dele é que os homens se relacionam e se constituem como tais. Deve-se considerar as diversas críticas feitas ao marxismo de que haveria um

¹² O valor é, na teoria marxiana, o trabalho abstrato incorporado na mercadoria, medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção, permitindo a igualação das diferentes mercadorias. Pode-se dizer então que, segundo Marx, o trabalho é a substância do valor enquanto que sua magnitude e medida são dadas pelo tempo de trabalho socialmente necessário para se produzir a mercadoria.

¹³ Essas constatações vão implicar uma discussão — que será realizada adiante — sobre as possibilidades do lazer como mercadoria e se é possível pensar o lazer deslocado do universo de produção de mercadorias, proporcionado pelas ações públicas, como “antimercadoria social” (Oliveira, 1988) e como direito social, assegurado inclusive constitucionalmente no jogo democrático.

“determinismo” econômico muito grande na teoria marxista que não permitia o entendimento de diversas relações sociais que escapam a essa lógica econômica, o que implicava determinar todas essas relações — até mesmo no lazer e na educação, que particularmente nos interessa — em função do modo de produção capitalista. Mesmo com todas as ressalvas e críticas e após as leituras realizadas para esta revisão bibliográfica, parece impossível buscar explicações sobre a educação e o lazer na sociedade contemporânea, desprezando essas “determinações”.

Assim, o “trabalho” ainda carrega uma centralidade na discussão de nossa forma de organização social, como “atividade orientada a um fim”: na medida em que se busca satisfazer necessidades, imprimem-se finalidades às ações. Nessa mediação entre as necessidades humanas e sua satisfação é que se coloca o trabalho, permitindo a “subordinação” da natureza aos desígnios do homem e, ao fazê-lo, o ser humano se constitui histórica e culturalmente. Visto dessa forma, o trabalho estaria dotado de significado e seria parte constitutiva do homem. Na sociedade atual, tal como está organizada, é difícil acreditar nesse trabalho dotado de significado e sentido. Mas então o que houve com esse conceito de trabalho — ligado à liberdade — e como ele se tornou tão destituído de significado — local não da liberdade mas, ao contrário, símbolo da subserviência? Seria possível recuperar essa essência da atividade produtiva — essencialmente lúdica, como demonstra Huizinga (1980) — como algo orientado para o fim de satisfazer as necessidades humanas ética, social e historicamente construídas? A raiz etimológica da palavra “trabalho” é “tripalium”, palavra latina que designava um instrumento de tortura usado para açoitar escravos no Império Romano. Dessa maneira, pode-se observar que a origem da palavra já denota significados degradantes. Ainda assim, a “ética do trabalho” como redenção e emancipação ainda encontra muito eco em nossa sociedade, o que no limite leva governos e instituições a entenderem que a defesa do “trabalho” (abstrato) é mais importante que seu direito à educação e ao lazer. Kurz (1999, p. 1-2), ao discutir a questão, argumenta:

A revolução capitalista consistiu essencialmente em desvincular a chamada economia de todo contexto cultural, de toda necessidade humana. Ao transformar a abstração social do dinheiro, antes um meio marginal, num fim em si mesmo de caráter tautológico, a economia autônoma inverteu também a relação entre o abstrato e o concreto: a abstração deixa de ser a expressão de um mundo concreto e sensível, e todos os nexos concretos e os objetos sensíveis contam apenas como expressão de uma abstração social que domina a sociedade sob a figura reificada do dinheiro. (...) A sujeição das atividades culturais, até então concretas, à abstração do dinheiro foi o que possibilitou converter a produção em “trabalho” geral e abstrato, cuja medida é o tempo.

Porém esse tempo não é mais o tempo concreto, qualitativamente diverso conforme suas relações, mas sim o fluxo temporal, abstrato, linear e uniforme contrapartida exata do fim em si mesmo da acumulação capitalista (...) Desemprego no capitalismo, porém, não é tempo livre, mas tempo de escassez. Os excluídos da aceleração vazia não ganham ócio, antes são definidos como não-humanos em potencial. Assim, depois da utopia do trabalho, fracassou também a utopia do tempo livre. (...)

Ao construir esse conceito de trabalho humano, Marx (1988) procura fazê-lo historicamente, demonstrando como o desenvolvimento da sociedade capitalista será responsável por imprimir novas significações ao “trabalho humano em geral”, que irá se objetivar em “trabalho útil, concreto”, produtor de valores-de-uso, além do “trabalho abstrato”, gerador de mais-valia e sobre o qual irá se assentar todo o processo de expropriação de valor pelo capital. Talvez se pudesse acrescentar: de criação também de “valores”, não no sentido econômico, mas no sentido de atitudes, normas, regras de conduta e ações humanas que vão impregnar-se nas diversas relações sociais, inclusive na educação e no lazer. Cunha (1987, p. 79-80) argumenta:

Se o trabalho, em uma comunidade real, perde a substância de atividade imposta e de destinação alienada; se passa a corresponder à manifestação de si, do indivíduo e não de sistemas, de processos ou de classes e interesses próprios; dissolve-se no agir humano em função de valores intrínsecos e não como ação central e determinante da vida, então não há lugar para a existência de uma parcela de tempo contraposta ao trabalho, isto é, não há razão para o lazer, tal como o concebemos hoje.

O mesmo autor demonstra as relações inequívocas existentes entre o lazer e o trabalho na sociedade contemporânea, argumentando com a questão do suposto tempo livre. Faz-se necessário lembrar que na sociologia do lazer proposta por Dumazedier (1973), de inspiração funcionalista, o tempo de lazer é quase que uma “dádiva” ao indivíduo que realizou todas as suas obrigações, sejam elas profissionais, doméstico-familiares, sociais, espirituais e outras. Desta forma, o tempo de lazer apresenta-se de forma residual e não como um tempo, de fato, livre.

Alguns autores chegam a dar ao lazer, como sinônimo, a expressão “tempo livre”. É um traçado plano, achatado. O conteúdo do tempo de lazer permanece sujeito a uma série de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, ideológicas e físicas, da mesma forma que a qualidade e a força de trabalho que se vende ou se troca. O lazer será possível de acordo com a capacidade de consumo e com a posição ocupada na estrutura social, conforme o capital escolar e as experiências vividas no processo de socialização, de acordo com hábitos adquiridos ou predisposições psíquicas. Dada a sua natureza duplamente subtrativa — do tempo produtivo e do tempo residual ou complementar —,

o lazer permanece como categoria interna da economia política, sendo gerado e apropriado em decorrência das mesmas relações sociais. (CUNHA, 1987, p. 20).

No mesmo sentido, Adorno (1995), ao tratar da questão do tempo livre, mostra como na sociedade capitalista contemporânea, este é determinado pelo trabalho, sendo “acorrentado ao seu oposto” (p. 24-25). Para o autor:

(...) sempre que a conduta no tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres, é difícil que se instale o tédio (...) A pergunta descarada sobre o que o povo fará com todo o tempo livre de que hoje dispõe — como se este fosse uma esmola e não um direito humano — baseia-se nisso. Que efetivamente as pessoas só consigam fazer tão pouco de seu tempo livre se deve a que, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia tornar prazeroso o tempo livre. Tanto ele lhes foi recusado e difamado que já nem o querem mais. A diversão, por cuja superficialidade o conservadorismo cultural as esnoba ou injúria, lhes é necessária para forjar no horário de trabalho aquela tensão que o ordenamento da sociedade, elogiado por este mesmo conservadorismo cultural, exige delas. Esta não é a última das razões por que as pessoas seguem acorrentadas ao trabalho e ao sistema que as adentra para o trabalho depois que, em grande medida, ele já nem necessitaria desse trabalho. (...) Sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa.

O “tempo livre”, nesta perspectiva, está permanentemente sendo invadido por uma série de influências da indústria cultural e acaba constituindo-se num lugar onde o ser humano, no máximo, obtém uma formação fragmentada, adequada ao sistema social vigente. Pucci (1997), ao analisar a contribuição de Adorno para a compreensão da educação, afirma:

A educação, na perspectiva adorniana, deve ser compreendida num sentido mais amplo que a simples escolarização. É evidente que a escolarização é um dos momentos fundamentais no processo formativo e pode se transformar em um momento privilegiado na busca do resgate da experiência formativa. Mas não é o momento único e, para muitos que estão fora dos muros escolares, não é nem o momento privilegiado. O processo de semiformação permeia todo o processo produtivo e as relações sociais de produção. O chamado “saber popular”, o aparente “tempo livre”, os “democráticos” meios de comunicação, as diferentes manifestações estéticas respiram semicultura por todos seus poros. A busca pois, de uma educação que priorize a experiência crítico-formativa deve ser desenvolvida, em seus elementos subjetivos e objetivos, em todos os espaços, organizações e expressões que possam ajudar as pessoas a desenvolver plenamente suas potencialidades humano-formativas. (PUCCI, 1997, p. 113).

Sobre as limitações da possibilidade do “tempo livre”, no capitalismo, converter-se em um tempo de emancipação humana, deve-se observar ainda as argumentações de Robert Kurz (2000, p. 41):

Durante o processo de modernização, o surgimento, a extensão e a concentração do trabalho no espaço funcional abstrato do capital dominaram a vida de tal forma que o, assim chamado tempo livre, apenas restou como uma espécie de resíduo, um tempo vago sem conteúdo ou significados próprios. Em princípio, este tempo tinha por função apenas regenerar as forças de trabalho tendo em vista a própria finalidade capitalista em si. Por este motivo, o tempo vago não foi levado a sério, passando a ter uma conotação infantil de tempo e espaço de mera inutilidade, que o sujeito “automático” apenas procura limitar e restringir.

Num outro sentido, partindo de uma abordagem que poder-se-ia denominar de liberal-conservadora e, porque não, funcional-utilitarista, Domenico de Masi argumenta pelo chamado “ócio criativo”, em outros momentos em sua obra denominado também como “ativo” e “produtivo”. Amparado ainda na idéia, presente também nos textos de Dumazedier nos anos setenta, que estar-se-ia caminhando para uma civilização de maior tempo livre ou uma “civilização do lazer”, De Masi (1993; 2000) argumenta que o “ócio criativo” seria a possibilidade de conjugar trabalho, estudo e jogo na mesma atividade. O autor só não explica como esse processo social poderia se dar com a amplitude necessária, atingindo a todos. Desta forma, corre-se o risco da perpetuação desta desigualdade entre aqueles privilegiados que podem dedicar-se ao “ócio criativo”, ainda assim dentro dos parâmetros da sociedade capitalista e do trabalho abstrato, e aqueles que estariam fadados a fazerem as tarefas servis, reeditando-se, agora e no futuro, uma sociedade escravocrata grega.

Em sentido oposto, as considerações feitas pelo Grupo Krisis, que tem como um dos seus principais articuladores o próprio autor já citado, Robert Kurz, no “Manifesto contra o Trabalho” (1999, p. 6), não deixam dúvidas a respeito do quanto o trabalho abstrato tem sido um princípio de desequilíbrio social:

Trabalho não é, de modo algum, idêntico ao fato de que os homens transformam a natureza e se relacionam através de suas atividades. Enquanto houver homens, eles construirão casas, produzirão vestimentas, alimentos, tanto quanto outras coisas, criarão filhos, escreverão livros, discutirão, farão hortas, música, etc. Isto é banal e se entende por si mesmo. O que não é óbvio é que *a atividade humana em si*, o puro “gasto da força de trabalho”, sem levar em consideração qualquer conteúdo e independente das

necessidades e da vontade dos envolvidos, torne-se um princípio abstrato, que domina as relações sociais. (...) Onde se trabalha, *somente* pode ser gasto energia abstrata. A vida se realiza em outro lugar, ou não se realiza, porque o ritmo do tempo de trabalho reina sobre tudo. As crianças já estão sendo domadas pelo relógio para terem algum dia “capacidade de eficiência”. As férias também só servem para a reprodução da “força de trabalho”. E mesmo na hora da refeição, na festa e no amor o ponteiro do relógio dos segundos toca no fundo da cabeça.

No mesmo documento (p. 24), os autores deixam claro essa cisão que ocorre com o humano, ao submeter-se às relações sociais que conformam a sociedade capitalista contemporânea:

O domínio do trabalho cinde o indivíduo humano. Separa o sujeito econômico do cidadão, o animal de trabalho do homem de tempo livre, a esfera pública abstrata da esfera privada abstrata, a masculinidade produzida da feminilidade produzida, opondo, assim, ao indivíduo isolado, sua própria relação social como um poder estranho e dominador. Os inimigos do trabalho almejam a superação desta esquizofrenia através da apropriação concreta da relação social por homens conscientes, atuando auto-reflexivamente.

Estas reflexões efetuadas pelo Grupo Krisis podem ser comparadas às de Marx, nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (1844):

O trabalhador só se sente consigo mesmo fora do trabalho, enquanto que no trabalho se sente fora de si. Ele está em casa quando não trabalha, quando trabalha não está em casa. Seu trabalho, por isso, não é voluntário, mas constrangido, é *trabalho forçado*. Por isso, não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer necessidades exteriores a ele mesmo. A estranheza do trabalho revela sua forma pura no fato de que, desde que não exista nenhuma coerção física ou outra qualquer, foge-se dele como se fosse uma peste.

Observando-se ainda as considerações do “Manifesto contra o Trabalho” (p. 26), torna-se necessário destacar uma passagem que remete novamente a questão da revalorização do ócio, visto desta forma como atividade significativa, autodeterminada:

Não estamos dizendo que qualquer atividade torna-se, deste modo, prazer. Algumas mais, outras menos. Obviamente, há sempre algo necessário a ser feito. Mas a quem isso poderia assustar se a vida não será devorada por isso? E haverá sempre muito o que possa ser feito por decisão livre. Pois a atividade, assim como o ócio, é uma necessidade. Nem mesmo o trabalho conseguiu apagar totalmente esta necessidade, apenas a instrumentalizou e a sugou vampirescamente.

Os inimigos do trabalho não são fanáticos de um ativismo cego, nem de um nada fazer também cego. Ócio, atividades necessárias e atividades livremente escolhidas devem ser

colocados numa relação com sentido que se oriente nas necessidades e nos contextos de vida. Uma vez despojadas das coerções objetivas capitalistas do trabalho, as forças produtivas modernas podem ampliar, enormemente, o tempo livre disponível para todos.

Assim, pode-se argumentar que a suposta ampliação do tempo livre dentro da sociedade capitalista acaba por encontrar uma lógica própria, atrelando-se este tempo ao consumo. Esta lógica já é denunciada nos escritos de Edgard Morin nos anos sessenta, que irá tratar da relação entre esta cultura de lazer e o surgimento da cultura de massa:

O lazer moderno não é apenas o acesso democrático a um tempo livre que era privilégio das classes dominantes. Ele saiu da própria organização do trabalho burocrático e industrial. O tempo de trabalho enquadrado em horários fixos, permanentes, independentes das estações, se retraiu sob o impulso do movimento sindical e segundo a lógica de uma economia que, englobando lentamente os trabalhadores em seu mercado, encontra-se obrigada a lhes fornecer não mais apenas um tempo de repouso e de recuperação, mas um tempo de consumo. (MORIN, 1997, p. 67).

Fazendo um balanço de como estas idéias chegam ao Brasil nos anos 70, Valle (1988, p. 44-45) argumenta que:

(...) de um lado, a sociologia do lazer alimentou previsões de uma sociedade pós-industrial mais igualitária, onde os conflitos culturais se produziram e se resolveriam ao nível do consumo cultural – e houve mesmo quem a chamasse de “civilização do lazer”; de outro, a “sociologia do tempo livre” (Europa do leste) buscou planificar o tempo fora do trabalho, adequando-o às necessidades da produção e da construção da sociedade socialista. Nos dois contextos, e sob a marca do controle do Estado ou do capital, o lazer era percebido como “reserva ideológica”, capaz de intervir suplementarmente na formação de um “padrão de cidadania” compatível com o modelo dominante e ainda legitimá-lo; era também percebido como uma “reserva econômica”, de controle das necessidades de tempo de trabalho ou de consumo de mercadorias.

A autora mostra ainda como as práticas populares de lazer, no Brasil, podem ser entendidas dentro de uma lógica de resistência que assume múltiplos significados. O movimento por meio do qual as práticas populares de lazer são progressivamente institucionalizadas leva a novos movimentos de resistência a esta institucionalização e por meio do próprio lazer que “assume a significação de uma luta de reapropriação, inconsciente e desorganizada, mas não menos real, de um espaço de liberdade” (p. 49). Da mesma maneira, Vieitez (2002, p. 145) assinala que “para Marx, e falando em termos alusivos, o lazer representa o *reino da liberdade*, em contraposição à esfera do trabalho, que representa o *reino da necessidade*. Mas o pressuposto para que o lazer possa emergir socialmente como o *reino da liberdade* é que termine a alienação do trabalho”.

Na mesma linha, Mascarenhas (2003, p. 97), numa perspectiva também dialética, conceitua o lazer como “um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia”.

Discutindo a dialética do tempo livre, Munné (1999, p. 1980) no seu livro “Psicosociologia do tempo livre” afirma:

Esse tempo disponível, que nos libera na realidade do heterocondicionamento, pode ser empregado contrafuncionalmente para tal efeito liberador. Para isso, é necessária uma conduta autocondicionada, na qual se sintetizam o tempo (heterocondicionado) e a liberdade: é o lazer como tempo liberador, como tempo de liberdade.

E ainda, acreditando também no lazer como forma de construção de novos valores e de uma nova sociedade, o autor destaca a necessidade de uma autodeterminação humana neste tempo, para que ele venha, de fato, a se transformar em um tempo significativo, subvertendo os valores da sociedade “hegemônica”:

Uma sociedade com um tempo livre democrático, um tempo livre para todos e de cada um, não pode basear-se no lazer e nem no trabalho, senão na síntese de ambos no tempo livre, sem eliminar nem um e nem outro. (...) No lazer burguês, tal prática é factível na liberdade de um tempo de subversão permanente da cotidianidade, dedicado a uma mudança social que afete pessoalmente o estilo coletivo de vida. (...) Esta luta não é apenas psicológica, mas social (...) (MUNNÉ, 1999, p. 173).

Pode-se concluir com as seguintes considerações: a razão de ser do homem não é o trabalho, meio para alcançar determinado fim, mas o valor ético, a necessidade criada para a realização do fim. O trabalho é mediação para alcançar esse fim que está colocado anteriormente em função de determinados valores éticos. Pensar a transformação do trabalho nesta sociedade é, portanto, pensar nas possibilidades de mudança de valores e na educação, no ócio ou mesmo no lazer tal como apresenta-se hoje — com suas contradições, ora como direito e necessidade humana, ora como mercadoria e estratégia de controle social — como espaços privilegiados para o exercício e a construção de novos valores que possam transformar o próprio trabalho e a sociedade. É preciso questionar se o lazer institucionalizado, usado como forma de controle social, pode também ele, contraditoriamente, servir a transformação social à revelia do que o Estado quer e mantém.

Nas diversos debates sobre educação e políticas educacionais, a tendência clara e primeira é a de arrastar a discussão para o terreno da escola. Educação, no entanto, como foi visto, refere-se também às diversas vivências humanas que são construídas para além do ensino formal e que estão presentes nas diversas oportunidades de sociabilidade, até mesmo no ambiente de trabalho e no lazer. Dessa forma, a escola pública, enquanto equipamento social, deveria servir e ser planejada para servir a outros objetivos educacionais, contemplados nas diversas vivências culturais, que estão além de uma educação propriamente “formal”. Assim, torna-se também necessário rediscutir os conceitos de educação formal, educação não-formal, educação informal ou educação permanente.

A educação e o lazer, nesse sentido, sempre tiveram, como buscou-se demonstrar anteriormente, relações muito próximas. Na sociedade contemporânea das “mercadorias” é que parece haver um distanciamento dessas esferas, embora ambas também sejam objeto dessa mercantilização das relações. Mas, como pode-se perceber, no cotidiano, mesmo a mais fútil e consumista prática de lazer atua como elemento veiculador de valores “educativos” — e portanto, como “atualização histórico-cultural do homem” (PARO, 1999) — seja de forma positiva ou negativa de acordo com uma escala de valores éticos a ser construída pelos próprios sujeitos. O lazer, dessa forma, é veículo e objeto de educação: ele educa e ao mesmo tempo é necessário que se eduque para ele, para o seu exercício. Além disso, a educação atual parece se orientar apenas para uma preparação para o “trabalho”, não preparando para a vida, para o “viver bem”, tal como advoga Ortega y Gasset (1963):

E isto é essencial para entender a técnica. A técnica é a produção do supérfluo: hoje e na época paleolítica. É, certamente, o meio para satisfazer as necessidades humanas. Agora podemos aceitar esta fórmula que ontem repelíamos, porque agora sabemos que as necessidades humanas são objetivamente supérfluas e que somente se convertem em necessidades para quem necessita o bem estar e para quem viver é essencialmente viver bem. Eis aqui porque o animal é atécnico: contenta-se com viver e com o objetivamente necessário para o simples existir. (ORTEGA y GASSET, 1963, p. 22).

Ao discutir a função educativa global da escola em contraposição à idéia de formação para o trabalho, Paro (1999) argumenta:

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado,

então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Só assim a escola estará participando de forma efetiva como elemento da necessária “reforma intelectual e moral”, de que nos fala Gramsci (1978). (PARO, 1999, p. 113).

Assim, uma escola pública, ao levar em conta sua “função educativa global”, deve constituir-se num espaço aberto às outras práticas sociais e particularmente ao lazer, como direito social e não como forma de controle social.

Nos anos setenta do séc. XX, no Brasil, conforme já foi informado, tornaram-se referências com relação aos estudos do lazer as publicações do SESC, ainda que dentro das perspectivas utilitaristas já discutidas. Dentre elas, um livro chama a atenção, por tratar justamente do assunto abordado: “Lazer e Educação Permanente”, de Ettore Gelpi (1983). O autor abre o livro destacando que “na mesma medida em que o homem e a mulher não podem mais esperar que as instituições escolares lhes sejam as únicas agências educativas, não se concebe mais uma educação que provenha somente de uma auto-aprendizagem independente” (p. 19). Sendo assim, deveriam ser elaboradas políticas de educação permanente, em que a educação institucional, a auto-aprendizagem e a criação cultural possam se inserir e ter sua própria autonomia, como defende o autor. Demonstra ainda que a desproporção entre a demanda de educação permanente, entendida nestes termos acima, e a oferta quantitativa e qualitativa foi e ainda é muito grande. E questiona:

Nas sociedades industrializadas, as condições de trabalho submetem, freqüentemente, os adultos ativos a ritmos produtivos muito duros. A educação e o lazer devem reduzir-se a instrumentos capazes de compensar sua fadiga? Ou, ao contrário, devem contribuir para descondicioná-los, renovar-lhes o interesse não só por seu próprio desenvolvimento global como também por uma vida coletiva e uma ação política cujos efeitos, ao se fazerem sentir, permitir-lhes-ão — aos adultos e aos jovens inclusive — reequilibrar o tempo de trabalho e o tempo de lazer mais ou menos forçado? A recuperação de um tempo livre para a educação e para o lazer não-alienado está ligada a novos horários de trabalho; esse tempo criativo recuperado talvez estimule o propósito de não se submeter à organização do trabalho tal qual se apresenta, e mais, de lutar para conseguir transformá-la, a fim de tornar o trabalho mais humano e mais significativo. Vislumbram-se, portanto, novas perspectivas de lutas (...) para transformar o trabalho nas sociedades modernas. (GELPI, 1983, p. 24).

O autor mostra ainda que um dos gargalos para a efetivação de uma política de educação permanente são as próprias estruturas educativas institucionais, daí ser necessário repensá-las e

repensar ainda a formação dos educadores, criando condições para a sua participação nas experiências culturais, sociais, científicas vigentes nas comunidades, na sua região, no seu país e até internacionalmente. Dessa forma, se pensada de um ponto de vista mais abrangente, os processos de educação permanente não poderiam se submeter “nem ao domínio dos pedagogos, nem ao das instituições educativas ou das estruturas burocráticas, seja em que nível for” (p. 30). O autor chega a um conceito que pode sugerir uma reflexão bastante atual sobre os processos de utilização das escolas públicas para outras finalidades que não se esgotem na educação formal:

Por políticas de educação permanente, compreende-se o conjunto das políticas educativas (qualquer que seja o seu nível: local, nacional ou internacional) relativas à infância, à adolescência e aos adultos, quando tais políticas visam ao desenvolvimento global do homem, quando se aplicam a uma educação que não termina com o encerramento dos diferentes períodos escolares previstos (por exemplo, o ano letivo, a conclusão do curso, etc). Por atividades educativas se entende o ato educativo em todas as suas formas, individual e coletiva, institucional e não-institucional. O conceito de educação permanente inclui: a educação formal (constituída pelo conjunto de atividades promovidas por instituições educativas) e a educação não-formal (que engloba as atividades educativas empreendidas por instituições, para as quais a educação — escolar — não constitui a principal finalidade). (GELPI, 1983, p. 30). (grifos no original).

Faz-se necessário lembrar que as propostas de educação permanente, tal como a sugerida por Gelpi (1983) ou mesmo por Requixa (1980) foram objeto de críticas contundentes por pesquisadores tais como Sant’anna (1994) e Marcellino (1986), caracterizando-as como instrumento dissimulador das desigualdades sociais, especialmente no tocante ao acesso à própria educação.

Ao estabelecer relações entre a educação permanente e as cidades educativas, Paulo Freire (2000) demonstra que a vida nas cidades, através de suas múltiplas atividades, se constitui em um processo educativo. Nesse sentido, de todas as atividades que acontecem na experiência urbana — o trabalho, o lazer e outras práticas sociais — são fundamentalmente práticas educativas e que realizam a construção do humano-histórico:

*A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (...) O ser humano jamais pára de educar-se.*

Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história, como a entendemos. Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos. (FREIRE, 2000, p. 20-21).

O autor prossegue defendendo um papel fundamental para a experiência urbana contemporânea nesse processo:

Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer. (FREIRE, 2000, p. 23).

Ximenes (2001, p. 48-49) faz uma importante análise demonstrando que a “violência” tem sido uma produtora de demanda da educação não-formal:

A violência cada vez mais presente na vida dos moradores das cidades leva a população a receios antes inimagináveis. Justificável ou não, o fato é que a população teme pelo dia-a-dia de seus filhos fora do espaço familiar, e a escola é, hoje, um espaço em que a criança pode estar exposta a agressões eventuais como as que ocorrem nos horários de recreio ou saída da escola, ou, ainda, em disputas em jogos e brincadeiras. Fora do espaço escolar, há a referência à presença, cada vez mais comum, das gangues, do tráfico de drogas – pontos de venda nas imediações e, mesmo, em circulação dentro das escolas – e de casos de violência criminal. (...) A escola, ao que podemos ver, parece encontrar-se de mãos atadas diante das incursões agressivas que sofre. Além disso, encontra-se desprestigiada em seu *status* social.

Por outro lado, é necessário considerar também, diante desta problemática da violência na escola, os atos de agressão simbólica cometidos contra alunos e comunidade por meio do comportamento autoritário que emana das próprias escolas e seus profissionais, muitas vezes decorrente do distanciamento dos universos culturais em que transitam alunos e professores.

Por extensão, o distanciamento entre o universo cultural da escola e da comunidade local tem contribuído para as incursões agressivas à escola, aos atos de vandalismo. É notório que as escolas que optaram pelo caminho da *abertura* para a comunidade, envolvendo-a nas discussões dos problemas existentes na escola e na busca de soluções para tais problemas, têm se constituído em instituições que conquistaram resultados efetivos na melhoria tanto do relacionamento escola-comunidade, como no próprio desempenho escolar dos alunos. Em um local onde a criminalidade circunda a escola, essa disposição de *abertura* para a comunidade torna-se ainda mais necessária. (XIMENES, 2001, p. 53).

Deve-se discutir melhor esta questão: afinal, abrir as escolas simplesmente sem a menor condição de oferecer um serviço à população que seja de razoável qualidade é colocar em risco inclusive a integridade física dos “educadores” colocados nestes espaços aos finais de semana. A palavra educadores está posta entre aspas pois, como pode-se observar no programa analisado (Parceiros do Futuro), parte dos profissionais envolvidos com as atividades sequer tiveram formação pedagógica, tal como ocorre também com o programa atual, o Escola da Família. Pode-se questionar se de fato esta formação é capaz de garantir a qualificação necessária das atividades que são conduzidas e estimuladas aos finais de semana nas escolas. A resposta clara é: certamente que não. No entanto, o profissional capacitado na área de educação, contando ainda com a infra-estrutura de apoio material necessária, certamente seria capaz de realizar um trabalho mais qualificado.

Nesse quadro em que se encontra a escola brasileira e, especialmente, as escolas localizadas nas periferias das grandes cidades, o que podemos concluir é que os problemas que acometem o cotidiano escolar hoje não podem ser resolvidos sem que se passe por soluções buscadas coletivamente. Ou seja, faz-se necessária a presença e participação efetiva de professores, funcionários, pais, alunos e direção nas discussões acerca dos caminhos a serem buscados na solução desses problemas. Entre os vários aspectos a serem discutidos, um deles, prioritariamente, deve incluir a questão do programa curricular das escolas, discutindo a sua reformulação como forma de buscar a maior integração entre as disciplinas e destas com a realidade sociocultural dos alunos. (...) Ao se isentar de discussões como as que aqui se apontam, quais sejam: a reformulação curricular, a participação da comunidade na gestão escolar, a explicitação e aceitação crítica da diversidade étnica, sociocultural e econômica que compõem o conjunto da comunidade escolar (alunos, professores, pais e corpo administrativo), a escola contribui para a criação da demanda para a educação não-formal. (XIMENES, 2001, p. 53-54).

Além disso, torna-se necessário observar que é fundamental para o êxito de programas de educação não-formal que os educadores envolvidos estabeleçam vínculos com a comunidade a ser atendida:

A educação não-formal pode considerar, valorizar, reafirmar e ampliar a cultura dos sujeitos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural que cada um traz seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todos os trabalhos. (...) Fica claro que não há como pensar a educação não-formal desconsiderando a comunidade, pois não há como propor que as pessoas envolvam-se voluntariamente em algo com o qual não se identifiquem. Assim, a educação não-formal pressupõe considerar, em primeiro plano, os desejos da comunidade com a qual pretende trabalhar, seus anseios, identificando seus desejos e necessidades e valorizando o universo cultural dos educandos. (GARCIA, 2001, p. 152-153).

Garcia (2001, p. 152 *apud* AFONSO, 1989, p. 90) cita nove características essenciais aos espaços de educação não-formal para que estes possam objetivar uma educação transformadora: apresentar caráter voluntário, entendido como a participação espontânea de crianças, adolescentes e adultos; promover sobretudo a socialização; promover a solidariedade; visar o desenvolvimento; preocupar-se essencialmente com a mudança social; serem pouco formalizados e pouco hierarquizados; favorecer a participação; proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento; ser, por natureza, formas de participação descentralizadas.

Discutindo a questão da formação do profissional para atuar nesses espaços de educação não-formal, Garcia (2001) mostra que a maioria dos profissionais que vão trabalhar nesses programas e projetos acabam carregando os vícios da educação formal, que dificultam sua atuação:

O que existe, portanto, é um conflito entre essas duas esferas, a base pedagógica que a formação possibilita e oferece condições de estruturar um espaço educacional, e por outro lado as amarras pedagógicas que essa formação também possibilita, que faz com que os educadores não compreendam uma outra possibilidade de relação educacional que não tenha em seu bojo a cobrança de posturas disciplinares e submissas. (GARCIA, 2001, p. 154).

Em vários programas de educação não-formal encontram-se duas realidades de educadores: aqueles com formação pedagógica e aqueles que não a possuem. Em ambos os casos, a depender muito mais da sensibilidades dos sujeitos do que de suas experiências e formação, é possível realizar um trabalho qualificado e competente. No entanto, a julgar a demanda por esse tipo de atividade educativa, faz-se necessário iniciar um questionamento acerca da formação do pessoal que trabalha nesse setor. Sabe-se que essa formação está condicionada às agências que propõem os programas, tornando-se, na maioria das vezes, uma formação em serviço. No caso dos programas públicos, como o que é analisado, sabe-se das dificuldades da implementação de programas de formação continuada para esses educadores que efetivamente garantam qualidade às ações propostas. Desta forma, já se identifica a necessidade de um novo educador, que seja portador de conhecimentos específicos mas que tenha também consciência de qual o papel do educador no contexto desses programas sociais. Como mostra Garcia (2001, p. 157), esse campo de atuação permite englobar vários grupos de educadores: voluntários; educadores com formações diferentes em nível superior; educadores com uma formação na prática e autodidatas.

A nomenclatura usada para designar estes profissionais também é a mais diversa possível: educador social, educador de rua, monitor, agente social, agente cultural, agente de lazer, arte-educador, agente de esportes e outros, que passam a oferecer um amplo leque de atividades, desde as chamadas “profissionalizantes” – em que fica bastante patente o sentido utilitário do uso do tempo de lazer, da criança, jovem ou adulto – até as assim chamadas atividades lúdicas, artísticas, esportivas e culturais.

Sobre estas distinções entre as diferentes “formas de educação” e a emergência deste campo da educação não-formal, deve-se recorrer ainda a Almerindo Janela Afonso. Este sociólogo português, em estudos recentes (1989; 2001), mostra como fatores muito diversos fizeram crescer a centralidade social da educação não-formal, destacando a crise da escola pública em consequência das pressões competitivas e liberalizantes dirigidas sobre os sistemas educativos diretamente financiados pelo Estado. No entanto, o autor deixa claro que “a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal” (p. 31). Neste sentido, o autor salienta que o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar. Como adverte o autor, neste campo da educação não-formal nem sempre se mantém uma tradição crítica. A educação não-formal, desta forma, está sujeita também aos diversos condicionamentos sociais e culturais típicos da sociedade capitalista:

(...) também estar a ser fortemente conotada com os efeitos educativos dos meios de comunicação de massa, ou estar a ganhar uma centralidade crescente em diferentes contextos de trabalho (atente-se, nomeadamente, na crescente importância da formação nas organizações produtivas e nas variadas organizações de serviços), ou ainda ao fato de se estar a espalhar a nova ideologia da sociedade cognitiva (ou da sociedade da aprendizagem), que, numa aparente valorização da educação, pretende, em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento intelectual numa dimensão crítica e emancipatória. (AFONSO, 2001, p. 33).

Assim, o autor chama a atenção para o fato de que o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) ser hoje disputado por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas, exigindo:

(...) dos educadores e investigadores socialmente comprometidos uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão importante, urgente e necessária como a melhor educação escolar. (AFONSO, 2001, p. 35-36).

Faz-se necessário também refletir sobre os processos educacionais na atual sociedade, especialmente aqueles que estão sendo conduzidos pelo Estado, verificando qual a racionalidade que preside tais processos.

2 - Sobre como “educar o cidadão”

Em cada patamar, diante da porta do elevador, o cartaz da cara enorme o fitava da parede. Era uma dessas figuras cujos olhos seguem a gente por toda parte. O grande irmão zela por ti, dizia a legenda.

George Orwell, em “1984”, publicado pela primeira vez em 1949.

O poder e a política necessitam, como fenômenos sociais, de formas simbólicas de pensamento que atuem como elementos de legitimação de determinada ordem social. Assim parece ser a idéia de “educar para a cidadania”, senão para construir simbolicamente uma legitimação do que é ser cidadão nesse tipo de sociedade desigual.

A “nova” sociedade capitalista emergente do final do século XX lida com o paradoxo da universalização do mercado e da exclusão social, sendo cidadão aquele que está inserido nesse mercado que é o pólo determinante das diversas relações sociais contemporâneas. Mesmo as ações políticas que se dizem sociais, orientam-se pela tentativa de inclusão na perspectiva de construir o cidadão-consumidor. A política social, que deveria, em tese, atuar construindo os direitos sociais, acaba por mascará-los. Dessa forma, as ações governamentais ou do “terceiro setor” aparecem como fugazes tentativas de incorporação do contingente de excluídos a essa cidadania regulada e controlada.

Observa-se que programas desta natureza — de uso de escolas públicas como equipamento de lazer comunitário — contribuem para a aceitação e criação de um padrão de cidadania

regulado e controlado, que contraditoriamente nega uma cidadania ativa (BENEVIDES, 1994). Esta cidadania ativa, segundo a autora, estaria marcada pela idéia de que o cidadão, além de ser alguém que exerce direitos (civis, políticos e sociais), cumpre deveres ou goza de liberdades em relação ao Estado, é também titular, ainda que parcialmente de uma função pública ou de um poder público. Esta visão de cidadania ativa, distinta de um cidadania passiva, outorgada pelo Estado como idéia de favor e tutela, fortalece a possibilidade de novas formas de participação direta do cidadão na vida política que não se esgota no voto obrigatório.

No entanto, como assinala Canivez (1991), ao questionar a “educação do cidadão” na atual sociedade, é preciso resolver a aparente contradição entre os direitos civis e políticos, de uma lado, e os direitos sociais, de outro:

Os direitos civis são liberdades que o Estado garante a todo homem, seja ele cidadão ou não: igualdade perante a lei, segurança, proteção contra o poder arbitrário, propriedade, liberdade de consciência e de opinião. Os direitos políticos conferem um poder ao indivíduo considerado cidadão: participação na elaboração da vontade geral, isto é, da lei, direito de aceitar o imposto. Mas comportam também direitos, como a livre comunicação das idéias, que são abertos a todos. Direitos sociais são os que não se contentam em limitar o poder do Estado mas que dele exigem prestações: direito ao trabalho, à educação, a um mínimo de conforto material etc. (...) Cada uma dessas duas categorias de direitos supõe uma concepção diferente de Estado. Os direitos civis e políticos referem-se a uma forma de Estado “liberal”: o poder garante o jogo das liberdades; intervém o menos possível na vida social. Ao contrário, os direitos sociais implicam uma intervenção importante do Estado na atividade econômica e social. (CANIVEZ, 1991, p. 83-84).

Sobre este assunto torna-se necessário recorrer a Wanderley Guilherme dos Santos (1994). Ao analisar as relações entre a cidadania e a justiça, na perspectiva das políticas sociais na ordem brasileira, o autor constata que há uma noção de cidadania estruturada e regulada, tutelada pelo Estado, que enfatiza o lugar ocupado pelos sujeitos no processo produtivo, não sendo assim algo universalizado. Sabe-se que a cidadania pressupõe a universalização de direitos e, na sua concepção clássica, é tida como construção coletiva, vinculada a participação dos membros de uma determinada sociedade em suas decisões, garantindo-se direitos e deveres iguais, sem privilégios de uns sobre outros, traduzindo-se princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito às diferenças, justiça, equidade e solidariedade, sendo que o Estado seria o regulador das relações e asseguraria a construção de uma sociedade democrática. Concepção esta bastante idealista.

A educação, enquanto mecanismo central da construção da ordem social capitalista, torna-se ainda um eficiente mecanismo de controle dessa nova ordem. Sobre este assunto, pode-se recorrer ainda a Arroyo (1999, p. 36):

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos pra controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante: a educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos, a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando.

Os planos governamentais recentes sobre Reforma do Aparelho do Estado podem comprovar isso: são frutos de uma idéia de “Estado Gerencial” (BRASIL, 1995) que pretende transformar os cidadãos em “consumidores” dos serviços e ações públicas, estatais (e não sociais). Este tipo de reforma interfere decisivamente na dinâmica da escola pública e na formação das políticas de “contenção” da pressão provocada pelo desemprego juvenil e pela violência urbana, buscando saídas utilitaristas que respondam a essas demandas em locais específicos, através de políticas compensatórias, utilizando-se, dentre outras coisas, do uso da própria escola, da qual muitos foram excluídos, como equipamento de lazer urbano. É importante notar como a idéia de reforma do Estado aparece no pensamento de Kliksberg (1998):

Observa-se a emergência, em nível mundial, de um novo paradigma gerencial, com modelos analíticos, hipóteses e propostas técnicas muito diferentes daquelas do paradigma que predominou em boa parte deste século. Está havendo a passagem da “administração para a gerência”. (...) A reforma do Estado na área social tem aí uma importante fonte de pontos de referência sobre como administrar organizações no ano 2000, que podem ser de grande utilidade. Está lançado o desafio de cruzar problemas e características particulares dos setores sociais estatais com os desenvolvimentos de ponta em gerência de organizações em nível mundial. (...) não é um trabalho de apropriação mecânica de soluções gerenciais de moda, mas um vasto esforço de pesquisa e desenvolvimento para se produzir inovação organizacional nas áreas sociais. (KLIKSBERG, 1998, p. 54).

Sobre este aspecto, é interessante recorrer também a Coraggio (1998) que, ao discutir as propostas do Banco Mundial¹⁴ para a educação, demonstra que o campo das políticas sociais foi deixado de lado nos roteiros de desenvolvimento preconizados pela ordem neoliberal, reduzindo a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico. Assim, os direitos de cidadania são reduzidos aos “direitos possíveis”, sendo substituídos por políticas assistenciais e compensatórias, com o objetivo de reduzir as conseqüências desagradáveis de processos de ajuste econômico da nova ordem capitalista. Dessa forma, no campo educacional, são produzidas políticas que devem se adequar ao esvaziamento das políticas de bem-estar social, se é que algum dia estas se fizeram presentes no país.

Coraggio (1998, p. 77-78) demonstra que o sentido das políticas sociais pode ser interpretado de três formas principais: 1) estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo econômico, mas não incluem uma definição sobre como conseguir que o “capital humano” seja algo mais do que um recurso de baixo custo para o capital; 2) estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização; 3) são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la e em conseqüência ficam subordinadas às políticas de ajuste estrutural. Prossegue o autor:

Nesse complexo terreno devemos lutar para construir um sentido avançado para as políticas públicas. Essa procura coletiva torna-se mais fácil se compreendermos que a realidade da política social não está isenta de contradições e nem é a simples expressão da vontade do mais poderoso, mas algo emergente no qual podem incidir a crítica do discurso dominante e a proposição de alternativas para a sociedade em seu conjunto. As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, como também da ausência de iniciativa e do comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, o que nos torna responsáveis por avançar além da denúncia estigmatizadora e da crítica ideológica. (CORAGGIO, 1998, p. 79).

Essa crítica sobre a idéia de “capital humano” como algo a ser objeto de reprodução do capital faz bastante sentido, na medida em que essa idéia aparece em textos que, à primeira vista,

¹⁴ O Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – sendo que os países centrais do capitalismo têm enorme peso na sua gestão, especialmente os EUA. No Brasil, exerceu enorme influência, junto com o FMI — Fundo Monetário Internacional — especialmente no que diz respeito aos processos de estabilização e ajuste da economia brasileira.

podem parecer “progressistas”. Note-se como essa idéia aparece em Kliksberg (1998), ao discutir “a revalorização do capital humano e do capital social”:

Considera-se que, junto com os capitais “tradicionais” – o capital natural de uma sociedade, formado por sua dotação de recursos naturais, e o capital construído, formado pelo que produziu (infra-estrutura, capital comercial, capital financeiro etc.) – existem outras duas modalidades de capital que requerem uma análise mais detalhada: o capital humano e o capital social. O primeiro refere-se à qualidade dos recursos humanos, e o segundo, com elementos qualitativos, como valores partilhados, cultura, capacidades para agir sinergicamente e produzir redes e acordos voltados para o interior da sociedade (...)

Formar capital humano implica investir, sistematicamente e continuamente, em áreas como educação, saúde e nutrição, entre outras. No final do século, o investimento em educação transformou-se numa das áreas de maior rentabilidade. (KLIKSBURG, 1998, p. 23-24).

O referido autor, discutindo a partir de uma visão economicista e baseando-se nas idéias de desenvolvimento social preconizadas pelo Banco Mundial, deixa bastante claro, embora não seja esse seu intuito, o quanto essa “rentabilidade” dos investimentos em educação interessa fortemente à reprodução do capital.

A questão que fica é: qual o papel do Estado então em relação a essas demandas, concretamente existentes, de maiores e melhores espaços de expressão cultural e de lazer, especialmente nas escolas públicas? Como deve-se dar a “participação do terceiro setor”, sem que haja uma confusão entre o que é público e socialmente relevante — de responsabilidade do Estado — e o que é privado? Há casos bastante interessantes para análise — que pode ser realizada em outra pesquisa — sobre instituições que atuam sobre essas demandas, inicialmente à revelia do Estado e com participação apenas da iniciativa privada como “incentivadora” (à custa de isenções fiscais) dessas ações e participação de setores da “sociedade civil”, mas que acabam contando até mesmo com financiamentos públicos. Deve-se atentar para o fato de que o caráter “não-governamental” de várias organizações ocultam um pensamento liberal sobre a sociedade que trata constantemente de desqualificar o Estado. A própria idéia de “sociedade civil” no pensamento liberal pressupõe indivíduos e não cidadãos, sujeitos de direitos.

Não seria o caso de se perguntar porque o próprio equipamento escolar, bem planejado e com boa estrutura profissional, aberto à participação democrática comunitária, não cumpre essa função social? Talvez justamente porque ainda não foi possível construir essa escola, que ainda é mais estatal do que propriamente pública. Isto implica refletir sobre as possibilidades de

transformação da escola numa agência efetivamente educadora, ou seja, provedora de cultura no seu sentido mais amplo e profundo, como instituição fundamental, ainda que imersa nessa intrincada teia de relações sociais contraditórias e de enfrentamento, capaz de colaborar na construção de uma nova sociedade, orientada por valores de justiça social, democracia e liberdade.

Jacobi (2000, p. 29), ao discutir as políticas sociais e a ampliação da cidadania no Brasil, assinala as dinâmicas contraditórias, as tensões e os limites da participação do cidadão, em função das próprias pressões de uma sociedade civil mais ativa e organizada sobre o Estado:

As formas de participação cidadina mais citadas pela literatura baseiam-se principalmente na criação de novos canais e mecanismos de articulação entre a sociedade civil e a esfera pública. Essa nova esfera pública não-estatal que incide sobre o Estado, com ou sem suporte da representação política tradicional, resulta de uma construção democrática e participativa que abre o Estado a um conjunto de organizações sociais ao admitir a tensão política como método decisório e ao diluir na medida do possível as práticas autoritárias e patrimonialistas que também prevalecem na esfera urbana.

Na mesma medida, Carlos Nelson Coutinho (1992), ao discutir as relações entre o Estado e a sociedade civil, afirma:

Não há reformas radicais na ordem econômica e social sem uma concomitante reforma radical da máquina do Estado. Em outras palavras: só numa democracia de massas, onde o protagonismo político passa cada vez mais para a sociedade civil e seus atores, é possível fazer com que uma política conseqüente de reformas de estrutura conduza a superação do capitalismo. (COUTINHO, 1992, p. 45).

Deve-se lembrar ainda que parte das ações levadas a efeito com relação ao equipamento escolar têm-se orientado por uma idéia de “participação voluntária” que precisa ser melhor compreendida. A idéia de participação voluntária¹⁵, socialmente importante e legítima, tem cedido espaço a um discurso “voluntarista” que desqualifica a ação profissional nas áreas sociais. Até que ponto esse “voluntarismo” não acentua a desmobilização na medida em que não há de fato uma participação decisória nos destinos da escola como equipamento público vinculado à comunidade local? Esse “voluntarismo” conta com um quadro técnico burocrático como

¹⁵ O Programa Parceiros do Futuro e o Amigos da Escola, respectivamente mantidos pelo Governo do Estado de São Paulo e pela Fundação Roberto Marinho, notadamente incentivam essa idéia de “participação voluntária” na escola pública.

mediador e acaba se tornando algo passivo e desmobilizador. Deve-se destacar que houve, no final dos anos 90, a difusão de um discurso socialmente bastante forte de incentivo ao trabalho voluntário, especialmente o “trabalho social”, o que colabora para consolidar a idéia de diminuição das responsabilidades que são do Estado¹⁶.

Concretamente, conforme pôde-se depreender do trabalho de campo realizado para esta pesquisa, a realidade em termos de participação é outra. Em que pese a importância dos argumentos e a necessidade efetiva da escola, como equipamento público, caminhar no sentido apresentado, de atendimento a outras demandas comunitárias, o que se verifica atualmente é uma “participação concedida” e em muitos casos, usando-se as chamadas “parcerias” com outras instituições da sociedade civil (universidades, organizações não governamentais e outras instituições, até mesmo religiosas). Isso sem contar a “participação privatista”, na qual alguns grupos da própria comunidade literalmente tomam posse de espaços da escola para realização de seus objetivos particulares, sem que haja um controle sobre o que ocorre. É o caso típico da apropriação dos equipamentos esportivos, especialmente as quadras esportivas cobertas, que servem a grupos específicos da própria comunidade que, de certa forma, privatizam o espaço.

Essa atuação “burocrática terceirizada” (via terceiro setor ou sociedade civil) além dessa idéia de participação voluntária no corpo das ações do próprio Estado, ainda não foi estudada em profundidade. O fundamento da burocracia sempre foi a razão “técnica e instrumental” que esvazia a noção de participação política. Concede a participação “voluntária” em função de um conflito interno na medida em que hoje é difícil não aceitar a idéia de participação como sendo uma idéia importante. Dessa forma, se a burocracia despolitiza, a “burocracia terceirizada” parece despolitizar ainda mais e é esse quadro técnico-burocrático que realiza a mediação das políticas educacionais e de lazer, que nos interessa. O alcance propriamente social dessas ações é que precisam ser explicitados — se é que existem.

¹⁶ Sobre esse aspecto, vale destacar a efetivação da Lei do Trabalho Voluntário, de 1998, no governo FHC. (vide anexo).

3 - Lazer, educação e cidadania

A educação e a escola são mais do que dois direitos de cidadania, são, antes de tudo, condição para o exercício da cidadania. Sem elas, torna-se difícil concretizar os direitos civis, políticos e sociais.

Evaldo Vieira, 1996.

Considerando-se as análises anteriores, trata-se de buscar um olhar sobre as chamadas “políticas públicas”, tentando verificar o que há de propriamente “social” na sua efetivação e se podem, portanto, ser consideradas políticas sociais — numa perspectiva emancipatória — as políticas de aproveitamento do equipamento escolar como espaço público de lazer. Considerando-se a análise clássica de Marshall (1967) acerca da construção da cidadania, o direito ao lazer integra parte dos chamados direitos sociais. Para o autor, a cidadania é um construto que vai dos direitos civis e políticos e apenas mais recentemente, precisamente no século XX, chega a contemplar os direitos sociais. A universalização da cidadania seria, em última instância, incompatível com a existência de uma sociedade de classes. Sobre esse aspecto, convém refletir sobre a argumentação de Coutinho (1994):

Por tudo isso, eu não hesitaria em dizer que a ampliação da cidadania, esse processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos, termina por se chocar com a lógica do capital. Mas o que esse processo de ampliação também nos demonstra é que não se deve conceber esse choque, essa contradição entre cidadania (ou democracia) e capitalismo, como algo explosivo, concentrado num único ponto ou momento. Trata-se, antes, de uma contradição que se manifesta como um processo: processo no qual o capitalismo primeiro resiste, depois é forçado a recuar e fazer concessões, sem nunca deixar de instrumentalizar a seu favor (ou mesmo de suprimir) os direitos conquistados. (COUTINHO, 1994, p. 20).

Sabe-se que dentro do escopo das chamadas políticas públicas, a problemática do lazer como direito social apresenta-se sempre relegada ao último plano, inclusive em programas de partidos considerados “progressistas”. Uma recente reportagem¹⁷ sobre os dez anos do “Estatuto

¹⁷ OESP, 14/07/2000. “Apesar do ECA, direito ao lazer está em 2º plano”. Deve-se destacar que no Estatuto, o direito ao lazer é citado como: a) “dever” a ser assegurado pela família, comunidade, sociedade em geral e Poder Público (art.); b) como “prevenção”, respeitando a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (art. 71); c) como “dever” dos municípios, por meio de recursos com apoio dos estados e união (art. 59) d) como direito dos privados de liberdade (art. 124, XII).

da Criança e do Adolescente” mostra que direito ao lazer está em segundo plano quando se discute a questão das políticas de atendimento à criança e ao adolescente.

Torna-se importante perceber como o problema de um setor passa a ser reconhecido pelo Estado, surgindo assim uma política pública. “Política esta que surgirá como o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade.” (AZEVEDO, 1997, p. 61) Prossegue a autora:

Com efeito pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (...) Neste sentido, deve-se considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento (...) Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização. (p. 61-63)

Como poderá ser observado, a solução encontrada na tentativa de “ocupar” os jovens, ao menos no programa analisado, responde a uma tentativa do Estado de responder a uma demanda por “segurança” e não por atender ao direito social ao lazer. Assim, justifica-se também que não haja grandes preocupações em termos da qualificação do que ocorre em termos de atendimento nas escolas, na medida em que a “resposta” às demandas sociais, especialmente de contenção do “medo da violência” das classes mais favorecidas, já foi dada.

Num país em que a educação formal escolarizada, a saúde, a habitação e outros problemas sociais ainda não são considerados na sua devida importância, pode-se imaginar então o descaso conferido pelos poderes públicos à questão do lazer. As políticas “públicas” aparecem, no entanto, como panacéia para resolução de problemas de violência urbana, através de diversos projetos, realizados pelo próprio Estado ou por sua “burocracia terceirizada” configurada em diversas organizações não governamentais revestidas de todo um discurso da importância da “participação” da sociedade civil na resolução de problemas sociais que fundamentalmente são uma questão de Estado. Parece haver uma ideologia de “privatização” até mesmo dessas ações sociais, como já foi discutido. Além disso, o Estado tem-se orientado no Brasil e em grande parte do mundo capitalista pela “privatização” de setores antes considerados de importância estratégica com a retórica de atuação nas áreas sociais. No entanto, além do assalto ao

patrimônio público que tem ocorrido nas privatizações de empresas estatais, não se vê de fato a reversão da tímida ou inoperante atuação estatal nos campos sociais — e a “nova salvação”, querem fazer crer, é a “participação” do “terceiro setor” ou da “sociedade civil”. Além disso, parece ser uma tendência de “marketing” das grandes corporações falar de suas “responsabilidades sociais” e mostrar suas realizações e investimentos nesse plano.

Sobre esse aspecto, convém recorrer mais uma vez ao pensamento de Milton Santos (2000), que analisa com muita propriedade essas relações:

Agora, se fala muito num terceiro setor, em que as empresas privadas assumiriam um trabalho de assistência social antes deferido ao poder público. Caber-lhes-ia, desse modo, escolher quais os beneficiários, privilegiando uma parcela da sociedade e deixando a maior parte de fora. Haveria frações do território e da sociedade a serem deixadas por conta, desde que não convenham ao cálculo das firmas. Essa política das empresas equivale à decretação de morte da Política. (SANTOS, 2000, p. 67).

No caso específico das políticas de lazer, em que pesem essas considerações acerca do descaso em relação a elas, é fato notório que há diversas estruturas burocráticas no corpo do próprio aparelho estatal (federal, estadual ou municipal) que atuam planejando ou executando essas políticas e o argumento da irrelevância da questão só tem colaborado para a manutenção e a inoperância do setor público na gestão desses serviços e seu uso político-partidário e clientelista ou, na melhor das hipóteses, compensatório.

Faz-se necessário não apenas demarcar os limites e as possibilidades de intervenção do Estado sobre a questão do uso da escola como equipamento público de lazer aberta à comunidade local — o que já seria bastante — mas também observar a forma como essas políticas incidem sobre o cotidiano do cidadão, usuário da escola e morador local, desvelando se possível não a função ou o papel dessas políticas mas o significado dessas ações do poder público em relação ao lazer na escola e como esse significado pode ser reelaborado pelos cidadãos que são objetos dessas políticas. Nesse sentido, se estabelecem dois quadros de análise que podem ser úteis no equacionamento da questão do “lazer na escola”: o primeiro tem como moldura a escola como equipamento público e os técnicos/especialistas que nela atuam na tentativa — muitas vezes infundada e vã — de fazer chegar à população serviços dessa natureza. No outro quadro, a moldura é o próprio bairro, a comunidade local, com sua dinâmica cultural e as diversas formas de ocupação dos espaços públicos com as diversas atividades de fruição de

seu tempo disponível, sua cultura de lazer, que desconsidera a ação do poder público ou se realiza à sua revelia, revelando normalmente uma riqueza e uma multiplicidade de expressões culturais, normalmente desprezadas pelo ação estatal. Neste estudo, só foi possível contemplar o primeiro quadro, sem desconsiderar o segundo.

É preciso destacar que, para efeito de clareza conceitual do presente trabalho, não se faz distinção entre as políticas de ação nas áreas de cultura com as das áreas do lazer. Essas ações embora muitas vezes ocorram de forma fragmentada, em algumas iniciativas governamentais já existe a preocupação em aproximá-las. As diversas atividades de fruição do tempo disponível abrangem os mais diversos conteúdos culturais, desde as artes em geral, até os esportes e atividades corporais, passando pelas atividades turísticas, associativas e outras, cujo fundamento é a criação de uma sociabilidade própria com base em significados culturais próprios, assumidos voluntariamente.

Gustavo Luis Gutierrez (2001, p. 118), ao discutir o lazer e as políticas públicas, argumenta pela necessidade de o Estado operar estas políticas dentro de um modelo matricial, sendo que “ao lado de atividades específicas da área, seriam desenvolvidos projetos em conjunto com outros setores da administração pública, por meio de uma coordenação múltipla ou de uma gerência específica para cada projeto”, destacando ainda que uma política de lazer eficiente só pode ser construída por meio de uma discussão ampla e democrática com a população interessada.

A questão de uma política pública voltada aos interesses da maioria da população, portanto, necessita de uma articulação entre os diferentes campos de atuação do Estado, de forma orgânica e coerente, para se obter o melhor resultado possível, apesar de qualquer restrição orçamentária existente. (...) as políticas referentes ao lazer da população devem ser vistas em pé de igualdade com as demais áreas de atuação do Estado, de forma que por meio de uma articulação eficiente se chegue a um resultado ótimo, dentro das limitações orçamentárias existentes. Ao contrário, quando se subestima o alcance das políticas de lazer, termina-se por limitar os resultados das ações nas outras áreas, como educação, saúde, segurança, emprego etc. (GUTIERREZ, 2001, p. 117).

Sobre as relações entre o público e o privado na formulação de políticas de ação na área de cultura tem-se que recorrer a Marilena Chauí, para tentar situar seus conceitos nessa discussão e observar como, dentre outros problemas, para a efetivação integrada de políticas de ação, a questão conceitual é ponto nevrálgico, estabelecendo entraves conceituais¹⁸ que dificultam o estabelecimento destas políticas de forma integrada e mais eficiente do ponto de vista social. Observa-se que até mesmo o pensamento de “esquerda” colabora na perpetuação desses entraves.

Valendo-se de Hannah Arendt, Chauí (1990) aproxima lazer de entretenimento, reduzindo-o a produto dos meios de comunicação de massa, identificando ainda lazer apenas com diversão e passatempo: “entretenimento é o momento da distração e da diversão e é sob este aspecto que nada tem a ver com a cultura enquanto trabalho das obras de pensamento e de arte”. A autora parece não considerar as possibilidades do lazer enquanto campo de ação cultural e pedagógica, no sentido até mesmo da criação de novos valores sociais. Em outro artigo, Chauí (1989, p. 52), buscando as relações entre cultura, democracia e socialismo, novamente expõe sua visão em relação ao lazer:

Um segundo ponto que poderia alterar a relação dos Estados, dos governos, com a cultura, agora com relação à questão do mercado, seria o de pensá-la como um campo específico de criação: criação da imaginação, da sensibilidade e da inteligência. Um campo específico, não mais como o campo contraditório e polarizado da divisão de classes, mas como um tipo de atividade social, como atividade da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, que não é definido pelo prisma do mercado, pois o mercado reduz a cultura à condição de lazer, diversão e espetáculo. Não que a cultura não tenha um lado lúdico e de lazer que lhe é essencial e constitutivo, mas uma coisa é perceber o lúdico e o lazer que estão no interior da cultura e outra é instrumentalizá-la para que ela seja apenas um momento de lazer para os outros, o instante da diversão e do entretenimento. Sob o prisma da diversão, a cultura é capturada pelos critérios do mercado, perfeitamente mensurável, dependendo do número de espectadores, do número de público e do de vendas.

Não se assume uma posição “intransigente e corporativista” de defesa da importância do lazer. Concorda-se com a autora, principalmente com relação à forma como os “espetáculos” ou o “divertimento” têm sido concebidos para consumo, ainda que dentro das programações dos espaços públicos, o que se verifica na própria escola. No entanto, o lazer não se reduz a isso e mesmo aquelas atividades consideradas, numa visão caricatural, as mais “alienadas”, carregam

¹⁸ Esses aspectos relativos aos chamados “entraves conceituais” serão melhor discutidos no capítulo dois.

em si múltiplos significados que têm que ser desvelados, através de um outro olhar sobre a questão. Trata-se de compreender também o alcance de transformação social que as práticas de lazer ensinam, procurando aproximar as chamadas políticas culturais das políticas de lazer e, no limite, desconsiderando diferenças entre elas.

Chauí (1999), na introdução escrita para a reedição no Brasil do panfleto de Paul Lafargue, “O direito à preguiça” (1880), traz nas entrelinhas essa visão dialética do lazer, como tempo e espaço onde há possibilidade de construção do novo. Ainda assim, o que se pretende demonstrar é que se mantém, na concepção da autora, uma perversa dicotomia entre “lazer” e “cultura”, considerando a última algo mais “elevado”. Na medida em que a autora exerce grande influência sobre o pensamento de esquerda no Brasil, tendo sido inclusive secretária de Cultura do município de São Paulo, este tipo de posicionamento conduz a um acirramento de posições entre gestores de políticas públicas no campo da cultura e lazer, dificultando aproximações e projetos conjuntos, o que é bastante prejudicial à população que tem direito a esses serviços de maneira qualificada. Diz a autora:

Lafargue propõe diminuir o tempo de trabalho para que os operários comecem a praticar “as virtudes da preguiça”. Que virtudes a preguiça engendra? O prazer da vida boa (a boa mesa, a boa casa, as boas roupas, festas, danças, música, sexo, ocupação com as crianças, lazer e descanso) e o tempo para pensar e fruir da cultura, das ciências e das artes. Disso resulta o desenvolvimento dos conhecimentos e da capacidade de reflexão que levará o proletariado a compreender as causas reais de sua situação e a necessidade histórica de superá-la numa sociedade nova. (CHAUÍ, 1999, p. 45).

Como bem lembra Milton Santos (2000, p. 31), “a palavra e o fenômeno lazer suscitam muitas questões, num mundo de significações embaralhadas: lazer tanto é distrair-se como ser distraído. Não esqueçamos de que vivemos na era da globalização, que tudo confunde e que ameaça conduzir-nos em meio à confusão, se não estivermos alertas ao dever da análise do mundo que nos rodeia.” O mesmo autor, ao tratar das relações, no Brasil, entre o neoliberalismo e o que ele denomina de “cidadania atrofiada”, argumenta:

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a

concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do *cidadão*, formou-se um *consumidor*, que aceita ser chamado de *usuário*. (SANTOS, 1987, p. 13).

Para Milton Santos (2000), o consumismo e a competitividade na sociedade globalizada levam ao “emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão” (p. 49). Prossegue o autor:

É certo que no Brasil tal oposição é menos sentida, porque em nosso país jamais houve a figura do cidadão. As classes chamadas superiores, incluindo as classes médias, jamais quiseram ser cidadãos; os pobres jamais puderam ser cidadãos. As classes médias foram condicionadas a apenas querer privilégios e não direitos. (SANTOS, 2000, p. 50)

Torna-se necessário ainda questionar se a escola, como instituição, em especial a escola pública, considera os membros de sua comunidade como cidadãos. Além disso, no escopo desta pesquisa, questiona-se: até que ponto a escola têm contribuído com uma educação para o usufruto do lazer, enquanto direito de cidadania? Sobre este aspecto, Parker (1978, p. 110-113) já adiantava que a organização das escolas “parte do princípio implícito de que a tarefa primordial da educação é preparar os jovens para uma carreira ou, ao menos, para serem capazes de ganhar a vida. Enfatiza-se mais o *trabalho* escolar do que o *lazer* escolar”. O autor adverte ainda para o fato de que parte da educação para o lazer consiste em tentar inculcar nos educandos idéias de como escolher formas de lazer que “valham a pena”, valorizando sobremaneira as chamadas iniciativas “culturais” (o teatro, a arte, a música), sem levar sequer em conta o modo como os educandos as utilizam, tornando separadas daquilo a que recorriam quando desejavam simplesmente divertir-se. Desta forma, os objetivos de uma educação para o lazer correm o risco de estarem orientados para uma elite e refletirem as normas e valores de grupos dominantes e não propriamente dos educandos. O autor conclui que uma das maiores dificuldades na elaboração de uma política educacional para o lazer é como tornar os conteúdos relevantes para todos os envolvidos, alunos e educadores. Sobre a preparação dos profissionais da educação para lidar com estas questões, Parker (1978, p. 119), falando da situação da Inglaterra, também já diagnosticava que havia “falta de cursos de treinamento para professores que incluam as implicações do lazer para a educação”, mas mantinha uma visão bastante otimista:

À medida que o nível geral da educação em nossa sociedade se eleve, é provável que maior número de pessoas busque um estilo de vida que inclua atividades de lazer que sejam, além de instrutivas, uma fonte de satisfação e de prazer para si próprias. (...) Para dar tais oportunidades a um maior número de pessoas, precisaríamos fazer com que nossas escolas e outras instituições educacionais funcionassem durante o ano todo, com maiores oportunidades educacionais de extensão para todos os grupos etários. (PARKER, 1978, p. 122-123).

A compreensão da escola como equipamento de lazer vai além da, não menos importante, incorporação dos componentes lúdicos da cultura ao ambiente de aprendizagem formal da escola. Para isso, é necessário repensar a desarticulação, que torna-se explícita atualmente, entre a educação formal e os componentes lúdicos da cultura. Estes estão ausentes da escola mesmo nos momentos de educação formal, como também durante os outros momentos, tais como os finais de semanas e as férias. Se presentes em todas as temporalidades da escola, esta funcionaria como um centro de educação, cultura e também de lazer.

Alba Zaluar (1994), analisa programas educativos governamentais não situados na escola e dirigidos às crianças e jovens, nos anos 80. Nestes, fica patente a ligação entre educação, lazer e atividades esportivas: ora o esporte é visto como oportunidade do jovem pobre ascender profissionalmente, por meio da profissionalização na própria atividade esportiva, ora as atividades apostam na preparação para o trabalho e reduzem o esporte à recreação. A autora demonstra ainda que a concepção de esporte nestes programas não é consensual: esta varia desde a mera ocupação do tempo livre e entretenimento da sociedade massificada, lazer comunitário a que todos têm direito, até a saída profissional para o jovem pobre. Nos programas recentes que usam o esporte como instrumento socializador, portanto, estabelece-se uma ruptura com a racionalidade do passado, orientada por doutrinas eugênicas ou de segurança nacional, como outrora.

No entanto, a autora adverte para o fato de que a racionalidade contemporânea também está presente no uso do esporte como instrumento, por meio “da nova filosofia centrada no corpo e associada ao hedonismo e às políticas alternativas à racionalidade moderna (...) facilmente percebidas pela ênfase na recreação, no prazer corporal e na ausência de disciplina” (ZALUAR, 1994, p. 38).

A autora finaliza de forma polêmica ao defender a necessidade de que os jovens recebam, de fato, formação profissional nesses programas, desta forma aderindo a um projeto extremamente utilitarista da educação de crianças e jovens, no seu tempo de lazer.

Questões como a concepção de lazer, de esporte, de educação informal, analisadas à luz de sua integração com a escola e às outras instituições encarregadas de lidar com crianças e jovens, devem ser discutidas (...) Não se trata, portanto, de implantar meios de disciplinar ou controlar as crianças (...) mas de tornar mais eficazes a socialização, que implica no reconhecimento dos direitos individuais e coletivos alheios, base da cidadania, e a formação profissional que daria melhores oportunidades à vida nessa sociedade da qual fazem parte. (ZALUAR, 1994, p. 41).

A partir do exposto, é recomendável refletir também sobre a escola pública como instituição e suas possibilidades de ação no campo do lazer. Para isso é necessário questionar se a escola pública pode se configurar, de fato, em um espaço de lazer adequado às demandas contemporâneas buscando inclusive superá-las, na construção de novas relações sociais.

4 - A escola pública: espaço de lazer?

A molecada lá da área como é que tá, provavelmente correndo pra lá e pra cá, jogando bola, descalços nas ruas de terra, é... brincam do jeito que dá...

Racionais MC's - "Fim de semana no parque"

Buscando estabelecer essas relações entre o lazer e a tarefa educativa da escola, Marcellino (1987, p. 147) já defendia que as escolas se transformassem em “centros de cultura popular”:

Sua tarefa educativa (da escola) seria efetuada, em termos de *abrangência*, ultrapassando o âmbito dos alunos “regularmente matriculados”, mas se estendendo a toda a comunidade local, através da *participação comunitária*. Vale dizer que não entendo esta “participação” como vem se verificando na prática de instituições ou de governos “democráticos”, que no mais das vezes se resume ao aproveitamento das forças da comunidade como mão-de-obra gratuita. Mas, como possibilidade de influenciar conteúdos, calendários, programações, uso de equipamentos; como possibilidade de instrumento de pressão para obtenção de verbas e de participar nas decisões quanto à sua destinação.

A proposta do referido autor fica no plano normativo e especulativo, embora seja fundamental e importante a análise realizada acerca do que denomina como “abordagens funcionalistas do lazer”¹⁹. Segundo Marcellino (1986), estas abordagens são marcadas pelo signo de uma sociedade conservadora, instrumentalizando o lazer como fator que ajuda na manutenção da ordem social vigente.

No entanto, cabe refletir sobre a atual situação da escola pública, muito mais do que especular sobre o que ela pode ser ou poderia ter sido. Assim, é importante observar alguns aspectos acerca dessa realidade, a partir de uma breve revisão de alguns autores que pesquisam e escrevem sobre a realidade da escola pública. O primeiro aspecto a se destacar é como dá-se, concretamente, a produção social da escola pública e sua administração. Para isso, observe-se os argumentos de Gilberto Alves (2001) sobre como a escola pública, historicamente, esteve

¹⁹ Podem ser caracterizadas, segundo Marcellino (1986) como: românticas — marcada pela ênfase nos valores da sociedade tradicional; moralista — motivada pela busca de “lazer convenientes”; a compensatória — como contraponto ao trabalho alienado; e a utilitarista — buscando sempre o uso do lazer como instrumento de desenvolvimento.

atrelada às condições materiais e sociais de sua produção, integrada à lógica de desenvolvimento do capitalismo:

Uma análise detida do processo de produção material da *escola pública* evidencia a impossibilidade de sua expansão, em escala suficiente para atender também aos filhos dos trabalhadores, entre fins do século XVIII e meados do século XIX. Isto é, considerada a questão do âmbito do processo de produção e de reprodução do capital, constata-se que, até então, o grosso da riqueza social produzida era reinvestida em atividades produtivas. Nulos ou escassos eram os volumes de capital deslocados para as atividades improdutivas, exemplificadas pela educação e pela saúde públicas. Essas atividades, enquanto serviços prestados pelo Estado, só mereceram desenvolvimento mais tarde, já no ocaso do século XIX. As condições materiais que viabilizaram a produção da *escola pública* só então chegaram ao amadurecimento. Essa consideração não deixa de reconhecer como verdadeira a tese de que essa escola foi, sobretudo, um fruto da Revolução Industrial, mas reconhece, também, que ela não se difundiu nos albos de tal movimento econômico. Essa instituição mal estava emergindo e, para que fosse erigida em sua plenitude, impunha-se uma intensificação extraordinária da produção de riqueza social. Como decorrência, na medida em que a *escola para todos* manteve-se, até o último terço do século XIX, na condição de idéia objetivamente irrealizável, conclui-se que a sua universalização não pode ser considerada uma conquista pertinente à fase concorrencial do capitalismo, mas sim à sua fase monopolista. (ALVES, 2001, p. 41).

O mesmo autor demonstra que, em função dessas influências históricas, a escola pública foi agregando outras funções sociais, interessantes à manutenção e ao desenvolvimento de uma sociedade orientada pela lógica de acumulação do capital:

Ao longo do tempo, o capital agregou à escola outras funções sociais complementares, como já foi insinuado. Acentue-se que a mera existência física da escola colocou-lhe essa possibilidade. Foram funções sociais aparentemente de importância secundária em face daquela função fundamental de alocar nas camadas médias trabalhadores excluídos das atividades produtivas. Mas nem por isso deixaram de revelar necessidade vitais da sociedade capitalista em nossos dias. Ou seja, o simples fato de a escola existir representou para o capital as condições materiais para acrescentar-lhe outras funções, além das já referidas. Para tanto, quando muito, foi adaptada e tornada mais versátil a estrutura física que dá suporte à instituição.

O exame exaustivo dessas funções sociais complementares da escola pública contemporânea merece abordagens verticais de caráter monográfico. (ALVES, 2001, p. 211).

E, dessa forma, a escola pública passa a servir também outras demandas, que são socialmente construídas:

Não há como ignorar, também, que a escola vem se transformando em importante local de lazer e convivência social para crianças e jovens. Isso ocorre na medida em que, presentemente, o espaço escolar tornou-se o único local reservado para eles na sociedade. Por esse motivo a escola tende a incorporar como sua função social o atendimento dessas necessidades dos estudantes. Quando consideradas as crianças e jovens das camadas médias, esse fato já ganhara nitidez no passado, pois elas não eram pressionadas a trabalhar e, por isso, tinham tempo disponível. Mas, hoje, ele também é evidente em relação aos filhos dos trabalhadores. (ALVES, 2001, p. 220).

O mesmo autor, ao tratar dessas novas demandas, demonstra como, concretamente, será necessário para as escolas dispor de recursos suficientes, devendo ser repensado em termos de organização interna e de participação da sociedade civil na gestão:

As transformações sociais e as demandas que elas impõem à escola, bem como a nova forma de conceber o trabalho didático conferem um significado radicalmente novo à instituição educacional. (...) O espaço físico da instituição precisa ser concebido como um *espaço de vida*. Nesse sentido, o próprio termo escola contém uma limitação, pois sempre se aplicou ao estabelecimento cuja razão de ser esteve centrada, historicamente, na formação intelectual. (...) ao incorporar as novas funções sociais, deverá dispor de recursos para atender às necessidades culturais, desportivas, de saúde e de lazer de crianças, adolescentes e jovens. Todas essas considerações evidenciam que o espaço escolar deve ser profundamente repensado. (...) a administração dessa instituição social tende a se tornar muito complexa (...) também devem ser buscadas soluções (...) para a ampliação dos espaços de democracia interna e para a participação da sociedade civil organizada na direção das unidades educacionais, sem que isso se corrompa em democratismo. (ALVES, 2001, p. 252-254).

No entanto, sob risco de cair-se no discurso maniqueísta de que tudo é determinado pelas relações econômicas, faz-se necessário observar como, diante destas contradições, ainda assim se insinuam espaços de superação dessa ordem de relações. É preciso, então, avaliar, de forma concreta, como as instituições educacionais são administradas, observando-se e construindo-se espaços propícios a essa superação. Assim, ao tratar da administração escolar sob um enfoque crítico, Paro (1990) argumenta que a atividade administrativa na escola pública:

não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes. (PARO, 1990, p. 13).

Discorrendo ainda sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, o autor demonstra que essa instituição é parte importante do processo de transformação social:

Porque a escola não é o local da mudança, não significa que ela não possa ser *um* dos locais dessa mudança. A revolução é um processo que envolve *todo* o corpo social, *inclusive* a escola. (...) ela poderá concorrer com sua parcela para a transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram. (PARO, 1990, p. 113).

Nesse sentido, Paro (1996, p. 314) afirma:

Uma das formas de se aferir a intensidade das relações entre a escola pública e a comunidade é a dimensão em que o espaço escolar é utilizado pelos usuários nos períodos em que a escola não desenvolve suas atividades docentes regulares, especialmente nos fins de semana, nos feriados e nas férias escolares. Nos bairros ocupados pelas camadas populares, nas periferias dos grandes centros urbanos como São Paulo, os equipamentos coletivos de lazer, como teatro, cinema, museus, clubes esportivos ou recreativos etc. são extremamente escassos ou simplesmente não existem. Mesmo os poucos terrenos vazios onde se dão as peladas nos fins de semana ou os galpões onde se realiza alguma festa ou comemoração vão sendo eliminados com a ocupação mais intensa do solo, provocada pela crescente urbanização. Diante disso, o prédio e as dependências da escola pública poderiam ser uma alternativa ao desenvolvimento de alguma atividade de lazer que contribuísse para minorar a falta de opção da população nesse sentido.

No entanto, são vários os determinantes da situação atual da escola pública. Faz-se necessário uma reflexão sobre a relação que a escola pública estabelece com o Estado:

A impotência do diretor para resolver os problemas da escola articula-se, assim, com o papel de gerente que o Estado lhe reserva, contribuindo ambos esses aspectos para fortalecer os interesses dominantes com relação à educação escolar. A dimensão gerencial permite ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola na medida em que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição. O diretor escolar assume assim o papel de “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora no nível da ideologia se apresentem como sendo de toda a população, bem sabemos que se constituem em interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade. Por outro lado, a situação de impotência do diretor, diante dos problemas graves com os quais se defronta a escola, concorre para que esta tenha frustrada a realização de seu objetivo especificamente pedagógico; desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo aos interesses da conservação social. (PARO, 1990, p. 135).

Diante do exposto, fica a seguinte questão: é possível construir formas democráticas de gestão da escola pública? Que formas seriam, como se articulariam com demandas sociais, sem que ficassem à mercê de valores conservadores? Embora não haja uma receita para isso, a construção de espaços democráticos no interior da escola ainda aparecem como o caminho necessário e fundamental. Contudo, observou-se que há espaços supostamente democráticos, como os Conselhos de Escola, mas que acabam por existir apenas como exigência formal, e não como espaços ocupados por forças que possam transformar as relações sociais dentro da instituição escolar:

A “coordenação” do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É através dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativas de todos. É necessário, entretanto, que essa representação seja realmente autêntica e que estejam sempre funcionando adequadamente os mecanismos mais eficientes de expressão das idéias e de intercâmbio de informações. (PARO, 1990, p. 162).

Assim, defendendo a necessidade de ampliação dos canais de participação na escola pública, Paro (1990) argumenta:

Parece não haver dúvidas de que a escola deve cada vez mais envolver os pais de alunos e a comunidade em geral em suas atividades. Na realidade, entretanto, há quase uma total ausência de participação da comunidade nos assuntos da escola, principalmente no que diz respeito às camadas sociais mais pobres, precisamente aquelas que talvez pudessem mais se beneficiar de um contato mais estreito com a escola, pelo menos em termos de orientação a respeito do desempenho de seus filhos no ensino. Esta, todavia, não é uma questão que a escola sozinha possa resolver, por completo, já que existem problemas estruturais ligados às condições precárias de vida em que se encontram as famílias, que impedem a maioria dos pais de participarem. (PARO, 1990, p. 163).

Torna-se necessário discutir ainda a questão da autonomia da escola, uma vez que essa perspectiva de participação democrática não se constrói com determinações sobre a instituição partindo de órgãos centrais das máquinas estatais. Assim, torna-se necessário pensar de que forma pode se dar a construção dessa autonomia na escola pública:

Qual seria o caminho para que as escolas, realmente, pudessem ser autônomas? Em primeiro lugar, ninguém poderá fazer pela escola aquilo que só ela pode fazer. Só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço de suas dificuldades e se organizar para vencê-las. Não há plano de melhoria empacotado por

qualquer outro órgão que possa realmente alterar, substantivamente, a realidade de cada escola.

Se a própria escola não for capaz de debruçar sobre os seus problemas, de fazer aflorar esses problemas e de se organizar para resolvê-los, ninguém fará isso por ela. (AZANHA, 1995, p. 24).

Ao discutir os riscos da “participação”, Gutierrez e Catani (1998) alertam para o fato de que não pode haver aí processos que desobriguem o Estado de suas atribuições:

(...) numa perspectiva estritamente conceitual, transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa, desde que não se escondam por trás o incentivo a ações do Estado de se desfazer de suas obrigações para com a população. (GUTIERREZ e CATANI, 1998, p. 63).

Os mesmos autores ainda revelam o quanto, numa sociedade tão desigual e com uma história de descaso com processos democráticos e participativos, torna-se ainda mais complicada a instituição destes processos:

(...) quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica. (GUTIERREZ e CATANI, 1998, p. 69)

Além disso, como já foi destacado, mesmo os canais participativos que se abrem acabam sendo pouco explorados, o que leva ao questionamento se, de fato, não foram objeto de construção coletiva como indicado pelos autores:

A participação na administração da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola, cuja forma atual é resultado de uma longa e dura luta política que data do início da década de 80, com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo. (GUTIERREZ e CATANI, 1998, p. 69).

No entanto, sabe-se que o conselho de escola, invariavelmente, não atinge a participação, transparência e democracia desejáveis, tal como foi observado nas três escolas investigadas durante o trabalho de campo desta pesquisa. Pedro Jacobi (1991) assinala:

No Brasil, a administração participativa e a gestão democrática do ensino público ainda estão dando os seus passos iniciais, com poucas porém estimulantes experiências de

ampliação do espaço de decisão da escola num complexo e turbulento contexto marcado principalmente pelo precário atendimento escolar e a crescente incapacidade do setor público para prestar serviços com um mínimo de eficiência e qualidade. (JACOBI, 1991, p. 63).

Carlos Nelson Coutinho (1994) ao discutir as relações entre a cidadania, a democracia e a educação, também assinala as dificuldades e contradições existentes nas tentativas de implantação de modelos participativos de gestão da escola pública, destacando o papel que ela desempenha na construção da cidadania:

(...) o sistema escolar só é democrático quando, mesmo sendo de propriedade estatal, não é gerido autoritariamente, de cima para baixo e de fora para dentro, mas encontra formas eficientes de autogestão pelos seus próprios atores e usuários diretos. Porém, para que essa autogestão não se transforme na defesa de mesquinhos interesses corporativos, a Escola deve estar em permanente diálogo com a sociedade civil, com os demais aparelhos de hegemonia. Aristóteles já dizia que o usuário é o melhor juiz do produto: ora, o usuário da Escola, do sistema educacional, é a sociedade civil. Então, temos de encontrar formas para que a sociedade civil organizada possa participar, não certamente das tecnicidades pedagógicas, mas sim na definição das linhas gerais do sistema educacional. Em suma, somente se for uma escola de democracia em seu próprio interior é que o sistema educacional poderá ser uma poderosa e insubstituível alavanca para a democratização global da sociedade, contribuindo assim para a realização da cidadania. (COUTINHO, 1994, p. 26).

Paro (1998) ao discutir as possibilidades da gestão democrática nas escolas públicas, assinala que o autoritarismo vigente nessas instituições dificultam a participação efetiva da comunidade na gestão escolar. Esse autoritarismo, segundo o autor, possui condicionantes materiais, institucionais e ideológicos, além de político sociais, caracterizados pelos múltiplos interesses dos grupos que na escola interagem:

Com relação aos interesses dos grupos, há certa concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de boa vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente, sem conflitos. Mas parece que os conflitos não se superam por fazer-se de conta que eles não existem, já que eles são reais e precisam ser resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista. (PARO, 1998, p. 20).

Os condicionantes materiais, segundo o autor, dizem respeito fundamentalmente às péssimas condições de trabalho encontradas nas escolas públicas: a precariedade do prédio escolar e dos equipamentos, classes abarrotadas, falta de recursos didáticos de toda ordem, baixos salários. Os condicionantes de ordem institucional dizem respeito à forma como a escola está organizada, “com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das

relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas” (PARO, 1998, p. 22).

Como adianta o autor:

Basta, no entanto, para dar uma idéia da relevância da questão, mencionar o papel reservado ao diretor, como autoridade máxima no interior da escola. No sistema público estadual paulista, o cargo de diretor é estável, o que significa que nem a comunidade nem os demais membros da unidade escolar têm qualquer condição de mudar o chefe da escola. O sistema de escolha do diretor é democrático apenas do lado dos candidatos ao cargo, com (certa) igualdade de oportunidades para quem, atendendo a pré-requisitos mínimos de formação acadêmica e exercício do magistério, pode prestar um concurso e, sendo aprovado, escolher uma dentre as várias unidades escolares disponíveis. O diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor. (PARO, 1998, p. 22).

Como observou-se durante o trabalho de campo para esta pesquisa, uma das escolas investigadas, em três anos, mudou de direção três vezes, o que certamente colabora para que não haja vínculo entre o trabalho desenvolvido pela escola e sua comunidade próxima, dificultando qualquer processo participativo.

Finalmente, Paro (2001, p. 25) assinala os determinantes ideológicos do autoritarismo na escola, que inibem a participação. Dizem respeito a “todas as concepções e crenças, sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro”. Para o autor, não pode haver democracia plena – inclusive nas escolas – sem pessoas democráticas para exercê-las:

Difícilmente teremos um professor relacionando-se de forma conseqüente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (PARO, 2001, p. 25)

A alegação de que a comunidade não participa da escola simplesmente por não ter interesse em participar constitui-se, na visão de Paro (2001, p. 27), numa visão distorcida, pois, “a par de fatores estruturais ligados às próprias condições de trabalho e de vida da população, encontra-se também a resistência da instituição escolar a esta participação. Um dos aspectos mais importantes dessa resistência parece ser o fato de que praticamente inexistente qualquer identidade da escola pública com os problemas de sua comunidade”. Nesse sentido, pode-se concluir que:

Há que se pensar numa transformação radical no modo como a escola organiza suas atividades, dotando-a de uma estrutura administrativa que, sendo propícia à realização do fins sociais da educação, favoreça a participação em sua gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidos nas atividades escolares, deixando-se perpassar pela sociedade civil em sua função de controle democrático do Estado (PARO, 2001, p. 105).

No livro “Por dentro da escola Pública”, o autor Vitor Paro (1996, p. 71) apresenta uma figura ilustrativa que demonstra a estrutura funcional de uma escola estadual no estado de São Paulo. A estrutura observada pelo autor é a de uma “escola de 1º grau”. Nota-se, contudo, que a estrutura das escolas pesquisadas — que atendem de 5ª série do ensino fundamental ao último ano do ensino médio — não diferem do que é apresentado. Observa-se que, dentro da estrutura descrita e relatada pelo autor, a escola pública apresenta-se despreparada para atender a outros tipos de programa, especialmente aqueles que tenham como objetivo atender ao lazer da comunidade próxima.

Os programas de atendimento à comunidade ao final de semana na escola sequer se encaixariam em tal organograma. Na medida em que não são concebidos internamente à unidade escolar, configurando-se como projetos que partem de outras instâncias da Secretaria de Educação do Estado, acabam funcionando quase que como uma estrutura à parte da escola pública. Isso caracteriza, de fato, o uso da escola apenas como equipamento e não como centro integrado de práticas educacionais diversas. Assim, fica caracterizado o lazer *na* escola em detrimento do lazer *da* escola. Em que pesem as tentativas de articulação com a escola e seu cotidiano, os programas de final de semana ainda configuram-se como estruturas quase que independentes, usando-se apenas o espaço da escola, na falta de outro equipamento público que corresponda às necessidades imediatas de lazer popular.

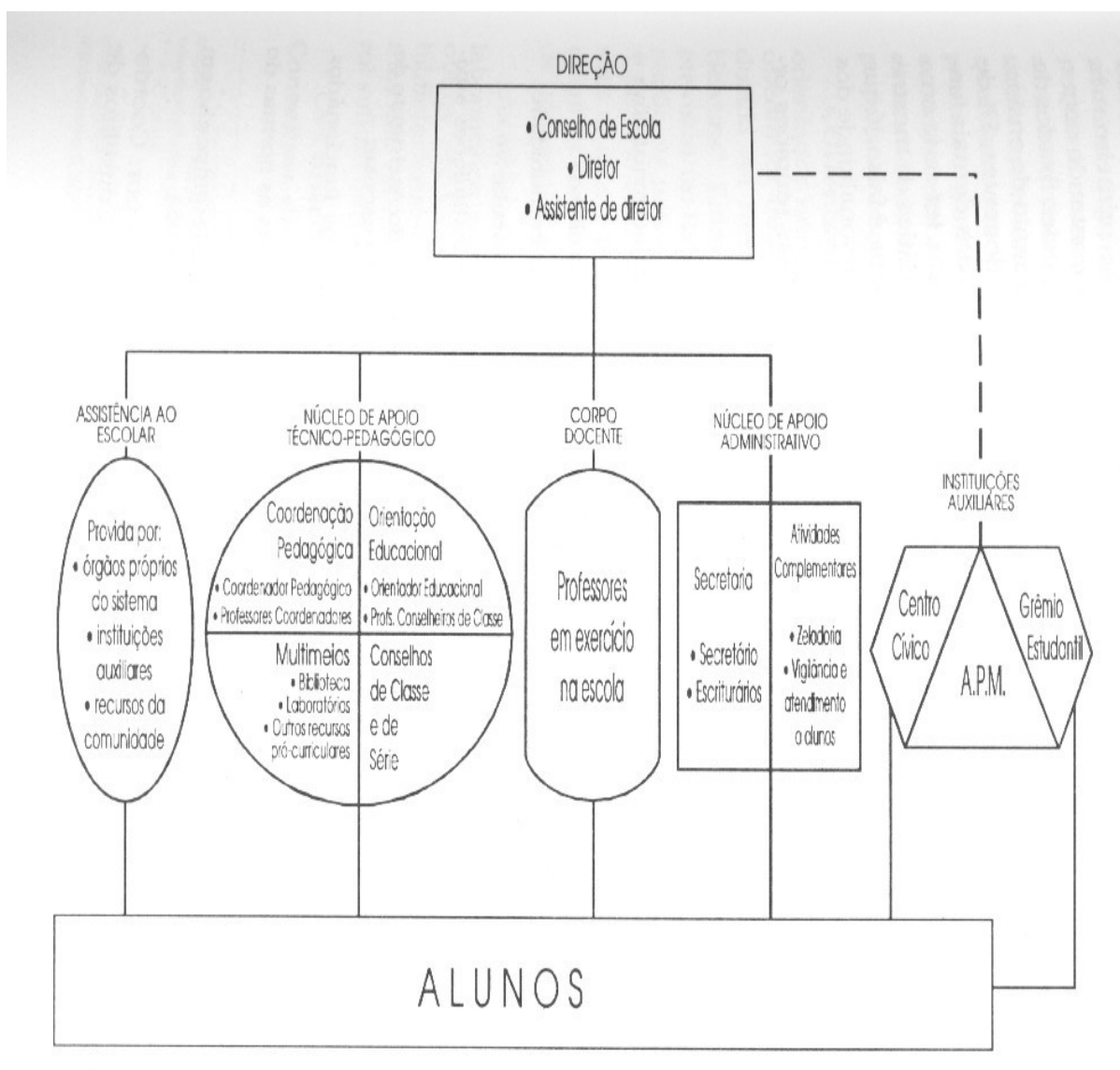


Figura 1: Estrutura funcional da escola estadual de 1º grau do estado de São Paulo
Fonte: Paro (1996, p. 71)

Assim, torna-se fundamental examinar as relações que se estabelecem entre educação e lazer nas chamadas “políticas públicas”: se estas servem a interesses sociais e podem, mesmo que dentro de certos limites, constituírem-se em espaços sociais importantes para a superação das atuais contradições engendradas pela sociedade capitalista. Esse é o objetivo do próximo capítulo.

Capítulo II

As políticas públicas de educação e lazer: políticas sociais?

O lazer é essencial à civilização e, em épocas passadas, o lazer de uns poucos só era possível devido ao trabalho da maioria. Este trabalho era valioso, não porque o trabalho é bom, mas porque o lazer é bom. E, com a técnica moderna, seria possível a justa distribuição do lazer sem nenhum prejuízo para a civilização.

Bertrand Russell, em “O elogio ao ócio” (anos 30).

O presente capítulo pretende reunir algumas reflexões que estiveram presentes no desenvolvimento da pesquisa sobre as relações entre as políticas educacionais e as políticas de lazer, tomando como estudo de caso o uso das escolas públicas estaduais como equipamento de lazer. A temática a investigar durante esta pesquisa trata das relações entre a educação e o lazer, mais especificamente da escola como um equipamento público que, em tese, deveria servir a diversos projetos educacionais que articulariam a dimensão formal do ensino para além das fronteiras de tempo e espaço determinados pela sala de aula e pela organização escolar. No entanto, como se sabe, a escola não é assim concebida: ela se presta quase que exclusivamente à denominada “educação formal”, a educação curricular que não ultrapassa os espaços, tempos e atividades convencionais e tradicionais, articulando no máximo alguns momentos de encontro e sociabilidade com a comunidade escolar mediante eventos esporádicos como festas, jogos e outras atividades. Na medida em que a escola não foi concebida como um amplo centro comunitário de educação, cultura e lazer, o que justifica essa intervenção pontual realizada pelo Estado por meio do programa analisado?

O que conduz aos questionamentos apresentados é a possibilidade de refletir sobre as políticas educacionais no Brasil e buscar elementos para entender a sua articulação com o campo do lazer, na medida em que a escola se configura como um equipamento privilegiado para realização de diversos conteúdos culturais, além dos conteúdos

propriamente “formais” de cada disciplina escolar. Iniciar-se-á a discussão pela questão conceitual sobre políticas públicas e sociais, buscando estabelecer, num segundo momento, relações entre essas políticas, a educação e o lazer.

Se essas esferas da práxis humana estão tão próximas e interligadas, por que a insistência, especialmente no campo de estudos do lazer, mas também no campo da educação — especialmente no que diz respeito às discussões sobre políticas de ação — que tendem a desconsiderar a complexidade das relações sociais que moldam essas ações? Evaldo Vieira, no prefácio do livro de Germano (1993), que trata do Estado militar e a educação no Brasil no período 64-85, assinala que é um equívoco a investigação da política educacional por ela mesma, devendo-se investigá-la “dentro do conjunto da política social”, sem retirar a especificidade de cada uma delas, “alargando horizontes, relacionando a política de educação com as políticas de saúde pública, de habitação popular, de previdência social” (p. 15), às quais poder-se-ia, atualmente, acrescentar as políticas de lazer.

No caso dos estudos do lazer são poucas as discussões sobre a distinção entre as políticas sociais e as políticas públicas. Serão a mesma coisa? A preocupação em romper com esses conceitos de senso comum deve ser uma constante entre aqueles que pretendem realizar um trabalho intelectual conseqüente. Conforme notou-se na revisão bibliográfica, a própria “vulgarização” do uso dos termos “políticas públicas” e “políticas sociais” acaba não permitindo um debate acerca de seus significados. A própria burocracia e tecnocracia envolvida na elaboração e execução dessas políticas acaba esvaziando o seu conteúdo crítico ao não ousar debater o conceito que as formatam.

Janete Lins de Azevedo (1997), ao discutir a educação como política pública, vale-se dos argumentos de Claus Offe (1984) e assinala que o referido autor confere um poder singular à burocracia do Estado, que opera os mecanismos de filtragem das políticas públicas. Esta burocracia estatal tende a estimular a implementação das políticas porque delas depende a sua sobrevivência.

Dessa forma, mesmo os chamados “progressistas” acabam elaborando políticas compensatórias, especialmente no tocante às políticas de lazer e em especial ao uso da escola como equipamento público que atenda também a esse fim. Políticas compensatórias

podem ter um caráter “público” mas certamente são esvaziadas de caráter social, pois refletem a falta de entendimento do que sejam os direitos sociais, muitos deles contemplados constitucionalmente, mas não necessariamente assegurados de fato, inclusive o direito ao lazer.

Com isso, não se pretende defender uma posição idealista com relação às políticas mencionadas, objeto desta investigação. Ao contrário, busca-se entender o que ocorre concretamente e para isso é necessário refletir também sobre a conjuntura atual com relação à escola e como sobre essa instituição atuam diversas forças políticas e econômicas que acabam por determinar suas ações. Há espaço para rupturas ou para o desenvolvimento de políticas sociais emancipatórias? Mais do que descrever, portanto, como estão ocorrendo essas relações entre as políticas educacionais e as políticas de lazer no interior do equipamento escolar, interessa buscar uma explicação para a lógica e o significado dessas ações. Deve-se lembrar ainda que a maioria dos projetos que buscam fazer a aproximação entre essas políticas se orientam por uma perspectiva absolutamente instrumental e utilitária, permeada por um discurso segundo o qual por meio dessas práticas se consegue “atenuar” os problemas sociais de ordem muito mais profunda, tal como a questão da violência urbana ou a participação social dos jovens.

Quando se pensa em políticas, imediatamente recorre-se à idéia de “estratégias governamentais”, no sentido de diretrizes para a intervenção de um governo em determinada problemática, que pode ter um caráter público ou social — esferas distintas, que precisam ser melhor compreendidas e que eventualmente se confundem, como parece ser o caso das políticas em relação a educação e lazer. Essas estratégias de intervenção conduzem à ampliação das escolhas em termos de ocupação do tempo disponível dos jovens e de sua comunidade? A esse respeito, Parker (1976), discutindo a “liberdade” de escolha no lazer, assinala que o planejamento público de lazer acaba por atender e até mesmo criar uma demanda, limitando a “liberdade” de uso do tempo de lazer, considerando ainda que esta “liberdade” está condicionada por vários fatores sociais:

Partindo-se do princípio de que todos estamos sujeitos a limitações temporais e ambientais, os indivíduos podem escolher até que ponto desejam planejar sua própria vida e dividir seu tempo e suas energias para atingir as metas desejadas. Os que se encontram na posição de influenciar os objetivos sociais e as providências necessárias a fim de atingi-los talvez busquem aquilo que consideram o equilíbrio desejável entre a liberdade do indivíduo e o bem da

sociedade. O planejamento é um importante aspecto das sociedades industriais avançadas, sendo particularmente controvertido no caso do lazer porque, em comparação com as formas de organização desenvolvidas para a integração do esforço de trabalho, mal existem formas sociais para a utilização do lazer. (...) Planejar para a liberdade da escolha individual é relacionar o lazer à política, no sentido mais amplo deste último termo. (PARKER, 1976, p. 183-184).

A esfera pública diz respeito ao que é comum, ao que é de todos, tratando portanto cidadãos desiguais — do ponto de vista de sua forma de inserção social, renda, interesses culturais, acesso aos direitos sociais e outros — como iguais. O caráter público de uma ação governamental deveria atingir, portanto, indistintamente, a todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças com relação à sua inserção social. Por outro lado, a esfera social denota outro enfoque: as ações governamentais e seu alcance deveriam, em tese, considerar desiguais como desiguais e atender aqueles que, em função destas próprias desigualdades no acesso a esses direitos, estão socialmente excluídos ou inseridos socialmente de forma injusta. Nesse caso, não se trata de compreender essa esfera “social” como compensatória, mas de fazer valer direitos sociais que deveriam estar assegurados não apenas legalmente. Dessa forma, a política social seria um meio de promover o acesso aos direitos sociais por parte daqueles cidadãos socialmente excluídos, ou com maior dificuldade de acesso a esses mesmos direitos. Políticas públicas que fossem também sociais seriam necessárias, portanto, para garantir uma equidade no acesso a esses direitos sociais.

As políticas, públicas ou sociais, exibem assim uma dimensão governamental, sendo necessário uma distinção entre Estado e Governo. O segundo não tem perenidade: é conduzido por determinado grupo que executa ações e busca bases sociais para se manter. Busca construir essas bases sociais através das políticas (programas, planos, projetos, diretrizes e outras ações) com a função de manutenção desse governo. Não há uma homogeneidade em relação a essas políticas usadas como base de sustentação: algumas são apenas apresentadas e não efetivadas, outras são parcialmente efetivadas e raras são aquelas que são aplicadas plenamente, reavaliadas e reformuladas e que possam ser entendidas como “sociais”. A questão que fica: será possível pensar a relação entre educação e lazer não apenas como política pública, mas como política social, com caráter emancipatório? Existe hoje política social no Brasil?

1 - Igualdade, desigualdade e políticas públicas

Nada havia, agora, senão um único mandamento dizendo: Todos os animais são iguais mas alguns animais são mais iguais do que os outros.

George Orwell, em "A Revolução dos Bichos", 1945.

A reflexão sobre a igualdade e desigualdade não é algo recente na história das idéias. Convém estabelecer-se um ponto de referência para iniciar essa discussão: 1755, Paris. Rousseau publica os "Discursos sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens" e a "propriedade" passa a ser a vilã da história, responsável pela "degeneração" do "bom selvagem". A mesma Paris, um século depois, ainda realiza a mesma pergunta, formulando-a, no entanto, de uma outra perspectiva: como é possível que uma coleção de indivíduos constituam uma sociedade, cuja condição de existência é o "consenso"? O que o torna possível? Durkheim, em 1893, busca responder a essas questões no seu clássico "Da divisão do trabalho social".

Nos marcos iniciais da Sociologia, pergunta-se sobre os fundamentos da vida social no seu conjunto. Durkheim vê duas formas de coesão dos grupos nessa sociedade e daí retoma-se a problemática da igualdade e desigualdade: a sociedade se mantém através da solidariedade por semelhança (mecânica) ou por diferença (orgânica): na primeira, os indivíduos não se diferenciaram (típico das sociedades segmentadas com relativo isolamento e auto-suficiência dos vários elementos, embora hoje saiba-se que havia também aí mecanismos de diferenciação) e na segunda, com a moderna divisão do trabalho, os indivíduos se diferenciam produzindo assim uma sociedade baseada no consenso, exigido a partir dessa diferenciação. Nota-se que todas as ciências sociais do séc. XIX estão fundadas no paradigma da evolução, com as diferenças pensadas como um processo de diferenciação no tempo, buscando-se a origem e a evolução dos fenômenos sociais. No entanto, há que se relevar o mérito dos pais fundadores da Sociologia: a igualdade passa a ser uma espécie de estatuto através do qual dá-se a reflexão sobre a desigualdade. Sabe-se que o século XIX é o século da explosão da industrialização, que produz não só a "diferenciação" como também uma desigualdade social crescente.

Nesse sentido, as “sociedades sem Estado”, por meio das abordagens iniciais da Antropologia, começam a ser usadas como referência para se pensar a problemática da igualdade e desigualdade. Além disso, outras vertentes da sociologia passam a investigar a questão instituindo a célebre oposição comunidade e sociedade, em que a desigualdade aparecia associada à idéia de diferenciação e a igualdade associada à idéia de indiferenciação. No entanto, a questão que se colocava, sobretudo para a antropologia, era outra: como é possível igualdade com diferenciação?

A ciência política, por sua vez, parece querer responder a essa questão por intermédio da discussão do papel do Estado em relação à sociedade e, mais contemporaneamente, na discussão acerca das “políticas públicas” nas mais diversas áreas e o seu papel como instrumento de uma suposta “justiça social”. Essas políticas aparecem, dessa forma, como uma espécie de “panacéia da desigualdade”: um “remédio” que, administrado de forma homeopática, poderia atuar sobre a doença da desigualdade, restituindo uma “saúde social” baseada nessa suposta igualdade.

A experiência histórica das últimas décadas indica que, diante da tradicional desarticulação entre o econômico e o social, onde, como muitas vezes já se disse, as políticas sociais estão dedicadas, na verdade, a “recolher os mortos e feridos que a política econômica vem deixando”, é possível pensar numa articulação integral entre ambos, que potencie profundamente suas complementaridades. As sociedades que conseguiram combinar ambos os tipos de desenvolvimento estão entre as mais avançadas do planeta e demonstram, com seu exemplo, que esta integração é factível. (KLIKSBERG, 1998, p. 36).

No entanto, Vieira (1992), discorrendo sobre Democracia e Política Social, afirma que a “política econômica e a política social vinculam-se à acumulação do capital” (p. 15). A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, surge com os movimentos populares do Séc. XIX. Portanto, prossegue o autor:

(...) os planos, os projetos, os programas, os documentos referentes em certo momento à Educação, à Habitação Popular, às Condições de Trabalho e de Lazer, à Saúde Pública, à Previdência Social e até à Assistência Social *não se colocam como totalidades absolutas*. E não se põem como totalidades absolutas enquanto esferas mais amplas, com a denominação de política social ou, em outro caso, de política econômica. (Vieira, 1992, p. 22, grifos no original).

Desta forma e prosseguindo neste raciocínio, o autor deixa claro que não tem havido política social desligada dos reclamos populares e quando elas acontecem é porque o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ficando claro que os direitos sociais significam a consagração de reivindicações e lutas dos trabalhadores e das classes populares e menos favorecidas com relação ao acesso a esses direitos sociais. Numa concepção liberal, a política social objetivaria satisfazer demandas não atendidas pelo mercado capitalista:

Localizada no âmago de tal compreensão de história, de política e de Estado, a política social no método funcionalista converge para a aceção e para a atuação compensatórias, equilibrantes e normalizadoras. Um Estado, que se diz imagem do consenso, pretende facilitar a satisfação de determinadas necessidades, restringindo a desigualdade produzida pelo mercado capitalista. (Vieira, 1992, p. 30).

Faleiros (1986), ao discutir as políticas sociais no capitalismo avançado e na América Latina, assinala que no Estado de Bem Estar Social (Welfare State, típico do capitalismo avançado), a maior ou menor restrição ao acesso a bens e serviços sociais está articulada ao desenvolvimento do capitalismo e suas contradições. Nesse contexto, o Estado deve manter os mecanismos de trabalho e as relações capitalistas de produção ao mesmo tempo em que regula as atividades de mercado e da produção e atende a prestação de serviços e benefícios como direito da cidadania. Assim, deve-se atentar para o fato de que:

As políticas de educação, saúde, habitação, trabalho, assistência, previdência, recreação e nutrição são objeto de luta entre diferentes forças sociais, em cada conjuntura, não constituindo, pois, o resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado. Essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças. (FALEIROS, 1986, p. 62).

De forma bastante adequada, o autor chama isso de “bondade aparente”, na medida em que as estruturas sociais se mantêm no sentido da reprodução social. Analisando a América Latina e suas políticas sociais, o autor faz a seguinte referência:

(...) não prevalece o direito de acesso universal do cidadão aos serviços, mas um sistema clientelístico, de favores e vantagens. Os benefícios surgem como uma vantagem pessoal, como favores do Estado, e quem os obtém parece ficar devendo uma obrigação a quem os presta. Essa obrigação pode significar até o atrelamento do voto em futuras eleições. (FALEIROS, 1986, p. 31).

Tratando especificamente da relação entre a expansão do capitalismo e as intervenções do Estado nesse domínio, argumenta o autor:

Vinculado à expansão do capitalismo encontra-se o desenvolvimento da tecnologia e dos equipamentos de produção, com novos equipamentos de saúde, lazer, transporte, comunicação. As políticas sociais também passaram a significar implantação de áreas de lazer e esporte, escolas, praças, creches, espaços culturais. (FALEIROS, 1986, p. 16).

A implementação dessas políticas, especialmente aquelas destinadas a atender ao lazer, parece corresponder assim a uma tentativa de “ocupar” o tempo de pessoas que estão à margem da inserção no complexo sistema de produção e consumo engendrado pelo capital. Essa “massa marginal”, tal como assinala José Nun (2000) em diversos estudos, aparecia como funcional para a reprodução da exploração capitalista. No entanto, o autor procura alertar para o fato de que

(...) em muito lugares, ao contrário, crescia uma população excedente que, no melhor dos casos, era simplesmente irrelevante para o setor hegemônico da economia e, na pior das hipóteses, se convertia em perigo para sua estabilidade. Isto expunha a ordem estabelecida ao problema político da gestão desses excedentes não funcionais de mão de obra, a fim de evitar que se tornassem disfuncionais. (NUN, 2000, p. 49).

Fica claro portanto, a partir do exposto, o complexo jogo de forças políticas em ação na implementação dessas políticas, muito embora elas sirvam à reprodução do capital. Com relação às políticas, parece clara a necessidade de se estabelecerem programas que visam a atender esses “excedentes não funcionais”. Cabe analisar se há espaço, dentro dessa lógica, de superar tal situação e constituir novas formas de intervenção com relação às políticas de lazer.

Castro (1991), examinando tendências recentes da ciência política na análise de formação de políticas governamentais e discutindo a intermediação de interesses e a política social no Brasil, menciona “as principais características da intervenção social do Estado no Brasil, consolidada no período autoritário”, que são: centralização financeira e decisória, fragmentação institucional, ausência de participação social e política e falta de controle das ações governamentais, características que se encontram também nos níveis locais de governo. Para a autora:

(...) a análise da formação e implementação de políticas sociais só ganha sentido se remetida à importância do papel ativo do Estado e de suas instituições sobre a alocação de recursos e valores que visam reduzir as desigualdades sociais produzidas pelas relações de mercado, no sentido de promover o bem-estar dos cidadãos, em particular dos segmentos mais destituídos. Se entendidas como mecanismos de mudança social, as políticas sociais deveriam atuar como instrumentos de redistribuição de renda, decisivos à promoção de maior equidade e justiça, e não como mero recurso de legitimação política ou mecanismo de intervenção estatal subordinado à lógica de acumulação capitalista. (CASTRO, 1989, p. 4).

Deve-se considerar, no entanto, que na atual realidade observada durante o transcorrer desta investigação, estas políticas parecem corresponder muito mais à segunda opção enunciada pela autora, qual seja, a de atuar como instrumentos de intervenção estatal subordinados à lógica de acumulação capitalista.

Para que se possa repensar o papel do Estado, torna-se necessário desvendar aspectos antes desconsiderados. No mundo atual, a clássica oposição Estado-mercado acaba por receber outras influências bastante importantes. Como assinala Kliksberg (1998):

(...) entre Estado e mercado existe uma ampla gama de organizações, que inclui, entre outras, os “espaços de interesse público”, entidades que cumprem fins de utilidade coletiva, mas que não fazem parte do Estado nem do mercado, a nova geração de cooperativas empresariais com extensa difusão em numerosos países desenvolvidos, as organizações não-governamentais, as organizações sociais voluntárias de base religiosa, que cresceram significativamente, as organizações de vizinhos, os grupos ecologistas, o voluntariado e outras formas de agrupamento de esforços da sociedade civil de múltiplas características. (...) Nesta perspectiva, é imprescindível levar a cabo o esforço de reconstruir um Estado que venha a cumprir com as novas demandas que se apresentam, que possa combinar-se harmoniosamente com as forças produtivas privadas para obter o melhor resultado para o país, e que seja um fator promotor e facilitador do desenvolvimento de uma sociedade civil cada vez mais articulada, forte e ativa. (KLIKSBERG, 1998, p. 44-45).

Embora a discussão sobre o financiamento de programas sociais e suas formas de articulação com a sociedade civil não seja o objetivo central desta pesquisa, é importante tecer algumas considerações acerca de como estão sendo viabilizados, do ponto de vista financeiro, esses programas. Francisco de Oliveira (1978, p. 166) discutindo a divisão social do trabalho na Grande São Paulo, já ao final dos anos 1970, demonstrava como os “gastos públicos não têm funcionado como instrumento de correção das desigualdades sociais ou de correção da distribuição de renda”, mas, ao contrário, “têm sido canalizados em sua maior parte como investimentos complementares ajudando primordialmente na

acumulação de capital”. Em trabalho mais recente, Francisco de Oliveira (1988, p. 16-20) discutindo as relações entre o capital, a força de trabalho e o fundo público, assinala que “há, teoricamente, uma tendência a des-mercantilização da força de trabalho pelo fato de que os componentes de sua reprodução representados pelo salário indireto são *antimercadorias sociais*” (grifo do autor). Entende-se, para as finalidades da presente pesquisa, que podem ser consideradas como antimercadorias sociais, mantidas pelos fundos públicos, os serviços de educação, saúde, cultura (e lazer também, porque não?), capazes de explicitar um valor antimerca: um antivalor. Como assinala Francisco de Oliveira (1988, p. 28): “Trata-se da estrutura de um novo modo de produção em sentido amplo, de uma forma de produção do excedente que não tem mais o valor como estruturante. Mas os *valores* de cada grupo social, dialogando soberanamente.”

Para o autor, que demonstra confiança inabalável na democracia e no jogo político, é através do acesso e manejo desses fundos públicos que se pode construir as “formas sociais do futuro”. Imagina-se que está, dessa forma, consolidando-se um convite ao exercício de uma cidadania plena, que não se baste no acesso aos direitos civis e políticos, mas que também lute pelos direitos sociais — e um fundo público para o lazer,²⁰ que articularia recursos públicos a serem investidos nos diversos tipos de programas de educação não-formal, poderia ser a forma de concretizar as ações políticas públicas e sociais, não apenas estatais — na garantia desse direito social, sob controle da sociedade civil organizada que, dessa forma, poderia minimizar o uso desse tipo de programa com fins apenas de manutenção da ordem social vigente, atrelado aos interesses imediatistas dos “programas” de governo ou de interesses meramente instrumentais e de controle social. O exercício dos direitos sociais — mantidos pelos fundos públicos — torna-se um valor que transcende a dimensão das necessidades da reprodução do capital, ainda que contraditoriamente sirvam a ela. O problema fundamental talvez resida no fato de não haver uma esfera pública de

²⁰ Ao defender esta proposta, não significa que não se tenha entendido as colocações de Oliveira (1988). É óbvio que parte do que o autor chama de fundo público, já é aplicado no “lazer das massas”, servindo à sua reprodução como força de trabalho. No entanto, trata-se de explicitar que, do ponto de vista dos recursos públicos e estatais investidos nesse setor, o fato destes serem exíguos, contribui para que a arena de disputa sobre os investimentos nesse campo seja enfraquecida. A explicitação e o aumento de recursos nessa área poderia facilitar o embate de forças e a construção de formas democráticas de gestão e acompanhamento da aplicação dos recursos. Acredita-se que tal processo ocorreu, em parte, com os recursos investidos em educação, havendo nesse campo todo um debate acerca de como estes fundos públicos não podem ficar à mercê da reprodução do capital.

regulação dessa relação entre Estado e Sociedade, daí a importância de se estabelecerem formas de controle cidadãs.

2 - As políticas públicas de lazer, o espaço urbano e a violência

A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos.

Paulo Freire, 1993.

Luciana Marcassa (2002) mostra que as primeiras iniciativas públicas relativas à ocupação do tempo livre na perspectiva de “conformar a subjetividade humana aos valores da racionalidade técnica produzidos pelo capitalismo” (p. 148), datam dos anos 30: “Juntos, a escola e o lazer, ou seja, o conjunto de atividades lúdicas, úteis e lícitas praticadas durante o tempo livre, institucionalizadas num tempo/espaço determinados, buscariam adaptar, cooptar e integrar as pessoas à nova ordem social.” (p. 148). A autora traz ainda um trecho das idéias de Anísio Teixeira (1933), defendendo o emprego “útil” do tempo de lazer e diversão, para demonstrar o quanto essas idéias estiveram presentes nessa época e demarcaram o início de políticas públicas no campo do lazer:

Dessa maneira, entre as intenções das políticas públicas de lazer estava a de prover as atividades do tempo livre de modo disciplinado pois, colocando-as sob o controle da racionalidade técnica, seria mais fácil aproveitá-las para a formação de homens dóceis e preparados para o trabalho e, conseqüentemente, para a manutenção das estruturas de dominação. Assim, a diversão, o estudo, o descanso passam a ser cuidadosamente pensados, com vistas à utilidade que deles poderia ser retirada. (MARCASSA, 2002, p. 151-152).

Além disso, é importante que se observe que a construção dessas propostas se dá num ambiente de profunda ampliação do tecido urbano, que resultou em situações de segregação urbana verificadas atualmente. Teresa Pires do Rio Caldeira (1997, p. 155-156), ao analisar as novas formas de segregação urbana à partir da construção do que ela denomina de “enclaves fortificados”, argumenta:

Nas últimas décadas, a proliferação de enclaves fortificados vem criando um novo modelo de segregação espacial e transformando a qualidade da vida pública em muitas cidades ao redor do mundo. Enclaves fortificados são espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer ou trabalho. Esses espaços encontram no medo da violência uma de suas principais justificativas e vêm atraindo cada vez mais aqueles que preferem abandonar a tradicional esfera pública das ruas para os pobres, os “marginais” e os sem teto. Enclaves fortificados geram cidades fragmentadas em que é difícil manter os princípios básicos de livre circulação e abertura dos espaços públicos que serviram de fundamento para a estruturação das cidades modernas. Consequentemente, nessas cidades o caráter do espaço público e da participação dos cidadãos na vida pública vem sendo drasticamente modificado.

A autora vai além. Identifica essas novas formas de segregação urbana, vinculando-as ao processo de crescimento exacerbado da violência urbana e do medo. Isso implica na instalação de uma outra ordem de relações sociais nas cidades:

Em suma, numa cidade de muros e enclaves como São Paulo o espaço público sofre uma profunda transformação. Percebido como mais perigoso, fraturado pelos novos vazios e enclaves, desprovido de seus antigos alinhamentos, privatizado com correntes que fecham as ruas e grades que encerram parques e praças, pontilhado por seguranças armados, cães de guarda, guaritas e toda parafernália para impor controle, excluir e restringir a circulação, o espaço público em São Paulo é progressivamente abandonado àqueles que não têm chance de viver, trabalhar e consumir em enclaves privados, internalizados e fortificados. (CALDEIRA, 1997, p. 169).

No entanto, é importante destacar que há também aí, mesmo com essa explicitação espacial e física da desigualdade, a emergência de outras formas de luta social por direitos sociais, o que faz a autora manter um “relativo otimismo”. Embora se possa acreditar em formas de resistência a essa situação de explicitação da desigualdade, torna-se bastante difícil manter esse “otimismo relativo”, a não ser que se possa acreditar que essa explicitação absurda, conduzida inclusive pelo medo da violência urbana, possa significar um motivo para repensar as formas de organização cidadina. Como assinala a autora:

Se moradores excluídos percebem que têm direito à cidade, conseguem transformar seu bairro e sua cidade e melhorar a qualidade de suas vidas. O fato de os enclaves fortificados terem sido uma das contrapartidas desse processo não nos deve fazer abandonar completamente o relativo otimismo. Os muros vêm tornando cada vez mais explícita a desigualdade e as distâncias sociais, mas não foram capazes de obstruir totalmente o exercício da cidadania nem de impedir os cidadãos pobres de continuar a expansão de seus direitos. (CALDEIRA, 1991, p. 176).

Sobre a questão da violência e sua relação com o espaço, convém recorrer ainda a Milton Santos (2000). Para o autor, há uma violência que é estrutural:

Ao nosso ver, a violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas, nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, cuja associação conduz à emergência de novos totalitarismos e permite pensar que vivemos numa época de globalitarismo muito mais que de globalização. Paralelamente, evoluímos de situações em que a perversidade se manifestava de forma isolada para uma situação na qual se instala um sistema de perversidade, que, ao mesmo tempo, é resultado e causa da legitimação do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, consagrando, afinal, o fim da ética e o fim da política. (SANTOS, 2000, p. 55-56).

Mark Gottdiener (1993), ao discutir a produção social do espaço urbano, recorre a David Harvey (1981) e afirma:

(...) o foco central da análise urbana é a produção do ambiente construído (...) esse processo se reduz àquele que envolve a dinâmica do investimento de capital. Então, a tarefa de Harvey é explicar, com algum detalhe, a conexão entre o processo e a acumulação de capital para a sociedade como um todo. Ele consegue explicar essa relação ao abandonar seu argumento anterior de redimensionamentos do capital e identificar três circuitos distintos de acumulação de capital. O circuito primário, baseado na análise marxista do capital, se refere à organização do próprio processo produtivo, como a aplicação de maquinaria e trabalho assalariado para produzir bens em troca de lucro. O circuito secundário (...) implica investimentos no ambiente construído para produção, ou ativo fixo, e bens de consumo, ou fundo de consumo. Finalmente, o circuito terciário (...) se refere ao investimento em ciência e tecnologia e a uma ampla gama de despesas sociais relacionadas, principalmente, com os processos de reprodução da força de trabalho. (GOTTDIENER, 1993, p. 101-102).

O autor prossegue a análise concluindo que o momento atual é aquele “em que o espaço absoluto de dominação política e econômica reina hegemonicamente sobre o espaço social da vida cotidiana” (p. 290) e que em toda parte o ambiente construído significa a natureza instrumental e funcional da construção, sendo que *os valores de uso do espaço*, tanto comunal quanto pessoal, se afastam cada vez mais da experiência pública. É essa situação social que requer “um retorno à luta, por uma vida comunitária equilibrada que desenvolva no espaço relações sociais transformadoras” (p. 290). Trata-se, contudo, de encontrar as formas de fazer com que isso aconteça. Certamente não será com políticas compensatórias que se chegará a uma “vida comunitária equilibrada”.

Especialmente quando se trata da questão da violência, as “estratégias” formuladas na sua contenção, efetivadas por meio das políticas públicas, surgem como “medicamentos”

que não atacam a causa do problema. Pode-se notar que quando se trata, por exemplo, do aumento da criminalidade, as estratégias “educativas” relacionadas às tentativas de contenção são formuladas a partir do tratamento do problema como problema de saúde pública²¹. Isto tem levado a situações, no caso brasileiro, em que “os gastos anuais com segurança são maiores do que toda a riqueza produzida em um ano pelo Chile (KLIKSBERG, 2001, p. 159). Não é mera coincidência que, como pôde-se observar no programa analisado, parte das ações é realizada pela Fundação Faculdade de Medicina (FFM)²², o que leva a crer no uso do programa como parte do “tratamento” da questão da violência pela ótica da saúde pública.

Ao tratar da questão da violência na América Latina, dentro do receituário proposto pelo Banco Mundial, Kliksberg (2001) afirma que há três grupos de causas: alta desocupação juvenil, famílias desarticuladas e baixos níveis de educação — que fazem parte do quadro mais geral de pauperização da região. As soluções apontadas vêm corroborar o que se defende, que os programas são implantados com base nesse diagnóstico tópico e incidem sobre o jovem apenas na perspectiva de ocupá-lo:

Prestigiosas instituições internacionais, como a Organização Pan-americana da Saúde, consideram a criminalidade da região como um problema central de saúde pública. As estatísticas mostram que, entre outras conseqüências, ela se transformou em uma das principais causas de morte da população jovem. (...) Para atacar os fatores estratégicos é necessário que as sociedades invistam no aumento de oportunidades ocupacionais para os jovens; na criação de espaços para os milhões de jovens que estão hoje fora do mercado de trabalho e do sistema educativo; na expansão do acesso a atividades culturais e esportivas; no desenvolvimento de políticas sistemáticas de proteção à família; e no fortalecimento à educação pública. Joseph Stiglitz, ex-vice presidente do Banco Mundial, afirmou que de acordo com estudos de custos, no caso dos EUA, prender um delinqüente jovem, julgá-lo e encarcerá-lo é muito mais oneroso que investir para dar-lhe uma bolsa de estudos, com a notável diferença de que assim se reduz a taxa de criminalidade. O mesmo raciocínio parece, segundo os dados, ter plena validade na América Latina. (KLIKSBERG, 2001, p. 158-166)

²¹ Sobre esse aspecto, convém lembrar que houve, em 2002, na própria Universidade de São Paulo, a organização do 2º Seminário Internacional Violência e Criança cuja temática foi “A escola saudável: uma forma de resistência à violência na Infância e na Adolescência.” Nesse seminário, o Programa Parceiros do Futuro foi apresentado como uma das experiências. Duas das organizadoras são professoras da Faculdade de Saúde Pública.

²² A Fundação Faculdade de Medicina (FFM), de certa maneira, atuou como instituição mediadora do programa ao receber recursos públicos e aplicá-los, dentre outras coisas, no pagamento dos profissionais envolvidos na efetivação do programa, sendo responsável, portanto, pelas contratações. Isso talvez signifique uma visão distorcida acerca da preparação profissional para atender a estas demandas por lazer, como será discutido no capítulo três.

Ora, o que mais se precisa para que se prove que essas intervenções pontuais têm absoluto caráter compensatório? Chega a causar indignação àqueles que têm consciência das desigualdades e de suas conseqüências a forma como são difundidas estas idéias: “aumento de oportunidades ocupacionais para os jovens”; “expansão do acesso a atividades culturais e esportivas”, sempre na perspectiva de uma relação economicista de custo-benefício. Afinal, já que se tem que encarcerar os jovens e isto custa caro, que tal oferecer algumas formas de distração e contenção para, quem sabe, não se tenha que fazê-lo? Causa repugnância esse tipo de raciocínio, na medida em que ele vai justificar inclusive a péssima qualidade do que é oferecido, não contribuindo em nada para o acesso do jovem às atividades — qualificadas — enquanto direito de cidadania.

Antas Jr. (1995, p. 104), ao analisar as relações entre a globalização, a urbanização e o lazer, mostra que há fatores importantes na pressão por criação de espaços públicos de lazer, tais como: o crescimento demográfico, a expansão da mancha urbana e a diminuição de oferta de espaços livres e abertos (como as várzeas), a intensificação da divisão técnica do trabalho e a divisão territorial intra-urbana do trabalho. Desta forma, o crescimento do número de espaços públicos de lazer será resultado da explosão de uma demanda contra uma baixa oferta, além da impossibilidade de acesso aos lazers privados. No entanto, cabe destacar que:

O papel destes espaços respondem sobretudo aos interesses estranhos ao lugar, pois se este crescimento estivesse relacionado diretamente a uma necessidade social, outros setores mais emergentes como a saúde e educação apresentariam a mesma lógica.

No entanto, a ausência de parques, centros esportivos, centros culturais, etc. não corresponderia a uma situação ideal, ao contrário, a intensificação na produção destes e a aproximação maior da população na transformação do conteúdo de cada um destes espaços é sem dúvida alguma, um bem necessário para a colaboração de uma efetiva mudança, na construção de valores éticos mais consolidados, rumo a uma sociedade de cidadãos. (ANTAS JR., 1995, p. 108).

Maria Cecília de Souza Minayo et al. (1999) realizou amplo estudo sobre a juventude, a violência e a cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Na conclusão do estudo a autora faz recomendações:

Ficou evidente que o tema do lazer ocupa um papel primordial na construção das relações, dos valores e da identidade da juventude carioca. No entanto, essa categoria constitutiva da sua cultura é uma reafirmadora das diferenças entre classes, uma reprodutora de estereótipos e de oportunidades e objeto de investimentos diferenciados tanto do poder público como do mercado. Enquanto os jovens de classes médias e altas se apropriam de um leque quase infinito de opções, as classes populares – com poucas exceções de projetos focalizados (...) – desfrutam de poucas oportunidades. A maioria não conhece as belezas do Rio e, nas atividades a que têm acesso, quase sempre, o lazer é penetrado por formas e exercícios de violência relacional. Seria de se esperar que, nos locais mais afastados do Centro e da zona sul, pelo menos as escolas fossem espaços de dinamização e criação de projetos sociorecreativos, o que não acontece, seja por falta de iniciativa do poder público, da comunidade escolar e da comunidade local, ou talvez pelo desconhecimento do potencial socializador do lazer. (...) é importante investir no incremento de projetos sociorecreativos que possam abranger, sobretudo, as comunidades afastadas dos pólos social e politicamente mais privilegiados, integrando os jovens, aproveitando os espaços escolares, mobilizando a sociedade civil representada por clubes, associações de moradores e comerciais, grupos religiosos e outras organizações. (MINAYO et al., 1999, p. 222-223).

Marília Sposito (1993), analisando as formas de sociabilidade entre os jovens dos bairros periféricos das grandes cidades, assinala que são nos momentos de socialização no mundo das ruas e das relações de amizade e lazer que esses jovens constroem identidades coletivas, no confronto com os aparelhos repressivos, em especial o mundo do trabalho e da escola:

O processo de socialização do jovem sob o ângulo da escola produz novo conjunto de relações marcadas pelo seu aspecto tenso e descontínuo.

A primeira expressão dessa incongruência ocorre no desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis, produzidas em um ambiente não mais colorido pela crenças nos benefícios imediatos da instrução para a ascensão social e melhoria das condições de vida, tão importantes para a geração anterior.

Para o jovem, este desencontro entre a expectativa inicial, gestada na convivência familiar, e a experiência cotidiana, que nega essas aspirações, é demasiadamente evidente. Ele se expressa no ceticismo frente aos possíveis benefícios resultantes da escolaridade ou, em algumas situações limites, na violência contra os prédios, equipamentos e às vezes professores ou funcionários. (SPOSITO, 1993, p. 165-166).

Para a autora, desta forma, instala-se uma relação intermitente com a escola pela exclusão definitiva ou por um eterno retorno, sendo que mesmo entre aqueles que permanecem, a eficácia socializadora da escola é bastante reduzida, além do seu “quase absoluto insucesso na transmissão do conhecimento para os setores desprivilegiados da

população” (p. 166). Assim, tanto pela ausência como por sua incapacidade em atender aos seus fins, a escola acaba ocupando um espaço menor no âmbito da socialização do jovem. Além disso, nos grandes conjuntos habitacionais ou nos bairros menos dotados de equipamentos públicos, “as formas de lazer institucionalizadas ou públicas são praticamente inexistentes” (p. 169), cabendo às ruas e a outros espaços de sociabilidade jovem cumprir o papel de socialização. O uso do espaço urbano e o partilhar de símbolos, gostos, valores é que determinam o acesso do jovem a determinados pontos de encontro. Nesse sentido, é preciso repensar a utilização da escola como referência de socialização:

Em grande parte dos bairros pobres da cidade, as unidades de ensino são os únicos aparatos que podem proporcionar alguma atividade cultural ou de lazer para a população. Em geral, os estabelecimentos oferecem poucas possibilidades de interação com os grupos de jovens, sobretudo em suas horas de tempo livre, permanecendo fechadas nos fins de semana ou abertas apenas para algumas atividades esportivas organizadas espontaneamente pelos moradores. Não obstante os esforços empreendidos por alguns governos em estabelecer por meio de políticas públicas um patamar diferenciado de uso dos espaços escolares, até mesmo para atenuar a violência contra os prédios, não houve por parte do conjunto da rede, a não ser em caráter excepcional ou episódico, uma redefinição profunda de um tipo de relação historicamente construída. Uma longa trajetória de distanciamento, de relações difíceis e conflituosas com os seus usuários, caracteriza a existência das escolas públicas nos bairros periféricos (...) (SPOSITO, 1993, p. 174)

A mesma autora, ao discutir as relações entre educação e juventude, faz a seguinte análise, sugerindo que sejam repensados os espaços das escolas:

É preciso observar, no entanto, a existência de uma franca adesão juvenil às formas de participação pública no campo cultural que sensibilizam grupos em torno da música, do teatro e outras atividades expressivas. Essas práticas ganham relevância na exata medida em que se observam o estreitamento de possibilidades no mundo do trabalho e a crise das formas tradicionais de participação política na contemporaneidade, dentre elas, os partidos e o movimento estudantil. Por essas razões, espaços educativos como a instituição escolar devem ser repensados no quadro de uma proposta cultural mais ampla para os jovens. (SPOSITO, 1999, p. 11).

A autora demonstra ainda a ausência de políticas destinadas à juventude, quer no mundo do trabalho, da cultura, do esporte e do lazer, sendo que as iniciativas existentes em geral são fragmentadas, exprimindo o isolamento intersetorial. E deixa em aberto a questão sobre quais seriam os caminhos para a formulação de políticas para os jovens que contemplassem um conjunto de necessidades que não se esgota na escolaridade, mas perpassa o trabalho, a cultura e o lazer.

Da mesma maneira, ao discutir as funções e os propósitos da escola, Pérez Gómez (2001) destaca a função socializadora, a função instrutiva e a função educativa, todas como complementares entre si. O autor entende o sistema educativo como “instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e os significados, sentimentos, comportamentos emergentes das novas gerações” (p. 261). Interessa destacar a reflexão que o autor faz sobre a função socializadora da escola:

A cultura social dominante no contexto político e econômico a que pertence a escola impregna, inevitavelmente, os intercâmbios humanos que se produzem nela. (...) O absoluto relativismo cultural e histórico, a ética pragmática do valeduto, a tolerância superficial entendida como ausência de compromisso e orientação, a concorrência selvagem, o individualismo egocêntrico junto ao conformismo social, o reinado das aparências, das modas, do ter sobre o ser, a exaltação do efêmero e mutável, a obsessão pelo consumo, podem-se considerar as conseqüências lógicas de uma forma de conceber as relações econômicas que condicionam a vida dos seres humanos, reguladas exclusivamente pelas leis de mercado. (...) A este influxo polimorfo, mutável e onipresente da cultura anônima (...) podemos denominar processo de socialização ou, em nosso caso, função socializadora da escola. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 262).

Desta forma, deve-se compreender que a função da escola, embora bastante condicionada aos aspectos de instrução, é uma instituição na qual se dá o processo de socialização e daí tornar-se necessário o desenvolvimento de projetos pedagógicos que construam possibilidades de socialização que não se esgotem na mera reprodução do ambiente e relações sociais vigentes. Assim, faz-se necessário questionar inclusive a efetividade das propostas de contenção de violência por meio da escola, na medida que esta instituição ainda não incorporou ao seu projeto pedagógico esta dimensão de discussão sobre a socialização. Apresentam-se assim as tentativas de contenção de violência muito mais como uma resposta a uma demanda social do que como uma estratégia socializadora diferenciada. Convém refletir sobre as colocações de Pérez Gómez (2001):

A função educativa da escola requer uma comunidade de vida, de participação democrática, de busca intelectual, de diálogo e aprendizagem compartilhada, de discussão aberta sobre a qualidade e o sentido antropológico dos influxos inevitáveis do processo de socialização. Uma comunidade educativa que rompa as absurdas barreiras artificiais entre a escola e a sociedade. Um centro educativo flexível e aberto em que colaboram os membros mais ativos da comunidade para recriar a cultura, na qual se aprende porque se vive, porque viver democraticamente significa participar, construir de modo cooperativo alternativas para os problemas sociais e individuais, fomentar a iniciativa, integrar diferentes propostas e tolerar a discrepância. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 264).

Sposito (2001), ao realizar um balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, faz a seguinte análise:

(...) o quadro de ausência de segurança e o incremento da criminalidade urbana por si só não traduzem a complexidade do fenômeno da violência em meio escolar. A ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas instituições públicas – como é o caso dos aparelhos de segurança, em particular a polícia, articulada à fraca presença estatal na oferta de serviços públicos de natureza social destinado aos setores pobres – é um fator a ser considerado na intensificação das práticas violentas nos bairros e escolas.

Essas características que acompanharam o processo de transição democrática são aliadas, também, do processo de abertura das oportunidades escolares que absorveu amplo contingente de estudantes oriundos dos segmentos empobrecidos da sociedade, sobretudo no ensino fundamental e, mais recentemente, se refletindo sobre o crescimento das matrículas no ensino médio. Expansão do ensino público sob condições precárias, expressas na ausência de investimentos maciços na rede de escolas e na formação dos docentes, soma-se à ausência de projetos educativos capazes de absorver essa nova realidade escolar. A crise econômica e as alterações no mundo do trabalho incidem diretamente sobre as atribuições que articulavam os projetos populares de acesso ao sistema escolar. A escola, sobretudo para a geração atual, desejosa de ter acesso aos padrões de consumo de massas, não aparece como local seguro de mobilidade social ascendente para os mais pobres. Assim, uma profunda crise de eficácia socializadora da educação escolar ocorre nesse processo de mutação da sociedade brasileira, que oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática. (SPOSITO, 2001, p. 93-94).

A autora considera a violência um fenômeno multideterminado, não sendo possível determinar apenas uma causa. Diferencia ainda a violência da escola e a violência na escola.

A definição que adotamos de violência está contida na idéia de que ela é todo ato que significa o uso da força, do constrangimento e submete o outro à humilhação. Por que utilizar essa noção? Porque, na verdade, quando se trabalha com o conceito de violência escolar, há que se considerar tanto a violência física, quanto a violência psicológica (SPOSITO, 2001, p. 8)

Ao tratar dos programas que visavam o combate da violência escolar, desde os anos oitenta, a autora já demonstrava os erros que estes programas tinham no sentido de abrir apenas os prédios sem uma abertura efetiva da escola aos problemas de sua comunidade:

Quando começa a eclodir o problema da violência escolar em São Paulo, nos anos 80, há uma coincidência com o primeiro momento em que houve eleição para governadores. Lembro-me da gestão do governador Franco Montoro que abriu canais para acolher demandas de segurança represadas, vindas de pais, alunos, professores e diretores. Naquele momento, a idéia adotada pelo governo consistia na defesa de uma escola mais aberta para a comunidade. Nesse caso ela poderia ser uma instituição potencialmente menos violenta. Ou seja, foi feito naquela época um diagnóstico verdadeiro: o isolamento da escola seria fator a agudizar e fortalecer uma recusa, uma rejeição da comunidade, sobretudo de seus

jovens e adolescentes frente à escola. (...) em bairros muito pobres, onde não há equipamentos culturais e de lazer, a quadra de futebol de uma escola, quando existe, é objeto de luxo disputado pelos meninos e os prédios permanecem fechados nos períodos ociosos. Eu acompanhei, tanto no governo estadual, como na prefeitura de São Paulo, naquela época o prefeito era Mário Covas, as iniciativas de abertura das escolas. (...) havia o acerto, expresso na idéia de que uma escola mais integrada na vida da comunidade seria uma escola menos violenta. Qual foi o erro da política? Qual foi o erro da medida? Criou-se naquele período, por exemplo, em São Paulo, um projeto chamado “Projeto Fim de Semana”, que buscava abrir a escola nos fins de semana. Por que essa medida não foi boa? A idéia parece interessante, abrir as dependências da escola para serem utilizadas no fim de semana. O que acontece quando se abre a escola e nada muda durante a semana? O efeito não surge, quer dizer, se a escola continua isolada, se ela não pensa na sua prática, nada muda. Abrir o prédio não é abrir a escola, e naquele momento foi possível perceber isso, a mera abertura dos prédios não significa abertura da instituição, essa foi a primeira lição. (...) O projeto provocou efeito contrário em alguns lugares: vocês sabem que uma escola mais utilizada é uma escola que se desgasta mais, vidros quebram, torneiras quebram (...) só abrir a escola no fim de semana pode até dificultar um trabalho mais amplo que é o de pensar a comunidade escolar, o trabalho de pais, professores e alunos visando transformar as práticas; não se trata apenas do uso do prédio. (SPOSITO, 2001, p. 9-10).

As argumentações apresentadas mostram que mais do que pensar projetos paliativos é necessário pensar em projetos educativos de real alcance, partindo das próprias unidades escolares, construindo e respeitando a sua autonomia e suas necessidades:

(...) é preciso reconhecer que a diminuição da violência escolar não vai se esgotar na ação da unidade. Tenho a impressão de que devemos ser mais arrojados e pensar o bairro em que a gente mora, a cidade que a gente mora, identificar os seus núcleos de ausência total de um equipamento de lazer, suas condições de saúde, as dificuldades de emprego, de segurança e, nesse caso, trabalhar a escola em ações integradas nesses bairros. (SPOSITO, 2001, p. 10)

Em trabalho no qual examinam as iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil, Luiz Alberto Gonçalves e Marília Sposito (2001), demonstram que esses projetos dos anos oitenta, que tentavam realizar a diminuição da violência escolar apenas com a abertura dos prédios escolares à comunidade, tiveram um retrocesso. Em que pesem algumas experiências de sucesso pontuais — como relatam, havia escolas nas quais até mesmo os “vigias” funcionavam como “animadores culturais”, responsabilizando-se pelas atividades desenvolvidas, se é que se pode considerar isso como sucesso — passa a prevalecer, tanto no âmbito municipal quanto estadual, a ênfase em medidas de segurança, em detrimento dos projetos educacionais: ronda escolar, zeladoria, instalação de alarmes: “medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções

enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia”. (p. 14). No caso atual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, parece haver uma tentativa “híbrida”, operando entre a contenção por meio de atividades “educativas”, e a instalação de “medidas de segurança” por meio de instalação até mesmo de câmeras de vídeo nas escolas. O Grande Irmão de Orwell ficaria corado!

Os autores mostram ainda que, nos anos noventa, muito pouco se avançou em termos de tentativa de equacionar estas questões, por meio de projetos consistentes, alertando ainda para o fato de que as atuais iniciativas ainda precisam passar por exames mais sistemáticos sobre o seu significado, tal como no program que se propõe analisar no âmbito desta pesquisa. Deve-se atentar para o fato de que, conforme já salientado:

(...) portões abertos à comunidade não significam necessariamente alteração dos padrões das interações escolares. O sucesso das iniciativas baseadas na proposta de uma gestão democrática, envolvendo pais, alunos e moradores de bairros de periferia, dependem, amplamente das condições locais: estabelecimentos de ensino já mobilizados absorveram melhor os efeitos possíveis das ações indutoras de projetos. (...) Adotando posturas centradas na Pedagogia de Projetos, algumas escolas vêm conseguindo, com certo sucesso, pacificar o meio escolar.

Diante de uma situação de absoluta carência de equipamentos e recursos públicos de cultura, lazer e esporte para os segmentos juvenis de escolas situadas em bairros pobres, as iniciativas de abertura da escola são sempre bem recebidas. (GONÇALVES E SPOSITO, 2001, p. 33).

A abertura das escolas públicas, enquanto equipamentos e bem público que são, de fato, torna-se algo imprescindível numa cidade em que os espaços urbanos de lazer foram relegados ao último plano das prioridades governamentais. No entanto, torna-se necessário observar que mesmo alguns espaços urbanos construídos com a finalidade principal de oferecer lazer comunitário, acabam dominados por pequenos grupos, como se poderá observar no trabalho de campo desenvolvido nas escolas. Nestas, as quadras normalmente já passam por algum processo de privatização, na medida em que nos melhores horários são dominadas por equipes de futebol da região que chegam a cobrar pelo uso do espaço público, organizando campeonatos e “escolinhas” nas suas dependências. Note-se também que a manutenção desses espaços é precária, o que prejudica o andamento das aulas, chega-se ao cúmulo de depredar apenas para que continue havendo apenas espaço para o futebol, conforme foi observado em uma das escolas. Nesta, assim que a tabela de basquete era colocada, era danificada pelos próprios usuários, adeptos do futebol, para não deixar a

menor margem de possibilidade para outra atividade ser desenvolvida, especialmente nos finais de semana.

Sobre o aspecto da privatização dos espaços públicos urbanos de lazer, convém recorrer ao trabalho de Gnecco (2000). O autor analisa a privatização dos equipamentos públicos de esporte e lazer da cidade de Rio Claro, tratando-a, no entendimento do autor, como “um caso típico das prefeituras brasileiras”:

Tal situação de privatização do equipamento público de esporte e lazer não é privilégio de Rio Claro: pode ser encontrada em qualquer outra prefeitura brasileira, tanto pelas práticas políticas de administrações públicas autoritárias e populistas, como pela falta de uma política clara pelas administrações públicas democráticas e populares. Estas, priorizando políticas sociais de Saúde e Educação em detrimento de Esporte e Lazer, não percebem que remetem ao foro privado os espaços, tempos e atitudes de lazer da população, reforçando a cultura privatista na sociedade. (GNECCO, 2000, p. 129).

3 - Avaliando políticas públicas de lazer e suas interfaces

E me bati pela pujança econômica, baseada na tônica, da tecnologia. Apresentei estatísticas e gráficos, demonstrando os maléficos efeitos da teoria. Principalmente a do lazer, do descanso, da ampliação do espaço cultural, da poesia...

Gilberto Gil – “Um sonho” (Parabolicamará, 1992).

Com relação à problemática da análise da intervenção do poder público no campo do lazer, o espaço acadêmico para esse tipo de investigação está bastante restrito, atualmente, aos programas de pós-graduação em Educação Física²³, muito mais do que aqueles vinculados às ciências sociais, à sociologia, às ciências da educação, embora possam ser encontradas, de forma localizada, estudos em outras áreas²⁴. A perspectiva que se abre hoje para a pesquisa no campo do lazer está condicionada ao entendimento da sua importância estratégica, vinculada aos cursos de formação de profissionais para as áreas de atuação, tais

²³ A Educação física têm sido o campo acadêmico que desde os anos 30 do século passado preocupa-se com a formação e intervenção profissional na área do “lazer comunitário” ou das políticas públicas de lazer. (Werneck, 2001).

²⁴ Um exemplo é o trabalho de Ricardo Mendes Antas Jr. (1995), “Espaços públicos de lazer: globalização e instrumentalização do tempo livre em São Paulo”. O trabalho de Sant’anna (1994) também se constitui num bom exemplo.

como a Educação Física, o Turismo, a Hotelaria, que deveriam contar com os subsídios técnicos de tais discussões na sua formação profissional, muito embora mesmo nos cursos da área de educação e nas licenciaturas devesse haver disciplinas desde a graduação discutindo essa problemática²⁵.

No entanto, sabe-se que há uma lacuna muito ampla de discussões acerca das formulações de políticas públicas integradas²⁶ na área de educação, cultura, esportes e lazer. Embora as ciências sociais e as ciências da educação pudessem ser um espaço por excelência para essas investigações, o tema ainda não é devidamente valorizado. O argumento de que essa questão possa ser irrelevante frente às diversas questões sociais que o país enfrenta só tem colaborado para perpetuar certa incompetência e inoperância do setor público na gestão dessas políticas.²⁷

Como já foi assinalado, a avaliação das políticas públicas no campo da educação e na sua interface com o lazer não pode se dar desconectada dos processos sociais mais amplos que irão determinar e configurar essas próprias políticas. Antes propriamente de falar das políticas públicas de lazer torna-se necessário examinar como os espaços públicos de lazer constituíram-se como um produto de múltiplas determinações sociais.

Buscando demonstrar as relações entre a transformação na divisão social e territorial do trabalho e a produção dos espaços públicos de lazer, especialmente na cidade de São Paulo, Antas Jr. (1995) argumenta que:

É neste sentido que está se tratando o conjunto dos espaços públicos de lazer, ou seja, como um sistema de objetos técnicos que contribui na regulação das relações sociais, juntamente com a cultura, a educação, a produção do conhecimento científico (...) setores onde os nexos globais determinados pela

²⁵ No Programa Recreio nas Férias, da Prefeitura Municipal de São Paulo, os coordenadores de pólo, pedagogos ou licenciados em sua maioria, até julho de 2002, desconheciam as discussões contemporâneas sobre a importância do lazer e sua relação com a educação e a escola. O Programa abre as escolas públicas municipais nas férias escolares com diversas atividades de lazer.

²⁶ Entende-se a expressão “políticas integradas” ou “política intersetorial” como as políticas públicas em que haja definição de objetivos e metas de forma comum, entre as várias secretarias ou setores do governo que, de forma mais ou menos direta, atuam em relação à problemática tratada. Poder-se-ia usar o termo “programa intersecretarial”. No entanto, este termo é mais restrito, na medida em que se entende um “programa” como parte de determinada política de ação intersetorial, que pode ser constituída por diversos programas.

²⁷ Parker (1976, p. 119) já adiantava, pensando na realidade inglesa dos anos 1970, que “havia falta de cursos de treinamento para professores que incluam as implicações do lazer para a educação”.

atual divisão social e territorial do trabalho acabam por interferir no cotidiano de todos os indivíduos.

Assim, ao se estabelecer a relação existente em cada etapa de mundialização e a produção de espaços públicos de lazer na cidade de São Paulo, nota-se que em cada momento lhes eram atribuídos diferentes funções e importância – como espaços estratégicos de segregação no início do século, e a ausência destes no período posterior cedendo aos imperativos da circulação e fluidez de pessoas e mercadorias – ou seja, em cada período apresentavam uma característica, somente compreensível através do estudo da totalidade do urbano. E na terceira etapa de mundialização, com a complexificação das relações socioespaciais trazidas pela globalização, amplia-se o número, qualidade e variedade destes, pois os espaços públicos de lazer passaram a ser funcionais, conforme se procurou detectar, na reprodução das relações sociais de produção. (ANTAS JR., 1995, p. 12)

Assim, torna-se necessário perceber que a produção dos espaços públicos de lazer está orientada por uma lógica que atende a determinadas demandas sociais. Basta observar que, historicamente, a população de diferentes regiões recebeu tratamento diferenciado com relação à instalação de equipamentos públicos de lazer, privilegiando aquelas que detinham poder de pressão — configuradas normalmente, não por uma coincidência, como as mais privilegiadas economicamente. Essa situação levou a uma distribuição de espaços e equipamentos de lazer completamente desigual, especialmente se considerarmos as regiões que se industrializaram e se urbanizaram muito rapidamente.

As políticas públicas neste campo foram, desde o seu início, repleta de contradições e sujeitas aos sabores de sua época. Por mais óbvio que isso possa parecer, faz-se necessário reforçar a idéia de que não há política pública desligada do jogo de forças políticas e sociais vigentes.

Para observar-se como se dão essas relações, no campo do lazer, entre as políticas públicas e as forças sociais presentes, é importante recorrer ao trabalho de Sílvia Amaral (2003). A autora busca investigar a participação da população na formulação das políticas públicas de lazer e quais as possibilidades e limites dessa participação. Delimita como objeto a cidade de Porto Alegre, tomando por base o ano de 2000, o último ano da terceira administração municipal consecutiva tendo à frente da cidade uma coalisão de esquerda (Frente Popular) liderada pelo Partido dos Trabalhadores. Deve-se destacar que a cidade de Porto Alegre nesse período fez uso da estratégia de definição orçamentária denominada de Orçamento Participativo (OP). Ainda assim, conforme pode ser observado, a política

pública de lazer apresenta contradições, especialmente no que diz respeito à atuação da própria secretaria municipal mais diretamente vinculada à efetivação das ações nesse campo:

É possível dizer que em relação ao poder decisório da população na reivindicação e definição das políticas públicas de lazer, os avanços restringem-se às demandas surgidas nesta área, tanto no OP, como durante o Terceiro congresso da cidade que contemplou, em uma reflexão específica, espaços para o lazer na cidade. Houve um aumento de ações sistemáticas pela Secretaria Municipal de Esporte, Recreação e Lazer (SME) e avançou-se num processo de inversão de prioridades, criando espaços físicos em regiões da cidade que antes nada possuíam. No âmbito da política pública do município os avanços já são visíveis, contudo a política específica da SME apresenta paradoxos a serem resolvidos. O conceito de lazer com o qual a SME trabalha é limitado, aproximando-se de uma concepção de controle do tempo social e não condiz com as perspectivas mais gerais, anunciadas pela Frente Popular; o processo de co-gestão comunitária proposto pela secretaria nem sempre se alinha com o discurso adotado; as ações intersetoriais observadas ainda são poucas e precárias. Os avanços denotam um caminho já andado e os paradoxos precisam ser superados para o estabelecimento de novas bases de relacionamento entre sociedade civil e poder público, na qual a participação cidadã não sirva apenas como utopia. (AMARAL, 2003, p. xxi).

Pode-se observar que o campo das intervenções no âmbito do lazer acaba sendo vítima, em grande medida, do que já fora detectado em pesquisa anterior (PACHECO, 1992). Ao analisar comparativamente as políticas públicas municipais de lazer nas cidades de São Bernardo do Campo e Santo André no período 1989-1992 — ambas as cidades administradas então pelo Partido dos Trabalhadores — revelou-se que entraves conceituais²⁸ dificultavam o avanço nas políticas de ação. Assinalava-se já aí que a questão conceitual era ponto nevrálgico pois, ora o lazer era colocado como divorciado das chamadas “atividades culturais”, ora confundido apenas com atividades físico-esportivas. Amaral (2003) de certa forma reforça o que já havia sido constatado em 1992 e há que se questionar porque, em mais de dez anos, se avançou tão pouco em relação a essa questão. No entanto, como assinala Amaral (2003, p. 37), o fato do lazer ser colocado como um direito social na Constituição Brasileira de 1988²⁹ foi um avanço.

²⁸ Esses entraves podem ser entendidos como todo discurso ou ação, por parte dos agentes envolvidos na formulação da política pública tratada, que induza a uma dificuldade de estabelecer ações efetivamente integradas e eficientes do ponto de vista social.

²⁹ Conforme já destacado, o lazer aparece na Constituição Brasileira contemplado como forma de “promoção social”, numa perspectiva absolutamente “funcionalista”. Colocado no Título VIII (Da ordem social), capítulo III (do desporto), artigo 217, parágrafo 3º (e último!), apresenta-se de maneira “reducionista”, visto que como fenômeno sociocultural amplo, não se limita aos interesses físico-esportivos.

Além disso, a própria constituição constitui-se em um documento no qual ficam explícitas as aberturas de diálogos entre sociedade civil e o Estado. Ainda assim, a questão conceitual com relação ao lazer não foi resolvida:

Apesar de direito constitucional assegurado, na própria constituição de 1988, a questão conceitual com relação ao lazer se coloca de forma equivocada. Nela também se faz uma aproximação entre lazer e desporto, deixando de observar a amplitude de conteúdos culturais no lazer. Isso tem se refletido (...) na legislação municipal – onde o lazer aparece também associado ao desporto – e gerado estruturas administrativas e políticas públicas municipais que têm encarado a problemática do lazer através desse viés reducionista. (PACHECO, 1992, p. 46).

Embora dentro de uma perspectiva bastante instrumental, pode-se compreender as políticas públicas, segundo Muller e Surel (1998, p. 13), como sendo um “processo pelo qual são elaborados e implantados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos”. Para os autores, ao realizar-se a análise dessas ações não é possível reduzi-las a um conjunto de estratégias organizacionais, mesmo sendo indispensável a análise dessas estratégias para compreender a forma concreta de efetivação das ações estatais. Esta reflexão é importante também para as análises e avaliações das políticas no campo do lazer.

Thereza Lobo (2001), ao discutir a avaliação de processos e impactos em programas sociais demonstra que é importante levar em conta também os aspectos teóricos subjacentes aos programas sociais:

O negligenciar tais aspectos leva a um risco de compreensão estreita e distorcida sobre o que realmente se está avaliando, quais as variáveis que explicam o sentido, o ritmo e a direção tomada por essas ações governamentais. Há que refletir sobre questões tais como o ambiente político no qual os programas se desenvolvem, as forças políticas que se contrapõem ou se aliam para apoiar ou sabotar o programa, o ideário econômico-financeiro que preside a determinação sobre a alocação do gasto público, as concepções sobre a maior ou menor necessidade de democratização do Estado, as visões sobre os princípios da eficiência, efetividade e eficácia das ações governamentais na área social. (LOBO, 2001, p. 76).

Nesse sentido, cabe retomar uma idéia já explicitada, a de que efetivamente nem sempre aquelas ações públicas se revestem, de fato, de caráter social. Além disso, é necessário destacar que toda análise é atravessada por julgamentos da valor:

É certo que qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento (...) trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular, de analisá-la a partir de uma certa concepção de justiça (explícita ou implícita). Neste sentido, não existe possibilidade de que qualquer modalidade de avaliação ou análise de políticas públicas possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra. Nesta perspectiva, qualquer linha de abordagem das políticas públicas supõe, de parte do analista, um conjunto de princípios cuja demonstração, no mínimo, impossível, dado que corresponde a opções valorativas pessoais. Neste sentido, o uso adequado dos instrumentos de análise e avaliação são fundamentais para que não se confunda opções pessoais com resultados de pesquisa. (ARRETCHÉ, 2001, p. 29-30).

A autora compreende ainda por análise de políticas públicas o exame da “engenharia institucional” e dos traços constitutivos dos programas. De fato, este seria o caminho mais adequado a uma boa análise. No entanto, só aqueles que se propõem ir a campo é que sabem da dificuldade de acesso aos documentos e pessoas que fazem essa “engenharia institucional”. Tal foi o caso neste estudo. Dessa forma, em que pesem essas dificuldades, optou-se por dar voz aos participantes diretos do programa e àqueles profissionais que são também parte dessa engenharia institucional, na base, no local de atendimento à população.

A literatura sobre avaliação de políticas públicas distingue a análise em termos de sua efetividade, eficácia e eficiência. Por avaliação de efetividade entende-se o exame da relação entre implementação de um determinado programa e seus impactos ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa. (ARRETCHÉ, 2001, p. 32). No caso do programa analisado, torna-se difícil avaliar esta efetividade, na medida em que seria antes necessário definir qual é o objetivo final do programa. Se considerar-se que o programa atende fundamentalmente ao objetivo de “redução da violência e da depredação escolar”, seria necessário desenvolver indicadores que dessem conta de avaliar se há de fato redução nestes quesitos. A observação cotidiana do programa, realizada durante o trabalho de campo, indica que novas formas de relação com o espaço escolar são efetivamente desenvolvidas, inclusive a noção de pertencimento. No entanto, não é possível afirmar que houve, de fato, “redução da violência”. Mesmo porque seria necessário caracterizar de quê violência se está falando: dentro da escola, fora da escola, entre alunos, contra professores, etc. Uma avaliação de efetividade, desta forma, como bem assinala Arretche (1992), é muito difícil e traz dificuldades em termos operacionais.

Por avaliação de eficácia entende-se a avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos:

A avaliação de eficácia é seguramente a mais usualmente aplicada nas avaliações correntes de políticas públicas, Isso porque ela é certamente aquela mais factível e menos custosa de ser realizada. Na verdade, o avaliador estabelece uma equação entre as metas anunciadas por um programa e, com base nas informações disponíveis, as relaciona às metas alcançadas e, deste modo, conclui pelo sucesso ou fracasso da política. Neste tipo de avaliação, a maior dificuldade consiste na obtenção e confiabilidade das informações obtidas. (ARRETCHE, 2001, p. 34).

Por avaliação de eficiência entende-se a avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados (ARRETCHE, 2001). A autora adianta ainda que “os estudos de avaliação de eficiência tornam-se cada vez mais necessários no Brasil porque, paralelamente à escassez de recursos públicos, os “universos” populacionais a serem cobertos pelos programas sociais são de enormes proporções” (p. 35). Tal como ocorre na educação e no lazer. No entanto, a análise desses setores tem suas especificidades, na medida em que há necessidade de discutir como esses segmentos populacionais amplos podem participar democraticamente do manejo dos recursos. Observe-se que atualmente ainda não há sequer a transparência necessária com relação ao recursos investidos e sua forma de gestão. Não há possibilidade de instituírem-se mecanismos democráticos sem que haja transparência, sob risco de tornarem-se meras formalidades legitimadoras das ações estatais.

No entanto, como alerta Licínio Lima (2000), ao tratar do fenômeno da despolitização da organização escolar e das práticas da sua administração, é preciso estar atento aos problemas inerentes “à governação democrática da escola pública (...), especialmente quando os processos de democratização e de participação nas decisões não só deixam de ser apresentados como política e socialmente relevantes mas passaram mesmo a ser representados como obstáculos” (p. 17). Valendo-se do pensamento de Paulo Freire, prossegue o autor:

A luta por uma escola pública e popular implicará um processo de abertura e inserção comunitárias, mesmo de apropriação criativa da escola pela comunidade, por forma a transformá-la num “centro irradiador da cultura popular” e num “espaço de organização política das classes populares”, lugar de associação da educação formal e da educação não formal “à disposição da comunidade, não

para consumi-la mas para recriá-la”. Mas a transformação da escola em “casa da comunidade” exige uma política de *devolução* democrática da escola à comunidade, através da descentralização e da autonomia, legitimadas por suas formas de governação democrática e de participação activa na tomada de decisões. (LIMA, 2000, p. 43).³⁰

Da mesma forma, Pérez Gómez (2001), ao tratar da cultura escolar na sociedade neoliberal, faz críticas contundentes à obsessão pela eficiência na instituição escolar e demarca:

A primeira característica que se destaca de maneira exagerada na consideração da escola, como organização institucional no cenário neoliberal, é a obsessão por encontrar sua organização eficaz. Como cabia esperar, no clima social de livre intercâmbio mercantil que busca o benefício e a rentabilidade imediata, não podem florescer facilmente outras virtudes escolares senão aquelas que se proponham também à otimização da eficiência. A obsessão das propostas e políticas educativas neoliberais é encontrar, na prática e na teoria, o mecanismo pedagógico de eficácia, assim como os critérios objetivos, concretos e mensuráveis que definam e singularizem as escolas eficazes. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 150-151).

No entanto, segundo o autor, torna-se necessário destacar que a conclusão fundamental das investigações sobre escolas eficazes é que esse grau de eficácia está diretamente ligado às condições de construção de projetos pedagógicos próprios, o que implica em alto grau de autonomia:

(...) os melhores rendimentos estão associados à possibilidade de elaborar e desenvolver um projeto educativo do centro escolar que defina os seus sinais de identidade, definido pela coincidência em objetivos, métodos, tradições e formas de funcionamento, aceites ou ao menos assumidos pelos agentes envolvidos, tanto no que diz respeito às tarefas académicas como às relações sociais. É importante, por outro lado, considerar que a gestão dos centros escolares em torno de projetos pode facilitar a organização dos indivíduos e dos grupos, num esquema de rede menos hierarquizado e mais de acordo com as mútuas responsabilidades que devem assumir na tarefa educativa. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 152).

³⁰ Manteve-se a grafia original. Os recortes de texto entre aspas referem ao primeiro documento publicado no diário Oficial do Município de São Paulo (01/02/1989) quando Paulo Freire ocupou a secretaria da educação. (GADOTTI e TORRES, 1991, p. 16 apud LIMA, 2000, p. 43).

Além disso, a eficácia das escolas só pode ser comparada com as finalidades e funções que a sociedade em geral e o projeto educativo, em particular, atribuem a estas instituições, sendo que na atualidade há uma contradição posta entre “as finalidades políticas que se atribuem à escola nas sociedades democráticas (equidade, igualdade, solidariedade e desenvolvimento humano) e as exigências do mercado de trabalho (excelência, formação vocacional, competitividade individual)”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 156).

Assim, a temática da participação reveste-se de especial relevo, especialmente no tocante às políticas educacionais e de lazer, na medida em que estas constituem-se em campos privilegiados para o desenvolvimento de uma ética participativa. Valendo-se das idéias de Tarso Genro (2001), Sílvia Amaral (2003) faz as seguintes observações sobre a problemática da participação na sociedade brasileira contemporânea:

Devem ser criados organismos ou instituições na sociedade civil que possam dar conta de uma paulatina transformação do Estado coerção em um Estado ampliado, numa perspectiva de diluição deste na sociedade civil. Para que isso ocorra, como bem nos colocou Tarso Genro (2001), é preciso a participação de todos por meio do voto, no modelo da democracia representativa existente hoje, mas que também se criem instâncias garantindo aproximação e controle permanentes da população sobre seus representantes e sobre suas instituições (AMARAL, 2003, p. 95)

Convém lembrar que a própria autora, apoiando-se nas idéias de Boaventura de Sousa Santos (2002), indica que há vulnerabilidades nos processos e nas iniciativas de implantação da democracia participativa, na medida em que “elites excludentes” podem combater frontalmente ou integrarem-se ao processo, na medida em que dispõem de meios de construir uma hegemonia. Isso pode tornar o processo participativo bastante ambíguo. Mesmo no pensamento conservador, há a constatação desta ambigüidade. Para exemplificar esta constatação, pode-se recorrer a Bernardo Kliksberg (1998). Para o referido autor:

(...) o imenso potencial de capacidades produtivas não está se transformando em melhorias nas condições de vida de amplos setores do planeta. Existe uma brecha enorme entre esse potencial e a vida cotidiana. Igualmente, existe uma defasagem entre os progressos em matéria de democratização, da obtenção por parte dos habitantes dos países de “cidadanias democráticas”, que lhes possibilitam, potencialmente, níveis de participação, e da situação de exclusão social, que resulta em “cidadania social” degradada de muitos deles, o que cria inúmeras impossibilidades de participação orgânica. (KLIKSBERG, 1998, p. 12).

No entanto, há necessidade cada vez maior de se adotar estratégias, nos programas sociais, que viabilizem a participação dos diversos atores sociais na direção desses programas:

Os benefícios de se adotar desenhos participativos na programação, gestão e avaliação de programas de saúde, educação, habitação, desenvolvimento rural, melhoria de áreas urbanas marginais, nutrição, etc. são, gerencialmente, muito concretos. A experiência indica que o envolvimento das comunidades que se pretende ajudar com tais programas permite estabelecer, com precisão, quais são as necessidades prioritárias, criando um fluxo de informação útil que pode ser crucial para a gestão, promovendo-se a contribuição de idéias inovadoras por parte da comunidade, possibilitando uma ação contínua do andamento do programa, e constituindo ainda um preventivo quase não-superável diante da possibilidade de corrupção. Um aspecto básico é que, ao ser “levada em conta”, a “auto-estima” da comunidade se levanta e começa a mobilizar potencialidades latentes, que podem trazer contribuições fundamentais. (KLIKSBURG, 1998, p. 69).

Portanto, para efeito deste estudo, o programa analisado pode ser pensado em termos de sua eficácia e eficiência, desde que se observe o fato de que há finalidades ocultas na implementação desse tipo de programa e que precisam ser desveladas, antes mesmo de se pensar numa suposta eficácia e eficiência. Além disso, torna-se necessário questionar como se dá o processo de participação da “comunidade” no programa, se é que existe. Este se configura como o objetivo do próximo capítulo.

Capítulo III

O Estudo de Caso: o Programa Parceiros do Futuro

Do mesmo modo que tantas outras coisas, a natureza (a arte mediante a qual Deus fez e governa o mundo) é imitada pela arte dos homens também nisto: que lhe é possível fazer um animal artificial.(...).

*Porque pela arte é criado aquele grande **Leviatã** a que se chama Estado, ou Cidade (em latim Civitas), que não é senão um homem artificial, embora de maior estatura e força do que o homem natural, para cuja proteção e defesa foi projetado.*

Thomas Hobbes: “Leviatã” (1651).

José Mário Pires Azanha (1995), ao discutir a pesquisa educacional no Brasil, mostra como ela continua a ser “uma aventura pessoal do pós-graduando, que conta apenas com precários e incertos apoios financeiros, mas não institucionais” (p. 80-81)³¹. O autor resume as conseqüências desse tipo de aventura intelectual: dificuldades de participação do aluno em grupos de pesquisa; dificuldade na escolha do tema de pesquisa, teórico ou empírico — na medida em que o jovem pesquisador pouco domina a bibliografia e “para o investigador responsável” isso traz problemas e dúvidas muito mais do que “indicações claras de rumos e soluções”; se a opção for por um estudo empírico ou prático, a dificuldade em termos de recursos traz como conseqüência a impossibilidade de qualquer pretensão metodológica mais sofisticada, sendo que “nessas condições, os estudos empíricos acabam sendo estudos de caso ou de outros fragmentos da realidade educacional”; as hesitações entre estudos empíricos e teóricos traz a opção híbrida, ainda mais difícil; na conclusão do estudo, nem sempre há garantia do pesquisador ter acumulado experiências sólidas. Em face desse quadro “caricatural”, nas próprias palavras do autor, ele propõe a realização de mestrados

³¹ Este estudo não contou com o auxílio financeiro de nenhum órgão de pesquisa, na medida em que estes exigem a dedicação integral do pesquisador. Contou apenas com o apoio institucional do GEPAE — Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar, coordenado pelo orientador desta trabalho, Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

sem dissertações ou com “monografias de base” como uma alternativa, entendendo a monografia de base como material a ser aproveitado por outros pesquisadores.

Não se busca, com essas observações, fugir à responsabilidade pelas imprecisões contidas neste trabalho. Elas são de responsabilidade exclusiva do pesquisador. No entanto, é fundamental refletir sobre todas estas dificuldades encontradas na realização de trabalhos de pesquisa, como o que se apresenta. De certa forma, a opção também foi “híbrida”. Contudo, há a intenção também de deixar material de base para novas pesquisas, o que justifica a transcrição de entrevistas realizadas que foram selecionadas e ficarão como anexo deste trabalho.

Com relação ao aspecto metodológico da pesquisa, portanto, a opção foi por uma abordagem qualitativa, buscando examinar os diversos aspectos das práticas de lazer aos finais de semana na escola. Dessa forma, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, como pôde-se observar nos capítulos anteriores, bem como as análises de documentos recolhidos junto à coordenação do programa e da legislação que o fundamenta e legitima. Além disso, foi realizado um trabalho de observação sistemática das atividades, além de entrevistas com diversos atores sociais em três escolas escolhidas para a realização do trabalho de campo. Essas entrevistas serão analisadas neste capítulo e, preservando-se o anonimato das escolas e dos entrevistados, as mais significativas foram transcritas e encontram-se em anexo. Assim, os nomes das escolas e dos sujeitos entrevistados são fictícios.

Por meio da revisão bibliográfica pôde-se estabelecer alguns parâmetros de análise sobre as relações existentes entre a educação e o lazer como direitos sociais, bem como levantar os questionamentos necessários acerca do papel do Estado na garantia desses direitos e no estabelecimento de ações políticas efetivas — nem sempre eficazes e eficientes.

No segundo momento, foram feitas observações das escolas e nas escolas aos finais de semana e durante a semana, em alguns horários marcados com professores e diretores das escolas, além de entrevistas com alunos, ex-alunos, pais e mães (é raro, quase impossível mesmo, encontrá-los nas escolas aos finais de semana), professores, monitores e organizadores do programa. Foram realizadas também visitas à coordenação do programa e

entrevistados os supervisores regionais e coordenadores. Procedeu-se também à análise de documentos e da legislação, recolhidos junto à coordenação do programa ou por pesquisas em arquivos do governo do estado postos à disposição na rede mundial de computadores. Todas essas entrevistas realizadas foram entrevistas não-diretivas.

Guy Michelat (1987), em trabalho que discute a utilização da entrevista não-diretiva, argumenta que o recurso a ela tem o objetivo de contornar cerceamentos das entrevistas por questionários com perguntas fechadas, que representam o pólo extremo da diretividade. Para o autor, existe uma relação entre o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que ele pode fornecer:

Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidos em função de critérios que nada tem de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade, (...) é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser ele que detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida. (MICHELAT, 1987, p. 199).

Assim, como mostra Paro (2000, p. 23), “o importante é que o indivíduo, os fatos e as relações consideradas valham pela sua ‘exemplaridade’, por menor que seja sua representatividade em relação ao conjunto”.

Com relação às observações realizadas, convém recorrer a Michel Thiollent (1987) que, ao discutir alternativas metodológicas para as ciências sociais, destaca:

(...) mais do que a precisão de qualquer tipo de medição, o que importa é a pertinência das questões e das respostas formuladas na interação entre os dois pólos. Por parte do pólo investigador, a “observação” é essencialmente um questionamento. A noção de questionamento é muito mais adequada do que a de observação quando se trata de sociologia não-positivista. Certos autores propõem até a eliminação da observação por estar comprometida com o fisicismo, em prol do questionamento. (THIOLLENT, 1987, p. 23).

Dessa maneira, como assinala Paro (1996, p. 27), “por mais descritivo que o relatório de pesquisa possa se apresentar, ele não deixa nunca de ser também interpretativo”, sendo

por isso mesmo fundamental que o pesquisador esteja consciente de sua própria subjetividade, “evitando-se dissimulá-la em objetividade”.

Pérez Gómez (2001) também argumenta que compreender a realidade social não implica necessariamente prever e controlar. Situando as investigações, no campo da educação, dentro do que ele denomina de “enfoque construtivista e interpretativo”, afirma que “o objetivo da investigação não é a produção de leis ou generalizações independentes do contexto, uma vez que se considera que a compreensão dos significados não pode se realizar independente do contexto.” (p. 66). Sobre o uso das entrevistas, completa o autor: “Seu objetivo prioritário é captar as representações e as impressões subjetivas, relativamente elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva, com a intenção de esclarecer a inevitável polissemia das manifestações observáveis.” (p. 73) Propõe ainda a triangulação, entendida como “contraste plural de fontes, métodos, informações, recursos” (p. 73), oferecendo possibilidades mais amplas de interpretação.

Neste capítulo, o objetivo é discorrer sobre o surgimento do Programa Parceiros do Futuro, aprofundando a análise por meio dos documentos, observações e entrevistas. Será realizado inicialmente um relato histórico sobre o surgimento do programa, mostrando que esse tipo de iniciativa não é nova, embora o Governo do Estado tente “vender” esta imagem do programa como algo inovador, o que de certa maneira já foi mostrado nos capítulos anteriores. Além disso, será demonstrado como o Programa nasceu da pressão da própria sociedade civil ao exigir do Estado o equacionamento da questão da violência urbana e especialmente da violência nas escolas, por meio da aprovação de projeto de lei na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Busca-se relatar como o governo Covas e o atual governo Alckmim, na obrigatoriedade de implementar uma política de redução da violência escolar, cria o referido programa, alterando substancialmente o projeto de lei original. Ao discutir as maneiras encontradas pelos governos para responder aos desafios de contenção da violência urbana, Gonçalves e Sposito (2001) já destacavam:

Um dos modos possíveis para responder a esse desafio, residiu na proposta de autonomia e apoio às unidades escolares para que buscassem construir seus próprios projetos educativos. Em muitas delas o tema da violência articulou as novas orientações e práticas, configurando um quadro de iniciativas: democratização da gestão; abertura dos espaços escolares para uso do bairro nos momentos ociosos; e, finalmente, novas propostas pedagógicas que combatessem

o fracasso escolar e diminuíssem o grau de resistência dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES e SPOSITO, 2001, p. 15).

Como pôde-se observar no transcorrer da pesquisa junto às escolas, embora seja de fundamental importância a abertura desses espaços à comunidade, o processo não foi feito a partir de qualquer princípio de “autonomia”, antes partindo de determinações gerais dos órgãos centrais do governo do estado.

1 - O Programa e sua gênese: o foco é a sociabilidade juvenil?

O Programa “Parceiros do Futuro” foi lançado em agosto de 1999 pelo Governo do Estado de São Paulo com o objetivo declarado de “reunir as famílias e os moradores do bairro em atividades esportivas, culturais e de lazer e oferecer aos jovens opções saudáveis de vida”, como informa o folheto de divulgação recolhido em uma das visitas à escola, no início do programa. Nesse momento, era chamado de “projeto”, na medida em que havia sido implantado em algumas poucas escolas, ainda a título de “experiência piloto”.

Neste momento, cabe uma análise da implantação do referido programa, tomando como fontes a Lei Estadual 10.312 de 12 de maio de 1999; o Decreto Estadual 44.166, de 3 de agosto de 1999; a Resolução 41, de 18 de março de 2002, da Secretaria de Estado da Educação; e a Instrução DRHU³² de Março de 2002, arcabouço legal que fundamentou a implantação do Parceiros do Futuro, além dos documentos coletados e de reportagens, artigos e matérias que circularam pela imprensa paulista.

A implantação do programa *não foi* uma resposta da Secretaria da Educação do Estado ou de outros setores do governo estadual às demandas por melhores espaços de convivência e sociabilidade para os jovens de bairros e regiões menos favorecidos em termos de oferta dessas possibilidades. Foi motivada pela aprovação da Lei 10312, de 12 de

³² O DRHU — Departamento de Recursos Humanos — é o Departamento responsável pelas contratações de pessoal da Secretaria de Estado da Educação.

maio de 1999, que instituiu o “Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino”. Essa lei foi um projeto do Deputado do Partido dos Trabalhadores (PT), da região de Sorocaba, Hamilton Pereira, que previa a formação de “Grupos de Trabalho”, vinculados aos Conselhos de Escola, buscando “atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar suas causas e apontar possíveis soluções”, indicando que o programa deveria ser priorizado “nas escolas que apresentem o maior índice de violência”. Em nenhum momento do projeto de lei original insinua-se que o “remédio” contra a violência são as atividades de cultura e lazer na escola. O texto da lei traz como objetivos do programa, dentre outros, “desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas às crianças, aos adolescentes e à comunidade; desenvolver ações que fortaleçam o vínculo entre a comunidade e a escola.” Esses “Grupos de Trabalho” de que trata a lei seriam formados por professores, funcionários, especialistas da área de educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola. Ao sancionar a lei, o Governador do Estado à época, Mário Covas, *vetou* os artigos 3º, 4º, 5º e 6º, (vide anexos) que tratavam do estabelecimento de um Núcleo Central, ligado à Secretaria da Educação, que daria o suporte ao desenvolvimento do programa, mas que teria uma composição intersecretarial e multiprofissional, com a participação de técnicos das secretarias da educação; saúde; criança, família e bem-estar social; da justiça e defesa da cidadania; da segurança pública. É óbvio que isto custaria “caro”, na medida em que já se pretendia aí um condução profissionalizada e integrada do programa.

Neste momento é preciso fazer uma análise e questionar não apenas os vetos, mas os próprios artigos vetados. Em primeiro lugar, os vetos: a impossibilidade de executar políticas intersecretariais que possam ser mais eficazes fica patente no veto feito pelo governador, além de já deixar em aberto a questão da formação profissional, ao vetar a formação de grupos multiprofissionais. Em segundo lugar: os artigos também denotam um certo desconhecimento de que seriam necessários técnicos de outras secretarias, como cultura e esportes, por exemplo. Parecem demonstrar uma visão equivocada também por parte do legislador, ao não considerar essas áreas de fundamental importância no desenvolvimento de uma ação integrada, seja no sentido de “combate à violência” ou como

elementos fundamentais de construção da cidadania. Se, por um lado, essas áreas não podem ser tratadas como “remédio” contra a violência na medida em que, se assim for, acabam desconsideradas como direitos do cidadão, por outro lado não há como desconhecer a importância dessas áreas como “ferramentas”, meios e instrumentos de educação e acesso a diversos valores sociais que necessitam ser difundidos, estimulados e preservados. Dessa forma, se há um equívoco no veto, parece haver também um equívoco no artigo vetado.

Além disso, o texto da lei previa a participação de técnicos de entidades não governamentais, citando nominalmente o Núcleo de Estudos sobre a Violência da Universidade de São Paulo, a Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil, a Comissão de Justiça e Paz da Cúria Metropolitana de São Paulo e “demais entidades que possam contribuir nas áreas da psicologia, das ciências sociais e jurídicas, abrangidas pelo Programa”, artigo que também foi vetado. Cabe também uma análise: se é fato que a participação dessas entidades, ou quaisquer outras, da sociedade civil, poderia garantir uma eficácia maior do Programa e um controle das ações estatais, como viabilizar essa participação? É preciso perguntar : que entidades de fato — legitimamente — teriam participação “fiscalizadora” no programa e como esta se daria? Assim, a perspectiva de participação da sociedade no controle dessas ações foi abortada completamente.

Os artigos 5º e 6º, também vetados, tratam da organização dos Núcleos Regionais, que deveriam estar ligados às Delegacias de Ensino, atuais Diretorias de Ensino, dando retaguarda às ações de intervenção do Grupo de Trabalho, também composto por representantes de diversas instituições da sociedade civil, desde sindicatos até universidades. O Governo do Estado optou pelo mais simples, ao vetar os artigos e transferir a responsabilidade da coordenação do Programa para a Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE)³³.

³³ A FDE — Fundação para o Desenvolvimento da Educação — foi criada em 1987 para ser o “órgão executor da política educacional”. Coloca em prática as ações do governo do estado, especialmente no tocante a reformas e ampliação de escolas, projetos educacionais diferenciados e outras ações.

Portanto, a proposta “original” do Programa era centrada no combate à violência, embora a lei não deixe claro *que atividades* seriam efetivamente realizadas pelos Grupos de Trabalho. Há, desta forma, uma vinculação instrumental do programa com a idéia de que o combate à violência dá-se pela maior oferta de possibilidades de atividades diferenciadas aos jovens, embora inexplicavelmente o texto da lei omita a participação de técnicos da cultura, dos esportes e de todas as áreas nas quais as atividades são meio de educação. O que se busca questionar é que isso é um direito social dos jovens e de suas comunidades, o direito ao lazer, aos espaços de convivência e sociabilidade e a escola pública teria um papel fundamental na garantia desse direito e não apenas atuando com recursos paliativos para um problema de violência urbana agravado por décadas de descaso do poder público em relação às políticas sociais.

No Decreto 44.166, de 3 de agosto de 1999, para regulamentar a Lei 10.312, o governo implanta “espaços de convivência nas escolas da rede pública de ensino para o desenvolvimento de atividades que atendam aos interesses de crianças, adolescentes, pais, moradores dos bairros e líderes das comunidades”, o que viria a ser o embrião do “Parceiros do Futuro”. Diz o texto da lei:

(...) os espaços de convivência (...) devem estimular o desenvolvimento de uma cultura voltada à organização da população local e ao trabalho coletivo em ações de prevenção à violência, *em perfeita sintonia com a proposta de trabalho da unidade escolar*. (Lei Estadual 10.312/99, grifos nossos).

Sabe-se das dificuldades que as escolas públicas enfrentam para apresentarem uma “proposta de trabalho”, ainda mais com um grau de articulação nesse nível, entendendo as necessidades comunitárias de novas e diferenciadas atividades e de espaço de sociabilidade e lazer. Pedir “perfeita sintonia” entre as atividades da unidade escolar e o programa do final de semana com o tipo de estrutura montado chega a ser risível. Continua o texto da lei:

(...) nos espaços de convivência (...) serão implementadas atividades culturais, esportivas e de arte-educação, socializando informações e experiências de diferentes naturezas e ampliando ações de apoio ao exercício da cidadania. (...) As ações implementadas nos espaços de convivência assegurarão oportunidades: para reflexão e discussão de valores e questões comuns a jovens e adolescentes e de problemas enfrentados pela comunidade; apresentação de alternativas de solução e de formas de mobilização e de organização para a ação. (Lei Estadual 10.312/99).

Aparece novamente essa idéia instrumental de que as atividades propostas não são importantes em si mesmas, como direitos sociais que deveriam ser assegurados, mas que devem “mobilizar para a ação”. Que ação? Qual é o problema com relação ao jovem dispor de um espaço que sirva “apenas” à sua diversão e à sua sociabilidade?

A resolução 41, de 18 de março de 2002, dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a consolidação do “Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção à violência”. Assinada pela então Secretária de Estado da Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, nesta resolução o programa assume finalmente o seu nome “fantasia” Parceiros do Futuro. Aparece no texto uma preocupação explícita com grande parte dos problemas que se verifica nas visitas realizadas, mas que infelizmente não deixam de existir por força de resoluções e decretos. A resolução preconiza a oferta de:

condições objetivas que viabilizem a convivência nos finais de semana, da comunidade, familiares e vizinhanças, jovens, alunos e não alunos, no espaço físico da escola; (...) a necessária articulação dos agentes do Programa com os profissionais da escola e da Diretoria de ensino à qual a escola encontra-se vinculada; (...) **inclusão do programa no projeto pedagógico da escola.** (Resolução 41/2002, grifos nossos).

A Resolução sintetiza em três itens os objetivos do Programa Parceiros do Futuro, que foram importantes parâmetros de avaliação para as observações e entrevistas que aconteceram no decorrer do trabalho de campo:

(...) criar e fortalecer núcleos de convivência que atuem nos finais de semana, **no espaço físico das escolas estaduais**, congregando a comunidade local adulta, jovem e infantil, jovens alunos e não alunos, em atividades culturais, desportivas e artísticas, socializando informações de diferentes naturezas; estimular o desenvolvimento de uma cultura da população local voltada à organização e ao trabalho coletivo em ações de prevenção à violência, em **perfeita sintonia com a proposta de trabalho da unidade escolar**; assegurar oportunidades para **reflexão e discussão de questões comuns a jovens e adolescentes**, de problemas enfrentados pela comunidade, ampliando ações de apoio à valorização humana e ao exercício da cidadania. (Resolução 41/2002, grifos nossos).

Esta resolução estabelece que a coordenação do programa cabe à Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Duas “Comissões de Deliberação”, vinculadas à FDE, são formadas para operacionalizar o programa de atividades, e que contam com a participação de representantes de outras secretarias, uma Comissão Esportiva e uma Comissão Cultural.

Ironicamente, estes profissionais, que haviam ficado afastados no primeiro projeto de lei, aparecem agora como solução sobre o que fazer em termos de atividades práticas, em termos concretos. Nessa resolução abre-se a possibilidade de contratação de docentes nas áreas de educação física e educação artística “especialmente para desenvolver atividades nos finais de semana”. Como podemos observar, cada vez mais um programa que nasce de um projeto de lei cuja preocupação fundamental seria o combate à violência, ganha contornos ainda muito tênues mas certamente importantes: de uma política social de atendimento do direito ao lazer que essas comunidades e não apenas os seus jovens têm, inclusive já havendo aí uma necessária preocupação com a profissionalização das ações, mas com foco sobretudo nas atividades físico-esportivas e artísticas, o que será motivo de crítica, até mesmo por entidades organizadas de pais de alunos.

Em carta assinada por Giulia Pierro e Caroline Miles (2002), mães de alunos de escolas públicas estaduais e encaminhada à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, o “Educafórum” entidade que se intitula “espaço permanente de denúncia, estudo e elaboração de soluções”, integrada por “pais, alunos, educadores, entidades e cidadãos que lutam pela escola pública e pela cidadania”, pede que seja feito um levantamento dos resultados do projeto “Parceiros do Futuro”.

No entender da entidade, o referido programa “apresenta muitas limitações, pois a participação comunitária limita-se aos finais de semana e não há apoio profissional para os diversos desdobramentos da violência, como prevê o projeto original”, referindo-se ao projeto que deu origem à Lei 10.312/99 que instituiu o “Programa Interdisciplinar de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas”. A carta denuncia que “as medidas governamentais tomadas até agora para solucionar os problemas de violência têm sido paliativas e até prejudiciais” e cita como exemplo a entrada de policiais armados nas escolas e pede que seja oferecido à comunidade escolar “apoio multiprofissional, constituído por equipes de psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e advogados, que possam abordar os problemas em todos os seus aspectos, apoiar a comunidade e encaminhar soluções definitivas”. Denuncia que esse apoio multiprofissional estava presente no texto original da Lei 10.312/99 nos artigos vetados pelo governador. E continua: “um dos maiores problemas da rede pública de ensino (...) é o

abuso de autoridade dentro da própria escola — geralmente negado pelas autoridades — que não se resolve através de atividades esportivas”. Concluem dizendo: “não conseguimos aceitar que ela (a Lei 10.312/99) tenha sido substituída por um programa que nos parece, também, paliativo e que, aparentemente, também está sendo implantado a passos de tartaruga”.

O discurso da secretária Rose Neubauer, então titular da pasta de Educação do estado, era absolutamente diferente. Em 17 de agosto, no ano de implantação do projeto, em artigo divulgado pela Universidade de São Paulo em seu portal na rede mundial de computadores, defendia a necessidade de criar “espaços próprios e condições concretas que permitam a cada indivíduo a possibilidade de crescer e à comunidade o exercício, em conjunto com as lideranças locais, de suas competências e responsabilidades”. Observa-se que, enquanto na lei havia sido suprimida a possibilidade de participação na condução do programa, no discurso essa participação é “reforçada” como algo positivo, desde que sirva aos interesses de manutenção do próprio programa. Torna-se necessário discutir como se deu a contratação de pessoal para a atuação nesse programa.

A Instrução DRHU 03/2002 uniformiza os procedimentos relativos à inscrição, seleção e admissão de candidatos à docência e que atuarão nos finais de semana. Parece estar sendo criada aí uma “segunda categoria de professor”, ainda mais desvalorizado do que aquele que atua durante a semana. As entrevistas realizadas com esses profissionais no decorrer da pesquisa de campo poderão confirmar essa hipótese. Os profissionais que atuavam no final de semana sentiam-se desprestigiados. Deve-se destacar que fica claro também, com as entrevistas e observações, que alguns deles entendiam essa atividade como uma espécie de “bico”, e não com a mesma importância da docência formal. Ocorrem subterfúgios para burlar as formas de controle, quase inexistentes, da permanência do profissional nos horários do final de semana, sendo comum não encontrar as pessoas responsáveis.

Nos documentos analisados, o governo assume para si os “méritos” da iniciativa: “Parceiros do Futuro: uma iniciativa do governo do Estado de São Paulo em conjunto com a sociedade civil pela educação, cultura e construção da cidadania dos jovens”, enaltecendo o programa como iniciativa do governador Mário Covas. Informa que o programa está

implantado em 116 escolas, sendo 60 da capital e 56 na grande São Paulo (dados de dezembro de 1999), “nas quais são realizadas, todos os finais de semana, atividades esportivas, culturais, de lazer e profissionalizantes, escolhidas pelos participantes”. Diz também que “o programa oferece aos jovens de regiões violentas da cidade oportunidade para conviver, criar, aprender e divertir-se nos finais de semana”.

A vinculação do referido programa com estratégias de contenção da violência também fica explícita no documento elaborado pela Assembléia Legislativa do Estado como resumo do seminário “Segurança Pública – Caminhos e Perspectivas” realizado naquela casa. Um dos debatedores, Prof. Devanil Tosi, responsável pela coordenação de outro programa da mesma secretaria, “Comunidade Presente – prestadores de Serviços Gratuitos à Comunidade”, assinala:

Gostaria de dizer que a ação educativa, em si, ela é uma ação anti-violência, ou deveria ser. Se não educamos para o medo, ela te traz de pronto uma idéia de cidadania, de não violência. E acrescento nisso e digo o seguinte. No trabalho de uma Secretaria da Educação, vários projetos estão nessa dimensão. Quer dizer, todo projeto que trabalha com inclusão, com uma cultura de paz, com um pertencimento, são projetos que estão trabalhando com a não violência. (...) Entre esses projetos, eu queria destacar três da Secretaria da Educação, ligados também à FDE, que trazem essa dimensão de um trabalho voltado para a educação preventiva. (...) eu destaco o projeto Parceiros do Futuro, que trabalha numa dimensão de 115 escolas, utilizando as escolas como espaços de lazer e cultura nos finais de semana. O projeto Prevenção Também se Ensina, que trabalha com a prevenção de drogas, AIDS e DST. E o Projeto Comunidade Presente (...)

Em 1999, foi desenvolvido um projeto piloto, dentro do Parceiros do Futuro, denominado “A comunidade se comunica através da escola”. Consistia em produzir um jornal elaborado pelas comunidades em cada escola, usando recursos da informática e construindo um site da escola, auxiliando também os jovens a se organizarem em relação aos problemas da escola e da comunidade. Infelizmente, a iniciativa não passou da experiência piloto, que durou apenas 45 dias, do final de outubro ao meio de dezembro. Contava com a parceria e apoio da FDE, do jornal O Estado de São Paulo, da Telefônica e do portal Zaz. Vale destacar que a primeira escola onde foi iniciada o trabalho de campo, denominada de Patrícia Galvão, também realizou o seu jornal, intitulado “Relato da Periferia”. A primeira matéria diz respeito justamente à falta de lazer no bairro. Traz também matérias sobre o descaso com a moradia, sobre o movimento Hip Hop, e sobre

gravidez na adolescência. Uma das chamadas: “Todos os jovens da periferia estão se revoltando em Osasco”, que trata da vida de um pichador. Note-se que nesta época a escola era totalmente pichada. A segunda edição do periódico traz matérias sobre a “decadência do ensino público”, sobre as guerras entre usuários de drogas no bairro, e entrevistas com praticantes de Karatê e Skate.

Folhetos³⁴ distribuídos nas escolas participantes, durante o ano de 2002, trazem a exaltação da parceria entre “Estado e Sociedade Civil pela educação integral dos jovens e construção da cidadania” trazendo a informação de que o programa tem o “compromisso de mudar” e que “pensar no jovem de hoje é pensar em sua formação geral, promovendo, por meio de ações que o conduzam à melhoria da qualidade de vida, o respeito à pluralidade, à prática de uma cultura participativa, solidária e com maior responsabilidade no mundo do trabalho, do lazer e da política”. Diz também o folheto que o programa foi:

(...) criado pelo governo do Estado de São Paulo e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, com a participação da Fundação Faculdade de Medicina – FFM e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, para organizar um pacto com a sociedade civil, a iniciativa privada, instituições, ONGs, outras Secretarias e pessoas interessadas em desenvolver ações que promovam a solidariedade, o respeito, a participação social do jovem e da sua comunidade. As atividades contam com a parceria de Voluntários, Entidades estudantis, Universidades, Prefeituras, Empresas privadas, ONGs, Órgãos de comunicação, Grupos artísticos, Esportistas, Entidades profissionais, Lideranças comunitárias e Fundações.

O folheto segue descrevendo os objetivos do referido programa e assinala os dois objetivos principais. O primeiro: “Criar, nos espaços das escolas estaduais, núcleos de convivência para reunir crianças, jovens, suas famílias, moradores do bairro e líderes da comunidade em atividades escolhidas previamente por eles.” E o segundo: “Estimular as comunidades a trabalhar na defesa de suas necessidades e interesses, apoiar e acompanhar os jovens para que desenvolvam a capacidade de expor idéias, criar soluções par os problemas e organizarem-se para agir.” No folheto também são assinaladas as possibilidades que o programa oferece:

³⁴ Alguns folhetos foram reproduzidos e encontram-se em anexo.

- 1 – Transformação do espaço físico da escola em núcleo permanente de convivência para a comunidade.
- 2 – Atividades esportivas, culturais, educativas e lúdicas escolhidas pela comunidade.
- 3 – Palestras e bate-papos com informações de interesse da comunidade
- 4 – Apresentação de grupos artísticos da comunidade ou das comunidades vizinhas: música, dança, teatro, etc.
- 5 – Capacitação das lideranças da comunidade para estabelecer parcerias com empresas e estabelecimentos comerciais da comunidade e garantir recursos para o funcionamento permanente dos núcleos.

O material traz alguns resultados e informa ter recebido, de agosto de 1999 (implantação do programa) até dezembro de 2001, um “público de 5.641.780 participantes”, na maioria jovens da comunidade. Indica também que “participam do programa 1.500 voluntários”. Nesse momento, início de 2002, o programa era desenvolvido em 116 escolas.

Em março de 2002, ano eleitoral, o Governo do Estado já anuncia a implantação do programa em 200 escolas, conforme consta da Instrução DRHU n.º 03/2002. No período pré-eleitoral de 2002, o Secretário da Educação do Estado naquela época, Gabriel Chalita, já mencionava o desejo de ter o programa implantado em 400 escolas até o final daquele ano, sendo que a rede estadual é composta por mais de 6000 estabelecimentos.

Em documento coletado junto à coordenação do programa em 2002, o programa é apresentado como um dos “programas educacionais para a cidadania” que a Secretaria de Estado da Educação diz manter. No item sobre a fundamentação pedagógica das ações, o documento destaca:

Abrir o espaço físico das escolas estaduais, nos finais de semana, significa abrir o espaço público à sociedade. (...) As atividades praticadas no espaço escolar durante o desenvolvimento do Programa Parceiros do Futuro são diversificadas e correspondem à demanda da comunidade. (...) Ações e atividades relacionadas ao lazer, como o esporte, por meio do futebol de salão, basquete, capoeira, voleibol, pingue-pongue, pebolim, jogos de dama e xadrez, oferecem uma melhoria no desenvolvimento de atividades de cooperação, de pertencimento, de cumprimento de regras, de paciência e persistência, de fortalecimento da auto-estima, da afetividade e respeito mútuo, bem como melhoria no desenvolvimento da motricidade, da cognição, da saúde e da resistência física de quem o pratica. São atividades como estas que colaboram como medidas preventivas, uma vez que canalizam a energia e vitalidade do jovem para ações onde ele é o protagonista,

por meio das quais ele pode sonhar e encontrar abertura de horizontes num núcleo de convivência saudável.

O documento insiste que a finalidade é “mostrar aos jovens que a vida é boa, saudável e divertida, longe das drogas e da violência, firmando um compromisso do Governo de criar um Estado melhor para todos”. A palavra “Estado” está grafada assim mesmo, com inicial maiúscula. Hobbes (1651) ficaria envergonhado — ou feliz — ao observar que, afinal de contas, o Estado não é tão mal assim! E traz novos dados: mais de 6 milhões de atendimentos e mais de 1800 voluntários engajados. O documento mostra, conforme já discutido, que há uma influência do setor de saúde pública em função da participação, como parceira, da Fundação Faculdade de Medicina e acrescenta dados sobre a apresentação do programa em congressos científicos sobre adolescência e saúde. E assinala, de forma falseada, que o programa inspirou outros municípios a criarem programas semelhantes, sendo citadas duas cidades administradas por partido político concorrente. Isso revela o quanto o programa também foi usado para tentar demarcar diferenças político-partidárias.

Em “agenda” distribuída para os “organizadores” das escolas participantes no início de 2002, são feitas referências ao trabalho do organizador, às parcerias, ao trabalho voluntário e às formas de divulgação. Há todo um discurso de valorização do trabalho voluntário, reforçando a necessidade de que os organizadores encontrem voluntários nas comunidades a qualquer custo. Afinal de contas, fica patente que eles são uma mão-de-obra gratuita. O que é mais interessante nesta agenda distribuída aos organizadores é a ênfase que se dá às dicas para que estes encontrem, além de mão-de-obra gratuita dos voluntários, “parceiros” entre os comerciantes das comunidades que viabilizem os materiais necessários. Ora, isso é vergonhoso, para dizer o mínimo. Forma interessante de não responsabilizar o Estado pelos investimentos necessários em programas sociais. Observe-se este trecho extraído do fantástico conjunto de recomendações aos organizadores:

Hoje, mais do que nunca, as **empresas** sabem de sua responsabilidade social e estão conscientes da necessidade de **investir** em projetos que visam a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.(...) Os donos de: padarias, mercadinhos, açougues, cabeleireiros, farmácias, lojas de material de construção, o encanador, o eletricitista, a gráfica enfim, todos os estabelecimentos comerciais da comunidade são potenciais parceiros. (...) Imaginem se alguma padaria tivesse apoiado o programa, oferecendo lanches, e esses estivessem dentro de um

saquinho, com o nome da padaria! Toda a comunidade ficaria sabendo do apoio e, agradecida, na hora da compra, iria dar preferência à padaria que colaborou com a comunidade.(grifos no original).

É magnífico: o choque de capitalismo social democrata que o Brasil precisa! Não há como não ironizar esse tipo de proposição. São feitas recomendações aos organizadores de como “saber pedir” estes apoios, das quais destacam-se: “apresentem seu projeto com **profissionalismo** (folheto, fita de vídeo, notícias de jornais). Mostrar organização e um baixo custo de investimento é fundamental; indiquem as **qualificações** e a **competência** do grupo que coordena o Programa (Governo do Estado e a Secretaria de Estado da Educação)”. Modéstia pouca é bobagem: os grifos estão no original.

Durante o desenvolvimento deste estudo, foram localizados dois trabalhos com caráter científico que se propuseram a analisar o Programa Parceiros do Futuro. O primeiro deles é uma dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. O autor, Rogério Adolfo de Moura (2001) foi monitor do Projeto Arquimedes, que implantava oficinas de teatro, dança, percussão e capoeira nas escolas públicas estaduais. Sobre o Programa Parceiros do Futuro, o autor faz as seguintes observações:

A precariedade na condução dos trabalhos e a confusão que se instalava entre trabalho profissional e trabalho voluntário, embora não sejam objetos de estudo em nossa pesquisa, nos chamou a atenção. As duas modalidades de atividades de instrutores-monitores eram toleradas no programa, mas a especificidade da atuação dos educadores não era clara, nem o vínculo destas pessoas com o projeto.

Em termos do conceito de parceria, não conseguimos identificar os procedimentos legais ou o embasamento que regem o relacionamento da secretaria da Educação com outros órgãos, ficando mais forte a impressão de que este conceito, no contexto do projeto, é utilizado de forma genérica para designar trabalho conjunto, com ou sem contrapartida. Além disso, houve dificuldades para esclarecer o alcance das ações de empresas privadas no âmbito do projeto.(...) (MOURA, 2001, p. 61).

O projeto Parceiros do Futuro, pelo menos em sua fase inicial, contou com a parceria da Secretaria da Cultura, trazendo na prática as atividades culturais, responsabilidade do Projeto Arquimedes, para as escolas públicas. As “parcerias” eram buscadas muito mais dentro da própria estrutura do governo do estado do que com instituições privadas ou da

sociedade civil. No entanto, o autor mantém um certo otimismo ao assinalar que há uma “leve” possibilidade de que:

(...) as atividades se convertam com o tempo em um sistema de produção cultural completo, o que sem dúvida representaria um avanço. Ao prever apresentações entre as comunidades e grupos que se formam a partir das oficinas culturais, o Projeto Parceiros do Futuro acena para a articulação dos quatro aspectos relativos à produção cultural (produção, distribuição, troca e uso) no contexto das periferias metropolitanas. (MOURA, 2001, p. 62)

Numa perspectiva ainda mais otimista, Silva e Ribeiro (2002) voltam suas análises para as expectativas e as barreiras sociais de acesso ao lazer dos participantes do Programa Parceiros do Futuro em uma escola situada em Diadema. No estudo, os autores realizaram 32 entrevistas com participantes do programa e concluem que:

(...) foi possível identificar que as atividades oferecidas pelo Programa vêm atendendo os interesses dos participantes, porque são gratuitas e não existe exclusão para poder participar. Assim, a escola e o Programa contribuem para diminuir as barreiras para o lazer dos moradores. (RIBEIRO e SILVA, 2001, p. 8).

Perspectiva, conforme já adiantado, otimista demais e até mesmo romantizada. Algumas publicações que tratam da violência nas escolas e da questão da juventude também trazem programas e projetos similares e por vezes, o próprio programa é citado como exemplo. Em recente publicação realizada pelo “Observatório da Educação e da Juventude” mantido pela organização não governamental “Ação Educativa³⁵”, há uma discussão importante sobre a participação dos jovens nesses programas, não como meros “usuários” de atividades pré-concebidas, mas como autores e protagonistas:

A questão da autoria apresenta-se como um elemento fundamental para os jovens. No entanto, o assunto pode tanto aproximar quanto afastar jovens e organizações juvenis da escola e de projetos. Não ser reconhecido como autor afastou o jovem Rodrigo de Oliveira Vicente (conhecido como Dimenor), 24 anos, integrante da Posse Senzala Urbana, de um projeto denominado Parceiros do Futuro, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Durante dois anos, a Senzala Urbana, organização juvenil paulistana que se mobiliza por meio dos elementos do movimento hip-hop, investiu na realização de festivais de break, rap, discotecagem e grafiteagem na Escola Estadual Doutor Álvaro de Souza Lima, no bairro Jardim Savério, na região sudoeste de São Paulo. (...) O jovem fala com

³⁵ Fundada em 1994, essa organização se propõe a “contribuir para a constituição e a efetivação dos direitos educativos e da juventude, tendo em vista a promoção da justiça social, da democracia participativa e do desenvolvimento sustentável no Brasil”. O objetivo fundamental do “Observatório” é estabelecer formas de controle social das políticas públicas.

muito entusiasmo das festas que organizou e do aumento expressivo de frequentadores da escola nos fins de semana. (...) quem recebia o crédito do sucesso era o poder público e não os jovens do grupo. (SOUZA, 2003, p. 76)

Mary Garcia Castro et al. (2001), na coletânea “Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza” relatam experiências diversas de políticas e programas voltados para os jovens ocorridos no Brasil. Uma das diversas constatações no levantamento e nas pesquisas com grupos focais realizadas é que os jovens não contam com oportunidades de lazer, de envolvimento com práticas esportivas e culturais. O amplo estudo reforça o idéia de que uma das tarefas principais em projetos nesse campo, especialmente se o foco for o jovem, é incentivar o protagonismo desses sujeitos. Além disso, outros fatores são fundamentais, tais como a construção da auto-estima, da noção de pertencimento, da identidade, da cidadania. No tocante a esses aspectos, pode ser observado que os “protagonistas” da ação, no Programa Parceiros do Futuro não eram os jovens, mas sim os profissionais da máquina estatal, que sequer passaram por uma formação que lhes possibilitasse fazer discussões e construir estratégias na direção aqui assinalada.

Em ampla pesquisa financiada pela UNESCO e pelo Banco Mundial para investigar a problemática da violência nas escolas, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002) assinalam que, no Brasil, foram criados programas ao se constatar “um aumento dos índices de agressão e criminalidade entre a juventude, principalmente no final de semana, onde os jovens alegam falta de espaços e impossibilidade de participar de atividades sociais e culturais” (p. 328). As autoras indicam que “o programa de abertura das escolas nos finais de semana cria espaços alternativos para atrair os jovens, trabalhando com os mesmos nas dimensões artísticas, culturais e esportivas, promovendo outros espaços para o exercício do protagonismo juvenil” (p. 328). São citadas várias iniciativas semelhantes em outros estados³⁶. O documento encerra com recomendações, especialmente no campo do lazer, vinculando-o diretamente com a abertura do espaço escolar.

³⁶ São citados os programas “Abrindo Espaços” (Mato Grosso e Bahia); “Escola Aberta” (Pernambuco) e “Escola de Paz” (Rio de Janeiro).

Sugere a implantação de programas “com a proposta de envolvimento da comunidade, da família e dos alunos em atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer, com a tônica da educação para a cidadania e na construção de uma *Cultura de Paz*”. (p. 329) Recomendam a promoção de “atividades que envolvam os alunos da escola, os jovens, a comunidade e, em especial, a família, no decurso de linguagens afins aos jovens, como a arte, a cultura e os esportes, a partir da abordagem de temas sobre cidadania. O documento destaca que tal proposta não deve ser confundida com “propostas de simples abertura das escolas nos finais de semana”, mas deve combinar “pesquisas e sistemas de avaliação continuada e cuidado com o conteúdo ético e qualidade artístico-cultural das atividades”, além de “montagem de complexa engenharia de gestão democrática ampliada, levantamento de talentos na comunidade e acompanhamento do programa quanto a intervenção em formas de interação social” (p. 329). Como pode-se observar, o receituário é completo. Mas e o resultado?

Marília Sposito (2002), ao discutir “as vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar”, faz um breve relato da instalação do Programa Parceiros do Futuro e assinala não haver estudos sistemáticos que permitam aferir “(...) eventuais alterações educacionais relevantes para a melhoria do clima dos estabelecimentos de ensino e conseqüente diminuição da violência” (p. 264). A autora alerta para o fato de que

todas essas *iniciativas podem não propiciar uma reflexão cuidadosa e alteração das imagens e práticas* que o mundo adulto — professores e funcionários — consolida sobre as crianças e os jovens que freqüentam a escola pública radicada nos bairros periféricos. Estigmatizados pela condição social de exclusão e pobreza, além de preconceitos de outra natureza, essas crianças e jovens têm sido vistos cada vez mais sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinqüentes. Hoje, a instituição escolar já não teme apenas os que estão além dos muros, mas enfrenta o pânico interno. As possibilidades do convívio democrático esgarçam-se, enfatizando o medo, a desconfiança e a necessidade de medidas que acentuem a vigilância e o controle. Nesse caso, pode haver uma reinvenção perversa da escola: mais do que espaço educativo voltado para o desenvolvimento humano, torna-se lugar do medo, da sociabilidade cindida e da ausência de tolerância. Projetos e programas especiais deverão empreender esforços para lidar com essas questões substantivas se quiserem fomentar a transformação da cultura escolar. (SPOSITO, 2002, p. 264, grifo nosso).

Antes de iniciar-se uma discussão das entrevistas realizadas para este estudo, convém analisar também como o programa apareceu nos jornais nesse período. Para isso, foram selecionadas algumas matérias, artigos e reportagens que tratam da escola pública, violência e alternativas nesses campos. Uma pequena observação sobre as chamadas das reportagens sobre a violência selecionadas ajudam a indicar a relação que se estabelece com a mídia, ora de afirmação do momento social pelo qual a sociedade está passando, ora de sua amplificação, especialmente quando se trata do medo em relação à violência. Além disso, em muitas matérias³⁷, aparece um vínculo direto entre violência e escola:

- “As armas contra a violência”, que trata da necessidade dos investimentos sociais.
- “Secretaria identifica as 80 escolas mais violentas”.
- “Chacina em Osasco deixa três mortos”, tratando de fato acontecido no bairro onde está localizada uma das escolas objeto da pesquisa.
- “A violência de um cotidiano sem sentido”, sobre a violência nas escolas públicas.
- “Falta de lazer leva à violência, diz especialista”.
- “Evento reúne produção cultural ligada à violência”.
- “Médico e professor vivem rotina de violência”.
- “Violência nas escolas é “epidemia” mundial.
- “Escolas abertas no final de semana diminuíram violência em 60%”.
- “A violência que cerca os estudantes brasileiros”.
- “Violência e medo tomam conta das salas de aula”.
- “Escolas de Heliópolis vão à luta contra a violência”
- “No caminho da escola, a armadilha do tráfico”.
- “Projeto comunitário reduz violência”.
- “Lição perigosa: estudantes, policiais e professores em choque numa escola encravada em uma das regiões mais violentas de SP”.

Pode-se perceber da leitura das chamadas das matérias qual é o viés de solução contra a violência, amplamente divulgada socialmente: ocupar os jovens. Cabe uma análise sobre como aparecem na imprensa os programas de abertura das escolas, além da observação de algumas matérias jornalísticas que fazem a apologia ao trabalho voluntário. Observe-se essas chamadas das matérias de jornal e depois analisar-se-á mais detidamente algumas delas:

³⁷ As referências completas de todas as matérias aqui arroladas encontram-se na bibliografia deste trabalho.

- “Escolas estaduais vão abrir nos fins de semana”.
- “Jovens querem espaço seguro para lazer”.
- “Escola da Família patina no primeiro mês”.
- “Com os portões abertos em pleno Jardim Ângela”.
- “Violência nas escolas caiu 57,2%, segundo pesquisa”.³⁸
- “Escolas abrem, mas com baixa adesão de pais”.
- “Voluntariado: a nova causa mundial”.
- “Para Unesco, projetos sobre juventude são isolados”.
- “Escola da Família é apresentado a países da Unesco”.
- “Lazer: faltam área verde, programa gratuito e acessível na cidade”.
- “Monitor do Estado faz campanha para PSDB”.
- “O voluntariado como estratégia de educação”.
- “Participação de pais na escola ainda é difícil”.
- “Campanha vai estimular o trabalho voluntário”.
- “Projeto Arquimedes dá ponto de apoio a jovens”.
- “Zeladora e clube de mães atraem comunidade a escola”.
- “Por que abandonamos a escola pública?”.

No sentido de observar como se dá o discurso veiculado nos meios de comunicação pelos responsáveis pelo programa e o eco que encontra junto aos próprios meios de comunicação, selecionaram-se três artigos, dois deles assinados pelo atual secretário da Educação e um deles pelo governador do estado, além de um editorial publicado no jornal O Estado de São Paulo, com o título “A escola no fim de semana”. Nesse editorial, o jornal comunica a abertura das 6000 escolas estaduais ao final de semana e assinala:

Ao anunciar o programa, o governador Geraldo Alckmin lembrou que os índices de violência crescem exatamente nos fins de semana, mas nos bairros onde 600 escolas já permanecem abertas aos sábados e domingos, “os índices já melhoraram bastante”. (...) O governo investirá nesse programa, no próximo semestre, R\$ 60 milhões. (...) Cada escola pública terá de dois a seis universitários como monitores e haverá um educador profissional em cada unidade (...) contratado pela Associação de Pais e Mestres de cada escola e pago pelo governo estadual. Pretende-se assim atingir um dos objetivos mais importantes do projeto: incentivar ao máximo a integração entre a comunidade e a escola. Essa integração reduz os casos de depredação do patrimônio público e, sobretudo, é uma forma de fazer com que a fiscalização do serviço prestado pelo

³⁸ Obviamente que se trata de “pesquisa” realizada pela própria secretaria da educação com a ajuda da Polícia Militar, tentando, de qualquer maneira, relacionar os números à existência do programa de escolas abertas, além das estratégias de instalação de câmeras de vídeo nas escolas.

Estado seja implementada por quem o recebe. (...) O processo educacional só tem a ganhar com essa integração família-escola. (OESP, 2003, p. A3).

Nos artigos assinados pelo secretário da Educação Gabriel Chalita, “É preciso repensar como a escola forma cidadãos” (2002a, p. H 6) e “Escola solidária, um sonho possível” (2002b, p. A3), o autor destaca: “Estamos atentos no sentido de criar e desenvolver ações que ultrapassem as fronteiras da educação regulamentada. Queremos ir além.” O artigo destaca várias iniciativas governamentais de preparação dos jovens para o trabalho. No artigo seguinte, trata de valorização do trabalho voluntário e destaca:

Dessa forma, o aluno poderá se envolver na concepção e no desdobramento de numerosos projetos, por meio de um comportamento pró-ativo, responsável e cooperativo. Esse é o motivo pelo qual daremos início à abertura gradativa das escolas da rede estadual de ensino nos finais de semana, de maneira que os moradores da região tenham acesso aos conceitos implementados pelas escolas cidadãs.

Os primeiros passos para a concretização dessa realidade já foram dados, com o projeto Parceiros do Futuro e com a recente assinatura do termo de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e o Instituto Brasil Voluntário Faça Parte. O acordo visa instituir o programa estadual Jovem Voluntário – Escola Solidária em toda a rede. A iniciativa tem como alvo os alunos da educação básica e objetiva estimular projetos e ações voluntárias nas escolas.

No artigo assinado pelo governador Geraldo Alckmim, “Pode entrar que a escola é sua” (FSP, 2003, p. A 3) novamente aparece a idéia de valorização do discurso voluntário e do lazer na escola como forma de contenção da violência, porém destaca a oferta de bolsas para os universitários das universidades privadas:

A concessão de bolsas aos universitários pode ser saudada como se São Paulo tivesse criado, na prática, sua quarta universidade pública (...) sem investimento em tijolo e cimento, sem nenhum prédio vistoso. Com as bolsas, chegamos a uma solução mais eficiente do que a instituição de cotas nas universidades públicas com vistas a assegurar vagas para alunos pobres oriundos da rede estadual. (...)

Em 1999, lançamos o “Parceiros do Futuro”, que transformou cerca de 400 escolas públicas em espaços de convivência e lazer nos finais de semana. Com o mesmo espírito, nasce agora o “Escola da Família, Espaço da Paz”. Agora não mais em escolas escolhidas, mas em todas as escolas.

Embora o Programa Escola da Família não seja o objeto de análise desta pesquisa, deve-se destacar que ele só se viabilizou em função da experiência anterior, o Programa Parceiros do Futuro. Como o trabalho de campo acabou atravessado pela fase de transição entre os programas, torna-se conveniente compreender o contexto no qual os discursos foram realizados. Destaca-se que a “morte” definitiva do Parceiros do Futuro só ocorreu, de fato, no final de 2003, em função do término de contrato dos profissionais integrantes e que, a rigor, houve durante cerca de seis meses, um sobreposicionamento dos programas. Esse fato apresentou situações de conflito entre profissionais na escola. As escolas, que a princípio pareciam “implorar” por trabalho voluntário, passam a ter, por vezes, no final de semana, mais “profissionais” dentro dela do que membros da comunidade usufruindo do espaço, situação algo caricatural.

Faz-se necessário destacar de que forma ocorreu essa sobreposição no ambiente da escola. No Parceiros do Futuro, havia um “organizador” e “monitores”, de educação física e esportes e de artes. Esses dois grupos de “profissionais” eram contratados pela Fundação Faculdade de Medicina. Além disso, havia o trabalho dos monitores voluntários, normalmente pessoas da comunidade próxima. Quando iniciou-se o Programa Escola da Família, a Associação de Pais e Mestres contratou, com recursos do Estado, um “educador profissional”, além dos monitores universitários bolsistas. Estes, normalmente mais interessados em conseguir recursos para pagar suas faculdades particulares do que propriamente em se engajar em um trabalho deste tipo, sendo que obviamente há exceções. Portanto, uma das escolas pesquisadas chegou a ter, de pessoal “profissional” no final de semana: um “organizador”, um “monitor de esportes”, um “monitor de artes”, um “educador profissional” e quatro “monitores bolsistas”, sendo que os primeiros consideravam-se desprestigiados em função da chegada do novo programa. Da maneira como foi feita, a transição implicou em desperdício de recursos.

A palavra “profissional” está sendo usada entre aspas para indicar que não houve, de fato, um processo de profissionalização. Observa-se que diversos desses agentes não têm nenhuma formação na área de educação e, pelo que foi apurado, os poucos treinamentos recebidos para esse tipo de atuação não permitem dizer que estas pessoas tenham se profissionalizado. Isso não quer dizer que deva ser condição essencial a formação

pedagógica para atuar nesse tipo de programa, mas do jeito que foi conduzido o processo, deixaram-se abertas lacunas que foram preenchidas, inclusive, por relações de “clientelismo” nas contratações efetuadas por APMs. Deve-se questionar o fato de que foi usada a APM como referência e não o Conselho de Escola, o que comprova o fato deste ser apenas peça figurativa nas escolas pesquisadas.

2 - O lugar pesquisado: a carência de espaços de lazer

Aqui não vejo nem um clube poliesportivo, prá molecada freqüentar, nem um incentivo. O investimento no lazer é muito escasso. O centro comunitário é um fracasso ...

Racionais MC's — “Fim de semana no Parque”

Convém destacar alguns aspectos da realidade da cidade e dos bairros onde foram desenvolvidas as observações. Foi escolhida a cidade de Osasco para a realização da pesquisa e particularmente dois bairros vizinhos, nos quais a falta de equipamentos públicos para o lazer é flagrante, conforme poderá ser observado.

O município de Osasco possui uma área de 66,9 km² e está localizado a 16 km de São Paulo e compõe a Região Metropolitana de São Paulo (vide mapa 1). É atravessado pelo Rio Tietê e pode-se notar que seu eixo de desenvolvimento ocorre ao longo do Rio, concentrando os bairros melhores dotados de equipamentos públicos. Conheceu grande expansão industrial, a partir dos anos 50, ao mesmo tempo em que se emancipa, pois era um distrito da capital até 1958. Houve um acentuado processo de crescimento populacional a partir dos anos 60 que, segundo Celso Roberto de Brito (1996, p. 120), “modelou profundamente a realidade atual do município e também condiciona as futuras perspectivas da cidade.” Prossegue o autor:

Este crescimento explica tanto a ausência de uma verdadeira estrutura urbana em Osasco, bem como as dificuldades de existência de uma vida urbana equilibrada. Uma das conseqüências mais sensíveis para a sua população encontra-se na falta de equipamento urbano, sendo que o Poder Público encontra-se impossibilitado em enfrentar, através da criação de recursos adequados, as crescentes necessidades de infra-estrutura urbana básica. (BRITO, 1996, p. 121).

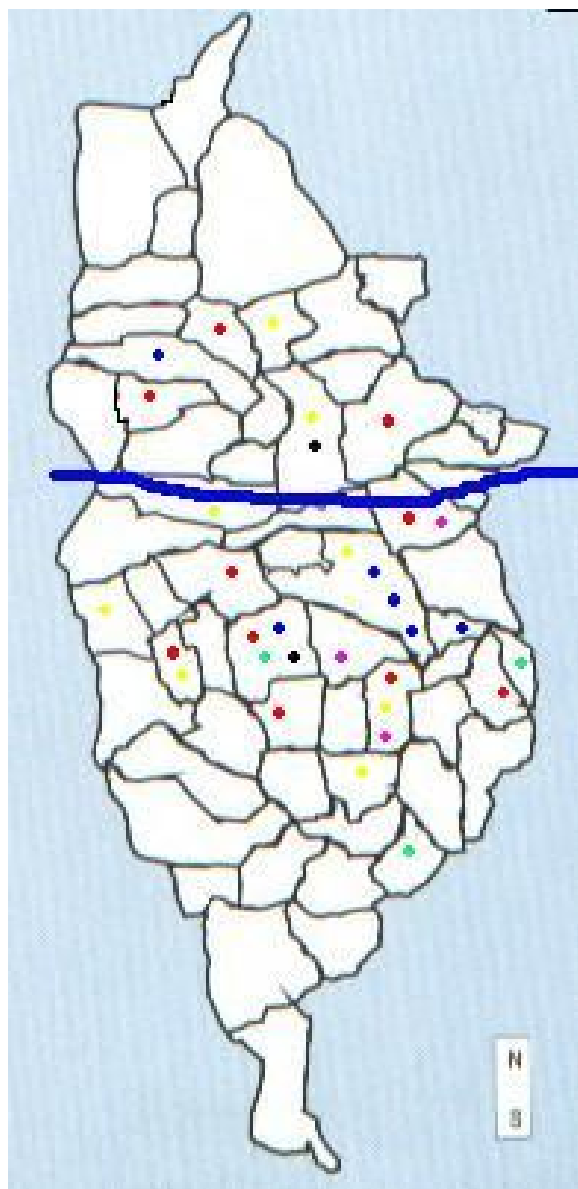
Observa-se, portanto, que a realidade em termos de acesso ao lazer será extremamente dificultada pela própria ausência dos espaços urbanos disponíveis. O crescimento da cidade é tão intenso que não são preservadas áreas para lazer em número adequado ao tamanho da população, o que certamente interfere na dinâmica atual do município. Brito (1996) assinalava a existência de apenas nove equipamentos de lazer e esportes em todo o município e apenas cinco equipamentos culturais no ano de 1994, para uma população de mais de 650 mil habitantes. Talvez não seja à toa que o *slogan* da cidade na gestão 2001-2004 seja Cidade Trabalho. Dessa forma, é plenamente justificável que os espaços públicos que possam atender a esses interesses sejam oferecidos à população. Resta saber como.

Por meio de mapeamento realizado por Eveline Tóla (2003), é possível comprovar a carência de espaços e equipamentos de lazer em Osasco e sua distribuição desigual. A distribuição dos espaços e equipamentos de lazer se processa ao longo do eixo de desenvolvimento econômico do município, deixando à margem desses serviços os bairros situados fora desse eixo. Nota-se que, especialmente com relação aos parques públicos e áreas verdes, a situação do município é crítica.



Mapa 1 – Localização de Osasco – Região Metropolitana de São Paulo.

Fonte: Prefeitura Municipal de Osasco (2001).



Mapa 2 - Localização de equipamentos públicos de lazer em Osasco (2003).
Fonte: Tóla (2003).

LEGENDA:

- Centros esportivos
- Estádios Municipais
- Áreas de Lazer
- Praças de Lazer
- Áreas Culturais
- Parques Ambientais - Recreacionais.

Deve-se destacar, no entanto, que essa situação de precariedade não é exclusiva da cidade de Osasco. Conforme demonstra Castro et al (2001), há uma enorme falta de equipamentos de lazer em diversas cidades do país. Embora os autores estejam preocupados com a realidade dos jovens em situação de pobreza, pode-se observar que a dificuldade de acesso ao lazer não é exclusiva dessa faixa etária, mas atinge igualmente outros extratos:

Os indicadores sobre equipamentos culturais justificam e reforçam a preocupação com a falta de espaços de lazer e de cultura para a população jovem, em especial em situações de pobreza. Cerca de 19% dos municípios brasileiros não têm uma biblioteca pública; cerca de 73% não dispõem de um museu; cerca de 75% não contam com um teatro ou casa de espetáculo e em 83% não existe um cinema. Predominam carências também quanto a ginásios poliesportivos, já que cerca de 35% dos municípios não contam com tal equipamento, enquanto que em 64% deles não há uma livraria. (CASTRO et al, 2001, p. 55).

Observou-se, nas localidades onde as escolas estão situadas, que os espaços de lazer são inexistentes enquanto equipamento público. A rua, a casa, as praças, os improvisados campos de futebol, os bares são os locais onde se realizam as práticas de lazer aos finais de semana nessas comunidades, à revelia da intervenção estatal. Observa-se que há uma diversidade de práticas já existentes mesmo sem a garantia do direito ao espaço público de lazer. Fica evidente que seria fundamental a implementação de políticas municipais de lazer eficazes, relegadas ao último plano das prioridades nesse município.

Neste estudo, foram contempladas análises mais sistemáticas de um primeiro quadro, do que se está considerando como uma prática institucionalizada de lazer, o “lazer na escola” proposto por intermédio da estrutura governamental, nesse caso específico enquanto uma política estadual. Um segundo quadro — as práticas não institucionalizadas, à revelia das intervenções estatais — mereceriam uma análise mais aprofundada, que se torna inviável diante dos limites deste estudo. Deve-se considerar que o “lazer *da* escola” difere do “lazer *na* escola”, aquele que acontece integrado às propostas da própria unidade escolar, dentro de seu projeto educativo. Excetuando-se apenas uma Festa Junina aberta para a comunidade, observada em uma das escolas pesquisadas, este tipo de prática tornou-se quase que inexistente. Se há algo que ficou evidente nas observações é que não há uma proposta de lazer *da* escola.

3 - Principais pontos de análise: observações e entrevistas

Eu quase que nada não sei... mas desconfio de muita coisa...

João Guimarães Rosa: Grande Sertão Veredas (1956).

A escolha das unidades escolares a serem investigadas levou em conta algumas condições: que as escolas estivessem situadas na região metropolitana de São Paulo, em localidades nas quais houvesse precariedade de espaços públicos de lazer. Em função dos problemas urbanos e do descaso com os espaços públicos de lazer, não foi difícil fazer cumprir esta condição. A segunda condição diz respeito ao funcionamento do programa. Buscou-se investigar inicialmente uma escola que tivesse sido incluída no programa desde o seu início, agosto de 1999, na medida em que as primeiras observações e os primeiros contatos para a realização da pesquisa datam dessa época, permitindo assim um análise mais eficaz dos resultados alcançados com a continuidade do programa. No entanto, percebeu-se que, com o desenrolar da pesquisa de campo, seria necessária a observação de outras escolas situadas no mesmo bairro ou no bairro vizinho, na medida em que havia uma relação entre os usuários destes espaços e os profissionais dos programas analisados, permitindo inclusive algumas comparações.

O trabalho de campo iniciou-se em agosto de 1999, por meio das primeiras visitas à Escola Estadual Patrícia Galvão³⁹ em Osasco-SP, região com extrema carência de equipamentos de lazer. Não serão descritas detalhadamente essas visitas às escolas e ao bairros, na medida em que o importante é tentar interpretar o observado.

A escola preenchia as condições descritas acima: está situada em uma região extremamente carente de equipamentos de lazer, foi incluída no programa, mesmo sem uma discussão prévia com a direção da escola, com os professores e com a própria comunidade.

No período 2000-2002, foram feitas visitas esporádicas à escola e observações preliminares assistemáticas. No primeiro semestre de 2003, ano em que se realizou a imersão do

³⁹ Os nomes das escolas e dos entrevistados são fictícios. Tal medida se justifica para que possam ser destacadas e tornadas públicas as críticas referentes ao programa sem que haja prejuízo aos entrevistados.

pesquisador na realidade pesquisada, por meio de visitas e observações sistemáticas e da seleção de pessoas da comunidade escolar a serem entrevistadas, a escola foi desligada do programa, em função de problemas de violência urbana no entorno. Foi realizada uma análise desse momento neste terceiro capítulo. No entanto, a escola foi reincorporada ao novo programa, o Escola da Família, no segundo semestre. Assim, com a impossibilidade de prosseguimento da pesquisa nessa escola no primeiro semestre, encontraram-se outras duas escolas, no mesmo município e no bairro ao lado, que reuniam condições similares e que passaram a ser visitadas de forma sistemática aos finais de semana, além das entrevistas realizadas com professores, direção e comunidade em geral, tanto aos finais de semana quanto nos horários de reunião pedagógica, durante a semana.

Embora o trabalho de campo tivesse sido iniciado em apenas uma escola, tornou-se necessária a investigação de três escolas da região pois, como o programa envolve a participação livre dos alunos e comunidade, é muito comum alunos de determinada escola da região freqüentarem outra ao final de semana. Além disso, a maioria do pessoal que trabalha no programa acaba tendo vínculos com outras escolas da região. Dessa forma, acabou-se optando por três escolas, sendo que ainda tenha-se ficado tentado a investigar uma quarta escola da região que sempre tenha ficado fechada e só agora, com o novo programa “Escola da Família”, esteja abrindo. No entanto, como o foco de análise não é o “Escola da Família” mas o “Parceiros do Futuro”, esta hipótese foi descartada. Todas as escolas ficam na mesma região de Osasco, entre os dois bairros analisados. A escola mais afastada do centro da cidade é a “Patrícia Galvão”, de onde é possível avistar inclusive o Rodoanel.

Torna-se necessário descrever, resumidamente, as escolas e efetuar um mapeamento das entrevistas realizadas, lembrando que as mais significativas foram transcritas na íntegra e encontram-se em anexo.

Na Escola Patrícia Galvão, foram realizadas observações assistemáticas desde 1999, como visitas esporádicas aos finais de semana. Funcionou com o Programa Parceiros do Futuro até 2002, quando este foi fechado em função da violência e do deslocamento do “equilíbrio” de poder na região com a morte de um traficante que mantinha um bar em frente à escola. Essa história é narrada em algumas entrevistas. Com o fechamento do programa, só a quadra da escola continuou funcionando, como já funcionava antes mesmo

de 1999, de maneira “privatizada” por um “clube” de futebol da região. A escola ficou fechada, aos finais de semana, durante todo o primeiro semestre de 2003 e voltou a abrir em agosto de 2003, com o novo programa.

No primeiro contato com a escola, em 1999, podia ser observado um afastamento total da escola em relação à comunidade: a escola era totalmente pichada, a grande diversão dos jovens do “pedaço” no final de semana era disputar quem conseguia a melhor pichação. Observaram-se grupos de jovens que carregavam pastas com exemplos de “pichos”, sendo que uma das distrações deles era trocar essas figuras, desenhadas em folhas de caderno universitário. A escola continua sendo absolutamente fechada, apesar de “aberta” ao final de semana: o que mais se encontra são grades por todos os lados. A arquitetura da escola é absolutamente opressora. Passou por uma fase de ampliação e, nesse período de investigação, a quadra recebeu cobertura e passou a ser ainda mais assediada pelos clubes de futebol da região. Opera com 46 classes, portanto com mais de 1200 alunos. É espantoso que caibam tantos alunos naquele espaço e consiga haver atividades para todos. Certamente, um dos motivos da baixa qualidade das atividades desenvolvidas é o gigantismo dessas escolas. Há também 3 salas para vídeo, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sala de artes e uma de jogos. Atende alunos da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Conta com aproximadamente 65 professores. Um trecho retirado do diário de campo ilustra o que é a escola:

Três horas da tarde de um dia de sol durante a semana. Em frente à escola Patrícia Galvão os bares estão abertos e jovens bebem cerveja. A escola é repleta de grades, aliás como quase todas as escolas públicas. Um “porteiro”, que é o caseiro da escola, controla a entrada e saída. No estacionamento da escola, os carros dos professores são “vigiados” por um “tomador de conta” pago por eles. A quadra está ocupada por muitos adolescentes, obviamente jogando futebol. Esse é um pedaço da cidade que parece ser difícil implantar outra prática em função da penetração cultural do futebol. Ao entrar na escola, têm-se nítida sensação de entrar numa prisão. A câmera instalada para vigiar os alunos foi roubada. Grades por todo lado. Um “guichê” forma uma abertura entre as barras de ferro, mas é preciso reclinar o tronco, “abaixar a cabeça” para olhar para a pessoa que está do outro lado. É a secretária da escola, e talvez não seja à toa que tenha-se que “abaixar a cabeça” para falar com alguém nessa escola. Diante disso, como imaginar uma escola democrática?

(...)

Horário de intervalo. Pátio cheio de jovens. O diretor se aproxima. A entrevista nem precisou ser iniciada: ele começou a falar sobre a importância da “escola aberta” e demonstrou uma resistência pessoal ao programa do governo, seja o

Parceiros ou outro qualquer. Pode parecer um indicativo de necessidade de autonomia, mas não é: trata-se da defesa de métodos ainda mais arbitrários de uso do espaço. Argumenta que “eles” da escola já faziam isso e tentou enaltecer o “processo democrático” que há de ocupação dos espaços da escola. Sabe-se que não é bem assim.

(...)

Final de semana de sol, sábado. Início da tarde. O portão principal está apenas parcialmente aberto e o portão que dá acesso à quadra através do pátio interno está fechado. A quadra está cheia, com o pessoal do futebol tomando conta do pedaço: é que há um portão exclusivo da quadra para a rua e esse está aberto. Tudo isso só denota como o programa é apartado do que já ocorre na escola e não consegue democratizar o acesso aos espaços, tendo que conviver com as atitudes privatistas de grupos da própria comunidade. De resto, qualquer enfrentamento nesse sentido seria muito arriscado para qualquer educador. Quando questionados, os monitores foram taxativos: “a quadra já é administrada pela comunidade” o que pode ser traduzido por “já foi apropriada por determinado grupo, que dali retira inclusive parte de seu sustento, explorando a utilização de uma escolinha de futsal, vinculada a uma equipe da região”. Novamente apresenta-se aí uma confusão, típica na cultura brasileira, sobre os limites entre público e privado. Enquanto isso, o movimento nos bares em frente à escola é muito grande. Muitas motos paradas em frente aos bares. Uma rápida volta pelo bairro e já se identifica o padrão de urbanização: ruas estreitas, casas ainda nos blocos e sem acabamento, terrenos apertados nas ruas que convergem para a avenida principal onde está situada a escola. Muitos bares e igrejas evangélicas. É possível avistar o Rodoanel, denunciando que se está no extremo da região metropolitana de São Paulo. Faz lembrar os antigos estudos de Luiz Pereira sobre as escolas em Santo André nos bairros operários. Mas hoje há poucos operários por aqui: a grande maioria, possivelmente, sobrevive de trabalhos mal remunerados no setor de serviços. Próximo dali a paisagem já vai-se transformando com a instalação de condomínios residenciais populares, com várias torres de apartamentos, vendidos com o apelo de estar próximo do Rodoanel Metropolitano. (...) (Anotações, caderno de campo).

Na Escola Patrícia Galvão foram entrevistados os seguintes sujeitos: Adriano, vice-diretor; André, educador profissional do "Programa Escola da Família"; Ricardo, monitor bolsista do "Programa Escola da Família"; Fernando, aluno integrante do grêmio; Luíza, agente de organização escolar (inspetora de aluno); Francisco e Rafael, pai de aluno e aluno; Guilherme (entrevista não transcrita na íntegra por problemas técnicos), “voluntário”, que usa a quadra ao final de semana para o futsal.

Na Escola Nestor Ayrão foram realizadas observações desde 2000. É a escola da região onde o Parceiros funcionou durante toda a existência do Programa, talvez por esse motivo seja uma das mais movimentadas aos finais de semana. Na verdade, a escola já tinha um histórico de participação do grêmio estudantil nas atividades de final de semana, mesmo antes de 1999, ano da instalação do programa. Passa agora pela transição para o

Programa Escola da Família com alguns problemas entre os educadores contratados, já que estão sendo mantidas “duas” equipes profissionais distintas. A escola também é gigantesca em termos de número de alunos: por volta de 2.100, distribuídos em 54 classes, nos três períodos. As classes são de 5ª série ao terceiro ano do Ensino Médio. Conta com 18 salas de aula, além de sala de vídeo, informática, biblioteca, duas quadras — uma delas também recentemente coberta — e o pátio interno. Tem aproximadamente 74 professores:

Dia 6 de setembro. Sábado de sol. Ensaio de fanfarra na Escola Nestor Ayrão para o desfile do dia da independência a ser realizado no centro da cidade. As ruas são tomadas pelos jovens, que fazem um pequeno desfile ao lado da escola. Dentro da escola, várias atividades: das três escolas pesquisadas é a que mais recebe a comunidade ao final de semana. Muitos jovens. O grande atrativo não são os ensaios da fanfarra, mas aulas abertas de “axé music”, com autênticas coreografias coletivas comandadas por alguns jovens mais experientes nos passos da dança. O clima é impregnado de sensualidade. Hedonismo e subprodutos da indústria cultural são a combinação perfeita para o “sucesso” de público. O figurino típico das moças é a calça com a frente baixa e o top, deixando a barriga à mostra. Os meninos: bermudões, camisetas largas, tênis e boné. (Anotações, caderno de campo).

Foram entrevistados, na Escola Nestor Ayrão, os seguintes sujeitos: Renata, secretária escolar, uma das responsáveis pelo ensaio da fanfarra, ex-aluna da escola; Camila, professora de Educação Física nessa escola e professora contratada do “Parceiros do Futuro” em outra escola da rede, fora da região; Inês; professora de Matemática; Emerson; vice-diretor; Antônio Cunha, organizador vinculado ao “Parceiros do Futuro”; Salvador e Karina, pai de aluno e aluna; Ronaldo, professor de Educação Física do “Parceiros do Futuro” e que durante a semana leciona na mesma escola.

A Escola São José é considerada pela população da região, dentre as estaduais, a melhor estruturada em com o “melhor ensino”. Pôde-se notar que há mesmo essa idéia, por parte dos entrevistados, especialmente aqueles vinculados diretamente à escola, obviamente. Foi “incorporada” ao “Parceiros” quando o programa foi desativado na escola “Patrícia Galvão”. Por esse motivo, as observações datam do início de 2003, quando efetivamente começou a funcionar o programa nessa escola. Funciona em três períodos, com mais de sessenta professores e atende cerca de 1700 alunos, com 42 classes de 5ª série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Opera também com classes de ensino supletivo por meio de tele-curso no período noturno.

Escola São José, por volta de meio dia de um domingo frio e chuvoso. O portão principal da escola dá acesso à quadra e ao pátio interno. Na porta há um caderno de anotações de frequência do Programa Parceiros do Futuro. No pátio interno, apesar do frio e talvez por isso mesmo, vários jovens e crianças: música (RAP) e um garoto dançando. Outros jogam ping-pong e vários estão sentados à mesa, que servem ao refeitório da escola, jogando dama e xadrez. Os educadores não se misturam. Estão todos na mesma mesa e jogam dominó e só uma criança participa com eles. Uma educadora fica observando tudo e arruma um canto de leitura, com livros infantis, gibis e algumas revistas velhas, além de jornais da região de divulgação política. Na quadra, vários jovens jogam futebol. A quadra é coberta, apesar das amplas aberturas laterais não fornecerem proteção suficiente contra chuva. Precariedade. Fica difícil imaginar como essa escola consegue atender tantos alunos com esse espaço. A diretora está na escola, mesmo sendo domingo. (Anotações, caderno de campo).

Na Escola São José, foram entrevistados: Márcio, Juliano, Raul e Hugo, jovens frequentadores da escola, alunos da escola Nestor Ayrão; Deise e Andrea, alunas da Faculdade de Educação da USP realizando estágio de observação aos finais de semana na escola; João Victor, voluntário há 3 anos no “Parceiros do Futuro”, tendo atuado em outras escolas da região, especialmente na escola Nestor Ayrão, de onde é egresso; Pedro, jovem frequentador não-aluno; Eduardo, jovem frequentador não-aluno; Thiago, jovem frequentador e aluno; Eleonora, monitora universitária bolsista; Ana Carolina, diretora da escola; Júlio, professor de Educação Física do “Parceiros do Futuro”; Rodrigo, organizador ou monitor educacional do “Programa Parceiros do Futuro”; Silva, sargento da Polícia Militar que faz a ronda nas escolas; Ana Graziela, vice-diretora; Solange, mãe de aluno; Bruno, arte educador, monitor contratado pela Secretaria da Cultura.

Além dos sujeitos diretamente vinculados à realidade das escolas, procedeu-se a duas entrevistas-chave com pessoas da coordenação do Programa. Entrevistou-se Lúcio Flávio, ex-organizador na Escola Patrícia Galvão e que passou a atuar como supervisor de esportes da região no “Parceiros do Futuro”. Observe-se que quando foram constituídas as áreas de “Cultura” e “Esportes” dentro do Programa, as escolas foram divididas em macro-regiões, sendo que cada uma destas tinha um supervisor de área. Foi também entrevistada a coordenadora geral do Programa, professora Mônica.

Assim, pode-se quantificar as entrevistas num total de 35 sujeitos. Deve-se destacar que o fato das entrevistas serem bastante abertas, com um roteiro flexível, permitiu a coleta de dados diversos. Por meio desses dados foram destacados alguns pontos para análise⁴⁰. Busca-se agora uma “triangulação” das falas dos entrevistados, procedendo uma análise de cada ponto levantado. Embora cada um dos pontos de análise contenham muitos outros, procurou-se sintetizá-los em dois fundamentais que abrangem: um panorama do funcionamento do programa na escola, a finalidade; um panorama das atividades da Secretaria da Educação do estado e sua estrutura, a mediação.

3.1 Funcionamento do programa na escola: a finalidade.

Com relação à finalidade expressa do programa, seu funcionamento na escola, procurou-se destacar alguns pontos para análise: o primeiro deles refere-se ao conteúdo e à qualidade das atividades propostas; outro ponto a ser observado refere-se ao desgaste pessoal no trabalho por parte daqueles que realizam suas atividades profissionais na escola ao final de semana; analisa-se a questão controversa da profissionalização, buscando entender como se deu o processo de preparação para a atuação no programa e discutindo a importância do vínculo com o lugar; outro ponto a ser observado é a natureza do trabalho voluntário e como ele se processa no programa; o quinto aspecto diz respeito à direção da escola e sua relação com o programa, discutindo-se problemas com relação à participação dos pais, conselhos de escola e autonomia da escola. Observa-se também se os alunos que participam ativamente das atividades ao final de semana passam a estabelecer, de fato, um novo relacionamento com a escola. Questão bastante controversa.

As relações que são estabelecidas com o “entorno” da escola também são discutidas, especialmente os desdobramentos da questão da violência: a depredação escolar, as drogas, os bares próximos, a ronda policial e a visão dos sujeitos sobre a diminuição da violência por meio desse tipo de intervenção.

⁴⁰ A transcrição procurou respeitar ao máximo o modo de falar dos entrevistados.

As atividades, seu conteúdo e qualidade

Percebe-se que grande parte do que acontece ao final de semana não é resultado de uma proposta educacional consciente e planejada. Simplesmente reflete uma demanda comunitária por práticas de lazer, por vezes, atravessadas pela indústria cultural e que, dessa forma, sem um planejamento das práticas, a escola acaba reforçando. Além disso, como as atividades não têm um fundamento, uma proposta e uma filosofia que as oriente, vale tudo.

Márcio é um jovem estudante da segunda série do ensino médio da “Nestor Ayrão” e freqüentador, nos finais de semana, da escola “São José”. Talvez justamente por não encontrar acolhida em sua escola, conseguiu uma sala, cedida pelos organizadores do programa para, junto com seus amigos Juliano, Raul e Hugo, ensaiar coreografias de uma espécie de “funk evangélico”, como eles mesmos denominam. É inusitado: as coreografias são muito parecidas com as danças de rua, a música é em ritmo de Rap e as mensagens são todas evangélicas. Isso prova que não há nenhum critério com relação às atividades que acontecem na escola ao final de semana: podem ir desde os “bailes” de “axé” altamente sensuais e onde, segundo professores, acontece até mesmo tráfico de drogas, até ensaios de grupos evangélicos. Ainda bem que a escola pública é laica! Na mesma escola, em entrevista com a direção, observou-se um grande “retrato” de Jesus Cristo na sala da diretoria. Surpreende muito a dificuldade de expressão verbal desses jovens, todos estudantes do Ensino Médio:

Ah! eu acho legal. É bom que um...que o Parceiros do Futuro, ele é um espaço que dá pá nós também, pá ensaiar, fica a sala tudo fechado, os organizadores também vem aqui vê nós assim dançando e eles aplaude, eles ajuda nós também, como pode levar nós pa... também fazer a coreografia em outras escola, pá evangelizar também. O parceiros do Futuro é muito bom, que é um espaço é tipo assim, livre e aberto assim né? As pessoas que vem também ganha educação também, porque o Parceiros do Futuro ele educa nós também. Ele fala com nós o que pode fazer e o que não pode fazer, é tipo uma casa nossa. (Márcio, jovem estudante)

(...)

com essa coreografia que nós tá fazendo é uma evangelização também, pás pessoas assim né? Que não tá muito assim firmado no caminho de Deus, né? Aí que através disso daí nós vem e ganha alma também. Que esse grupo aí, o nome do nosso grupo significa é ‘o resgate’, porque é o resgate? E por causa que nós fomo resgatado por Deus, porque quando nós tava no mundão assim né? Jogado assim, indo em festa em coisas que Deus não se habita. Aí Deus como me resgatou, resgatou a vida de cada um deles, como de vocês todos também. E isso é assim também, né? (Márcio, jovem estudante)

(...)

o meu final de semana ehhh... um motivo de uma alegria, né? Porque o final de semana é uma...(como se fala) é uma alegria pá nós porque o final de semana nosso dentro, é só habitado na presença do Senhor. No final de semana nós tem que ir pra casa do Senhor. O final de semana nosso é aqui, no Parceiros do Futuro, ensaiando a coreografia e depois desse ensaio vamo em casa, descansar um pouquinho e voltar pra casa de Deus. (Márcio, jovem estudante)

Com relação às atividades que acontecem na escola ao final de semana, seu conteúdo e a qualidade dessas atividades, Camila, que é professora no “Nestor Ayrão” e integra o Parceiros em outra região, afirma:

Na parte de lazer é até interessante porque ainda tem o respaldo de professores formados, que são dois professores formados no final de semana. Um deles também dá aulas aqui durante a semana, o que facilita muito o contato com os alunos. Para os alunos do noturno é uma oportunidade de estar praticando algum esporte durante o final de semana. (Camila, professora no Parceiros).

Observou-se também a dificuldade que os organizadores e monitores têm em propor atividades diferenciadas, especialmente quando já há uma cultura instituída de determinados usos dos espaços. A relação que se estabelece, assim, com a “comunidade” — na verdade, com parte dela — pode levar a conflitos. De certa maneira, os profissionais tornam-se reféns de algumas práticas, revestidas de “cultura popular”, por um lado — as sessões de “axé” na escola “Nestor Ayrão” são um exemplo disso — ou por outro, consideradas como práticas “da comunidade”, como “cultura da comunidade”. Assim, inibem-se novas possibilidades:

(...) as atividades que a gente desenvolvia, a gente tinha o bom senso de procurar saber o que a comunidade gostava e aí a comunidade tinha gostos bastante restritos, praticamente era “futsal”. (...) eu achava que o pessoal só gostava de futsal porque não tinha uma oportunidade de conhecer outras coisas. Aí tentei implantar basquete, pelo menos na área de esportes, tentei implantar basquete, a gente tentou e conseguiu colocar algumas atividades artísticas como violão, como grafiteagem, porém, nunca durou tanto tempo como o “futsal”. Mas que a gente tentou a gente tentou (...) a gente ofereceu uma série de atividades: artísticas, esportivas, profissionalizantes, enfim de todo o aspecto. Fizemos eventos, demos festas de datas comemorativas, festas sem um motivo aparente só para entreter a comunidade mesmo, baile de carnaval, a gente chegou a levar um artista famoso, o Thaíde, na escola. Enfim como eu levava muito a sério a coisa eu procurava dar essa variedade para a comunidade. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

No entanto, há que se destacar que existe uma grande diversidade de práticas de lazer que devem ser consideradas. Observa-se que nem sempre há, por parte do educador, uma sensibilidade em mediar processos culturais, respeitando aspectos que devam ser valorizados e exercendo um papel também de propositor. Deve-se considerar também a

importância de se respeitar e estimular o protagonismo “comunitário”. Há, recentemente, a tendência de um discurso de “valorização do protagonismo juvenil”. No entanto, há que se considerar que, embora possa se colocar o jovem como foco nesses programas, suas atividades acabam sendo importantes também a outros grupos etários. Torna-se importante considerar o papel de mediador que o educador deveria assumir, observando essas variáveis de faixa etária e também de gênero. Nota-se que as atividades acabam privilegiando muito mais o sexo masculino. Verifica-se uma acomodação com relação a esses aspectos, embora aconteçam atividades interessantes e diversificadas:

(...) uma comunidade gostava de jogar hóquei e a outra gostava de futebol de salão e eram próximas, no mesmo bairro quase. E hóquei mesmo, o pessoal pegava toda aquela indumentária de hóquei, patins, fizeram parceria com o Banespa, conseguiram doação do material. E os caras jogavam no pátio que era super plano, liso, num terreno muito semelhante a uma quadra de hóquei. E o pessoal jogava de verdade hóquei, jogava, treinava. E na comunidade vizinha os caras nunca tinham ouvido falar em hóquei. As realidades eram mesmo diferentes. (...) Tem uma escola que tem basquete em cadeira de rodas, uma escola lá pro lado de Itaquaquetuba se não me engano. Eu vi que a capacidade da comunidade se articular é muito grande quando se tem um elemento preparado pra isso, um articulador. Vi coisas espetaculares, isso estou falando na área dos esportes, na área das artes, da profissionalização, cursos de Inglês, de Espanhol, exposições de artes espetaculares, vi coisas inacreditáveis, vi coisas belíssimas de nível até elevado. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Assim, várias atividades desenvolvidas nas escolas observadas acontecem por força da própria “comunidade”, quase que por “geração espontânea”. Não há um acompanhamento dessas atividades: trata-se simplesmente de um uso do espaço. Na medida em que os processos participativos e democráticos são falhos, não há nenhum vínculo dessas atividades com a proposta pedagógica da unidade escolar. Ainda que essas atividades sejam realizadas por profissionais ou voluntários, esse vínculo não é discutido ou estimulado.

Renata é secretária escolar e tem um vínculo profundo com o bairro e com a própria escola. É ex-aluna, auxilia nos ensaios da fanfarra da escola, fala com orgulho dessa atividade e faz um histórico das atividades de final de semana na escola. Observa-se que há formas legítimas de apropriação do espaço escolar, historicamente já consagradas em algumas escolas, mas que também acabam desconsideradas pelo programa governamental:

eu trabalho, estudei aqui, toquei nessa fanfarra desde o onze anos (...) Quando eu fiz o terceiro ano (...) a gente tinha o clube escolar, que aí a gente abria a escola sob responsabilidade do professor e do grupo de alunos, a gente abria a escola e tinha atividades como vôlei, basquete, futebol, pingue-pongue, pebolim, tinha até uma lanchonete que a gente improvisava aí e a gente ficava com a escola aberta das oito da manhã às seis da tarde. Isso em 89, muito antes de ter

qualquer projeto governamental. Foi baseado na necessidade que nós alunos tínhamos de ir pra algum lugar pra se divertir, conversar, praticar esportes e a escola ficava aberta pra isso, durou dois anos. (Renata, secretária escolar).

Renata destaca ainda o fato das atividades mais “planejadas” acabarem por facilitar um envolvimento dos alunos e possibilitar o envolvimento com práticas diferenciadas, até mesmo por um “ensaio de fanfarra”, que a princípio poderia ser objeto de rejeição por parte dos alunos. Deve-se destacar o fato de que no dia do ensaio, um sábado, efetivamente a escola estava lotada de alunos e não alunos:

Ajudou porque até então a escola estava aberta pra comunidade, tinha as atividades, mas eles não chamavam atenção deles especificamente para uma coisa. Quando começou os ensaios com a fanfarra, tinha alunos, mas não do jeito, nessa quantidade que tem agora. Então a gente chamou a atenção deles pra música e pra uma atividade extra curricular que dá interesse pra outra atividade. Então a escola aberta fez com que eles estivessem aqui, fazendo uma outra atividade, viram como era interessante e tomaram gosto pela coisa. (Renata, secretária escolar).

Pedro, 11 anos, é aluno de uma escola mantida pelo governo federal e pela prefeitura (CAIC — Centro de Atenção Integral à Criança) que funciona no bairro e que, obviamente, fica fechada aos finais de semana, ficando liberado apenas o espaço da quadra. Ele procura a “São José” para brincar: joga xadrez, ping-pong e futebol. Tem dois irmãos, sendo que um deles estuda no “Nestor Ayrão” e outro no CAIC. O pai frequenta regularmente a “São José” para jogar futebol aos domingos pela manhã na quadra. Faz isso há muito tempo, mesmo antes dos programas governamentais. Seu amigo, Thiago, 11 anos, está na quinta série e estuda na “São José”. Nunca foi ao cinema, mas no sábado anterior havia assistido a um filme infantil na sala de vídeo da escola. Fala com entusiasmo da Festa Junina da escola e diz gostar muito de sua escola. Ressalte-se que a Festa Junina foi fechada para a comunidade, acontecendo apenas para os alunos e no horário de aulas. Sobre esse aspecto, é revelador o depoimento da diretora de sua escola, demonstrando uma visão extremamente utilitária dos momentos de sociabilidade e lazer:

Festa junina eu cortei, já tem três anos que não tem festa junina, não tem porque é muito gasto, é muita coisa, *se você for pensar em retorno pra APM é pequeno, então não vale a pena*, é um cansaço, assim extraordinário. É uma festa cultural, é, mas tem outros momentos, o que a gente faz, uma festa junina interna. Só os alunos fazem a festa deles, nada aberto ao público. (...) Sabe quando vai acumulando fazer muita coisa, a gente vai deixando de fazer algumas festas abertas ao público assim. (Ana Carolina, diretora da “São José”. Grifos nossos).

Com relação ao público freqüentador, assume-se uma postura de “contentar-se com o que é oferecido”. Não há uma investigação, por parte dos profissionais e representantes da comunidade, sobre novas possibilidades e nem a criação de projetos específicos dentro de determinado conteúdo cultural de lazer. Os profissionais ressentem-se de não estar sendo oferecidas condições para que aconteçam outras atividades, sendo que os profissionais que vão chegando vão simplesmente sendo “encaixados” no que já existe, quando existe:

O público é direcionado às atividades que nós coordenamos: basquetebol, futebol de salão, voleibol; mas são grupos distintos, específicos, não há nada voltado para idosos, para os pais, para as mães, é um coisa que nós já partilhamos idéias de fazer esse trabalho, mas precisávamos de um respaldo maior da própria organização, o que a gente sente é que eles criaram o projeto e nós temos que desenvolver da melhor forma que vocês encontrarem para desenvolver. Os bolsistas que chegaram não sabiam o que fazer, eles estão se encaixando conforme as nossas atividades que já existia pelo “Parceiros do Futuro”. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Assim, torna-se necessário assinalar quem participa, de fato, das atividades. A ampla maioria *não são alunos*, conforme atestam os depoimentos e as observações. Além disso, fica visível a busca por “entretenimento”. Ressalte-se que isso é extremamente saudável, além de legítimo. Convém assinalar que vários educadores acabaram fazendo uma distinção entre entreter e educar, como se não pudessem acontecer atividades atraentes, divertidas e com conteúdo:

(...) o público é mais a comunidade, o que eu digo, é uma comunidade fora do cotidiano escolar, ou seja, são poucos alunos da própria escola que freqüentam o “Parceiro do Futuros”, porque? Porque eles vinculam muito a escola, o físico, “já estou aqui a semana inteira ainda vou vir no final de semana”? (Júlio, professor do Parceiros).

Não vou falar que é 100% a participação dos alunos, é mais mesmo a comunidade mesmo, que não participa da escola durante a semana, esse é o pessoal que vem pra escola nos finais de semana, os alunos são poucos. (...)Eles [os professores] querem trabalhar mais a parte pedagógica e a parte de entretenimento está sendo meio que abandonada. (Antônio Cunha, organizador).

Na escola “Nestor Ayrão” as atividades são mais diversificadas, mesmo porque nessa escola o programa, além de funcionar desde sua inauguração, encontrou um ambiente no qual já eram desenvolvidas várias atividades. A diversidade de atividades “oferecidas” é ilustrada pelos depoimentos, em que se destaca também a importância de um trabalho “integrado” da equipe profissional. Na área de esportes, nota-se uma visão restrita quanto à utilização de atividades esportivas no sentido de “preparação de futuros atletas”, embora essas atividades sejam importantes mesmo sem esse tipo de objetivo:

Começando pela equipe: tem um professor de Ed. Física, contratado, tem o projeto basquete, um projeto em parceria com o “Parceiros do Futuro”, e temos a cultura, a cultura trabalha capoeira com mais ou menos 40 alunos, trabalha o esporte e também a parte cultural. A quadra é comandada por um professor de Ed. Física, onde ensina regras e treinamento. O projeto basquete é a mesma coisa, só que esse projeto promove torneios, que é para profissionalizar quem participa. Temos trabalho voluntário de violão, desenho em quadrinhos, e uma professora de artes plásticas que trabalha com artesanato com as crianças. Temos o voluntário do Axé, que trabalha com dança, que a atividade mais procurada, geralmente reúnem por volta de 1000 a 1500 pessoas. Temos o pingue-pongue, que é aberto para a comunidade e o forró não deu certo, não houve procura. A estrutura é essa, professores e voluntários que a gente trata todo mundo de igual para igual, por isso que dá certo. Todos os sábados tem reunião, então reúne, professores, monitores, voluntários e conversamos para um ajudar o outro. Por isso que essa escola aqui tem crescido, é a escola que mais tem público aqui em Osasco, e tem crescido porque na estrutura o pessoal se fala. (Antônio Cunha, organizador).

No entanto, nas três escolas observou-se uma predominância muito grande de atividades em torno do futebol e das atividades físico-esportivas, nem sempre acompanhadas pelos profissionais contratados para atuar no final de semana e sendo, na maioria das vezes, conduzidas por “voluntários”. Nota-se que há, em relação ao futebol, uma demanda cultural que determina diversas relações no ambiente da escola no final de semana:

O “São José” tem um time chamado Etiópia Futebol de Salão, que já existia aqui desde 99, treinando na própria escola, foi quando eu tomei a liberdade de passar pro organizador que eu não ia trabalhar com “futsal”, referente a esse problema porque já tem um voluntário que fica aqui do meio dia até as seis da tarde, então já temos futebol demais aqui. (Júlio, professor do Parceiros).

Como pode-se observar há problemas graves com relação à concepção de “participação da comunidade”. Em algumas atividades, especialmente o futebol, em razão da grande demanda de uso da quadra, essa acaba sendo “privatizada” por equipes de futebol da região. Esses grupos se constituem como extremamente fortes perante a comunidade, impedindo ou até mesmo boicotando outras práticas. É comum observar quadras nas quais o aro e a tabela de basquete são danificados pelos próprios praticantes de futebol para impedir qualquer possibilidade da realização de outras atividades.

Adriano é vice-diretor da “Escola Patrícia Galvão”. Foi professor de Educação Física nessa mesma escola durante oito anos. Não mora na região, mas possui um vínculo estreito com a comunidade em função do tempo que está na escola. Está na rede estadual há 17 anos. Fez severas críticas ao programa governamental, desde a falta de estrutura até o uso e incorporação, em nome do programa, das atividades que já aconteciam no final de semana

na escola. Porém, aceita que a quadra seja dominada por determinado grupo, até como estratégia de manutenção de boas relações com a “comunidade”. Emerson, vice-diretor da “Nestor Ayrão” também destaca as atividades conduzidas pela “comunidade”, além das atividades do Parceiros:

(...) nós temos, a comunidade tem a escolinha de futebol de salão desde a criança de 5 anos até o infantil com 18 anos. A própria comunidade já cuida disso. Quer dizer, então o “Parceiros do Futuro” nessa época usou muito isso falando que era eles, na verdade já não era eles era a própria comunidade que já faz, né? E a própria aula de capoeira também é da comunidade e temos também agora o Kung-fu, a dança de rua que entrou no período da tarde, só que é tudo da comunidade. Do “Parceiros do Futuro” agora só vi os caras vim olhar. (Adriano, vice-diretor).

(...) basquete, futebol de salão (inclusive esse professor que está aqui, trabalha com os pequenos), vôlei, voluntários dão aulas de violão, temos a professora de Ed. Artística, teatro (ministrado por voluntários), axé, capoeira...a maioria dos trabalhos são ministrados pela comunidade. (Emerson, vice-diretor).

Questionado sobre a finalidade desses grupos, defende-se com o discurso acerca do “trabalho social” que é realizado, e acomoda-se com o fato de que é realizada a “manutenção da quadra” por meio desse processo. No entanto, como se pôde notar, o estado da quadra é precário: suja, com tabelas de basquete destruídas, sem marcação no chão, especialmente nas duas escolas nas quais o futebol tem uma penetração maior.

Tem o amigo de bairros que mora aqui na frente e tem o pessoal mais antigo daqui da região, tem, por exemplo, a escolinha de futebol a sede delas é aqui em baixo, então eles pediram a quadra e não é fins lucrativos, não tem nada de fins lucrativos. O que, por exemplo, eles fazem: “Ah! Queimou um refletor na quadra”, eles nem vem falar pra mim, eu só digo, pô! Queimou o refletor de novo? E eles dizem, professor estou mandando um electricista aí pra trocar a lâmpada de novo. (...) Não, mas não é um grupo só! Esse da escolinha pega a faixa etária de 5 anos até 17 anos. Não é só de lá, eles põem a mesinha aqui, quem quiser da comunidade vim, pode vim. Não é um grupo fechado. De sábado e domingo, por exemplo, é rodízio. Eles trazem pra nós, olha tantos vai usar a quadra, se der o horário tudo bem, se não é sorteio. Então não está sendo sempre aquilo, esse horário é meu, de tanto a tanto. Não está sendo assim. (Adriano, vice-diretor).

Esse processo não ocorre apenas na escola “Patrícia Galvão”. A observação realizada na escola “São José” demonstra que essa é uma prática institucionalizada em diversas escolas. Júlio, que foi dirigente de grêmio estudantil em escola da região e hoje atua como professor no Parceiros relata:

Sim a quadra aqui é pública né, mas essa não é a realidade apenas da “São José”, apenas do Estado, é a realidade de todas as escolas públicas, vamos dizer assim, tanto municipais como estaduais, a realidade é que um grupo determinado de pessoas se apropriam da quadra, eles alugam a quadra e essa verba é revertida em prol da escola, bom enfim, essa parte não cabe a mim julgar, mas acontece o seguinte, a comunidade perde com isso, porque vem um número

determinado de pessoas, que não passa de vinte pessoas, usando um espaço que poderia servir para mais pessoas e curtindo ao mesmo tempo, porque eles alugam a quadra no mínimo pra duas horas. (...) É aquele negócio, o tempo que eu era presidente do grêmio da escola, a gente cobrava uma taxa para que mantesse (sic) o grêmio da escola, pra gente manter as atividades do grêmio. Agora nas demais escolas geralmente vai pra APM ou vai pro próprio conserto da quadra, manutenção da quadra, que é refletor, pintura essas coisas assim. (Júlio, professor do Parceiros).

No entanto, sempre permanece um mistério em torno da cobrança dessas “taxas” de utilização da quadra. Nunca fica claro: quem recolhe esse dinheiro? Como que é pago? Se há um recibo e um controle, quem fica com o dinheiro? Parece não haver nem mesmo um amparo legal para esse tipo de cobrança. Se é para uso de grupos fechados, a cobrança poderia ser legítima e reverter, de fato, em um fundo para a própria escola, mas tudo isso é muito nebuloso. No entanto há, inclusive, “preço estipulado” pelo sagrado mecanismo da oferta e demanda:

Olha isso aí varia de escola, tem escolas que são os próprios caseiros que administram, tem outras que é a turma do grêmio, e tem outras escolas que é a direção é um acordo feito com a direção, até hoje nunca vi recibo, a única coisa é uma coisa informal, a pessoal vem fala que quer alugar a quadra das duas as quatro e se tem horário pode alugar. (...) Depende da quadra, se a quadra for coberta e estiver legalzinha, uns 80 ou 90 reais por mês, duas horas por semana, sábado ou domingo. (Júlio, professor do Parceiros).

Na mesma escola, a “São José”, a diretora ficou toda constrangida em falar do assunto, chegando mesmo a gaguejar, até por desconhecimento do que ocorria. O depoimento dela revela o quanto essa questão precisa ser discutida com mais profundidade, na medida em que está havendo a comercialização de um espaço público sem a garantia da reversão dos resultados para o bem comum:

Aqui já teve algum tempo que o caseiro cobrava. Tinha assim, por exemplo, times de fora que quer jogar uma hora, para manutenção das lâmpadas da quadra, que quebravam muitas, era um custo muito grande para a APM, pois essas lâmpadas são caríssimas, cobrava-se sim, mas não. (...) A APM administra. Não fica pro caseiro e nem pra mim. O dinheiro é todo administrado pela APM. Mas, isso já não tem mais. (...) No caso do Etiópia não é nada cobrado. Inclusive o Etiópia doavam pra escola, mas não doam mais, um patrocinador que doava cera brava, a gente nem sempre quer dinheiro, quero produto de limpeza, porque a escola é toda encerada e eu gasto muita cera. O pátio está sem cera agora, porque está chovendo. Então a gente não quer dinheiro, a gente quer que se reverta em produtos de limpeza. (Ana Carolina, diretora da “São José”).

Guilherme se diz “voluntário” da comunidade que usa a quadra da escola “Patrícia Galvão” ao final de semana com o futebol de salão. Foi aluno da escola da primeira à oitava série. Morador do bairro desde que nasceu. Tem uma influência bastante grande em tudo o

que acontece na escola no final de semana. Desde 1995, os “treinos” de futebol passaram a ser desenvolvidos por ele, que é integrante de uma equipe do bairro. Sintetiza o seu trabalho como sendo algo “para tirar as crianças do mundo da droga através do esporte, mas isso aqui não é reformatório de drogado, não, é para prevenir”. A quadra é usada durante o sábado todo por esse grupo: “a única coisa que é cobrada é que os alunos freqüentem a escola”. Diz que os recursos para a manutenção do trabalho são conseguidos por meio de “patrocinadores” e festas organizadas pelo grupo em outros espaços. Trabalha de segurança à noite e numa “escolinha de futebol em um condomínio fechado”. Faz críticas ao Parceiros do Futuro e teve uma relação extremamente tumultuada com o programa:

O projeto que eles apresentaram pra mim, muita coisa ficou a desejar no papel.(...) se eu tenho uma equipe de futebol eu tenho que ter bola. No começo me chamaram e conversaram, conversaram e viram que eu já tinha um trabalho... aí eles falaram, po, vamos acrescentar eles e me acrescentaram como monitor eu era remunerado 220 reais, só que começou acontecer divergências (...) dia de domingo é liberado, mas ele queriam tirar hora do sábado para colocar outras atividades e eu não estou de acordo. Vieram implantar um projeto aqui mas já existe.(...) O Parceiros do Futuro veio com idéias boa pela metade. Você vem com a idéia só. Na verdade, você quer pôr eu para trabalhar para você. (...) Não to aqui pra entrar no esquema do Parceiros, eu já tenho o meu esquema, eu já tenho o meu projeto...eu não vou mudar porque o Parceiros chegou. Eles queriam devagarinho tomar o terreno. (Guilherme, “voluntário” do futebol).

Pode-se perceber aí o problema instalado na escola “Patrícia Galvão”, que levou inclusive ao fechamento do programa nessa escola no seu último ano. Mesmo havendo, por parte dos organizadores iniciais, todo um cuidado na aproximação com o grupo do futebol, quando houve a proposta de diversificação de atividades, a resistência apareceu e os educadores não foram capazes de solucionar o problema. Não contaram também com o apoio da direção, fato bastante comum. É fato que essa relação atrapalhou o funcionamento do programa na escola, especialmente em função da força de Guilherme perante à “comunidade”:

E claro que mesmo eu fazendo toda essa “política de boa vizinhança”, mesmo assim eu tive algumas resistências. Eu queria alguns horários da quadra para dar outros tipos de esportes, o pessoal não deixava, resistia, não permitia, mas aos poucos díganos que eu tenha conseguido o trivial o suficiente para dar outras opções de esporte e lazer para a garotada, não só o futsal. A gente chegou a entrar num acordo. “Vocês que já estavam aqui, ficam com essa porcentagem de quadra e a gente fica com a outra porcentagem”. Eles concordaram, eu concordei e então nesse período foi um maravilha, a gente entrou num acordo e se deu muito bem. No finalzinho quando eu estava saindo começou a dar um problema de horários, eles não estavam mais aceitando, queriam mais horários, e justamente nesse período eu não pude batalhar ou defender o nosso horário porque fui transferido. Eu acho que isso deve ter colaborado para o meu sucessor ter “naufragado”. Tinha aquele lance do Guilherme, a gente conseguiu uma exceção dele ser contratado pela Secretaria de Esportes, aí mudou tudo isso, saiu a secretaria e ele saiu,

ele parou de ser remunerado, eu acho que ele ficou com raiva e falou que então ia sabotar, ia atrapalhar, ia pegar mais horários, ia mesmo atrapalhar. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Francisco é freqüentador assíduo da quadra da “Patrícia Galvão” no final de semana. Estudou até a 8ª série nessa escola. Mora no bairro “praticamente a vida inteira”. Estudou até o segundo grau técnico e trabalha como operador de máquinas numa indústria. Seu filho, Rafael, também pratica futebol “na escolinha” e “já consegui até fazer um teste no Palmeiras”. O garoto “treina” futebol desde os cinco anos. Sabe-se que a especialização precoce pode ocasionar sérios danos físicos e psicológicos à criança. A discussão sobre essas questões está muito distante dessa realidade, na medida em que o futebol é conduzido por pessoas sem especialização e que cedem facilmente aos apelos dos meios de comunicação de massa e aos sonhos de pais frustrados que querem ver seus filhos como futuros profissionais da bola. A própria escola não realiza um trabalho de esclarecimento em torno dessas questões.

O envolvimento do professores nas atividades que acontecem ao final de semana demonstrou-se praticamente nulo. Inês é professora de matemática da “Nestor Ayrão”. Leciona há 14 anos na rede estadual. Tem um filho de dez anos, Lucas, que é aluno de escola pública, o CIAC. Mora na região. Considera que a região onde está situada a escola é bastante carente de espaços de lazer, mas não considera o bairro violento. Desconhece o que acontece na escola no final de semana. Sobre as possibilidades de uma interação entre as atividades do final de semana com as atividades da semana, declara:

Se as atividades fazem parte da escola, a lógica seria essa, que tivesse a integração, só que na realidade você sabe que não há. (...) Primeiro, a gente precisaria tomar ciência do projeto que eles estão desenvolvendo no final de semana. Teria que ter realmente alguém que fizesse a integração, que nos incentivasse, para que a gente pudesse também estar trabalhando junto com eles. (Inês, professora).

Ela é bastante otimista: querer tomar ciência do projeto que estão desenvolvendo no final de semana é impossível, pois não há “projeto”. Como foi observado, há um “conjunto” de atividades acontecendo, vinculadas às demandas e interesses mais imediatos, por vezes até legítimos, porém desarticulados de um processo formativo:

A única coisa que houve, foram alguns comentários, mas eu mesma, não acompanhei nada. A gente sabe das atividades que acontecem, mas eu mesma, nunca vim aqui trazer o Lucas. (...) Tem alguns alunos que chegam e dizem que fizeram tal coisa no final de semana. Somente via os alunos, mesmo porque a gente praticamente não vê os professores que atuam aqui no final de

semana. E não tem ninguém da liderança que vem aqui e expõe o projeto deles, pelo menos se houve isso eu não participei. Não há quem faça essa ponte. (Inês, professora).

A coordenação geral do programa identificava a resistência dos professores ao processo de implantação do Parceiros do Futuro como parte de um processo político-partidário, o que não ficou caracterizado nas escolas observadas. A suposta “resistência” parece decorrer muito mais da falta de estrutura, do desconhecimento do programa e da dificuldade na construção de projetos dentro da própria unidade escolar, do que de uma oposição político-partidária sem significado e sentido:

não chegou a ser um movimento mais abrangente [a aceitação por parte dos professores] porque infelizmente isso é um problema político. O PT é muito forte na rede estadual e havia resistência nítidas partidárias. “Não é programa do PT, então não presta, então não vou colaborar, eu vou bater.” Não vou generalizar, mas raros, tenho diretoras petistas de carteirinha, ela concordou de cara, só pediu para não gravar programas para o governo, eu tenho um respeito por essa mulher infinito, agora infelizmente ela é exceção. É uma coisa maluca, mas tem essa resistência. (Mônica, coordenadora do programa).

A inexistência de interação das atividades do final de semana com as atividades escolares que ocorrem durante a semana é flagrante, embora nas entrevistas vários sujeitos argumentassem sobre essas possibilidades:

Por exemplo, umas aulas de pintura, foi começada no sábado. Daí a professora de artes também começou junto o mesmo projeto. No entanto fizeram uma exposição aí, furaram um monte de pregos que eu não gostei, então vamos por uma ripinha, prega o prego na ripinha pra não estragar a parede. Tá acontecendo, o projeto da violência que teve aí, projeto da violência na escola, e a comunidade numa outra semana fez pra desarmar a população contra a violência também. Pensamos: será que vai aparecer arma pra entregar? Enfim, apareceu. Quer dizer já há esse entrosamento, e nós também, muitos projetos que começam na comunidade, nós usamos no pedagógico, por exemplo, da limpeza que eles começaram a limpar o bairro por causa da dengue, nós usamos também pra dentro da escola. (Adriano, vice-diretor).

Deise e Andréa são estudantes de pedagogia e estavam realizando um estágio de observação do final de semana na escola “São José”. Pareciam também não haver refletido sobre a articulação necessária entre as atividades do final de semana e o cotidiano semanal da escola e, a partir dos questionamentos levantados, é que começam a refletir sobre o assunto e lembrar de outras observações realizadas por elas:

É complicado não ter articulação. Por exemplo, no outro lugar que a gente foi parecia que a escola no meio da semana era uma e no final de semana era outra. Com um ambiente completamente diferente e não tinha união do pessoal que trabalha no projeto, nem com o corpo docente da escola e aí não tem funcionalidade. (...) Não tem uma funcionalidade efetiva mesmo... Porque no meio da semana eles vão ter um comportamento diferente, não respeitam a escola e chega no final de semana por causa do lazer, por causa do clima que se cria eles

começam a ver de outra maneira. Mas eles não conseguem trazer isso pra dentro da escola que não seja com o projeto. (Deise, estudante de pedagogia).

Na escola “São José”, a diretora foi também mais longe, quase que delirantemente querendo mostrar a eficiência de “sua” escola. Ressalte-se que é a mesma que não realizou a festa junina aberta por resultar em muito trabalho, por sentir-se amedrontada pela “comunidade” ou por “render pouco para a APM”:

Nós temos esse projeto “Dia da Família na Escola” há mais ou menos oito anos. Que é um dia que a gente abre a escola pra trazer a família, além da mostra pedagógica, pra mostrar tudo que a escola faz. Então a gente tem: atividades em circuito, todas as salas com psicólogos, médicos, dentistas, professores, oficinas, isso a gente já tinha, não é novidade pra gente aqui. Aí instituiu-se o dia da família na escola e eu falei: “olha roubaram meu projeto”. Meu não, da escola, brincando. Isso era uma coisa eventual, agora com a escola aberta pra família facilitou isso tudo pra gente, a gente não precisa mais escolher o dia pra poder mostrar, a escola vai trabalhando e vai se mostrando nos fins de semana. Eu acho que isso tem que acontecer, se nós sempre nos mostramos num dia específico, porque não agora que tem permanente. (Ana Carolina, diretora da “São José”).

Torna-se necessário também refletir sobre a importância do vínculo do educador do final de semana com a escola e com a comunidade. Sabe-se que esse vínculo pode facilitar bastante o “trânsito” desse profissional entre os diversos grupos comunitários, colaborando para uma efetiva democratização do uso do espaço. Faz-se necessário distinguir “democratização” do uso do espaço com “democratização da escola”. Esta última, como pôde-se observar e será discutido mais adiante, é fruto de um processo muito mais complexo e difícil. Mas, sem dúvida, o vínculo do educador com a realidade na qual está inserido pode facilitar inclusive isso:

Aqui já deu uma mudança, porque um dos participantes do Parceiros também dá aula aqui durante a semana. Então já tem um relacionamento muito maior do que na outra escola que o pessoal do Parceiros não faziam parte do corpo docente da escola. Era mais agregado. (...) até porque o aluno conhece mais, vai conhecer mais os professores, vai poder estabelecer uma relação de confiança maior entre os dois. Vai além de simplesmente você colocar um monte de atividades e só colocar a criança lá dentro ou o adolescente. (Deise, estudante de pedagogia).

Na escola “Nestor Ayrão”, o vice-diretor, ao ser questionado sobre as possibilidades de interação entre as atividades da semana com o final de semana, apressa-se em afirmar que isso já acontecia, contrariando o que foi observado. Atividades pontuais podem até acontecer, mas não há projetos conjuntos:

Não, não são desvinculadas não [as atividades] acho que, por exemplo, a Sônia dá aulas de Educação Artística nos finais de semana, e temos uma turma de alunos nossos que freqüentam aos finais de semana, se você chegar lá na sala agora, e eles desenvolvem um trabalho, ficam o dia todo com a professora e durante a semana, eles comentam as atividades que eles fazem durante os fins de semana. Inclusive nós temos um campeonato que fazemos nos finais de semana com os alunos do noturno e algumas salas da manhã. (Emerson, vice-diretor).

A divulgação das atividades que acontecem aos finais de semana, quase que fixas e imutáveis, são divulgadas por um cartaz que é afixado nos murais de entrada ou em lugares visíveis. Não há sequer uma discussão acerca da necessária interação entre atividades permanentes e eventuais e como divulgá-las para o restante da comunidade escolar e para o bairro: “(...) existe a programação dos horários referentes a cada atividade que vai ter, que fica afixada num cartaz logo na entrada, pelo menos era, quando era “Parceiros”, por onde as pessoas se orientavam”. (Júlio, professor do Parceiros).



FOTO 1 – Meio de divulgação das atividades realizadas na escola.

Desgaste pessoal no trabalho e o ambiente de insalubridade: estruturas profissional e material precárias

As condições do ambiente de trabalho e a estrutura material precária, aliada por vezes à sensação de medo e insegurança, interferem decisivamente nas possibilidades de realização de propostas educativas de qualidade. A escola, ao final de semana, para o profissional, constitui-se em um ambiente altamente insalubre. Isso pôde ser constatado por meio das observações e dos depoimentos. A própria coordenação do programa reconhece o fato:

(...) era muito desgastante, eu tive muita gente aí que Nossa Senhora, uma menina de Itapevi que presenciou o assassinato de um menino na frente dela em frente a escola que nós tivemos que arrumar tratamento psicológico para ela no hospital das clínicas. (Mônica, coordenadora do programa).

Sobre o desgaste sofrido, é importante destacar também o depoimento de Lúcio Flávio, que trabalhou dois anos e meio na escola “Patrícia Galvão”, sendo depois promovido a supervisor, inclusive em função do trabalho realizado e do vínculo que conseguiu estabelecer com a comunidade local, mesmo sem os recursos que seriam necessários:

Eu estava precisando ser promovido porque senhoras e senhores, é desgastante você trabalhar com comunidade, eu me acho paciente, me acho adequado para o trabalho, mas é bastante insalubre, você se desgasta demais. Eu estou falando aqui, mas não são só flores, o pessoal me xingavam, gritava e faziam as pazes depois comigo, mas eu já tinha me desgastado. Isso acontecia todo final de semana, era um desgaste muito grande, a gente chegava ai tinham roubado coisas e tal (...) (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Ronaldo é professor de Educação Física, contratado pelo Parceiros, e atua no “Nestor Ayrão” também como professor durante a semana. Sempre morou na região. Afirma que havia uma outra opção de trabalho que era o “Patrícia Galvão”, mas justifica assim a sua escolha, revelando o “medo” que ronda esse tipo de prática profissional:

(...) pelo público daqui em relação ao “Patrícia Galvão”, pois o público de lá, é um público de renda baixa, que não tem lazer, a educação é precária, as condições de vida daquela região, embora estejam tão próximos, é bem precária. Lá naquela região tinham pessoas envolvidas com o tráfico, então esses foram os motivos para eu vir pra cá. Então escolhi desenvolver um trabalho no “Nestor”, Graças a Deus, veio o basquetebol, mas aqui ele já era tradição, tinha um professor de Ed. Física que o enfatizava bastante. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Deve-se destacar também que, mesmo com um vínculo maior com a escola, o profissional sente-se tão desgastado que acaba não encontrando significado no seu trabalho e “inculpando a vítima”, os próprios estudantes. Além disso, fica difícil para o profissional comprometido assumir novas posturas educacionais que não sejam aquelas centradas no processo da educação formal, na medida em que não foram preparados para tal:

não querem fazer o que você quer, eles querem fazer o que eles querem, é uma coisa terrível, eu entro na aula normal e saio tremendo. É sério, eu tenho 26 anos, mas saio assim, é decepção mesmo e não nervoso de querer pegar uma criança e bater nela, não, não é isso, é de ficar decepcionado pela falta de interesse que eles têm pelas coisas. Eles não sabem se organizar, e isso reflete também no fim de semana. No fim de semana como veículo de lazer, se você me perguntar se o público da escola vem na escola, muito pouco, dá para você contar nos dedos a quantidade de alunos que vêm, eles não estão nem aí, eles não querem participar. Querendo ou não são coisas legais, nós temos aulas de violão, Kung-fu, esportes, teatro, atividades artísticas, mas não querem participar, não é falta de divulgação. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Os recursos materiais para o desenvolvimento das atividades sempre foram bastante escassos. Ainda assim, havia todo um discurso de que seria necessário ao profissional buscar esses recursos com a própria comunidade. Como se já não bastassem as condições precárias do ambiente de trabalho e dos recursos, ele também teria que ser uma espécie de “caixeiro viajante” e vender o programa:

A gente sabia que o material que a gente comprava era insuficiente para toda a demanda, mas acabava que a população se organizava, então tinham os organizadores acomodados, e tinham aqueles que ficavam na minha porta pedindo ofício pra tal coisa, eu nunca neguei, pediu era na hora. Eles tinham capacitação da como arrumar parcerias, eles tinham um book que a gente fazia com fotografias, eles aprendiam a preparar o book para ir vender, eles recebiam uma fita dessas pra ir vender (...) (Mônica, coordenadora do programa).

(...)

Esse organizador também estava preparado para fazer pequenas parcerias no bairro, então tinham escolas (pena você não ter visto), eu tinha 30% das escolas o máximo, 30% em estado de alerta e o meio na média: meia de público, de desempenho, de cooperação. Você pegou o Patrícia, o Patrícia estava aqui (indica o chão), a Nestor estava melhor, ela ia bem, eu fui algumas vezes lá. Mas o Patrícia não ia bem. (Mônica, coordenadora do programa).

Embora os recursos materiais fossem precários, os organizadores e professores ainda assim conseguiam fazer muito, em relação ao pouco que recebiam. E, obviamente, essa idéia de buscar recursos na “padaria e no açougue” — como já se observara na análise dos documentos — revelou-se absurda e uma simples medida de contenção de demanda por recursos por parte dos profissionais envolvidos:

Então, o “Parceiros do Futuro” tinha uma verba que o governo mandava para material, era de R\$ 0,50 por aluno e essa verba foi cortada agora, para esse programa novo não funciona assim. Tanto é que, a regra do “Parceiros” era, quanto mais comunidade dentro da escola melhor (...) o “Parceiros” fazia uma integração geral, todos participavam. O material era comprado com essa verba, geralmente dava entre R\$ 1000,00 e 1050,00, a gente fazia a lista do que a gente precisava e era comprada, a verba trimestral. Dava pra gente segurar, nas 400 escolas que tinham esse programa as coisas realmente funcionavam. Já o programa novo, eu vejo que a coisa já está complicada, não oferecem material. (Antônio Cunha, organizador).

Além dessas questões “materiais”, deve-se destacar que a acolhida recebida pelo pessoal que veio para a escola para trabalhar no final de semana não foi das melhores. Com uma preparação precária para o trabalho que iriam desempenhar, sem contar com treinamentos adequados oferecidos pela coordenação do programa, era dessa forma que se sentiam:

Vim direto para o “Nestor”, não conhecia ninguém aqui na escola, nunca tinha trabalhado em uma escola, a direção era afastada do projeto, era uma coisa totalmente à parte, os professores de Ed. Física não se envolviam com os professores de fim de semana, ou seja, nós éramos as ovelhas negras da escola. Ninguém queria ter vínculo, ninguém queria conversar com a gente, a gente só destruía a escola, só bagunçava a escola. Sendo que acontecia, mas não com a frequência que eles falavam. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Outra reclamação da direção era sobre o número de profissionais envolvidos com as atividades aos finais de semana, o que contribuía para a atitude de “fechar” partes da escola, como biblioteca, sala de informática, sala de artes e outros espaços. Na realidade, ficavam “sobrando” apenas os espaços onde, na visão da direção, não pudessem ocorrer maiores danos à escola: as quadras e os pátios. Na escola “Patrícia Galvão” isso ficou muito evidente, mesmo com a transição para o “novo” programa, o Escola da Família:

Eu acho bom isso pra comunidade, porque a comunidade aqui não tem lazer, não tem onde fazer o seu lazer, então se a escola continua abrindo, dando apoio é válido. Agora, o governo precisa fazer a parte dele também. Por exemplo, você vê ele obrigou alguém da direção vir, tá pagando lá os R\$ 400,00 tudo bem, por exemplo, aqui tem um orientador e tem um estudante, você vê por exemplo, três pessoas vai cuidar de quantas pessoas? Pouco profissional pra muita gente. (Adriano, vice-diretor).

A direção critica bastante o programa pelo fato de não apresentar estrutura que dê conta de algo tão fundamental que é a limpeza da escola. De fato, as escolas observadas não primam pela limpeza, exceto a “São José” na sua parte interna, sendo também a mais conservada externamente. A coordenação do programa não conseguiu resolver a contento

esse problema, buscando se escorar em soluções de baixo custo e mão-de-obra barata e sem efetividade:

(...) preciso pegar material de limpeza da escola, vai chegar uma hora que vai começar a estourar, o governo lançou o negócio, mas cadê os funcionários? Chega segunda-feira a escola tem que estar limpa... (Adriano, vice-diretor).

(...) o governador Covas ele direcionou bolsistas da frente de trabalho para fazer a limpeza das escolas, estavam distribuídos igualmente e eqüitativamente? Não. Tinha escola com 6 frentistas e escolas sem nenhum, porquê? Porque dentro da metodologia da frente de trabalho, o trabalhador tinha opção de onde ele queria trabalhar. Mas funcionava, então esses frentistas pintavam a escola, limpavam a escola, só que por uma regra da frente de trabalho, o cara não pode ficar mais que 9 meses para dar lugar para outro. Isso deu uma desestabilizada principalmente no último ano do “Parceiros” (...) (Mônica, coordenadora do programa).

Camila, professora de Educação Física, está na rede estadual há apenas dois anos. Talvez por esse motivo ainda permaneça acesa uma chama de crítica bastante grande ao que é realizado. Trabalha no “Nestor Ayrão” desde junho de 2003 lecionando no currículo regular e também trabalha aos finais de semana no “Parceiros”, em escola de outro bairro, distante. A sobrecarga de trabalho fica evidente⁴¹: quando questionada sobre o “seu” lazer, afirma que “trabalha de segunda a segunda” e que, por esse motivo, sobra pouco tempo livre. Considerando-se as condições de trabalho e o desgaste ocasionado, pode-se afirmar que há um grau de insalubridade bastante grande no desempenho dessa função, especialmente para profissionais como ela, em início de carreira. Os diversos artifícios que são usados para burlar horários de trabalho podem também ser vistos como um processo inevitável de resistência a esse processo de desgaste.

(...) o aspecto negativo em relação a isso por ser uma atividade específica a carga horária é muito alta, você ter que trabalhar das 9 às 17 horas, hoje a gente sabe que tem muitos professores que vem trabalham meio período e vão embora e tem outros que se revezam, um trabalha meio período e o outro o restante. E a realidade não é essa, nós somos contratados para trabalhar das 9 às 17 horas. Então eu encontrei essa forma de estar passando um pouco mais de educação para as crianças, porque eu olho para a arte marcial dessa forma, e até mesmo para eu não ficar parado. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

⁴¹ Uma questão que necessita ser discutida em pesquisas futuras é sobre o “lazer” dos profissionais que trabalham com o lazer dos outros. Especialmente em programas como esse, há uma tendência ao acúmulo de funções em função da tentativa de manter um padrão digno de rendimentos, o que provoca uma sobrecarga de trabalho excessiva para esses profissionais, especialmente para aqueles que se dispõem a realizar um trabalho de qualidade e com envolvimento pessoal. Com isso, é inevitável a falta de tempo e espaço para o seu próprio lazer.

Nesse sentido é que se torna evidente que a natureza do trabalho ao final de semana é completamente diferente. Sendo assim, o profissional deve ser preparado também de forma diferenciada. As equipes de trabalho do final de semana, embora seja importante, necessário e mesmo fundamental que estabeleçam um diálogo com as atividades escolares cotidianas, não podem ficar sobrecarregadas em função dessa necessidade, devendo-se constituir formas alternativas de criação e desenvolvimento de projetos conjuntos, o que passa necessariamente por melhores condições materiais, de qualificação profissional e salário:

Só que o professor também não tem tempo, por exemplo, ele sai daqui e vai dar aula em outro lugar, ele sai do outro lugar e tem que pegar um particular, porque o salário do Estado, só com o salário do Estado ele não sobrevive. Chega sábado e domingo, pô vou lá escola fazer um trabalho voluntário na escola? Eu tô cansado, quer dizer o sábado e domingo é o único tempo que ele tem pra passar com a família. Por exemplo, eu estou vindo de sábado e domingo, minha mulher já falou, você sai de casa seis horas da manhã, você me volta onze horas da noite, chega no sábado você sai sete horas e volta uma hora da tarde, no domingo a mesma coisa, pô! (Adriano, vice-diretor).

Ô não sei nem se devo falar isso, mas o professor durante a semana já tá meio desgastado. Normalmente ganha pouco, uma sala de quarenta alunos, muitos problemas. Sabe já está meio estressado e as vezes não dá importância ou não tem vontade de se de envolver no projeto. (Deise, estudante de pedagogia).

Profissionalização: a qualificação das equipes de trabalho

Lúcio Flávio, 39 anos, iniciou suas atividades no Parceiros do Futuro em 1999, no início do programa. Muito rapidamente fez “carreira” no programa: foi monitor de esportes, logo depois organizador e trabalhou por dois anos e meio no “Patrícia Galvão”. Após esse período, foi chamado a supervisionar a área de esportes do programa na região oeste da metrópole. Quando iniciou suas atividades, ainda era estudante de Educação Física em uma faculdade privada, apesar de já ter uma formação superior, na área de Psicologia há dez anos. Como já havia sido atleta, resolveu completar sua formação: “essas minhas duas formações fazem com que eu tenha uma boa visão sobre o lazer (...) vejo que faz uma diferença muito grande você ter um bom lazer, faz parte da qualidade de vida”. Quando estava no segundo ano da faculdade, “precisando trabalhar e complementar a renda” um

colega de sala o convidou a ir num “treinamento” que estaria acontecendo para um “programa social”:

Aí eu falei vamos. Eu não entendi direito a proposta no começo, não sabia o que era e fui lá, porque eu tava precisando trabalhar. Cheguei lá tinha alguns professores de educação física, um pessoal da secretaria de esportes e aí eu comecei a entender aos poucos. Tinha um monte de estudantes lá, eram só estudantes de educação física e esses quatro ou cinco professores que iam dar o treinamento. (...) Fomos fazendo as dinâmicas, eram aos sábados, acho que fizemos umas três, até que falaram que era o PROGRAMA PARCEIROS DO FUTURO que é assim, assim assado e que vai começar. No último dia veio uma moça no sentido de selecionar as pessoas no sentido de que cada uma iria para uma escola, ela levava em consideração a distância da casa da pessoa etc. Eu acabei indo para uma escola de uns 8 Km perto da minha casa, chamada Patrícia Galvão. Não fazia idéia onde era, como é que era, nada, não tinha a menor noção... (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Aí o organizador de lá, que era mais ou menos a pessoa que gerenciava lá o local ele falou assim pra mim: “meu! porque você não tenta ser organizador que você vai ganhar mais”? Aí eu falei é mesmo? Aí como eu estava precisando mais de grana do que necessariamente de conhecimento eu falei eu vou tentar. Aí ele me deu as dicas, você leva o currículo, conversa com tal pessoa porque ela me disse que precisa de dois organizadores aqui e estamos num só, tem muita gente e tal e assim fui (...) Aí eu fui lá na Secretaria de Educação, na República, conversei com uma moça, me apresentei e dei meu currículo. Ela disse que ia estudar o currículo e se fosse satisfatório eu entraria. Eu desconfio que a seleção não era muito complexa ou precisa, pelo fato de eu estar na segunda universidade eu passei com uma certa facilidade, mas acho que não tinha muito critério isso aí não. Na minha opinião, fui chamado muito rapidamente, você já começa, se desliga da secretaria de esportes e eu fui, tudo começou lá. Virei organizador... (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Afinal, qual o nível de profissionalização exigido para a realização desse tipo de trabalho na escola? Que competências, habilidades, atitudes devem ser desenvolvidas nos sujeitos que se dispõem a enfrentar esse desafio do trabalho aos finais de semana? Em que essas competências diferem daquelas adequadas à educação formal? Percebe-se que esse aspecto necessita também maiores investigações e, em que pesem as dificuldades de se definir mais claramente a natureza desse trabalho na escola, o assunto foi tratado com total descaso pela coordenação do programa, com “treinamentos” absolutamente frágeis. Essa “formação específica e diferenciada” também deve ser objeto de diversas indagações, mas já existe por parte de outras instituições que atuam no campo da ação cultural e do lazer um perfil definido desses profissionais⁴². Ainda que a natureza das atividades desenvolvidas numa escola aberta devam ser diferentes daquelas desenvolvidas em um centro cultural, um centro esportivo ou um clube — dado o que se defende aqui, a construção conjunta de um

⁴² Há publicações em livros e revistas especializadas em ação cultural e lazer que tratam da matéria, além de diversas publicações patrocinadas pelo SESC (VEAL, 2000; BECKERS, 2000; GARCIA, 1995).

projeto de formação entre todas as instâncias da unidade escolar —, muito do que já foi desenvolvido em termos de preparação profissional e discussão sobre os campos de conhecimento nas áreas de ação cultural e lazer, poderiam ser aproveitados:

Eu acredito que sim, até mesmo, nós professores, se fôssemos envolvidos nesse trabalho, teríamos que ter informação, treinamento, teria que ter uma série de conhecimentos, senão, não adianta nada, a gente ia vir aqui fazer a mesma coisa que fazemos durante a semana, se é pra ser diferenciada, tinha que ser outra atividade. Teria que ter uma preparação sim. (Inês, professora).

A própria coordenação do programa já havia identificado que haveria necessidade de definir melhor esse perfil do profissional — ou dos profissionais — que trabalhariam no final de semana. Afinal, não é apenas: deveriam participar da equipe vários profissionais, sendo que cada um, diante de sua especificidade, teria que passar por um processo de formação comum e também diferenciado, respeitando as suas particularidades.

O “Parceiros do Futuro” não era ruim, eu acho que foi lançado também de uma maneira que a gente tinha que resolver o problema da sociedade, calhou que muitos professores que eu conheço peitaram isso, então levaram isso a sério, então teve-se resultados, então chegava a supervisora, como qualquer outro supervisor do projeto... quando eu não estava na quadra estava na sala de educação artística, quando não estava lá estava jogando pingue-pongue, sempre no meio da molecada... então a gente era ótimo, era 1001 utilidades. (Camila, professora no Parceiros).

Certamente, o profissional de Educação Física, de Artes, ou de qualquer campo específico do conhecimento, que se dispõem a trabalhar ao final de semana, deve ter um perfil diferenciado em relação aos mesmos profissionais que desenvolvem suas atividades dentro do campo da educação formal. Por sua vez, esses profissionais diferenciam-se dos “organizadores”, como previsto no programa, identificados como os responsáveis pelo estabelecimento do vínculo maior com a comunidade.

Então eu achei que era muito sério aquilo, esse trabalho que a gente tinha que desenvolver numa escola aberta era muito sério. Eu achava que tinha que ter uma inclusão total, muito carinho, muita paciência, muita tranquilidade, muita sabedoria, tinha que estudar muito (...) (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Além disso, todos eles deveriam ser preparados para atuar “dentro” da escola, com o propósito da interação com o que já é desenvolvido e “fora” da escola, visando a interação com o que acontece na comunidade. Vê-se que não é tarefa fácil, mas que também não pode ser tratada como secundária. Torna-se também necessária a qualificação constante em

serviço. Essa discussão parece não ter sido realizada ou desenvolvida. No entanto, uma empresa foi contratada para esse fim:

Porque a gente imaginava que fosse ter essa parceria com a Secretaria da Cultura: através do programa Arquimedes, os monitores de cultura; a parceria com a então Secretaria de Esportes: os monitores de esportes; a parceria com a Secretaria de Saúde: os monitores de saúde. Agora precisava alguém para tomar conta dessa turma e foi criado então a figura do organizador e aí essa empresa IACAMIM, começou a nos ajudar a pensar qual deveria ser o perfil desse profissional que nós acabamos identificando como um agente comunitário criativo com capacidade de liderança, não é fácil. Chegamos a conclusão também que isso nenhuma faculdade ensinava, então nós chegamos à conclusão que nós conhecíamos muitos líderes comunitários não tinham nem o segundo grau e que poderiam ser e que fizeram. Então nós começamos a elaborar não só o perfil como as condições mínimas. A gente tinha como condição mínima, por exemplo: até a 8ª série no mínimo. Eu fiz esse levantamento quando nós tínhamos 400 organizadores, 35% tinham diploma universitário, o Lúcio Flávio era um com 2 diplomas, tanto que depois ele alçou a supervisor. 35% com segundo grau e praticamente 35% com primeiro grau. E o desempenho não era diferente ou melhor de um para o outro, não tinha uma ligação direta a formação com o desempenho. (Mônica, coordenadora do programa).

Sobre esse aspecto convém destacar alguns depoimentos que ilustram a forma como se deu o “treinamento” dos profissionais que foram literalmente “jogados” nas escolas. Ronaldo, professor no Parceiros, relata a forma como se deu o seu ingresso no programa:

Conheci o “Parceiros do Futuro” no finalzinho de 1999, através de uma divulgação que houve na própria faculdade, na época eu (...) cursava o curso de Ed. Física, onde eles estavam recrutando e fazendo treinamento com estudantes de Ed. Física para participar de um projeto que chamaria “Parceiros do Futuro”, onde as escolas abriam de fim de semana, e a gente teria que cumprir cinco horas de final de semana. Eu vim pra cá não tinha instrução nenhuma, do que eu ia fazer, do que eu tinha que desenvolver, então a escola também não tinha ninguém, era uma escola vazia, tinha poucas pessoas, a quadra não era coberta, o pouco de pessoas que vinha era pra jogar futebol. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

No discurso da coordenação do programa, a “empresa” contratada foi absolutamente eficiente na sua proposta de formação, como pode ser verificado: a propalada “muita capacitação” resumiu-se, no mais das vezes, em duas ou três reuniões.

Nós demos muita capacitação, para esse pessoal que ia ficar na ponta, então tudo dentro do “como”. Foi assim, foi a GENIART deu capacitação e liderança criativa, a IACAMIM que fez a capacitação continuada, ela dava a capacitação e ensinava muito sobre o adolescente, psicologia do jovem e fazia muita dinâmica de grupo de como sair de problemas e como resolver problemas e também fazia a capacitação da parte organizacional. (...) Então esse pessoal foi capacitado para isso e tiveram outras capacitações que nós demos até bombeiros ensinando os primeiros socorros, como agir em situação de tiroteio, esse pessoal foi capacitado até para isso. E aí abriu-se as escolas. (Mônica, coordenadora do programa).

Houve um treinamento (...) realizado nos fins de semana, por professores de Ed. Física, eram dinâmicas em grupos, para nós aprendermos a tratar com adolescente em situações difíceis, como nós iríamos agir perante essas situações. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

No entanto, alguns profissionais contratados acreditam que passaram por um treinamento adequado, como revela o depoimento de Antônio Cunha e de Rodrigo, organizadores do Parceiros:

Fui indicado pela experiência que eu já tinha de trabalhar com a comunidade, no “Parceiros” tive treinamentos, fui preparado para ser organizador. Então me ensinaram administrar, parte burocrática, papéis, relatórios, tive consulta com psicólogos, então foi uma preparação que já vim para a escola com outra cabeça, para trabalhar realmente com a comunidade, eu trabalhava apenas com um grupo de 30 meninos mais ou menos e de repente eu já estava trabalhando numa escola com quase 100 ou 200 pessoas. Foi assim que começou. (Antônio Cunha, organizador).

(...) nós tivemos cursos relacionados à saúde, como abordar um jovem pra falar de DST, AIDS, ou coisas relacionadas às dúvidas deles, porque muitos tem vergonha pra falar sobre isso. Na área de relacionamento, a gente teve um trabalho psicológico pra quando a gente for falar com uma pessoa e ela nos tratar mal, a gente não se irritar. Esse tipo de capacitação foi excelente. Também outros cursos na área de segurança, de como se organizar pra fazer a segurança da escola. E também capacitação na área educacional, na área pedagógica, na formação de jogos para as crianças se interessar, como fazer o jovem se apegar às atividades educacionais, parte teórica, porque na prática realmente não funciona. (Rodrigo, organizador).

Esse posicionamento, de achar que o “treinamento” foi suficiente, não convence a outros profissionais. Talvez para os “organizadores”, que nunca haviam passado por nenhum processo de preparação para a realização de um trabalho específico, o pouco que foi realizado tenha sido, de fato, significativo. No entanto, no caso dos professores, a posição parece ser bem diferente. Conforme pode ser observado pelo depoimento de Júlio, professor do programa:

(...) a preparação, o “Parceiros” é questão do Estado, o Estado não dá qualificação, principalmente pra quem é CLT, que é contratado apenas, né. Não tem qualificação nenhuma, pros efetivos também sobram uns cursos aí que eles podem até estar fazendo. (Júlio, professor do Parceiros).

(...)

Totalmente [despreparados, aqueles que estão chegando] como a gente foi também, tem muitos professores de Ed. Física que pegaram o “Parceiros do Futuro” sem saber o que se trabalhava, porque trabalhava. Pegaram mais pela parte financeira, onde chegaram em escolas e tiveram divergências com a comunidade e com a própria direção da escola por não saber como trabalhar. Mesma coisa eu, procurei saber o que era o programa “Escola da Família” e entendi que eles também tem esse problema que não tem vínculo nenhum que a própria D.E que contrata os universitários, no processo seletivo deles lá, não dá, não passa a qualificação, simplesmente as escolas onde têm o “Parceiros do Futuro”, esses profissionais que tiverem interessados ainda vai estar bem assistido pelo “Parceiros do Futuro” que ainda existem um pouquinho nos profissionais, professores e organizadores. Na minha escola do “Parceiros do Futuro” só tem eu, professor de Ed. Física e o organizador apenas, que é o Rodrigo. A gente ainda tá aqui, não sabemos até quando nós estaremos aqui, mas os professores que estão interessados precisam agarrar no professor de Ed. Física, no organizador que tem um puta vivência, uma bagagem pra poder passar, mas são poucos que se interessam, nessa escola mesmo, o interesse dos universitários em aproveitar essa chance está sendo mínimo. (Júlio, professor do Parceiros).

Sobre a questão da profissionalização, Camila, professora do programa, salienta que falta qualificação e também destaca a importância da existência de vínculo, o que poderia facilitar o trabalho no final de semana:

(...) profissionalização, formação para os profissionais que estão sendo colocados dentro da escola, porque se é professor ou estagiário de Ed. Física que pelo menos morasse no bairro, tivesse acesso à escola, já teria um conhecimento e saberia onde pisar, é claro que raramente um professor de Ed. Física vai conseguir trabalhar numa escola que seja do bairro dele, então eu acho muito vago. (Camila, professora no Parceiros).

Questionada sobre que tipo de preparação recebeu para atuar nos finais de semana, e se a faculdade ou o programa haviam contribuído com sua formação para esse tipo de trabalho, afirma que teve apenas uma reunião e que o processo tem-se resumido à “atribuição de aulas”. No entanto, sabe-se que a natureza do trabalho ao final de semana não deveria ser de reprodução do espaço-tempo da escola, não havendo sentido em tratar esses horários dos profissionais como “aulas”:

Os primeiros professores tiveram reuniões, tiveram pequenas formações, eu estou desde de março e só tive uma reunião a respeito do “Parceiros do Futuro”. É por meio mesmo das atribuições de aula. (...) os organizadores tiveram formação, mas não foi o suficiente, porque eles são pessoas que não têm futuro, não pensam em algo mais pra frente. Aí sim acho que deveria entrar o governo e dar um respaldo na questão de formar essas pessoas que não têm nem a oitava série ou o segundo grau incompleto. O governo deveria investir nessas pessoas para fazer pedagogia, psicologia, ed. física, para eles serem úteis no que estão fazendo e para o futuro deles mesmos. (Camila, professora no Parceiros).

Os educadores questionam também se esse tipo de “preparação” é capaz de ser oferecida por um curso universitário. Camila e Lúcio Flávio salientam outras competências e atitudes — já incorporadas ao sujeito, presentes como “vocação” — e que não são desenvolvidas pelos treinamentos ou pela formação universitária.

Não, isso [a preparação] não vem da faculdade, é vocação mesmo. Quando eu escolhi isso sabia que ia ganhar pouco, sabia que... eu tenho prazer de trabalhar no que eu faço. É como meu pai falou: “pobre é assim, se der a oportunidade estuda, foi fazer faculdade de hobby agora você se vira”. Ele quis morrer, hoje ele gosta da idéia, porque ele viu que a educação física foi muito valorizada, e um pouco é culpa desses projetos. (Camila, professora no Parceiros).

(...) porque o “Parceiros do Futuro”, não é qualquer um que trabalha, você não pode trabalhar por dinheiro, você tem que trabalhar por gostar, por prazer, porque é uma área muito complicada, você trabalha diretamente com a comunidade, você enfrenta muitas turbulências é com direção, é com a própria comunidade mesmo, e agora entraram com o “Família na Escola”, eles entraram do mesmo jeito de quando iniciou o “Parceiros”, vocês vão lá, tem que entrar na escola, não vem respaldo nenhum, não tem um curso de qualificação dos universitários que aí estão, que são universitários, que até mesmo as instituições de ensino não têm qualificação profissional pra eles trabalharem assim de final de semana, são poucas que eu acredito que

tenham uma qualificação desse tipo, pra trabalhar diretamente com o público, daí você desvincula a sala de aula, tem que trabalhar como chamariz, alguma coisa eles vão ter que montar. (Júlio, professor do Parceiros).

A falta de preparação para o papel que iriam desempenhar dentro da escola também é assinalada por Júlio, professor do programa. Destaca também o fato de que as seleções não eram tão criteriosas quanto seria necessário e que, assim, havia contratações por indicação. Destaca o fato de que havia professores e organizadores que “não sabiam o que era pra fazer”:

O problema do “Parceiros do Futuro” é que nunca teve um profissional assim à frente do projeto. Já visto que a gente era contratado por currículo, não existiam reuniões de qualificações, só existiam reuniões pra salário só e alguns bate-papos, coisa rápida, agora qualificação assim nenhuma de profissionais, os organizadores geralmente eram pessoas que ou conheciam alguém dentro da liderança do projeto ou era também contratado por currículo, sem qualificação também. Apesar que depois de algum tempo, começaram a ter muitos cursos de qualificação, mas apenas pra organizadores. Professores que entraram como eu entrei, eu não tive muitos problemas porque eu já era voluntário então já sabia como trabalha no “Parceiros”, mas tive amigos que entraram depois e eu tive que dar muita força pra eles, porque chegava sentava e os organizadores não sabiam o que era pra gente fazer e nem tão pouco o professor sabia o que ia fazer. (Júlio, professor do Parceiros).

No atual programa, o Escola da Família, parece que o erro da preparação falha não foi aprendido e, em função do “gigantismo” da proposta, as dificuldades em relação à preparação profissional se tornaram ainda mais flagrantes:

Diz a lenda, que eles vão dar uma capacitação pra gente, mas quando ninguém sabe. Porque a gente participou de uma reunião na diretoria de ensino e depois eles falaram pra gente o que era o projeto e pronto. Falaram que a gente ia participar de algumas outras atividades e nos preparar pra isso. (Eleonora, bolsista universitária).

Com relação à composição da equipe de trabalho, ela era bastante diversificada, em função de inaptações, remanejamentos e falta de profissionais. Fica claro o quanto esse “trabalho” acabou escorado no trabalho voluntário, por vezes sem a valorização devida, na medida em que esses voluntários também não passaram por qualificações para realizarem o seu trabalho.

(...) digamos que uma equipe numa escola era composta por: dois organizadores, (em geral nem sempre) duas pessoas da frente de trabalho para cuidar da limpeza e fazer a alimentação (quando tinha alimentação, vale a pena destacar), um estudante de educação física (foi aquele que me substituiu) e uma série de voluntários (na nossa escola tinha em média uns 8 ou 9 voluntários, porém isso oscilava entre 2 e 15 pessoas, apesar de eu tentar manter uma certa regularidade entre os voluntários, mas tínhamos que entender que era um trabalho não remunerado). (...) Além daqueles que já citei, tinha também aqueles que quase faziam parte da

equipe, ou seja, os supervisores de área que nos visitavam, os coordenadores de área que nos visitavam, a diretora da escola, a vice-diretora, alguns professores. Então tinham pessoas que até faziam parte da equipe, mas eram com presenças esporádicas. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Esse aspecto tem contribuído para a difusão de uma idéia de que a “atividade educacional” é um “bico”, um período no qual o “profissional” estabelece como meta objetivos absolutamente desligados dessa ação profissional. Assim, esvazia-se a possibilidade de vínculo mais orgânico com o necessário trabalho a ser desenvolvido:

(...) mas o envolvimento deles é mesmo o interesse em ajudar a pagar a faculdade, a maioria dos universitários não estão preocupados com a comunidade, se vai funcionar ou não, por exemplo agente oferece almoço, depois que o governo cortou a verba, a gente ainda corre, faz festa, pede alimentos, para eles almoçarem aqui. A gente se envolve, eles não, se deu certo muito bem, se não tanto faz. A nossa preparação foi assim para trabalhar com o ser humano, independente da situação. Tem pessoas trabalhando que não tem nem a oitava série, mas que tem habilidade para trabalhar com a comunidade. (Antônio Cunha, organizador).

Eleonora, 26 anos, é bolsista universitária recém contratada para o Escola da Família. Seu depoimento revela a ocorrência da adesão ao programa em função da bolsa, além da total desatenção da coordenação do programa com a preparação desses profissionais.

Bom, vamos dizer que principalmente pela bolsa. Não só pela bolsa, mas pra trabalhar com crianças, eu acho uma atividade super legal, trabalhar com crianças, principalmente aqui que tem mais crianças que adolescentes. Então eu gosto de atividades assim e também pela bolsa, pois eu estou desempregada e tenho que aproveitar. (...) na verdade, a gente tá meio perdido no projeto ainda, porque eles acabaram criando um projeto, ninguém falou nada, não deram capacitação pra gente, e jogaram a gente assim na escola. Ah! Você vai trabalhar em tal escola e pronto! Então a gente não sabe bem o que fazer. Aqui nesta escola a sorte é que tem “Parceiros do Futuro”, um trabalho que vem sido desenvolvido a tempo, então a gente tá trabalhando junto com eles. Mas sempre que possível a gente conta com a ajuda da diretora da escola, porque o Estado não está mandando verba nenhuma para o projeto, e a gente não tem muito o que fazer, a gente tá aproveitando o embalo dos “Parceiros” é bem isso. (Eleonora, bolsista universitária).

Aqueles que já estavam nas escolas, vinculados ao Parceiros, realizam a seguinte análise do “trabalho” dos monitores bolsistas vinculados ao Escola da Família:

Na minha análise agora, a participação deles é nenhuma. Porque eles chegam totalmente tímidos, com a realidade de sala de aula, o próprio educador profissional, não tem experiência com a comunidade, porque são bem capacitados no sentido de formação, mas pra trabalhar com comunidade é muito diferente, seu curso universitário não vai fazer com que o traficante saia de dentro da escola ou então aqueles que estão usando drogas deixem de fazer isso somente você falando pra ele que tem curso universitário. Não, tem que ter uma linguagem própria pra ele. Essa é a diferença. (Rodrigo, organizador).

Observe-se que na escola “São José”, a equipe passou a ser composta por quatro monitores bolsistas, um educador profissional, a direção que passou a receber uma remuneração para ficar quatro horas na escola durante os finais de semana, fora aqueles que já atuavam na escola com o Parceiros: dois monitores, um organizador e alguns voluntários. Ainda sobre a questão dos monitores bolsistas, destaca-se o depoimento da vice-diretora da mesma escola:

Pelo o que eu vi, a participação deles é muito pouca. Eles estiveram aqui durante uma semana e depois não vieram mais. Então isso me deixou um pouco preocupada, hoje mesmo questionei que eles não apareceram mais, porque será? Porque eu os via aqui na escola só passeando pra lá e pra cá e eu não queria. Fui questioná-los e eles nem sabiam o que estavam fazendo realmente na escola. (Ana Graziela, vice-diretora da “São José”).

Os diretores também foram muito pouco envolvidos no processo, conforme atestam os depoimentos de Emerson, vice-diretor da escola “Nestor Ayrão”. Pode-se observar também o desconhecimento e até mesmo o descaso com as atividades que já aconteciam na escola:

Olha, na época do “Parceiros” eu participei de algumas reuniões, mas nós da direção estamos vindo aqui, mas quem está trabalhando no projeto são eles lá, eu participei de uma reunião só. (Emerson, vice-diretor).

(...)

Quando surgiu o “Parceiros” eu achei que estava faltando educadores junto, e com essa transição houve essa integração de educadores para o projeto, achei isso importante. De resto, pegaram a coisa andando, estava tudo pronto aqui, não pegaram a escola fechada, só continuaram o trabalho, o que achamos que ia dar certo continuou o que achamos que não ia dar certo paramos. (Emerson, vice-diretor).

Júlio começou como voluntário do organizador Lúcio Flávio no “Patrícia Galvão”. Mora na região desde que nasceu. Relata que a região realmente é carente de espaços de lazer: “a gente tinha campos de futebol (...) hoje acabou, virou pronto socorro, virou escola, virou prédio, condomínios”. Como era estudante de Educação Física, logo foi contratado como monitor de esportes e foi trabalhar em uma escola no Butantã, em São Paulo. Depois de um ano, voltou a trabalhar na região, na escola “Nestor Ayrão” onde havia estudado no segundo grau e havia sido dirigente do grêmio: “lá a escola já era aberta há um tempo atrás com os chamados clubinhos, que eram mantidos pelos grêmios escolares”. Atualmente trabalha como professor do Parceiros na escola “São José”, além de lecionar na mesma escola durante a semana. Fala sobre os treinamentos e as condições de trabalho, os conflitos

com os diretores, a falta de direção do programa e das contratações realizadas por “indicação”:

Como monitor, que na época a gente era contratado pela Secretaria de Esportes de São Paulo, recém Secretaria da Juventude, e até mesmo a questão salarial era muito baixa, mas a gente fazia por amor mesmo, porque a condição salarial era muito baixa mesmo, fora o apoio também, pois desde o início os diretores tinham, muitos diretores tinham os “Parceiros do Futuro” como um empecilho na sua escola. (Júlio, professor do Parceiros).

Torna-se evidente a necessidade de que esses profissionais, que trabalham ao final de semana, saibam planejar suas práticas, identificando estratégias de aproximação com a cultura local e com as práticas já desenvolvidas pela comunidade. Essas estratégias devem levar em conta que não pode haver uma “apropriação” das práticas, em nome do programa. Daí a necessidade de trabalhar por meio de projetos da própria escola, criados a partir das experiências locais, de forma mais autônoma e integrada à realidade da unidade escolar, integrando-os às outras atividades de lazer *da* escola. Isso pode auxiliar a estabelecer uma relação mais orgânica entre a educação não-formal, realizada ao final de semana e a educação formal. Para isso, torna-se também necessário refletir sobre a necessidade do educador estabelecer um vínculo profissional e pessoal com a escola e com o lugar.

Emerson, vice-diretor da “Nestor Ayrão”, trabalha na rede estadual há 20 anos. Está na mesma escola há seis anos. Foi bancário e está aposentado. Relata ter acompanhado desde o início a implantação do programa na escola e, apesar das resistências iniciais da direção, agora orgulha-se de que “é uma das poucas escolas de Osasco que [o programa] está funcionando sem interrupções”. Tem três filhos e mora no mesmo bairro, próximo da escola. Os filhos estudam em escola privada, ligada ao Banco no qual trabalhava antes de se aposentar. Assinala que falta espaço de lazer no bairro e “por isso acho que o governo agiu certo, pois pelo menos tem esse espaço”, referindo-se à escola. No entanto, adverte que a “nossa escola sempre foi aberta para a comunidade” e que destaca a necessidade e importância do vínculo. Fala também do uso da quadra que “nesse período foi ampliada, porque nossa quadra sempre foi usada. O pessoal que usa é da comunidade, os professores são quase todos da comunidade. O vínculo da comunidade com os educadores é muito grande. Acho que por conta disso a gente nunca teve problemas”.

Camila, professora na “Nestor Ayrão”, fala sobre a relação com a educação formal e faz refletir sobre as dificuldades que os educadores têm de trabalhar com projetos que não

reproduzam a estrutura de espaço-tempo da educação formal, dificultando também com isso a criação de outras possibilidades de vínculo:

(...) durante a semana você tem lista de chamada, você tem controle de quem entra e quem sai da escola, o material que é dado, no final de semana a clientela é totalmente diferente. Durante a semana os alunos sabem que devem cuidar daquilo que tem para dar continuidade às aulas, tem a disciplina e vários fatores e no final de semana não, tem que ser liberado e o professor por mais que observe, as vezes pode até complicar. Fica difícil controlar 300 ou 400 pessoas ao mesmo tempo. (Camila, professora do programa).

(...) no geral, quando tem professores, eles só ficam na quadra, aí a comunidade, os “voluntários” que fazem as outras partes como axé, vídeo, enfim outras atividades já fica por conta mesmo da comunidade. (...) a escola não planeja nada. (Camila, professora do programa).

O trabalho voluntário

Salvador tem três filhos e é pai de Karina, estudante da “Nestor Ayrão”. Atua como voluntário aos finais de semana. Morador do bairro há 25 anos. Estudou até o segundo grau. Considera a escola aberta um ótimo espaço e como voluntário faz a montagem do som e organiza uma sala de vídeo. Indagado sobre se considera o bairro violento, responde com um misterioso “médio”. O seu lazer é restrito:

No meu tempo de lazer, ou estou em casa ou estou aqui na escola. Aqui na escola eu participo das atividades que tem. Gosto de entrar em comunicação com os demais professores que tem aqui, a gente sempre elabora uma idéia melhor. Agora pra mim, uma pessoa adulta, pai de três filhos, é muito difícil o lazer. Por causa do serviço e porque não tem um espaço reservado somente para gente adulta. O cinema está caro, o teatro está caro, e tudo mais. (Salvador, pai de aluna e voluntário).

João Victor é voluntário. Começou em 1999, dando aulas de informática e de xadrez na “Nestor Ayrão” onde formou-se no Ensino Médio:

Esse programa é muito bom porque, pra mim eu sempre tive o objetivo de tirar essa molecadinha aí da rua, que fuma essas coisas. Eu sempre lutei contra isso antes, quando veio o projeto eu faço com que eles saiam da rua e venham pra ter um espaço aqui na escola, onde eles vão ter atividades esportivas até. (...) tudo quanto era atividade que tinha eu participava, participei do kung-fu, que tinha naquela época, participei da parte esportiva também, fiz um pouco de basquete, um pouco de cada coisa só pra mim ter noção, claro o que me aprofundei mais mesmo foi o kung-fu, o teatro que me aprofundei bastante, fiquei uns dois anos lá enquanto teve e aula de xadrez, aula de informática eu gostada e dava aula junto com os professores é claro. Atualmente por enquanto só estou dando aula de xadrez e pretendo fazer o teatro quando abrirem as vagas, no grupo de ‘dance’ eu participo também que é da minha igreja. (João Victor, voluntário).

Antônio Cunha atualmente trabalha como “organizador” do Parceiros. Pode-se dizer que ele fez uma “carreira” no programa, pois havia iniciado suas atividades como “voluntário”, dando aulas de violão numa escola na Zona Norte de São Paulo, onde mora. Observe-se que ele foi colocado para trabalhar no extremo oeste: “como eles ofereciam a condução, disse que pra mim tanto faz, comunidade é tudo igual, só muda o lugar, as realidades são as mesmas”. Define a sua função hoje como sendo a de encontrar outros jovens como ele, que queiram fazer trabalhos voluntários: “Minha função aqui é encontrar esses voluntários. Então temos violão, Kung-fu, desenhos em quadrinhos, axé; eu trabalho com todas essas atividades ao mesmo tempo.” As pressões para que os organizadores buscassem sempre mais “voluntários” eram evidentes. Não havia por parte desses profissionais uma atitude crítica frente a esse processo.

Tínhamos voluntários de todas as áreas possíveis, que tivesse compatibilidade com que a comunidade gostava. (...) Tinha um que era de teatro. Tinha um outro que era ex-aluno que tinha um bar em frente que dirigia um grupinho de teatro. Tinha um rapaz que era da igreja e dava aulas de violão. Teve outro que dava aula de marcenaria. Tivemos vários, um de grafiteagem, aí tinha um pessoal que ia lá só para fazer um som para a garotada ficar ouvindo. Uma menina (aluna) dava aula de axé. Cada um dava uma atividade. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Torna-se necessário observar que, nesse tipo de programa, o trabalho voluntário é importante, mas normalmente acaba sendo usado como um véu para encobrir a falta de um suporte profissional adequado. Verificou-se muitas situações, especialmente eventos esportivos e festas, nas quais seria impossível uma equipe profissional de apenas três pessoas pudesse ter um controle sobre as atividades desenvolvidas. Dessa forma, como a estrutura profissional é precária, os “voluntários” acabam sendo usados como forma de atender a uma demanda crescente por diversas atividades. Apesar da insistência da coordenação do programa em estimular os organizadores a conseguir cada vez mais voluntários, estes não eram valorizados como deveriam, também não recebendo sequer orientações básicas sobre suas atribuições e seus direitos. Há um grau de improvisação muito grande em todas as práticas desenvolvidas pelos voluntários, além de não estarem sintonizadas com nenhum tipo de projeto ampliado de formação, que não se esgote na própria atividade. Na medida em que não há um controle e uma qualificação das atividades desenvolvidas, acaba-se no terreno do “vale-tudo”: afinal, o importante é mesmo arrumar “ocupações”, sem interessar quais, como e porque.

(...) nem sempre os voluntários tinham uma boa didática, tinham boa vontade, estavam lá com os jovens e crianças dando o que eles tinham de melhor para essa comunidade, era o que a gente podia fazer. Fizemos capacitação no centro do voluntariado, os organizadores eram capacitados para ajudar os voluntários se organizar, porque as vezes chegava um cara na escola: “aí que trabalho maravilhoso eu quero ser voluntário sábado e domingo o dia inteiro” e aí você tem que lapidar a pessoa, qual é o talento dela? o quê que ela quer? quantas pessoas ela pode alcançar? qual é o tempo real disponível que ela tem para dar continuidade na atividade? (Mônica, coordenadora do programa).

Rodrigo é organizador na “São José”. Cresceu na comunidade, tem o segundo grau completo mas não fez faculdade. Sempre foi apaixonado por futebol e relata que as escolas não ficavam abertas: “pra mim jogar futebol, tinha que pular o muro, ou pedir pro caseiro, tinha que fazer amizade com o caseiro”. Relata como foi seu envolvimento com o programa:

Cheguei na escola, vi um pessoal de amarelo, que eram os organizadores na época, entrei, não entendia nada, nem sabia o que era “Parceiros”, foi assim 6 meses. Aí no final de 99, no começo de 2000 fui convidado pra ser voluntário, porque conhecia a comunidade do “Nestor” e conseguia controlar as brigas que estavam dentro da escola e também eu me envolvia ajudando o organizador, aí me convidou pra ser voluntário, no começo não aceitei, eu não entendia o que eles estavam fazendo ali e pra que servia aquele programa. Eles me explicaram tudo direitinho, eu me identifiquei, gostei e achei que o trabalho era excelente. (...) Aí eu aceitei, comecei a trabalhar, me envolvi em tudo, praticamente ajudante geral. Aí fiquei um ano e meio como voluntário e no final de 2001 eu fui contratado, fui chamado pra trabalhar como monitor educacional. Aí como eu estava desempregado eu aceitei, já era legal você trabalhar numa coisa que você gosta, recebendo melhor ainda, e estou trabalhando até este momento. (Rodrigo, organizador).

Observa-se que não houve nenhuma preocupação acerca do treinamento para os voluntários, mesmo por parte da coordenação do programa. Essa “atribuição” também, freqüentemente, era repassada para o organizador de cada escola, aquele mesmo que tinha que buscar recursos, mediar conflitos, cooptar voluntários, elaborar atividades, integrar-se com a direção, participar de reuniões com a coordenação do programa e com a direção da escola, zelar pelo patrimônio...

A gente não tinha ordem pra isso e nem tempo de treiná-lo. A pessoa chegava a gente fazia um acordo, conversava, no interesse dele e na nossa necessidade e deixava ele aplicar a atividade. É claro que eu particularmente procurava fazer um teste com ele, eu assistia as atividades que ele dava, quando não podia assistir eu ia passando regularmente, dava uma olhada, perguntava para o pessoal o que eles tinham achado da atividade, cuidava nesse sentido, mas não tinha nenhum treinamento específico, infelizmente. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Decisões na escola: o papel da direção

O início do programa caracterizou-se pela resistência encontrada junto à direção das escolas. Esse processo de resistência revela a dificuldade da escola em lidar com outras demandas comunitárias legítimas — a demanda por espaços de lazer.

Por enquanto está sendo imposto pelo governo, mas há resistência da direção, porque alguns trabalhos que poderiam já estar sendo realizados não estão sendo ainda. Existe um material aqui na escola disponível, uma sala de informática, tem sala de jogos que tem: mesa de pebolim, mesa de pingue-pongue e esse material ainda não está sendo colocado a disposição da comunidade pra ser usado porque o diretor acha que esse material que vem antes do “Parceiros” não é de propriedade do “Parceiros”, o que não é verdade, tudo que tem na escola é da escola, se faz parte da comunidade é da comunidade. Então há resistência ainda por parte da direção, eu acho que ele ainda não se integrou realmente dessa mudança, dessa escola que está aberta pra comunidade (...) (André, educador profissional e professor).

Essa demanda legítima vinha mascarada por mais um “programa governamental”, implantado de “cima para baixo” nas escolas, de acordo com a estrutura verticalizada da burocracia estatal. Assim, não era de causar estranhamento o processo de resistência:

Foi muito difícil conseguir 100 diretoras dispostas, porque elas assinaram um termo de adesão querendo participar do programa, foi totalmente democrático, mas não foi fácil. Terminamos depois de 4 anos com pilhas de pedidos, foi o que motivou a querer implantar na rede. Inúmeros ofícios pedindo. (Mônica, coordenadora do programa).

Deixou a critério do Estado, a princípio. Era pra fazer isso, então a gente vai fazer, e tudo que eles vinham pedir a escola na medida do possível ia cedendo, só não deixava usar as salas de aula, porque tinha que estar arrumada pra segunda-feira, mas a direção nunca se opôs. (Renata, secretária escolar).

Aí é um fator crucial, [o envolvimento da direção] eu trabalhei em cinco escolas, e nas cinco escolas que trabalhei o apoio da direção era assim meio que acomodado, se você não precisar de mim eu te apoio, se precisar eu começo a te criticar, é bem essa realidade mesmo, a direção é muito ausente, que só está presente quando ela necessita. Agora aqui na “São José” eu não posso dizer que a direção foi tão ausente assim, em matéria financeira, pelo menos todo material que a gente pediu, a questão da verba do material quem administra a verba é a própria direção da escola, aqui tudo que a gente pediu nunca foi negado, sempre foi tudo comprado, mas a participação da direção é muito pouco. (Júlio, professor do Parceiros).

O envolvimento da direção, mesmo nas escolas onde o programa foi iniciado com sua expressa anuência, também era mínimo, quando não havia o simples boicote com relação a utilização de determinados espaços, como foi constantemente observado na escola “Patrícia Galvão”.

Na época do “Parceiros”, era uma dificuldade porque, a gente pedia pra abrir tal sala, na hora eles sorriam, faziam promessas, mas chegava no final de semana estava trancado, não tinha chave, era muito difícil. A direção boicotava tudo que a gente fazia, a direção não ajudava em nada na verdade eles tinham nós como pessoas estranhas... (Rodrigo, organizador).

Algumas direções extremamente centralizadoras, outras ausentes: o fato é que o programa teve o mérito de incomodar a escola naquelas estruturas de poder já estabelecidas e cristalizadas.

(...) nós tínhamos um certo receio, achávamos que ao abrir a escola eles iam acabar com a escola em dois tempos, só que não aconteceu, aconteceu o contrário. Eu tinha esse receio no começo mesmo, todo mundo tinha, mas depois fomos vendo que as coisas não eram do jeito que a gente pensava, era muito diferente, não era fechando as portas que as coisas iam funcionar. (Emerson, vice-diretor).

O primeiro contato com a escola “Patrícia Galvão” provocou profundo mal-estar: a escola era inteiramente pichada, além de ter todos os aspectos da arquitetura opressora que é característica das escolas públicas. Durante o período em que Lúcio Flávio foi organizador do programa na escola, observou-se sensível melhora em relação ao aspecto da conservação e pichação. Ele relata o seu início: mesmo com a escola inteiramente pichada, a direção tinha receio de “depredação” da escola:

Meu! No começo foi a maior resistência que você possa imaginar, foi a maior resistência. Então a diretora não ia no final de semana, muito menos a vice, a coordenação pedagógica, os professores, ninguém aparecia, apesar de ser o mesmo prédio, parecia duas instituições distintas. Eu só fui conhecer a diretora porque eu tive que ir lá durante a semana para conversar com ela sobre o programa. Eu a conheci e aí ficou extremamente claro que ela não queria o programa, porque o programa trazia alguns empecilhos para ela, ou seja, era normal quebrar um vidro, quebrar uma lâmpada, e ela era ao meu ver muito zelosa com o prédio e não queria ter esse tipo de problemas porque ela já tinha outros. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Lúcio Flávio relata a sua saída da escola, ao ser promovido a supervisor de esportes, dois anos e meio depois de ter realizado um trabalho no qual estabeleceu vínculos importantes com a comunidade local. Nesse processo, aconteceram na escola novos casos de depredação e a direção da escola tornou-se refém do medo, mais uma vez. Nota-se que na escola, nesse período, houve uma rotatividade muito grande na direção, o que atrapalhava o andamento do processo e culminou com o fechamento do programa nessa escola:

Aceitei a promoção e fui embora e a escola foi substituída por outro organizador (...) a sensação que eu tenho é de que a pessoa que ficou no meu lugar talvez não tivesse tanto conhecimento, experiência no programa social e ela não tinha aquele respeito e empatia que a comunidade

tinha comigo. Ela talvez tenha querido impor algumas coisas e eu tentava negociar com a comunidade. A violência deu uma aumentada, no sentido de roubarem coisas da escola, quebrarem coisas, aumentou um pouco. (...) A diretora não disse (...) ficou meio assim, já era uma outra diretora, já era uma terceira, aí entrou num consenso e tiraram o projeto de lá, fecharam as portas. (...) (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Com o novo programa, o Escola da Família, houve um processo de cooptação das direções escolares (diretores, vices e coordenadores pedagógicos) por meio da oferta de adicional salarial, para fazer o acompanhamento das atividades do final de semana. No entanto, observa-se que há os mesmos problemas iniciais que ocorreram no Parceiros, especialmente no tocante a suposta “preservação” dos espaços realizada pela direção, negando o acesso para as atividades do final de semana.

(...) porque os diretores estão aqui dentro mas ainda é uma coisa reduzida, eles ainda têm medo de abrir a escola para a comunidade. Ainda não confiam e como estão envolvidos agora, piorou. Antigamente eles largavam a escola na nossa mão e a gente cuidava, agora, os cuidados passaram pra eles também, então, eles ficam meio temerosos em abrir algumas áreas, algumas coisas, tem muita dificuldade. (Antônio Cunha, organizador).

Deve-se destacar que, em função da estrutura precária em termos materiais e profissionais, esse receio, por parte dos diretores, quanto ao bom uso dos equipamentos e espaços justifica-se.

Tem uma sala específica de música na escola que não nos foi dada a chave pra abrir, a gente não sabe nem o que tem lá. Sabe da existência de caixas acústicas porque dá pra ver do lado de fora. Ninguém sabe com quem está essa chave, porque essa chave está no poder de alguém, a direção devia saber explicar isso. Já a sala de informática, tem outro aluno que quer dar aulas de informática nos finais de semana, a sala não foi aberta pra ele, o diretor diz que os computadores estão quebrados, não sabemos quem doou os computadores, como eles vieram parar na escola, só que sabemos da existência deles, e sabemos que não estão sendo utilizados nem durante a semana, nem durante os fins de semana. (André, educador profissional e professor).

(...) teve resistência de escolas, de diretores, de secretárias, de tudo. Em certo ponto eu até concordo, porque o material da própria escola já é um caos da humanidade pública, se você olhar o material do Estado que o professor tem para oferecer, é um lixo, então eles conservam o que tem, quem cuida é o próprio profissional, o próprio professor que cuida, então, se passar isso para uma comunidade não vai durar, e é isso que eles querem. (Camila, professora no Parceiros).

Ana Carolina é diretora da “São José”. Está na rede estadual há 18 anos, sendo dez nessa escola, há quatro na direção. Mora na região. Enaltece “sua” escola como a melhor do bairro e assinala o fato de suas dependências (esportivas) já servirem à comunidade há algum tempo:

Nessa escola não é novidade pra gente o projeto “Parceiros do Futuro” e nem o “Escola da Família”, porque a nossa quadra sempre foi aberta pra comunidade, eles são donos da escola no fim de semana. Então pra mim não é novidade nenhuma, já tem um público certo que vem aqui. E em muitas escolas por aí deve acontecer o mesmo. Porque eu acredito na escola aberta, eu acho que tem que abrir. Pois, os espaços cada vez diminuem mais, temos poucas áreas de lazer em Osasco, temos um núcleo Jaguaribe, mas não é suficiente, não tem quadra o suficiente, e eles gostam de bola, gostam de quadra. (Ana Carolina, diretora da “São José”).

Por meio da participação de algum dirigente escolar ao final de semana na escola, abrem-se perspectivas — que podem ficar apenas no plano das possibilidades — de haver um trabalho integrado com a proposta formativa da unidade escolar — se é que ela existe. A esse respeito é interessante notar a postura da diretora da “São José” em relação ao programa:

Para dar certo a gente tem que acompanhar, porque não adianta eu falar pra minha coordenadora vai ou pra outra pessoa, eles vão vir, mas eu estou vindo pra saber o que está acontecendo. Até para eu estar discutindo nas reuniões, eu não vou vir todos os domingos, mas estou tirando o tempo pra estudar, ler, porque a gente não tem tempo. O cotidiano me engole, eu não tenho tempo de ler nada, isso aqui é tudo leitura que eu fiz ontem, então está sendo bom pra mim também, está sendo o meu momento de estudo. Não só pra saber o que está acontecendo na escola, como ler e saber o que está acontecendo no mundo, pois durante a semana não tenho tempo de ler. Estou unindo o útil ao agradável. (Ana Carolina, diretora da “São José”).

(...)

Domingo e sábado que vem eu não vou estar, porque vou pra minha chácara, mas aí tenho pra onde ir. Também não vou viajar 240 km todo fim de semana. Eu vou uma vez por mês, pra ver como é que está, se está indo, se o caseiro não sumiu. (Ana Carolina, diretora da “São José”).

(...)

(...) nós vamos ser remunerados. São quatro horas no sábado e quatro horas no domingo. Não é uma remuneração boa, tá certo, a gente nem pode entrar no mérito do dinheiro senão não estaria aqui. Eu venho porque eu acho que tem que dar certo, eu estou tirando quatro horas pra mim que não tenho tempo de tirar durante a semana. (Ana Carolina, diretora da “São José”).

Nesse período de observação foi difícil notar se a escola tem clareza sobre o processo formativo que leva aos seus alunos e até à sua comunidade. Embora não fosse o objetivo dessa pesquisa, a literatura especializada indica, como ficou demonstrado nos capítulos anteriores, que a escola pública passa por um processo de intensa crise com relação a sua função social de instituição socializadora. Acaba atuando, portanto, como instituição que serve à reprodução: da força de trabalho, das desigualdades de classe, de práticas autoritárias, de situações de não pertencimento, do distanciamento do que é público e da sensação de ausência do Estado ou de qualquer possibilidade de justiça social.

Fernando, 18 anos, é estudante da escola “Patrícia Galvão” e é dirigente do Grêmio Estudantil. Diz que a escola não tinha nada de final de semana e que agora é que começou a ter. Até mesmo a Festa Junina era realizada no horário de aula. Não tem clareza sobre o papel do Grêmio: “olham a sala, vê se os alunos não estão subindo nas carteiras, se os alunos não estão bagunçando, vão na sala de computação, ajuda a montar o jogos, carregar as coisas para o pátio, essas coisas”. Diante dessa perspectiva, o grêmio não é mais do que um bando de alunos tarefeiros manipulados pela direção da escola. Nesse caso, observa-se exatamente essa relação. Até a entrevista realizada com esse jovem foi “agendada” pelo diretor. Faz uma pequena crítica ao diretor sobre o uso do som, nunca permitido: “ele está dizendo que é do Parceiros e por isso não podemos usar”. O inusitado da situação é que o pessoal que trabalha ao final de semana recebe a justificativa que o som é da escola e também não usam. Fala sobre a abertura da sala de computação: “nós temos esse projeto, mas a direção não aceitou vai estar aberto no fim de semana, mas durante a semana não fica aberto. Salão de jogos também deveria ficar aberto durante a semana”. Acaba não sendo usada nem durante a semana nem no final de semana. Ele faz parte também da equipe de futebol que usa a quadra aos finais de semana e afirma que não paga nada para jogar. Sobre a imagem da escola: “Porque o “Patrícia” é muito mal falado, dizem que aqui só estuda marginal, os pais não vêm pra cá com medo dos alunos, não têm medo do filho, mas tem medo dos alunos. Vai saber o que está passando na cabeça dos alunos. Eu mesmo fui procurar vaga numa outra escola porque estou trabalhando e a escola falou que não queria aluno da “Patrícia Galvão” por lá, aqui tinha marginal. Isso foi numa escola pública, no ‘Pestana’, eles têm bastante preconceito.”

Conselhos de Escola, participação comunitária e autonomia da escola

A coordenação do Parceiros faz uma análise bastante pessimista da participação dos conselhos de escola no processo de implantação do programa:

Agora conselho de escola, só entrou no “Parceiros” para dizer que não queria mais, porque o conselho de escola é soberano. Então a diretora que não queria mais o “Parceiros” convocava a reunião do conselho e decidia. Então ficou falho porque? Por vários motivos, inclusive falha nossa. Mas agora a gente entende a importância disso. (Mônica, coordenadora do programa).

Torna-se evidente que não houve uma preocupação de estimular a ocorrência do processo inverso, da criação de programas a partir da escola e sua viabilização sendo mediada pela estrutura da secretaria de estado. Na medida em que há um processo de centralização decisória, não é de se estranhar a resistência interposta em algumas escolas. Ressalte-se que, apesar dos conselhos serem instâncias soberanas na gestão escolar, nas escolas pesquisadas eles não funcionam, conforme pode-se observar dos depoimentos destacados. Uma das diretoras sequer sabia a composição do conselho e outra admite que seu funcionamento é precário:

Eu já participei muito de conselho de escola, mas agora eu não vou mais não. Aqui eu também participei, porque quando as crianças vinham aqui tomar lanche e sopa, eles não tinham nem essas mesinhas pra sentar, a gente que fez o conselho da escola e arrumou essas mesas “tudininho” pra eles, só que agora não participo mais não, estou fora. (...) Ah! Porque um quer mandar mais que o outro, tem pais que espera você ir lá resolver e eles ficam sentadinhos bem folgados, então eu agora vou ver o meu filho, aconteceu alguma coisa com meu filho eu vou lá e resolvo, mas com os filhos dos outros eles que se virem, to fora. (Solange, mãe de aluno).

O conselho de escola funciona duas vezes por ano, com reuniões ordinárias e extraordinárias assim que necessitar. (...) Eu, alguns professores. A composição é a seguinte: 5% de funcionários, 5% de pais, alunos, não sei de cabeça. (...) No começo do ano a gente discute a proposta pedagógica, agora as verbas, veio uma grande verba do MEC, e a gente chamou o conselho, não todo, mas uma representatividade do conselho para decidir onde vai gastar que veio, o que a escola está precisando, assim que precisa a gente está chamando. (Ana Carolina, diretora da “São José”).

Existe um conselho. Ele é formado pela APM, professores, pais e alunos. Ele funciona relativamente, não de verdade como deveria, mas funciona de acordo com a necessidade. Não há uma periodicidade de reuniões, só mesmo quando há uma necessidade. (Ana Graziela, vice-diretora da “São José”).

Camila, professora de Educação Física da “Nestor Ayrão”, perguntada sobre a participação dos alunos, acaba por referir-se apenas à participação nas atividades didáticas. Quando a questão é reformulada, buscando entender a participação enquanto processo que permita a decisão nos rumos da própria escola, afirma: “Olha, eu não saberia responder, porque eu venho, dou aula e vou embora. Aqui no “Nestor Ayrão” eu não tenho esse conhecimento sobre participação, Grêmios e qual o papel fundamental dele na escola... (...)”

Conselho de escola existe (...) mas eu não tenho esse contato em relação a isso porque sou nova aqui... (...) tem até o conselho de classe que a gente faz com a participação dos pais.”

Há uma confusão generalizada entre os próprios educadores do que significa conselho de escola e conselho de classe. Talvez a falta de cultura democrática justifique isso. Ainda assim, é interessante notar que em uma das escolas pesquisadas, há participação dos pais ao menos nas reuniões de conselho de série, embora o professor não soubesse explicar os detalhes desse processo. O desconhecimento do funcionamento dessa instância decisória da escola por parte dos educadores é algo bastante visível:

É a primeira vez que vejo isso, eles têm um conselho participativo, é interessantíssimo, aonde o aluno vêm com seu pai, e querendo ou não ele é exposto, porque se ele tem qualidades e defeitos vai aparecer na frente de todos os pais e de todos os colegas de sala. Então eu acho um ponto bem positivo nessa escola, no conselho participativo nos colocamos para os pais tudo que está acontecendo, se seu filho reprovar no final do ano você sabia o que estava acontecendo durante o ano inteirinho. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Eu conheço pouco disso [sobre o conselho de escola], o que eu posso te falar é que a APM participa pouco. Os pais participam muito pouco desse conselho em específico. Fica mais com a direção, a direção antes dessa agora, era largada, o diretor não ficava presente, ficava mais afastado do que dentro da escola, quem assumia era o vice-diretor, no período da manhã eles se engrandeciam por estar nessa posição. O “Nestor” enfrenta uma dificuldade nesse lance de administração onde tem uma secretária que se dedica muito a essa instituição, mas que em alguns momentos administra sozinha a escola. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Nota-se a confusão acerca do significado de um conselho de Escola e de um conselho de classe. A falta de clareza conceitual por parte dos educadores sobre as atribuições dessas diferentes instâncias de decisão na escola colabora enormemente para que não se instale processos participativos e democráticos. Mesmo os educadores que têm filhos nas escolas públicas, admitem que participam pouco das escolas de seus filhos:

Eu acredito que devido uma série de compromissos que todo mundo tem, é muito pouca. Inclusive a minha participação como mãe é muito pouca. (Inês , professora).

Existe. [o conselho de escola] Mas eu não faço parte. E também não conheço nenhum pai que participa. Também existe um APM, mas não faço parte e também não conheço nenhum pai que faça. A participação é muito reduzida. (Inês , professora).

Emerson, vice-diretor da “Nestor Ayrão” já havia destacado a importância do vínculo entre professores e comunidade. Sobre a participação dos estudantes, afirma que o grêmio mantido por eles “necessita de reestruturação” mas que são muito participativos. Sobre o Conselho de Escola afirma que há “uma reunião a cada seis meses. Tivemos uma reunião

esse dias, para fazer a feira cultural. E foi um negócio muito bom, houve uma participação excelente. Inclusive da comunidade, a noite fechamos a escola com 2 mil pessoas aqui dentro”.

A participação dos pais também se dá de forma muito esporádica nas atividades aos finais de semana, sendo mesmo muito difícil encontrá-los nas escolas. Solange, 41 anos, é mãe de aluno da escola “São José”. Mora na região há mais de 30 anos. Estudou no “Nestor Ayrão” até a sexta série e abandonou a escola. Recentemente, fez o supletivo por meio de tele-curso. Freqüenta com assiduidade a quadra da escola para jogar voleibol. Indagada sobre a dificuldade de se encontrar pais e mães de alunos nas escolas nos finais de semana, afirma: “É raro mesmo, acho que de mãe, só dá eu por aqui. Eu não sei porque, talvez eles não saibam que pode vir aqui participar. Eu já chamei um monte de gente pra vir, mas ninguém quer vim então eu venho sozinha.”

Eu acho importante sim os pais participar, porque os filhos também cobram isso, eles ficam contentes, eles falam “o meu pai e a minha mãe vem aqui”. Tem que participar, isso ajuda o filho pra caramba. (Solange, mãe de aluno).

A participação deles (dos pais aqui nos finais de semana) é pequena. Alguns pais nem sabem onde seus filhos estão e nem vêm procurar. No programa existem alguns voluntários que são pais também que estão aqui trabalhando com a gente, mas são poucos. A participação do pai é mesmo muito pequena. (Antônio Cunha, organizador).

A questão que se coloca muito claramente é a do vínculo docente. Durante a realização desta pesquisa, cujo trabalho de observação desenvolveu-se por um período de mais de três anos, foi possível notar uma rotatividade bastante exagerada de professores e dirigentes, ao ponto de, num período de três anos, a escola “Patrícia Galvão” ter mudado de direção três vezes. Se não há possibilidade de vínculo, como estimular processos participativos? Na primeira oportunidade, as pessoas parecem querer estar longe da escola. Em função do processo de desgaste ocorrido pelas condições de trabalho, acontece uma intensa rotatividade de professores e outros profissionais. Sem vínculos, não há processo participativo e possibilidade de gestão democrática, menos ainda de construção de uma escola autônoma, com projeto próprio e consistente.

Sobre o aspecto da autonomia da escola, é necessário questionar: em que medida esse tipo de programa contribui para a construção dessa autonomia? Sendo algo “imposto” por órgãos centrais do governo e não construído a partir da realidade local de cada

comunidade e de cada unidade escolar, torna-se difícil imaginar que tal programa, com tamanha centralização administrativa e sem mecanismos de gestão democrática, possa contribuir com a construção de uma escola mais autônoma.

Se os alunos passam a ter uma relação melhor com a escola

As atividades do final de semana não são usadas apenas como meio de controle social sobre os jovens — um controle dissimulado, mas que tenta se fazer presente. Em alguns casos, as atividades são usadas também como forma de chantagem, repressão e dominação, auxiliando na contenção da “indisciplina” escolar durante a semana.

(...) já percebia que isso [o programa] já estava surtindo algum efeito, não só na conservação do prédio, mas no comportamento das crianças e adolescentes durante a semana. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Não se questiona, no entanto, porque o aluno não tem o mesmo vínculo com as práticas pedagógicas apresentadas durante a semana. Apenas se acha “estranho” que ele se dedique nas práticas nas quais consegue construir relações significativas com o conteúdo e com as pessoas:

Vale a pena até falar uma coisa aqui que é engraçado, muitas e muitas e muitas das escolas que eu fui, inclusive do interior de São Paulo, têm uma coisa em comum, todo mundo comenta isso: o aluno que é mau aluno durante a semana é um excelente colaborador no final de semana. Isso eu escutei em diversas escolas, mais de 50 escolas em Campinas, Ribeirão Preto nas outras unidades que a gente tinha lá. (...)Eu atribuo isso a um tratamento mais informal que é o programa social de entretenimento. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

O depoimento da coordenação do programa é ilustrativo nesse sentido. E acaba sendo inusitado também, ao pedir para os professores que se envolveram e perceberam mudanças significativas prestarem “testemunho” perante os outros, tal como nos cultos evangélicos:

(...) aí eu fui para a quadra e estava lá um rapaz apitando o jogo, quando acabou o jogo ele veio falar comigo, ele era professor de matemática e estava junto do professor de inglês. Ele brincou comigo e disse: “se eu soubesse que pra eu conseguir que esses meninos prestassem atenção na minha aula era só ser voluntário e vir apitar o jogo de vôlei, eu já estaria aqui há muito tempo”. Porque é outra relação no fim de semana, é descontraída, aí ele falou que começou a conseguir dar aula. Foram casos que começaram muito devagar, a gente pegava esses professores e levava para os eventos para dar o testemunho, igual na igreja, vai lá dá o seu testemunho pelo amor de Deus, fala que é bom. (Mônica, coordenadora do programa).

Emerson, vice-diretor da “Nestor Ayrão”, questionado sobre o vínculo entre as atividades da escola e o programa, demonstra haver um certo uso do final de semana como chantagem:

Já tem uma integração entre os alunos e nós já temos como cobrar deles: “porque vocês se comportam nos fins de semana de uma forma e durante a semana de outra? Vocês têm a obrigação de ter a mesma disciplina dos fins de semana”. E tem dado certo (...) (Emerson, vice-diretor).

André, é educador profissional contratado recentemente pelo Escola da Família e atua também como professor de Artes durante a semana. Mora em Osasco desde 1966 em um bairro próximo da escola. Sua esposa também é professora do Estado e está atuando também aos finais de semana. Desenvolve trabalhos junto à Comunidade Eclesial de Base (CEB) e participava da pastoral familiar da Igreja Católica. Se diz autodidata em artes e sua formação é em Ciências Contábeis e Administração. Foi aluno da “Nestor Ayrão” apesar de trabalhar hoje no “Patrícia Galvão”.

(...) isso melhora a qualidade da escola durante a semana, porque ele descarrega a energia no sábado e domingo, menos agressivo no final de semana e na semana se torna um aluno mais ligado, envolvido com a aula didática. Nós já notamos dentro das salas de aula que os alunos estão mais envolvidos com a aula eles não estão mais dispersos como haviam estado no passado, porque eles brincavam na sala de aula porque justamente eles não gastavam energia durante o dia, então hoje tendo um espaço a mais pra eles brincarem, eles gastam energia, estão menos agressivos e mais felizes. (André, educador profissional e professor).

A violência e seus desdobramentos

Como pôde ser observado, o programa foi instituído com o objetivo explícito de contenção da violência escolar “juvenil”, camuflado por um discurso de criar espaços de sociabilidade. No entanto, se a escola é incapaz de se tornar um espaço adequado de socialização e de construção de sociabilidades significativas durante a semana, porque ela seria adequada para isso no final de semana? Apenas por poder “trabalhar” a partir dos anseios e expectativas dos “jovens” e das “comunidades”? Ora, esses “anseios” e essas “expectativas” também não deveriam estar contempladas no que acontece no seu cotidiano? Passam a ser estabelecidas relações de causa-efeito que não correspondem à realidade: abrir a escola não necessariamente fará a “violência” diminuir ou aumentar, qualquer que seja o

conceito que se use para tentar tipificar o que seja essa “violência”. Suas causas são estruturais e sociais, como se procurou demonstrar nos capítulos iniciais.

(...) olha eu acho que esse projeto somou muito contra a violência, você já vê que a violência diminuiu em relação a escola, as depredações das escolas caiu demais, visto que eu já tinha estudado no “Nestor”, depois vim pra trabalhar no “Nestor” já encarei outra realidade, escola bem pintada, tem sim, tem uma pichação ali, uma depredação aqui, também não tem como, mas caiu demais a depredação. A questão da violência é o jovem ocupado, o jovem valorizado...o que é um jovem ocupado? Acho que você valorizando o jovem, você vai ter um retorno muito grande, porque o jovem necessita disso, necessita de espaço, porque no nosso tempo atual, não tem um campo de futebol, não tem uma rua que não passe carro, não tem mais aqueles projetos de ruas de lazer, como existia alguns tempos atrás, então precisa desse espaço pro jovem se distrair, pro jovem se valorizar, por isso que eu falo, não é uma oportunidade, sim uma valorização do jovem, uma valorização da comunidade. (Júlio, professor do Parceiros).

As atividades aos finais de semana na escola acabam tendo que lidar com as mais diversas situações nas quais a “violência” se faz presente. O tráfico de drogas, a depredação escolar, as rondas policiais, os bares que comercializam explicitamente bebidas alcoólicas e estão próximos das escolas: esse é parte do panorama observado. Não há um cuidado prévio, por parte da coordenação do programa, de preparar os profissionais para que conheçam a cultura local⁴³.

A depredação escolar

Com as observações desenvolvidas na escola “Patrícia Galvão” notou-se que houve uma melhora significativa da conservação de aspectos externos e estéticos do prédio escolar, diminuindo bastante as pichações. No entanto, o início desse processo com a implantação do programa não levava a essa conclusão, tendo inclusive aumentado os casos de depredação da escola. Observou-se que as gangues de pichadores usavam inclusive o

⁴³ Em dada escola, em outra região, os organizadores resolveram propor aulas abertas de Capoeira (gratuitamente) e por pouco os responsáveis pela atividade não foram agredidos pelos capoeiristas do “pedaço”, que sobrevivem em grande parte das academias e grupos informais de capoeira que existem às dezenas nesses bairros.

espaço da escola para fazerem seus encontros e trocas de “imagens”. Um aluno carregava uma pasta com formas de pichação e frases, com suas letras características:

No começo tudo piora, cheguei até a dizer isso para uma diretora, ela perguntou como seria a escola e eu disse que no começo ia piorar bastante, porque a comunidade nunca teve a escola aberta, principalmente em periferia e o pessoal se apropria mesmo da escola, o pessoal vai e acha que é dela ao extremo ao ponto de querer quebrar, depredar um pouco e tal. Então se a escola já era pichada, já tinha problemas piorou um pouquinho mais, e a diretora evidentemente teve uma reação de resistência. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Especialmente na escola “Patrícia Galvão” observou-se que a força dos “controladores” do futebol interfere decisivamente no estado de conservação da escola. Reféns dos grupos, a escola não consegue e não pode contrariar interesses, por absoluto medo e pelo clima de terror que é implantado se esses interesses forem, de qualquer forma, contrariados. Guilherme é o “voluntário” que usa a quadra ao final de semana e sua fala revela um poder muito grande sobre os atos de “vandalismo” que acontecem:

Pra direção da escola hoje não é lucro. Ela falar olha, a partir de hoje, o Gilson não pode, tá proibido de pisar na escola. Ela vai gerar revolta no bairro todo. O pessoal vem aí e vai demolir a escola, começar a destruir a escola, não que vão ser incentivado a fazer, mas cada ação tem uma reação... e a reação pode ser boa como pode ser má também. (Guilherme, “voluntário” do futebol).

Faz críticas contundentes ao programa. Deve-se lembrar que Guilherme havia sido “cooptado” como monitor do programa e depois fora desligado, ocasionando problemas que culminaram com a desativação do programa nessa escola. Sabe-se, contudo, que o fechamento do programa também foi ocasionado pela morte do principal traficante da região que tinha um bar em frente à escola, ocasionado uma situação de medo generalizada.

Essa escola aqui ela era toda assim... (aponta para pichações) a escola estava pichada dos pés à cabeça... peguei na base de uns 40 pichador e fui conversar de um por um... e falei, não quero que picha a escola... o pessoal vinha usar maconha aqui Hoje já não é constante, tem um ou outro, você sabe que isso daí nunca vai acabar...isso não cabe a mim, cabe às autoridades... os caras do Parceiro só vinha aí, assinava a prancheta e ia embora...ainda pediam que eu avisasse quando visse alguém fumando. (Guilherme, “voluntário” do futebol).

O fechamento do programa na escola é visto de outra forma pelo vice-diretor. Assinala que os profissionais do programa — “eles” — que precipitaram o fechamento, ao não saber conduzir uma situação de negociação com a “comunidade”. Demonstra que não houve – nem haverá – nessa escola envolvimento da direção no processo de implementação

das atividades aos finais de semana, na medida em que se coloca à parte do processo, situando os profissionais do programa em um plano que está fora da organização da escola. A análise que Adriano faz é que estava havendo imposição por parte dos organizadores, o que ocasionou situações de conflito. Sabe-se, contudo, que essas situações foram desencadeadas em grande parte pelos interesses do pessoal do futebol.

Fechou porque eles [organizadores] estavam querendo interferir, em vez de sentarem com a comunidade e decidirem juntos o que iam fazer, eles impuseram pra comunidade tal horário é isso, tal horário é isso... e a comunidade se revoltou e nessa com a revolta eles começaram a pichar a escola, depredar a escola. No entanto, pra nós conseguir reverter isso, precisou ser fechado o “Parceiros”, voltamos a fazer reunião com a comunidade, isso em 2002, agora no final do “Parceiros”, em julho me parece, daí nós voltamos a conversar com a comunidade. (Adriano, vice-diretor).

Sobre a diminuição das depredações escolares, é interessante destacar o depoimento de Júlio. Na visão deste professor, predomina o senso comum de que houve diminuição com a implantação do programa na medida em que o “jovem se mantém ocupado”. Essa visão é bastante predominante e também fica evidente no depoimento de Renata, secretária escolar. No entanto, sabe-se que esse tipo de medida – abrir a escola – se não acompanhada de uma estrutura adequada de acompanhamento do que será desenvolvido, pode manter a situação de desrespeito ao patrimônio público, na medida em que não será capaz de criar, de forma mágica, uma noção de publicização do espaço: “Muito pelo contrário, depois que implantaram isso aí, a escola ficou mais organizada, mais limpa, eles respeitam mais porque eles que usam mesmo no fim de semana.” (Renata, secretária escolar).

As drogas, os bares e a ronda policial

Das três escolas observadas, o problema com drogas é mais visível na escola “Patrícia Galvão”. Deve-se considerar que está localizada em frente a alguns bares e a um pequeno comércio local que, segundo a direção, “já existiam antes da escola”. Nas primeiras visitas à escola, em 1999, era comum encontrarem-se grupos de jovens usuários de maconha, fumando em suas dependências. O espaço onde fica localizada a quadra da escola fica

praticamente apartado do restante da escola, com portão de entrada próprio. Também hoje permanece essa divisão. Mesmo com o funcionamento do “novo” programa, não há ligação entre o espaço da escola e da quadra, até mesmo do ponto de vista físico: o portão interno que faria esse papel permanece fechado aos finais de semana. Nesse sentido, o reinício das atividades nessa escola, com o programa Escola da Família, está sendo realizado numa atmosfera de medo e insegurança, como pôde ser observado. O depoimento de Lúcio Flávio ilustra o quanto é complicada a situação dessa escola em particular:

(...) os elementos da comunidade que já usavam a quadra talvez entrem em conflito com essa equipe nova, então pode ser um problema. Se a equipe nova tiver bastante flexibilidade pode ser um benefício e não um problema. Eu fiquei sabendo que um dos principais traficantes da área lá, o tal do dono do bar da frente faleceu, isso pode beneficiar. Então tem algumas coisas que são positivas e negativas, agora no geral não sei o que pode acontecer, mas eu acho que vai ter alguns pequenos conflitos no começo de novo. E vai ter que ter muita boa vontade de toda a equipe e da diretora nova e muita boa vontade para fazer dar certo. É uma periferia forte tem problemas, tem problema de criminalidade, de drogas, de uso e tráfico de drogas, de alcoolismo, de maus tratos dentro de casa, muita gente rejeitada... Na minha época tinha uma senhora que não tinha casa era uma mendiga e ela ficava lá o dia inteiro, ia lá pra comer ou em dia de chuva para se abrigar. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

A coordenação do Parceiros do Futuro tinha conhecimento dessas dificuldades, embora não tivesse realizado nenhum trabalho específico de apoio aos organizadores que lá atuaram. O depoimento de Mônica, coordenadora do programa, revela que “tinham como princípio o risco zero”, embora o que se tenha observado foram situações explícitas de risco:

(...) era uma das situações mais precárias essa de Osasco, que infelizmente foi onde você ficou. (referindo-se ao pesquisador). Sempre Osasco preocupou, a única escola que eu não tive a colaboração do tráfico de drogas foi em Osasco. Eu tive que fechar uma escola porque eles elegeram a quadra como ponto de preparação dos pacotes, dos papelotes e não teve negociação com eles, eles não cederam o espaço da quadra para o “Parceiros” pois ali era ponto deles e ponto, eu fechei a escola. Por que a gente tinha o princípio de risco zero. (Mônica, coordenadora do programa). (Mônica, coordenadora do programa).

O organizador Rodrigo relata como aconteceu o seu ingresso no programa Parceiros do Futuro. Observe-se que aparece também o relato sobre o uso de drogas dentro das escolas e a importância da ação do organizador para que se “respeitasse o local”. Na impossibilidade de se realizar um trabalho mais sistemático de prevenção em torno do assunto, se estabelecem regras nas quais fica estipulado que o espaço da escola deve ser preservado.

Quando eu fui contratado não tinha vaga no “Nestor”, aí eu fui pra uma escola lá no Baronesa, chamada “Vistosa”, a comunidade de lá era muito difícil de trabalhar porque era uma comunidade indiferente a tudo, como naquela área toda, tem problemas com drogas e marginalidade. E nessa escola que eu trabalhei, eu trabalhei com uma outra monitora chamada Maria, que ela está lá até hoje e ela conseguiu fazer um trabalho diferente, conseguiu fazer com que o pessoal que usava drogas dentro da escola respeitasse o local, eu só cheguei lá pra ganhar experiência, fiquei lá uns oito meses. Aí resolveram me mandar pro “Nestor” porque estava tendo problemas com a direção, como eu conhecia os diretores eu fiquei como o “embaixador da paz”, fiquei lá um ano e dois meses. (Rodrigo, organizador).

Como não há uma preocupação em realizar uma análise de situação antes de se iniciarem as atividades, esse tipo de programa acaba colocando os “profissionais” em situações de risco pessoal. Na medida em que não há acompanhamento e assessoria para o profissional no decorrer do processo, essa situação pode ser agravada. Talvez a situação também seja mais delicada para aqueles que desejarem, efetivamente, realizar um trabalho com qualidade, mesmo dentro das limitações impostas já assinaladas. Lúcio Flávio faz uma análise de como percebeu o lugar quando iniciou suas atividades como organizador:

(...) eu não sei porque motivo eu levei aquilo MUITO a sério. Achava que aquilo tinha que ser muito sério, porque era periferia muito forte, o pessoal não tinha a menor opção de lazer, eu sabia de maus tratos na casa das pessoas, ninguém tinha grana, num raio de uns 8 ou 10 km não tinha nenhuma opção de lazer, tráfico de drogas era visível, explícito na frente da escola tinha um bar que era de um traficante, nem eu sabia disso, muito tempo depois que eu vim a saber. (...) A grande maioria gostava muito do que a gente oferecia, mas tinha muito tráfico de drogas, criminalidade, muito problema. Então uma certa porcentagem era de problemas mesmo, a gente tinha problemas de aplicar as atividades, de aplicar as festividades e etc. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

O professor da escola “Nestor Ayres”, Ronaldo, também do Parceiros, faz uma análise que reforça o argumento da importância de se conhecer a “comunidade” antes de se iniciar essas atividades. Assim, “as brigas podem ser resolvidas sem morte nem nada”, como ele assinala de forma absolutamente natural. O vínculo que alguns organizadores possuem com os lugares pode não ser suficiente para tanto:

(...) nós tínhamos dois organizadores na época que era o Gomes e o Ramos, e eles administravam muito bem a escola, até mesmo com essas pessoas problemas, por eles morarem na região, conhecerem o pessoal, já estavam há muito tempo aqui, então se vinha uma pessoa fumar uma maconha dentro da quadra, eles percebiam, chegavam e conversavam com a pessoa e ela acabava saindo. Brigas, teve pouquíssimas aqui, nesse período de 4 anos, acho que teve 3 ou 4 brigas que foram resolvidas sem morte sem nada. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Os motivos que levaram ao fechamento do programa na escola “Patrícia Galvão” são descritos por André, que está iniciando sua prática profissional na Escola da Família. Note-se que ele possui vínculos com a comunidade por já atuar como professor, mas, ainda assim, mesmo de forma espontânea e sem apoio ou acompanhamento por parte da coordenação do programa ou da direção da escola, procurou saber tudo o que havia ocorrido antes de iniciar ou propor qualquer atividade.

O problema foi com drogas, havia um jovem líder aqui, que era o “Bactéria”, que ele aterrorizava a escola, então ele era dono do pedaço, ele era o cara que bancava as facções de drogas aqui dentro, tem o PCC, que ainda tem uns elementos que trabalham aqui na escola ainda, são alunos, são filhos de alunos, descendentes desses delinquentes. Esse “Bactéria” morreu, mas a filha dele continua estudando aqui na escola. Justamente pela violência que havia na escola achou-se por vez de extinguir o curso com o “Parceiros”, o trabalho foi extinto devido a criminalidade, eles não conseguiam dominar nem controlar os elementos que estavam entrando na escola. (André, educador profissional e professor).

Torna-se importante esclarecer que a “escola aberta” não é, em si mesma, uma inibidora da ação dos traficantes e consumidores. Pode inclusive funcionar como um local de facilitação, especialmente aos finais de semana, se não houver um acompanhamento adequado e propostas consistentes em relação às atividades desenvolvidas, como pôde ser observado. O depoimento de Ronaldo, professor do “Nestor Ayrão” é esclarecedor nesse sentido:

A gente fica sabendo que existe droga no meio, tem pessoas que estão passando drogas, isto acontece tanto no fim de semana como durante a semana. Eu sou professor dessa unidade, eu dou aula aqui também, o problema maior hoje é a droga. Tem um grupo infiltrado, as pessoas sabem quem é, e praticamente ficamos de mãos atadas para fazer alguma coisa, tanto a direção da escola como nós. De fim de semana a gente usa o mesmo critério, eles não podem fumar aqui dentro, às vezes a gente vê o cara fumando e somos obrigados a pedir para a pessoa se retirar com educação e sem arrumar confusão. Isso está dando certo, a gente não sabe até quando, mas está dando certo, não tivemos nenhum problema de ninguém enfrentar as ordens. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Saudada como uma “grande conquista” por parte da coordenação, a relação que se estabeleceu com a polícia militar não foi das melhores. Foram realizadas conversas informais com dois policiais militares que faziam ronda nas escolas. Não foi possível gravá-las, havendo impedimento “por determinações superiores”. Um dos policiais entrevistados observa que, na escola “Patrícia Galvão”, só naquele dia, havia três atividades diferentes relacionadas às artes marciais: capoeira, karatê e kung-fu. “Eles estão ajudando a formar bandidos”, foi a frase literalmente proferida pelo policial. Entretanto, na visão da

coordenação, o programa estaria auxiliando a polícia militar a perceber a importância do “policimento preventivo”, mesmo sem saber o acontecia nas escolas, o “que estaria sendo dado lá dentro”:

A grande conquista foi com a polícia militar, no começo a polícia militar dava batida dentro da escola, até eles perceberem a diferença do policiamento preventivo, comunitário para o ostensivo, mas conseguimos, foi uma grande vitória. Agora, sobre a qualidade do que era dado lá dentro... (Mônica, coordenadora do programa).

Rodrigo, enquanto organizador, também faz uma análise não muito positiva da relação que se estabeleceu com a polícia militar, na medida em que eles eram obrigados a passar pela escola todos os sábados e domingos. Observou-se várias vezes essa “passagem”: trata-se de algo absolutamente “burocrático”, sendo que o policial entra, pede ao organizador que assine seu relatório e sai muito rapidamente, enquanto que os demais policiais esperam dentro do carro. Relação bastante diferente da estabelecida pelos mesmos policiais nas padarias e lanchonetes do bairro que costumam agraciá-los com refeições e onde os policiais acabam ficando mais tempo ou passando com maior regularidade.

Essa é outra parceria que o “Parceiros” tinha com a Secretaria de Segurança Pública. Os policiais ou teriam que ficar o período integral dentro da escola ou então fazer a ronda. E isso não funcionou, porque o efetivo é pouco, então eles só fazem a ronda, passam preenchem o relatório e vão embora. Isso já ajuda um pouco, porque se tiver alguém com uma má intenção, já fique de olho aberto. Esse é o papel deles. (...) Eles não têm horário pré determinado, podem vir de manhã, à tarde ou no final do expediente, mas eles sempre vêm porque têm que preencher um relatório pra provar que passaram por aqui. No sábado e no domingo. (Rodrigo, organizador).

(...) em 99/2000 tinham os guardas que faziam ronda, hoje temos guardas que fazem ronda, mas eu quase não vejo mais eles por aqui, muito difícil, antigamente a frequência era maior. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Nem mesmo os aspectos relacionados ao consumo de bebidas alcoólicas próximo do estabelecimento de ensino são objeto de intervenção do suposto “policimento comunitário”:

(...) os bares já existiam antes da escola. Eles até comentaram sobre a lei. Fica aquele negócio de quem chegou primeiro. E o quê que eles querem? Que o diretor vá fechar o bar, eu não vou bater de frente com o cara do bar. Não é eu que tenho que fazer isso, eu acho. Eu acho que é a lei, o cara tem que cumprir a lei. Não é eu que vou chegar lá e dizer, o seu bar está errado, tem uma lei aqui e eu vou dedar você. Eu vou me expor perante a comunidade porque eu sou contra o bar. E uma das idéias do governo é isso aí, né? Que o diretor seja o fiscal, eu acho errado isso, a imposição que ele fez. (Adriano, vice-diretor).

Diminuição da violência na comunidade

Luíza é agente de organização escolar, função também conhecida como “inspetora de alunos”. Está no “Patrícia Galvão” há dez anos. Mora próximo da escola e considera o bairro “muito perigoso, e a gente que trabalha com alunos, você tem que ter contato com aluno, tem que ter contato com os bairros onde moram, porque se ficam doente é nossa obrigação levar eles para casa, tem que passar no meio de favelas, onde tem drogados, você tem que conviver com eles, “se você não pode com ele junte-se a ele”. Sobre o programa, é objetiva: “com certeza, é melhor ficar na escola do que ficar na rua fumando, usando drogas, assaltando, matando, estando aqui dentro da escola é melhor”. No entanto, acha que a escola pode piorar com a entrada de mais gente aos finais de semana: “não só depredação, mas pichação também. A escola já é precária, correto? O pouco que tem vem gente de fora e leva, assim não tem condições.”

A coordenação do programa assume que sua criação foi motivada pelo clima que se criou em torno da questão da violência urbana, por vezes amplificada pela mídia. O que fica mais evidente é o sentido de inculpação do jovem, tratado quase que como o “bode expiatório” nessa questão. Já que há violência, vamos descobrir o culpado: ora, só pode mesmo ser o jovem pobre ou das classes sociais menos favorecidas:

(...) a Secretaria de Estado de Segurança Pública nos informava que a violência nas escolas era traço, mas não adiantava, a mídia estava implantando o terror. Tinha violência nas escolas, tinha, mas a mídia era assim: morreu na esquina da escola, era o nome dela que era estampado. Então a gente precisava dar uma resposta para a sociedade (...) você tinha que implantar essas escolas nas áreas do que hoje se denomina IVJ (índice de vulnerabilidade juvenil) que naquela época não existia. (...)Então nós tínhamos que casar os lugares perigosos, o nosso público-alvo era o jovem, através do jovem a gente supunha, mas muito de longe, o que futuramente aconteceu, que foi atrair as crianças e os velhos, os idosos para a escola. (Mônica, coordenadora do programa).

Camila, professora de Educação Física da “Nestor Ayrão” e também do Parceiros, não acredita na diminuição da violência por meio desses programas. Outros, como Lúcio Flávio — que conheceu de perto a realidade de mais de cem escolas ao ocupar o cargo de supervisor — e Inês, professora de matemática da “Nestor Ayrão”, procuram relativizar a questão, assinalando que o importante seria o foco realmente nas práticas, nos projetos

educacionais e nos ambientes e não na atuação paliativa, descuidada de recursos e de propostas:

(...) não esse tipo de programa, mas se organizar mesmo aí vai diminuir, se continuar do jeito que está, este programa vai acabar antes mesmo de se iniciar. (...) Eu acho que se continuar assim a violência vai aumentar na própria escola. Porque se dentro da Escola do estado, já não temos respaldo do estado, não podemos fazer nada com o aluno, você imagina todas as escolas abertas nos finais de semanas com estagiários de educação física? (Camila, professora na “Nestor Ayrão”).

Vamos dizer assim, o resultado se diminuiu ou não a violência, na minha concepção ele é abstrato. Então eu não tenho como medir isso, eu acho até que diminui sim, diminui. Diminui um pouquinho só e previne muito. Porque uma escola aberta de final de semana, com pessoas especializadas, com pessoas dedicadas e comprometidas fazem com que os frequentadores sejam queridos, valorizados, a auto-estima deles é elevada (...) (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Eu acredito que elas contribuem de algum modo, para que os alunos possam ter um lugar com atividades diferenciadas, já que aqui na região tem muito pouco. Mas não acho que vai contribuir para diminuir a violência não. Porque eu acho que não tem nada a ver, o aluno que vem pra cá, vem porque está interessado em participar de uma atividade diferenciada e os que realmente são voltados para atividades violentas, esses não vêm pra cá. (...) Com certeza, vem atrás de alguma coisa diferente, e aqueles que realmente não estão interessados eles nem vêm. Pelo menos esse é o meu ponto de vista. (Inês, professora).

Outros participantes, pais e profissionais do programa, acreditam fortemente na idéia de diminuição da violência por meio dessas atividades, o que demonstra o forte impacto que há desse discurso da relação causa-efeito, criando representações sociais em torno das estratégias de contenção da violência que carecem de fundamento até mesmo empírico:

A princípio pode ser que não se observe isso daí. [diminuição da violência] Mas você tirando a criança da rua num futuro próximo vai diminuir bastante. Você tem que manter as crianças afastadas do perigo. Você abre uma escola, uma quadra de esporte pra uma criança, já evita dela ficar na rua fumando maconha, cheirando cola, furtando. (Silva, policial militar, responsável pela ronda).

Diminuiu porque cada dia que passa tem mais gente participando. Então com esses eventos que a gente está conseguindo fazer aqui, campeonatos, até mesmo esses eventos de axé, de baile. Graças a Deus nunca precisamos ter ninguém como segurança nem nada, a segurança quem faz é a gente mesmo e Graças a Deus nunca deu confusão. (Francisco, pai de aluno).

Eu acredito que diminua. Diminui porque nós temos um caso de um rapaz que é ex-presidiário, ele hoje é nosso voluntário aqui, ele é um termômetro pra gente do que está acontecendo aí fora, ele vivenciou esse mundo, diminui bastante, eu acredito nisso até mesmo porque eu estou levando em consideração a violência ou agressão física, matar ou ferir alguém, mas em relação a droga, o grande problema que enfrentamos aqui, não melhorou. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Falando a respeito do “Parceiros do Futuro”, realmente combate, [a violência] porque eu mesmo já tive algumas experiências, já tive várias vezes que ficar depois do horário de serviço junto com a comunidade e a gente ia para o samba, cantando, então a gente visitava todo mundo, nessa tinha traficante, tinha todo tipo de gente entendeu? E o pessoal realmente respeitam você que abriu a escola para eles, e eles vê que ali é o espaço deles. Tenho vários “cases” de pessoas que tinham até homicídios nas costas e que começaram a refazer suas vidas, temos relatórios de ex-presidiários, ex-detentos de Febem, todo o tipo de gente que trabalham no mesmo espaço com pessoas comuns, que não sabem, que não se conhecem, poucos sabem da história deles, mas taí diminuiu bastante a violência em todas as comunidades que tem esse programa. (Antônio Cunha, organizador).

Além disso, há outras situações observadas que ficaram evidentes: ao não se preparar para realizar a abertura da escola diante de propostas concretas e construídas democrática e coletivamente, corre-se o risco de “trazer mais violência” para o ambiente escolar, no final de semana. O depoimento que segue ilustra o fato, lembrando-se que Adriano é vice-diretor da escola “Patrícia Galvão”, na qual os problemas com a violência foram inúmeros e de difícil controle: “(...) tem que ser bem conversado, porque se não a violência que está lá fora você pode trazer pra dentro da escola, você tem que escolher alguns líderes da comunidade com boas idéias, senão você acaba trazendo a violência de fora pra cá”. (Adriano, vice-diretor).

Todos os problemas assinalados com relação à violência escolar — por vezes amplificados pelos meios de comunicação de massa e pelos próprios sujeitos — conduzem a formação de uma representação social sobre a escola como sendo um espaço violento, uma espécie de território “de ninguém”.

(...) Tem bairros EXTREMAMENTE violentos. Eu soube que esse rapaz da Febem que estava foragido foi capturado numa escola do Parceiros, o Batoré. E a comunidade gosta do cara, bate palma pra ele, e acha ele um herói, e ele estava lá na quadra lá, assistindo um jogo. Não sei se é verdade, mas me contaram que a hora que ele levantou e foi embora o pessoal bateu palmas, porque acha ele um herói. Então você imagina como é a criminalidade nesta escola, e se existir pelo menos 100 escolas iguais a esta, de 6000 o que não é difícil, você imagina que pode dar algum tipo de colapso, se você não tiver toda uma segurança, todo um preparo da equipe, todo um treinamento, todo um estudo para abrir a escola, tem que ter um cuidado muito grande, eu estou achando que não está tendo todo esse cuidado. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

A sedimentação dessa imagem dificulta a aproximação com várias famílias e com outros grupos comunitários. Observe-se esse depoimento de Fernando, dirigente do grêmio da escola “Patrícia Galvão”, sobre porque seus pais não participam da vida escolar:

Não, meus pais não. Porque eles não gostam, acho que pra eles, meu pai é uma pessoa antiga e acha que a escola está violenta, eu falo pra ele que não está mais como estava antes, mas não adianta, ele não vem participar, não vem ver se está mesmo violenta, não vem comprovar. (...) Porque antes era muito violenta, a uns 3 ou 4 anos atrás era bastante violento, entrava aluno armado aqui, agora não entra mais. Também não tinha Grêmio, o Grêmio foi entrando, foi conversar com esses alunos, era muito violento, mas agora parou 100%. (Fernando, estudante dirigente do grêmio).

Assim, ainda que não seja conclusivo o fato de diminuir ou aumentar a violência na escola com esse tipo de intervenção — e esse não deveria ser nem mesmo o objetivo de tais programas — a abertura das escolas têm o significado de uma apropriação de um espaço público. Ainda que essa “apropriação” esteja sendo conduzida segundo a visão do Estado, torna-se necessário desenvolver mecanismos de controle da sociedade civil com relação aos aspectos relacionados à qualidade das atividades desenvolvidas, ao nível de profissionalização exigido, às condições materiais de desenvolvimento de projetos e propostas integradas ao cotidiano escolar. Infelizmente, mecanismos desse tipo, que se constituem como instrumentos de avaliação permanente e de democratização da gestão de ações estatais, ainda não são previstos ou efetivados nesse tipo de intervenção estatal.

3.2 Funcionamento do programa na estrutura da SEE: a mediação.

Como já foi amplamente observado, o programa surge como um paliativo para a contenção da violência escolar e da violência urbana, por força de lei aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado. A criação do programa também não traz nada de novo, visto que experiências como essas são realizadas desde os anos 30, na cidade de São Paulo e em outros locais, a cada momento histórico, permeada por objetivos “sociais” próprios à sua época: preparar para o trabalho, formar o “cidadão”, combater a “violência”. E o alvo claro é sempre o jovem.

Mesmo assim, o governo do estado tenta “vender” a idéia de algo absolutamente novo, mesmo com a coordenação do programa admitindo a ocorrência de experiências anteriores nos mesmos moldes. A construção de uma estrutura de gestão no governo do estado para o funcionamento do programa parece ter sido feita às pressas e com vários problemas.

Sustentabilidade do programa, sua estrutura e financiamento

Mônica foi professora por 16 anos e chegou a ser coordenadora pedagógica. A partir de 83, começou a trabalhar em programas sociais na gestão Mário Covas na prefeitura de São Paulo. Foi secretária de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de uma cidade da Grande São Paulo. Para “colocar em prática uma lei do Deputado Hamilton Pereira” é que foi chamada a coordenar a instalação do Parceiros do Futuro nas escolas, que encontrava muita resistência pela rede:

(...) tinha a resistência da rede e a professora Rose tomou a decisão de não colocar naquele momento o programa na rede. A rede não estava com confiança suficiente, primeiro para trabalhar de sábado e domingo, que é outro perfil, é outra coisa, a rede esgota o professor durante a semana, você não pode querer que ele venha no fim de semana, então o “como” começou com esse tipo de avaliação. Então procurou-se na rede, um quebra cabeça (...) então vamos buscar parcerias para fazer esse programa. Até porque você sabe que só podemos contratar um serviço público através de concurso e não dava tempo. Então se fez uma parceria com a Fundação Faculdade de Medicina. (Mônica, coordenadora do programa).

Para a viabilização do programa realizou-se uma “parceria” com a Fundação Faculdade de Medicina para a contratação dos organizadores, supervisores e grande parte do pessoal que dava sustentação profissional ao programa. Neste estudo, não foi possível avançar nas questões relativas a financiamento. No entanto, é importante que sejam realizados novos estudos enfocando principalmente essas formas de financiamento e como estabelecer parâmetros de transparência e controle sobre essas ações estatais.

(...) apresentaram propostas e aí você tem os procedimentos normais, licitatórios digamos assim, e quem apresenta... Eu lembro que eu ajudei a elaborar termos de referência, do quê que a gente queria e aí as fundações apresentam. Isso tudo é legal, tentaram bater na gente, mas não tem o que bater, é permitido, é legal, a 866 permite, TCE permite, não adianta querer bater porque estava fundamentado. Tanto que hoje o “Escola da Família” está na rede, a rede hoje bem ou mal está pronta para receber um programa desse. (Mônica, coordenadora do programa).

Sobre o financiamento do programa, a coordenação afirma que os recursos foram exclusivamente do estado, não havendo outra fonte:

Todo com o dinheiro do Estado previsto em orçamento. Não teve outra fonte. Você sabe que a educação tem uma fatia boa, na época da governador Covas, tanto que ele implantou esse programa em 99 depois que ele saneou o Estado. Naquela época nós estávamos com pico de crescimento econômico, então tinha mais dinheiro do que tinha agora. O ICMS crescia agora está caindo. Então tinha da onde tirar sem precisar, por exemplo, agora para o “Fábrica de Cultura” nós estamos pedindo financiamento do BID, de fora, mas naquela época tinha de onde tirar, o Covas não era um irresponsável com o dinheiro, isso qualquer um diz. (...) O “Escola da Família” tem dinheiro da UNESCO, eu não sei te dizer de que forma esse dinheiro vem. (Mônica, coordenadora do programa).

Embora houvesse a intenção de se estabelecerem políticas intersetoriais, sabe-se das dificuldades dos programas governamentais estabelecerem ações que sejam integradas, dentro das mais diversas áreas da administração pública. No caso do Parceiros, a tentativa de integração parece ter decorrido muito mais de uma necessidade de viabilização imediata de uma ação do que propriamente de uma tentativa pensada e construída de se estabelecerem políticas integradas que resultem mais eficientes e sem desperdício de recursos públicos.

O programa “Parceiros do Futuro” é um programa do governo, ele foi coordenado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com outras secretarias, ONGs e sociedade civil, essa era a estruturinha. Dentro da Secretaria da Educação, através da FDE (Fundação para o desenvolvimento da Educação) se fez a parceria com a Fundação Faculdade de Medicina para se contratar os funcionários. Processo de seleção idôneo foi contratada uma empresa que se chama IACAMIM, também por processos licitatórios. (...) Então tem essa empresa que ficou conosco o tempo todo, inclusive capacitando, fazia o treinamento. (Mônica, coordenadora do programa).

(...) o Programa Parceiros do Futuro era da Secretaria de Educação, o programa nasceu nesta secretaria. Só que ele fazia parcerias com outras secretarias, então na época a extinta Secretaria de Esportes fornecia alguns professores. A Secretaria de Cultura fornecia alguns profissionais de cultura para dar algumas atividades. A Secretaria da Saúde fornecia alguns profissionais para dar algumas palestras. A gente tinha parcerias com outras secretarias.(...) A FFM (...) ela contratava os organizadores e fazia o pagamento deles, eles eram funcionários da FFM. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Além disso, torna-se necessário observar que as políticas de ação no plano dos governos estaduais nem sempre se coadunam com as ações desenvolvidas pelos governos municipais. No campo do lazer essas ações, na maioria das vezes ineficientes em ambos os níveis, não encontram também possibilidades de integração. Portanto, se é difícil uma

integração entre áreas de um mesmo governo, torna-se quase impossível imaginar possibilidades de ação conjunta nesse campo no âmbito das relações estado-municípios.

Falta muito incentivo também da prefeitura. Principalmente da prefeitura, porque a prefeitura daqui da nossa cidade de Osasco, ela investe mais no centro e esquece dos bairros distantes. E se ela investisse mais nos bairros com pracinhas, organizasse mais eventos era bem bom para a comunidade. (Francisco, pai de aluno).

Assim, ficam evidentes algumas questões: não se estabelecem parâmetros de controle do que seria realizado nas escolas; não se esclarece como se dariam os vínculos com outros setores do governo no sentido de construção de uma política intersecretarial; não se avaliam as formas de sustentabilidade do programa em termos de recursos materiais e humanos; não há nenhuma preparação prévia para que ocorra a abertura das escolas; não se estabelece mecanismos de controle do programa com a participação da sociedade civil. Não houve, como também não se observa no “novo” programa, uma discussão acerca da participação democrática da sociedade civil no controle e na gestão do programa, instituindo processos de avaliação permanentes. No Parceiros do Futuro só foram contemplados controles administrativos também bastante precários:

Os mecanismos de avaliação, primeiro que ele era constante semanal como eu te falei. Então vinham os relatórios dos monitores de esporte, de cultura, o próprio organizador, nesses relatórios tinham uma amostragem que a gente cruzava eu fazia visitas às escolas, os supervisores faziam visitas, os coordenadores faziam visitas e também faziam relatórios e por amostragem a gente cruza (...) Nós criamos alguns critérios a escola excelente, a boa, a quase boa e a em estado de observação. E dentro dessa avaliação entraram alguns indicadores: público, número de voluntários, adesão da diretora, vários quesitos e essa avaliação era feita também com as diretoras, as diretoras também participavam de capacitação. Então a gente cruzava a avaliação que a diretora tinha da escola com a avaliação que o organizador tinha da escola com a avaliação que o supervisor e o coordenador tinham da escola. (Mônica, coordenadora do programa).

Quando questionada sobre a avaliação externa, a coordenação demonstra total desconhecimento ou desinteresse acerca da construção de espaços democráticos e mostra uma pesquisa “encomendada” cujos dados tratavam muito mais da saúde do jovem do que propriamente do programa:

(...) nós também fizemos aí o levantamento de um leque de possibilidades de quem poderia fazer essa avaliação externa. Quem venceu foi uma equipe da USP, coordenada pelo Dra. Carmita Abdu, ela é da Saúde Pública, Psiquiatria e sua especialidade é sexualidade dos jovens. Ela fez duas avaliações e era uma avaliação de conteúdo, de impacto, e que nos norteou, nós tivemos uma surpresa muito grande na primeira avaliação, que numa das perguntas que era de múltipla escolha a atividade que os jovens mais queriam era sobre saúde. Nós quase caímos de quatro. Isso era um indicador forte de que a gente estava aumentando a auto-estima do jovem,

essa avaliação foi muito positiva, foi a partir dessa avaliação que nós fomos para 400 escolas. (Mônica, coordenadora do programa).

Optou-se, dessa maneira, e sem nenhum controle democrático sendo exercido pela sociedade civil, inclusive por caminhos assistencialistas que não têm sustentabilidade com relação aos recursos necessários, ao se oferecer, por exemplo, merenda. O que fica explícito é o uso dessa oferta de merenda como “isca”, o que é bastante questionável: atrair os jovens, especialmente as crianças, por meio dessa “oferenda”, foi uma prática observada. Não houve sustentabilidade, o que fica claro essa proposta inicial de “atrair”. Além disso, são narradas, nos depoimentos, situações de uso político-eleitoral do programa.

Assistencialismo, clientelismo e uso político-eleitoral do programa

Alguns sujeitos entrevistados falam sobre os dilemas entre oferecer ou não alimentação para “as crianças” na escola no final de semana. Afinal, sempre permanece a dúvida se as crianças e os jovens estariam vindo à escola pela alimentação oferecida ou pelo valor intrínseco das atividades e do ambiente de sociabilidade encontrado. Observe-se esse depoimento da coordenadora do programa sobre o assunto:

(...) no começo do “Parceiros” a gente pensou o seguinte: bom o que nós queremos? Núcleo de convivência para os jovens. Vamos dar comida? Por enquanto não, porque nós não queremos matar a fome da população, se a gente começar a dar comida, nós não vamos ter dentro da escola jovem querendo conviver, nós vamos ter dentro da escola comunidade querendo comer. Então por um tempo nós não servimos nada, tudo de caso pensado. Acertamos, porque depois de um tempo nós começamos a oferecer lanche, percebemos que nem por isso a população que estava na escola mudou. Começamos a atrair crianças, mas ótimo a gente também queria criança, aí o “Parceiros” já estava mais estabelecido, mais incorporado na comunidade, veio a primeira grande ampliação para 200 escolas, porque um trabalho desses não dá para ir abrindo tudo. Aí nós resolvemos servir refeição, só que revolver servir refeição significa: a diretora autorizar usar a cozinha, ter uma verba para o gás, ter voluntário dentro da cozinha, alguém para tomar conta da merenda, um esquema para servir a comida dentro da escola, quer dizer demanda uma organização muito forte. Comida é higiene, é vencimento da data, é nutrição, enfim, mas conseguimos e a maioria das escolas a gente servia refeição. Você não tinha um mostruário legal, em 80% das escolas tinha refeição e tudo organizadinho. Eu não queria arrumar encrenca com os dias úteis da escola eu queria ganhar o corpo docente, tanto que os organizadores, iam nas reuniões do corpo docente conversar com o pessoal. A maioria das escolas servir refeições era uma coisa que dava pra fazer sem ser assistencialista. (Mônica, coordenadora do programa).

Fica claro que essa “oferta” de alimentação foi uma forma de iniciar o programa atraindo “público”. Deve-se considerar também que, no caso de oferecer refeições, qual seria o critério adotado de para quem servi-las, na medida em que a escola está “aberta” a todos? Essa estratégia não foi mantida no atual programa, mesmo porque não há sustentabilidade de recursos para isso, embora essa dúvida, se haverá ou não continuidade dessa oferta e seu significado, permaneça entre os educadores:

(...) o governo mandava também a merenda, que ajudava muito, muitas crianças vinham pela merenda e acabavam ficando e se envolvendo com as atividades, que também foi cortada, era um programa que o governo diz caro, mas que estava funcionando (...) (Antônio Cunha, organizador).

Eles aproveitam e sempre que vêm pra cá (...) É muito legal, eles se comportam direitinho, ficam quietinhos. O grande problema aqui é que muitas crianças vêm para a escola pra comer. (...) Os “Parceiros” tem verba, eles recebem, no caso, achocolatado com bolachas, pão essas coisas. Mas a gente (Escola da Família) não recebe nada. Se caso, o “Parceiros” não receber o lanche, a merenda, a gente vai perder muitas crianças que vêm pra escola. (...) Por enquanto tem, porque eles receberam e tem no estoque, mas não se sabe até quando. (Eleonora, bolsista universitária).

O projeto “Parceiros do Futuro” tinha comida, hoje não tem mais, o público diminuiu um pouco também. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Com relação ao uso político-partidário do programa, identificou-se, em alguns depoimentos, que havia uma “pressão dissimulada” para que os profissionais contratados se envolvessem em atividades que não diziam respeito às suas funções. Lúcio Flávio relata que foi pressionado para fazer panfletagem político-eleitoral para determinado candidato que era ligado ao programa. Além disso, assinala que havia entre os profissionais contratados aqueles que eram partidários e faziam campanha espontaneamente. Diz também que o favorecimento em relação às contratações era muito grande no Parceiros.

O pessoal chegava numa sala restrita, conversava com todo mundo, falava “olha é o seguinte aqui ninguém é bobo, ninguém é inocente, se a gente está num programa assim, assim assado de um determinado governo...”. (...) Na época que eu estava lá, era uma pressão, não vou dizer tão forte. Era até sutil, mas era firme, localizada, você entendia rápido que seria interessante que você fizesse campanha política e tal e eu escapei bastante porque eu não tenho a menor identificação com política, não sei se felizmente ou infelizmente, mas não tenho esse dom. Eu tentei escapar várias vezes, mas, não teve jeito o pessoal pressionou até que eu tive que ir lá fazer um pouco de propaganda política. (...) Não quando eu tive que participar disso, isso foi no começo, 99/2000, nessa última eleição, também teve um problema que saiu até no jornal e tal, depois que saiu no jornal o pessoal deu uma desacelerada, pois a coisa ficou exposta, então, todo mundo deu uma parada mesmo em fazer a campanha, algumas pessoas até que trabalhavam lá foram afastadas até o final da eleição. Mas muita gente fazia a campanha espontaneamente, mas que também entrou no programa porque era indicado.

(...)Espontaneamente, mas tinha seu interesse! Outros faziam sem ser espontâneo, mas tinha que fazer porque senão ficava meio que mal vista, podia ser demitida. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

(...) mas não tenho percebido nenhum despotismo (sic), nenhuma indicação política, nenhum protecionismo, na colocação desse pessoal [do Escola da Família]. O que no outro projeto [Parceiros] tinha bastante, infelizmente. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Além disso, a própria coordenadora admite a visita do governador e da então secretária da educação em escolas no período eleitoral e profissionais contratados para o Parceiros identificam a proposta de abertura de todas as escolas como estratégia de marketing eleitoral:

(...) nós abrimos uma escola perto de Osasco, na capital, beirando Osasco, vazia a escola, ainda cometemos a burrada de levar o governador e a secretária no dia em que abriu, quase morremos de vergonha, paciência, porque a gente erra Graças a Deus, mas temos que aprender com o erro, né? (Mônica, coordenadora do programa).

(...)Como o (atual secretário) quer ser prefeito de São Paulo, quer competir com os CEUs da Marta Suplicy, tudo é política né? (...) Então quer dizer, eles lançam as coisas lá e o importante são as eleições que estão vindo aí. (Camila, professora no Parceiros).

Deve-se destacar, no entanto, que há um uso do programa por parte de outros atores políticos locais, especialmente ao instrumentalizar, para fins eleitorais, festivais esportivos e eventos culturais nas escolas. Esse uso independe de determinados partidos, sendo uma cultura política instituída e de difícil controle.

Quem me garante, quem pode me garantir que isso daí não é só uma forma de dizer, olha o governador tá fazendo... então nós vamos fazer uma fumaça... e o Geraldo acho melhor que o Covas, até votei nele... se for esquema político, a gente tem que sentar e conversar... eu não podia fazer um festival e convidar o vereador “fulano das quanta”... inclusive tivemos ai um campeonato, vieram político sim, ficaram aqui batendo palma e tudo bem... mas na verdade eles ajudaram o campeonato. Ai eu falei assim: vamo colocar o pingão no i, não pode fazer política na escola, ou não pode fazer política contrária à máquina? Eu vi que tinha algo de errado... (Guilherme, “voluntário” do futebol).

Abrindo escolas: preparação e acompanhamento

Não houve nenhuma preparação específica para a abertura do espaço escolar no início do Parceiros, como foi assinalado. Além disso, observou-se que o acompanhamento das atividades desenvolvidas é extremamente falho, na medida em que tenta ser um acompanhamento centralizado e não da própria escola. No máximo, se realiza um

acompanhamento administrativo, também falho, na medida em que sequer os horários de trabalho são cumpridos. No atual programa, o Escola da Família, não há sequer discussões acerca dos motivos de abrir-se a escola, na medida em que esta abertura foi obrigatória, tal a centralização verificada nas ações da Secretaria da Educação do estado:

Agora em algumas periferias, alguns lugares são meio complicados, acho que seria legal abrir a escola, mas antes de abrir fazer um estudo profundo, selecionar a equipe que vai ficar lá dentro, conscientizar bem a direção da escola da importância do projeto, conscientizar a comunidade aos poucos, ir-se apresentando a comunidade aos poucos antes de ir abrindo a escola, aí você abre a escola, pois se você abre a escola na dúvida se vai ser sucesso, é perigoso. Se tiver uma dúvida, não abra. Não pode ter dúvida nenhuma, pela minha prática. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

Ficou ainda mais caracterizada a estrutura extremamente verticalizada da secretaria da educação e a pouca capacidade decisória da escola em torno das questões que dizem respeito a ela.

Eu acho que é um pouco de exagero, por exemplo, aqui na região, tem mais de oito escolas abertas só aqui nesse espaço. Eu acho que não pensaram em como seria todas as escolas abertas, tem algumas comunidades que não tem como lidar, tem escolas que tem toque de recolher, tem escolas que o diretor não abre de jeito nenhum, é aquele diretor que tem o pensamento pré-histórico ainda, que acha que é dono da escola. Eu acho que deveria ter sido feito uma pesquisa de região para região, para saber onde a coisa realmente funcionaria. Porque essa escola é uma escola que chama pessoas de Carapicuíba, uma escola que tem um trabalho onde vem pessoas de outras regiões e até outras cidades. Não posso radicalizar, mas com certeza umas 70% das escolas não estão funcionando, só está aberta por estar mesmo. (...) Com certeza, esse dinheiro deveria ser investido nas escolas que realmente funcionam. São muitas escolas oferecendo poucas coisas. É muita escola aberta para pouca atividade. (Antônio Cunha, organizador).

Além disso, configurou-se mais uma vez um desperdício de recursos públicos, na medida em que em algumas escolas não é justificável a abertura nos finais de semana, seja por estarem situadas em locais em que não demanda por mais espaço de lazer ou porque na própria região há outros equipamentos públicos – municipais e estaduais – que já cumprem essa função social, por vezes também com sérias dificuldades de recursos: parques públicos, centro culturais e teatros, balneários, centros esportivos e outros.

Eu acho que não é realista você querer abrir 6000 escolas, por vários motivos, porque eu acho que não há demanda para 6000 escolas, a gente tinha a seguinte avaliação, num raio de 2 km uma escola roubava público da outra. (...) Eu realmente não concordo, acho que não tem demanda para 6000 escolas nos finais de semana, é um custo alto. (Mônica, coordenadora do programa).

Todas as escolas abertas? Acho que tem que ter bom senso, implantar de repente onde haja necessidade, porque nos bairros que não têm essa necessidade não vejo porque manter. Agora porque uma escola foi aberta, não quer dizer que todas devem ser. Aqui nesse bairro é interessante que ela fique aberta, em outros bairros talvez não. (Inês, professora).

Agora, como o “novo” programa, abrem-se escolas indistintamente, num total desperdício de recursos públicos que poderiam ser aplicados em escolas nas quais houvesse maior demanda por espaço de lazer comunitário. Fica claro que falta, por parte dos tomadores de decisão do atual programa, uma compreensão da dinâmica do lazer urbano e suas implicações socioculturais.

Algumas [escolas] não têm necessidade não [de serem abertas]. Eu acho que até pode-se abrir, mas no sentido de usar a escola com outros interesses, sei lá numa comunidade mais politizada você pode usar as salas de aula no final de semana, alguma coisa assim. Mas essa escola talvez não tenha a necessidade de ter um lazer, alguma coisa assim, porque pode ser uma comunidade que tenha bons recursos financeiros, pode viajar, pode ir no Clube Pinheiros, ter o lazer de seu filho, nesse sentido algumas escolas não precisam serem abertas, já que a comunidade do entorno já tem essa opção, uma opção natural, essas ficariam uma coisa meio artificial. (Lúcio Flávio, supervisor do programa).

A transição entre os programas: do Parceiros do Futuro ao Escola da Família

Todo esse movimento de transição entre o Parceiros do Futuro e o Escola da Família reflete as disputas internas no âmbito do próprio governo do estado, o que culminou com a criação do “novo” programa, ambicioso e megalomaniaco, com a posse do novo secretário de educação. A coordenação e supervisão do Parceiros do Futuro acabaram afastadas do novo programa, configurando-se também mais uma forma de desperdício, desta vez de recursos humanos e experiências já acumuladas, gerando muita insegurança entre os profissionais que já estavam desenvolvendo seu trabalho nas escolas:

Em relação a “Escola da Família”, um projeto totalmente diferente do “Parceiros” a intenção deles é outra, eles não têm a intenção até o momento de trabalhar com professores, trabalhar com estagiários, acho que estão se equivocando em colocar estagiários de administração, de ciências contábeis, e não colocar pessoas específicas, por exemplo, professores de Educação Física que têm o contato com o esporte, professores de Ed. Artística. A participação da comunidade é muito pouca, eles não tem comprometimento, então eu acho que deveriam rever isso e colocar profissionais específicos nessas áreas. (...) Eu me senti bastante desmotivado, porque nós ficamos sem saber o que vai acontecer, todo mundo que trabalhava no “Parceiros” ficou um pouco desmotivados, porque as pessoas que supervisionavam o nosso trabalho, que

tinham contato com a gente, foram mandados embora, a gente não sabe o que vai acontecer amanhã com a gente, ou daqui a um mês, estamos todos perdidos. (Ronaldo, professor no Parceiros e na escola).

Ao se iniciar o Escola da Família em todas as escolas da rede estadual acontecem vários questionamentos acerca dos desperdícios de recursos financeiros de se abrir escolas onde não houvesse necessidade, sendo que aquelas nas quais a demanda por práticas de lazer é grande continuavam desassistidas do ponto de vista material e humano. Além disso, os profissionais criticam o fato de muito do que já acontecia ter sido “apropriado” pelo novo programa sem haver dado o crédito correspondente:

Eu tenho algumas críticas, eu acho que até poderia abrir algumas escolas, mas que fosse aos poucos, dentro das necessidades de cada comunidade. Eu acho que a transição foi rápida demais, questão de um mês a coisa tinha uma cara e no mês seguinte tinha outra. Eu acho que pra mudar a cara de um projeto pra outro eu acho que deveria levar mais tempo, a transição deveria ser lenta, não só pra quem trabalha lá mas pras próprias comunidades de cada escola. O preparo para se abrir uma escola nova tem que ser muito grande e eu acho que não está tendo todo esse cuidado (...) (Lúcio Flávio, supervisor).

As atividades são as mesmas que o “Parceiros” tinham, nas escolas que tinham “Parceiros”, as atividades não mudaram, praticamente pegaram o barco andando, agora em escola que não tinha “Parceiros” eles estão tendo que se virar. E chegou ao meu conhecimento que tem escola que só tem quadra, só tem esportes e mais nada. Quem tem “Parceiros” as atividades estão prontas e só administrar. E o meu envolvimento agora é maior porque além de auxiliar eles, também tenho que auxiliar as atividades, tenho que me envolver com elas, antes só tinha que supervisionar. (Rodrigo, organizador).

A coordenadora do novo projeto, chegou e nem me cumprimentou, aí me falaram que era o pessoal do novo projeto, fui conversar com ela. Pois os professores estão perdidos, os professores não sabiam que o “Parceiros” ia acabar, acho que deviam ter chamado todo o pessoal e explicado a situação, explicado a mudança. (Camila, professora no Parceiros).

Antônio, organizador do Parceiros, critica também os treinamentos realizados com o pessoal do “Escola da Família”, o que revela o sentimento de descaso e insegurança:

Sim, mas a gente chega lá é como se fosse um corpo estranho, a gente não participa, nada é direcionado para nós, então a gente vai realmente para cumprir horário. Dentro da escola está acontecendo isso, porque tiraram a nossa autonomia dentro da escola e nós estamos com todas as atividades que a gente conseguiu colocadas na mão de outras pessoas e você lava as mãos. Geralmente temos vindo para a escola trabalhar para cumprir horário. (Antônio Cunha, organizador).

Camila, na sua fala, indica as dificuldades havidas na transição entre os programas Parceiros do Futuro e Escola da Família. Ela havia iniciado suas atividades no programa no início de 2003, com a expansão para 400 escolas. No entanto, na escola onde trabalhava,

havia apenas ela e uma organizadora, sem formação, apenas com o primeiro grau completo, para realizar e acompanhar todas as atividades. No entanto, mesmo sem as condições adequadas de trabalho, faz críticas à mudança por não perceber que foram para melhorar as condições de quem já estava trabalhando:

Aliás, esse programa só mudou o nome, porque eu fui assistir a fita que a coordenadora do “Escola da Família” passou e simplesmente a fita é do “Parceiros do Futuro”, que eu achei uma falta de respeito porque as pessoas que estavam na fita estavam com as camisetas do “Parceiros” e dizia que aquela fita, era a fita do “Escola da Família”. Então é um projeto que não sei se foi o (atual secretário) sei lá, que pegou do “Parceiros” e lançou o “Escola da Família” em cima do “Parceiros” para tirá-lo e lançar o “Escola na Família” que vai ser a mesmíssima coisa (...) (Camila, professora no Parceiros).

(...)

Mas o quê que o governo lança que não seja tão falho? Tudo. Pra começar, o “Parceiros do Futuro” quando foi lançado não tinha nada, só estava o nome “parceiros”, o organizador e os professores. Não tinha nada, não tinha material, tinha escola que a diretora abria e dava uma bola. Tem escolas que de manhã já é daqueles lá que já faz 10 anos que frequentam a escola, como você vai chegar e arrancar, não é a comunidade? Se é eu vou deixar lá, não vou mexer. Tem algumas escolas que a diretora dava acesso a sala de educação física, mas tinha escola que o professor não tinha acesso nem a cozinha da escola. (Camila, professora no Parceiros).

(...)

Não é necessário abrir todas as escolas, porque não é necessário, por exemplo, podia acontecer o seguinte, fazer um plano, todo plano é flexível, que nem aqui que são três ou quatro escolas uma perto da outra, então, num sábado e domingo abrem duas escolas, no outro as outras duas, poderia fazer isso. Principalmente num bairro onde se tem 4 escolas próximas umas as outras. (...)Vai ser um desperdício em todos os sentidos, vai ser um desgaste pra quem vai estar trabalhando, é muita responsabilidade pra quem trabalha, é um problema. (Camila, professora no Parceiros).

Em virtude do exposto, nota-se, portanto, que há um longo processo para que as escolas venham a ser espaços realmente integrados aos “anseios” e “necessidades” de suas comunidades, espaços democráticos e de construção da democracia, espaços que não sejam objeto de intervenções as mais diversas, por vezes desvinculadas de qualquer necessidade social e local aparente. Ao configurar-se como instituição sujeita a todo tipo de ingerência governamental, sem autonomia administrativa ou pedagógica, a escola torna-se refém de processos que não se coadunam com a finalidade da escola pública: educar.

Considerações finais

Usos do tempo livre ou uso livre do tempo?

Na escolarização dos jovens das classes populares — estendida no tempo e degradada na qualidade —, que se amplia em número de atendimento de alunos, o tempo passa a ser elemento fundamental: é o tempo rígido de aulas que seguem sem intervalos ou “tempos livres”, que não terminam antes ou depois do sinal sonoro que alerta para o próximo tempo; é o tempo controlado dos recreios sucessivos e alternados por séries e que, em algumas circunstâncias, ocorrem por turnos para permitir o maior controle dos alunos; é o tempo exíguo da merenda, também esta em períodos curtos e em refeitórios apertados para um número sempre crescente de alunos; é o tempo do trabalho incessante dos professores, restritos às salas de aula, pois o tempo controlado da escola de precária estrutura física não deve permitir grande circulação; é o tempo curto dos turnos que reduzem o número de horas passadas na escola, para que nelas caibam mais alunos; tempo subjetivamente “longo” de aulas desprovidas de recursos e equipamentos; tempo controlado que interdita toda a possibilidade de uso livre do tempo pelos atores da escola. (PEREGRINO e CARRANO, 2003, p. 19-20).

Não só o tempo é controlado, também o espaço da escola é objeto de controle pelos variados mecanismos institucionais. (...) As escolas assim constituídas se configuram como espaço de contenção física e simbólica dos jovens e crianças. (...) A escola transformou-se em lugar de passagem, passa-se na escola e pela escola. (PEREGRINO e CARRANO, 2003, p. 20).

As citações acima revelam o quanto a escola pública limita os usos do tempo por parte de seus jovens e da própria comunidade próxima. Esse controle sobre o tempo revela-se também aos finais de semana na escola. O conjunto de práticas oferecidas e desenvolvidas parecem adequar-se a essa estratégia de contenção física e simbólica. Desse forma, limitam-se as possibilidades de que esse “novo” tempo do final de semana seja um lugar de construção de identidade e formação de sujeitos. Torna-se necessário, nesse momento final, realizar algumas considerações sobre a natureza dos programas de uso da escola pública ao final de semana, seus impactos socioculturais e as necessidades em termos de profissionalização das ações, articulação com a proposta pedagógica da unidade escolar, e construção de formas democráticas de participação cidadã na sua gestão.

[RTBP1] Comentário: **Conclusões**

- a necessidade do lazer, do ócio, do tempo livre: espaço de construção da cidadania
- a necessidade de políticas de ação integradas às políticas sociais de ordem mais ampla: habitação, emprego, educação, saúde.
- A necessidade de profissionalização das ações: o estabelecimento de vínculos orgânicos com as práticas escolares e com a comunidade local e o crivo crítico sobre os conteúdos das ações. A formação profissional para a ação no campo do lazer.
- as possibilidades de uso dos equipamentos públicos urbanos e a escola pública
- a violência urbana e o lazer e a questão dos jovens
- Foucault: Vigiar e Punir.....trecho inicial, abordando a escola como forma de controle social.....
- Trecho do texto que fala sobre as ações estatais e o lazer da comunidade.....aprofundado no trabalho de campo.....

Quando se iniciou este estudo, diversas questões se apresentavam. Entre essas questões, uma das principais era saber quais os objetivos desse tipo de programa de abertura de escolas aos finais de semana. Buscava-se averiguar se o programa pretendia dar conta de uma “demanda reprimida” do lazer juvenil em áreas com dificuldade de acesso a outros espaços públicos, “ocupando” de alguma maneira os jovens dessas regiões, numa perspectiva funcionalista e de controle social que, contraditoriamente, negaria o direito que esses mesmos jovens têm à participação nessas atividades.

As observações realizadas indicam que os programas que incidem sobre a escola pública, com o objetivo de uso de seu espaço para o lazer comunitário, estão condicionados a uma espécie de representação social configurada na idéia de que esse é o caminho mais fácil de combate à violência e de ocupação do tempo do jovem.

A idéia de que o jovem deve permanecer “ocupado” carrega uma visão instrumental e funcionalista de uso do lazer, descaracterizando-o como direito social que todos os cidadãos — inclusive os jovens — têm em relação ao atendimento de suas necessidades. Assim, o jovem passa a ser visto como o foco do programa apenas na perspectiva de que é um grupo social a ser controlado e “monitorado”, mesmo no seu tempo livre. Como pode ser observado, a criação desses programas responde a demandas de contenção e “enquadramento” social do jovem, muito mais do que de garantia de seu direito a espaços de sociabilidade e lazer. Se, de fato, o foco do programa fosse o atendimento às demandas populares por espaços de lazer — realmente bastante limitados nos diversos bairros das regiões metropolitanas — o “público-alvo” do programa não seria necessariamente o jovem, mas todos aqueles que têm direito ao usufruto de espaços públicos de lazer com atividades qualificadas: idosos, crianças, adultos, homens e mulheres. Enfim, todos teriam direito ao lazer e este não seria considerado o “remédio” para a contenção da violência e “domesticação” juvenil, usado para consolidar um “padrão de cidadania” adequado à situação social vigente e compatível com a lógica dominante. Deve-se salientar que a questão da violência tem causas estruturais que vão muito além da suposta “desocupação” dos jovens. Como se observa, na proposta do programa fica evidente que não se trata de colaborar, de fato, para que o jovem torne-se sujeito de suas ações e que tenha capacidade crítica de operar mudanças em sua realidade social e na própria sociedade. E muito menos de assegurar o direito ao lazer da população de regiões socialmente desassistidas em termos de espaços públicos.

Observou-se também que, na escola pública, não há uma discussão sobre a importância do lazer e de suas possibilidades educacionais. O lazer, embora seja o foco principal do projeto, só é concebido dentro de uma perspectiva utilitária e funcionalista. Observado apenas a partir da ótica de fenômeno social que serve ao controle social e à mercantilização do tempo disponível, deixa de ser visto como possibilidade de educação e emancipação humana e como direito social inalienável. Colabora com esse fato também a falta de articulação entre os programas de lazer e o projeto pedagógico de cada escola, revelando-se assim a falta de autonomia das unidades escolares na elaboração e na gestão de seus próprios programas de atividades aos finais de semana.

Como foi observado, a dificuldade de se estabelecer um programa que dê conta das demandas populares acaba por revelar diversos improvisos. Na medida em que a estrutura material e profissional é precária, não se consegue estabelecer parâmetros de avaliação do que é realizado, havendo uma disseminação acrítica de diversas práticas de lazer atravessadas pela indústria cultural.

Dessa forma, a qualidade do que é desenvolvido e as condições estruturais para o desenvolvimento de um programa de qualidade ficam esvaziadas e são colocadas em segundo plano. O objetivo fundamental passa a ser a efetivação do programa ao menor custo possível, sem a mínima condição de atingir um nível de eficácia e eficiência desejáveis.

As políticas públicas no campo da educação não se coadunam com as políticas públicas no campo do lazer e de outros setores da administração pública. As ações estatais acabam ficando isoladas, comprometendo também as possibilidades de efetivação de programas intersetoriais com maior qualidade. Há necessidade de desenvolvimento de metodologias de ação e de interação — no campo das políticas públicas — entre as diferentes políticas setoriais.

Em que pesem as observações de mudança do aspecto estético de algumas escolas, menos “pichadas” após a instalação do programa, esse fato isolado não pode ser usado como parâmetro de sucesso do que é desenvolvido. Observa-se que há uma ausência de mecanismos democráticos e participativos no seio da escola pública e a simples “abertura” da escola aos finais de semana, sem um acompanhamento educacional adequado e sem uma articulação com o cotidiano escolar e com o projeto pedagógico da escola, não contribuem para que esse novo movimento de apropriação do espaço da escola possa colaborar com a democratização das relações na escola. Na estrutura atual das escolas públicas não se observou possibilidades de

articulação das atividades do final de semana com o que é desenvolvido nos momentos de educação formal.

A cultura de lazer local é desconsiderada na intervenção que se realiza sobre a escola pública: há um descompasso entre o que a escola propõe como lazer — quando propõe — e o que a comunidade demanda em termos de uso do espaço escolar. Assim, acontece apenas o lazer “na” escola e não o lazer “da” escola, integrado a um projeto de formação humana proposto pela unidade escolar — até onde se pode observar, bastante frágil. Nota-se também que os “Conselhos de Escola” são mecanismos também bastante frágeis e parece não haver a necessária discussão de como ampliar as formas de democracia interna, inclusive a partir daqueles que usam a escola ao final de semana.

A observação do uso das escolas ao final de semana revelou que há grupos que já a usavam. Em especial, os equipamentos esportivos é que têm maior procura, mesmo antes de se instalarem os programas de abertura de escolas. Esse uso, em muitos casos, está vinculado a uma espécie de “privatização” do espaço público. Determinados grupos se apropriam dos melhores horários para o desenvolvimento de atividades privadas, como escolinhas de futebol. Na medida em que há uma participação e uma demanda muito grande por esse tipo de atividade, torna-se necessário discutir formas de parceria com a escola que reverta em benefícios para ela. De certa maneira, a escola passa a se tornar refém desses grupos ao não estabelecer formas de controle social de uso do espaço.

Para isso, torna-se fundamental observar a questão da profissionalização das ações desenvolvidas aos finais de semana. Ainda se estabelece uma divisão entre as áreas de atuação de diversos profissionais que poderiam consolidar um projeto único dentro de determinada escola: não interessa discutir se aquilo é política de esporte, de lazer, de educação ou de cultura, se tudo isso não estiver contemplado. Na verdade, parte-se aqui da idéia que todas essas políticas perpassam a política de lazer, na medida em que é nesse tempo social que podem ser oferecidas e desenvolvidas as mais diversas atividades, desde que se tenha profissionais habilitados e condições de desenvolvimento de projetos adequados a cada realidade em particular. Mais do que saber se o programa deve pertencer a esta ou àquela secretaria, trata-se de criar condições para que uma diversidade de atividades possam ser desenvolvidas com qualidade, o que implica não apenas interação entre políticas setoriais, mas também maiores investimentos em estrutura

material, recursos humanos e o desenvolvimento de mecanismos de autonomia das unidades educacionais.

Na medida em que os programas não se preocupam com a qualidade do que será desenvolvido nas unidades escolares, a formação profissional fica também em segundo plano. Os trabalhadores do lazer nas escolas aos finais de semana ficam jogados à própria sorte e enfrentam situações de trabalho extremamente desgastantes e precárias. Além disso, há uma dificuldade de compreensão por parte dos profissionais que sua atividade na escola ao final de semana é totalmente diferenciada da relação pedagógica formal e nem por isso menos importante. Ao contrário, as atividades do final de semana podem oferecer oportunidades únicas de novas relações educativas, embora a frequência na escola seja muito mais ampla do que a dos alunos, atendendo-se também diversos outros grupos da comunidade próxima. Assim, torna-se necessário investigar mais profundamente quais seriam as habilidades e competências que os profissionais de educação que atuassem aos finais de semana teriam que desenvolver para realizar um trabalho de qualidade no âmbito da educação não-formal, respeitando-se suas peculiaridades. É improvável que aconteça uma atuação profissional qualificada sem que os educadores do final de semana compreendam as particularidades do lazer como fenômeno social e suas relações com o processo educativo.

Na medida em que a formação do profissional para o trabalho no final de semana é colocado em segundo plano, passam a ocorrer improvisações e grande parte do trabalho acaba “escorado” no discurso da participação de “voluntários” na condução de atividades, sem haver uma discussão sobre a qualidade das atividades desenvolvidas, pelos profissionais e pelos voluntários, e não proporcionando oportunidades a ambos de treinamento e capacitação profissional, também necessária para esses sujeitos.

Outro aspecto que precisa ser melhor investigado é o financiamento desse tipo de intervenção sobre a escola pública. Observou-se que não há sustentabilidade possível se não houver uma discussão sobre o volume e a qualidade do investimento nesses programas, avaliando-se o que está sendo desenvolvido. Sabe-se que o investimento público em lazer é bastante limitado, sendo necessária a discussão sobre novas formas de alocar recursos para esse setor, sob o risco de não haver possibilidade de qualificação do que é desenvolvido, se não houver recursos suficientes. Além disso, a partir dessa discussão será necessário investigar novas

formas de participação social no controle desses programas, evitando-se situações de clientelismo, assistencialismo e uso político-partidário.

Essas intervenções do Estado sobre o cotidiano da escola pública revelam limites que foram explicitados com as observações realizadas. A questão que se apresenta é se poderão ou não apresentar possibilidades para que a própria escola assuma o programa e, de forma autônoma e com os recursos necessários, possa construir um projeto adequado a sua realidade. Assim, poderia haver uma reapropriação do que é realizado. Feito para “reproduzir”, o programa poderia ser apropriado de outra forma para “transformar”. Contraditoriamente, poderia haver aí uma fresta na qual abre-se a possibilidade de um uso livre do tempo, que pode contribuir com a escola pública naquilo que deveria ser sua finalidade última: educar para a emancipação humana e para a construção de uma sociedade democrática e socialmente justa.

Bibliografia:

ABRAMOVAY, Miriam (et al). **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002 (a).

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (et al). **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAIDS, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002 (b).

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, Luis Carlos Bresser; SPINK, Peter (org). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. São Paulo, São Paulo: FGV, 1999.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: FERNANDES, Renata Sieiro (et al org). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro da Memória, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola; suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ARRETCHE, Marta T. S. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Melo (org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

ARROYO, Miguel G; BUFFA Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1999.

AZANHA, José Mário P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARAN, Paul A; SWEEZY, Paul M. **Capitalismo Monopolista: ensaio sobre a ordem econômica e social americana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luiza Costa de Sousa. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRAVERMAN, Harry. O mercado universal. In: **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980, cap. 13, p. 231-241.

BRUHNS, Heloisa Turini (org). **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens. A máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política e educação física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1997.

CASTRO, Mary Garcia (org et al). **Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza.** Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Interesses, organizações e políticas sociais. **BIB**, Rio de Janeiro, 31, p.17-48, 1991.

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, democracia e educação. In: BORGES, Abel Silva (et al). **Escola espaço de construção da cidadania.** São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1994. p. 13-26.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo: questão de princípio & contexto brasileiro.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

CUNHA, Newton. **A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2000 (a).

DE MASI, Domenico. Perspectivas para o trabalho e o tempo livre. In: WLRA/SESC. **Lazer numa sociedade globalizada.** São Paulo: Sesc/Wlra, 2000 (b), p. 121-137.

DE MASI, Domenico. **Desenvolvimento sem trabalho.** São Paulo: Esfera, 1999.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre.** São Paulo: Studio Nobel/SESC, 1994.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular.** São Paulo: Perspectiva, 1973.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: Abril Cultural/Os pensadores, 1973.

ENGELS, Friedrich. **The condition of the working class in England**. Moscou: Progress Publishers, 1973.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene (orgs). **Trabalho educação Lazer: construindo políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2001.

FERRETTI, Celso J (et al orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRÚGOLI JR, Heitor. **São Paulo: espaços públicos e interação social**. São Paulo: Marco Zero, 1995.

GAELZER, Lenea. **Ensaio à liberdade: uma introdução ao estudo da educação para o tempo livre**. Porto Alegre: D.C. Luzzatto, 1985.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GELPI, Ettore. **Lazer e educação permanente: tempos, espaços, políticas e atividades de educação permanente e do lazer**. São Paulo: SESC, 1983.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez/ Ed. da Unicamp, 1993.

GNECCO, José Roberto. A privatização dos equipamentos públicos de esportes & lazer da cidade de Rio Claro: um caso típico das prefeituras brasileiras. In: Congresso científico latino americano FIEP-UNIMEP, 1º, 2000, Piracicaba. **Coletâneas**. Piracicaba, SP: FIEP-UNIMEP, p. 124-130.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED editora, 2001.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 (a).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 (b).

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o trabalho.** São Paulo: GEOUSP/LAPUR, 1999.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Lazer e Prazer: questões metodológicas e alternativas políticas.** Campinas: Autores Associados, 2001.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1996.

HARVEY, David. **A justiça Social e a cidade.** São Paulo: Hucitec, 1980.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

JACOBI, Pedro R. **Políticas sociais e ampliação da cidadania.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

JACOBI, Pedro R. Movimentos reivindicatórios urbanos, Estado e cultura política: reflexão em torno da ação coletiva e seus efeitos político-institucionais. In: LARANJEIRA, S. **Classes e movimentos sociais na América Latina.** São Paulo: Hucitec, 1990, p.220-244.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e mitos do desenvolvimento social.** São Paulo: Cortez, 2001.

KURZ, Robert. A ditadura do tempo abstrato. In: **Lazer numa sociedade globalizada: Leisure in a globalized society.** São Paulo: SESC/ WLRA, 2000. p. 39-46.

KURZ, Robert. **Os últimos combates.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça.** São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.

LANFANT, Marie-Françoise. **Lês théories du loisir: sociologie du loisir el idéologies.** Paris: Boulevard Saint-Germain, 1972.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969 (a).

LEFEBVRE, Henri. **Posição: contra os tecnocratas**. São Paulo: Documentos, 1969 (b).

LEVY, Nelson. Uma reinvenção da ética socialista. In: NOVAES, Adauto (org). **Ética**. São Paulo: Companhia das letras, 1992. p. 163-190.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais – algumas questões para reflexão. In: RICO, Melo (org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MALMESBURY, Thomas Hobbes de. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org). **Lazer e esportes: políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

MELLO, Thiago de. **Estatutos do Homem**. São Paulo: Vergara e Riba, 2001.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1987. p.191-211.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (et al). **Fala galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOREIRA, Eduardo F. P; RAGO, Luzia Margareth. **O que é taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: neurose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **Lanalyse des politiques publiques**. Tradução [fins didáticos] Alceu R. Ferraro. Paris: Montchrestien, 1998. p. 13-32

MUNNÉ, Frederic. **Psicosociología Del tiempo libre: un enfoque crítico**. México: Trillas, 1980.

OFF, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

ORWEEL, George. **1984**. São Paulo: Editora Nacional, 1982.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. Porto Alegre: Globo, 1978.

PADILHA, Valquíria. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas: Alínea, 2000.

PARKER, Stanley. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia á educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al; orgs. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996 (a).

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996 (b).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira e SOUZA, Denise Trento de. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

PEREIRA, Luis. **A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci y el bloque histórico**. Argentina: Siglo Veintiuno, 1974.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares et al; orgs. **E educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p. 89-115.

REQUIXA, Renato. Lazer. In: CARBONICINI, Anna (org.) **A virada do século**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo, Unesp / Secretaria Estado da cultura, 1987.

REQUIXA, Renato. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

ROJEK, Chris. **Capitalism and leisure theory**. London: Tavistock Publications, 1985.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão : veredas**. Rio de Janeiro : José Olympio, 1956.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril cultural/Os pensadores, 1973.

RUBIN, Issak Illich. **Teoria marxista do valor**. São Paulo: Polis, 1988.

RUSSELL, Bertrand. **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SADER, Emir. Trabalho desemprego e tempo livre. In: **Lazer numa sociedade globalizada: Leisure in a globalized society**. São Paulo: SESC/ WLRA, 2000. p. 39-46.

SANT`ANNA, Denise Bernuzzi de. **O prazer justificado: história e lazer (São Paulo, 1969/1979)**. São Paulo: Marco Zero, 1992.

SANTOS, Milton. Lazer, população e geração de empregos. In: **Lazer numa sociedade globalizada: Leisure in a globalized society**. São Paulo: SESC/ WLRA, 2000 (a). p. 31-37.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000 (b).

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1980.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SPOSITO, Marília Pontes. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, Márcia Faria. **Violência e criança**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1987.

THOREAU, Henry David. A vida sem princípio. In: **A desobediência civil e outros ensaios**. Cultrix: São Paulo, 1968. p. 48-49.

UNESCO. **UNESCO Brasil, novos marcos de ação**. Brasília: UNESCO, 2001.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Poder político e resistência cultural**. Campinas: Autores Associados, 1998.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

VIEITEZ, Candido Giraldez. Marx, o trabalho e a evolução do lazer. In: BRUHNS, Heloisa Turini (org). **Lazer e Ciências Sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1997.

WERNECK, Cristianne. **Os significados de recreação e as relações histórica e culturalmente constituídas com o lazer no Brasil: "montando um quebra-cabeças"**. Belo Horizonte: CELAR/UFMG, 2001.

WERNECK, Cristianne. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: FERNANDES, Renata Sieiro (et al org). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro da Memória, 2001.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

Artigos de revistas acadêmicas:

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 47, p. 155-176, mar, 1997.

CASSEN, Bernard. Por uma sociedade de tempo liberado. **Debates e Reflexões**. São Paulo, n. 8, p. 187-193, jun, 2000.

CASTRO, Maria Helena G. Avaliação de políticas e programas sociais: contornos e perspectivas de um campo de estudo em expansão. **Caderno de Pesquisa, NEPP/UNICAMP**, nº 12, 1989. p. 12-18.

CASTRO, Maria Helena G. Governo local, processo político e equipamentos sociais: um balanço bibliográfico. **Boletim bibliográfico de ciências sociais**: (25) p.56-82, s/d.

COCCO, Giuseppe. Neoliberalismo, sociedade civil e a nova centralidade do trabalho. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, ESS/UFRJ, n.º 2, primeiro semestre/1999.

CODINA, Núria; MUNNÉ, Frederic. Ócio y tiempo libre: consideraciones desde una perspectiva critica. In: **Licere - Revista do Centro de estudos de Lazer e Recreação**. Belo Horizonte, Volume 5 – nº 1, 2002. p. 59-72.

CHAUÍ, Marilena. Cultuar ou cultivar. **Teoria e debate**, 8, out/nov/dez, 1989.

FALEIROS, Maria Isabel Leme. Repensando o lazer. **Perspectivas**. São Paulo, 3: 51-65, 1980.

FIGUEIREDO, M.F. E FIGUEIREDO, A.M.C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e conjuntura**. Fundação João Pinheiro, v.1, n.3, set/dez, 1986, p.107-127.

GROPPO, Luis Antonio. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. In: **Licere - Revista do Centro de estudos de Lazer e Recreação**. Belo Horizonte, Volume 5 – nº 1, 2002. p. 73-82.

KOWARICK, Lucio. Cidade e cidadania: cidadão privado e subcidadão público. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo, v.5, n.2, p.2-8, abr/jun, 1991.

MASCARENHAS, Fernando. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. In: **Licere - Revista do Centro de estudos de Lazer e Recreação**. Belo Horizonte, Volume 3 – nº 1, 2000. p. 72-89.

NUN, José. O futuro do emprego e a tese da massa marginal. In: **Novos Estudos. CEBRAP**. São Paulo, n 56, p. 43-62, mar, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do anti-valor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 22, p. 8-28, out, 1988.

OLIVEIRA, Francisco de. O terciário e a divisão social do trabalho **Estudos CEBRAP**. São Paulo, 24, p.137-168, 1978.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Tempo livre, trabalho e lutas sociais. **Reflexão**. Campinas: Puccamp, 35, p. 7-14, 1985.

PEREGRINO, Mônica e CARRANO, Paulo. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: **Em questão**. São Paulo: Ação Educativa, n° 1, 2003. p. 13-21.

PINTO, Leila Mirtes S. de M. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**. Volume 27 – n° 3, 2001. p. 53-71.

SOUZA, Raquel. Escutando as diferentes vozes. In: **Em questão**. São Paulo: Ação Educativa, n° 1, 2003. p. 70-77.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil**. Educ Pesq, jan/jun. 2001, vol. 27, n° 1, p. 87-103.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n° 29, jun/99. p. 7-13

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: **Revista de Sociologia da USP -Tempo Social**. Volume 5 – n° 1-2, 1993.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.7, jun. 1983. p.19-27

STIGGER, Marco Paulo. Políticas sócias em lazer, esportes e participação: uma questão de acesso e de poder; ou subsídios para tomar uma posição frente à pergunta: “são as políticas públicas para educação física, esportes e lazer, efetivamente políticas sociais?” In: **Revista Motrivivência**. Santa Catarina, Ano X, n° 11, 1998. p. 83-96.

VALLE, Lilian do. O lazer como resistência. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, 12 (4): 44-50, out/dez, 1988.

ZALUAR, Alba. O esporte na educação e na política pública. **Educação e sociedade**, n.36, abril, 1991.

Artigos de periódicos — Jornais e Revistas:

A escola no fim de semana. OESP, Notas e Informações, 02/06/2003, p. A3.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Autonomia monitorada como eixo de mudança: Padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). Tese de doutorado, São Paulo: FE/USP, 2001.

ARAÚJO, Carlos. **No caminho da escola, a armadilha do tráfico.** OESP, Cidades, Narcotráfico, 14/12/2002, p. C3.

ARAÚJO, Carlos; CARRANCA, Adriana. **Violência e medo tomam conta das salas de aula.** OESP, Cidades, 07/04/2002, p. C1.

ASSUNÇÃO, Moacir. **Novo secretário promete mais segurança nas escolas.** OESP, Cidades, 10/04/2002, p. C1.

AVANCINI, Marta. **Violência nas escolas é epidemia mundial.** OESP, Geral, Educação, 07/10/2001, p. A14.

AVANCINI, Marta. **Participação de pais na escola ainda é difícil.** OESP, Geral, Educação, 12/02/2001, p. A8.

AVANCINI, Marta; CHARÃO, Cristina. **Gestão de escolas vai receber ajuda de nove bancos.** OESP, 05/2000.

BARROS, Zuleide de. **Secretaria identifica as 80 escolas mais violentas.** OESP, Cidades, 10/04/2002, p. C1.

BRANT, Maria. **Voluntariado.** Folha de São Paulo, Especial, 01/04/2001, p. 1 – 8

CAFARDO, Renata. **Chalita rebate críticas às escolas públicas.** OESP, Geral, Educação, 14/04/2003, p. A8.

CAFARDO, Renata. **Violência nas escolas caiu 57,2%, segundo pesquisa.** OESP, Cidades, Segurança, 30/07/2002, p. C4.

CARVALHO, Mariana; MAGALHÃES, Rita. **Médico e professor vivem rotina de violência**. Folha de São Paulo, Cotidiano, 06/05/2001, p. C11.

Chacina em Osasco deixa três mortos. Folha de São Paulo, 17/11/99.

CHALITA, Gabriel. **Escola Solidária, um sonho possível**. Folha de São Paulo, Opinião, 13/09/2002, p. A3.

CHALITA, Gabriel. **É preciso pensar como a escola forma cidadãos**. 21/08/2002, p. H6.

CHAUÍ, Marilena. Política e cultura democráticas: o público e o privado em questão. **Folha de São Paulo**, 16/06/90.

CHRISTOFOLETTI, Lilian. **Monitor do Estado faz campanha para PSDB**. Folha de São Paulo, Especial, Eleições Governadores, 25/08/2002, p. 7.

DE MASI, Domenico. Em busca do ócio. São Paulo, **Veja** (ed. Comemorativa – 25 anos), 1995. p. 40-49.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Salas de aula devem ser usadas para convivência**. Folha de São Paulo, Arquitetura da violência, 27/10/99, p. 9

Escola da Família é apresentado a países na Unesco. OESP, Geral, Espaço, 05/10/2003, p. A20.

Escolas abrem, mas com baixa adesão dos pais. Folha de São Paulo, Brasil, 24/08/2003, p. A12.

FLORESTA, Cleide; LAMBERT, Priscila. **Escolas de Heliópolis vão à luta contra violência**. Folha de São Paulo, Arquitetura da violência, 27/10/99, p. 9

FLORESTA, Cleide. **Projeto comunitário reduz violência**. Folha de São Paulo, Arquitetura da violência, 30/09/99, p. 12.

FOLGATO, Marisa. **Falta de lazer leva à violência, diz especialista**. OESP, Cidades, Urbanismo, 02/07/2000 (a), p. C3.

FOLGATO, Marisa. **Projeto abre escolas à comunidade**. OESP, Cidades, Urbanismo, 02/07/2000 (b), p. C3.

FRANCO, Carlos Alberto. **Boa notícia na educação**. OESP, Espaço Aberto, 09/07/ 2003.

GALL, Normam. **Por que abandonamos a escola pública?** OESP, Cidades, Violência, 28/04/2002, p. C4.

GARBIN, Luciana. **Unicef: futuro de adolescente está ameaçado**. OESP, Cidades, Juventude, 12/12/2002, p. C4.

GARBIN, Luciana. **“Prefiro investir em crianças a ter mais milhões na conta”**. OESP, Cidades, Violência, 03/03/2002 (a), p. C4.

GARBIN, Luciana. **As armas contra a violência**. OESP, Cidades, Violência, 03/03/2002 (b), p. C4.

GARBIN, Luciana. **Desafio é usar bem os recursos, mostram estudos**. OESP, Cidades, Violência, 03/03/2002 (c), p. C4.

GARBIN, Luciana. **Jovens estão esquecidos, advertem especialistas**. OESP, Cidades, Juventude, 19/11/2001, p. C2.

KURZ, Robert. A expropriação do tempo. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 3 jan. 1999. Mais! p.3

KURZ, Robert. Entrevista. **Revista E**. São Paulo, v.5, n.6, p.9-11, dez. 1998.

LAGE, Amarílis. **Escolas abertas viram bandeira de PT e PSDB**. OESP, Cotidiano, Educação, 24/08/2003 (a), p. C4.

LAGE, Amarílis. **Programa terá 23 mil monitores**. OESP, Cotidiano, Educação, 24/08/2003 (b), p. C5.

LAGE, Amarílis. **Zeladora e clube de mães atraem comunidade a escola**. OESP, Cotidiano, Educação, 24/08/2003 (c), p. C5.

LOMBARDI, Renato. **A violência que cerca os estudantes brasileiros**. OESP, Cidades, Pesquisa, 05/09/2002, p. C8.

MERLI, André. **Campanha vai estimular trabalho voluntário**. OESP, Cidades, Cidadania, 06/12/2000, p. C2.

MOISÉS, David. **Para Unesco, projetos sobre juventude são isolados**. OESP, Educação, 15/03/2003.

MORAES, Maurício. **Jovens querem espaço seguro para lazer**. OESP, Geral, Educação, 27/05/2003, p. A12.

MOREIRA, Ardilhes. **Projeto Arquimedes dá ponto de apoio a jovens**. OESP, Estádio Sul, Cidadania, 01/03/2002, p. ZS6.

O DILEMA do tempo livre. **Revista E**. São Paulo, v.5, n.6, p.18-25, dez. 1998.

PASQUATTO, Jô. **Escolas estaduais vão abrir nos finais de semana.** OESP, Geral, Educação, 27/05/2003, p. A12.

PENNAFORT, Roberta. **Escolas abertas no fim de semana diminuíram criminalidade em 60%.** OESP, Cidades, Segurança, 13/02/2003, p. C6.

ROCHA, Janaína. **Evento reúne produção cultural ligada à violência.** OESP, Caderno 2, Ciclo, 12/11/2001, p. D7.

SANT'ANNA, Lourival. **Escolas não se preparam para mudanças e inclusão.** OESP, Cidades, 23/06/2003 (a), p. C1.

SANT'ANNA, Lourival. **Para especialistas e governo, participação é a solução.** OESP, Cidades, Violência, 23/06/2003 (b), p. C3.

SANT'ANNA, Lourival. **Uma noite numa escola de periferia.** OESP, Cidades, Violência, 23/06/2003 (c), p. C3.

SOUZA, Marcos de Moura e. **Programa levará carentes à faculdade particular.** OESP, Geral, Educação, 08/03/2003, p. A10.

SOUZA, Paulo Renato. **Família na escola.** OESP, Espaço Aberto, 16/04/2001, p. A2.

TOLEDO, José Roberto de. **Faltam áreas verdes, programa gratuito e acessível na cidade.** Folha de São Paulo, Especial, Qualidade de vida em SP, 05/11/1999.

TOMAZELA, José Maria. **Uma escola pública melhor que a particular.** OESP, Geral, Educação, 28/07/2002, p. A12.

VILLELA, MILÚ. **O voluntariado como estratégia de educação.** OESP, Espaço Aberto, 12/03/2002, p. A2.

YURI, Débora. **Quando o medo faz a escola.** Revista da Folha, Capa, 24/06/2001, p. 12 – 17.

Trabalhos apresentados em eventos e documentos:

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Seminário Segurança Pública – Caminhos e Perspectivas. In: FÓRUM SÃO PAULO SÉCULO XXI. São Paulo.

BRASIL. **A Reforma do aparelho do Estado e a constituição brasileira.** Brasília: ENAP/MARE, 1995 (a).

BRASIL. **Plano diretor da Reforma do aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, 1995 (b).

CASTELLANI FILHO, Lino. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: **Conferencia Nacional de educação, Cultura e Desporto: Concepção e desafios para o século XXI**, 1, 2000, Brasília. Anais...

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Um exame de iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. In: **International Conference on Violence in Schools and Public Policies**, 2001, Paris. p. 2-37.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Direitos da criança e do adolescente. São Paulo: Imprensa Oficial: 1998

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Parceiros do Futuro**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. s/d.

PARO, Vitor Henrique. A Escola: educação, cultura e desporto para a inclusão social. In: **Conferencia Nacional de educação, Cultura e Desporto**, 2, 2001, Brasília. Síntese.

PREFEITURA DE OSASCO. **Guia de programas sociais**. Osasco: Secretaria de Comunicação Social. 2001-2004.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE OSASCO. **Osasco: cidade trabalho**. Osasco: Secretaria de Comunicação Social. 2001-2004.

SPOSITO, Marília Pontes. [Palestra transcrita]. In: **Fórum municipal de experiências positivas de redução da violência escolar de Ribeirão Preto**, 1, 2001, Ribeirão Preto. Anais...p. 6-18.

Documentos pesquisados em meio eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999. Projeto de Lei nº 882/97, do deputado Hamilton Pereira – PT. Institui Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede de ensino e dá outras providências. Disponível em:
http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_lei_10312_1999.htm - acessado em 26/06/2002

Teses e monografias:

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Autonomia monitorada como eixo de mudança: Padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). Tese de doutorado, São Paulo: FE/USP, 2001.

AMARAL, Silvia Cristina Franco. **Políticas públicas de lazer e participação cidadã: entendendo o caso de Porto Alegre.** Tese de doutorado, Campinas: FEF/UNICAMP, 2003.

ANTAS, JR. Ricardo Mendes. **Espaço público de lazer: globalização e instrumentalização do tempo livre na cidade de São Paulo.** Tese de mestrado, São Paulo: FFLCH/USP, 1995.

BRITO, Celso Roberto de. **Osasco: espaço, tempo e técnica.** Tese de mestrado, São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

FIGUEIREDO, Betania Gonçalves. **A criação do SESC e do SESI: do enquadramento da preguiça à produtividade do ócio.** Campinas: IFCH/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1991.

MARCASSA, Luciana. **A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935).** Tese de mestrado, Goiânia:UFGO/FE, 2002.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer e grupos sociais: concepções e método.** Tese de mestrado, Campinas: FEF/UNICAMP, 2000.

MONTES, Maria Lúcia. **Lazer e ideologia: a representação do social e do político na cultura popular.** Tese de doutorado, São Paulo: FFLCH/USP, 1983.

MOURA, Rogério Adolfo. **O teatro que se joga entre a margem e o centro a pedagogia do teatro na periferia da cidade global.** Tese de mestrado, ECA/USP, 2001.

PACHECO, Reinaldo T. B. **Lazer e cidadania: estudo comparativo das políticas públicas municipais de lazer em Santo André e São Bernardo do Campo – SP, no período 1989-1992.** Monografia de especialização em lazer, Campinas: FEF/UNICAMP, 1992.

PERONI, Vera. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90.** Tese de doutorado, Educação/PUC, 1999.

TÓLA, Eveline Aparecida. **Políticas públicas de lazer: um estudo sobre o município de Osasco na gestão 2001-2004.** Monografia de Conclusão de Curso (TCC) de Turismo, Osasco: UNIFIEO, 2003.

Artigos de jornal em meio eletrônico:

PAGNAN, Rogério. **Escola da Família patina no primeiro mês**. Folha on line, São Paulo, 28/09/2003. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13779.shtml>. Acesso em: 28/09/2003.

Trabalhos apresentados em eventos em meio eletrônico:

PARO, Vitor Henrique. **Lazer e Trabalho: transformações socioculturais**. In: ENAREL, 15, 2003, Santo André, SP. XV ENAREL: coletânea. Santo André: Prefeitura de Santo André e SESC, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública fundamental**. In: ANPED, 25ª Reunião Anual: coletânea. Caxambu: ANPED, 2002.

SILVA, Edimício Flaudísio; RIBEIRO, Olívia C.F. **Parceiros do Futuro: Analisando as expectativas e as barreiras sociais do lazer dos participantes da E. E. Nicéia Albarello Ferrari em Diadema/SP**. In: ENAREL 14, 2002, Santa Cruz do Sul, RS. 14º ENAREL: coletânea. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2002.

Páginas eletrônicas:

http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_decreto_44166_1999.htm - acessado em 26/06/2002

http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_instrucao_drhu_03_2002.htm - acessado em 26/06/2002

http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_lei_10312_1999.htm - acessado em 26/06/2002

http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_resolucao_se_041_2002.htm - acessado em 26/06/2002

http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/parceiros/parceiros_n.htm - acessado em 26/06/2002

<http://www.ffm.br/site/content/capa/> - acessado em 03/02/2004.

<http://www.hamiltonpereira.org.br/projetos/cve.html> - acessado em 26/06/2002

<http://www.jornalcomunitario.org.br/escola3/pagina1.htm> - acessado em 26/06/2002

<http://www.jornalcomunitario.org.br/relatorio.htm> - acessado em 26/06/2002

http://www.miraflores.hpg.ig.com.br/Etica/GilbertoDimenstein/ao_mestre_com_porrada.html - acessado em 26/06/2002

http://www.sampaonline.com.br/educaforum/carta2000mar16_violencianasescolas.htm – acessado em 26/06/2002

<http://www.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u44567.shl> – acessado em 26/06/2002.

[http://www.usp.br/agen/17ago.html#Parceiros do futuro](http://www.usp.br/agen/17ago.html#Parceiros%20do%20futuro) – acessado em 26/06/2002

Imagens em movimentos e Documentos sonoros em parte:

PARCEIROS DO FUTURO: uma aula de cidadania. Produção da Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: GW Comunicação, Dezembro de 2001. 1 videocassete. Duração: 11 minutos e 41 segundos.

BROWN, Mano. **Fim de semana no parque.** Intérprete: Racionais MC'S. In: Racionais MC'S Zimbabwe. [S.I]: Zimbabwe Records, p1993. 1 CD. Faixa 1.

Gil. Gilberto. Um sonho. Intérprete: Gilberto Gil. In: Parabolicamará, 1992, CD. Faixa 3.

**Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e
Documentação da FEUSP**

379.33 (81.61)

P 116 e Pacheco, Reinaldo Tadeu Boscolo

A escola pública e o lazer: um estudo de caso do programa parceiros do futuro – SEE/SP / Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco ; orient. Vitor Henrique Paro. São Paulo: s.n., 2004.

315 p.

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. – Escola Pública (São Paulo) 2.– Lazer (São Paulo) 3. – Políticas públicas 4. – Política educacional 5. – Violência escolar I. – Paro, Vitor Henrique, orient. II. Título.

Anexos A: Legislação

- **Lei 10.312, de 12 de Maio de 1999 (Projeto de Lei n.º 382/97, do Deputado Hamilton Pereira – PT).**
- **Texto integral da Lei 10.312 de 12 de Maio de 1999.**
- **Instrução DRHU n.º 03/2002.**
- **Decreto n.º 44.166, de 3 de Agosto de 1999.**
- **Resolução 41, de 18 de Março de 2002.**
- **Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 – Serviço Voluntário.**

Lei 10.312, de 12 de Maio de 1999.

(Projeto de Lei n.º 382/97, do deputado Hamilton Pereira - PT)

Institui Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitário para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado decreta e eu promulgo, nos termos do § 7º do artigo 28 da Constituição do Estado, a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo.

Parágrafo único - Será priorizada a implantação nas escolas que apresentem maiores índices de violência.

Artigo 2º - São objetivos do Programa:

I - formar Grupos de Trabalho vinculados aos Conselhos de Escola para atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar suas causas e apontar possíveis soluções;

II - desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas às crianças, aos adolescentes e à comunidade;

III - implementar ações voltadas ao combate à violência na escola, com vista a garantir o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos;

IV - desenvolver ações que fortaleça, o vínculo entre a comunidade e a escola;

V - garantir a formação de todos os integrantes do Grupo de Trabalho, aí incluídos o corpo docente e os servidores operacionais da rede de ensino, bem como dos membros da comunidade, preparando-os para a prevenção da violência na escola.

Parágrafo único - Os Grupos de Trabalho tratados no inciso I deste artigo, serão abertos e formados por professores, funcionários, especialistas da área de educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola.

Artigo 3º - Vetado.

Artigo 4º - Vetado:

I - vetado:

a) vetado;

b) vetado;

c) vetado;

d) vetado;

e) vetado;

II - vetado:

a) vetado;

b) vetado;

c) vetado;

d) vetado.

Parágrafo único - Vetado.

Artigo 5º - Vetado:

I - vetado:

a) vetado;

b) vetado;

c) vetado;

- d) vetado;
- e) vetado;
- II - vetado:
- a) vetado;
- b) vetado;
- c) vetado;
- d) vetado;
- e) vetado;
- f) vetado;
- g) vetado;
- h) vetado;
- i) vetado;
- j) vetado;
- k) vetado;
- l) vetado;
- m) vetado.

Artigo 6º - Vetado.

Artigo 7º - O Poder Executivo poderá estabelecer parcerias com entidades governamentais ou não, que possam subsidiar os Grupos de Trabalho nas escolas, obedecidos os requisitos legais.

Artigo 8º - O Programa poderá ser estendido às escolas particulares que estiverem vinculadas à Delegacia de Ensino e que constituírem Grupo de Trabalho na forma desta lei.

Artigo 9º - O Poder Executivo regulamentará esta lei dentro do prazo de sessenta dias, contados de sua publicação.

Artigo 10 - As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias.

Artigo 11 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 12 de maio de 1999.

MÁRIO COVAS

Teresa Roserley Neubauer da Silva

Secretária da Educação

Celino Cardoso

Secretário - Chefe da Casa Civil

Antonio Angarita

Secretário do Governo e Gestão Estratégica

TEXTO INTEGRAL DA LEI 10.312 de 12 de maio de 1999.

Institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino e dá outras providências

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo aprova:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Interdisciplinar de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo.

Parágrafo Único - Será priorizada a implantação nas escolas que sofram os maiores índices de violência.

Artigo 2º - São objetivos do Programa:

I - formar Grupos de Trabalho vinculados aos Conselhos de Escola para atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar suas causas e apontar possíveis soluções;

II - desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas às crianças, adolescentes e à comunidade;

III - implementar ações voltadas ao combate à violência na escola, com vista a garantir o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos;

IV - desenvolver ações que fortaleçam o vínculo entre a comunidade e a escola;

V - garantir a formação de todos os integrantes do Grupo de Trabalho, aí incluídos o corpo docente, os

servidores operacionais da rede de ensino, bem como os membros da comunidade, para prepará-los para prevenção da violência na escola.

Parágrafo Único - Os Grupos de Trabalho, tratados no inciso I deste artigo, serão abertos e formados por professores, funcionários, especialistas da área de educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola.

Artigo 3º - (Vetado) As ações do Programa serão desenvolvidas através do Núcleo Central, Núcleos Regionais e Grupos de Trabalho, conforme previsto na presente lei.

Artigo 4º - (Vetado) O Núcleo Central, ligado à Secretaria da Educação, trará as diretrizes, dará suporte ao desenvolvimento e terá composição intersecretarial e multiprofissional, com a participação de:

I - técnicos das Secretarias Estaduais:

- a) da Educação;
- b) da Saúde;
- c) da Criança, Família e Bem-Estar Social;
- d) da Justiça e Defesa da Cidadania;
- e) da Segurança Pública.

II - técnicos de entidades não governamentais:

- a) Núcleo de Estudos sobre a Violência da Universidade de São Paulo;
- b) Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil;
- c) Comissão de Justiça e Paz da Cúria Metropolitana de São Paulo;
- c) Demais entidades, que possam contribuir nas áreas da psicologia, das ciências sociais e jurídicas, abrangidas pelo Programa.

Parágrafo Único - O Núcleo Central garantirá a realização de estudos e a divulgação do material produzido nas unidades escolares.

Artigo 5º - (Vetado) Os Núcleos Regionais ligados às delegacias de Ensino, estabelecerão conexão entre o Núcleo Central e os Grupos de Trabalho e darão retaguarda às ações de intervenção; terão a seguinte composição intersecretarial, multiprofissional e de participação comunitária:

- I** - técnicos das seguintes Secretarias de Estado e dos Municípios: a) da Educação;
- b) da Saúde;
 - c) Secretarias da Criança, Família e Bem-Estar Social e das Secretarias Municipais da Promoção Social;
 - d) Da Justiça e da Defesa da Cidadania e das Secretarias Municipais de Assuntos Jurídicos;
 - e) Secretaria da Segurança Pública.

II - representantes dos seguintes órgãos e entidades:

- a) estudantis;
- b) Conselhos de Escola;
- c) Conselhos Municipais de Educação;
- d) Conselhos Municipais de Saúde;
- e) Conselhos Municipais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- f) Conselhos Tutelares;
- g) Promotorias da Infância e da Juventude;
- h) Sociedades Amigos de Bairro;
- i) Seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil;
- j) Pastorais e entidades religiosas;
- k) universidades;
- l) Sindicatos e entidades de classe;
- m) Demais representantes da sociedade civil e de entidades públicas ou privadas que possam contribuir para os aspectos psicológicos, sociais e jurídicos contidos no Programa.

Artigo 6º - (Vetado) Os grupos de trabalho compostos na forma do parágrafo único do artigo 2º, atuarão nas unidades escolares e contarão com a retaguarda do núcleo regional e com suporte do núcleo central.

Artigo 7º - O Poder Executivo poderá estabelecer parcerias com entidades governamentais ou não, obedecidos os requisitos legais, que possam subsidiar o trabalho dos Grupos de Trabalho nas escolas.

Artigo 8º - O programa poderá ser estendido às escolas particulares que estiverem vinculadas à delegacia de Ensino e que constituírem Grupo de Trabalho na forma desta lei.

Artigo 9º - O Poder Executivo regulamentará esta lei dentro do prazo de 60 dias, contados de sua publicação.

Artigo 10º - As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias.

Artigo 11º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

As Escolas sofrem, no seu cotidiano, vários tipos de violências, como depredações, furtos de merendas e equipamentos, agressões a usuários e funcionários, ameaças, consumo e tráfico de drogas, invasões dos prédios para lazer ou prática de atos infracionais.

Pesquisa realizada pelo Sindicato de Especialistas da Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - UDEMO, em 308 escolas da Capital e região metropolitana, concluída em outubro de 1995, apontou que quase metade (46%) das escolas pesquisadas sofreram depredação; 46% das mesmas sofreram invasão; 27% registraram ocorrências de furto e roubo; 7% apontaram uso de drogas dentro e nas imediações da escola e 5% tiveram registro de tiroteios dentro da escola ou em suas imediações.

Os acusados dos atos de agressão à Escola são, via de regra, jovens ex-alunos, moradores do bairro, portanto, membros da comunidade. Da condição de ex-alunos, passam a ser considerados pela Escola como "delinqüentes" ou "elementos suspeitos".

As drogas, lícitas ou não, também chegam à Escola. Cada vez mais o diretor e o professor deparam com o uso de álcool entre os jovens, num primeiro momento. Todavia, os educadores não foram preparados para orientar ou encaminhar esses jovens para atendimento extra-escolar e tampouco contam com estrutura que dê conta dessa demanda.

Além do uso do álcool, o uso de outras drogas está assustando muito a comunidade e a Escola não sabe lidar com as conseqüências do seu uso. Algumas delas, como desinteresse e absenteísmo, levam o aluno ao abandono dos estudos e ajudam a elevar os números da evasão escolar e repetência. Segundo análise da Secretaria da Educação, a própria ineficácia do sistema propiciou, em parte, as perdas por evasão e repetência, que em 1992, no ensino fundamental e médio, alcançaram 25% dos alunos matriculados, ou seja, 1.476.000 futuros cidadãos.

Preocupados com o problema da violência, vivenciado em quase todos os municípios do Estado, apresentamos, em 1996, Emenda de n.º 471, integralmente aprovada e incorporada à Lei de Diretrizes Orçamentárias do Estado para 1997, Lei n.º 9362, de 16/07/92, para "iniciar a implantação de um Programa de Combate à Violência na Escola, a partir de um enfoque multidisciplinar e de participação comunitária". Tal proposta recebeu verbas específicas para a sua execução, com a aprovação parcial da Emenda n.º 644, ao Projeto de Lei Orçamentária para 1997 - Lei n.º 9.467, de 27/12/96.

Como forma de auxiliar no cumprimento da previsão orçamentária, entregamos à Sra. Secretária da Educação proposta relativa ao "PROGRAMA DE COMBATE À VIOLÊNCIA NA ESCOLA, A PARTIR DE UM ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR E DE PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA", sugerindo que a implantação se desse, a título experimental, em três Escolas estaduais de municípios com mais de 200.000 habitantes, já durante a execução do Orçamento de 1997. Tal proposta já está sendo desenvolvida por equipe da Secretaria, com nossa participação e apoio; na perspectiva de implantação do Programa ainda neste ano.

Objetivando a continuidade e ampliação do aludido Programa, apresentamos Emenda de n.º 1000, ao Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias para 1998 - Projeto de Lei n.º 207, de 1997, aprovada na íntegra pelo Sr. Relator da Comissão de Finanças e Orçamento.

Ocorre que tanto a Lei de Diretrizes Orçamentárias, quanto a que orça a receita e fixa a despesa do Estado têm vigência anual. Faz-se necessário que o aludido Programa seja objeto de lei ordinária, para que não dependa, ano a ano, da aprovação de emendas apresentadas aos projetos de lei enviados pelo Poder Executivo, oferecendo maior segurança aos executores do mesmo.

Contamos com apoio dos nobres parlamentares, com a aprovação da presente proposição, para que no Estado,

Escola, Poder Público e sociedade civil, possam juntos desenvolver ações que reintegrem os excluídos à comunidade, valorizem a vida, previnam e combatam a violência nas nossas Escolas.

• **Instrução DRHU n.º 03/2002.**

A Diretora do Departamento de Recursos Humanos, tendo em vista a necessidade de uniformizar procedimentos relativos à inscrição, seleção e admissão de candidatos à docência e que atuarão nos finais de semana nas escolas estaduais, no Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para prevenção à violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo de que trata a Resolução SE N.º 41/2002, expede a presente Instrução:

I - O Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária "Parceiros do Futuro" está sendo desenvolvido nas 116 (cento e dezesseis) unidades escolares constantes no Anexo I e outras 84 (oitenta e quatro) escolas, constantes do Anexo II que integram a presente instrução.

II - Cada unidade escolar participante do programa poderá contar com 01 Professor de Educação Física e mais 01 de Educação Artística, com a carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais de trabalho cada, admitidos nos termos do inciso I do artigo 1º da Lei N.º 500/74, após inscrição e seleção efetuadas pela respectiva Diretoria de Ensino.

III - As inscrições de candidatos à atribuição de aulas do projeto serão recebidas nas Diretorias de Ensino no período de 1º a 5 de abril de 2002, devendo os inscritos apresentar comprovante da habilitação na disciplina e dos requisitos estabelecidos no artigo 12 da Resolução SE N.º 41/2002.

IV - o Dirigente Regional de Ensino designará Comissão responsável pela seleção e que agendará as entrevistas dos candidatos, providenciando a classificação final em cada disciplina e a divulgação das sessões de atribuição de vagas.

V - Os candidatos selecionados serão classificados, observada a prioridade estabelecida aos candidatos aprovados no concurso público de provimento de cargos de Professor Educação Básica II, na disciplina de Educação Física e que estão aguardando chamada.

VI - a carga horária atribuída deverá ser cumprida da forma estabelecida no § 1º do artigo 10 da Resolução SE N.º 41/2002, ficando o docente sujeito à atuação em diversas unidades conforme previsto no § 2º do artigo 12 da mencionada resolução.

VII - a atribuição poderá recair em docentes que já mantenham vínculo na rede estadual de ensino, desde que, à época, o interessado conte com carga horária igual ou inferior a 16 horas, distribuída em, no máximo, 4 (quatro) dias da semana, para a garantia do descanso semanal remunerado.

VIII - o docente a ser designado de conformidade com o disposto no artigo 11 da Resolução SE N.º 41/2002, nas Diretorias de Ensino que contar com 6 (seis) ou mais escolas envolvidas no programa, deverá preencher os requisitos estabelecidos para integrar a Oficina Pedagógica.

IX - Esta instrução entrará em vigor na data de sua publicação.

Anexo

I

A que se refere o inciso I da Instrução DRHU 3/2002

[Lista as 200 escolas participantes do programa – Suprimido pelo pesquisador]

Decreto N.º 44.166, de 3 de agosto de 1999

03/08/1999

Publicação: Diário Oficial v.109, n.146, 04/08/1999
Gestão: Mário Covas
Revogações:
Alterações:
Órgão:
Categoria: Segurança Pública e Defesa Civil
Termos Descritores: PROGRAMAS DE SEGURANÇA PÚBLICA; SEGURANÇA NAS ESCOLAS; ; VIGILÂNCIA COMUNITÁRIA ESCOLAR

Educação; Justiça e Cidadania

Regulamenta a Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999, que institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo

MÁRIO COVAS, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, diante do disposto na Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999, e considerando que a prevenção da violência demanda ações integradas que mobilizem os diferentes segmentos da sociedade,

Decreta:

Artigo 1º - O Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo, instituído pela Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999, será desenvolvido com a participação das Secretarias de Estado, entidades da sociedade e comunidades locais.

Artigo 2º - Para a consecução dos objetivos do Programa a que se refere o artigo anterior, definidos pelo artigo 2º da Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999, serão implantados espaços de convivência nas escolas da rede pública de ensino para desenvolvimento de atividades que atendam aos interesses de crianças, adolescentes, pais, moradores do bairro e líderes das comunidades.

Parágrafo único - Os espaços de convivência de que trata este artigo devem estimular o desenvolvimento de uma cultura voltada à organização da população local e ao trabalho coletivo em ações de prevenção à violência, em perfeita sintonia com a proposta de trabalho da unidade escolar.

Artigo 3º - Nos espaços de convivência de que trata o artigo anterior serão implementadas atividades culturais, esportivas e de arte-educação, socializando informações e experiências de diferentes naturezas e ampliando ações de apoio ao exercício da cidadania.

Artigo 4º - As ações implementadas nos espaços de convivência nas escolas da rede pública de ensino assegurarão oportunidades para:

I - reflexão e discussão de valores e questões comuns a jovens e adolescentes e de problemas enfrentados pela comunidade;

II - apresentação de alternativas de solução e de formas de mobilização e organização para a ação.

Artigo 5º - Cabe à Secretaria da Educação, em relação ao Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo:

I - coordenar as ações do Programa;

II - estabelecer as diretrizes e os procedimentos que viabilizarão a efetiva implantação dos espaços de convivência nas escolas da rede pública de ensino;

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

Artigo 6º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 3 de agosto de 1999

MÁRIO COVAS

João Carlos de Souza Meirelles, Secretário de Agricultura e Abastecimento

José Anibal Peres de Pontes, Secretário da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, Marcos

Ribeiro de Mendonça, Secretário da Cultura

Teresa Roserley Neubauer da Silva, Secretária da Educação

Mauro Guilherme Jardim Arce, Secretário de Energia,

Marcos Arbaitman, Secretário de Esportes e Turismo

Yoshiaki Nakano, Secretário da Fazenda

Francisco Prado de Oliveira Ribeiro, Secretário da Habitação

Michael Paul Zeitlin, Secretário dos Transportes

Belisário dos Santos Junior, Secretário da Justiça e da Defesa da Cidadania

Jos Ricardo Alvarenga Tripoli, Secretário do Meio Ambiente

Marta Teresinha Godinho, Secretária de Assistência e Desenvolvimento Social

Andr Franco Montoro Filho, Secretário de Economia e Planejamento

Jos da Silva Guedes, Secretário da Saúde

Marco Vinicio Petrelluzzi, Secretário da Segurança Pública

João Benedicto de Azevedo Marques, Secretário da Administração Penitenciária

Cláudio de Senna Frederico, Secretário dos Transportes Metropolitanos

Walter Barelli, Secretário do Emprego e Relações do Trabalho

Antônio Carlos de Mendes Thame, Secretário de Recursos Hídricos, Saneamento e Obras

Celino Cardoso, Secretário-Chefe da Casa Civil

Antônio Angarita, Secretário do Governo e Gestão Estratégica

Publicado na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, aos 3 de agosto de 1999.

Resolução 41, de 18 de março de 2002

Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção à violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo e dá providências correlatas

A Secretária da Educação, com fundamento no Decreto nº 44.166, de 3/8/99, que regulamenta a Lei nº 10.312, de 12/5/99, e considerando:

a importância de se oferecer condições objetivas que viabilizem a convivência, nos finais de semana, da

comunidade - familiares e vizinhanças, jovens - alunos e não alunos, no espaço físico da escola;

a possibilidade de se estender o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária a novas unidades escolares, cujas características justifiquem sua implantação;

a necessária articulação dos agentes do Programa com os profissionais da escola e da Diretoria de Ensino a qual a escola encontra-se vinculada e, ainda,

que a inclusão do programa no projeto pedagógico da escola, pode favorecer o desenvolvimento de cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade; Resolve:

Artigo 1º - o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária denominado "Parceiros do Futuro" caracteriza-se por desenvolver ações, nos finais de semana, nos espaços físicos das unidades escolares integrantes do programa, em parceria com outras Secretarias de Estado, entidades da sociedade civil e comunidades locais.

Artigo 2º -O Programa "Parceiros do Futuro" tem como objetivos:

I - criar e fortalecer núcleos de convivência que atuem nos finais de semana, no espaço físico das escolas estaduais, congregando a comunidade local adulta, jovem e infantil, jovens alunos e não alunos, em atividades culturais, desportivas e artísticas, socializando informações de diferentes naturezas;

II - estimular o desenvolvimento de uma cultura da população local voltada à organização e ao trabalho coletivo em ações de prevenção à violência, em perfeita sintonia com a proposta de trabalho da unidade escolar;

III - assegurar oportunidades para reflexão e discussão de questões comuns a jovens e adolescentes, de problemas enfrentados pela comunidade, ampliando ações de apoio à valorização humana e ao exercício da cidadania.

Parágrafo único - para alcançar os objetivos propostos, o programa poderá ser desenvolvido em escolas pólos, atendendo alunos e comunidades de diferentes escolas, situadas num raio de aproximadamente de 3 (três) quilômetros.

Artigo 3º - a participação de unidades escolares ainda não atendidas pelo Programa "Parceiros do Futuro", poderá ser autorizada, mediante proposta encaminhada pela escola, com anuência do Conselho de Escola, após análise e parecer fundamentado dos órgãos competentes.

§ 1º - para participar do programa de que trata o "caput" desse artigo, a escola deverá:

I - atender, preferencialmente, alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e /ou Ensino Médio;

II - dispor de quadra esportiva, sala de informática e ter no mínimo 8 (oito) salas de aula.

Artigo 4º - o Conselho de Escola da unidade participante do programa, poderá deliberar pela interrupção do mesmo na unidade escolar, desde que apresente proposta substitutiva e se responsabilize pelo desenvolvimento de atividades que atendam os mesmos objetivos do programa.

Artigo 5º - Caberá à Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, a coordenação das ações necessárias à consolidação do Programa - "Parceiros do Futuro" junto às unidades escolares, devendo :

I - articular-se com as outras Secretarias de Estado envolvidas;

II - estreitar a comunicação com as entidades e voluntários parceiros do programa;

III - buscar novas parcerias que possam enriquecer as atividades desenvolvidas na comunidade;

IV - envolver as autoridades escolares locais e regionais e a comunidade, nas definições e implementação das ações.

V - acompanhar, supervisionar, avaliar e reformular os trabalhos desenvolvidos, se necessário, ouvidas as autoridades envolvidas.

Artigo 6º - a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE contará com a participação de duas Comissões de Deliberação para a operacionalização dos programas de atividades desportivas e de atividades artísticas, compostas por representantes de outras Secretarias, a saber:

I - Comissão Esportiva, composta por 2 representantes da Secretaria da Educação, 2 representantes da FDE , 2 profissionais esportistas e demais parceiros envolvidos na ação.

II - Comissão Cultural, composta por 3 representantes da Secretaria da Educação, 2 representantes da Secretaria de Estado da Cultura , 2 representantes da FDE e demais parceiros envolvidos na ação.

Parágrafo único - Os indicados deverão ser oficiados à Secretaria da Educação, anualmente, durante o mês de março, para a constituição das referidas comissões.

Artigo 7º - As comissões referidas no artigo anterior, terão as atribuições de planejamento e de organização das atividades.

Artigo 8º - a Direção da Escola e a Diretoria de Ensino desempenharão papel de apoio, acompanhamento e avaliação do programa, que deverá integrar a proposta pedagógica da unidade escolar.

Artigo 9º - Caberá às Diretorias de Ensino, através dos Supervisores de Ensino e dos Assistentes Técnicos Pedagógicos de Educação Física e de Educação Artística da Oficina Pedagógica:

I - acompanhar as orientações dadas, em nível central, aos docentes do Programa "Parceiros do Futuro";

II - promover reuniões locais de orientação e avaliação;

III - propor à Gerência da FDE reformulação das atividades, se evidenciada na avaliação feita pela comunidade e profissionais envolvidos, a necessidade da mesma..

Artigo 10 - a escola poderá contar com professores de educação física e de educação artística, selecionados e admitidos especialmente para desenvolver atividades docentes nos finais de semana.

§ 1º - Os admitidos nos termos do "caput", farão jus à carga horária de 24 horas semanais de trabalho do docente, distribuídas na seguinte conformidade:

I - 4 horas dedicadas a atividades de planejamento, entrega e avaliações de relatórios na unidade escolar e capacitações em nível regional e/ou central;

II - 8 horas para desenvolver as atividades aos sábados e 8 horas aos domingos;

III - 2 horas de trabalho pedagógico na escola, junto com os demais pares docentes;

IV - 2 horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

Artigo 11 - a Diretoria de Ensino que contar com 6 (seis) ou mais escolas envolvidas no programa, poderá contar com mais um Assistente Técnico Pedagógico de Educação Física que ficará responsável pela Coordenação Regional desse Programa e também pela coordenação das atividades referentes aos jogos escolares.

Artigo 12 - na seleção dos candidatos, a Diretoria de Ensino deverá observar, o requisito de habilitação para inscrição, a ordem prevista no artigo 11 da Resolução SE - 143/2001, bem como o que segue:

I - apresentação de currículo demonstrando experiência na atividade a ser desenvolvida, tais como: música

instrumental, canto coral, dança, teatro, pintura em tela, pintura em tecido, eventos culturais e esportivos, treinamentos esportivos;

II - comprovação de habilidades específicas, necessárias ao desempenho de sua função junto ao Programa "Parceiros do Futuro".

III - entrevista a ser realizada por meio de equipe designada pelo Dirigente Regional de Ensino.

IV - disponibilidade para exercer as atividades nos finais de semana;

V - preferencialmente, residir próximo à escola sede das atividades.

§ 1º - o candidato aprovado no concurso público para a disciplina de Educação Física que está aguardando chamada, deverá, após ser selecionado para este Programa, ter prioridade de admissão.

§ 2º o docente admitido ficará vinculado ao Programa Parceiros do Futuro e poderá ser remanejado para diferentes unidades escolares, quando se fizer necessário, para melhor atender o interesse das comunidades.

§ 3º - o docente que não atender as exigências do programa poderá ser dispensado nos termos da legislação vigente.

Artigo 13 - As atividades do "Parceiros do Futuro" a serem desenvolvidas por pessoas voluntárias, envolve a assinatura de Termo de Adesão ao Serviço Voluntário, fundamentado na Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Artigo 14 - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Notas: Decreto n.º 44.166/99 à pág. 67 do vol. XLVIII; Lei n.º 10.312/99; Lei n.º 9.608/98 à pág. 51 do vol. 25 da Col. de Leg. Fed. – CENP/SE; Res. SE n.º 143/01.

LEI N.º 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998

Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único – O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Art. 2º - O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

Art. 3º - O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único – As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 18 de fevereiro de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Paiva

Anexos B: fotos de divulgação dos programas



Foto 2 – Divulgação do Programa Parceiros do Futuro no início de 2002.



Foto 3 – Divulgação do Escola da Família no segundo semestre de 2003.

Anexo C: Folhetos de divulgação do Parceiros do Futuro

PARCEIROS DO FUTURO

Saiba mais!
0800.17.36.36

Quer participar destas e de outras atividades?

Foto: Cláudia Ernani, Copelli e Rosa Guadagnano
Foto: Renato Lima/DFP/DFP

Fundação Faculdade de Medicina
FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
CUIDANDO DE GENTE

O que é o Programa Parceiros do Futuro?

Este programa, criado em agosto de 1999 pelo Governo do Estado de São Paulo e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com outras Secretarias de Estado, entidades civis, comunidades e voluntários, tem a finalidade de fazer do espaço escolar um lugar especial para a comunidade se reunir, conversar, praticar esportes, aprender coisas novas e mostrar aos jovens que a vida é boa, saudável e divertida longe das drogas e da violência.

Quem pode participar?

As escolas são abertas não só para os alunos como também para as crianças, jovens, suas famílias e a comunidade. Nesses locais são realizadas atividades esportivas, culturais, profissionalizantes e de lazer previamente escolhidas pelos participantes.

Onde ele ocorre?

As atividades acontecem aos finais de semana nas escolas-pólo vinculadas ao Programa Parceiros do Futuro, sem custos para a comunidade. A intenção é de que cada escola-pólo envolva a comunidade do seu entorno.

400 escolas abrem suas portas para acolher os jovens e a comunidade

Entre as atividades desenvolvidas no Parceiros destacam-se: futsal, vôlei, basquete, skate, xadrez, capoeira, hip-hop, DJ, dança afro, axé, balé, percussão, canto coral, grafite, teatro, artesanato e também aulas de corte e costura, informática, inglês, espanhol, francês...

Contamos com a sua presença!!!

Participe!!!

AÇÕES CONJUNTAS

Secretarias de Estado de São Paulo,
sob coordenação da Secretaria de
Estado da Educação

Fundação Faculdade de Medicina

Fundação para o Desenvolvimento
da Educação - FDE

PARCERIAS

Voluntários

Entidades Estudantis

Universidades

Prefeituras

Empresas Privadas

Órgãos de Comunicação

Entidades Religiosas

Artistas

Esportistas

Entidades Profissionais

Lideranças Comunitárias

Fundações

OAB

Informações ligue grátis
0800 173636

PARCEIROS DO FUTURO



GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

PARCEIROS DO FUTURO

Uma iniciativa
conjunta do
Governo do
Estado e
da Sociedade
Civil pela
educação
dos jovens,
redução da
violência e
construção
da cidadania

Desde agosto de 1999, com a criação do Programa Parceiros do Futuro, moradores de várias regiões da Grande São Paulo e da Capital têm, nos finais de semana, um lugar especial para se reunir, conversar, praticar esportes, aprender coisas novas e mostrar aos jovens que a vida pode ser boa, saudável e divertida longe das drogas e da violência.

O que é o Parceiros do Futuro?

É um programa criado pelo Governo do Estado de São Paulo e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação para organizar um pacto com a sociedade civil, a iniciativa privada, instituições, ONGs, outras Secretarias e pessoas interessadas em desenvolver ações que promovam a solidariedade, o respeito, a participação e a convivência social dos jovens e da sua comunidade.

Objetivos do Programa

1. Criar, nos espaços das escolas estaduais, núcleos de convivência para reunir crianças, jovens, suas famílias, moradores do bairro e líderes da comunidade em atividades escolhidas previamente por eles.
2. Estimular nas comunidades:
 - o trabalho conjunto na defesa de suas necessidades e interesses;
 - o apoio e o acompanhamento do desenvolvimento dos jovens para que possam expor idéias, criar soluções para os problemas e organizarem-se para agir.

O que o Parceiros Oferece

1. Transformação do espaço físico da escola em núcleo permanente de convivência para a comunidade.
2. Atividades esportivas, culturais, educativas e lúdicas escolhidas pela comunidade.
3. Palestras e bate-papos com informações de interesse da comunidade.
4. Apresentação de grupos artísticos da comunidade ou das comunidades vizinhas: música, dança, teatro, etc.
5. Capacitação das lideranças da comunidade para estabelecer parcerias com empresas e estabelecimentos comerciais da comunidade e garantir recursos para o financiamento permanente dos núcleos.

O Compromisso de Mudar

Pensar no jovem de hoje é pensar em sua formação geral, promovendo, por meio de ações que o conduzam à melhoria da qualidade de vida, o respeito à pluralidade, a prática de uma cultura participativa, solidária e com maior responsabilidade no mundo do trabalho, do lazer e da política.

Resultados Obtidos

O programa completou, em abril de 2001, 1 ano e 8 meses de conquistas, recebendo no total, aproximadamente, 3.200.000 participantes, na maioria jovens da comunidade. Nas 115 escolas do Programa, foram desenvolvidas 127.358 atividades, 60% delas ministradas por voluntários da própria comunidade. Participam do Programa 994 voluntários.



CONVITE

O Governo do Estado de São Paulo tem o prazer de convidar crianças, jovens, pais, mães e amigos para passarem os finais de semana na escola do seu bairro, em boa companhia, com o Projeto

PARCEIROS DO FUTURO

Escolha, entre várias atividades culturais, esportivas, educativas e de lazer, aquela que você mais gosta.

**CAPOEIRA - INFORMÁTICA
HIP HOP - AXÉ
FUTSAL - BASQUETE - VÔLEI**

Todos os sábados e domingos, das 9 às 17 horas.
Informações das atividades,
nas escolas relacionadas no verso.

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO

ENTIDADES PATROCINADORAS:**1. Governo do Estado de São Paulo**

Secretaria de Comunicação
Secretaria da Cultura
Secretaria da Educação (coordenação)
Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho
Secretaria de Esportes e Turismo
Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania
Secretaria do Meio Ambiente
Secretaria da Saúde
Secretaria da Segurança Pública
Fundo Social de Solidariedade do Estado

2. Sociedade

Entidades estudantis
Universidades
Empresas privadas
Órgãos de comunicação
Entidades religiosas
Entidades profissionais
Artistas
Esportistas
Comunidades locais
Lideranças comunitárias

**Venha e traga seus filhos.
Vamos todos juntos aprender coisas novas,
nos divertir e mostrar aos jovens
que a vida pode ser boa e saudável,
longe das drogas e da violência.**

INFORMAÇÕES: LIGUE GRÁTIS **0800-555 601**



www.batepapo.org.br

CONVITE

**O Governo do Estado de São Paulo
tem o prazer de convidar
o senhor, a senhora e a sua família
para a inauguração do projeto**

PARCEIROS DO FUTURO

Este projeto é uma iniciativa do Governo e da sociedade para reunir as famílias e os moradores do bairro em atividades esportivas, culturais e de lazer e oferecer aos jovens opções saudáveis de vida.

Data: 28 e 29 de agosto (sábado e domingo)

Horário: das 9h às 17h

Local: _____

Endereço: _____



PARCEIROS DO FUTURO

O QUE É O PARCEIROS DO FUTURO

É a reunião de forças do Governo, da empresa privada, de fundações, sindicatos e de uma série de instituições interessadas em prevenir e combater a violência em nosso Estado.

Com a participação dos pais e dos moradores de cada bairro, vamos todos juntos educar nossos jovens para a solidariedade, o respeito e a cidadania, garantindo que eles fiquem longe da violência, das drogas e da marginalidade.

OS OBJETIVOS DO PROJETO

1. Criar núcleos de convivência nos espaços das escolas estaduais para reunir crianças e jovens, suas famílias, moradores do bairro e líderes das comunidades. Haverá atividades para todos os gostos e todas as idades. Todos podem participar.
2. Estimular as comunidades a:
 - trabalhar conjuntamente na defesa dos seus interesses;
 - apoiar os jovens para que desenvolvam sua capacidade de expor suas idéias, sugerir soluções para os problemas e organizar-se para agir.

O QUE O PARCEIROS DO FUTURO OFERECE

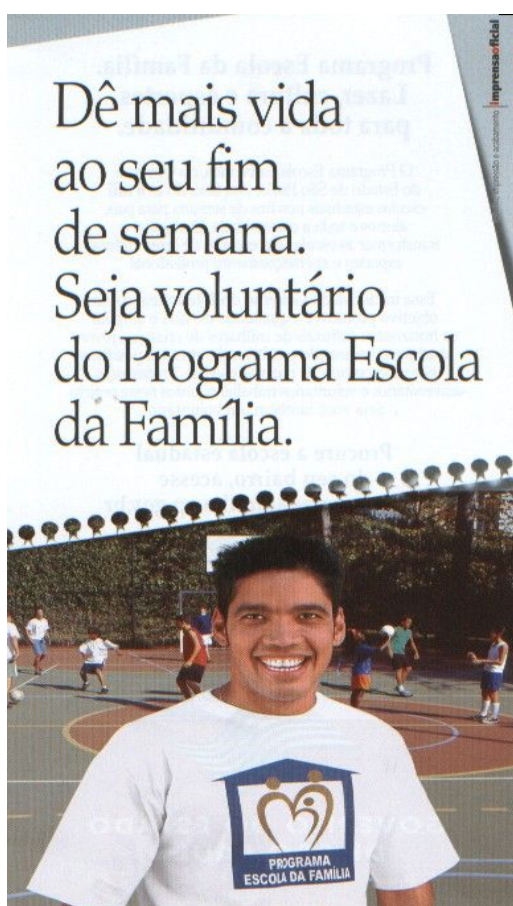
1. Espaço físico permanente para a comunidade se reunir, trocar idéias e resolver questões do seu interesse.
2. Atividades esportivas.
3. Atividades culturais.
4. Palestras e bate-papos com informações de seu interesse.
5. Apresentação de grupos artísticos da comunidade ou das comunidades vizinhas: música, dança, teatro etc.
6. Cursos para orientar as lideranças da comunidade na busca de parcerias com empresas, garantindo assim recursos para o funcionamento do projeto.

**PARTICIPE. NÃO PERCA
ESTA OPORTUNIDADE.**

Os núcleos de convivência vão funcionar todos os fins de semana nos espaços das escolas. São espaços públicos e pertencem à comunidade.

O encontro de pais, jovens e vizinhos só trará os benefícios esperados se todos comparecerem e participarem.

Anexo D: Folhetos de divulgação do Escola da Família






**Programa Escola da Família.
Lazer, cultura e esportes
para toda a comunidade.**

O Programa Escola da Família, do Governo do Estado de São Paulo, está abrindo as **6 mil** escolas estaduais nos fins de semana para pais, alunos e toda a comunidade. O objetivo é transformar as escolas em espaços de lazer, cultura, esportes e aperfeiçoamento profissional.

Essa iniciativa do Governo do Estado tem como objetivo promover a qualidade de vida e ampliar os horizontes culturais de milhares de crianças, jovens e adultos, semeando e cultivando atitudes positivas por uma cultura de paz nas escolas. Professores, universitários e voluntários trabalham juntos neste projeto. Seja você também um voluntário.

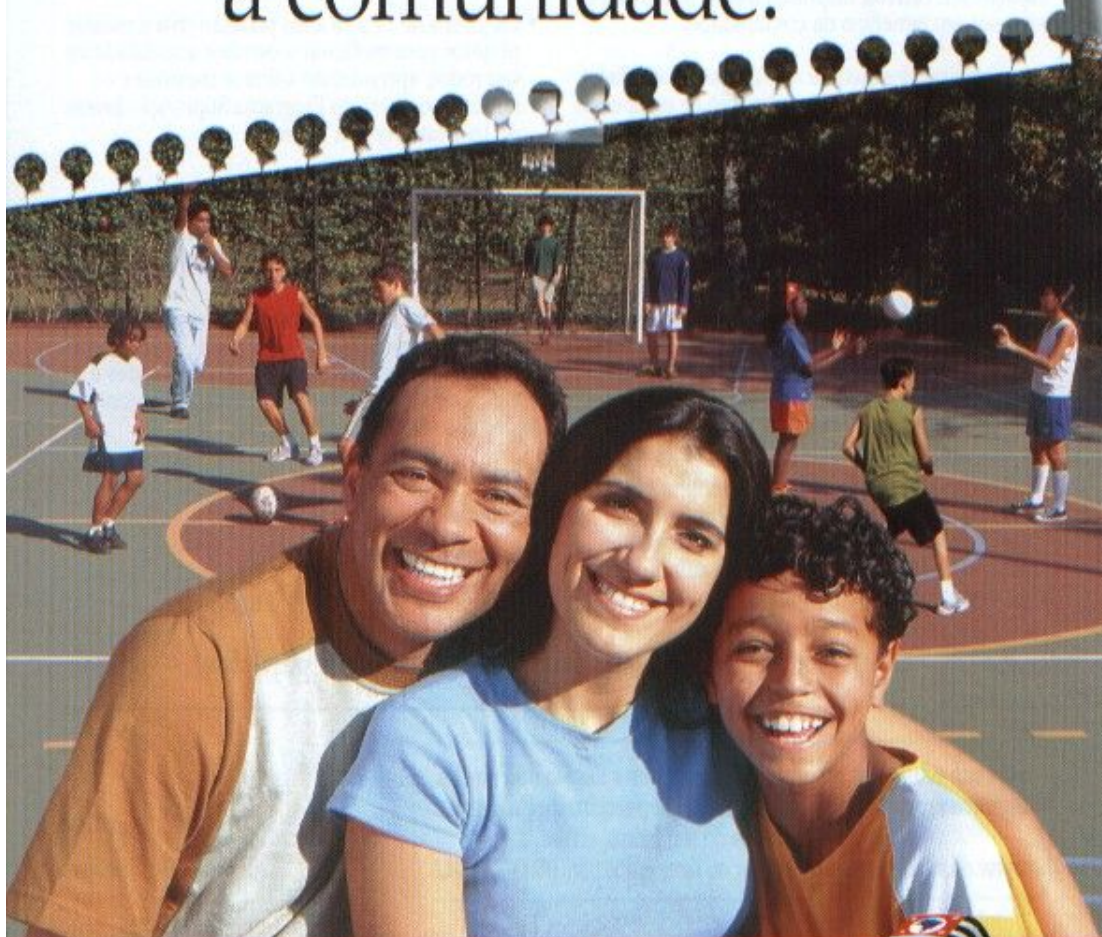
**Procure a escola estadual
do seu bairro, acesse
www.escoladafamilia.sp.gov.br
ou ligue grátis para
0800 7700012.**

FAÇA PARTE  



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**
CUIDANDO DE GENTE

Programa Escola da Família. Mais lazer, esportes e cultura para toda a comunidade.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
CUIDANDO DE GENTE



Escola da Família. O melhor programa do fim de semana.

Agora, os alunos, seus pais e toda a comunidade têm um novo ponto de encontro. O Programa Escola da Família abre as 6 mil Escolas Estaduais nos fins de semana, oferecendo atividades educativas e recreativas para todos. Essa iniciativa do Governo do Estado tem como objetivo promover a qualidade de vida e ampliar os horizontes culturais de milhares de crianças, jovens e adultos, semeando e cultivando atitudes positivas por uma cultura de paz nas escolas.

União de forças

O Programa Escola da Família aproveita toda a infra-estrutura já existente nas Escolas Estaduais. Assim, as escolas que já possuem laboratórios de informática, salas de arte, quadras esportivas e espaços recreativos, disponibilizarão todos esses recursos em benefício da comunidade.

Para organizar, desenvolver e coordenar as atividades, o Programa conta com a participação de equipes de educadores compostas por:

- 6 mil Educadores Profissionais – selecionados pela própria Unidade Escolar, esses educadores têm como tarefa principal coordenar as atividades do dia, vinculando essa programação ao projeto pedagógico da escola.
- 25 mil Educadores Universitários – beneficiados pelo Programa Bolsa-Universidade, esses educadores são estudantes que recebem uma bolsa integral – financiada pelas faculdades privadas conveniadas e pela Secretaria de Estado da Educação – para atuarem nas Escolas Estaduais, nos fins de semana.
- Educadores Voluntários – milhares de pessoas aderiram ao Programa, espontaneamente, compartilhando seus conhecimentos e valores, contribuindo com a construção da cultura de paz de forma solidária e cidadã.

- Instituições parceiras – além de contar com o apoio técnico da UNESCO, diversos segmentos da sociedade civil vêm contribuindo com o Programa, tais como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Brasil Voluntário - Faça Parte, criando e realizando projetos em benefício da comunidade paulista.
- Os jovens de 14 a 18 anos poderão criar e realizar projetos para melhorar a escola e a realidade ao seu redor, aprendendo sobre si mesmos e o mundo, por meio do Programa SuperAção Jovem do Instituto Ayrton Senna.

Atividades para toda a família

O Programa Escola da Família funciona aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, oferecendo atividades de acordo com as potencialidades e anseios de sua comunidade, buscando organizar ações das seguintes naturezas:

- Esportiva
- Cultural
- Promoção da saúde
- Qualificação para o trabalho

Confira a programação da escola do seu bairro e participe!

Seja um educador voluntário do Programa Escola da Família.
Seja um empresário cidadão e torne-se parceiro do Programa.
Informe-se na escola do seu bairro, acesse
www.escoladafamilia.sp.gov.br ou ligue grátis para 0800-7700012



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
CUIDANDO DE GENTE

Anexo E: Entrevistas transcritas e roteiros de entrevista

12 e 13 de ABRIL de 2003

MÁRCIO e Amigos (JULIANO, RAUL e HUGO)

Estudantes do Ensino Médio – 2ª série – Ensaio do grupo de Funk Evangélico

Como é este trabalho? O que vocês estão fazendo? Porque vocês estão fazendo?

MÁRCIO: “É nós tamo fazendo mais assim pá... pra presença mais de Deus né? Deus que deu essa sabedoria pá nós, pá nós preparar e também mais assim pra ganhar almas, né? Nós apresentamo em vários lugares e ganhando almas pra Deus assim”.

É para uma Igreja Evangélica, então?

MÁRCIO: “É pra uma Igreja Evangélica”.

Que Igreja que é?

MÁRCIO: “Quadrangular Vila Prado (2x). Aí nós tamo com esse evento, né? É livre e aberto, né? A nossa Igreja é assim: aqueles que querem, né... fazer algo do senhor, trabalhar pá Deus né? Aí nós tamo aqui, livre e aberto pá fazer nossa coreografia ‘Adoração a Deus’...”.

Aí vocês apresentam na Igreja, na comunidade, em qualquer lugar?

MÁRCIO: “Nóis se apresenta em qualquer lugar. Nós também evangeliza também. Com esse... com essa coreografia que nós ta fazendo é uma evangelização também, pás pessoas assim né? Que não ta muito assim firmado no caminho de Deus, né? Aí que através disso daí nós vem e ganha alma também. Que esse grupo aí, o nome do nosso grupo significa é ‘o resgate’, porque é o resgate? E por causa que nós fomo resgate por Deus, porque quando nós tava no mundão assim né? Jogado assim, indo em festa em coisas que Deus não se habita. Aí Deus como me resgatou, resgatou a vida de cada um deles, como de vocês todos também. E isso é assim também, né?”

E vocês têm usado o espaço da escola faz quanto tempo?

MÁRCIO: “Nóis? Começamos o mês passado a usar o espaço da escola agora aqui”.

E o quê você acha disso?

MÁRCIO: “Ah! Eu acho legal. É bom que um... que o Parceiros do Futuro, ele é um espaço que dá pá nós também, pá ensaiar, fica a sala tudo fechado, os organizadores também vem aqui vê nós assim dançando e eles aplaude, eles ajuda nós também, como pode levar nós pa... também fazer a coreografia em outras escola, pá evangelizar também. O parceiros do Futuro é muito bom, que é um espaço é tipo assim, livre e aberto assim né? As pessoas que vem também ganha educação também, porque o Parceiros do Futuro ele educa nós também. Ele fala com nós o que pode fazer e o que não pode fazer, é tipo uma casa nossa”.

Você estudou aqui nesta escola?

MÁRCIO: “Não, eu estudo no Nestor”.

Ah! Você estuda lá ainda.

MÁRCIO: “É”

Você está fazendo o segundo grau?

MÁRCIO: “Segundo”

Segunda série do segundo grau?

MÁRCIO: “É segundo grau”.

E você não frequenta o Nestor Ayrão de final de semana?

MÁRCIO: “Não que agora nós... agora nós é... o organizador daqui o Paulo e o Rodrigo, eles concedeu esse espaço pá nós aqui, pá nós ta ensaiando. Aí nós viemos pra cá, né? É que nós também nunca ensaiamo lá também, nós fomo chegar uma vez ensaiar lá só que não tinha o som. Aí ficou uns tempos aí, o Paulo e o Rodrigo mudou pra cá e trouxeram nós pra cá também”.

Agora vocês estão usando esse espaço aqui?

MÁRCIO: “É”

E o que mais vocês fazem de final de semana além de ensaiar. Como que é o seu final de semana? O que você faz?

MÁRCIO: “o meu final de semana ehhh... um motivo de uma alegria, né? Porque o final de semana é uma... (como se fala) é uma alegria pá nós porque o final de semana nosso dentro, é só habitado na presença do Senhor. No final de semana nós tem que ir pra casa do Senhor. O final de semana nosso é aqui, no Parceiros do Futuro, ensaiando a coreografia e depois desse ensaio vamo em casa, descansar um pouquinho e voltar pra casa de Deus”.

Você vai para a Igreja?

MÁRCIO: “Agradecer a Deus por estar concedendo o sol pá nós, o CD, o espaço do Parceiros do Futuro também nós agradecemos também o Parceiros do Futuro e a todos que trabalham também”.

O aparelho de som é vocês que trazem?

MÁRCIO: “É, esse aparelho de som é da minha casa aí”.

É você que traz. E eu estava escutando a música e é um ritmo que eu não conhecia, assim, quer dizer é um ritmo que a gente conhece, mas que não sabia que existia música evangélica nesse ritmo. Como que é isso?

MÁRCIO: “É ritmo FUNK”.

E tem grupo? Um grupo específico? Como que é o nome?

MÁRCIO: “Do CD”

É.

MÁRCIO: “Cesaréu”.

Como é?

MÁRCIO: “Cesaréu”.

Funk e rap, tudo com temas evangélicos?

MÁRCIO: “É tudo com tema evangélico”

Então no final de semana vocês usam a escola pra isso tal. Praticam mais alguma coisa? Fazem esportes? Fazem artes?

MÁRCIO: “A gente jogamos bola, jogamos bola também, nós temos o horário da nossa Igreja, ali no ‘Caíque’ ali. Aí dia de segunda nós vamos lá jogamos uma bolinha e tudo”. “É uma confraternização”.

E você como é seu nome?

_____ “JULIANO”.

E você?

_____ “RAUL, HUGO”.

Alguém estuda aqui? Nenhum dos quatro? Estudam em escolas perto, próximas?

Garotos: “Não, eu estudo no ‘Pestana, no América’. Eu também”.

E você?

Garotos: No JJ, Antônio Cunha Jorge.

São todas escolas públicas?

Garotos: “Sim. No JJ tem Parceiros também?”.

Garotos: “Acho que eles estão fazendo ainda”.

E no final de semana vocês também fazem...

Garotos: “Tocamos em louvor”.

Vocês são músicos também?

Garotos: “É no final de semana quando não tem nada pra fazer tipo... às vezes quando não tem ensaio esse ensaio, tem o outro ensaio, que é o ensaio de louvor”.

Tem mais pessoas no grupo? Tem meninas também?

Garotos: “Não esse é um grupo de coreografia de meninos”.

MÁRCIO: “Eu acho até que está faltando mesmo. E que a nossa igreja é pouquinho, o espaço é pequeno né? Que Deus trouxe nós aqui é o que vai apresentar né? Todo lugar que a gente vamos, nós não chega colocando o CD sabe? Colocando ligando o som nada. Primeiro o que nós faz? É chegar arrumar o som certinho e fazer nossa oração para que Deus possa abençoar a nós, a escola né? E abençoar nós tudo e todos que frequentam aqui”.

JULIANO: “Orar e agradecer pela oportunidade de estar aqui ensaiando. Depois que acaba o ensaio, orar pelo ensaio, orar por todos que teve e dentro dessa oração eu coloco um irmão lá também que faz parte do grupo, que nosso grupo somos em oito e agora somos em sete, ele tá meio com uns problemas e como é irmão de igreja ninguém pode ter problema né? Então nós ora pra ele se fortalecer e voltar, né?”.

Legal, valeu, obrigado pela entrevista e boa sorte para vocês.

MÁRCIO: “Que Deus abençoe você!”.

DEISE e ANDRÉA

Estudantes do nível superior - 3º semestre de Pedagogia USP

Estágio de observação aos finais de semana

O que você acha dessa proposta de abrir a escola no final de semana?

ANDRÉA: “A princípio eu achei... eu gostei. Achei muito importante o trabalho desenvolvido pra... pegar artes, coisas que eles não tem no currículo normal durante a semana e também essa idéia de abrir a escola...”.

E não deveria ter durante a semana?

ANDRÉA: “Eu acho que deveria, mas como cumprir a carga horária? Ficaria muito... Como não tem o final de semana estaria complementando”.

Então, você não acha que um dos problemas pode ser justamente esse, o fato de não ter uma articulação com o projeto pedagógico da escola? Ou seja, estou dizendo o seguinte, você não acha que pode ser um problema no sentido de formar duas escolas? Uma escola do final de semana e uma escola do dia de semana? O que vocês acham como pedagogas?

DEISE: “É complicado não ter articulação. Por exemplo, no outro lugar que a gente foi parecia que a escola no meio da semana era uma e no final de semana era outra. Com um ambiente completamente diferente e não tinha união do pessoal que trabalha no projeto, nem com o corpo docente da escola e aí não tem funcionalidade”.

Você já observou isso em outro lugar, então?

DEISE: “Já, já”.

Era do Parceiros do Futuro também?

ANDRÉA e DEISE: “Era, era”.

DEISE: “Não tem uma funcionalidade efetiva mesmo, na focalidade não. Porque no meio da semana eles vão ter um comportamento diferente, não respeitam a escola e chega no final de semana por causa do lazer, por causa do clima que se cria eles começam a ver de outra maneira. Mas eles não conseguem trazer isso pra dentro da escola que não seja com o projeto”.

Então, como futuras pedagogas, possivelmente diretoras de escolas, supervisoras e tudo mais, o quê que vocês acham que deveria ser feito para tentar solucionar esse divórcio entre que há entre o final de semana e a escola durante a semana?

DEISE: “Aqui já deu uma mudança, porque um dos participantes do Parceiros também dá aula aqui durante a semana. Então já tem um relacionamento muito maior do que na outra escola que o pessoal do Parceiros não faziam parte do corpo docente da escola. Era mais agregado”.

Então você está dizendo que uma das soluções possíveis seria que as pessoas que trabalhassem aos finais de semana tivessem algum vínculo pedagógico efetivo com o trabalho que é desenvolvido durante a semana. É isso?

DEISE: “É até porque o aluno conhece mais, vai conhecer mais os professores, vai poder estabelecer uma relação de confiança maior entre os dois. Vai além de simplesmente você colocar um monte de atividades e só colocar a criança lá dentro ou o adolescente”.

Mas o profissional educador que trabalha no final de semana, ele necessariamente parece que tem outro perfil, não é? O que vocês acham disso?

DEISE: “Ah! Sim. Ô não sei nem se devo falar isso, mas o professor durante a semana já tá meio desgastado. Normalmente ganham pouco, uma sala de quarenta alunos, muitos problemas. Sabe já está meio estressado e as vezes não dá importância ou não tem vontade de se envolver no projeto”.

Então, necessariamente não precisa ser o profissional que trabalha durante a semana, mas o profissional que trabalha no final de semana tem que estar articulado com o que acontece durante a semana?

DEISE: “Com certeza”.

O profissional que está lá na sala durante a semana não precisa necessariamente vir aqui. Mas as crianças, a comunidade precisam ficar sabendo o quê que acontece durante a semana e o fim de semana.

DEISE: “Ah! É tem que ter”.

ANDRÉA: “A escola também tem que ter um planejamento escolar, né? Aqueles do HTPC, ter toda uma ligação com os professores, com o pessoal do projeto”.

E vocês acham que há por parte dos diretores de escolas esse entendimento?

ANDRÉA: “Depende da escola”

DEISE: “A gente ainda não teve experiência”.

ANDRÉA: “Fomos em duas escolas só, uma não tem e a outra tem”.

Ta legal, obrigada então, boa sorte.

JOÃO VICTOR

Desempregado - Voluntário (há três anos)

O que você faz?

JOÃO VICTOR: “Ultimamente estudo na aula de xadrez aqui na escola mesmo e já participei de outras atividades como teatro, participei da área da saúde também, várias coisas interessantes que esse projeto proporciona pra nós, né? Já participei, quando estava lá em cima no Nestor, eu participei do...”.

Você já foi voluntário lá no Nestor?

JOÃO VICTOR: “Eu comecei lá no final de 99, exatamente. Lá eu cheguei a dar aula de informática, fiz aulas no próprio parceiros de aula de xadrez que vale pela FPX e até então tenho desenvolvido vários trabalhos, ajudando a organizar, agora estou nesses grupos de dança, ajudo a organizar as salas para eles não bagunçar, não ter brigas. Esse grupo já está formado há algum tempo... Tem o pessoal aqui do pátio também que a gente ajuda nas atividades de dama, xadrez, dominó e tudo que nós possamos fazer, nós estamos aí né?”

E você está trabalhando como voluntário a três anos? Você já se formou no segundo grau?

JOÃO VICTOR: “É há três anos. Já me formei no segundo grau”.

Está fazendo faculdade?

JOÃO VICTOR: “Estou pretendendo fazer, só que eu estou correndo atrás dos objetivos, né? Porque tá difícil, né? A USP é muito concorrido e as pagas atualmente estou sem trabalhar. Tá difícil, tá difícil mesmo, mas eu creio que logo logo eu vou conseguir um emprego e vou conseguir pagar a minha faculdade”.

Então, parece que há um projeto aí próprio da Secretaria Estadual de Educação de oferecer bolsa em faculdades privadas para quem está atuando no projeto. Você está sabendo disso?

JOÃO VICTOR: “Não estava sabendo”.

Tem um projeto em cima disso e é bom você se informar pode ser que dê certo.

JOÃO VICTOR: “Projeto muito bom. Esse programa é muito bom porque, pra mim eu sempre tive o objetivo de tirar essa molecadinha aí da rua, que fuma essas coisas. Eu sempre lutei contra isso antes, quando veio o projeto eu faço com que eles saiam da rua e venham pra ter um espaço aqui na escola, onde eles vão ter atividades esportivas até. Por exemplo,

esses meninos que eu cuido deles bem, que são ‘os delírios’, quando eles não estão na sala de aula eles estão lá jogando bola, alguma coisa, pra sair desse mundo. Mundo que hoje é cruel”.

Quando você foi aluno, você foi aluno do Nestor? E lá que tipo de prática que você mais fazia no final de semana quando você era participante? Porque você chegou a participar ou sempre foi voluntário?

JOÃO VICTOR: “Fui aluno do Nestor. Eu entrei lá como voluntário já, eu fiquei duas semanas como participante e já me convidaram pra ser voluntário na época do Gomes, Ramos e aí eu passei a ser voluntário. Mas quando participei, tudo quanto era atividade que tinha eu participava, participei do kung-fu - que tinha naquela época - participei da parte esportiva também, fiz um pouco de basquete, um pouco de cada coisa só pra mim ter noção, claro o que me aprofundi mais mesmo foi o kung-fu, o teatro que me aprofundi bastante, fiquei uns dois anos lá enquanto teve e aula de xadrez, aula de informática eu gostada e dava aula junto com os professores é claro. Atualmente por enquanto só estou dando aula de xadrez e pretendo fazer o teatro quando abrirem as vagas, no grupo de ‘dance’ eu participo também que é da minha igreja”.

Você também faz parte do grupo de dança?

JOÃO VICTOR: “Faço, só não tava lá ensaiando porque tava fazendo uma reunião com os meninos. O.k.?”.

Ta legal, obrigada, boa sorte.

JOÃO VICTOR: “Deus o abençoe”.

GUILHERME

Segurança e treinador de futebol de salão - “voluntário” e ex-monitor.

Eu queria que você falasse um pouco sobre o seu trabalho, o que você faz aqui na quadra com as crianças?

GUILHERME: A gente desenvolve um trabalho social com categorias menores, né? A partir dos 6 anos até os 21 anos. Então você trabalha infância e da adolescência para o adulto. O trabalho é um trabalho simples, objetivo, em torno do futebol de salão. O nosso objetivo nesse trabalho é afastar, não tirar o adolescente da droga, ou o jovem da droga. Afastar aquele grupo que corre risco de ir para o submundo das drogas, do crime, entendeu? Então nos temos um bairro de periferia pobre, aonde não tem lazer nenhum, e o único lazer que tem é o que? É o futebol. Então a gente tem que investir no que tem. Nós temos o futebol de salão, e é o trabalho que é feito com a garotada. Esse trabalho que é feito desde 1995, quando a quadra, não era ainda coberta, a gente procura fazer no máximo a nossa parte, não é total, não é 100% a comunidade pelo seguinte: é uma vez só por semana, só nos sábados, começa às 8 horas da manhã e termina às 18 horas. Então cada horário é para uma idade diferente.

Você fica aqui o sábado todo?

GUILHERME: Fico aqui o sábado todo. Todo sábado das 8 as 18 horas eu estou aqui. Hoje eu sou diretor das categorias menores da “Associação Esportiva Tricolor” e nossa entidade é uma entidade filantrópica que não visa fins lucrativos, então nós treinamos a garotada no futebol, disputamos campeonatos diversos em São Paulo, Osasco. Nós somos filiados na liga Osasquense de futebol de salão e disputamos outras competições no caso da Topper, dos jogos abertos da Federação Paulista, enfim é o que está ao nosso alcance para o momento. Então o trabalho é esse, afastar a garotada da droga, através do esporte, ocupando esse espaço de tempo que elas tem para ficar aí sem fazer nada e evitando um pouco do vandalismo, tanto na escola como no bairro. O dia a dia, não só na periferia, mas em todo lugar não é bom, “mente vazia, você sabe que é oficina do sujo”. Então nós pegamos o esporte, o futebol para gente ta podendo tirar essa garotada da rua e o que a gente cobra deles? A gente cobra presença, escola, estudo, tem que estar estudando, tenho muitos alunos dessa escola. Estamos disputando o início de uma competição da liga de Osasco, que é um campeonato oficial. Fora essas categorias, nós temos mais categorias, temos o adulto, que não treina aqui, porque não tem espaço e nem tempo para treinar, temos categoria feminino principal e feminino menor, inclusive estão disputando os jogos da Federação Paulista. Elas não treinam aqui, elas treinam na quadra da FITO aos sábados também e treinam no meio da semana o Yves Tafarel. Então o nosso trabalho é grande, nossa intenção não é formar futuros craques e sim futuros cidadãos. E a gente sobrevive de que? De doações, patrocínios, recursos de eventos. Então a gente tá bolando para a festa do chopp, a gente tá alugando um lugar e vamos trazer os pais, os simpatizantes, e os colaboradores para essa festa, porque a arrecadação dessa festa, a gente reverte em material esportivo, bola, rede, fardamento. Nós temos uma diretoria atuante, que é composta por diretor social, diretor de marketing. Temos uma sede e uma sub-sede. A nossa sede é na Geraldo Crespo e a sub-sede é na Mário Barreto, onde é a casa do presidente do Tricolor. Eu faço parte da diretoria, sou diretor das categorias menores, é uma entidade mesmo, é bem documentada.

Em termos de modalidades, é em torno do futebol de salão são?

GUILHERME: Hoje é em torno do futebol de salão pelo pouco espaço de tempo e por falta de patrocínio eu acho, eu acho que não adianta a gente dá o passo maior que a perna que você cai. Então, a gente não tem um tempo, a gente não tem um ginásio nosso. O nosso maior objetivo é ter o nosso próprio espaço, pra gente poder girar em torno de todas as modalidades: do pingue e pongue ao tae-kon-do, todos. Hoje somos limitados porque causa do espaço. Não temos espaço, não adianta a gente falar que vai usar esse espaço da quadra para colocar o vôlei, basquete, handebol, porque não tem espaço. Se você tirar duas horas do futebol de sábado, o que acontece? Você deixa 40 garotos soltos na rua, jogando pedra em vidro, quebrando vidro de carro, tocando fogo no mato, subindo em cima da escola, pichando a escola. Essa escola aqui, era toda assim do jeito que você está vendo aqui, eu fiz um trabalho, de conscientização, então eu peguei na faixa de uns 40 pichadores, a escola estava pichada dos pés a cabeça. Eu fiz a campanha, fui conversar com um por um, de igual pra igual da forma que cada um é. Falei que não queria que pichasse a escola. O pessoal vinha e fumava maconha na

escola, usava droga aqui, hoje já não é constante, tem um ou outro, você sabe que isso aí nunca vai acabar, assim de uma hora pra outra. Isso aí também não cabe a mim como pessoa, como treinador, tá combatendo, isso aí cabe as autoridades. Mas isso aí quando tinha o “Parceiros” os caras vinham aqui só assinar a prancheta e iam embora. Aí ficavam falando pra mim, quando estiver assim você me avisa. Eu vou ficar entregando? Eu sou pai de família, vou ficar dedurando os outros? Vou saber o que a polícia vai fazer? A polícia pega, dá um pau no cara na esquina, solta o cara e o cara vem aqui e me mata e aí? Só pra mim falar que a polícia está fazendo a parte dela, eles que façam a deles, a minha está sendo feita. Eu não sou remunerado pra fazer o que eu faço, eu faço porque eu gosto.

Você não recebe nada?

GUILHERME: Não recebo remuneração nenhuma.

E você vive de que?

GUILHERME: Atualmente eu trabalho como segurança a noite e u treino numa escolinha de futebol de salão num condomínio fechado. Então eu sou remunerado para treinar a garotada, sou treinador, tenho curso pela Federação Paulista, sou credenciado ao CREF, inclusive agora esse mês vou estar fazendo um curso na UNIBAN, pra aperfeiçoar e poder estar pegando a carteirinha do CREF, mas já tenho papel, já tenho a documentação tudo certa.

Como você viu esse processo, a escola ficava fechada e vocês usavam a quadra, aí veio o projeto e abriu a escola, houve a cobertura da quadra, a escola funcionou aberta com várias outras atividades, não só a quadra e agora fechou de novo. Como você viu toda essa história?

GUILHERME: Sinceridade, pra mim não afetou em nada. Primeiro, não afetou em nada porque o “Parceiros do Futuro” o pessoal veio com um projeto, só que o projeto que eles apresentaram pra mim, muita coisa ficou a desejar no papel. Se você vai criar um projeto em torno do futebol, se você tem uma equipe de futebol, eu tenho que ter bola. Se eu treino 30 atletas, tenho que ter no mínimo 10 bolas aqui a disposição, você entendeu?

Você recebeu algum apoio do projeto?

GUILHERME: No começo o pessoal veio, sentaram aqui conversaram, conversaram e conversaram e viram que eu já tinha um trabalho a um bom tempo, viram a quantidade de garotos que passam por aqui durante o dia, aí eles falaram: entre eu tirar ele e acrescentar ele, vamos acrescentar ele. E me acrescentaram como monitor. Só que teve uma coisa, quando teve a mudança.

Você chegou a trabalhar como monitor então?

GUILHERME: Cheguei ser monitor, eu recebia pra isso, eles me davam uma remuneração de R\$ 220,00 para eu fazer o meu trabalho. Só que começou a acontecer divergências, desde de 95 que a escola aos sábados é usada para os treinos da garotada. Então todas as equipes da comunidade, todos os que praticam esporte, sabem disso. Então está todo mundo acostumado já. No domingo fica um pouco pra comunidade, é liberado. Aí com a vinda do “Parceiros” eles queriam dividir os horários, queriam tirar duas horas no sábado encaixar handebol, tirar mais duas a tarde, aí eu falei, espera aí. Onde eu vou enfiar esses garotos? Eu não sou de acordo porque vocês vieram implantar um projeto aqui que já existe. Na verdade já existe sabe porque? Porque aqui é assim: o jogador não tem condição de comprar um tênis, nós damos, se os pais estão desempregados, nós conseguimos cestas básicas, nós conseguimos doações. Nós não nos envolvemos com nenhum tipo de fins partidários. Eu não sou candidato a nada. Nosso trabalho é o nosso trabalho. Nós somos uma entidade, agora, o projeto não. O projeto abrange um monte de coisas, que nem a cobertura da quadra, eles pagaram R\$ 40 mil para cobrir essa quadra, mas se esquecem que veio verba do exterior doada para eles investir no social, eles se esquecem que parte dessa verba ninguém sabe de onde entrou, o que sobrou eles vieram e fizeram tipo um “cala boca”, ta pensando que a comunidade é besta? O pessoal não é bobo. Então eu comecei a discordar em algumas coisas, pois o “Parceiros” veio pela metade, veio com idéias boas pela metade. Então é assim, olha nós estamos com a idéia de manter a escola limpa, você me arruma umas 10 ou 15 pessoas, quer dizer o projeto é seu. Você vem com a idéia só, na verdade você quer por eu para trabalhar para você. Ai eu falei não.

Mesmo assim funcionou quase dois anos e meio?

GUILHERME: É funcionou, começaram a bater de frente com a direção da escola, pelo seguinte, eles viam que o projeto era entorno de uma coisa ou outra, então vinha um pessoal dançar, vinha um pessoal do axé, antes quando começou tinha computação, mas aí vieram e roubaram os computadores, não foi culpa deles, o bandido entrou aí cresceu o olho e roubou os computadores da escola. Ultimamente ficavam meia dúzia de garotos viciados dançando lá dentro e quando dava vontade vinham aqui pra trás e queriam fumar. E aí eu falei, aqui você não vai fumar mesmo. Então na verdade, o término, a última passagem deles por aqui acabou vigiando em torno de uma coisa só, quer dizer se você tem sua família e você quer trazer para passar o fim de semana na escola aprendendo alguma atividade, será que você vai trazer se você ficar sabendo que só tem maconheiro? E os caras ficaram mal acostumados, eles acharam que porque eles podiam adentrar a escola aos finais de semana, ele estava confundindo, no meio de semana, de aula, as vezes a diretora pedia para eu tirar esses caras de lá. Aí a diretora começou a bater de frente, então trocavam o cadeado eles metiam cola, começaram a sacanear. Eles queriam as coisas porque foi falado que a escola era da comunidade. É sim, mas se você souber usar. Não é porque a escola é minha que eu posso quebrar tudo. Eles entenderam de outra forma e acabou-se criando problemas entre a direção da escola e o pessoal do “Parceiros do Futuro”. Aí eles falavam uma verdade, que não tinha espaço pra trabalhar, eles tinham que se unir a mim, e fazer o que? Eu falei, gente vocês me desculpem, mas eu não to aqui para entrar no esquema do “Parceiros”, eu já tenho meu esquema. Já tenho o meu projeto, eu não vou mudar porque o “Parceiros” chegou. Não é o “Parceiros que vai me fazer mudar. Se for assim, vocês me tiram daqui, eu vou no governo, levo mais de 10 mil assinaturas aqui e vou lá no palácio do governo, vou na prefeitura de São Paulo, vou aonde precisar ir, mas a gente vai brigar pelos nossos direitos. Então eu uso a quadra, eu uso. A gente pinta a quadra quando tem

campeonato, a procura zelar o máximo por ela, nas nossas condições. A gente não vai fazer parte do que é do governo fazer. A impressão que ficou foi essa: o governo recebeu uma verba doada de um país do exterior que era para investir no social, nas escolas estaduais da periferia, parte da grana, ninguém sabe pra onde foi, ninguém viu. Também não posso dizer que é verdade, isso são informações que eu colhi, porque não sou nada bobo, e aí o acabou acontecendo eles iam pela metade. Então enquanto eu era do “Parceiros” as poucas bolas que eles tinham eram bolas que não tinham nem qualidade para estar usando. Somos de periferia, somos pequenos, mas temos preocupação até com o tamanho da bola que o atleta usa aqui é adequado com ele. Porque atrapalha no crescimento, pode prejudicar a estrutura óssea, pode prejudicar o atleta futuramente, então, pensamos no contexto geral. O pessoal não, o pessoal achou que era vir com a camisinha do “Parceiros”, tirar a fotinho e ficar enchendo lingüiça. E achou que vinha pra comprar a gente. Achou que R\$ 220, 00 me prenderia?

Você ficou quanto tempo então?

GUILHERME: Fiquei vinculado, uns 6 ou 7 meses só. Eu mantive o meu trabalho, mas eu batia de frente com o pessoal o tempo todo. Chegava final de semana era um “pega pra capar”. Eles queriam devagarinho tomar o terreno. Era assim, eu faço o bolo, você vem e come, aí não. Eu não tenho interesse nenhum, não preciso da ajuda de custo para me fortalecer em cima de ninguém.

O que a direção da escola acha sobre isso?

GUILHERME: A direção da escola é responsável pela quadra, eu tenho uma relação muito boa com a direção, sabe porque? Porque somos assim: se não podemos ajudar, não vamos atrapalhar. Se pudermos acrescentar algo, vamos acrescentar. Se tiver algum assunto em pauta que nos envolva ou que precise do nosso apoio, da nossa ajuda, nós vamos ajudar. Se tem alguma coisa que estamos fazendo e não está certo, nós vamos sentar, vamos dialogar e chegar a um consenso. Na verdade é isso, pra diretora da escola hoje não é lucro, pra ela não é lucro me proibir de pisar na escola, ela vai geral revolta no bairro todo. Revoltados o pessoal vem aí e vai demolir a escola, vão começar a demolir a escola e isso não que vão ser incentivados a fazer, isso aí é reflexo, cada ação tem uma reação e ela vai ter uma reação. A reação pode ser boa, como pode ser má também.

O fato de ela ter impedido que o “Parceiros” continuasse aqui, não gerou nenhum tipo de problema? Não ficaram chateados estando somente a quadra aberta?

GUILHERME: Não na verdade não, logo quando o “Parceiros” foi embora, já não tinha uma frequência, no segundo ano que o “Parceiros” estava aqui é que fluiu bem as coisas, porque tinha a aula de axé, capoeira...No final a mesa de pingue-pongue não tinha mais, tinha uma quebrada, uns vinham jogar outros não vinham mais. Faltou recurso, faltou marketing. Faltou relação com a comunidade. Faltou interesse pela comunidade.

Você estudou nessa escola?

GUILHERME: Estudei aqui 8 anos, me formei e depois fui concluir o segundo grau em outra escola. Eu tenho 30 anos e tenho 29 anos de Jd. Priscila Então eu conheço tudo, pelo trabalho que eu faço o pessoal gratifica a gente.

Você acha que houve envolvimento dos professores com o projeto?

GUILHERME: Ah! Tinham professores que vinham sim, às vezes alguns professores estavam por ai. Eu presenciei algumas vezes os professores por aqui... A intenção deles eram boas, o pessoal que estava aqui eram profissionais capacitados sim, mas o projeto era meia boca.

Você foi obrigado a fazer alguma campanha para o Geraldo Alckmin?

GUILHERME: Não, obrigado eu não fui, mas em palavras você sentia, eu não podia pedir ajuda de nenhum vereador para fazer a entrega das premiações dos campeonatos...Não sabia se não podia fazer política na escola ou se não podia fazer política contrária ao governo...tudo eram em meias palavras, eu vi que tinha algo de errado, mas como meu trabalho não depende disso, pouco me importa se é política ou não, eu não vou me envolver e vou votar em quem eu quiser... Eu não estou tirando ninguém das drogas não, isso aqui não é reformatório para drogados não, eu estou afastando um grupo de risco. (...) Os funcionários estão fazendo a vez deles, então é assim, a gente se conhece, bate um papo, mas eu não interfero no trabalho deles, assim como eles não interferem no meu. Se eles precisam de alguma coisa, eles vêm até mim, se eu preciso vou até eles e a gente se dá muito bem, graças a Deus. Então nesse sentido, não tenho que reclamar de nada.

ELEONORA (26 anos)

Estudante do último ano do curso superior de Biologia - Monitora - Universitária bolsista.

Porque você está aqui hoje?

ELEONORA: Bom, vamos dizer que principalmente pela bolsa. Não só pela bolsa, mas pra trabalhar com crianças, eu acho uma atividade super legal, trabalhar com crianças, principalmente aqui que tem mais crianças que adolescentes. Então eu gosto de atividades assim e também pela bolsa, pois eu estou desempregada e tenho que aproveitar.

Então você começou a fazer esse trabalho agora, em função do “Escola da Família”, certo? E aí o programa abriu a oportunidade da monitoria com bolsa. Antes disso você já tinha algum conhecimento, já tinha vindo em alguma escola pública, já conhecia o projeto?

ELEONORA: Não, não conhecia, só fiquei sabendo pela faculdade mesmo. Eles me informaram que tinha, só que pra mim, nunca tive oportunidade, porque eu estudo de sábado, to sempre fazendo D.P de sábado a tarde e agora que es estou livre, com mais tempo livre aí eu pude fazer isso.

E o que você acha desse tipo de iniciativa?

ELEONORA: É legal para a integração das crianças com a escola, não só dos que estudam nas escolas, mas também da vizinhança, da comunidade. É uma oportunidade de crianças aprenderem várias outras coisas do que ficarem na rua, sem violência e é bom pra gente também que aprende muito com eles também. Parece que não, mas a gente aprende assim.

E como você vê o papel do monitor? Você é considerada monitora? Estagiária? Como que é?

ELEONORA: Eles chamam a gente de “Educador Universitário”.

O bolsista é um “educador universitário”.

ELEONORA: Bom, na verdade, a gente tá meio perdido no projeto ainda, porque eles acabaram criando um projeto, ninguém falou nada, não deram capacitação pra gente, e jogaram a gente assim na escola. Ah! Você vai trabalhar em tal escola e pronto! Então a gente não sabe bem o que fazer. Aqui nesta escola a sorte é que tem “Parceiros do Futuro”, um trabalho que vem sendo desenvolvido a tempo, então a gente tá trabalhando junto com eles. Mas sempre que possível a gente conta com a ajuda da diretora da escola, porque o Estado não está mandando verba nenhuma para o projeto, e a gente não tem muito o que fazer, a gente tá aproveitando o embalo dos “Parceiros” é bem isso.

Qual é o quadro de pessoas que tá trabalhando hoje aqui de final de semana?

ELEONORA: Somos em 4 educadores universitários, um coordenador e tem o Rodrigo que já era do “Parceiros” e mais os voluntários, que não sei exatamente quantos são.

Os voluntários são pessoas da comunidade que se envolvem no projeto de maneira não remunerada e desenvolvem algum tipo de atividade?

ELEONORA: Eles trabalham geralmente uma, duas ou três horas por dia ou no sábado ou no domingo, num ganham nada, só um muito obrigado depois no final.

Tem um foco específico também do trabalho voluntário ou é voluntário por voluntário?

ELEONORA: Não, eles fazem atividades que interessem as crianças. Geralmente eles começam, “ah! Eu sei tocar violão, será que as crianças vão gostar de tocar violão?” Aí vem aqui se der certo continua, como capoeira, que já é bem antigo. Axé por exemplo, aqui não deu certo, a criançada não gosta de dançar axé, começaram a dançar axé, viram que não deu certo e pararam. Agora a gente começou com atividades de filmes.

Muito interessante isso.

ELEONORA: É porque tem muita criança que não tem condições de ir ao cinema, são crianças carentes né. Eles aproveitam e sempre que vem pra cá, perguntam se tem filme no dia. É muito legal, eles se comportam direitinho, ficam quietinhos. O grande problema aqui é que muitas crianças vêm para a escola pra comer.

O projeto oferece algum tipo de lanche, algum tipo de coisa assim?

ELEONORA: Os “Parceiros” tem verba, eles recebem, no caso, achocolatado com bolachas, pão essas coisas. Mas a gente não recebe nada. Se caso, o “Parceiros” não receber o lanche, a merenda, a gente vai perder muitas crianças que vem pra escola.

Certo, mas agora não tem mais essa coisa “Parceiros e Amigos da Escola”, então como que é vai ter essa coisa da merenda ou não vai ter?

ELEONORA: Ninguém falou nada pra gente. Por enquanto tem, porque eles receberam e tem no estoque, mas não se sabe até quando.

Você acha que foi uma coisa natural essa passagem do “Parceiros do Futuro” para “Amigo da Escola” ou houve problema aí?

ELEONORA: Não sei te informar, porque quando a gente ficou sabendo que o “Parceiros” acabou eles ficaram meio assim, meio preocupados, porque ninguém sabia o futuro deles. Como eles já estão na escola a quatro anos (não só nessa escola mas em outras) eles já têm bastante tempo de atividades, e muita gente depende disso para complementar a renda, porque eles recebem uma bolsa também, eles ficaram preocupados, mas depois houve a integração dos grupos e graças a Deus deu tudo certo, todo mundo ficou amigo, pelo menos aparentemente. Não teve briga, não teve discussão, nada.

Você mora aqui perto?

ELEONORA: Moro próximo daqui.

Pra você isso também é importante?

ELEONORA: Quando começou o projeto eles pediram pra gente escolher as escolas que ficariam mais próximas das nossas casas, então eu optei por esta, por ser uma escola que eu já conhecia, conheço gente que estuda aqui, fala que é uma escola super tranquila. Por ser pequena, o pessoal que estuda aqui é muito diferente das outras escolas da redondeza.

Você estudou em escola pública aqui da região?

ELEONORA: Não. Eu estudei numa escola pública central (no centro da cidade).

E como você vê o envolvimento da direção da escola, da coordenação pedagógica da escola com o projeto?

ELEONORA: A diretora está participando também, ela vem pra cá de final de semana pra dar um apoio pra gente. Da coordenação pedagógica, não vi nenhum envolvimento por enquanto.

Professores?

ELEONORA: Professores, nada.

Você acha que é possível fazer um trabalho envolvendo mais a comunidade, mesmo os pais, além das crianças e jovens?

ELEONORA: Eu acho que sim, a gente precisa... Como praticamente começaram as atividades dia 16, teve uma atividade no “Caíque”, onde foram alguns alunos e alguns pais, e depois na outra semana começou aqui é uma coisa recente né? E a gente ainda está planejando, fazendo alguns projetos, pra ver o que vai ser melhor pra trabalhar. A gente precisa conhecer a comunidade, porque a gente não conhece muito bem, a maioria das pessoas que entrou agora está

conhecendo, tendo a oportunidade de lidar com as crianças e trazer depois os pais também, os tios, os avós, quem quiser vir pra cá.

E você se sente preparada para elaborar esse tipo de projeto, de programar atividades, de envolver a comunidade? Você acha que você teve uma capacitação técnica na sua formação pra isso?

ELEONORA: Na minha formação eu acho que não. Mas eu acho que é uma questão de você ter o jeito de lidar com as crianças, sei lá como falar isso.

Você não acha que depende de alguma capacitação técnica?

ELEONORA: Também. Diz a lenda, que eles vão dar uma capacitação pra gente, mas quando ninguém sabe. Porque a gente participou de uma reunião na diretoria de ensino e depois eles falaram pra gente o que era o projeto e pronto. Falaram que a gente ia participar de algumas outras atividades e nos preparar pra isso. Que eles estão falando que vai ter um super game, que é uma gincana que vai envolver os alunos, os pais, e todo mundo que frequenta a escola, pra gente trabalhar com isso e envolver mais a comunidade. Não foi divulgado muito, agora que tem propaganda na televisão, agora que o pessoal tá tomando conhecimento, a gente coloca a faixa ali, mas não é todo mundo que vem. Acho que quem mais vem pra cá é criança. O público é diferente, de manhã vem mais crianças e a tarde, mais jovens.

Você sabe desde quando esta escola está ficando aberta?

ELEONORA: Pelo que o pessoal do antigo “Parceiros do Futuro” falou acho que uma média de uns 4 ou 5 meses.

Ela começou a ser aberta faz pouco tempo?

ELEONORA: Isso.

Eu queria agradecer. Obrigado.

ANA CAROLINA

Diretora da Escola “São José”.

Há quanto tempo você está na rede estadual?

ANA CAROLINA: Na rede, 18 anos.

E nessa escola em particular?

ANA CAROLINA: Quatro anos de direção e 6 anos como professora.

Essa escola tem quanto tempo?

ANA CAROLINA: Foi inaugurada em 1989. Eu por três vezes saí daqui e voltei novamente. Por isso que não tenho a data certa de quanto tempo estou aqui porque eu saí por três vezes.

Você mora na região?

ANA CAROLINA: Sim moro na região.

Você acha que a região é carente de espaço de lazer?

ANA CAROLINA: É muito carente. Nessa escola não é novidade pra gente o projeto “Parceiros do Futuro e nem o Escola da Família”, porque a nossa quadra sempre foi aberta pra comunidade, eles são donos da escola no fim de semana. Então pra mim não é novidade nenhuma, já tem um público certo que vem aqui. E em muitas escolas por aí deve acontecer o mesmo. Porque eu acredito na escola aberta, eu acho que tem que abrir. Pois, os espaços cada vez diminuem mais, temos poucas áreas de lazer em Osasco, temos um núcleo Jaguaribe, mas não é suficiente, não tem quadra o suficiente, e eles gostam de bola, gostam de quadra. Eu tenho um aluno que corre muito aqui, as casas também são muito pequenas, porque a gente tem três favelas e os espaços são minúsculos. Tem uns dois meses mais ou menos e eu recebi aqui alunos do “Quirino” (uma escola próxima), e tem um aluno que corre o tempo inteiro, dá rasteira, bate, mas faz uma confusão danada, Wagner. Então a professora perguntou “menino para de correr, porque que você corre tanto?”. “Ai professora eu não tenho espaço, a escola é tão grande”. E é tão gostoso, ele se sente livre. Aí ela falou o quê que eu vou fazer? Deixa ele correr. Aí ela sentou com ele, falou que você não vai correr, você vai machucar os colegas, o espaço é grande em relação a sua casa mas é pequeno, você pode bater a cabeça na viga e orientou, mas eles correm porque eles precisam de espaço. E são eles que estão aqui dentro da classe.

Com relação a essa falta de espaço de lazer, você acha que as famílias de fato também pode se interessar em vir pra escola mesmo nos finais de semana ou acaba sendo o foco mesmo a criança e o adolescente?

ANA CAROLINA: Eu acho que de imediato o foco é a criança, o adolescente, o pai que gosta de jogar, mas acho que está muito longe da família vir pra escola, acho que demora um pouco de tempo, porque essa idéia é muito nova. Sair de casa pra vir pra escola? A não ser que tenha uma coisa muito atrativa, a gente aqui está pensando em alguns projetos bons, sabe de orientação, a gente tem vários projetos ainda na cabeça sendo amadurecidos, para ver se consegue trazer os pais para a escola. Eu acredito que num futuro longo, próximo não. Os filhos é que tem que trazer os pais, vamos trabalhar com os filhos.

Eu reparei lá embaixo, eu conversei com algumas crianças e jovens, muitos não são alunos dessa escola, mas efetivamente usam o espaço.

ANA CAROLINA: São alunos de outras escolas que vêm pra cá, tudo porque tem pais que confiam em deixar seus filhos aqui, porque é uma escola menos violenta “São José”, é uma escola que tem nome, já tem todo um trabalho na região, se o filho vem pra escola “São José” eles acham muito melhor do que ir pra outra escola. É uma coisa interessante, porque tem aquele estigma da escola violenta e o “Nestor Ayrão”, não é tão violenta assim. Em relação ao São José e o Nestor Ayrão eles preferem mandar pra cá, que não conhecem a escola do que mandar pro Nestor Ayrão. Então é interessante essa cultura do lugar.

Com relação a própria escola agora. Ela atende quantos alunos? Quantas turmas têm? Quantos professores você tem? E como que é o funcionamento dessa escola?

ANA CAROLINA: Tenho três períodos. Manhã: sétima e oitava e tarde quinta e sexta. O número de professores não tenho, só olhando, mas é mais de sessenta. Ao todo eu tenho 102 funcionários. Quase 1700 alunos, parece que a escola é pequena, mas as minhas salas são muito cheias. Tem escolas por aqui que são enormes, mas as salas são vazias, se eu quiser por 50 ou 60 alunos em cada sala eu tenho aluno, a escola não dá pra demanda que eu tenho. Até por conta do trabalho da escola, do reconhecimento desses anos todos. Então os pais acham que o “São José” é a solução para os seus filhos aprender, pensam isso porque lá, os professores trabalham, lá os professores faltam menos, o aluno aprende, meu filho aprende, então não é por aí, mas...

Criou-se essa imagem.

ANA CAROLINA: Criou-se essa imagem de que eles vindo pra cá estão mais seguros, o que ficou interessante.

Você tem o antigo ginásio digamos, não tem de primeira a oitava série? É de quinta a oitava?

ANA CAROLINA: Este ano eu estou recebendo os alunos do “Oswaldo Quirino”. Aqui era uma escola de primeira a quarta série. Aqui já teve várias fases: aqui era o CEFAM, uma fase muito boa, inclusive eu fui coordenadora do CEFAM; eu tinha ensino médio a noite, eu tinha tudo, de primeira a quarta de manhã, eu tinha o CEFAM e tinha o ensino médio a noite. Depois o CEFAM saiu e houve a reorganização primeira em 95, saiu o CEFAM e ficou uma escola de primeira a quarta série durante o dia. Mas tem muitas escolas de primeira a quarta série por aqui, então houve uma segunda reorganização, aí passou para escola de quinta a oitava, e ensino médio, telecurso 2000 a noite. Só que os alunos até o ano passado eram meus, alunos formados pela gente. Então com uma cara, com a cultura da escola, a escola já revestida no próprio aluno e tudo, este ano a escola está mudando de cara, porque estou recebendo os alunos do “Quirino”, que é esse aluno que corre tanto, é aluno do “Quirino”. Então a gente está começando um trabalho que está sendo muito difícil, porque são alunos de outra realidade que vem pra cá, a partir de agora o “São José” vai criar uma outra cara. Aí está nosso desafio.

O segundo grau e a educação de jovens e adultos, funciona a noite. E manhã e tarde de quinta a oitava série. E com relação a gestão da escola, tem direção, tem conselho de escola, como que funciona isso?

ANA CAROLINA: Tem conselho de classe série, tem conselho de escola, tem APM, tem o grêmio.

E como que é a participação dessas diversas instâncias nas decisões da escola? Fica tudo na sua mão mesmo?

ANA CAROLINA: Não eu não sou centralizadora não, porque a gente não agüenta centralizar tudo, a gente dividi um pouco com as pessoas. Então o grêmio que é novo com alunos da manhã e tarde está caminhando. Tudo aqui é muito novo, até o grêmio.

E o conselho de escola? Como que é?

ANA CAROLINA: O conselho de escola funciona duas vezes por ano, com reuniões ordinárias e extraordinárias assim que necessitar.

Quem compõe o conselho?

ANA CAROLINA: Eu, alguns professores. A composição é a seguinte: 5% de funcionários, 5% de pais, alunos, não sei de cabeça.

Mas se reúnem pelo menos 2 vezes por ano?

ANA CAROLINA: Sim, por ano se reúne. No começo do ano a gente discute a proposta pedagógica, agora as verbas, veio uma grande verba do MEC, e a gente chamou o conselho, não todo, mas uma representatividade do conselho para decidir onde vai gastar que veio, o que a escola está precisando, assim que precisa a gente está chamando.

Com relação ao projeto pedagógico, o histórico das escolas de realizarem atividades nos finais de semana, como festas, por exemplo, como fica isto agora?

ANA CAROLINA: Nós tínhamos muitas atividades aqui de finais de semana. Muitas, principalmente quando aqui era de primeira a quarta série. A presença dos pais é muito maior, é assim os filhos entram na quinta série eles abandonam os filhos, deixam pra escola tomar conta, até a quarta série eles acompanham, depois... Algumas festas ficaram assim, muito importantes, nós temos um mostra pedagógica que nós já estamos na sétima. Festa junina eu cortei, já tem três anos que não tem festa junina, não tem porque é muito gasto, é muita coisa, se você for pensar em retorno pra APM é pequeno, então não vale a pena, é um cansaço, assim extraordinário. É uma festa cultural, é, mas tem outros momentos, o que a gente faz, uma festa junina interna. Só os alunos fazem a festa deles, nada aberto ao público. Nós temos uma festa da primavera que é uma festa muito boa, que nós tivemos aqui, temos miss primavera, o ano passado nós não tivemos, pois houve escola pública presente. Então veio outras coisas que foram substituindo isso aí, teve escola pública presente no desfile de 7 de setembro. Sabe quando vai acumulando fazer muita coisa, a gente vai deixando de fazer algumas festas abertas ao público assim. Nas nossas reuniões de pais a gente chama a comunidade, nós trabalhamos textos com os pais, a gente serve café, bolacha, é um momento dos pais estar na escola e ficar sabendo o que acontece, é um dia gostoso. Temos poucas festas, do folclore não temos mais, temos uma exposição, pois eu tenho essa visão temos que estudar o folclore o ano inteiro.

Com esses projetos do tipo “Parceiros do Futuro”, “Família na Escola” que já tenta institucionalizar essa coisa da abertura da escola pra uma coisa que vai ter um processo um pouco maior, há uma articulação com que é desenvolvido na escola?

ANA CAROLINA: Eu falei que o governo roubou esse projeto “Dia da Família na Escola” da gente. Nós temos esse projeto “Dia da Família na Escola” há mais ou menos oito anos. Que é um dia que a gente abre a escola pra trazer a família, além da mostra pedagógica, pra mostrar tudo que a escola faz. Então a gente tem: atividades em circuito, todas as

salas com psicólogos, médicos, dentistas, professores, oficinas, isso a gente já tinha, não é novidade pra gente aqui. Aí instituiu-se o dia da família na escola e eu falei: “olha roubaram meu projeto”. Meu não da escola, brincando. Isso era uma coisa eventual, agora com a escola aberta pra família facilitou isso tudo pra gente, a gente não precisa mais escolher o dia pra poder mostrar, a escola vai trabalhando e vai se mostrando nos fins de semana. Eu acho que isso tem que acontecer, se nós sempre nos mostramos num dia específico, porque não agora que tem permanente. Eu estou com um professor aí desenvolvendo um trabalho muito interessante de ciências, que já é para a mostra pedagógica, agora a gente não precisa mais esperar pela mostra pedagógica, aos sábados e domingos vá expondo e resolvendo. Eu acho que tem que acontecer.

E os professores têm se sentido a vontade para realizar esse tipo de trabalho de integração?

ANA CAROLINA: Eles fazem. Nós temos uma “cara” e os professores que vem pra cá acabam entrando nessa cara, nessa cultura da escola, entendeu? Eu tenho um grupo muito bom e os que vêm eles entram no espírito dos que já estão aqui, então não tem problema não. Os que rejeitam ficam a margem, ninguém quer ficar a margem e mesmo que não gostem, eles têm que fazer.

Agora com esse funcionamento novo, porque o “Parceiros do Futuro” era de uma forma, agora no “Família na Escola” tem outra coisa acontecendo aí que são monitores bolsistas, um educador profissional que fica no final de semana. Você não acha que a escola pra funcionar no final de semana ela também precise de gente que entenda de educação, de gente que saiba programar coisas que saiba fazer atividades?

ANA CAROLINA: É necessário, porque era uma coisa assim meio aleatória, eram voluntários que vinham pra ensinar as meninas a bordar, a fazer macramé, fazer as coisas. Agora não, agora eu to vendo a diferença e não sei no que vai dar, porque essa é uma coisa muito nova, acho que é um projeto que está sendo construído, cada dia eu vou sabendo de uma coisa, nem eles sabem direito de nada, nem eu sei, é uma coisa que está em construção. E quando está em construção a gente vai construindo juntos e vamos achando saídas. Eu acredito que tem tudo pra dar certo, porque o bolsista tem interesse porque tem 50% de bolsa (R\$ 287,00 a bolsa da faculdade), a escola precisa de educadores, de pessoas que tenham condições de organizar projetos, organizar atividades por pessoas que tem capacitação técnica, que vai na sua faculdade pega idéias, falam com seus professores de didática, se viram e traz novidades. Agora no começo está tudo muito cru, mas daqui um tempo nos da direção estaremos exigindo saber quem eles estão trazendo, pois afinal de conta eles ganham uma bolsa pra trabalhar, oito horas é pouco, é, mas aceitou a proposta. E se aceitou a proposta vai ter que cumprir. Agora eles estão aí sentados, estão estudando, porque é começo, mas a gente está articulando com os alunos pra começarem a vir pra escola porque vai ter atividades, mas que atividades? O que cada um vai colocar na sua área? Eu sou muito otimista.

Domingo, uma e quinze da tarde e vocês está aqui na escola. Porque você está aqui? Por que te obrigaram? Como que é isso?

ANA CAROLINA: Não eu quis estar aqui, porque no começo eu tenho que acompanhar isso. Para dar certo a gente tem que acompanhar, porque não adianta eu falar pra minha coordenadora vai ou pra outra pessoa, eles vão vir, mas eu estou vindo pra saber o que está acontecendo. Até para eu estar discutindo nas reuniões, eu não vou vir todos os domingos, mas estou tirando o tempo pra estudar, ler, porque a gente não tem tempo. O cotidiano me engole, eu não tenho tempo de ler nada, isso aqui é tudo leitura que eu fiz ontem, então está sendo bom pra mim também, está sendo o meu momento de estudo. Não só pra saber o que está acontecendo na escola, como ler e saber o que está acontecendo no mundo, pois durante a semana não tenho tempo de ler. Estou unindo o útil ao agradável.

Então pra você está sendo bom também?

ANA CAROLINA: Sim muito bom. Porque se fico em casa o que tem? Televisão não tem nada.

Os outros diretores, das outras escolas que estão abrindo eles também tem isso ou é você? É uma coisa pessoal?

ANA CAROLINA: não, foi convidado: o diretor que quiser ir pode ir, pode ficar ou o diretor, ou o vice, ou o coordenador. Não é obrigado. Tem diretor que quer o fim de semana pra viajar, pra passear, eu não sei se as pessoas têm dinheiro pra viajar, passear e viver nos restaurantes todo fim de semana, tem gente que gosta de ficar deitado o dia inteiro assistindo televisão. Eu não tenho canal especial na minha casa, não tenho nem o que presta na televisão pra assistir, não sei. Você já encontrou algum diretor por aí?

Nenhum. De final de semana? Assim como eu estou com você? Você está brincando comigo!

ANA CAROLINA: Você vai encontrar alguns, têm alguns loucos assim, igual eu.

Ta brincando comigo, hora que a menina falou lá embaixo, não a diretora está aí e até tomei um susto. Então você me leva lá, quero conhecer, preciso falar com ela.

ANA CAROLINA: Domingo e sábado que vem eu não vou estar, porque vou pra minha chácara, mas aí tenho pra onde ir. Também não vou viajar 240 km todo fim de semana. Eu vou uma vez por mês, pra ver como é que está, se está indo, se o caseiro não sumiu.

As horas que você fica aqui no final de semana trabalhando, depois você compensa?

ANA CAROLINA: São quatro horas. Não, não compensa, nós vamos ser remunerados. São quatro horas no sábado e quatro horas no domingo. Não é uma remuneração boa, ta certo, a gente nem pode entrar no mérito do dinheiro senão não estaria aqui. Eu venho porque eu acho que tem que dar certo, eu estou tirando quatro horas pra mim que não tenho tempo de tirar durante a semana.

E essas quatro horas podem ser do diretor, do coordenador ou do vice?

ANA CAROLINA: Isso um dos três vem e recebe quatro horas. Então estou aqui. Apesar que se não tivesse essa remuneração, o meu perfil é de estar aqui, mesmo que não ganhasse. Eu viria mesmo. Eu vinha olhar o “Parceiros do

Futuro”, dava uma olhadinha na quadra, conversava com o pessoal e ia embora, não ficava as quatro horas, mas dava uma passadinha por aqui.

Agora mudando de assunto. Eu olho aquela quadra, você me falou que tem 1700 alunos, como você consegue organizar as aulas de Educação Física toda dessa escola com uma quadra só e com esse espaço?

ANA CAROLINA: Dá para organizar os horários direitinho. É o dia inteiro ocupada. Sai uma entra outra e ainda tem tempo pras crianças da comunidade, quando dá um intervalinho, brincar. A semana inteira essa quadra é cheia.

E no final de semana também tem aqueles grupos específicos que tem seus horários?

ANA CAROLINA: Tem, tem o Nigéria. Eu tenho uma parceria com o Nigéria, escola de futebol clube e educação, que já trabalha aqui há alguns anos.

Eu tenho visto umas coisas problemáticas por aí com relação a isso. Não é uma espécie de privatização do espaço que é público?

ANA CAROLINA: Privatização? Não.

Você não está cedendo um espaço público para um determinado grupo de pessoas que estão explorando às vezes até comercialmente?

ANA CAROLINA: Não, porque não é um grupo fechado.

Não mesmo?

ANA CAROLINA: Não, o Nigéria, são alunos, meninos que ficam na rua, tem quase 100 garotos. Não vejo como privatização porque é um trabalho social.

Mas eu vi caseiros, zeladores de algumas escolas cobrando para essas pessoas usarem a quadra.

ANA CAROLINA: Aqui já teve algum tempo que o caseiro cobrava. Tinha assim, por exemplo, times de fora que quer jogar uma hora, para manutenção das lâmpadas da quadra (que quebravam muitas, era um custo muito grande para a APM, pôs essas lâmpadas são caríssimas) cobrava-se sim, mas não.

Isso não é uma coisa instituída?

ANA CAROLINA: Não, não é uma coisa instituída, igrejas jogam.

Se for pra se fazer isso, pra privilegiar determinado grupo e cobrar uma taxa pelo uso de determinado espaço público, isso não está errado, isso está certo, se for um grupo específico que está usando o espaço público, cobra-se uma taxa.

Agora essa taxa tinha que ser revertida pra um fundo, que realmente fosse pra alguma coisa, mas não tem essa organização, tem?

ANA CAROLINA: A APM administra. Não fica pro caseiro e nem pra mim. O dinheiro é todo administrado pela APM. Mas, isso já não tem mais.

Aí o cara pega esse horário do final de semana que seria um horário de lazer comunitário, ele se apropria desse horário e ele vende o serviço dele pra criança e o adolescente que paga R\$ 10,00 ou 15,00 por mês pra fazer escolinha. Como que é?

ANA CAROLINA: No caso do Nigéria não é nada cobrado. Inclusive o Nigéria doavam pra escola, mas não doam mais, um patrocinador que doava cera brava, a gente nem sempre quer dinheiro, quero produto de limpeza, porque a escola é toda encerada e eu gasto muita cera. O pátio está sem cera agora, porque está chovendo. Então a gente não quer dinheiro, a gente quer que se reverta em produtos de limpeza.

O Estado não te dá produtos de limpeza?

ANA CAROLINA: Dá mas é que eu gasto muito. Eu uso pra encerar a escola, quase uns 10 litros de cera brava de cada vez. O Nigéria contribuem com cera brava quando podem. Agora eles falaram “Ah! Dona Carolina os meus patrocinadores não estão contribuindo”. Não tem problema o espaço é público, você vai jogar, não é esse o problema, não é verdade? Você pode conversar com eles, se eles estiverem por aí. Estão sempre na quadra.

Eu vou conversar com certeza. Em função deles trabalharem com o futebol, você tem uma tabela de basquete na quadra e eles arrancam o aro. Não é que está quebrada, é que em toda escola é assim quando tem esses times de futebol. Eu não sou contra o futebol não, sou inclusive ex-jogador de futebol. O que acontece é que a predominância da cultura do futebol é tão grande que os próprios times de futebol arrancam os aros de basquete pra não ter nem a possibilidade de ter outra coisa.

ANA CAROLINA: Os meus estão quebrados, eu tirei. Eles pulam, não sei como eles quebram aquilo?

Eles quebram arrancando, você tem que colocar móvel. Você tem que colocar aquela tabela móvel.

ANA CAROLINA: Isso, agora eu vou colocar móvel, porque eles pulavam e arrancaram até a placa de tijolo.

Isso, Mas quem arranca é o próprio pessoal do futebol pra não ter a possibilidade de ter outra atividade.

ANA CAROLINA: Eu estou com o serralheiro aqui, e esse serralheiro está fazendo algumas reformas nas grades tudo e vai colocar a tabela móvel, porque eles estão sem pra trabalhar no caso. Mas nunca tinha pensado que é por causa disso, não. Sei lá pra mim é vandalismo da molecada.

Não, não é não. É o pessoal do futebol pra não ter a possibilidade de não ter outra coisa. Eles só querem jogar futebol. Isso a gente ta careca de ver isso. Mas, Carolina obrigado, você contribuiu bastante, eu agradeço muito, se eu puder depois...Então você está falando que você não tem a escola depredada em função da escola ficar aberta?

ANA CAROLINA: Sim, porque a própria comunidade cuida da escola. Você olha os muros, eu não tenho pichação interna, externa não, porque é pintada, as que aparecem automaticamente a gente já passa um cal. Ou então o pessoal da comunidade vem e fala, olha dona Carolina, picharam ali com folha, picharam ali com não sei o quê, então eles já vêm me avisar para que eu possa pintar, então eu não tenho depredação da escola, eu nunca tive arrombamento.

E você atribui isso ao fato da escola ter essa relação com a comunidade?

ANA CAROLINA: Isso. A noite estou tendo um campeonato de futebol de salão, muito legal. Os alunos da noite também gostam muito da escola e essa semana inteira foi o campeonato, a quadra é bem utilizada aqui, tanto a noite quando durante o dia.

O pessoal da educação de jovens e adultos tem aula de Educação Física no currículo?

ANA CAROLINA: Não tem. Porque é à noite.

E daí? Porque é a noite o professor de Educação Física não pode fazer um trabalho com jovens e adultos?

ANA CAROLINA: Eu nunca nem pensei nisso.

Eu estou brincando porque a minha mulher trabalha só com isso. Trabalha com a Educação Física no ensino de jovens e adultos e a gente acha que é muito importante também.

ANA CAROLINA: Eu nunca vi.

Nunca viu porque não tem mesmo. É uma ou outra escola que tem.

ANA CAROLINA: Se houver a possibilidade a gente coloca não tem problema.

Tem que começar a colocar, especialmente nas escolas públicas que tem o projeto.

ANA CAROLINA: É que o quadro não dá. Não, no telecurso dá. Só no telecurso, nos outros o tempo não dá. A grade não dá são quatro horas.

Ah! Mas sempre dá. Dá-se um jeitinho. E eles gostam viu.

ANA CAROLINA: Eles gostam demais, eles estão tão felizes com este campeonato. Tem que ver como eles mesmos organizam, não tenho problema de disciplina a noite, eles organizam, eles montam as tabelas, levam as salas, as salas que estão jogando e as salas que vão assistir, outros alunos de outras salas eles organizam para que não desçam para não criar tumulto na escola, olha é muito legal a organização deles no noturno nesse campeonato. Não tenho problemas de violência, sexta-feira houve uma briga, mas eles mesmos resolveram entre eles, só ligaram pra mim pra dizer que brigaram, mas que resolveram e tudo bem.

Então é isso. Então obrigado mais uma vez.

ANA CAROLINA: De nada.

LÚCIO FLÁVIO

Formado em Psicologia e Educação Física – Ex-organizador e supervisor do Parceiros.

Como começou a sua história, o seu envolvimento em relação a esse trabalho das escolas abertas aos finais de semana para a realização de outras atividades? Vamos esquecer por enquanto os diversos nomes e projetos.

LÚCIO: Eu tenho duas formações, o que tem um pouco a ver. A primeira foi psicologia, tinha algumas intenções de trabalhar em consultórios e trabalhei e foi muito bom. Depois por uma série de questões eu fui fazer educação física. Só que sempre tive uma visão mais humana, mais humanitária das coisas, principalmente no aspecto profissional. E aí meio que por acaso eu acabei caindo em dois programas sociais. Mas vamos falar mais desse que é de escola aberta. Realmente foi por acaso que eu caí e acabei gostando muito, nem eu sabia que era tão interessante, me identifiquei mesmo, gostei. De lá pra cá, eu comecei pelo que a gente chama de organizador do programa...

Antes de você falar disso deixe-me explorar um pouco mais essa coisa da sua formação, pois eu também tenho discutido bastante sobre isso. Então quer dizer você tem uma formação anterior na área de psicologia? Trabalhou até com psicologia clínica. Aí depois você foi fazer educação física. Você fez faculdade de psicologia onde e de educação física onde? E em que medida nesses cursos você teve alguma discussão sobre a questão do lazer?

LÚCIO: Primeiro me formei em psicologia em 1989, de 88 para 89 na faculdade São Rodrigo. Depois fiquei um tempo parado em termos acadêmicos, apesar de ter feito algumas coisas informais: grupos de estudo em psicanálise, tentei uma pós na UNIP acabei não gostando, iniciei uma pós em psicanálise na própria São Rodrigo que não pude concluir por questões financeiras e tal. Depois eu fiquei até 97 mais ou menos até prestar outro vestibular, gostava de educação física, já tinha sido atleta e tal, gostava dessas questões de atividades físicas e aí tentei o vestibular para melhorar um pouco a minha condição profissional. E fui prestar o vestibular em educação física na universidade Ibirapuera. Aí comecei a fazer lá em 98 e terminei em 2001, com uma série de dificuldades e etc. Com relação a questão do lazer o primeiro contato mais efetivo assim de estudar o lazer, de analisar, examinar o lazer foi na faculdade de educação física mesmo. Confesso que não tive grandes identificações na matéria em si, mas gostei achei interessante. Agora essas minhas duas formações fazem com que eu tenha uma boa visão sobre o lazer e da minha vida pessoal também, vejo que faz uma diferença muito grande você ter um bom lazer, faz parte da qualidade de vida você ter um bom lazer. Então logo que eu entrei nesse programa que uma das bases era lazer eu achei bastante interessante e também me ajudou a me identificar bastante.

Aí você foi trabalhar como organizador, é isso? Em 99? Como foi essa história? Como você chegou no projeto? Por que tipo de seleção você passou, se é que passou? Por que tipo de formação ou curso de colocação da profissão em contato com a realidade foi feito ou não foi feito, como foi isto desde o começo?

LÚCIO: No começo foi assim, eu estava na sala de aula e um colega meu chegou pra mim e me disse: “Olha está tendo um programa social, um projeto social agora em 99 por volta de julho (assim a gente estava terminando as aulas) e um pessoal está aí indo lá para fazer um treinamento...”.

Estava no último ano de educação física?

LÚCIO: Não estava no segundo ano.

LÚCIO:... Eh! Mesmo estou precisando trabalhar, estou precisando complementar a renda, no meu trabalho estava ganhando pouco e queria me colocar na área também de educação física. Aí ele falou: “vamos lá no Baby Barione no dia tal, que o pessoal estão fazendo o treinamento, já aconteceram um ou dois eu já fui e vamos lá”. Aí eu falei vamos. Eu não entendi direito a proposta no começo, não sabia o que era e fui lá, porque eu tava precisando trabalhar. Cheguei lá tinha alguns professores de educação física, um pessoal da ex-secretaria de esportes e aí eu comecei a entender aos poucos. Tinha um monte de estudantes lá, eram só estudantes de educação física e esses quatro ou cinco professores que iam dar o treinamento. Eu já havia perdido um ou dois mas pude entrar no meio, a gente fez uma série de dinâmicas, até acho que para quem tinha formação apenas em educação física como era o caso dos professores, até que tinham dinâmicas bastante interessantes, pelo fato de eu ter feito psicologia eu tenho uma certa noção. Eram dinâmicas de vivência bastante interessantes para você... com o intuito de você saber lidar com qualquer tipo de público, eu acho que o objetivo era esse. E agente começou a fazer aquela série de dinâmicas e eu percebi que aquilo, que alguns exemplos poderiam ser aplicados para crianças até para idosos e também preparando a gente para um trabalho para qualquer tipo de público, para você não ter nenhum tipo de preconceito, discriminação ou ter qualquer tipo de desigualdade no trabalho. Fomos fazendo as dinâmicas, eram aos sábados, acho que fizemos umas três, até que falaram que era o PROGRAMA PARCEIROS DO FUTURO que é assim, assim assado e que vai começar. No último dia veio uma moça no sentido de selecionar as pessoas no sentido de que cada uma iria para uma escola, ela levava em consideração a distância da casa da pessoa etc. Eu acabei indo para uma escola de uns 8 Km perto da minha casa, chamada Patrícia Galvão. Não fazia idéia onde era, como é que era, nada, não tinha a menor noção...

Você tinha estudado em escolas da região?

LÚCIO: Não. Não tinha, não conhecia. Não conhecia nem o bairro.

O seu segundo grau você não tinha feito lá então?

LÚCIO: Não, nem conhecia.

LÚCIO:... Aí eu fui lá, até com uma certa dificuldade de achar o local no dia, cheguei lá e falaram pra mim, você vai fazer esse tipo de trabalho, vai entreter a garotada e tal, vai aplicar atividades ligadas a esportes, atividades física em geral. Eu ainda não estava entendendo completamente o que era, mas gostei. Acho que eu posso, mesmo estando no segundo ano, já começar dar alguns tipos de torneios, treinos e brincadeiras para a garotada. No início era muita garotada, depois foi indo mais adolescentes, mas também estava no começo do projeto. Aí o organizador de lá, que era mais ou menos a pessoa que gerenciava lá o local ele falou assim pra mim: “meu! porque você não tenta ser organizador que você vai ganhar mais”? Aí eu falei é mesmo? Aí como eu estava precisando mais de grana do que necessariamente de conhecimento eu falei eu vou tentar. Ai ele me deu as dicas, você leva o currículo, conversa com tal pessoa porque ela me disse que precisa de dois organizadores aqui e estamos num só, tem muita gente e tal e assim fui, inocentemente...

Esse era aquele cara que foi uma vez lá na UNIFIEO?

LÚCIO: Sim ele mesmo, o Santos. Foi o Santos quem me indicou.

LÚCIO:... Aí eu fui lá Secretaria de Educação, na República, conversei com uma moça, me apresentei e dei meu currículo. Ela disse que ia estudar o currículo e se fosse satisfatório eu entraria. Eu desconfio que a seleção não era muito complexa ou precisa, pelo fato de eu estar na segunda universidade eu passei com uma certa facilidade, mas acho que não tinha muito critério isso aí não. Na minha opinião, fui chamado muito rapidamente, você já começa, se desliga da secretaria de esportes e eu fui, tudo começou lá. Virei organizador, fiquei um mês como professor praticamente, estagiário (entre aspas), não era uma contratação de estagiário especificamente. Comecei a trabalhar como organizador com o Santos. De lá pra cá, comecei a ter alguns problemas com o Santos que ele era muito tranqüilo demais, quer dizer ele não se envolvia tanto com o trabalho eu não sei porque motivo eu levei aquilo MUITO a sério. Achava que aquilo tinha que ser muito sério, porque era periferia muito forte, o pessoal não tinha a menor opção de lazer, eu sabia de maus tratos na casa das pessoas, ninguém tinha grana, num raio de uns 8 ou 10 km não tinha manifestação de nenhuma opção de lazer, tráfico de drogas era visível, explícito na frente da escola tinha um bar que era de um traficante, nem eu sabia disso, muito tempo depois que eu vim a saber. Então eu achei que era muito sério aquilo, esse trabalho que a gente tinha que desenvolver numa escola aberta era muito sério. Eu achava que tinha que ter uma inclusão total, muito carinho, muita paciência, muita tranqüilidade, muita sabedoria, tinha que estudar muito e o meu parceiro não levava muito isso a sério. Por problemas pessoais dele mesmo, ele acabou saindo e eu vim trabalhar com mais três pessoas, três organizadores. E de lá pra cá com esses três organizadores aconteceu de tudo dentro da escola...

Nesse momento como você vê as coisas que aconteceram na escola? As atividades que vocês desenvolveram aos finais de semana e o vínculo com a educação formal da escola. Como que era isso? Como era a relação de vocês com a direção? Direção, coordenação pedagógica, outros professores da escola?

LÚCIO: primeiro era assim, as atividades que a gente desenvolvia, a gente tinha o bom senso de procurar saber o que a comunidade gostava e ai a comunidade tinha gostos bastante restritos, praticamente era “futsal”. Aliás, antes do programa abrir já tinha um rapaz lá que dava “futsal” com a escola aberta aos finais de semana, eu procurei a me integrar com ele, conversar com ele, para ter uma boa relação. E agente foi dando então o que a comunidade mais gostava, principalmente “futsal” porém, eu achava que o pessoal só gostava de futsal porque não tinha uma oportunidade de conhecer outras coisas. Aí tentei implantar basquete, pelo menos na área de esportes, tentei implantar basquete, a gente tentou e conseguiu colocar algumas atividades artísticas como violão, como grafiteagem, porém, nunca durou tanto tempo como o “futsal”. Mas que a gente tentou a gente tentou, tentamos colocar handbol, teve um tempo que houve uma parceria com uma empresa de informática, isso pegou muito só não continuou porque a empresa teve que parar, mas a gente ofereceu uma série de atividades: artísticas, esportivas, profissionalizantes, enfim de todo o aspecto. Fizemos eventos, demos festas de

datas comemorativas, festas sem um motivo aparente só para entreter a comunidade mesmo, baile de carnaval, a gente chegou a levar um artista famoso, o Thaíde, na escola. Enfim como eu levava muito a sério a coisa eu procurava dar essa variedade para a comunidade. A grande maioria gostava muito do que a gente oferecia, mas tinha muito tráfico de drogas, criminalidade, muito problema. Então uma certa porcentagem era de problemas mesmo, a gente tinha problemas de aplicar as atividades, de aplicar as festividades e etc.

Com relação ao que você falou da relação com a diretora e o próprio corpo docente. Meu! No começo foi a maior resistência que você possa imaginar, foi a maior resistência. Então a diretora não ia no final de semana, muito menos a vice, a coordenação pedagógica, os professores, ninguém aparecia, apesar de ser o mesmo prédio, parecia duas instituições distintas. Eu só fui conhecer a diretora porque eu tive que ir lá durante a semana para conversar com ela sobre o programa. Eu a conheci e aí ficou extremamente claro que ela não queria o programa, porque o programa trazia alguns empecilhos para ela, ou seja, era normal quebrar um vidro, quebrar uma lâmpada, e ela era ao meu ver muito zelosa com o prédio e não queria ter esse tipo de problemas porque ela já tinha outros.

Mas zelosa com o prédio! O prédio não era inteiro pichado?

LÚCIO: É verdade.

E depois o prédio não ficou melhor, dois anos depois do programa?

LÚCIO: É verdade, mas nesse programa a gente nota que isso é meio regra. Eu ficava sabendo das histórias das outras escolas e eu comecei a perceber isso da minha sensibilidade eu não posso te provar isso estatisticamente. No começo tudo piora, cheguei até a dizer isso para uma diretora, ela perguntou como seria a escola e eu disse que no começo ia piorar bastante, porque a comunidade nunca teve a escola aberta, principalmente em periferia e o pessoal se apropria mesmo da escola, o pessoal vai e acha que é dela ao extremo ao ponto de querer quebrar, depredar um pouco e tal. Então se a escola já era pichada, já tinha problemas piorou um pouquinho mais, e a diretora evidentemente teve uma reação de resistência. Ao longo do tempo, e eu posso quantificar isso em um ano, é que a gente começou a notar resultados positivos. A diretora já estava aprovando mais, já havia trocado a diretora e ele já aprovava, já percebia que isso já estava surtindo algum efeito, não só na conservação do prédio, mas no comportamento das crianças e adolescentes durante a semana. Quando a diretora aprova facilita as coisas, facilita bastante pra gente que está no final de semana, como realmente facilitou.

Você ficou quanto tempo no Patrícia Galvão?

LÚCIO: Dois anos e pouco.

Dois anos e pouco na mesma escola. Nesse tempo você trabalhou com outras pessoas que compunham uma equipe de trabalho, como que era essa coisa da equipe de trabalho do final de semana? Quem eram essas pessoas? Que formação tinham? De onde vinham? Como era?

LÚCIO: Bom, digamos que uma equipe numa escola era composta por: dois organizadores, (em geral nem sempre) duas pessoas da frente de trabalho para cuidar da limpeza e fazer a alimentação (quando tinha alimentação, vale a pena destacar), um estudante de educação física (foi aquele que me substituiu) e uma série de voluntários (na nossa escola tinha em média uns 8 ou 9 voluntários, porém isso oscilava entre 2 e 15 pessoas, apesar de eu tentar manter uma certa regularidade entre os voluntários, mas tínhamos que entender que era um trabalho não remunerado). Tínhamos voluntários de todas as áreas possíveis, que tivesse compatibilidade com que a comunidade gostava.

Eles eram normalmente ex-alunos?

LÚCIO: Eram. Tinha um que era de teatro. Tinha um outro que era ex-aluno que tinha um bar em frente que dirigia um grupinho de teatro. Tinha um rapaz que era da igreja e dava aulas de violão. Teve outro que dava aula de marcenaria. Tivemos vários, um de grafiteagem, aí tinha um pessoal que ia lá só para fazer um som para a garotada ficar ouvindo. Uma menina (aluna) dava aula de axé. Cada um dava uma atividade.

E eles tinham algum treinamento? Essa é a questão?

LÚCIO: Não. A princípio não. A gente não tinha ordem pra isso e nem tempo de treiná-lo. A pessoa chegava a gente fazia um acordo, conversava, no interesse dele e na nossa necessidade e deixava ele aplicar a atividade. É claro que eu particularmente procurava fazer um teste com ele, eu assistia as atividades que ele dava, quando não podia assistir eu ia passando regularmente, dava uma olhada, perguntava para o pessoal o que eles tinham achado da atividade, cuidava nesse sentido, mas não tinha nenhum treinamento específico, infelizmente.

Você estava dizendo que tiveram um treinamento sobre voluntariado?

LÚCIO: Isso. Isso que eu falei sobre os voluntários foi em 99/2000. Agora que eu já passei para uma outra área de esportes, fui promovido, já nem to mais na linha de frente. A gente fez um treinamento a uns três meses atrás, chamava centro do voluntariado, na Avenida Paulista. Lá realmente eu aprendi muita coisa sobre como lidar com o voluntariado. Desde a seleção de um voluntário, desde a entrevista do voluntário, para saber os anseios, interesses dele, pra já ir checando quanto tempo ele pretende ficar, a seriedade dele, o compromisso. A gente aprendeu muito sobre seleção, motivação, treinamento de voluntário. Os possíveis problemas que a gente pode vir a ter com o voluntário. Foi um curso bastante interessante, bastante abrangente. Apesar que todo a equipe que fez o treinamento foi demitida agora, os coordenadores e os supervisores, então eu não sei se essa nova turma que vem aí com o novo projeto vai ter a sensibilidade de treinar voluntário, de saber lidar com ele.

Até quando você trabalhou no Patrícia Galvão como organizador?

LÚCIO: De setembro/outubro de 99 até março de 2002 mais ou menos. Todo esse tempo na mesma escola, uma vez ou outra eu ia para outra escola, mas porque a nossa fechava, porque estava sem água (alguma coisa assim), aí eu era transferido para outra escola. Mas não que eu tivesse sido transferido definitivamente. Sempre fiquei nessa escola.

Sobre a equipe de trabalho?

LÚCIO: Além daqueles que já citei, tinha também aqueles que quase faziam parte da equipe, ou seja, os supervisores de área que nos visitavam, os coordenadores de área que nos visitavam, a diretora da escola, a vice-diretora, alguns professores. Então tinham pessoas que até faziam parte da equipe, mas eram com presenças esporádicas.

E a questão da violência? Você acha que isso aí colabora mesmo para a redução da violência? Qual é sua posição em relação a isso?

LÚCIO: Vamos dizer assim, o resultado se diminuiu ou não a violência, na minha concepção ele é abstrato. Então eu não tenho como medir isso, eu acho até que diminui sim, diminui. Diminui um pouquinho só e previne muito. Porque uma escola aberta de final de semana, com pessoas especializadas, com pessoas dedicadas e comprometidas fazem com que os frequentadores sejam queridos, valorizados, a auto-estima deles é elevada porque a gente procurava trabalhar de uma forma demonstrando que eles tinham uma existência, que eles existiam, que eles podiam, que eles eram indivíduos que faziam a diferença, porque o discurso não é demagógico não, porque dentro das famílias isso não acontece, principalmente na periferia. O filho não é valorizado ou tem a sensação de existência, muitas vezes ele é espancado, é estupro. Eu não vi acontecer, vi depoimentos, conselho tutelar nos visitou, conversou com a gente, então eu sei. E a outra ONG que eu trabalhei era justamente um abrigo de crianças que saíam de casa justamente porque os pais não tinham condição psicológica de cuidar dos filhos. Aí eles saíam de casa por espancamento, maus tratos em geral. Isso acontecia muito lá na escola em que eu ficava, eu interrompi a caseira de espancar a filhinha dela, porque a menina pegou R\$ 0,50 da mãe. Eu ouvi o espancamento, não era um tapinha ou outro era um espancamento porque a menina gritava e eu cheguei a ver uma surra de adulto para adulto e era uma criança de 7 anos. Então quando você abre a escola, coloca uns professores que lidam com a criança de igual para igual ou adolescente, não tem aquela separação de que só porque ele é um professor ele é mais, é aquele que o aluno tem quase medo de chegar perto do professor. Então quando a gente quebra essa barreira e dá muito carinho, brincadeira, uma relação de igual para igual a criança ou o adolescente mesmo aquele mais rebelde passa a colaborar com a gente. Vale a pena até falar uma coisa aqui que é engraçado, muitas e muitas das escolas que eu fui, inclusive do interior de São Paulo, têm uma coisa em comum, todo mundo comenta isso: o aluno que é mau aluno durante a semana é um excelente colaborador no final de semana. Isso eu escutei em diversas escolas, mais de 50 escolas em Campinas, Ribeirão Preto nas outras unidades que a gente tinha lá. Que como supervisor de esportes eu tive a oportunidade de visitar. Isso era comum, todo rapaz, menina que dava muito problema durante a semana ele era um grande colaborador de final de semana, ele era voluntário, ele ficava atrás, ia até a quadra levava coisa, trazia coisa, era uma pessoa amável e durante a semana era um horror. Eu atribuo isso a um tratamento mais informal que é o programa social de entretenimento. Um professor de Campinas disse que ia estudar esse fenômeno, é engraçado, as crianças aqui, no final de semana elas são uns doces, a diretora vem aqui olha e fala mas esse menino está ajudando ele é voluntário! Durante a semana ele é um peste. A própria diretora vinha e se conscientizava, ela falava não esse garoto aqui é um dos que mais ajudam, ajuda a gente a fazer merenda, a lavar prato, ele ajuda a gente em tudo, então acho isso legal. Então acho que funciona no sentido mais de prevenção do que diminuição de violência. Prevenção porque a criança naquele espaço ela existe mais, ela existe com cidadania, ela existe com carinho, com respeito, lá ela é devidamente respeitada, ela é alimentada, ela é bem tratada, ela tem bons conhecimentos, ela tem esportes, ela tem artes e ela não é obrigada a fazer ela pode escolher, então é um espaço que a pessoa fala “aqui eu sinto que eu existo”, eu sinto que o que eu falo faz diferença. Se o que eu estou falando é muito abstrato vou dar um exemplo: é que nem você lidar com idoso, o idoso vai se sentindo com a auto-estima cada vez mais baixa, porque ninguém escuta ele, ele é repetitivo, ele é literalmente chato há de se admitir isso, mas há de se ter paciência com ele também. Agora o velho que vai tendo, ninguém ouve o que ele fala, ninguém dá atenção, ele vai se sentindo que ele não existe e a mesma coisa é a criança da periferia. A gente faz ele se sentir com existência. Então essa criança que tem essa referência educacional ao meu ver, a possibilidade da gente prevenir dela usar drogas ou ser uma criança agressiva ou violenta a possibilidade é grande. Famílias vieram agradecer a gente porque a criança se modificou um pouco, estava mais legal, recebemos até carta.

Nesse período que você ficou no Patrícia Galvão você percebeu que houve isso?

LÚCIO: Ah! Percebi.

Inclusive na relação com a escola?

LÚCIO: Também. Eu percebi, a diretora me relatou isso. Eu tive a feliz sensação de ver uma diretora, pelo menos um corpo docente que não queria o projeto que estava prejudicando e dois anos depois eles queriam que continuasse.

E porque acabou lá? Não antes disso você saiu de lá. Conta mais ou menos essa história.

LÚCIO: Foi assim, eu fui promovido, tive a oportunidade de ser promovido e eu fui. Eu estava precisando ser promovido porque senhoras e senhores, é desgastante você trabalhar com comunidade, eu me acho paciente, me acho adequado para o trabalho, mas é bastante insalubre, você se desgasta demais. Eu estou falando aqui, mas não são só flores, o pessoal me xingavam, gritava e faziam as pazes depois comigo, mas eu já tinha me desgastado. Isso acontecia todo final de semana, era um desgaste muito grande, a gente chegava aí tinham roubado coisas e tal, então quando veio a possibilidade de eu ser promovido, primeiro falei: “bom acho que minha missão está cumprida, já tá bom”, pois pra mim já estava ficando cansativo. Eu tenho uma certa idade, hoje tenho 39 anos, não tinha mais 23 ou 24 que você suporta mais as coisas. Aceitei a promoção e fui embora e a escola foi substituída por outro organizador, que eu nem me lembro agora quem é. Agora eu não sei exatamente porque que terminou, mas a sensação que eu tenho e de que a pessoa que ficou no meu lugar talvez não tivesse tanto conhecimento, experiência no programa social e ela não tinha aquele respeito e empatia que a comunidade tinha comigo. Ela talvez tenha querido impor algumas coisas e eu tentava negociar com a comunidade. A violência deu uma aumentada, no sentido de roubar coisas da escola, quebrarem coisas, aumentou um pouco. A organizadora (acho) que suportou menos do que eu e comentou com a supervisora de área e a supervisora de área falou

com a coordenadora e acharam por bem fechar a escola. A diretora não disse nem sim nem não, ficou meio assim, já era uma outra diretora, já era uma terceira, aí entrou num consenso e tiraram o projeto de lá, fecharam as portas. Acredito que tenha sido por causa disso.

Num período de três anos teve 3 diretoras?

LÚCIO: É verdade.

É uma rotatividade muito grande de direção, coordenação e professores nessas escolas, isso também não é uma coisa que complica?

LÚCIO: Pra mim complica. Olha! Podia até mudar se fossem pessoas esclarecidas, muito identificadas com a questão social e com a questão acadêmica também, com o aprendizado das crianças. Agora sinceramente uma dessas três diretoras eu achei que não tinha muito comprometimento no dia-a-dia, no acadêmico. Na minha opinião pode até passar mais diretoras, mas que sejam bastante comprometidas, envolvidas com a questão. É claro que se tiver uma pessoa só ou duas o vínculo é muito melhor, não comigo, mas também com a comunidade.

Não dá tempo nem da comunidade criar vínculo com a direção de uma unidade dessa e já muda de novo de direção?

LÚCIO: Isso é verdade. Isso realmente aconteceu. Ta certo que no nosso caso, uma diretora que empossou ela já era vice, a gente já conhecia ela, ela ficou lá, ela já era conhecida.

E já mudou de novo, você sabia? Não é mais a Iracema. Eu liguei essa semana lá, a Iracema vai assumir outra unidade e uma outra pessoa vai assumir lá agora. Nesse período que você ficou na escola mesmo, na linha de frente, como foi a sua relação com o pessoal que já usava a escola, especialmente o pessoal do futebol, a quadra já ficava aberta? Como foi essa relação?

LÚCIO: Pra mim foi relativamente tranquila, porque eu procurei me entrosar com eles, então já percebi que se eu chegasse pedindo todos os horários da quadra, eu ia ter uma retaliação, ia ter uma resistência. Então primeiro eu fiz uma amizade com eles, fiquei meio digno de confiança deles e aí a gente começou a negociar os horários de quadra, enfim os espaços que eram deles. É claro que mesmo eu fazendo toda essa “política de boa vizinhança”, mesmo assim eu tive algumas resistências. Eu queria alguns horários da quadra para dar outros tipos de esportes, o pessoal não deixava, resistia, não permitia, mas aos poucos digamos que eu tenha conseguido o trivial o suficiente para dar outras opções de esporte e lazer para a garotada, não só o futsal. A gente chegou a entrar num acordo, vocês que já estavam aqui, ficam com essa porcentagem de quadra e a gente fica com a outra porcentagem, eles concordaram, eu concordei e então nesse período foi um maravilha, a gente entrou num acordo e se deu muito bem. No finalzinho quando eu estava saindo começou a dar um problema de horários, eles não estavam mais aceitando, queriam mais horários, e justamente nesse período eu não pude batalhar ou defender o nosso horário porque fui transferido. Eu acho que isso deve ter colaborado para o meu sucessor ter “naufragado”. Tinha aquele lance do Gilson, a gente conseguiu uma exceção dele ser contratado pela Secretaria de Esportes, aí mudou tudo isso, saiu a secretaria e ele saiu, ele parou de ser remunerado, eu acho que ele ficou com raiva e falou que então ia sabotar, ia atrapalhar, ia pegar mais horários, ia mesmo atrapalhar. Eu disse pra ele que eu ia tentar arrumar, abrir uma outra exceção para ele continuar sendo remunerado, mas não consegui, ele não gostou e começou a atrapalhar um pouco. Isso eu falo na frente dele (se precisar). Acho que isso também colaborou um pouco para o projeto começar a ir por água a baixo.

E o que você acha agora que vai acontecer por lá, abrindo de novo?

LÚCIO: É uma pergunta difícil até. Não sei ao certo, porque primeiro: eles já tiveram a experiência da escola aberta e que muitas vezes foi legal, mas muitas vezes foi difícil, enfim, eles já são íntimos de escolas abertas. Segundo: os elementos da comunidade que já usavam a quadra talvez entrem em conflito com essa equipe nova, então pode ser um problema. Se a equipe nova tiver bastante flexibilidade pode ser um benefício e não um problema. Eu fiquei sabendo que um dos principais traficantes da área lá, o tal do dono do bar da frente faleceu, isso pode beneficiar. Então tem algumas coisas que são positivas e negativas, agora no geral não sei o que pode acontecer, mas eu acho que vai ter alguns pequenos conflitos no começo de novo. E vai ter que ter muita boa vontade de toda a equipe e da diretora nova e muita boa vontade para fazer dar certo. É uma periferia forte tem problemas, tem problema de criminalidade, de drogas, de uso e tráfico de drogas, de alcoolismo, de maus tratos dentro de casa, muita gente rejeitada... Na minha época tinha uma senhora que não tinha casa era uma mendiga e ela ficava lá o dia inteiro, ia lá pra comer ou em dia de chuva para se abrigar. Então a periferia trás esses problemas, eu acho que qualquer escolar que abra agora de periferia muito forte pode trazer alguns problemas que vão ser difíceis e se consertar.

Você acha importante que se abram todas as escolas?

LÚCIO: Eu acho que antes tinha que se criar uma cultura de escola aberta, acho que a abertura de todas as escolas tinha que ser aos poucos.

Vou reformular a minha pergunta. Você não acha que é um desperdício de recurso abrir todas as escolas indistintamente?

LÚCIO: Um desperdício de recurso?

Tem escola que precisa ser aberta no final de semana?

LÚCIO: Eu acho que algumas, não. Algumas não têm necessidade não. Eu acho que até pode-se abrir, mas no sentido de usar a escola com outros interesses, sei lá numa comunidade mais politizada você pode usar as salas de aula no final de semana, alguma coisa assim. Mas essa escola talvez não tenha a necessidade de ter um lazer, alguma coisa assim, porque pode ser uma comunidade que tenha bons recursos financeiros, pode viajar, pode ir no Clube Pinheiros, ter o lazer de seu filho, nesse sentido algumas escolas não precisam serem abertas, já que a comunidade do em torno já tem essa opção, uma opção natural, essas ficariam uma coisa meio artificial. Agora em algumas periferias, alguns lugares são meio

complicados, acho que seria legal abrir a escola, mas antes de abrir fazer um estudo profundo, selecionar a equipe que vai ficar lá dentro, conscientizar bem a direção da escola da importância do projeto, conscientizar a comunidade aos poucos, ir se apresentando a comunidade aos poucos antes de ir abrindo a escola, aí você abre a escola, pois se você abre a escola na dúvida se vai ser sucesso, é perigoso. Se tiver uma dúvida, não abra. Não pode ter dúvida nenhuma, pela minha prática. Mas minha prática é de uma escola só, também não posso ficar dando depoimentos...

Mas você visitou diversas?

LÚCIO: Visitei.

Como foi essa sua transição de organizador para passar a ocupar um cargo de supervisor? Como foi isso?

LÚCIO: A princípio foi tranquila, eu tinha o curso adequado pra isso, já estava formado em educação física, fiquei com um currículo difícil de alguém ter um melhor lá, porque foi um recrutamento interno, recrutamento e seleção interna, e minha entrada foi tranquila, meu coordenador é uma pessoa excelente, me tratava muito bem, me dava autonomia, a gente tinha bastante empatia, tinha bastante simpatia um pelo outro e foi tranquilo. Eu pude dar vazão a toda a minha criatividade, no sentido de auxiliar o pessoal em fazer torneios e campeonatos, corridas, passeios ciclísticos, os professores menos conhecedores do projeto eu poderia orientá-los a ir por um caminho mais certo. Minha entrada foi bem tranquila e tomando o rumo certo. Às vezes dentro do programa, algumas pessoas me acusavam de eu proteger muito os professores, mas na verdade o que eles diziam que eu protegia os professores eu digo que eu achava que dentro de uma equipe de uma escola a hierarquia devia ser plana, não tinha um organizador chefe, e os professores segundo chefe e a frente de trabalho terceiro chefe, não a equipe decidia as coisas. E lá no projeto esse negócio de equipe plana não era bem vinda, o pessoal gostava de um certo mando, gostava de um certo poder, o pessoal gostava de dividir isso um pouco. Pra mim isso nunca fez muita diferença, porque na prática é muito melhor quando todo mundo está de acordo, quando todo mundo entra num consenso. Eu fiquei fiel a essa postura, mas muita gente achava que era a postura errada. Mas fui em frente, e pelo fato de dar certo muita gente até voltava atrás, não acho que é melhor não discutir muito com ele e foi dando certo e estou até então lá.

E dentro dessa estrutura você foi para uma supervisão de esportes dentro da Secretaria de Educação, uma supervisão de esportes que tratava só do programa Parceiros do Futuro, como que era dentro da estrutura?

LÚCIO: Na verdade eu sou supervisor de esportes do projeto Parceiros do Futuro, que é um projeto da FDE (Fundação de Desenvolvimento da Educação) e tem uma gerência de projetos especiais, que o Parceiros é um deles. A FDE é ligada a Secretaria de Educação que é ligada diretamente ao governo. Então eu era supervisor de esportes exclusivo do Parceiros.

Você teve a oportunidade de visitar outras escolas e encarar outras realidades e aí como foi isso?

LÚCIO: Bastante interessante para quem gosta de projeto social, lidar com a comunidade, de lidar com gente é um espetáculo. Cada escola, mesmo com uma certa proximidade entre elas é uma realidade diferente. Comunidades mesmo, uma era mais violenta outra não, uma comunidade gostada de jogar hóquei e a outra gostava de futebol de salão e eram próximas, no mesmo bairro quase. E hóquei mesmo, o pessoal pegava toda aquela indumentária de hóquei, patins, fizeram parceria com o Banespa, conseguiram doação do material. E os caras jogavam no pátio que era super plano, liso, num terreno muito semelhante a uma quadra de hóquei. E o pessoal jogava de verdade hóquei, jogava, treinava. E na comunidade vizinha os caras nunca tinham ouvido falar em hóquei. As realidades eram mesmo diferentes. A experiência era gostosa, vou citar algumas coisas que eu vi: graças ao projeto um professor fez uma pista de atletismo dentro da escola, não é igual a uma pista oficial, mas ele adaptou; tinha salto a distância, salto em altura (conseguiu a doação de um colchão para os saltos), estava fazendo treinamento de 100 metros rasos, treinamento de algumas modalidades de atletismo. Então eu atletismo, eu vi rapel em Sorocaba, vi hóquei, vi algumas escolas que levavam em consideração os jogos cooperativos: que não existia derrota, não existia decepção, a colaboração, a cooperação que era a tônica, eu vi muitos esportes adaptados, vi o voleibol transformado em lençolbol (quatro pessoas seguravam um lençol e jogavam a bola pela rede de vôlei pra cair no lençol), ficavam brincando assim, então qualquer um, de qualquer idade, até quem era mais gordinho ou menos gordinho, podia jogar, era uma inclusão legal e eu achei bem interessante. Vi os esportes coletivos normais como: vôlei, basquete, hand, futsal vi muitos era natural, torneios vi diversos. Tem uma escola que tem basquete em cadeira de rodas, uma escola lá pro lado de Itaquaquecetuba se não me engano. Eu vi que a capacidade da comunidade se articular é muito grande quando se tem um elemento preparado pra isso articulador. Vi coisas espetaculares, isso estou falando na área dos esportes, na área das artes, da profissionalização, cursos de Inglês, de Espanhol, exposições de artes espetaculares, vi coisas inacreditáveis, vi coisas belíssimas de nível até elevado. Vi gente que começou no projeto social fazer coisas artísticas e depois começou a ganhar dinheiro vendendo aquilo. Vi as diretorias de ensino fazendo parcerias com o Sesc, vi o Sesc sendo aberto para uma comunidade inteira, eles brincando lá, usando todo o espaço do Sesc, coisas espetaculares, tive muitas experiências legais. Foi mesmo um espetáculo, se eu falar aqui não vou parar mais é uma infinidade de coisas que eu vi, das quatrocentas escolas eu devo ter visitado umas cento e poucas. Vi tênis em quadra de futsal adaptada e doação de bolinhas e raquetes, mas não como esporte de rendimento, por lazer apenas, o pessoal ia brincar de tênis. Nesses nos vimos muita gente “brincando” de basquete, a gente viu que ele tinha potencial, indicamos a um clube e ele está lá até hoje, nem sei o que vai ser dele profissionalmente, a nossa intenção era o lazer e a inclusão social.

Fala um pouco dessa transição. E agora? Tudo bem chegou nesse nível do trabalho tinham 400 escolas abertas, o trabalho já estava ganhando uma cara, já tinha uma certa estrutura, aí de repente chega alguém e fala assim: “vamos abrir 6000 de uma vez”. E aí de 400 para 6000? Não interessa o nome do projeto, mas é isso na verdade, a mesma coisa.

LÚCIO: Bom, eu acho que a experiência é nova, se for levar em consideração a minha prática eu tenho algumas críticas, se for levar em consideração só a minha prática. Eu tenho algumas críticas, eu acho que até poderia abrir algumas escolas, mas que fosse aos poucos, dentro das necessidades de cada comunidade. Eu acho que a transição foi rápida demais, questão de um mês a coisa tinha uma cara e no mês seguinte tinha outra. Eu acho que pra mudar a cara de um projeto pra outro eu acho que deveria levar mais tempo, a transição deveria ser lenta, não só pra quem trabalha lá mas pras próprias comunidades de cada escola. O preparo para se abrir uma escola nova tem que ser muito grande e eu acho que não está tendo todo esse cuidado, porque para se abrir uma escola você tem que levar em consideração a segurança, o prédio em si, pois tem prédios escolares que não tem tanta condição assim, está com problemas de esgoto, problema de luz, problemas em si... Então abrir por abrir, não vejo tanta vantagem. Acho que o espaço tem que ser preparado para ser aberto. Tem que ter policiamento, tem que ter água, tem que ter luz, tem que ter quadra, na minha opinião, não deve ter trave enferrujada, porque se a criança tropeça, cai, se corta ela pega tétano, tem quadras esburacadas, então tem muita coisa que não está muito certo. Tem bairros EXTREMAMENTE violentos. Eu soube que esse rapaz da febem que estava foragido foi capturado numa escola do Parceiros, o Batoré. E a comunidade gosta do cara, bate palma pra ele, e acha ele um herói, e ele estava lá na quadra lá, assistindo um jogo. Não sei se é verdade, mas me contaram que a hora que ele levantou e foi embora o pessoal bateu palmas, porque acha ele um herói. Então você imagina como é a criminalidade nesta escola, e se existir pelo menos 100 escolas iguais a esta, de 6000 o que não é difícil, você imagina que pode dar algum tipo de colapso, se você não tiver toda uma segurança, todo um preparo da equipe, todo um treinamento, todo um estudo para abrir a escola, tem que ter um cuidado muito grande, eu estou achando que não está tendo todo esse cuidado.

Como você vê esse negócio da equipe então? Hoje, nessa nova proposta?

LÚCIO: Confesso que a equipe de hoje é bem melhor que a de antes. Pelo menos são pessoas com nível universitário, são pessoas que são selecionadas pela APM, ou seja, pessoas da comunidade, são pessoas conhecidas que teoricamente já tem um vínculo, então pelo menos a escolha foi boa. As pessoas geralmente são professores, isso eu também acho bom. Agora esse projeto não leva em consideração o professor de educação física fixo, a equipe anterior tinha, um professor de artes, um professor de educação física, nessa já não. A equipe de hoje é um universitário ou até cinco se não me engano, os universitários (bolsista), o educador profissional...

Esse educador profissional pode ser de qualquer área? E eles estão chamando de educador gente que também não é da área de educação?

LÚCIO: É pelo que eu sei sim.

É qualquer pessoa na verdade?

LÚCIO: Sim, a princípio sim. É uma pessoa indicada pela APM...

Então não é um educador profissional?

LÚCIO: Na terminologia correta não, na minha opinião. Mas são pessoas, confesso, que as que eu fiquei sabendo, são bem escolhidas. Pelo menos tem vínculo universitário e tem vínculo com a comunidade. Pode ter feito, biologia, química, sei lá o que, isso não sei ao certo a formação dele, mas não tenho percebido nenhum despotismo, nenhuma indicação política, nenhum protecionismo, na colocação desse pessoal. O que no outro projeto tinha bastante, infelizmente.

Então vamos aproveitar e entrar nesse tópico que eu sei que é delicado, mas que a gente precisa falar. No outro programa, o que está sendo substituído, o Parceiros do Futuro, no início do programa, ele também teve um uso político eleitoral, não teve? To querendo deixar bem claro o seguinte, quando você foi monitor, quando você foi organizador de atividades, você não foi pressionado para fazer panfletagem política eleitoral para determinado candidato que era ligado ao projeto?

LÚCIO: Eu não posso provar, mas eu fui. Realmente era uma coisa muito bem feita, para não ficar provado ou parecendo que era.

Como era feito?

LÚCIO: O pessoal chegava numa sala restrita, conversava com todo mundo, falava “olha é o seguinte aqui ninguém é bobo, ninguém é inocente, se a gente esta num programa assim, assim assado de um determinado governo...”. (Fim da fita 01)

Como rolava a pressão para fazer as coisas?

LÚCIO: Na época que eu estava lá, era uma pressão, não vou dizer tão forte. Era até sutil, mas era firme, localizada, você entendia rápido que seria interessante que você fizesse campanha política e tal e eu escapei bastante porque eu não tenho a menor identificação com política, não sei se felizmente ou infelizmente, mas não tenho esse dom. Eu tentei escapar várias vezes, mas, não teve jeito o pessoal pressionou até que eu tive que ir lá fazer um pouco de propaganda política.

Nessa época, estou falando LÚCIO porque não é só você que tem falado isso, nessa época houve denúncias apuradas inclusive de uso constatadas. E aí o que tinha que fazer? Tinha que distribuir panfletos com o nome do sujeito? Como era?

LÚCIO: Não quando eu tive que participar disso, isso foi no comecinho, 99/2000, nessa última eleição, também teve um problema que saiu até no jornal e tal, depois que saiu no jornal o pessoal deu uma desacelerada, pois a coisa ficou exposta, então, todo mundo deu uma parada mesmo em fazer a campanha, algumas pessoas até que trabalhavam lá foram afastadas até o final da eleição. Mas muita gente fazia a campanha espontaneamente, mas que também entrou no programa porque era indicado.

Espontaneamente, mas tinha seu interesse!

LÚCIO: Espontaneamente, mas porque tinha seu interesse. Outros faziam sem ser espontâneo, mas tinha que fazer porque senão ficava meio que mal vista, podia ser demitida.

E agora você acha que nessa estrutura nova não vai acontecer isso, vai acontecer, em que medida isso vai acontecer? Ou seja, vou reformular a pergunta e ser explícito total, abrir 6000 escolas e muito mais marketing pra quem quer se eleger prefeito ou é realmente é uma proposta educacional?

LÚCIO: Vou ser bem sincero, respondendo como eu tenho visto na prática. Na prática, as pessoas que estão gerenciando este trabalho me parecem bastante esclarecidas e não tem grandes interesses políticos não, parece que eles têm essa liberdade de trabalho. Mas eu conheci até agora, 10, 15 pessoas dessa nova história, não conheci o restante. É uma coisa que pode ser usada tanto para o bem quanto para o mal, se a pessoa quer se eleger com isso vai dar repercussão. Se ela tem um interesse puro e inocente de fazer um programa social também pode conseguir fazer isso. Depende da postura e do direcionamento que a pessoa der. Por enquanto, eu ainda não sei, mas me parece que não, me parece um pessoal bastante esclarecidos e que não está ligado a questões políticas ou protecionismos etc. O que me deixa feliz essa mudança radical. Ou seja, questões partidárias ou ligadas a um determinado candidato, aparentemente não têm. Eu fico bastante feliz, mas preciso ver se na prática isso é real.

Isso a gente vai saber só na eleição para prefeito do ano que vem. E aí eu quero ver o que o cara vai fazer... Nessa estrutura nova do programa como que ficou? O Programa Escola da Família é um programa da Secretária da Educação. Quero refletir um pouco com você de novo, até voltando um pouco no Parceiros, que relação existia de fato com a Secretaria da Educação? Com a Secretaria de Cultura, com a Secretaria de esportes na elaboração desses projetos? Há uma integração? Não há? Como que é na estrutura hoje, como vocês está vendo isso tudo?

LÚCIO: Antigamente era assim, o Programa Parceiros do Futuro era da Secretaria de Educação, o programa nasceu nesta secretaria. Só que ele fazia parcerias com outras secretarias, então na época a extinta Secretaria de Esportes fornecia alguns professores. A Secretaria de Cultura fornecia alguns profissionais de cultura para dar algumas atividades. A Secretaria da Saúde fornecia alguns profissionais para dar algumas palestras. A gente tinha parcerias com outras secretarias. Atualmente, essas parcerias a gente ainda não tem certeza se elas vão se manter (da cultura, da saúde, da atual juventude, a gente não tem certeza). Isso ainda está em transformação. Continua sendo um programa da Secretaria de Educação.

A direção é da FDE?

LÚCIO: Não isso eu não sei te responder agora, porque parece que teve uma mudança nisso. O outro era. O outro programa era um braço da FDE, como tinham outros projetos lá dentro. Agora, parece que modificou e eu não sei te precisar como ficou não. Teve uma mudança lá e por isso não posso te dar certeza.

E o financiamento desse programa, da onde vem o dinheiro?

LÚCIO: Essa é uma área que eu não sei, na verdade sei muito pouco. Sei que hoje eles têm a fundação Ayrton Senna como parceiro, a UNESCO como parceiro, e continua sendo um programa do governo e desta Secretaria, Secretaria de Educação. A verba especificamente eu não sei.

Você sabe qual é o papel desses parceiros? Do instituto Ayrton Senna, da Unesco, Fundação Faculdade de Medicina. Com que é isto? O papel de cada um deles você sabe?

LÚCIO: Aí já está na área que eu estou sabendo muito pouco, que o projeto é novo e eu ainda não estou totalmente integrado a ele. Da UNESCO eu não sei exatamente o que efetivamente eles vão oferecer, eu não sei ainda. Do instituto Ayrton Senna eu também não sei. Só sei que é um novo parceiro. A FFM antigamente ela contratava os organizadores e fazia o pagamento deles, eles eram funcionários da FFM, atualmente não sei como ele vai estar funcionando, ela provavelmente continua pagando os organizadores de lá, mas não sei o ano que vem se os organizadores continuam ou não. Eu não sei mesmo, eles não integraram ainda.

De qualquer forma, esses organizadores que estão hoje, você falou que são quase 300, eles ainda estão vinculados ao novo programa “Escola da Família” e vão estar recebendo via FFM?

LÚCIO: Vão, ainda vão. Pode ser que exista algum tipo de mudança no futuro, mas por enquanto, e até dezembro mais ou menos eles vão ficar.

E esse pessoal que está sendo contratado agora, educadores e profissionais, eles recebem da onde?

LÚCIO: Se não me engano, quem paga esse pessoal é a APM. E a APM recebe esse dinheiro pra pagar as pessoas da Secretaria de Educação.

Nem toda escola tem uma APM ativa, organizada, é meio esquisito isso, não é? E aí como que funciona? E a APM registra o cara como educador profissional?

LÚCIO: Isso eu também não tenho certeza. Ela deve registrar, deve ser um funcionário da escola, mas eu também não sei com precisão porque isso não passa por mim, como ele é selecionado, como é registrado...

Quem que pode me informar sobre essas coisas todas? Coisas de estrutura?

LÚCIO: Acho que só realmente a pessoa responsável principal pela Escola da Família. Acho que é a dona Cristina. Acho que ela pode ajudar em relação a essas informações. Por enquanto, dessa nova fase eu sei muito pouco. Aliás, eu to no congelador, eu to na geladeira até que eles me passem para uma função específica, provavelmente vai ser dentro do esporte e aí comecem a me dar as informações para eu pode trabalhar, por enquanto...

Então: Além desses organizadores, tinham sido contratados professores de Educação Física e professores de Artes e eles como estão? Qual é a situação deles?

LÚCIO: Esses, ela está suspensa. Teoricamente eles se mantêm com a gente, eles estão trabalhando normalmente como antes, e ficam conosco até uma segunda ordem. E a informação que me deram é que não “haverão” mais demissões, se todo mundo trabalhar com competência e normalmente.

A mudança foi então na supervisão do programa na verdade?

LÚCIO: Foi. Especificamente na supervisão e coordenação. Realmente era o que eu estava dizendo: tiraram o cérebro e o coração, mas ainda usam as pernas, os braços, usa todo o restante do corpo. Trocaram o coração e o cérebro por um novo e está funcionando assim. Enfim tinham supervisores responsáveis por áreas específicas, por exemplo: cada coordenador, coordenavam 3 ou 4 supervisores. E esses supervisores visitavam as escolas no fim de semana pra ver se estava tudo “OK”, se não faltava nada, pra ver se precisava de alguma coisa, ou seja, acompanhavam em “off”. A estrutura era boa, eu achava a estrutura bem feita, bem acertada, só que tem que ser com pessoas bem comprometidas.

Mas, por exemplo, eu te encontrei um dia e você estava fazendo deslocamento de moto, como que era isso? A infraestrutura para você fazer a supervisão também, fazer o acompanhamento do trabalho.

LÚCIO: Isso foi uma grande exceção. Teve um dia que os carros estavam todos ocupados num evento e eu me senti na obrigação de visitar o pessoal que estava precisando de informação. Eu não precisava ter trabalhado mas eu fui, vou por conta própria, vou até de moto pra não gastar muito. Mas geralmente o pessoal vinha me buscar, tinha carro.

Tinha infra-estrutura?

LÚCIO: Tinha. Ia confortavelmente na escola que eu quisesse, ou seja, na escola que eu achasse necessário, geralmente nas que tinham algum problema, a qualquer distância, não importava. É claro que eu delegava muito aos supervisores de áreas, ir pra Ribeirão preto resolver um problema de relacionamento era complicado. Eu tentava discutir isso com o supervisor de área que vinha uma vez por semana para São Paulo e aí ele se acertava lá pela região dele. A estrutura era muito boa.

E agora você está falando que vai ficar ligado as diretorias de ensino a supervisão e o controle da coisa? Como é que é?

LÚCIO: Esse controle vai ser delegado, vai ser agora atribuído a um profissional da diretoria de ensino, ele vai visitar a escola. Então como existem 89 diretorias de ensino no Estado, cada representando de “D.E” que pegar mais ou menos 20 escolas e aí ele visita essas 20. Além disso, ainda tem um ATP (assistente técnico pedagógico) que também vai poder visitar as escolas. Geralmente um ATP de Educação Física que vai dar o apoio pedagógico. Além da própria diretora que agora estão solicitando que ela também visite mais a escola. A diretora, a vice-diretora, os professores e a coordenadora pedagógica. A diretora tem até uma remuneração a mais para ela ficar um determinado período lá no final de semana ou mandar um representante. O que eu acho bom também, o pessoal da escola, os acadêmicos que lá trabalham durante a semana tem que fazer uma integração com a instituição de final de semana. É o mesmo prédio, mas são duas instituições diferentes, e elas têm a obrigação de se integrar pra benefício da comunidade e dos alunos. Quando eles se integram é um sucesso.

Ou seja, dá pra fazer projeto pedagógico em torno disso. Você julga que as pessoas que têm trabalhado ao final de semana conseguem ter competência para esse tipo de projeto? E o pessoal que trabalha durante a semana, o professor lá de sala de aula, também tem competência pra realizar esse tipo de projeto? É preparado profissionalmente pra isso? Você não acha que tem que ter uma preparação específica para isso? A pessoa tem que passar por um treinamento específico de compreensão disso?

LÚCIO: Eu acho. Mas aí eu dou um mérito pra esse novo segmento do programa que estão preocupados com isso. Não sei se vão conseguir solucionar, mas já ouvi que eles estão preocupados com isso. Antigamente existia a preocupação, mas a solução não. Era meio difícil conseguir integrar os professores, diretores, o pessoal de final de semana pra beneficiar o aluno, ou pra fazer um pré-aprendizado para o aluno. As vezes acontecia espontaneamente, um professor abençoado, iluminado ele ia lá procurava um professor de português, matemática, e perguntava “o que eu posso fazer de final de semana para te ajudar”? E as vezes dava a coincidência do professor de matemática falar, “olha eu quero que você faça isso”, mas as vezes o professor nem queria conversar sobre o assunto. Então, por coincidência e boa vontade acontecia esse “pré-aprendizado”, mas não que fosse uma técnica estipulada pra todo mundo. Infelizmente não.

O tempo que você ficou na atividade fim ali mesmo, no corpo-a-corpo, a escola certamente tinha algumas atividades que aconteciam no final de semana, tipo festas, festas juninas e etc. Como era a articulação disso com o programa?

LÚCIO: Isso era até bem legal. Variava de escola pra escola, mas a grande maioria se integrava com o pessoal de final de semana e quem tava no final de semana colaborava com a festa. Isso era bem legal, a diretora literalmente chamava a equipe, conversava, se organizavam, planejavam. Então na festa junina o pessoal de final de semana arrumavam o som, juntava uma equipe pra limpeza, uma equipe pra ir atrás de prenda e tinha uma integração bem legal. A experiência que eu tive foi um carnaval que a gente fez lá, uma rádio pirata quis fazer um baile de carnaval na escola, porque o baile de carnaval, a matinê, enfim, era pago e o pessoal não tinha grana, R\$ 1,00 às vezes não tinha, então eles fizeram um baile de carnaval gratuito dentro da escola, a diretora permitiu e aí o projeto nem se envolveu, porque a gente tinha férias na época de carnaval e nas festas de final de ano. Aí eu particularmente fui lá e pedi pra diretora se ela emprestava o prédio, mas eu particular, como se fosse um cidadão, mas podia ter sido outro cara. Fui lá e disse que o projeto estava de férias, mas eu, LÚCIO Flávio, cidadão da cidade de Osasco, vim pedir pra senhora...e ela topou. Levei lá o representante da rádio, o cara se apresentou, ela gostou, e deram a festa. E eu particularmente peguei a minha moto fui lá, fiquei uma meia hora lá, assisti e fiz o papel de cidadão. Tomei cerveja lá, o que não podia fazer trabalhando, fiquei quinze minutos e fui embora.

Foi a rádio que organizou o evento?

LÚCIO: Organizou, administrou, com segurança, tudo. Como eu tinha experiência do final de semana eu dei as dicas pra rádio: tem que ter segurança, não vai ter policiamento, vocês vão ter que cuidar daquele canto, porque aquele canto entra gente por lá... Eu passei pra eles o operacional e eles realizaram. E aí a comunidade teve uma festa de carnaval que eles não poderiam ter pagando.

Mas isso deveria acontecer dentro de um programa desse, você não acha?

LÚCIO: Eu acho que sim. Eu acho bastante saudável a rádio é da comunidade e a escola também é. E todo mundo conversando civilizadamente consegue fazer coisas. No geral parece que não dá muita diferença, mas no específico dá, se você é uma criança ou um adolescente. Eu acho que a formação deles é uma seqüência de uma experiência de vida. Se você tem um bom repertório de experiências você tanto pode ser um bandido com um diplomata. Então se você mesmo sendo pobre, tem a experiência de ter um baile de carnaval na sua infância, na sua adolescência você pode contar que teve essa experiência, que você conheceu a menina lá, que você paquerou e depois nunca mais viu, mas no projeto que te deu essa oportunidade você vai formando o seu repertório de experiência de forma positiva. Isso é prevenção. Aí no outro dia um cara dá dando aula de jardinagem, você nunca tinha visto e você se identifica e vira um decorador sei lá.

Eu tomei um coro de um menino de 11 anos no xadrez hoje lá.

LÚCIO: Pois é, o menino foi apresentado ao xadrez, a jardinagem, a uma limpeza, foi apresentado a uma alimentação melhor, então ele fica com uma auto-estima boa a ponto de reivindicar coisas melhores pra vida dele. Agora se você tem um repertório de experiências muito frágil, você vai entrar pelo caminho mais fácil da vida, ou seja, o crime, a prostituição ou você vai ser um funcionário muito explorado. Mas se você teve experiências boas, mesmo você sendo muito pobre você tem um repertório pra reivindicar cidadania. Isso significa que o poder não precisa estar só na mão de quem tem grana. Você simplesmente pode ser, podem abusar de você, mas você teve um repertório bom e tem experiência suficiente para processar o seu chefe e ganhar uma indenização, quer dizer não precisamos ser escravos só porque somos pobres.

05 de SETEMBRO de 2003.

ADRIANO

Professor de Educação Física, pedagogo e vice-diretor de escola.

ADRIANO: A própria direção da escola já é liberada, por exemplo, pra prática de escolinhas, nós temos, a comunidade tem a escolinha de futebol de salão desde a criança de 5 anos até o infantil com 18 anos. A própria comunidade já cuida disso. Quer dizer, então o “Parceiros do Futuro” nessa época usou muito isso falando que era eles, na verdade já não era eles era a própria comunidade que já faz, né? E a própria aula de capoeira também é da comunidade e temos também agora o Kung-fu, a dança de rua que entrou no período da tarde, só que é tudo da comunidade. Do “Parceiros do Futuro” agora só vi os caras vim olhar. Agora é o “Escola da Família”. Mas o rapaz do “Escola da Família”, por exemplo, no dia da vacinação aí, ele falou, “pô, eu tenho um equipamento de algodão doce”, aí eu falei você trás a máquina que o açúcar eu vou arrumar aí. E eu saí pela comunidade pedindo aquele açúcar cristal de fazer algodão doce, aí nós começamos fazer e dar pra criança que tomava gotinha, no dia da vacinação. Foi um serviço a mais que o “Família na Escola”, os dois rapazes prestaram. E tá tendo bastante movimento. O movimento aqui por exemplo, nós tivemos um show que eles fizeram com uma rádio comunitária aqui na frente, nós emprestamos o espaço do pátio pra eles fazerem o show e tal. O ingresso era um quilo de alimento e nós mesmos depois pegamos os carros, descemos na favela e entregamos os alimentos na própria comunidade ali de baixo. São um pessoal muito pobre. Até o rapaz do “Família na Escola” ajudou a coordenar. Porque nós estávamos esperando umas poucas pessoas, não muitas, no final o pátio aí foi pequeno. Não tinha nem como circular de tanto movimento que teve. Eu acho bom isso pra comunidade, porque a comunidade aqui não tem lazer, não tem onde fazer o seu lazer, então se a escola continua abrindo, dando apoio é válido. Agora, o governo precisa fazer a parte dele também. Por exemplo, você vê ele obrigou alguém da direção vir, tá pagando lá os R\$ 400,00 tudo bem, por exemplo, aqui tem um orientador e tem um estudante, você vê por exemplo, três pessoas vai cuidar de quantas pessoas? Pouco profissional pra muita gente. Tá certo que não é nós que dá aula de futebol de salão, são os voluntários. Mas por exemplo, naquele dia o banheiro da escola pra 1800 pessoas no pátio o banheiro ficou sujo, não tenho ninguém pra limpar. Também não posso pedir tudo pra comunidade, quer dizer, eu acho um bom projeto, só que ele (governo) precisa dar mais infra-estrutura pra escola. Precisa alguém vir limpar, até que a gente consegue, se eu chegar na comunidade e falar que estou precisando de alguém pra limpar o banheiro, mas ele joga muito para o diretor resolver algumas coisas, quer dizer, fica muito assim, eu peço uma vez pra limpar o banheiro até as mães vêm não tem problema, chega outro dia também tenho que pedir de novo, preciso pegar material de limpeza da escola, vai chegar uma hora que vai começar a estourar, o governo lançou o negócio, mas cadê os funcionários? Chega segunda-feira a escola tem que estar limpa e por exemplo, na segunda-feira eu tenho duas mulheres da limpeza.

Para o final de semana você não tem nenhum apoio nisso?

ADRIANO: Não, não. A gente que pede aí pra comunidade. Por exemplo, outro dia teve um campeonato na quadra, de domingo, com juiz, bandeirinha, mesário, tudo, nós sorteamos até 10 bolsas de um curso de informática tudo de graça, de escolas que patrocinaram o campeonato, pra ser sorteadas pra comunidade, daí eu tive que pedir, já que vão tirar fotografia, e a quadra está suja, vamos limpar a quadra porque tem muita folha, apesar que folha não é sujeira, mas quem olha pergunta se não tem ninguém pra varrer? A gente tem que pedir muita coisa, a gente fica sem graça, porque tem o funcionário na escola e o cara fica pedindo pra nós, porque não põe o funcionário de sala? Até podia acertar com um funcionário, se folga num dia de semana, mas você vem sábado e domingo. Mas aí a gente ia ficar tapando buraco. Que não é o certo né?

No começo o senhor se referiu ao seguinte: o senhor acha que a escola já funcionava de final de semana porque ela abria a quadra, só a quadra? Não é isso?

ADRIANO: não, não.

Ela abria outros espaços também?

ADRIANO: O pátio, a sala de jogos que nós temos 3 ou 4 mesas de pingue-pongue.

Isso já antes de chegar em 99 o “Parceiros do Futuro?”.

ADRIANO: Isso, já antes. Daí chegou o “Parceiros” e eles usaram isso tudo, quer dizer, já estava montada a estrutura. E a função do “Parceiros” era essa, né? Só que já estava montada a estrutura.

Mas então, aí aconteceu o seguinte, a escola funcionou durante algum tempo aberta e depois fechou. O que aconteceu que a escola fechou?

ADRIANO: Fechou porque eles estavam querendo interferir, em vez de sentarem com a comunidade e decidirem juntos o que iam fazer, eles impuseram pra comunidade tal horário é isso, tal horário é isso... e a comunidade se revoltou e nessa com a revolta eles começaram a pichar a escola, depredar a escola. No entanto, pra nós conseguir reverter isso, precisou ser fechado o “Parceiros”, voltamos a fazer reunião com a comunidade, isso em 2002, agora no final do “Parceiros”, em julho me parece, daí nós voltamos a conversar com a comunidade. Primeira coisa: vai ser aberto pra vocês, vocês vão continuar fazendo o projeto de vocês, vocês me traz o projeto e dependendo da aprovação da direção vai ser aberto pra vocês de novo, não tem problema nenhum. Só que nós vamos primeiro agora: o muro está pichado, primeiro nós vamos pintar os muros. Nós começamos a dar tarefas primeiro pra eles pra depois reabrir.

E surtiu efeito isso?

ADRIANO: Se o senhor ver, não tem nenhuma pichação no muro, não sei se o senhor reparou? Não tem nenhuma pichação, então eles pintaram o muro, eles cuidam, se alguém pichar, por exemplo, eles cuidam, eles vão atrás, eu só quero pintado, vocês que vão cuidar da escola. Por exemplo, a FDE colocou refletor aí, eu acho que ficou uma semana o refletor e roubaram o refletor. Chamei os representantes dos projetos, roubaram o refletor de sábado e domingo, não quero saber, achem quem roubou e mandem colocar de volta, só isso. Acharam o moleque que pegou e colocaram de volta. Quer dizer, a própria comunidade, eu, a diretora, a direção antiga também, nós tivemos que conversar com a comunidade, mostrar pra eles que a escola é deles, não pra destruir e sim pra eles cuidarem. Se a escola, por exemplo, é pichada e tal, nós colocamos na cabeça deles que vai ficar feio pra bairro, onde fica o Patrícia Galvão, ah! É aquela escola pichada no Jardim Patrícia, no Jardim Amanda. Quer dizer fica feio pra própria comunidade. Agora não tenho problema nenhum, até invasão, que há, não digo que parou totalmente, mas não tem mais... antigamente a molecada aqui na hora do intervalo ficava tudo em cima do telhado pra assistir o intervalo, pra paquerar as meninas e tal. Aí precisamos conversar com a comunidade e ala própria começou a pedir pra sair, “aqui não”, eles acabaram tomando conta da invasão, pra nós foi uma mão na roda, foi um acerto na loteria porque não temos mais preocupação com isso. Agora um ou outro que entra, diz que vai na secretaria e fica conversando, mas são raros.

Quando o senhor fala a comunidade, quem são essas pessoas? Quem são os representantes da comunidade?

ADRIANO: Tem o amigo de bairros que mora aqui na frente e tem o pessoal mais antigo daqui da região, tem, por exemplo, a escolinha de futebol a sede delas é aqui em baixo, então eles pediram a quadra e não é fins lucrativos, não tem nada de fins lucrativos. O que, por exemplo, eles fazem: “Ah! Queimou um refletor na quadra”, eles nem vem falar pra mim, eu só digo, pô! Queimou o refletor de novo? E eles dizem, professor estou mandando um electricista aí pra trocar a lâmpada de novo.

Mas em compensação eles arrancam sempre a tabela de basquete, né?

ADRIANO: Não, não, já está aí. Eles compraram, falta só eu colocar. Daí eles falaram: “professor, ta aqui a tabela, só que o senhor esqueceu de deixar a medida pra nós da altura”. Eu falei, vê pela outra, então eu falei deixa, daí fui ver que estava errada, eles iam fazer errado, porque está errada a altura.

Então, mas o senhor acha justo um grupo só ter a prioridade de uso da quadra?

ADRIANO: Não, mas não é um grupo só! Esse da escolinha pega a faixa etária de 5 anos até 17 anos. Não é só de lá, eles põem a mesinha aqui, quem quiser da comunidade vim, pode vim. Não é um grupo fechado. De sábado e domingo, por exemplo, é rodízio. Eles trazem pra nós, olha tantos vai usar a quadra, se der o horário tudo bem, se não é sorteio. Então não está sendo sempre aquilo, esse horário é meu, de tanto a tanto. Não está sendo assim.

Quem controla essa distribuição democrática do espaço?

ADRIANO: Eles mesmos, num domingo antes, eles fazem o sorteio pro domingo seguinte, e eles mesmos controlam. Até agora não teve discussão nenhuma. A “Escola da Família” começa as nove, eu abro a quadra as oito. Eu já tenho que começar as oito senão não dá tempo pra suprir todo mundo. E outro negócio, eles estão vindo até as dezoito, as dezoito falei pra eles, a partir das dezoito não posso de jeito nenhum, aí tenho que fechar.

E em termos de estruturas, como que é a estrutura dessa escola? Quem que ela atende? Quantas salas tem?

ADRIANO: Nós temos 46 classes, são três turmas (15,15 e 16 a noite), com 15 salas por período, nós temos 3 salas de vídeo, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sala de artes e uma sala de jogos.

E atende de quinta a terceiro colegial. E tem educação de jovens e adultos de noite?

ADRIANO: É de quinta a terceiro. Não tem, só a tele-sala.

Quantos professores mais ou menos?

ADRIANO: Mais ou menos uns 65.

Desse grupo, na área de Educação Física e Artes, quantos professores você tem?

ADRIANO: De Educação Física eu tenho 5 e 4 ou 5 cinco de Artes.

E além dessas atividades que já aconteciam e tem acontecido durante a semana, oficina de capoeira, oficina de artes marciais, a quadra, mesmo o pessoal da escolinha que faziam as atividades, a escola tem outras coisas que ocorrem aos finais de semana, por exemplo, o evento feito com a rádio, que outras atividades são feitas? Festas? Algumas coisas assim, festa junina, existem isso? Ta na programação da escola?

ADRIANO: Isso tá, a festa junina, a festa do sorvete, essas festas a escola faz sim.

Então são pelo menos mais duas grandes festas, junina e do sorvete?

ADRIANO: Isso. Dá umas três mais, porque tem o “agita galera” o nosso começou na sexta e foi até o sábado. Só na sexta não deu pra fazer todas as atividades.

Como que você está vendo essa mudança, porque veja, aqui nesta escola, por isso que ela está sendo objeto de estudo nesta pesquisa, ela já tinha algumas atividades que aconteciam, veio o projeto governamental e de certa forma teve um confronto com as atividades que já aconteciam com o projeto, o projeto se instalou, funcionou durante dois anos, quase dois anos e meio e a escola fechou de novo. O projeto saiu daqui, ficou mais de seis meses a escola fechada, só a quadra funcionando, e agora tem um outro projeto acontecendo, como que você está vendo este retorno?

ADRIANO: O que aconteceu, eu acho que foi porque eles quiseram bater de frente com a comunidade e a comunidade aqui é meio difícil, é meio difícil de lidar, você tem que conversar muito, pedir com muito jeito, porque senão o que você for pedir é capaz de virar ao contrário e eles fazer tudo errado, fazer tudo diferente só pra bater de frente com você, pra te testar. Portanto, você tem que ser aberto com eles, eu, por exemplo, tenho um estacionamento dentro da escola, meu carro deixo na rua, falei pra eles, quer riscar, eu acho que não devem riscar, agora se eu por no estacionamento é capaz deles riscarem, porque eu sou um professor que chego e converso mesmo, você aprontou, você vai ter que assumir meu! Assume. Eles tem um respeito... quer dizer eu vivi aqui, eu fui professor de Educação Física, eu tava direto ligado a eles, quer dizer pulou a quadra, porque pulou? Se o portão está fechado não é pra entrar, pula de volta, eu não ia abrir o portão pra ele sair, sempre cobreí deles a não ter invasão, sempre vivi aqui, não moro aqui, mas sempre de sábado e domingo vinha, ficava aqui.

Você mora por aqui?

ADRIANO: Não eu moro em Presidente Altino, é longe daqui.

Você falou que não mora aqui, mas que já tem um vínculo grande com a comunidade. Quanto tempo você está aqui?

ADRIANO: Estou aqui a uns oito anos, não sei.

E como que é a sua história pessoal em relação a rede Estadual? Quanto tempo você está na rede?

ADRIANO: Estou na rede por volta dos 16 ou 17 anos. Eu acho que mudou muito, mudou bastante, quando eu entrei, o professor era aquele respeitado e tal agora não. Eu sou de uma opinião, você não deve ser tão didático pra falar com eles, eu acho que você tem que chegar e ser que nem eles, conversar o linguajar deles.

Você acha que a faculdade te preparou pra isso?

ADRIANO: Não. Isso você aprende no dia-a-dia. Eu fiz pedagogia, eu pensei que a pedagogia ia me dar um... você pode ser vice lá porque você já manja tudo. E agora eu assumi a vice-direção faz uns dois meses, isso a faculdade não ensinou, eu sabia do dia-a-dia como professor, sempre estava ligado com a direção, indicando projetos, pra gente ter mais uma chance pra gente cobrar deles. Esse cobrar que eu digo é uma troca, olha estou te dando, mas você também tem que me fazer isso, eles também tem que participar da comunidade, da vida escolar, da gestão da escola.

E sobre isso, a escola tem um conselho de gestão? Dirigido apenas pelo diretor, como é que é?

ADRIANO: Tem um conselho. Não, não, por exemplo, eles me dão um projeto, daí a gente passa pelo conselho da escola dizendo, a comunidade está desenvolvendo um projeto assim, tal, tal, tal, detalha o projeto, trago quem fez o projeto pra falar direto no conselho, tá de acordo, você dá uma licencinha, que nós vamos votar aqui se é viável ou não, se a escola pode aproveitar o projeto ou não. Geralmente os projetos que vêm, não tem muito problemas em aceitar.

E essas reuniões do conselho são periódicas? Qual é a periodicidade delas?

ADRIANO: Eu tenho mais ou menos uma vez por mês. Não posso fazer mais porque conselho de escola é com professor, se eu começar a tirar professor de classe vai me dar outro problema aqui dentro.

O conselho tem professor, mas tem gente da comunidade também?

ADRIANO: Tem. É professor, comunidade, parte administrativa, alunos, grêmio.

O grêmio dos alunos é um negócio organizado?

ADRIANO: É, eu pedi pra eles vir de sábado e domingo pra ajudar a olhar.

Como você vê esta questão do trabalho voluntário na escola ao final de semana?

ADRIANO: Olha, esse pessoal só querem melhorar a vida da comunidade aqui do bairro que é sofrida, é uma comunidade muito carente, então tem aquele grupinho de drogada lá, então essa turma não quer deixar essa molecada entrar nesse meio. Eu acho um trabalho legal pra caramba, a professora de capoeira chega oito horas e fica até meio dia aí.

Como que é o nome dela?

ADRIANO: Agora você me pegou, eu esqueci o nome dela. Tem o Gilson que cuida da quadra lá, o cara fica no sábado o dia inteiro, quantas vezes me pediu dinheiro pra comprar um lanche pra ele, é uma comunidade carente mesmo, antigamente os “Parceiros” davam lanches, agora nem isso, não tem mais.

Com o “Escola da Família” não tem vindo isso?

ADRIANO: Não. Não tem vindo isso, não foi liberado nada ainda, o projeto começou dia 10, vamos ver se o governo vai... que nem na televisão ele fala bonito, que tem 25 mil universitário trabalhando, todo mundo acha que vai chegar aqui e pelo menos 10 tem na escola, tem 1. Até eles estão meio... Eu acho que eles estão fazendo com uma puta força de vontade, pelo menos esse grupinho da comunidade que ta trabalhando são 10...

Você identifica aqui como trabalho voluntário, o Gilson, o cara do futebol, a menina da capoeira e o rapaz das artes marciais?

ADRIANO: Isso, tem uma mulher que vem dar pras mães aí crochê, tricô, está sendo bastante usado. Tem uma igreja aqui, que traz alguém pra fazer palestras, médicos, pra falar de algum assunto, eles chamam de cursos.

Você acha que a escola e até mesmo o educador foram preparados pra pensar na importância do lazer pra comunidade?

ADRIANO: Eu acho que pensar assim, quando ele sai não. Mas através do tempo ele sente isso, a própria comunidade escolar... Só que o professor também não tem tempo, por exemplo, ele sai daqui e vai dar aula em outro lugar, ele sai do outro lugar e tem que pegar um particular, porque o salário do Estado, só com o salário do Estado ele não sobrevive. Chega sábado e domingo, pô vou lá escola fazer um trabalho voluntário na escola? Eu to cansado, quer dizer o sábado e domingo é o único tempo que ele tem pra passar com a família. Por exemplo, eu estou vindo de sábado e domingo, minha mulher já falou, você sai de casa seis horas da manhã, você me volta onze horas da noite, chega no sábado você sai sete horas e volta uma hora da tarde, no domingo a mesma coisa, pô! Você acaba de almoçar você vai deitar um pouquinho pra descansar, pois segunda-feira é outro batente de novo...

Você tem filhos?

ADRIANO: Tenho dois. Quer dizer eu vejo os meus filhos, quando eu não durmo no sábado e domingo a tarde. Eu não estou vendo mais meus filhos.

Então você acha assim, que o educador de maneira geral, o professor que está aqui trabalhando hoje, na educação formal, ele até compreende a importância disso, mas não tem nenhum estímulo pra poder se envolver com as atividades?

ADRIANO: É, não tem nenhum estímulo pra vir se envolver, por exemplo, abriram pra professor se escrever, só que para o professor se escrever, ele não podia ter carga completa, quer dizer, a maioria que trabalha no Estado, já tem algum tempo no Estado, o cara tem carga completa, se não tem aqui no Estado, tem na particular, o dia dele está fechado praticamente. Agora pra ele vir de sábado e de domingo, o cara não vai vir, ele sabe da importância de participar com a comunidade, mas em si ele fala, primeiro eu tenho que descansar pra segunda-feira.

E como que foi isso? Com o novo programa “Família na Escola”, quando eles chegaram pros diretores, coordenadores e vices e falaram que tinha que vir alguém. Como foi isso? Como vocês receberam a novidade?

ADRIANO: Aqui, eu já vinha, por exemplo, pra mim não foi problema, eu vinha, mas não tinha aquele compromisso, olha sou obrigado a ficar aqui quatro horas, eu vinha, dava uma passada, uma olhada na escola e fazia só a política de boa vizinhança. Antes eu não me cansava, vinha por gosto, agora parece que se tem obrigação você se cansa, apesar de você fazer a mesma coisa. Parece aquele negócio imposto. Abriram esse projeto e passaram por cima pra gente os negócios, falta informação pra gente também. Eu até sentei com o orientador e falei já tem esse projeto, esse projeto... o quê que eles estão querendo? Eu não posso chegar e abrir todas as salas, você vai cuidar? Então vamos de vagar, ta precisando disso? Primeiro vamos lotar aqui, a área externa do prédio, ta lotou, não tem mais espaço aqui, agora vamos passar pras salas e ir abrindo em parte. Não adianta eu chegar e a escola está aberta, inteira, não é isso que a comunidade quer. Eles mesmos vão ter que se preocupar mais, porque tem os “líderes”, os coordenadores, eles mesmos vão ficar preocupados, preferem ocupar todo o espaço de baixo. Mas agora, estamos recebendo um projeto aí pra usarem os computadores.

Teve uma vez aqui, já quando o projeto estava funcionando que roubaram os computadores?

ADRIANO: Roubaram os computadores, e aí a própria comunidade foi atrás e trouxe de volta os computadores. Eu fui conversar com os caras e fomos buscar na casa do moleque e trouxemos de volta os computadores, tem um só que sumiu, esse não conseguimos achar, mas os outros 10 estão aí. A comunidade ajuda bastante nessa parte de zelar também pela escola.

E como você vê essa questão desses bares que funcionam aí na frente?

ADRIANO: Esses dias eu estava comentando com eles, os bares já existiam antes da escola. Eles até comentara sobre a lei. Fica aquele negócio de quem chegou primeiro. E o quê que eles querem? Que o diretor vá fechar o bar, eu não vou ater de frente com o cara do bar. Não é eu que tenho que fazer isso, eu acho. Eu acho que é a lei, o cara tem que cumprir a lei. Não é eu que vou chegar lá e dizer, o seu bar está errado, tem uma lei aqui e eu vou dedar você. Eu vou me expor perante a comunidade porque eu sou contra o bar. E uma das idéias do governo é isso aí, né? Que o diretor seja o fiscal, eu acho errado isso, a imposição que ele fez.

Você vê possibilidade de algumas atividades que acontecem ao final de semana ter vínculo com que acontece durante a semana em sala de aula, com os projetos pedagógicos da escola? Você acha que é possível isso?

ADRIANO: Tem possibilidade. É possível.

Se é possível porque que não acontece?

ADRIANO: Tem casos que acontece aqui sim. Por exemplo, umas aulas de pintura, foi começada no sábado. Daí a professora de artes também começou junto o mesmo projeto, no entanto fizeram uma exposição aí, furaram um monte de pregos que eu não gostei, então vamos por uma ripinha, prega o prego na ripinha pra não estragar a parede. Ta acontecendo, o projeto da violência que teve aí, projeto da violência na escola, e a comunidade numa outra semana fez pra desarmar a população contra a violência também. Pensamos, será que vai aparecer arma pra entregar? Enfim, apareceu. Quer dizer já há esse entrosamento, e nós também, muitos projetos que começam na comunidade, nós usamos no pedagógico, por exemplo, da limpeza que eles começaram a limpar o bairro por causa da dengue, nós usamos também pra dentro da escola.

Você acha que esse tipo de programa que abre escolas públicas aos finais de semana, ele contribui pra reduzir a violência da localidade?

ADRIANO: Contribui. Só que pra escola é aquele negócio assim, tem que ser bem conversado, porque se não a violência que está lá fora você pode trazer pra dentro da escola, você tem que escolher alguns líderes da comunidade com boas idéias, senão você acaba trazendo a violência de fora pra cá.

ADRIANO: ... 78 eu acho que foi, nem lembro mais, eu não dava aula no Estado, naquela época o particular pagava mais que o Estado, então era vantagem você trabalhar mais no particular no que no Estado, eu comecei a dar aula aqui nessa escola, um amigo meu falou vai lá me substituir, preciso tirar uma licença, e eu falei, mas escola do Estado meu? Aí falei vou quebrar seu galho, daí eu fiquei aqui acho que fiquei uns três anos, pra quem veio pra substituir...

E essa escola tem quantos anos?

ADRIANO: Eu acho que é de setenta e pouco, eu não sei.

É antiga, então?

ADRIANO: É, é bem antiga.

Quando você fez o curso de Educação Física naturalmente você teve uma disciplina chamada “Recreação”. E essa disciplina não te preparou para pensar a questão do lazer no final de semana na escola?

ADRIANO: Não. A faculdade te dá o básico. O que eles acham que é o básico, eu acho que podiam dar para o universitário o dia-a-dia da escola, eles asseguram a escola como sendo assim mil maravilhas, você vai chegar lá na escola e dar um vôlei, se tem bola que nem tem na faculdade, uma bola pra cada aluno, você chega aqui e tem um bola, e olhe lá se não estiver furada. Agora não, agora até que o Estado está mandando bastante coisa, antigamente você ia dar um basquete e não tinha bola de basquete, não tem o arco. Você ainda pegou essa época?

Sim. Os professores de Educação Física não se envolvem muito com os projetos de final de semana, não é mesmo?

ADRIANO: Não porque eles também não têm tempo. Isso que o problema, por exemplo, aqui no campeonato escolar, a gente já tem a turma de treinamento, eu vinha olhar de sábado, não era eu que dava aula pra todo mundo, eu conhecia mais os meus alunos fazia a peneira, vinha de sábado pra ver a escolinha e ver o cara que era bom. Você tem que se envolver eu acho, eu sou convidado pra festa de aniversário até pra enterro, você tem que ir, você tem que fazer uma presença, é claro que alguém da escola tem que mostrar a cara.

Os pais têm um desenvolvimento legal com a escola aqui? Eles participam?

ADRIANO: Tem. Eles participam. Se não participa a gente vai atrás pra participar, é chamado pelo menos pra ele cuidar da vida do filho dele, ele é obrigado a saber da vida do filho dele. O aluno do noturno, o cara tem 18 anos, diz que está passando mal e vai embora, então dá o telefone da sua casa, quero falar com o pai ou com a mãe do aluno tal, olha seu filho está com dor de cabeça, eu sei que ele é maior, mas estou avisando o senhor que vou dispensar ele, posso dispensar? Pode. A comunidade, os pais têm que também ter confiança na escola. Não quer aquela escola que o aluno entra a hora que quer e sai a hora que quer. Apesar que o governo acha isso, se o aluno não quer assistir aula, pode deixar ir embora, eu já acho que não é radical, mas já que ele veio é pra ficar assistindo aula ou então nem viesse, se vim pra perturbar fica na tá casa lá, assistindo a novelinha das seis, televisão é cultura.

Obrigado.

06 de SETEMBRO de 2003.

JÚLIO - Professor de Educação Física do “Programa Parceiros do Futuro”.

Fale um pouco de você. Quem é o JÚLIO? A formação do JÚLIO? E porque que o JÚLIO está envolvido com isso?

JÚLIO: Bom! JÚLIO é formado em Educação Física pela UNIFIEO em 2002, ex-aluno do professor, pelo qual eu tenho um carinho muito grande e admiração. Eu entrei no projeto “Parceiros do Futuro” em 99 como voluntário, depois de uma palestra que fizeram no UNIFIEO, o monitor Luís Fernando e eu me interessei pelo projeto e desde então eu estou aqui hoje, quatro anos se passaram aí de luta e muita determinação. O projeto “Parceiros do Futuro” foi um projeto muito forte dentro da comunidade, porque quebrou aquele vínculo de que se a comunidade quisesse usar a quadra tinha que pular o muro da escola, depredar a escola. As depredações caíram quase 100%, porque as crianças começaram a se conscientizar que não é destruir e sim conservar para que sempre tenham.

Você falou que começou como voluntário. Onde que era e que trabalho você fazia?

JÚLIO: Comecei no “Patrícia Galvão” como voluntário, era voluntário do monitor Luís Fernando, claro que eu fazia diversas coisas, ficava com o pessoal do voleibol, dava uma força pro pessoal da parte de dança, ajudando a organizar a criançada lá e depois eu passei a ser monitor na escola do Butantã, no Jd. Bonfiglioli, na escola “Emídio de Barros”, onde eu permaneci por um ano, saindo dessa escola eu vim pra escola “Professor Nestor Ayrão Espírito Santo Aires”, vulgo Nestor, como o pessoal conhece aqui na região.

Como monitor também?

JÚLIO: Como monitor, que na época a gente era contratado pela Secretaria de Esportes de São Paulo, recém Secretaria da Juventude, e até mesmo a questão salarial era muito baixa, mas a gente fazia por amor mesmo, porque a condição salarial era muito baixa mesmo, fora o apoio também, pois desde o início os diretores tinham, muitos diretores tinham os “Parceiros do Futuro” como um empecilho na sua escola.

Aí você começou a trabalhar como monitor voluntário e passou a ser voluntário de fato do projeto. Como que era a estrutura do programa? Em termos profissionais, que profissionais que atuavam e como que era isso? Como que era o organizacional da coisa?

JÚLIO: O problema do “Parceiros do Futuro” é que nunca teve um profissional assim à frente do projeto. Já visto que a gente era contratado por currículo, não existiam reuniões de qualificações, só existiam reuniões pra salário só e alguns bate-papos, coisa rápida, agora qualificação assim nenhuma de profissionais, os organizadores geralmente eram pessoas que ou conheciam alguém dentro da liderança do projeto ou era também contratado por currículo, sem qualificação também. Apesar que depois de algum tempo, começaram a ter muitos cursos de qualificação, mas apenas pra

organizadores. Professores que entraram como eu entrei, eu não tive muitos problemas porque eu já era voluntário então já sabia como trabalha no “Parceiros”, mas tive amigos que entraram depois e eu tive que dar muita força pra eles, porque chegava sentava e os organizadores não sabiam o que era pra gente fazer e nem tão pouco o professor sabia o que ia fazer. **Como que era a estrutura em cada escola? Tinham, organizador, monitor, voluntários, depois tinham professores de Educação Física, depois professores de artes. Como que foi isso?**

JÚLIO: Até 2001, não existiam professores qualificados, assim formados dentro do “Parceiros”, eram os monitores de esportes, monitores de saúde, monitores da cultura e os organizadores. E a estrutura material do projeto era mínima, era de 3 em 3 meses eles mandavam duas bolas de futebol, duas bolas de voleibol, duas bolas de basquete e tinha merenda pras crianças é o que tinha de estrutura dentro do “Parceiros”. Tinha também uma parceria com o Playcenter na época que davam ingressos pra gente fazer sorteio entre as crianças pra elas irem ao Playcenter nos finais de semana.

Você acha que sua formação universitária te preparou pra isso? E a segunda pergunta, você acha que ao entrar nesse tipo de programa você teve apoio no sentido de continuar se qualificando profissionalmente? Se teve o que você teve?

JÚLIO: Primeiro, graças a Deus eu trabalho na minha área desde o primeiro ano de faculdade, então já trabalhei antes também, porque era presidente de um grêmio da escola “Nestor Ayrão...” a gente tinha um clubinho, então a gente fazia quase que a mesma coisa que o “Parceiros”, tinha pingue-pongue, tinha basquete, voleibol, futebol, campeonatos diversos, fanfarra, então a gente...

Então, mesmo antes do “Parceiros” essa escola onde você atuou como voluntário ela já funcionava?

JÚLIO: Já funcionava, quem organizava tudo era nós, alunos. Segundo, a preparação, o “Parceiros” é questão do Estado, o Estado não dá qualificação, principalmente pra quem é CLT, que é contratado apenas, né. Não tem qualificação nenhuma, pros efetivos ainda sobram uns cursos aí que eles podem até estar fazendo. Questão da minha formação, como já havia dito, Graças a Deus, sempre trabalhei na área, tive um professor de “Recreação e Lazer” que nunca deu nada de mão beijada, sempre procurou que a gente se qualificasse, estudando, correndo atrás, ele me deu suporte também pra trabalhar com animação de festas infantis, oficinas manuais, então eu acho que a minha faculdade foi muito boa, não tenho o que criticar na parte profissional, fora a vivência que eu tive na parte profissional, a parte educacional foi muito forte.

A princípio, você estava vinculado a Secretaria de Esportes e depois passou para a Secretaria de Educação, como que foi esse processo e como você vê essa possibilidade de integração entre outros setores? Hoje tem gente da cultura e do esporte participando ou é só da educação?

JÚLIO: Hoje está assim: a realidade do “Parceiros” é outra, infelizmente o “Parceiros” perdeu a força que tinha, pois era uma força muito forte. Era assim a gente tinha vínculos com a Educação, porque era Secretaria de Esportes, Secretaria da Cultura, Secretaria da Saúde, vinculadas a Secretaria de Educação, porque o projeto “Parceiros do Futuro” é um projeto da Secretaria de Educação. A gente era contratada, éramos mensalistas, e quando fomos desvinculados, eu só fiquei sabendo que tinha sido mandado embora porque eu liguei na Secretaria de Esportes, pra saber quando que a gente voltava do recesso, aí recebi a notícia que fomos desvinculados do “Parceiros” e no ano seguinte, mais ou menos no mês de março abriram as inscrições na Diretoria de Ensino, para quem se interessava no programa, eram atribuídas aulas, em caráter de 24 aulas, sendo 8 aulas no sábado, 8 aulas no domingo e as 8 restante você faz HTPC, HTPL que é horário de tempo livre e faz o tempo de reunião, que é mais quatro horas de reunião.

Então aí ficou definitivamente vinculado a Secretaria de Educação apenas. E eu vejo falar bastante sobre a participação de profissionais da área de artes, mas aqui nesta escola, que eu venho a algum tempo, eu nunca vejo um profissional dessa área. Como que é isso?

JÚLIO: Teve dois profissionais da área de Artes. O primeiro profissional que entrou junto comigo em fevereiro, ele desistiu das aulas, porque ele também é contratado como hora/aula o mesmo esquema que eu 24 aulas, ele precisou sair por motivos pessoais. Aí mandaram uma professora de Artes pra cá, mas ela também não conseguia porque estava com problemas com documentação e quando ela conseguiu a documentação, a D.E não estava mais contratando para o “Parceiros”. Hoje em dia não se contrata mais professores para o “Parceiros”, quem tá continua até a segunda ordem.

Agora tem um novo programa acontecendo, como que você vê essa passagem, o que você acha que pode resultar disso que está acontecendo agora?

JÚLIO: Eu estou muito chateado, muito sentido mesmo, porque o “Parceiros do Futuro”, não é qualquer um que trabalha, você não pode trabalhar por dinheiro, você tem que trabalhar por gostar, por prazer, porque é uma área muito complicada, você trabalha diretamente com a comunidade, você enfrenta muitas turbulências é com direção, é com a própria comunidade mesmo, e agora entraram com o “Família na Escola”, eles entraram do mesmo jeito de quando iniciou o “Parceiros”, vocês vão lá, tem que entrar na escola, não vem respaldo nenhum, não tem um curso de qualificação dos universitários que aí estão, que são universitários, que até mesmo as instituições de ensino não tem qualificação profissional pra eles trabalharem assim de final de semana, são poucas que eu acredito que tenham uma qualificação desse tipo, pra trabalhar diretamente com o público, daí você desvincula a sala de aula, tem que trabalhar como chamariz, alguma coisa eles vão ter que montar. Como eu disse eu estou muito triste, porque, eu desconheço esse programa “Família na Escola” que é um programa veja bem, que na minha escola mesmo que o “São José”, não mandaram nenhum universitário de Educação Física, quem vai trabalhar com as crianças? Quem vai trabalhar com a parte do lazer e recreação, não que isso seja vinculado ao profissional de Educação Física, mas é uma pessoa forte pra trabalhar com isso. **Você acha que o pessoal que está chegando agora na escola nesse programa vem completamente desassistido em relação a informação, a formação?**

JÚLIO: Totalmente, como a gente foi também, tem muitos professores de Educação Física que pegaram o “Parceiros do Futuro” sem saber o que se trabalhava, porque trabalhava. Pegaram mais pela parte financeira, onde chegaram em escolas e tiveram divergências com a comunidade e com a própria direção da escola por não saber como trabalhar. Mesma coisa eu, procurei saber o que era o programa “Família na Escola” e entendi que eles também tem esse problema que não tem vínculo nenhum que a própria D.E que contrata os universitários, no processo seletivo deles lá, não dá, não passa a qualificação, simplesmente as escolas onde têm o “Parceiros do Futuro”, esses profissionais que tiverem interessados ainda vai estar bem assistido pelo “Parceiros do Futuro” que ainda existem um pouquinho nos profissionais, professores e organizadores. Na minha escola do “Parceiros do Futuro” só tem eu, professor de Educação Física e o organizador apenas, que é o Rodrigo. A gente ainda tá aqui, não sabemos até quando nós estaremos aqui, mas os professores que estão interessados precisam agarrar no professor de Educação Física, no organizador que tem um puta vivência, uma bagagem pra poder passar, mas são poucos que se interessam, nessa escola mesmo, o interesse dos universitários em aproveitar essa chance está sendo mínimo.

Com relação as atividades que são desenvolvidas aos finais de semana, que tipo de atividade é feito, como que é isso? Qual relação que o programa estabelece com as atividades que já aconteciam na escola nos finais de semana independente do programa?

JÚLIO: Vou falar da realidade “São José” agora. O “São José” tem um time chamado Nigéria Futebol de Salão, que já existia aqui desde 99, treinando na própria escola, foi quando eu tomei a liberdade de passar pro organizador que eu não ia trabalhar com “futsal”, referente a esse problema porque já tem um voluntário que fica aqui do meio dia até as seis da tarde, então já temos futebol demais aqui. A gente tem treinamento de voleibol, que faz parte das manhãs dos sábados, temos aos domingos a parte recreativa, que é no pátio da escola, que de manhã a quadra também é alugada pra comunidade, depois tem o horário livre do pessoal do futebol de salão e a tarde temos a participação de vários pais e mães com voleibol e handebol. São as atividades da parte do esporte, temos a capoeira, temos desenhos que era um monitor da cultura que foi desvinculado, mas que persiste como voluntário agora, isso tem um papel muito importante pro próprio nome dele, que ele é muito conhecido aí, que é o Bruno, é uma pessoa que tem gosto pelo que faz, aí você vai detectando quem gosta e quem faz pelo dinheiro.

Você disse que existem alguns horários pré-determinados que alguns voluntários já ocupam, na quadra por exemplo, outras atividades que já são conduzidas por voluntários, então qual é o papel do profissional que é contratado pra realizar a atividade? O quê que ele pode realizar, o quê ele deve realizar na sua opinião?

JÚLIO: o profissional que é contratado pra trabalhar no “Parceiros do Futuro”, principalmente professor de Educação Física, ele é um polivalente, ele não pode ficar restrito apenas na quadra não, ele é um profissional que vai atuar tanto dentro da quadra, quanto fora dela, no pátio, na conscientização dos alunos, batendo um papo com um, batendo um papo com outro, como se diz, professor tem que se envolver muito com os alunos, porque são crianças carentes, crianças carentes Não apenas de dinheiro, de comida, mas também de atenção, muitas crianças vêm aqui a procura de atenção, então o profissional tem que detectar esses focos de carência, porque as vezes eles acham que só tem carentes de comida e de dinheiro, e não tem muitas crianças que vem aqui se você der um pouquinho de atenção, eles chegam aqui nove horas da manhã e saem cinco horas da tarde, quando a gente está saindo também.

Você acabou tendo um contato próximo com três escolas, então como você vê essa questão da violência, você acha que esse tipo de proposta ajuda mesmo a combater a violência?

JÚLIO: olha eu acho que esse projeto somou muito contra a violência, você já vê que a violência diminuiu em relação a escola, as depredações das escolas caiu demais, visto que eu já tinha estudado no “Nestor Ayrão”, depois vim pra trabalhar no “Nestor Ayrão” já encarei outra realidade, escola bem pintada, tem sim, tem uma pichação ali, uma depredação aqui, também não tem como, mas caiu demais a depredação. A questão da violência é o jovem ocupado, o jovem valorizado...o que é um jovem ocupado? Acho que você valorizando o jovem, você vai ter um retorno muito grande, porque o jovem necessita disso, necessita de espaço, porque no nosso tempo atual, não tem um campo de futebol, não tem uma rua que não passe carro, não tem mais aqueles projetos de ruas de lazer, como existia alguns tempos atrás, então precisa desse espaço pro jovem se distrair, pro jovem se valorizar, por isso que eu falo, não é uma oportunidade, sim uma valorização do jovem, uma valorização da comunidade.

Você julga que de fato esse programa ajuda a combater a violência na comunidade?

JÚLIO: Não é que ele ajuda, mas é um fator importante, é lógico que ele está ajudando, é um fator muito importante, porque antigamente, como eu faço parte da comunidade, a comunidade não tinha espaço pra questão do lazer, da cultura. Até hoje, muitas das escolas que possui o “Parceiros do Futuro”, o público é mais a comunidade, o que eu digo, é uma comunidade fora do cotidiano escolar, ou seja, são poucos alunos da própria escola que frequentam o “Parceiro do Futuros”, porque? Porque eles vinculam muito a escola, o físico, “já estou aqui a semana inteira ainda vou vir no final de semana”? Aqui na “São José” a gente quebrou muito essa barreira, porque aqui são muitos alunos que vem aqui no final de semana, fazem aula de violão, fazem desenho, pintam, faz voleibol, curte a escola. Com isso é óbvio, você valorizando o jovem e mostrando que o jovem tem um valor, que é alguém na comunidade, o retorno pra comunidade não vai ser negativo, vai ser um retorno positivo. Visto que se você for analisar o que venda na televisão, o jovem é totalmente errado.

E como você vê a participação da direção e coordenação da escola em relação ao programa?

JÚLIO: Aí é um fator crucial, eu trabalhei em cinco escolas, e nas cinco escolas que trabalhei o apoio da direção era assim meio que acomodado, se você não precisar de mim eu te apoio, se precisar eu começo a te criticar, é bem essa realidade mesmo, a direção é muito ausente, que só está presente quando ela necessita. Agora aqui na “São José” eu não

posso dizer que a direção foi tão ausente assim, em matéria financeira, pelo menos todo material que a gente pediu, a questão da verba do material quem administra a verba é a própria direção da escola, aqui tudo que a gente pediu nunca foi negado, sempre foi tudo comprado, mas a participação da direção é muito pouco.

Você acha que há possibilidade de estabelecer um vínculo maior com as atividades que acontecem aos finais de semana com o que acontece durante a semana na escola? Há atividades do próprio cotidiano escolar que são programadas para o fim de semana?

JÚLIO: Eu sou professor também durante a semana, sou professor das oitavas séries daqui mesmo, não tem nenhuma programação. Eu tento, eu montei uma equipe de voleibol, eles vem jogar todos os sábados a partir das nove horas da manhã, mas não tem nenhum projeto, nenhum programa que façam com que eles venham nos finais de semana, eu já fiz alguns projetos já com a monitora de saúde, onde eles tinham que vir, fazer entrevista com ela sobre questões ligadas ao sexo, drogas e “n” coisas aí. Mas não era um projeto que fizesse com que os alunos viessem mesmo nos finais de semana.

Como é essa questão da quadra alugada? A quadra aqui não é pública?

JÚLIO: Sim a quadra aqui é pública né, mas essa não é a realidade apenas da “São José”, apenas do Estado, é a realidade de todas as escolas públicas, vamos dizer assim, tanto municipais como estaduais, a realidade é que um grupo determinado de pessoas se apropriam da quadra, eles alugam a quadra e essa verba é revertida em prol da escola, bom enfim, essa parte não cabe a mim julgar, mas acontece o seguinte, a comunidade perde com isso, porque vem um número determinado de pessoas, que não passa de vinte pessoas, usando um espaço que poderia servir para mais pessoas e curtindo ao mesmo tempo, porque eles alugam a quadra no mínimo pra duas horas.

Mas como alugam assim, quem cobra essa taxa, quanto que é a taxa, quem recolhe esse dinheiro, pra onde vai esse dinheiro?

JÚLIO: É aquele negócio, o tempo que eu era presidente do grêmio da escola, a gente cobrava uma taxa para que mantesse (sic) o grêmio da escola, pra gente manter as atividades do grêmio. Agora nas demais escolas geralmente vai pra APM ou vai pro próprio conserto da quadra, manutenção da quadra, que é refletor, pintura essas coisas assim.

Quem recolhe isso? Como que é pago? Como que o cara chega lá e paga? Tem um recibo, quem que fica com o dinheiro?

JÚLIO: Olha isso aí varia de escola, tem escolas que são os próprios caseiros que administram, tem outras que é a turma do grêmio, e tem outras escolas que é a direção é um acordo feito com a direção, até hoje nunca vi recibo, a única coisa é uma coisa formal, a pessoal vem fala que quer alugar a quadra das duas as quatro e se tem horário pode alugar.

E quanto que é? Você tem noção de preço?

JÚLIO: Depende da quadra, se a quadra for coberta e estiver legalzinha, uns 80 ou 90 reais por mês, duas horas por semana, sábado ou domingo.

Quantas pessoas mais ou menos frequentam a escola? E se dentro desse público há crianças, adultos, como que é dividido isso mais ou menos nessa escola?

JÚLIO: Olha, “São José” a comunidade é mais voltada pra parte cultural mesmo, ou seja, aprender, então aqui a comunidade não vem aqui apenas pra dançar, apenas pra se divertir, aqui tem um grande número do público passageiro, que vem joga seu futebol e vai embora, mas as crianças, jovens e pais vem e passam o dia das nove até as cinco horas da tarde e se não mandar embora eles não vão. É um grupo de mais ou menos 60, 70 pessoas, entre crianças e adultos, 70 pessoas assíduas ao projeto.

E existe uma programação que é afixada, que é divulgada, como que é isso?

JÚLIO: Sim existe a programação dos horários referentes a cada atividade que vai ter, que fica afixada num cartaz logo na entrada, pelo menos era, quando era “Parceiros”, por onde as pessoas se orientavam.

Você sempre viveu aqui nessa região na verdade. Você mora aqui perto e como você vê a questão dos espaços públicos de lazer aqui nessa região da cidade?

JÚLIO: Eu vivo aqui nessa região, to pra fazer 26 anos de Santo Antonio, dia 25 de setembro. O espaço aqui já foi maior, a gente tinha campos de futebol eram cinco campos um perto do outro, hoje acabou virou pronto socorro, virou escola, virou prédio, condomínios, onde limitou os espaços de lazer, o espaço público de lazer de final de semana, no Jardim Santo Antonio propriamente dito não tem espaço de lazer, tem no jardim Jaguaribe e tem no jardim Bussocaba, que é totalmente, pra uma pessoa sair do jardim Santo Antônio e ir pra um desses espaços de lazer ou é ônibus ou é uma caminhada de uns 40 minutos. Então no Santo Antônio são as escolas públicas que abrem nesse cinco anos com esse projeto e fora que já era aberto a um tempo atrás com os chamados clubinhos, denominavam-se os clubinhos que eram mantidos pelos grêmios escolares.

Rodrigo

Organizador do “Programa Parceiros do Futuro”.

Você estudou em escola pública, você é aqui da região, como você vê os espaços de lazer da região? Conto um pouco da sua história e da história do seu envolvimento com a região.

Rodrigo: Eu como todos os jovens cresci na periferia, estudei em escola pública, estudei no “Orlando Geribila”, que na minha época era uma excelente escola, não sei como está agora. Aprendi muito, tive bons professores, e até hoje encontro com eles. Aí você me pergunta então porque não fiz faculdade? A comunidade em que cresci eram várias, porque vivia jogando futebol de salão e futebol de campo, então conhecia várias comunidades, na minha adolescência, até minha fase adulta tinha opção de lazer. Tinha muito campo, eu jogava na liga amadora de Osasco de futebol de campo. Tinha muita

quadra para jogar futebol, áreas de lazer aberto. Hoje já não é assim, hoje os campos que eu jogava já não existem mais, viraram casas e outras coisas, as quadras públicas acabaram, ou viraram postinhos ou viraram creches, e a opção de lazer acabou. Então a ociosidade pro jovem hoje é maior, por isso que é importante uma escola ficar aberta de fim de semana. Porque senão a criança fica fazendo o quê em casa, jogando vídeo game?

Você estudou em escola pública e você morava aqui nessa região?

Rodrigo: Eu cresci na comunidade. Eu cresci no Santo Antônio, eu mora lá mas conheço várias comunidades, onde eu vou eu sou conhecido.

Na época em que você estudava em escola pública, ela ficava aberta de final de semana?

Rodrigo: Não, elas não ficavam abertas, pra mim jogar futebol tinha que pular o muro. Ou pulava o muro ou pedia pro caseiro deixar a gente jogar, não ficava aberta. Era muito engraçado, porque a gente tinha que fazer amizade com o caseiro pra ele deixar a gente jogar umas duas horas, era difícil, mesmo porque a gente tinha opção, tinha quadras, campos livres então pra quê usar a escola? Eles tinham muito medo do quebra-quebra.

Como que foi o seu envolvimento, a sua aproximação com o programa “Parceiros do Futuro”, como que você começou a se envolver?

Rodrigo: Eu estava jogando futebol na liga, acabou a liga a gente falou vamos lá na escola jogar futebol, dizem que está aberta eu vou lá jogar futebol com o pessoal. Cheguei na escola, vi um pessoal de amarelo, que eram os organizadores na época, entrei, não entendia nada, nem sabia o que era “Parceiros”, foi assim 6 meses. Aí no final de 99, no começo de 2000 fui convidado pra ser voluntário, porque conhecia a comunidade do “Nestor Ayrão” e conseguia controlar as brigas que estavam dentro da escola e também eu me envolvia ajudando o organizador, aí me convidou pra ser voluntário, no começo não aceitei, eu não entendia o que eles estavam fazendo ali e pra que servia aquele programa. Eles me explicaram tudo direitinho, eu me identifiquei, gostei e achei que o trabalho era excelente.

Quem eram os organizadores?

Rodrigo: Era o falecido Gomes e o João Gomes, que não trabalha mais no programa. Aí eu aceitei, comecei a trabalhar, me envolvi em tudo, praticamente ajudante geral. Aí fiquei um ano e meio como voluntário e no final de 2001 eu fui contratado, fui chamado pra trabalhar como monitor educacional. Aí como eu estava desempregado eu aceitei, já era legal você trabalhar numa coisa que você gosta, recebendo melhor ainda, e estou trabalhando até este momento.

No início do programa, quando você era voluntário, como que era a estrutura do programa, tinham os voluntários e quem mais trabalhava lá?

Rodrigo: A estrutura era uma estrutura muito boa, eram envolvidas todas as secretarias: de cultura, educação, esportes e saúde, recebeu até um prêmio, como o único projeto que envolvia várias secretarias. Era uma coisa bem organizada, tinha pouco material, mas era organizado, era uma coisa gostosa de se fazer, era um pessoal que se envolvia, que gostava do que fazia, tinha resultados, foi o sucesso que foi, até se findar o “Parceiros”.

Mas quantos profissionais tinham e qual era a função deles?

Rodrigo: Da educação era: os organizadores, os voluntários, tinham o pessoal do esporte que eram os universitários em formação, tinha o pessoal da saúde que eram monitores também, e tinha o pessoal da cultura que eram monitores de capoeira, de desenho etc.

Como foi a sua passagem do “Nestor Ayrão” para o “São José”?

Rodrigo: Quando eu fui contratado não tinha vaga no “Nestor Ayrão”, aí eu fui pra uma escola lá no Baronesa, chamada “Vistosa”, a comunidade de lá era muito difícil de trabalhar porque era uma comunidade indiferente a tudo, como naquela área toda, tem problemas com drogas e marginalidade. E nessa escola que eu trabalhei, eu trabalhei com uma outra monitora chamada Renata, que ela está lá até hoje e ela conseguiu fazer um trabalho diferente, conseguiu fazer com que o pessoal que usava drogas dentro da escola respeitasse o local, eu só cheguei lá pra ganhar experiência, fiquei lá uns oito meses. Aí resolveram me mandar pro “Nestor Ayrão” porque estava tendo problemas com a direção, como eu conhecia os diretores eu fiquei como o “embaixador da paz”, fiquei lá um ano e dois meses. Como o “Patrícia Galvão” fechou, tinham que abrir outra escola pra completar o círculo, aí o “São José” foi escolhido, e como sou da comunidade me mandaram vir pra cá, como conheço a diretora foi tudo mais fácil.

Como você vê o papel da direção em relação a esses programas de abertura da escola?

Rodrigo: Agora está muito fácil. Na época do “Parceiros”, era uma dificuldade porque, a gente pedia pra abrir tal sala, na hora eles sorriam, faziam promessas, mas chegava no final de semana estava trancado, não tinha chave, era muito difícil. A direção boicotava tudo que a gente fazia, a direção não ajudava em nada na verdade eles tinham nós como pessoas estranhas...

Como que é essa relação do programa com a polícia?

Rodrigo: Essa é outra parceria que o “Parceiros” tinha com a Secretaria de Segurança Pública. Os policiais ou teriam que ficar o período integral dentro da escola ou então fazer a ronda. E isso não funcionou, porque o efetivo é pouco, então eles só fazem a ronda, passam preenchem o relatório e vão embora. Isso já ajuda um pouco, porque se tiver alguém com uma má intenção, já fique de olho aberto. Esse é o papel deles.

Então essa ronda não tem um horário pré determinado, eles não costumam vir no mesmo horário, vem a hora que dá?

Rodrigo: Eles não tem horário pré determinado, podem vir de manhã, a tarde ou no final do expediente, mas eles sempre vem porque tem que preencher um relatório pra provar que passaram por aqui. No sábado e no domingo.

Voltando na questão da direção. Você acha que agora está mais fácil porque?

Rodrigo: Agora está mais fácil porque, como esse projeto escola da família é uma coisa obrigatória, que abriu 6000 escolas e tem um envolvimento profissional com a direção. Agora eles são contratados também, a diretora tem que ficar

quatro horas sábado e domingo na escola. Então como eles são obrigados a abrir a escola toda, entregar a chave da escola inteira, agora eles tem que aceitar, porque antes, no “Parceiros” tinha que permitir permissão para entrar, agora, no “Escola da Família” não, como é obrigatório, eles entram e tomam conta do local.

Vamos falar um pouco dessa transição, como você está vendo isso tudo?

Rodrigo: na minha observação não vejo diferença, porque o trabalho é o mesmo. Só vejo alguns poréns, porque o “Parceiros” já tinha algum sucesso, já tinha um bom trabalho, tinha verba, tinha pessoas que nos ajudavam, empresários que doavam coisas. O problema deles é que estão sem nada, não tem verba, não tem nada. Outro problema é que eles chegam na escola, independente de ser universitário ou ser formado na universidade, eles não tem nenhuma experiência no trato com a comunidade....

Voltando na direção, você acha que está mais fácil em função deles estarem sendo remunerados para estarem aqui no final de semana?

Rodrigo: Agora como a diretora está envolvida diretamente, ela fica quatro horas sábado e domingo, ela também ajuda a olhar a escola e também é obrigada a olhar a escola toda, não tem como dizer não, isso que fez a diferença agora.

Além dessa novidade digamos, tem uma outra novidade que é a contratação de um outro educador profissional e os chamados monitores bolsistas, como você vê a participação desses outros profissionais?

Rodrigo: Na minha análise agora, a participação deles é nenhuma. Porque eles chegam totalmente tímidos, com a realidade de sala de aula, o próprio educador profissional, não tem experiência com a comunidade, porque são bem capacitados no sentido de formação, mas pra trabalhar com comunidade é muito diferente, seu curso universitário não vai fazer com que o traficante saia de dentro da escola ou então aqueles que estão usando drogas deixem de fazer isso somente você falando pra ele que tem curso universitário. Não, tem que ter uma linguagem própria pra ele. Essa é a diferença. Eu creio que quando eles pegarem experiência eles vão se soltar mais. E também a minha função é de auxiliar eles nisso.

Houve algum problema de integração entre o pessoal do “Parceiros” como o pessoal que está começando? Como você viu isso?

Rodrigo: No início o pessoal tinha uma certa rejeição, mas agora não. Eu mesmo já aceitei, temos que trabalhar juntos, afinal é pra isso que somos pagos. Mas teve rejeição dos voluntários que eram do “Parceiros” que chegaram a falar para o organizador que se eles ficarem eu vou embora. Se você sair eu também vou embora, a rejeição maior foi dos voluntários. Eu tive que conversar com todos, pra explicar que não mudou nada, somente mudou o nome do programa, só isso.

Com relação às atividades que acontecem aos finais de semana, que tipo de atividades acontecem? E qual é o seu papel em relação a essas atividades?

Rodrigo: As atividades são as mesmas que o “Parceiros” tinham, nas escolas que tinham “Parceiros”, as atividades não mudaram, praticamente pegaram o barco andando, agora em escola que não tinha “Parceiros” eles estão tendo que se virar. E chegou ao meu conhecimento que tem escola que só tem quadra, só tem esportes e mais nada. Quem tem “Parceiros” as atividades estão prontas e só administrar. E o meu envolvimento agora é maior porque além de auxiliar eles, também tenho que auxiliar as atividades, tenho que me envolver com elas, antes só tinha que supervisionar.

Que atividades são desenvolvidas? Dá alguns exemplos do que acontece?

Rodrigo: Por exemplo, aqui na quadra, aqui tem escolinha de voleibol, no qual eu auxilio o JÚLIO. Depois, lá em cima tem recreação. Na área de cultura: tem desenho, tem teatro.

A direção do programa se preocupou em qualificar você nesse tipo de trabalho?

Rodrigo: Nós tivemos muitas capacitações, no decorrer do programa, tivemos vários cursos que nos ajudaram, sem falar no prazer de trabalhar num programa como esse que ajuda bastante, teve ação com a comunidade, a facilidade de fazer amizade com as pessoas da comunidade, ajudou bastante.

Você falou que vocês passaram por uma série de cursos de capacitação, que cursos? Dê alguns exemplos.

Rodrigo: Por exemplo, nós tivemos cursos relacionados à saúde, como abordar um jovem pra falar de DST, AIDS, ou coisas relacionadas as dúvidas deles, porque muitos tem vergonha pra falar sobre isso. Na área de relacionamento, a gente teve um trabalho psicológico pra quando a gente for falar com uma pessoa e ela nos tratar mal, a gente não se irritar. Esse tipo de capacitação foi excelente. Também outros cursos na área de segurança, de como se organizar pra fazer a segurança da escola. E também capacitação na área educacional, na área pedagógica, na formação de jogos para as crianças se interessar, como fazer o jovem se apegar às atividades educacionais, parte teórica, porque na prática realmente não funciona.

SILVA

Sargento da Polícia Militar - Ronda Escolar nos finais de semana

Você acha que esse programa das escolas ficarem abertas no final de semana realmente colabora para redução da violência na região?

SILVA: Reduz. Diminui sim.

Diminuiu? Vocês têm dados concretos sobre isso, como vocês acham que diminuiu?

SILVA: A princípio pode ser que não se observe isso daí. Mas você tirando a criança da rua num futuro próximo vai diminuir bastante. Você tem que manter as crianças afastadas do perigo. Você abre uma escola, uma quadra de esporte pra uma criança, já evita dela ficar na rua fumando maconha, cheirando cola, furtando.

Você sabe me dizer se tem estatísticas sobre a redução da violência nessa região em função desses programas?

SILVA: Essas informações só na companhia, no batalhão, na delegacia não.

E o batalhão de vocês onde que é?

SILVA: É o 14º Batalhão.

Tem alguém que eu devo procurar pra me informar direitinho?

SILVA: Durante a semana tem o oficial, P5, oficial P3. É só chegar na administração do batalhão que o pessoal te orienta direitinho. E te dão os dados necessários.

Então vocês acham que é importante esse programa?

SILVA: É importante.

Você estava me dizendo, que vocês não têm notado grandes ocorrências, vocês passam, só pra dar uma olhada de como estão as coisas?

SILVA: É nas escolas não tem ocorrido problema nenhum, nenhuma ocorrência, funcionamento normal.

Obrigado, Sargento, bom trabalho.

Renata

Secretaria - Responsável pelo ensaio da fanfarra.

Porque você acha que ajuda?

RENATA: Ajudou porque até então a escola estava aberta pra comunidade, tinha as atividades, mas eles não chamavam atenção deles especificamente para uma coisa. Quando começou os ensaios com a fanfarra, tinha alunos, mas não do jeito, nessa quantidade que tem agora. Então a gente chamou a atenção deles pra música e pra uma atividade extra curricular que dá interesse pra outra atividade. Então a escola aberta fez com que eles estivessem aqui, fazendo uma outra atividade, viram como era interessante e tomaram gosto pela coisa.

Você foi ex-aluna aqui da escola? Como que é a sua história de envolvimento com a escola? E você mora aqui próximo da escola?

RENATA: Moro, eu trabalho aqui ainda, mas estou afastada com licença por problemas de saúde, eu trabalho, estudei aqui, toquei nessa fanfarra desde o onze anos, fiz parte de todos os “7 de setembro” da época, participei de concursos de bandas e fanfarras em Franca, a gente foi, fomo pra Itapeva, todos os eventos, fora do município que a fanfarra era convidada a gente estava dentro. Eu me sinto hoje na obrigação de fazer essa molecadinha que não tem o que fazer em casa vir pra escola pra incentivar isso, porque isso é gratificante.

Você acha que aqui na região falta espaço público de lazer?

RENATA: Muito. Muito mesmo.

Em função de faltar espaços públicos de lazer você acha que é importante que a escola fique aberta de final de semana?

RENATA: Com certeza e com orientador pra isso, não só aberta, deixar que eles que façam o que bem entendem, com orientação.

Quando você diz com orientação, você acha que tem que ter um orientador profissional trabalhando?

RENATA: É o ideal seria que tivesse uma pessoa que soubesse o que realmente fazer com essas crianças, não adianta chegar e dizer, eu dou aula numa academia, mas não tem a base do que é dar aula realmente. Chega aqui a gente passa por muita coisa diferente, muito aluno diferente, muita criança diferente uma da outra e vem aí e trata como se fosse tudo igual. Então eu acho que precisava de um educador da área mesmo.

Da época que você estudou aqui, a escola já ficava aberta pra comunidade ou começou abrir só depois dos projetos governamentais?

RENATA: Quando eu fiz o terceiro anos, isso em 89, a gente tinha como professor de Educação Física o Erasmo, e mais alguns professores da época a gente tinha o clube escolar, que aí a gente abria a escola sob responsabilidade do professor e do grupo de alunos, a gente abria a escola e tinha atividades como vôlei, basquete, futebol, pingue-pongue, pebolim, tinha até uma lanchonete que a gente improvisava aí e a gente ficava com a escola aberta das oito da manhã às seis da tarde. Isso em 89, muito antes de ter qualquer projeto governamental. Foi baseado na necessidade que nós alunos tínhamos de ir pra algum lugar pra se divertir, conversar, praticar esportes e a escola ficava aberta pra isso, durou dois anos.

E acabou porque?

RENATA: Porque os alunos não se interessavam mais e os professores não quiseram assumir toda a responsabilidade sozinhos.

Você disse que trabalha aqui, que está afastada por problemas de saúde, então você também é uma educadora?

RENATA: Eu trabalho na secretaria, também sou uma educadora.

Em relação a entrada dos programas governamentais, o “Parceiros do Futuro” e agora o “Família na Escola”, você acha que esses programas realmente contribuem para a diminuição da violência na região?

RENATA: Contribui. Sinceramente contribui, se você visse aluno antes desse projeto e depois, mudaram bastante. Logicamente que tem as exceções, mas contribui sim.

A escola chegou a ter algum problema de depredação, coisas do gênero?

RENATA: Muito pelo contrário, depois que implantaram isso aí, a escola ficou mais organizada, mais limpa, eles respeitam mais porque eles que usam mesmo no fim de semana.

E a direção da escola qual que foi o envolvimento dela no início da instalação do programa “Parceiros do Futuro”?

RENATA: Deixou a critério do Estado, a princípio. Era pra fazer isso, então a gente vai fazer, e tudo que eles vinham pedir a escola na medida do possível ia cedendo, só não deixava usar as salas de aula, porque tinha que estar arrumada pra segunda-feira, mas a direção nunca se opôs.

É a mesma direção desde o começo do programa? Desde quando o “Parceiros do Futuro” está aqui?

RENATA: Tem três anos já o “Parceiros do Futuro”, mudou agora o diretor porque ele se aposentou em maio ou junho e agora tem uma direção nova.

E como que a diretora vê esse tipo de prática da escola aberta?

RENATA: Ela adora, você pode ver que os três filhos dela estão aqui. Ela está aqui também. Ela gosta, todas as atividades que tem aqui na escola ela está junto....

07 de SETEMBRO de 2003.

André

Educador profissional do “Programa Escola da Família”.

Como que é a sua história com relação a educação? Conta um pouco de você.

André: Eu fui aluno da rede pública, dei aulas na escola particular muito tempo, tive uma escola de computação e notava que o aluno da rede pública tinha muita carência de muita coisa. Eu soube do programa “Parceiros do Futuro”, mas nunca pude participar, mas a gente já desenvolvia um trabalho junto a comunidade Eclesial de base na Igreja Católica e participava da pastoral familiar da mesma. Então já tinha um trabalho com as famílias, mas só evangelizando, não tinha um desenvolvimento do lazer ou de uma parte cultural, participei da parte cultural com o folclore, eu sou meio artista, sou meio autodidata em algumas partes de artes, eu faço escultura, pintura, faço escultura com gesso e vários materiais. Estava justamente querendo fazer um atelier, alguma coisa parecida pra comunidade, já tinha feito alguma coisa como professor, tanto na rede particular quanto na rede pública. E esse ano eu tive a oportunidade de estar participando deste programa. Eu achei interessante o programa, porque resgata, a cultura local, a comunidade sempre tem artistas, eu conheço vários dessa região. Eu não sou nascido em Osasco, sou nascido no Jaguaré, mas estou em Osasco desde 66, então tenho toda uma vivência da parte cultural e artística dessa região. Eu sempre morei no Santo Antônio, hoje eu moro no Amélia, é um bairro próximo, aqui é próximo de onde eu moro, e escolhi essa escola justamente por ser próxima da minha casa para eu conhecer mais a comunidade diretamente, seus líderes, pra que a gente pudesse estar trocando idéia, se a pessoa é artista ela poderia estar freqüentando a escola e desenvolvendo que tipo de trabalho? Pra gente tá podendo orientar, juntar as forças, eu tenho equipamento em casa, tenho máquina de solda, furadeira, lixadeira, aparelho de pintura, então tenho vários instrumentos em casa, que eu mesmo desenvolvi pra que a gente pudesse estar ajudando um artista que tivesse dificuldades econômicas para desenvolver atividades culturais. Explicar porque da arte, porque é artista, o que é arte. Saber a inter-relação que ele tem com outros profissionais da cultura, ou de arte. Minha filha desenvolve teatro, eu já fiz música por 8 anos, não sou formado na academia de música, estudei em escola particular, e por dois anos fiz o conservatório de Villa Lobos. Sou esposo de uma professora do Estado que também tem formação musical. Os meus filhos se voltam muito pra arte, então como eles são artistas, eu também sou e minha esposa é, nós juntamos as forças e estamos fazendo um tipo de trabalho, a minha filha agora tem uma criança de 3 anos e não pode estar dando aula de teatro, mas logo que a criança estiver mais madura um pouquinho ela vai estar participando com a gente. E a outra quer dar aulas de línguas na escola, nós estamos vendo, em qual das unidades ela vai participar, ou nessa escola aqui, “Patrícia Galvão” ou no “Gambarine” que a minha esposa também é professora orientadora de final de semana. Eu coloquei toda a família junta no programa, pra não ter aquela coisa, eu trabalho no final de semana e não fico integrado a minha família, então trago toda a família pra escola. To trazendo o genro também, que também faz teatro.

Como você vê a importância da escola estar aberta numa região carente de espaço de lazer como essa?

André: Você nota que os juvenzinhos que treinam futebol, eles treinam na rua, correm o risco de serem atropelados, brincam de pipa, carrinho de rolemã, hoje não tem mais a brincadeira de pião que tinha, hoje as meninas não brincam mais de pular corda, não tem mais peteca, então existia todo um trabalho lúdico que socializava a comunidade, ela se inter-relacionava através das brincadeiras de roda, por exemplo. Existiam muitos campos de futebol, o prefeito planava uma área e essa área era cedida a comunidade, hoje já não tem mais esses espaços, com a escola aberta de final de semana está se resgatando isso e dando a oportunidade dos jovens estarem dentro das escolas, não depredando a escola, mas sim participando, como um todo e isso melhora a qualidade da escola durante a semana, porque ele descarrega a energia no sábado e domingo, menos agressivo no final de semana e na semana se torna um aluno mais ligado, envolvido com a aula didática. Nós já notamos dentro das salas de aula que os alunos estão mais envolvidos com a aula eles não estão mais dispersos como haviam estado no passado, porque eles brincavam na sala de aula porque justamente eles não gastavam energia durante o dia, então hoje tendo um espaço a mais pra eles brincarem, eles gastam energia, estão menos agressivos e mais felizes. Isso já tenho notado que eles estão mais alegres. Não estão mais tão preocupados com a aula, a gente fala de prova e eles estão levando assim como uma coisa rotineira da aula, o comportamento do aluno que está participando aos finais de semana tem melhorado muito o aproveitamento dele em sala de aula. Eu acho muito válido esse programa.

Qual é a sua formação? E como você começou a trabalhar na rede? Desde quando você está e o que você está fazendo hoje além do programa?

André: A minha formação é em Ciências Contábeis e Administração de Empresas. Estou sendo professor, dava aula na rede particular, de 87 a 90 eu dei aula no Estado. Só que sempre dei aula na Estado como professor substituto. Eu nunca tive oportunidade de pegar uma classe e concorrer com pontos. Aí eu optei novamente pra rede particular, e esse ano eu

voltei novamente na rede pública e estou buscando o meu espaço, estou fazendo outra faculdade a noite, Letras na FIEO, pra disputar uma vaga de professor titular em sala de aula. Eu vejo hoje a oportunidade de estar devolvendo a rede pública aquilo que ela me deu, eu me formei na rede pública, no “Professor Nestor Ayrão”, lecionei artes, participei do grêmio, sempre fui uma pessoa politizada, sempre fui um jovem atuante, fui aluno do “Nestor Ayrão” e hoje sou professor. É uma oportunidade que vejo, pra ser exemplo, pra comunidade escolar ver que o aluno do “Nestor Ayrão” se formou e volta pra casa. Hoje o aluno não tem muita perspectiva, o aluno da rede particular tem chances maior que o da rede pública, porque o pai investe nele, só que o aluno não vê o retorno pela parte dos professores, por parte da direção da escola, a escola não envolve tanto o aluno quanto a rede particular, o aluno fala eu pago, eu quero mais, ele exige mais do diretor, do professor, reclama mais e é atendido. Na rede pública, eu vou lá reclamo do professor, falo com o diretor da escola e o diretor dá um jeito do professor sempre ser mantido na escola e a aula sempre ruim. Eu vejo a forma do aluno ter um exemplo do professor atuante, do professor que está junto da comunidade, que tá junto dele, professor amigo, que pode estar ouvindo ele não só em sala de aula, mas fora desse ambiente. É uma oportunidade maior de conhecer melhor a sua comunidade de liderança. E poder estar participando dos problemas da comunidade e saber tratar o problema do aluno dentro da sala de aula.

Você vê que esse tipo de atividade que ocorre no final de semana tem uma importância fundamental no dia-a-dia da escola, mas há uma integração do dia-a-dia com o final de semana?

André: Por enquanto isso não está acontecendo ainda, mas já está surgindo frutos aqui. Só o fato de estarmos dando palestras e filmes sobre o programa com o grêmio, já está surgindo os parceiros. Os jovens que estudam aqui já estão se empolgando e querem participar do programa.

Com relação a direção da escola, você acha que há o apoio da direção ou o programa acaba sendo imposto pela direção?

André: Por enquanto esta sendo imposto pelo governo, mas há resistência da direção, porque alguns trabalhos que poderiam já estar sendo realizados não estão sendo ainda. Existe um material aqui na escola disponível, uma sala de informática, tem sala de jogos que tem: mesa de pebolim, mesa de pingue-pongue e esse material ainda não está sendo colocado a disposição da comunidade pra ser usado porque o diretor acha que esse material que vem antes do “Parceiros” não é de propriedade do “Parceiros”, o que não é verdade, tudo que tem na escola é da escola, se faz parte da comunidade é da comunidade. Então há resistência ainda por parte da direção, eu acho que ele ainda não se integrou realmente dessa mudança, dessa escola que está aberta pra comunidade, e isso pode melhorar muito, inclusive no comportamento do aluno em sala de aula, do aproveitamento dentro da aula, porque o aluno não pode nada, tudo é imposto a ele, nunca se perguntou ao aluno o quê que ele quer aprender, e porque que ele quer aprender isso. Nunca teve um professor que deu ouvido a reclamação do aluno no sentido de porque eu vou aprender isso? Ou onde vou aplicar aquilo? Na vida eu vou aprender química, mas não vou ser químico porque tenho que aprender isso? Muitas vezes o professor não vai explicar pra ele, que quando a mãe dele faz um arroz e feijão em casa existe um processo químico e físico até na transformação.

E com relação as atividades que podem ser desenvolvidas, o que você acha que o programa pode fazer?

André: O programa pode fazer muito, porque já surgiu três alunos que querem desenvolver uma atividade na escola, é uma rádio pra tocar música durante o fim de semana. Tem uma sala específica de música na escola que não nos foi dada a chave pra abrir, a gente não sabe nem o que tem lá. Sabe da existência de caixas acústicas porque dá pra ver do lado de fora. Ninguém sabe com quem está essa chave, porque essa chave esta no poder de alguém, a direção devia saber explicar isso. Já a sala de informática, tem outro aluno que quer dar aulas de informática nos finais de semana, a sala não foi aberta pra ele, o diretor diz que os computadores estão quebrados, não sabemos quem doou os computadores, como eles vieram parar na escola, só que sabemos da existência deles, e sabemos que não estão sendo utilizados nem durante a semana, nem durante os fins de semana. O aluno tem condições de dar aulas, eu sou professor de informática, posso estar com ele dando suporte técnico nas aulas, e a comunidade ter a oportunidade de ter acesso a esse equipamento.

Como você vê toda essa transição aqui nessa escola?

André: Eu acho muito positiva essa transição pelo seguinte, apesar do governo estar impondo que o diretor abra a escola, a comunidade sempre quis estar participando da escola, porque eles pulavam o muro da escola pra vir na quadra, eles invadiam a escola, hoje não há necessidade deles invadirem mais a quadra. Hoje tem um trabalho feito com um jovem que trabalha junto a comunidade treinando os adolescentes e os jovens pra que eles aprendam a cultura do futebol. Então eu acho muito positivo isso. Hoje a professora Claudia, que trabalhava antes aqui, está junto com a gente trabalhando os juvenzinhos na parte cultural que é aparte da capoeira, ensina a música da capoeira, ensina a arte da preparação física da capoeira e cultua também os ritos africanos, que por sua vez, por ela ser de descendência negra ela está resgatando todo o folclore negro e a participação do negro na nossa cultura brasileira. E isso acho muito positivo porque o negro tem que se sentir integrante dessa sociedade, atuante como um todo.

Você sabe porque houve esse problema de fechar, abrir, voltar a fechar... porque que houve esse problema aqui nessa escola particularmente?

André: O problema foi com drogas, havia um jovem líder aqui, que era o “Bactéria”, que ele aterrorizava a escola, então ele era dono do pedaço, ele era o cara que bancava as facções de drogas aqui dentro, tem o PCC, que ainda tem uns elementos que trabalham aqui na escola ainda, são alunos, são filhos de alunos, descendentes desses delinquentes. Esse “Bactéria” morreu, mas a filha dele continua estudando aqui na escola. Justamente pela violência que havia na escola achou-se por vez distinguir o curso com o “Parceiros”, o trabalho foi extinto devido a criminalidade, eles não conseguiam dominar nem controlar os elementos que estavam entrando na escola.

Então a gente não pode ter aquela visão romântica e achar que abrir escola diminui a violência?

André: Não. Não é que abrir a escola vai diminuir a violência. Depende da clientela que frequenta essa escola. O “Parceiros do Futuro” era voltado só a comunidade escolar. Eram os jovens que estudavam na escola, ou os jovens que moravam próximo as escolas, mesmo aqueles que não frequentavam a escola vinham participar dos trabalhos nos finais de semana. Hoje você vê as famílias vindo na escola, você crianças pequenas junto com suas mães e pais, que estão vindo a escola como espaço de lazer. Hoje pai e mãe vêm com uma criança ver um filme na escola, justamente na escola eu passou um filme educativo.

Anteriormente não era assim?

André: Pelo o que eu conheço não, não havia esse espaço aberto. Poucas peças de teatro foram passadas aqui, eu agora quero que os pais venham ver seu filho atuando aqui. Quero resgatar que a família em geral, quero que venham ver música, poesia, capoeira... Quero fazer um trabalho de inter-relação entre as escolas, que os grupos se apresentem uns para os outros, para ajudar a escola não ficar só com um tipo de atividade.

Você acha que o fato de ter algumas escolas abertas aqui na região, contribui mesmo para a redução da violência?

André: Eu creio que sim. Tenho convicção e certeza que dependem dos monitores, das pessoas integradas no programa, estarem realmente trabalhando essa parte da violência, falando sobre drogas, Dst, esclarecendo o porque da violência. O jovem e adolescente que hoje se envolve com a criminalidade talvez ele não tenha tido chance de fazer outras coisas. Não foi dada a ele a oportunidade dele conhecer outro tipo de atividade, outro tipo de trabalho, ele não vê pessoas com sucesso próximos a comunidade deles, o bandido pra ele é referencia e não o elemento que trabalha, pai de família que sai de madrugada pra pegar um ônibus, pra ganhar o seu sustento com o suor do seu rosto, com a habilidade que ele aprendeu na escola, com o curso que fez ou a profissão que ele veio a aprender no desenrolar da vida. Então ele percebe que o mal elemento tem um carro bom, uma moto boa, mora num barraco, foge da polícia, mas vive ávida intensamente. Então a sociedade dele é tumultuada, não tem uma referencia padrão pra ele se olhar no espelho e dizer eu quero tal coisa, eu quero ser um engenheiro, um advogado, um professor, um matemático, ele vê o bandido como o herói dele, ela passa a ser um bandido porque ele quer ser herói pra alguém.

Qual foi a estrutura profissional montada para esse novo programa?

André: O diretor está atuante na escola, ele tem acompanhado os trabalhos que nós estamos fazendo, não sei se é por medo por tudo que já aconteceu, porque ele conhece a comunidade, já trabalha aqui a algum tempo ele sabe que a comunidade é violenta, o medo dele é que a comunidade entre dentro da escola e a destrua.

Quem são os profissionais que atuam?

André: A coordenação vem de vez em quando, por enquanto não temos professores nem da rede pública, nem da rede particular que estão sendo voluntários, existe a participação de alunos sem formação acadêmica, são os secundaristas da própria escola ou que são de outras escolas que atuam aqui com a gente.

Você tem o diretor que vem eventualmente. Você tem na base alguns voluntários e quem mais?

André: Tem o pessoal da comunidade, tem o educador profissional que sou eu com formação acadêmica e os monitores bolsistas, aqui no caso só tem um monitor bolsista.

Essas pessoas receberam algum tipo de treinamento, algum tipo de acessória, algum tipo de informação mais detalhada de como desenvolver um trabalho de lazer na escola no final de semana?

André: Nós estamos fazendo a formação no núcleo. Essa formação é realizada no Instituto Ayrton Senna, então o meu bolsista, na medida do possível, quando ele pode ele acompanha esse programa pessoalmente, quando não eu passo o meu treinamento pra ele. Para que nós possamos falar a mesma linguagem.

Que tipo de coisas vocês tem visto nesse treinamento?

André: Temos aí o game super ação, temos umas fitas desenvolvida pelo instituto Ayrton Senna, de como estar fazendo o grupo funcionar, como estar trazendo parceiros pra trabalhar com a gente dentro da escola.

Esse treinamento esta sendo pra todos os educadores profissionais e monitores bolsistas?

André: Sim e também os diretores das escolas. Eles estão ainda nas reuniões de formação nas segundas-feiras, ou na parte da manhã ou na parte da tarde. Eles têm que estar juntos pra termos a mesma formação simultânea.

Esse treinamento é conduzido pelo pessoal do instituto Ayrton Senna. E é realizado nas diretorias de ensino?

André: Nas diretorias de ensino ou no núcleo profissional “Deputado GUILHERME”. Segunda-feira agora será numa escola em Presidente Altino porque ela tem um espaço grande e uma aparelhagem melhor.

Ta André, obrigado então pela entrevista.

André: Não há de quê.

Ricardo

Monitor bolsista do “Programa Escola da Família”.

O que você faz? Quem é o Ricardo? Porquê que você está aqui hoje?

Ricardo: Eu sou aluno da Faculdade de Ciências Gerenciais de Cotia. Como eu precisa ter um meio de pagar a faculdade, eles me indicaram pra esse projeto. Acabei me escrevendo e estou participando.

Então você recebe uma bolsa da sua faculdade e um pequeno salário que contribui com a sua renda pra poder bancar a faculdade. O qual você acha que pode ser a sua contribuição como monitor bolsista nesse programa?

Ricardo: Eu to fazendo um treinamento e como já sou morador, já conheço aqui o pessoal, vou procurar dar um pouco do que estou aprendendo na faculdade, procurar fazer alguns trabalhos em grupo, pra estar diminuindo as brigas, a molecada

não se entende e muitas vezes nem sabem porque eles brigam, diferenças até de turno mesmo, a gente vai procurar trabalhar isso.

Como que é a sua história, você estudou em escola pública aqui na região? Quanto tempo você está aqui? Vive aqui faz tempo?

Ricardo: Eu nasci aqui mesmo, fui aluno daqui, terminei o ginásio aqui e fui pra o “Nestor” e me formei no colégio, fiquei um tempo sem estudar, agora voltei pra faculdade.

E na época que você estudava aqui na escola, como que era a escola nos finais de semana?

Ricardo: Não tinha isso que tinha agora, eu acho que esse fato de criminalidade sempre existiu, mas não tão forte como está agora. Não saberia nem te explicar porque cresceu tanto, talvez desemprego, não tenho uma explicação lógica pra isso.

Você mora aqui perto?

Ricardo: Moro aqui pertinho.

Você estudou o ginásio todo aqui?

Ricardo: Foi, desde a primeira série até a oitava série.

Quando você estudou aqui, você estudou oito anos, a escola não fazia nada aos finais de semana?

Ricardo: A escola tinha quadra, mas só que a quadra a gente usava na Educação Física, as vezes o professor deixava a gente jogar um bolinha, tinha o pessoal do vôlei e do basquete, eles eram mais velhos que a gente, nós não tínhamos espaço. O nosso espaço eram os campinhos que a gente fazia nos terrenos baldios e um riacho que tinha bem no final do Amélia, nosso lazer era isso. A escola não tinha lazer, a não ser no meio do ano que tinha quermesse, festa junina normal e só. Fora isso era só aula.

Você foi uma criança que cresceu no bairro. Como que era o seu lazer no bairro?

Ricardo: A gente só jogava bola, jogava taco, riacho e brincadeiras de ciranda, molecada mesmo. Não tinha praça, agora tem uma praça aqui em frente, mas é recente, onde o pessoal pode estar se reunido lá, brincando. Na minha época não tinha nada disso.

E como você vê hoje a região em termos de espaços públicos para o lazer?

Ricardo: Ainda falta bastante, como eu disse tem essa praça, se você vir de sábado a noite tem um monte de molecada reunida, e agora a escola que tá abrindo espaço pra comunidade, mas antes não tinha nada não.

Com relação a treinamento, você tem feito algum tipo de treinamento, você se sente preparado para atuar nesse tipo de programa, proporcionando atividades para a comunidade?

Ricardo: De verdade, de verdade eu ainda não me sinto preparado, porque a gente assistiu umas fitas, mostrando programas implantados em escolas que aparentemente estão dando certo, e alguns tópicos que indicam caminhos pra você trilhar, mas isso não quer dizer que você vai trilhar aquele caminho e vai ter um bom resultado.

Você acha que esse tipo de programa ajuda a diminuir a violência?

Ricardo: Eu acredito que acabar de vez, não vai, mas vai diminuir bastante. E como o professor Luis disse trazendo informações sobre drogas, doenças, e principalmente, eu acredito que alguém tendo conhecimento de como é o crime, de como surgiu o crime, perguntar para os alunos se eles sabem como o crime aumenta nos bairros, a questão é fazer a comunidade se perguntar como está a situação do bairro, é preciso discutir essas coisinhas.

Obrigado, então.

Ricardo: Eu que agradeço.

09 de SETEMBRO de 2003.

Fernando

Estudante - Aluno e membro do grêmio estudantil.

Você mora muito tempo aqui na região?

Fernando: 9 anos.

Como você vê essa região da cidade?

Fernando: Pra mim, não é violenta, todas as regiões são violentas, você tem que saber onde está andando, com quem mexe, com quem conversa. Todo lugar é violento, acho que a pessoa só entra numa coisa se ela quiser, ninguém vai forçar ela.

Você tem quantos anos?

Fernando: Tenho 18 anos.

Então você passou parte da sua infância e sua adolescência aqui nessa região, que tipo de lazer você fazia aqui? Como que era seu tempo livre?

Fernando: Ah! Eu jogava bola, brincava com os amigos.

Jogava bola aonde? Na escola?

Fernando: É nas quadras das escolas também.

Antigamente as quadras das escolas já ficavam abertas pra vocês fazerem isso?

Fernando: Não, a gente tinha que pular os muros.

Que escola você lembra de ter pulado o muro pra jogar bola?

Fernando: “Patrícia Galvão” e “Peracini”, as duas escolas mais próximas.

Além das escolas, tinha algum outro espaço de lazer que vocês iam?

Fernando: Tinha o campo, e só.

Existe até hoje esse campo?

Fernando: Existe, é chamado de campo “Super Minas”.

Que tipo de coisas acontecia aos finais de semana na escola promovida pela escola? Você lembra de alguma coisa?

Fernando: Não, não lembro de nada porque não acontecia nada, nada, nada, nada.

Nada? Nem Festa Junina esse tipo de coisa?

Fernando: A sim, as vezes, mas a escola não era aberta aos finais de semana, nos horários de aula tinha festa junina, quando era tempo de festa junina.

Então a festa junina não era no final de semana, era no horário de aula, só para os alunos e não para a comunidade.

No período em que você estudou da quinta a oitava série, nessa época a escola já era aberta?

Fernando: Sim nessa época já.

E o quê que acontecia na escola?

Fernando: Era “Parceiros do Futuro” que vinha, era outro grupo. Era aberta, tinha som no sábado e domingo, jogos, a quadra era aberta, até hoje é, eu jogo num time da quadra chamado “Tricolor”.

Que tipo de coisas você faz na escola no final de semana, além do futebol?

Fernando: Só futebol.

E como você vê esse trabalho que é desenvolvido pelo Guilherme?

Fernando: Bom, muito bom, porque eu acho que esse trabalho tira pessoas das drogas também, em vez de usar droga porque não a criança e o adolescente não vai jogar futebol? Acho que bastante pessoas sai das drogas por causa desse trabalho de apoio do Guilherme.

E atende bastante gente?

Fernando: Bastante gente.

Quantas crianças e jovens?

Fernando: São várias categorias, então tem mais ou menos de umas 80 a 100 crianças.

Além do futebol tem outras atividades que acontecem na quadra?

Fernando: Não, nenhuma mais, só futebol de salão.

Como você vê a participação dos alunos nessas atividades, você, por exemplo, faz parte do Grêmio, o quê o Grêmio tem feito pra ajudar nas atividades de final de semana na escola?

Fernando: O Grêmio vem auxiliar se o grupo estiver precisando de alguma coisa. Eles olham a sala, vê se os alunos não estão subindo nas carteiras, se os alunos não estão bagunçando, vão na sala de computação, ajuda a montar o jogos, carregar as coisas para o pátio, essas coisas.

Quantos alunos participam do Grêmio? Teve uma eleição?

Fernando: Teve uma eleição, tinha duas chapas, a que nós concorremos era dos alunos bagunceiros, por isso nós ganhamos. Tem 22 pessoas.

Além da função do Grêmio de estar com os alunos, o Grêmio tem promovido alguma atividade?

Fernando: Tem, campeonatos, jogos, jogos assim de Dama, o Grêmio vai promover uma olimpíada de matemática, temos o projeto de colocar o som, só que até agora, não pudemos usar, o Cláudio está dizendo que é do “Parceiros” e por isso não podemos usar.

A escola tinha o “Parceiros” fecharam, agora está voltando esse novo programa, como você vê essa mudança? Porque você acha que aconteceu tudo isso por aqui?

Fernando: Me falaram que tiraram o “Parceiros do Futuro” porque eles não estavam atendendo os alunos e a comunidade como eles queriam, não sei direito. Eu acho que esse novo projeto, esse grupo vai ter um desempenho bom, legal esse grupo.

Você acha que a direção dá apoio para as atividades que acontecem aos finais de semana?

Fernando: Acho que dá sim.

Como?

Fernando: Eles autorizaram abrir as salas, a sala de computação, de vídeo, de jogos, esse é o apoio que a direção dá.

Você acha que o fato da escola ficar aberta nos finais de semana ajuda a diminuir a violência na região e na escola?

Fernando: Acho que sim, porque em vez do pessoal está fazendo coisas erradas, violência, matando, brigando, vem pra escola curtir um som, dançar um Axé como o pessoal gosta, acho que tira bastante pessoas da violência, de bastante pessoas já ouvi isso.

Você acha que há alguma coisa haver entre as atividades que acontecem durante a semana na sala de aula com as atividades que acontecem nos finais de semana?

Fernando: Eu acho que não.

Você acha que deveria haver?

Fernando: Eu acho que deveria. Como computação, por exemplo. Nós temos esse projeto, mas, a direção ainda não aceitou, vai estar aberto no fim de semana, mas durante a semana não fica aberto. Salão de jogos também deveria ficar aberto durante a semana.

Dos alunos que frequentam a escola durante a semana, muitos vem aqui nos finais de semana fazer atividades?

Fernando: Bastante pessoas. Muitos colegas meus vem.

Os seus pais participam da vida da escola?

Fernando: Não, meus pais não. Porque eles não gostam, acho que pra eles, meu pai é uma pessoa antiga e acha que a escola está violenta, eu falo pra ele que não está mais como estava antes, mas não adianta, ele não vem participar, não vem ver se está mesmo violenta, não vem comprovar.

Você falou que a escola não está mais violenta como estava antes, porque?

Fernando: Porque antes era muito violenta, a uns 3 ou 4 anos atrás era bastante violento, entrava aluno armado aqui, agora não entra mais. Também não tinha Grêmio, o Grêmio foi entrando, foi conversar com esses alunos, era muito violento, mas agora parou 100%.

Seus pais não participam da vida na escola, mas eles vêm ao menos quando tem reunião? O Grêmio participa do conselho de escola?

Fernando: Sim meus pais vêm na reunião sim, e o Grêmio ajuda no conselho de escola, em reuniões de pais e de professores o Grêmio está sempre presente para dar alguma opinião. Os diretores abrem essa exceção para o Grêmio.

Você já participou de alguma reunião do conselho da escola?

Fernando: Já sim em bastante reuniões do conselho.

E o que vocês discutem?

Fernando: Discutimos sobre os alunos que estão dando trabalho na escola, o que devemos fazer com eles, os projetos do Grêmio, autorização dos professores.

O projeto de colocar o som na hora do intervalo tem acontecido?

Fernando: Tem, mas aconteceu durante um mês mais ou menos depois parou porque o som queimou e agora não está mais acontecendo. O Cláudio não está mais deixando.

Há alguns alunos que vêm desenvolver alguma atividade voluntária?

Fernando: Sim, vem voluntários que ensinam o pessoal a dançar, jogar capoeira, ensinam computação.

Quando eu venho aqui observar, vejo que tem pouquíssimos pais, porque você acha que os pais não vêm?

Fernando: Eu acho que falta divulgação, deviam pedir apoio pra rádio pra divulgar o projeto que está acontecendo no Patrícia Galvão. Por isso que meus pais não vêm participar, se falassem que ia ter cursos pros pais, para os adultos analfabetos, se tivesse esse tipo de projeto acho que bastante pessoas viriam aqui aprender. Só que falta a divulgação. Eu também não sabia desse projeto fiquei sabendo a semana retrasada quando um cara do projeto veio me falar e eu ofereci a ajuda do Grêmio.

Você já conhecia o projeto “Parceiros do Futuro”. Na época você já estava no Grêmio e o Grêmio já ajudava nessa época?

Fernando: Já, o Grêmio já ajudava sim. Ajudávamos servir refeições, nos jogos, nas salas...

Às vezes eu noto que a quadra não tem nada a ver com as coisas que ocorrem dentro da escola. Porque você acha que há essa divisão?

Fernando: Eu não sei, acho que eles deviam se unir, divulgar também, a quadra faz tempo que vem sendo aberta, desde de 85, que começaram a divulgar o time do “Tricolor”. Acho que deviam divulgar como um projeto que faz parte do “Amigos da Escola”.

Você paga alguma coisa pra participar do futebol?

Fernando: Não, não pago nada.

E como que o time é mantido?

Fernando: É mantido com ajuda de patrocínios, o presidente do time faz jornal e coloca patrocínio do açougue, do supermercado, da pizzaria, aí eles ajudam a gente com patrocínio, quando precisamos de uniformes eles dão ajuda de custo para comprar.

Como você acha que a escola pública vai te ajudar no futuro? Você acha que ela é importante para o seu futuro?

Fernando: Com certeza eu acho que ela é importante, é aqui que nós aprendemos a educação, para muitos a educação não vem de casa, para bastante alunos vem da escola. Sem a escola, sem o estudo o aluno não é nada, a pessoa já estudando já é desempregada, imagine sem a escola.

Então você acha que a escola é importante pra você conseguir um bom emprego?

Fernando: Também né. Depende também do interesse do aluno, porque quem faz a escola é o aluno.

Os seus pais acompanham a sua vida escolar? Sabem se você está indo bem na escola?

Fernando: Se preocupam. Meu pai acompanha bastante, não deixa eu faltar um dia de aula.

Os seus irmãos estão na escola ainda?

Fernando: Uma irmã terminou o colegial, outro está fazendo a segunda série do primário (tem 8 anos) e o outro está na oitava série.

Porque você acha que os pais não participam?

Fernando: Porque o “Patrícia Galvão” é muito mal falado, dizem que aqui só estuda marginal, os pais não vêm pra cá com medo dos alunos, não têm medo do filho, mas tem medo dos alunos. Vai saber o que está passando na cabeça dos alunos. Eu mesmo fui procurar vaga numa outra escola porque estou trabalhando e a escola falou que não queria aluno do “Patrícia Galvão” por lá aqui tinha marginal. Isso foi numa escola pública, no “Pestana”, eles têm bastante preconceito.

Você sente que as pessoas que moram aqui nessa região são vítimas de preconceito com relação a violência?

Fernando: É bastante.

Luíza

Agente de organização escolar- inspetora de alunos da escola “Patrícia Galvão”.

Há quanto tempo você está aqui na escola?

Luíza: 10 anos.

Como é a sua história de trabalhar em escolas públicas?

Luíza: no começo tive uns pequenos problemas, eu tive que ter colaboração da direção porque eu passei por muito nervoso aqui, mas depois com outras direções isso foi mudando. Essa não foi a primeira escola que trabalhei, só que também era do Estado, mas pra mim efetivar eu vim pra cá, no total tenho 11 anos de Estado.

Você mora aqui próximo?

Luíza: Morei, agora moro no “São Victor”.

E como você vê essa região aqui? Quero que você fale um pouco como você vê essa região?

Luíza: Esse bairro é muito perigoso, e a gente que trabalha com alunos, você tem que ter contato com aluno, tem que ter contato com os bairros onde moram, porque se ficam doente é nossa obrigação levar eles para casa, tem que passar no meio de favelas, onde tem drogados, você tem que conviver com eles, “se você não pode com ele junte-se a ele”.

Você acha que essa região é uma região muito violenta?

Luíza: Alguns bairros sim outros não. Uns a gente tem até medo de ir, em outros não. O “Bandeira”, o “Padroeira 2” são bairros muito perigosos, já passei por lá sei como é que é.

Você tem filhos?

Luíza: Três. Uma adolescente de 14, um especial de 7 e um de três anos.

Eles estudam em escola pública?

Luíza: Minha filha estuda em particular. E o Luciano não, como ele é especial ainda não tem escola pra ele.

Você acha que esse tipo de programa de abertura da escola no final de semana, contribui para a diminuição da violência na escola e na região?

Luíza: Com certeza, é melhor ficar na escola do que ficar na rua fumando, usando drogas, assaltando, matando, estando aqui dentro da escola é melhor.

Você acha que falta espaço pra lazer na região?

Luíza: Com certeza.

Que espaços de lazer têm além da escola?

Luíza: Deveria ter jogos, atividades que não sejam violentos, porque se você tiver jogos com violência atrai mais violência ainda.

Pensando no bairro, na região. Nessa região, você acha que tem algum outro espaço de lazer além da escola?

Luíza: Não tem, só a quadra, que é da própria escola.

Qual é a participação dos funcionários nesse tipo de projeto?

Luíza: Eu só tive uma vez aqui, quando era “Parceiros do Futuro” eu vim trabalhar pra compensar horas, era uma participação boa, sem confusão.

Você acha que os alunos que participam das atividades nos finais de semana isso colabora para o aprendizado dele durante a semana? Como que isso acontece?

Luíza: Eu sei que colabora, porque pelo tempo que estou aqui com eles, o negócio deles era só querer dançar...

Você acha que as atividades que acontecem na escola aos finais de semana têm alguma coisa a ver com as que acontecem durante a semana ou não?

Luíza: Não, não tem nada a ver.

Você acha que poderia ter a ver?

Luíza: As vezes sim, as vezes não.

Como assim?

Luíza: Se dia de semana eles estão aqui dançando, no final de semana eles também deveriam estar, e quando tinha os “Parceiros do Futuro” tinha de tudo, agora não, agora acabou tudo.

Você está falando que anteriormente tinha outras atividades no “Parceiros” e agora você acha que tem menos atividades. Porque? O que você acha que aconteceu?

Luíza: Eu não sei o que aconteceu só sei que de final de semana tinha dança, tinha capoeira e agora não tem mais nada, uma vez ou outra tem karatê e capoeira.

Porque que o “Parceiros do Futuro” parou nessa escola?

Luíza: Eu não sei porque parou, porque quando parou eu estava de licença, demorei uns 4 meses para retornar aqui e por isso não sei o que aconteceu.

O que você acha de ter voltado um programa que pede para a escola ficar aberta nos finais de semana?

Luíza: É uma boa, só que não roubem a casa da caseira, só isso. Toda vez que tem “Parceiros do Futuro” acontece alguma coisa, é furtar a casa da caseira, é furtar alguma coisa dentro da escola.

Você acha que o fato da escola ficar aberta aos finais de semana pode trazer mais depredação para a escola.

Luíza: Com certeza. Não só depredação, mas pichação também. A escola já é precária, correto? O pouco que tem vem gente de fora é leva, assim não tem condições.

Você não acha que o fato da escola ficar aberta aos finais de semana não pode ajudara conservar a escola?

Luíza: Pode ser que sim.

Quando começou o “Parceiros” piorou ou melhorou? Como foi esse processo?

Luíza: pelo o que o pessoal comentava, o pessoal era legal no começo, mas depois deu uma parada, não sei o que aconteceu, o que houve, o que aconteceu com a direção, se a direção ficou sabendo de alguma coisa, não sei, aqui a gente só sabe por entre linhas.

Queria agradecer a sua entrevista.

Luíza: Por nada.

Inês.

Professora de matemática da escola “Nestor”.

Quanto tempo a senhora dá aulas na escola pública?

Inês: No Estado de São Paulo, 14 anos já. E trabalhei alguns anos no Estado do Paraná também. Sempre lecionando matemática.

A Senhora tem filhos?

Inês: Tenho um filho, que estuda em escola pública, aqui mesmo no bairro.

Como a senhora vê hoje a escola pública?

Inês: Eu acho que de maneira geral, a escola pública tem tão bons alunos quanto em qualquer outra escola, o bom aluno se destaca em qualquer ambiente, não importa se é público ou privado. Se bem que é tão relativo essa questão de bons alunos, né? As vezes os bons alunos em termos de notas não serão os “bons” fora da escola em termos de se promover no trabalho, uma série dessas coisas.

A senhora mora próximo da região?

Inês: Moro aqui pertinho mesmo.

No seu final de semana o que a senhora faz de lazer?

Inês: Muito pouca coisa. As vezes saio com meu filho, vou ao shopping, ao cinema, raramente viajo.

A senhora acha que nessa região falta espaço público para lazer?

Inês: Com certeza. Porque não tem uma quadra, no caso, que nossos filhos possam ir sem medo, as vezes até tem algum espacinho reservado, mas a gente tem a te medo de ir. Acho que falta segurança.

A senhora considera essa região, uma região violenta?

Inês: Não, não considero violenta. De modo geral, a violência está em toda parte.

O seu filho tem quantos anos?

Inês: 10 anos.

E o que ele faz no final de semana, em termos de lazer?

Inês: Quando tenho tempo levo-o numa área livre para brincar, quando não tenho ele anda um pouquinho de bicicleta na rua e não passa disso.

Essa escola especificamente já realiza atividades aos finais de semana já algum tempo, como a senhora vê essas atividades que acontecem na escola aos finais de semana?

Inês: Tenho muitos alunos que vêm aqui no final de semana, segundo a gente observa eles gostam, eu nunca mandei meu filho, não sei porque razão, mas nunca mandei. Mas eu vejo que meus alunos gostam de vir, eles gostam das atividades que são desenvolvidas, não sei se todos, mas a maioria sim.

A senhora como professora da escola, sabe das atividades que acontecem na escola nos finais de semana?

Inês: Como eu não venho aqui de final de semana, fica complicado eu sair falando. Eu não sei quais atividades acontecem especificamente aqui. Eu deduzo, mas não sei.

A senhora acha que o professor de durante a semana, soubesse das atividades do fim de semana? Acha que seria possível, articular algumas atividades do final de semana com as atividades da semana e vice-versa?

Inês: Se as atividades fazem parte da escola, a lógica seria essa, que tivesse a integração, só que na realidade você sabe que não há.

O que seria necessário para haver essa integração? Isso não significa que o professor que já trabalha durante a semana, precise vir aqui também durante o fim de semana.

Inês: Primeiro, a gente precisaria tomar ciência do projeto que eles estão desenvolvendo no final de semana. Teria que ter realmente alguém que fizesse a integração, que nos incentivasse, para que a gente pudesse também estar trabalhando junto com eles.

Como que a senhora vê o papel da direção da escola em relação as atividades do final de semana?

Inês: Eu não gostaria de responder porque eu não tenho conhecimento disso, fica complicado, porque não estou a par.

O fato da escola ficar aberta aos finais de semana, contribui para a diminuição da violência na escola?

Inês: Depende do projeto que está sendo desenvolvido.

Essas atividades contribuem a diminuição da violência fora da escola? Na região?

Inês: Eu acredito que elas contribuem de algum modo, para que os alunos possam ter um lugar com atividades diferenciadas, já que aqui na região tem muito pouco. Mas não acho que vai contribuir para diminuir a violência não. Porque eu acho que não tem nada a ver, o aluno que vem pra cá, vem porque está interessado em participar de uma atividade diferenciada e os que realmente são voltados para atividades violentas, esses não vêm pra cá.

Então a senhora acha que o aluno que está predisposto a vir pra cá ele já está predisposto a fazer alguma atividade interessante, que ele goste, a fim de se integrar mesmo?

Inês: Com certeza, vem atrás de alguma coisa diferente, e aqueles que realmente não estão interessados eles nem vêm. Pelo menos esse é o meu ponto de vista.

A senhora está nessa escola há 4 anos já. A senhora acompanhou a instalação do programa “Parceiros do Futuro”? Soube de alguma coisa?

Inês: A única coisa que houve, foram alguns comentários, mas eu mesma, não acompanhei nada. A gente sabe das atividades que acontecem, mas eu mesma, nunca vim aqui trazer o Lucas.

Que tipo de comentários, por exemplo?

Inês: Tem alguns alunos que chegam e dizem que fizeram tal coisa no final de semana, somente via os alunos, mesmo porque a gente praticamente não vê os professores que atuam aqui no final de semana. E não tem ninguém da liderança que vem aqui e expõe o projeto deles, pelo menos se houve isso eu não participei. Não há quem faça essa ponte.

A gente sabe que há uma certa resistência por parte dos professores em relação as atividades do final de semana, na medida em que as vezes acham que eles é vão ter que vir fazer alguma coisa no final de semana. A senhora também partilha dessa idéia?

Inês: Não, não vejo por esse lado de jeito nenhum, porque, pensa bem, eu desenvolvo o meu trabalho aqui durante a semana, no caso eu teria que vir aqui no final de semana eu estaria envolvida em outro projeto, eu não vejo por esse lado.

A senhora não acha que é uma questão de resistência e sim de falta de informação?

Inês: Eu acredito que sim.

A senhora sabe quem são esses profissionais que trabalham no final de semana?

Inês: Não sei nada.

A Senhora acha que a pessoa que trabalha aos finais de semana deveria ter uma formação específica e diferenciada?

Inês: Eu acredito que sim, até mesmo, nós professores, se fossemos envolvidos nesse trabalho, teríamos que ter informação, treinamento, teria que ter uma série de conhecimentos, senão, não adianta nada, a gente ia vir aqui fazer a mesma coisa que fazemos durante a semana, se é pra ser diferenciada, tinha que ser outra atividade. Teria que ter uma preparação sim.

Como a senhor vê a questão do trabalho voluntário?

Inês: Olha é muito difícil hoje, essa questão do trabalho voluntário. Acho que tinha que ter um incentivo muito grande, eu acredito que só com voluntário isso não iria acontecer.

Como você vê hoje a participação dos pais na escola pública?

Inês: Eu acredito que devido uma série de compromissos que todo mundo tem, é muito pouca. Inclusive a minha participação como mãe é muito pouca.

Na escola do seu filho existe um conselho de escola?

Inês: Existe. Mas eu não faço parte. E também não conheço nenhum pai que participa. Também existe um APM, mas não faço parte e também não conheço nenhum pai que faça. A participação é muito reduzida.

Você acha que em função disso, a participação do pai também é reduzida na questão da educação do filho? No acompanhamento da vida educacional do filho?

Inês: Eu não fazer parte do conselho e não fazer parte da APM, não significa que eu não faça parte da vida escolar do meu filho. Isso não tem nada a ver, eu acompanho a vida escolar do meu filho. Não sei se todos fazem, não sei até que ponto os pais influenciam na vida do aluno. De repente o pai quer ajudar e acaba atrapalhando no processo educativo.

Você acha que é possível atrair os pais para participar de atividades aos finais de semanas nas escolas públicas?

Inês: Eu acho que toda a tentativa é válida, vai depender do projeto que vai estar sendo desenvolvido.

Como que eram as atividades aos sábados antes dos projetos governamentais? Você chegou a participar disso?

Inês: Já, já participei, festas juninas mesmo, todas as atividades que tinha a gente participava. E a comunidade também, quando é aberta pra comunidade eles comparecem.

Que tipo de atividades?

Inês: Geralmente são as festas mesmo. Não são muitas mas tem.

Nesse momento há uma participação mais efetiva do pai, do professor e dos alunos?

Inês: Isso.

Como a senhora vê a passagem do programa “Parceiros do Futuro” para o “Família na Escola”? E o que a senhora acha desse tipo de proposta de abrir todas as escolas?

Inês: Desde que tenha um projeto interessante, é uma proposta boa, eu vejo com bons olhos, vejo que tem aí um projeto bom, tem pessoas capacitadas para fazer um bom trabalho, acho que só tem a beneficiar.

Mas a senhora não acha que seria um desperdício de recursos, abrir escolas públicas em locais em que não há uma demanda por espaços públicos de lazer e cultura?

Inês: Todas as escolas abertas? Acho que tem que ter bom senso, implantar de repente onde haja necessidade, porque nos bairros que não têm essa necessidade não vejo porque manter. Agora porque uma escola foi aberta, não quer dizer que todas devem ser. Aqui nesse bairro é interessante que ela fique aberta, em outros bairros talvez não.

Então porque abrir todas?

Inês: Abrir todas, essa é a questão. A gente nunca sabe exatamente o que está por trás desses projetos, é difícil a gente responder.

Professora Inês, obrigada.

Inês: Por nada.

11 de SETEMBRO de 2003.

Camila - Professora de Educação Física da escola “Nestor”.

Há quanto tempo a senhora está trabalhando na rede estadual como professora de Educação Física? Qual é o seu envolvimento com a rede estadual?

Camila: Na rede estadual só dois anos. Não sou efetiva sou OFA, não sei o que significa, só sei que a gente tem vínculo com a escola devido aos pontos que a gente tem.

Qual é a sua formação? Onde você se formou?

Camila: No IEDA, Instituto Educacional de Assis.

O que você está fazendo aqui em São Paulo? Porque você não ficou no interior que é muito mais legal?

Camila: Porque eu já morava aqui, eu fui pra lá, na época eu prestei vestibular na UNESP em Presidente Prudente para Direito, eu passei, menti para o meu pai e fiz educação física. Depois retornei pra cá para trabalhar.

Você é casada? Tem filhos?

Camila: Não, nenhum dos dois.

Quanto tempo você está nesta escola?

Camila: No “Nestor” estou desde junho deste ano.

O que você faz no seu tempo livre?

Camila: Trabalho.

Qual é o seu lazer?

Camila: Trabalho. Trabalho de segunda a segunda.

Não tem lazer. Você mora próximo daqui?

Camila: Próximo, uns 20 minutos de carro.

Que visão você tem sobre essa região de Osasco? Você acha que nessa região falta espaço público de lazer?

Camila: Não acho que falta espaço público de lazer, se você for pegar mais pra baixo ali no 18, eles reformaram uma pracinha ali, não é só reformar uma praça, tem que conscientizar o povo, o que é ter uma praça, o que é ter um lugar de lazer. Tem clubes da prefeitura que são abertos para o lazer, mas tem que ter instrução, informação, porque o povo não tem informação. Em relação a esse bairro eu não saberia te responder.

Você acha que essa região da cidade é uma região violenta?

Camila: Não, aqui não, essa região nem tanto, tem pior. Aonde eu trabalho no “Parceiros do Futuro”, por exemplo.

Que escola que é que você trabalha?

Camila: Na “Operalta”, que fica no bairro de Munhoz. É em Osasco, mas num outro lado, já é uma outra visão, ali sim, pra você ter um momento de lazer de formação e informação você tem que educar o povo. Tem que dar educação para o povo. Tem que dar disciplina de horários, respeitar as pessoas que estão na quadra, as que vão sair, as que vão entrar, os esportes que estão ocorrendo e os que vão ocorrer. Primeiro tem que educar o povo, depois dar formação e depois informação.

Como você vê a participação dos alunos aqui em relação a escola? Eles têm como participar da escola ou não?

Camila: Durante a semana é natural, e até bom porque, antes, eu acho que é um desejo do Estado que ocorresse as aulas de Educação Física dentro do horário de aula. Mas essa escola conseguiu que fosse num horário oposto as aulas. Dá pra trabalhar bacana, eu tenho um planejamento que estou seguindo do outro professor que saiu e eu entrei no lugar dele. Os alunos gostam.

Você acha que isso é uma coisa da própria disciplina de Educação Física ou acontece o mesmo com outras disciplinas?

Camila: Eu acho que isso já é próprio da Educação Física, porque eles vêm, não tem obrigação, é curricular, hoje com faltas o aluno pode ser retido em Educação Física, mas você sente que pra eles não precisa falar duas vezes que o horário da Educação Física é vinte para as três, duas horas já está todo mundo no portão esperando para abrir o portão e entrar. Principalmente os meninos, as meninas são cheias de “ie ie ie”, mas também são bem participativas. Eles gostam, não tem cobrança. Praticamente só jogam futebol.

Os alunos dessa escola têm um Grêmio? Eles participam da vida escolar mais organizadamente ou não?

Camila: Olha, em relação ao Grêmio eu não saberia responder, porque eu só tenho 10 aulas aqui, então eu venho, dou aula e vou embora. Aqui no “Nestor” eu não tenho esse conhecimento sobre a participação Grêmio e qual o papel fundamental dele na escola, na Educação Física mesmo.

Você sabe se esta escola tem um conselho de escola? E se tem professores participando desse conselho de escola?

Camila: Conselho de escola existe, tem até o conselho de classe que a gente faz com a participação dos pais.

Mas e o conselho de escola, tem isso?

Camila: Tem. Mas eu não tenho esse contato em relação a isso porque sou nova aqui.

Com relação a APM.

Camila: Também não sei informar.

Como você vê a participação dos pais na educação dos filhos aqui nessa escola?

Camila: No primeiro conselho de classe que eu participei, em geral os pais que precisavam estar presentes para escutar um parecer do filho não apareceram e nem aparecem. Ou então aqueles que aparecem já vem justificando os filhos. Em relação a Educação Física, meu filho trabalha. Os pais se justificam muito, justificam as suas próprias irresponsabilidades e acabam encobrindo os filhos. O que os alunos respondem pra você é praticamente o que eles ouvem em casa.

Como você vê a relação dos alunos entre eles e com os professores aqui nessa escola?

Camila: Só posso responder na nossa área, é legal, eu não tenho o que reclamar, bacana. Não tem problemas, nem entre eles e nem eles comigo.

Como você vê a questão dessa escola estar aberta aos finais de semana? O que você acha disso?

Camila: Na parte de lazer é até interessante porque ainda tem o respaldo de professores formados, que são dois professores formados no final de semana. Um deles também dá aulas aqui durante a semana, o que facilita muito o contato com os alunos. Para os alunos do noturno é uma oportunidade de estar praticando algum esporte durante o final de semana. Eu acho que é bom sim, principalmente pelo trabalho do profissional com o basquete que é tão difícil do povo brasileiro ser acessível a ele. Ele dá um trabalho muito bacana sobre o basquete.

Como você vê o funcionamento da escola durante a semana com o que acontece durante o fim de semana? Você acha que tem alguma coisa a ver ou não?

Camila: Não, porque durante a semana você tem lista de chamada, você tem controle de quem entra e quem sai da escola, o material que é dado, no final de semana a clientela é totalmente diferente. Durante a semana os alunos sabem que devem cuidar daquilo que tem para dar continuidade as aulas, tem a disciplina e vários fatores e no final de semana não, tem que ser liberado e o professor por mais que observe, as vezes pode até complicar. Fica difícil controlar 300 ou 400 pessoas ao mesmo tempo.

Do ponto de vista pedagógico, das atividades que são desenvolvidas, há um vínculo com o que acontece na escola durante a semana?

Camila: Sim, tem professores que passa as técnicas, os fundamentos.

Você está falando da área de Educação Física, eu estou falando no geral, como é?

Camila: no geral, quando tem professores eles só ficam na quadra, aí a comunidade, os “voluntários” que fazem as outras partes como axé, vídeo, enfim outras atividades já fica por conta mesmo da comunidade.

Não há um vínculo pedagógico com a escola?

Camila: Não, a escola não planeja nada.

Você acha que esse tipo de programa diminui ou não diminui a violência?

Camila: Não esse tipo de programa, mas se organizar mesmo aí vai diminuir, se continuar do jeito que está este programa vai acabar antes mesmo de se iniciar. Aliás, esse programa só mudou o nome, porque eu fui assistir a fita que a coordenadora do “Escola da Família” passou e simplesmente a fita é do “Parceiros do Futuro”, que eu achei uma falta de respeito porque as pessoas que estavam na fita estavam com as camisetas do “Parceiros” e dizia que aquela fita, era a fita do “Escola da Família”. Então é um projeto que não sei se foi o “CHATILA”, “CHAQUILA” sei lá, que pegou do “Parceiros” e lançou o “Escola da Família” em cima do “Parceiros” para tirá-lo e lançar o “Escola na Família” que vai ser a mesmíssima coisa, só que agora com os estagiários de Educação Física e com professores formados. Mesmo estilo de organizador, tudo, coordenador da escola vai ter que estar presente nos finais de semana, o que foi mudado foi isso, né?

Você acha que falta maior profissionalização da equipe que trabalha no final de semana?

Camila: Também, maior profissionalização, formação para os profissionais que estão sendo colocados dentro da escola, porque se é professor ou estagiário de Educação Física que pelo menos morasse no bairro, tivesse acesso a escola, já teria um conhecimento e saberia onde pisar, é claro que raramente um professor de Educação Física vai conseguir trabalhar numa escola que seja do bairro dele, então eu acho muito vago.

Além de ser professora dessa escola, você trabalha no “Parceiros” de outra escola. Como que foi o seu vínculo com o “Parceiros”? Como você começou a trabalhar com isso?

Camila: Foi atribuição de aula na DE, fui lá tinha 20 aulas no “Parceiros do Futuro” para o final de semana, peguei as aulas, cheguei na escola e fui fazer o trabalho.

Que preparação você teve para começar esse tipo de trabalho na escola?

Camila: Os primeiros professores tiveram reuniões, tiveram pequenas formações, eu estou desde de março e só tive uma reunião a respeito do “Parceiros do Futuro”. É por meio mesmo das atribuições de aula.

Como que era composta a equipe que trabalhava com você na escola nos finais de semana?

Camila: A escola abriu esse ano para o “Parceiros do Futuro”, a equipe era eu e a organizadora.

Qual é a formação dessa organizadora?

Camila: Oitava série. Não tem pedagogia, não tem uma formação, não estou menosprezando, porque o trabalho deles...as vezes iam fazer um cartaz e tinham erros gravíssimos de Português...O organizador tem que ter espírito de liderança, depois uma boa caligrafia, saber conversar, saber se expressar, eu até tive sorte porque ela não é tão xucra assim, mas tem organizadores, que só por Deus.

Você acha que não falta uma formação específica para trabalhar com lazer, com projetos de lazer, saber planejar o lazer, por exemplo?

Camila: Eu acredito que sim, eles, os organizadores tiveram formação, mas não foi o suficiente, porque eles são pessoas que não tem futuro, não pensam em algo mais pra frente. Aí sim acho que deveria entrar o governo e dar um respaldo na questão de formar essas pessoas que não tem nem a oitava série ou o segundo grau incompleto. O governo deveria investir nessas pessoas para fazer pedagogia, psicologia, Educação física, para eles serem úteis no que estão fazendo e para o futuro deles mesmos. Então quer dizer, eles lançam as coisas lá e o importante são as eleições que estão vindo aí. A gente tem que entender isso e meu salário diminuiu mais 5 %, entendeu? A coordenadora do novo projeto, chegou e nem me cumprimentou, aí me falaram que era o pessoal do novo projeto, fui conversar com ela. Pois os professores estão perdidos,

os professores não sabiam que o “Parceiros” ia acabar, acho que deviam ter chamado todo o pessoal e explicado a situação, explicado a mudança. Ela fala demais, fala muito e age pouco.

E os monitores bolsistas?

Camila: Eles ainda não chegaram, o projeto chegou, mas, eles não. Só chegou o “educador profissional”.

E essa contratação foi feita via APM?

Camila: Eu não sei, a gente não sabe de nada, eu creio que sim. Que é a APM que vai pagar, e o coordenador que tem que cumprir 4 horas no sábado e domingo também não sei de onde vem o salário dele.

Mas ele tem ido?

Camila: Tem, eles são presentes, só não fazem nada. A gente já faz tudo.

Do “Parceiros” quem era?

Camila: Eu, um outro professor e um organizador. Aí eles mandaram todos os supervisores embora, que foram contratados, que eram pedagogos também, a minha supervisora era a Dulcinéia e o de esportes o Luis Fernando que parece que foi mantido.

Que tipo de apoio vocês tinham da coordenação do programa?

Camila: O “Parceiros do Futuro” não era ruim, eu acho que foi lançado também de uma maneira que a gente tinha que resolver o problema da sociedade, calhou que muitos professores que eu conheço peitaram isso, então levaram isso a sério, então teve-se resultados, então chegava a supervisora, como qualquer outro supervisor (não é o supervisor de ensino) do projeto.... quando eu não estava na quadra estava na sala de educação artística, quando não estava lá estava jogando pingue-pongue, sempre no meio da molecada... então a gente era ótimo, era 1001 utilidades.

A sua faculdade te preparou para isso?

Camila: Não, isso não vem da faculdade, é vocação mesmo. Quando eu escolhi isso sabia que ia ganhar pouco, sabia que... eu tenho prazer de trabalhar no que eu faço. É como meu pai falou: “pobre é assim, se der a oportunidade estuda, foi fazer faculdade de hobby agora você se vira”. Ele quis morrer, hoje ele gosta da idéia, porque ele viu que a educação física foi muito valorizada, e um pouco é culpa desses projetos.

Quando houve a mudança, houve também a ruptura do vínculo que se havia construído com a comunidade, não é isso?

Camila: É, porque o vínculo que construímos com a comunidade vai ser cortado no final do ano. Todos os professores vão sair, porque temos vínculo com o Estado só até o final do ano. Então o ano que vem serão apenas estagiários que serão lançados na escola.

Para que isso funcionasse, para que qualquer programa de escola no final de semana funcionasse seria que a equipe que trabalha no final de semana estabelecesse um vínculo longo com a comunidade, não tivesse essa mudança o tempo todo, Não há uma mudança o tempo todo?

Camila: Mas o quê que o governo lança que não seja tão falho? Tudo. Pra começar, o “Parceiros do Futuro” quando foi lançado não tinha nada, só estava o nome “parceiros”, o organizador e os professores. Não tinha nada, não tinha material, tinha escola que a diretora abria e dava uma bola. Tem escolas que de manhã já é daqueles lá que já faz 10 anos que freqüentam a escola, como você vai chegar e arrancar, não é a comunidade? Se é eu vou deixar lá, não vou mexer. Tem algumas escolas que a diretora dava acesso a sala de educação física, mas tinha escola que o professor não tinha acesso nem a cozinha da escola. O que isso quer dizer, como qualquer outro projeto, logo no começo sempre tem um obstáculo, depois...

Você acha que houve resistência dos próprios diretores?

Camila: Tudo, teve resistência de escolas, de diretores, de secretárias, de tudo. Em certo ponto eu até concordo, porque o material da própria escola já é um caos da humanidade pública, se você olhar o material do Estado que o professor tem para oferecer, é um lixo, então eles conservam o que tem, quem cuida é o próprio profissional, o próprio professor que cuida, então, se passar isso para uma comunidade não vai durar, e é isso que eles querem. Pelo o que eu sei, agora não vai ter merenda, talvez o ano que vem.

Você acha que é necessário abrir todas as escolas? Porque?

Camila: Não é necessário abrir todas as escolas, porque não é necessário, por exemplo, podia acontecer o seguinte, fazer um plano, todo plano é flexível, que nem aqui que são três ou quatro escolas uma perto da outra, então, num sábado e domingo abrem duas escolas, no outro as outras duas, poderia fazer isso. Principalmente num bairro onde se tem 4 escolas próximas umas as outras.

É um desperdício de recurso público?

Camila: Vai ser um desperdício em todos os sentidos, vai ser um desgaste pra quem vai estar trabalhando, é muita responsabilidade pra quem trabalha, é um problema.

E porque você acha que se faz um programa para abrir 6000 escolas?

Camila: Porque ele quer se aparecer. Como o “CHAQUIRA” quer ser prefeito de São Paulo, quer competir com os CEUs da Marta Suplicy, tudo é política né? E o Alckmim, quer conservar os poucos fios de cabelo que tem na cabeça. Agora ele já foi reeleito mesmo, cabe a ele ganhar mais 4 anos aí porque vai se preocupar. Eu acho que se continuar assim a violência vai aumentar na própria escola. Porque se dentro da Escola do Estado, já não temos respaldo do Estado, não podemos fazer nada com o aluno, você imagina todas as escolas abertas nos finais de semanas com estagiários de educação física?

Isso quando é de Educação Física, porque já vi estagiário de Ciências Contábeis.

16 de SETEMBRO de 2003.

Ana Graziela

Professora de matemática e pedagoga - Vice-diretora da escola “São José”.

Ana Graziela, fala um pouco de você, quanto tempo você trabalha com educação? Como que foi a sua carreira? Quanto tempo você está na rede estadual? Conta um pouco da sua vida, inclusive se você tem filhos, se eles estudam em escolas públicas ou não?

Ana Graziela: Estou a 20 anos na educação, eu sou professora em primeiro nível, eu dei muitos anos aulas pra Pré-escola, depois passei de 1ª a 4ª série e em seguida vim para o CEFAM, trabalhei no CEFAM, fiz pedagogia e continuei de 1ª a 4ª série em seguida fui convidada pelo CEFAM, quando comecei a trabalhar na CEFAM (aqui nessa escola, faz 12 anos que estou aqui) eu trabalhava de manhã lá de 1ª a 4ª série e depois eu complementava trabalhando como metodologia de matemática, aí eu desenvolvi um projeto de trabalhar com alunos do CEFAM de 1ª a 4ª série, só que eu não dava aula de matemática, porque não era habilitada, e metodologia sim, porque eu já tinha formação pedagógica. Aí comecei a trabalhar com metodologia, aí gostei muito, pois gosto muito de matemática, aí o desejo do trabalho e as experiências matemáticas fez eu procurar a matemática, era minha vida, achava fantástico a experiência de trabalhar com matemática de 1ª a 4ª série, fiquei um pouco até fissurada. Esse meu trabalho fez eu ir para a faculdade de novo, fiz licenciatura em matemática, na UNICAPITAL.

Quando você fez pedagogia você fez onde?

Ana Graziela: Eu comecei numa faculdade na Cardeal Arco Verde, que não é a “Teresa Martin”, fui para Assis nos últimos seis de faculdade, fiquei lá, não me adaptei e voltei junto com meu marido e aí comecei a trabalhar no CEFAM. Daí teve a renovação da escola e eu fiquei aqui de 1ª a 4ª série de novo, depois teve a uma nova estrutura da escola e eu de novo com a reforma fiquei com o ensino médio e depois disso fiquei lecionando só matemática. O CEFAM saiu e eu fiquei aqui. Eu não sou concursada eu sou ACT (contratado por serviço temporário) e agora fui convidada de novo para continuar aqui, mas não é meu ideal, eu estou por enquanto aqui, como está tendo uma passagem também aqui na escola, se tiver que mudar de novo a vice-diretora eu pretendo voltar para São Miguel e dar aulas lá.

E tem um concurso previsto para agora?

Ana Graziela: Tem, já fiz minha inscrição, e espero dessa vez passar. Eu não fiz muitos concursos, realmente, eu fiz uma vez só porque essa diretora que me trouxe pra cá porque acredita no meu trabalho, sempre gostou do meu trabalho, não acreditava que eu não passaria, eu fui a única daquela escola que não passou, todo mundo passou. Eu tenho dificuldade em fazer testes e não falar aquilo que eu acredito, as vezes acredito numa coisa e não consigo pensar de outra forma, tenho uns pensamentos um pouco radical.

Então você tem 12 anos de vínculo só com essa escola?

Ana Graziela: Só com essa escola, eu trabalhei em outra escola mas continuei aqui.

Você tem filhos?

Ana Graziela: Tenho duas filhas. Uma de 30 anos que é advogada e a outra que está estudando Biologia aqui em Osasco na UNIFIEO e é professora.

Elas estudaram em escola pública?

Ana Graziela: Não. Nenhuma das minhas filhas nunca estudaram em escolas públicas, porquê? Elas estudaram no Colégio das irmãs, porque como eu trabalhava na escola eu tinha que deixar a minha filha num horário em que se eu não saísse da minha sala de aula alguém podia cuidar da minha filha, e no Estado a gente não tem muito isso, seu filho abre o portão e vai embora. E eu sempre fui muito protetora e não queria que isso acontecesse, muitas vezes cheguei na escola das minhas filhas e já tinha passado do horário, e elas estavam seguras. Mas não tenho nada contra a rede estadual.

Você mora próximo daqui?

Ana Graziela: Eu moro próximo, uns 4 quilômetros mais ou menos de casa aqui. No bairro Jardim das Flores, no centro de Osasco.

Você acha que nessa região da escola, falta espaço público pra lazer?

Ana Graziela: Eu acho que falta. Acho que tem pouca praça, tem pouco espaço pra gente se divertir, porquê? Quando a gente não pode pagar o lazer, ele tem que ser público não é? A gente tem que ir a praça, a gente ia pra praça do Salgado que é muito pequena, não é campo. Tem o Chico Mendes que é distante daqui, mas é longe daqui. Na região onde moro também falta espaço. Agora que tem um centro da prefeitura, mas também é só aquilo ali.

Então você acha que em função disso, é importante que a escola fique aberta aos finais de semana?

Ana Graziela: Eu acho. Acho que a escola tinha que ser mais aberta em todos os sentidos, para começar a escola não podia ter muro alto, a escola devia ser transparente, a gente tinha que ver do lado de lá, se a gente não enxerga lá dentro a gente não aprende do lado de fora. Eu acho que a gente tem que ter a escola aberta.

Como você vê essa escola no final de semana?

Ana Graziela: A nossa escola, o CEFAM veio pra cá em mais ou menos em 1987/88, daquela época que eu vim pra cá, sempre esta escola teve projeto envolvendo a comunidade, sempre. Mas não no fim de semana, durante a semana, o projeto do CEFAM já era assim, o aluno tinha aula de manhã e a tarde tinha oficina pedagógica. Ele ia trabalhar com a comunidade e os trabalhos de metodologia de matemática nós fazíamos assim, os nossos alunos trabalhavam com jogos com os mais novos. A nossa escola sempre deu oportunidade para estar aberta, a nossa escola é uma escola bem aberta para a comunidade.

Como a senhora vê o programa “Parceiros do Futuro”?

Ana Graziela: Eu achei interessante, apesar de não ter participado desse projeto e nem ter vindo aqui muitas vezes, eu vim uma ou duas vezes, eu achei interessante, só que eu achei que ainda faltava uma certa organização para que a população viesse a escola nos finais de semana, as pessoas não estão acostumadas. Eles vêm para reclamar da escola, vêm para reivindicar coisas que às vezes não está no alcance da escola. Mas eu acho que a escola devia ser bem mais aberta.

Que profissional a senhora acha que deve trabalhar nos finais de semana? Como deve ser esse profissional?

Ana Graziela: Acho que deve ser um profissional dinâmico, onde possa ter várias atividades, mais que um, uma equipe com várias atividades e não com uma única atividade. Por exemplo, aqui na nossa escola, nós já tivemos cursos de bordado, de pintura, culinária, manicure, cabeleireiro. Acho que precisa ter tudo isso, pra gente ter uma vida melhor.

Como você acha que deveria ser a relação da equipe do final de semana com o trabalho voluntário?

Ana Graziela: Eu acho bom o trabalho voluntário, tem muitos aqui que são eficientes. Não precisa ser catedrático para ensinar a bordar, precisa saber bordar.

Na sua trajetória de educadora, alguma vez na sua formação como educadora você discutiu a escola aberta ao final de semana e a importância do lazer e de outras atividades na escola?

Ana Graziela: Aberta no fim de semana, eu nunca discuti isso aí, mas que a escola deveria abrir para ensinar as mães a cuidar dos filhos, ensinar as mães alguma atividade extra, eu sempre questionei. Sempre tivemos montando clube de mães, para envolver e tudo mundo trabalhasse, para que todo mundo aprendesse alguma coisa na escola e que a escola fosse um lugar prazeroso. Ainda falta muito pro aluno aprender que a escola tem que ser um lugar gostoso.

Tem um outro projeto da Secretaria do Estado que chama “Comunidade Presente”, existe esse programa aqui nesta escola?

Ana Graziela: Não sei, sabe que eu não sei desse projeto.

Essa escola tem Grêmios de Alunos aqui? Como que funciona, o que ele faz?

Ana Graziela: Esse ano foi formado o grêmio. O grêmio por enquanto está a passos bem lentos ainda, é um grupo de aluno daqui, os nossos alunos agora que estão na 8ª série, o grêmio é formado por eles, esta se iniciando o grêmio, acho que no primeiro ano, demora mesmo. Já houve o grêmio aqui, mas há muito tempo atrás. A escola tem ensino médio, mas o grêmio é formado por alunos do ensino fundamental.

Como é o funcionamento da escola? Quantas salas, quantos alunos?

Ana Graziela: Nós temos 14 salas em cada um dos três períodos. De 5ª série até o 3º colegial.

Existe conselho de gestão da escola?

Ana Graziela: Existe um conselho. Ele é formado pela APM, professores, pais e alunos. Ele funciona relativamente, não de verdade como deveria, mas funciona de acordo com a necessidade. Não há uma periodicidade de reuniões, só mesmo quando há uma necessidade.

E a APM?

Ana Graziela: A APM também é formada por professores, alunos e pais, ela é distribuída por reuniões, por prestações de contas. Ela participa da escola, sempre que é necessário a gente chama, nos eventos eles são chamados, para ver onde podem contribuir.

Você acha que as atividades que acontecem aqui nos finais de semana tem algum vínculo com o que acontecem nos finais de semana?

Ana Graziela: Eu acho que não, eu acho que não acontece. Eu acho que deveria acontecer, porque o período do final de semana nem sabe o que aconteceu durante a semana, isso não poderia acontecer, deveria ser uma coisa mais organizada, porque é completamente isolado. Eu nem sabia que no começo do ano tinha, depois que eu fiquei sabendo.

Como você acha que poderia haver uma maior integração do cotidiano da escola com o final de semana?

Ana Graziela: Falta participação de quem trabalha no final de semana, comunicar mais durante a semana, esse vínculo ser maior, eu acho que falta comunicação.

Você acha que essa região da cidade é violenta?

Ana Graziela: Eu acho que não. Acho que tem violência como tem em todos os lugares, mas não acho que é violento não, não tenho medo daqui, até gosto desse lugar.

Você acha que esse tipo de projeto funciona como tentativa de diminuição da violência?

Ana Graziela: Eu acho que sim, acho que é um lugar a mais que a gente tem para dispor de uma hora de trabalho, para encontrar alguém, de se reunir, eu só acho que as atividades poderiam ser mais movimentadas.

Você acha que com esse tipo de programa é possível que o pai participe mais da escola?

Ana Graziela: Eu acho. Porque aí ele tem tempo de vir para a escola. E aí ele vai conhecer as pessoas que estão aqui, porque precisava ter um elo com as pessoas que estão aqui na escola também, ver as pessoas que aqui trabalham. Eu não venho, mas a diretora vem, e tem um contato maior com eles.

Nesse novo programa, há o educador profissional, a escola participou da indicação dessa contratação ou não?

Ana Graziela: Não eu acho que não, não estou sabendo.

E os monitores bolsistas, o quê você sabe sobre isso?

Ana Graziela: Pelo o que eu vi, a participação deles é muito pouca. Eles estiveram aqui durante uma semana e depois não vieram mais. Então isso me deixou um pouco preocupada, hoje mesmo questionei que eles não apareceram mais, porque será? Porque eu os via aqui na escola só passeando pra lá e pra cá e eu não queria. Fui questioná-los e eles nem sabiam o que estavam fazendo realmente na escola.

A escola, mesmo antes do programa, já fazia eventualmente coisas nos finais de semanas, que tipo de coisas? Como que eram feitas?

Ana Graziela: Já. Nós fazíamos palestras inclusive ainda está havendo essas palestras com psicólogos que a escola promove. Geralmente poucos pais aparecem. E eles tratam assuntos interessantes sobre drogas, alcoolismo, saúde... A nossa escola sempre foi aberta para atender as necessidades da escola.

Agora outras atividades de lazer? A escola nunca promoveu?

Ana Graziela: Festas juninas, festa das nações, desfiles, amostra cultural, tudo aberto para a comunidade e sempre vem bastante gente.

O que você acha desse programa novo? Como você vê essas transições e essas passagens?

Ana Graziela: Eu acho que com essas mudanças fica difícil, pois as pessoas nem se acostumaram com os “Parceiros”, quando a gente estava começando a se acostumar com eles, bloquearam aquele trabalho e iniciaram um outro. Assim não há hábito, não há costume, não dá pra chegar lá, porque o interesse passa de um para o outro, um leva o outro. O novo é difícil.

Você acha que é importante abrir todas as escolas no final de semana?

Ana Graziela: Eu acho.

Não é um desperdício de recurso público?

Ana Graziela: Não pensei no gasto da escola, pensei na comunidade que vem na escola.

Você acha que tem necessidade das seis mil e poucas escolas estaduais estarem abertas?

Ana Graziela: Não cheguei a pensar nesse monte de escolas abertas. No gasto. Realmente é um gasto muito grande. Aqui, por exemplo, a gente atende o “Caíque”, o “Nestor” e a comunidade dessas duas escolas é a mesma do “São José”. Deveria ter mais investimentos em locais mais direcionados. A prefeitura de Osasco tem um projeto de juntar 3 escolas estaduais, 3 municipais, juntou todos numa escola da prefeitura e organizou um evento que chama “Bairro da Gente”, muito legal mesmo, adorei. A nossa escola tinha como objetivo fazer uma benfeitoria para o “Nestor”, o “Nestor” tinha que fazer para outra escola e assim foi, juntou isso é foi muito legal.

Eu queria agradecer o seu depoimento, desejar sucesso na sua vida profissional, no concurso que você vai prestar. E você quer falar mais alguma coisa sobre a importância da escola pública?

Ana Graziela: Muito Obrigada. E em relação a importância da escola pública, sempre achei muito importante, primeiro porque a escola pública tem o objetivo de atender as classes mais simples e são necessárias, veja aqui, nós temos uma enorme favela aqui do lado, você deve ter visto e passado por lá, e que nossos alunos são dali. Nós temos alunos que precisam pedir “pão velho” na padaria para comer. Então, eu acho a escola muito importante para essa comunidade e a escola precisa estar aberta, bem aberta. E não discriminar ninguém. A escola deveria ter mais verba, para ter mais caderno, mais lápis, a maior dificuldade que a gente tem, é problema com a falta de material escolar, a escola para ser bonita precisa estar organizada.

Obrigado.

Ana Graziela: De nada.

25 de outubro de 2003.

Ademir

Professor de Matemática - vice-diretor da escola “Nestor”.

Você acompanhou desde o começo?

Emerson: Acompanhei desde o início do projeto “Parceiros do Futuro”, acompanho desde quando surgiu o projeto e teve uma participação fantástica, teve uma adesão muito grande. Acho que uma das poucas escolas de Osasco que está funcionando sem interrupções. Mesmo com essa mudança que houve agora, a gente não sentiu mudança o pessoal percebeu que era o mesmo.

Você está na rede estadual a quanto tempo? Você dava aula do quê? Qual é o seu envolvimento com a escola pública?

Emerson: Eu estou na rede desde 1983, sempre trabalhei em sala de aula, sou professor de matemática, e fui me envolvendo cada vez mais, nessa escola estou a 06 anos. Estou na rede a 20 anos. Na coordenação, na direção estou desde de 1998.

O senhor tem filhos?

Emerson: Tenho 3 filhos.

E eles estudaram em escolas públicas?

Emerson: Meus filhos estudavam na Fundação.

O senhor mora aqui próximo da escola?

Emerson: Moro, no mesmo bairro, três ruas para baixo.

O senhor acha que nessa região, nesse bairro, falta espaço de lazer?

Emerson: Sim, bastante.

E como o senhor vê isso?

Emerson: é complicado né, é muita gente. Se não estão aqui, nos finais de semana as crianças estão todas na rua, falta espaço de lazer, por isso que acho que o governo agiu certo. Pelo menos tem esse espaço.

Que visão o senhor tem sobre essa região da cidade? O senhor acha que é uma região violenta?

Emerson: Eu não digo violenta não, eu convivo aqui a 26 anos, moro aqui e acho que é tão violento quanto qualquer outro lugar.

Nesse tempo que a escola abre nos finais de semana, houve algum caso grave de violência?

Emerson: Não.

O Senhor acha que o fato de a escola estar funcionando aos finais de semana, a 3 ou 4 anos, melhorou o ambiente da escola, piorou ou ficou a mesma coisa?

Emerson: A nossa escola sempre foi aberta para a comunidade, nesse período foi ampliada, porque nossa quadra sempre foi usada. O pessoal que usa é da comunidade, os professores são quase todos da comunidade. O vínculo da comunidade com os educadores é muito grande. Acho que por conta disso a gente nunca teve problemas.

A escola tem um grêmio organizado? Como é a participação dos alunos?

Emerson: São muito participativos, o grêmio aqui a gente tem que dar uma reestruturada novamente, o grêmio não está estruturado como devia estar, mas temos um sim.

Há um conselho de escola? Quem que participa? Quem toma decisões? Como são decididas as questões da escola nesse conselho?

Emerson: O conselho é formado pelo professores, pais, alunos e direção e quando precisa tomar decisão toma em conjunto.

Isso funciona mesmo?

Emerson: Procuramos fazer funcionar.

E se reúnem de quanto em quanto tempo?

Emerson: Uma reunião a cada seis meses. Tivemos uma reunião esse dias, para fazer a feira cultural. E foi um negócio muito bom, houve uma participação excelente. Inclusive da comunidade, a noite fechamos a escola com 2 mil pessoas aqui dentro.

Como que é a relação da escola com a APM? Existe?

Emerson: Existe, funciona direitinho.

Como que é a relação dos alunos com os professores?

Emerson: Como os professores são da comunidade, a relação entre eles é excelente, inclusive jogam bola no final de semana juntos.

Você acha que as atividades que são desenvolvidas ao final de semana aqui, elas têm alguma coisa a ver com o que acontece durante a semana na escola ou são duas coisas completamente desvinculadas?

Emerson: Não, não são desvinculadas não, acho que, por exemplo, a Sônia dá aulas de Educação Artística nos finais de semana, e temos uma turma de alunos nossos que freqüentam aos finais de semana, se você chegar lá na sala agora, e eles desenvolvem um trabalho, ficam o dia todo com a professora e durante a semana, eles comentam as atividades que eles fazem durante os fins de semana. Inclusive nós temos um campeonato que fazemos nos finais de semana com os alunos do noturno e algumas salas da manhã. Já tem uma integração entre os alunos e nós já temos como cobrar deles, porque vocês se comportam nos fins de semana de uma forma e durante a semana de outra? Vocês têm a obrigação de ter a mesma disciplina dos fins de semana, e tem dado certo.

Você acha que poderia melhorar um pouco essas coisas das atividades que acontecem, que atividades acontecem aqui nos finais de semana?

Emerson: Bastante tipo, basquete, futebol de salão (inclusive esse professor que está aqui, trabalha com os pequenos), vôlei, voluntários dão aulas de violão, temos a professora de Educação Artística, teatro (ministrado por voluntários), axé, capoeira...a maioria dos trabalhos são ministrados pela comunidade.

Como você viu essa transição que houve do “Parceiros do Futuro” para o “Escola da Família”?

Emerson: Quando surgiu o “Parceiros” eu achei que estava faltando educadores junto, e com essa transição houve essa integração de educadores para o projeto, achei isso importante. De resto, pegaram a coisa andando, estava tudo pronto aqui, não pegaram a escola fechada, só continuaram o trabalho, o que achamos que ia dar certo continuou o que achamos que não ia dar certo paramos. Por exemplo, o game super ação não tinha e agora tem uma maior integração dos pais com os alunos...

O que é esse game super ação?

Emerson: Esse é um projeto, do conselho de professores e demais profissionais com a comunidade, de 14 a 18 anos.

E trata-se do que?

Emerson: Projetos, por exemplo: vamos desenvolver um projeto e trabalhar em cima dele, por exemplo aqui, eles estão colocando um projeto, “Projeto da hora”, não sei muito porque não estou acompanhando.

Como que é a participação da família aqui nessa escola no final de semana?

Emerson: É complicado, final de semana para os pais, você sabe como é complicado, mas tem comparecido sim, o senhor que toma conta do som é pai de alunos.

Sobre os profissionais que atuam aqui nos finais de semana, você acha que as pessoas que atuam num programa desse no final de semana, aquela formação de educador pra ele basta ou ele tem que ter uma formação específica? Como você vê isso? Quem é essa pessoa que tem que trabalhar no final de semana? Que formação que ela deveria ter? Você acha que as pessoas que estão trabalhando nos finais de semana já tem uma formação adequada pra isso?

Emerson: É complicado falar sobre isso né?

Você que os educadores estão preparados pra isso, são preparados pra isso ou acontece de dar certo aqui no “Nestor” porque calhou de ter algumas pessoas com certas habilidades e foi um “achado”?

Emerson: Vou por essa escola, aqui deu certo. Desde a época dos “Parceiros” teve pessoas que trabalhou sério outras não, nós demos certo com esse pessoal, não sei as outras escolas.

Mas essas pessoas passaram por algum tipo de treinamento?

Emerson: Sim passaram.

Que tipo de treinamento? O senhor, por exemplo, o que a secretaria de educação fez de treinamento para o senhor vir aqui nos finais de semana?

Emerson: Olha, na época do “Parceiros” eu participei de algumas reuniões, mas nós da direção estamos vindo aqui, mas quem está trabalhando no projeto são eles lá, eu participei de uma reunião só.

E esses educadores que estão na linha de frente?

Emerson: Eles sim tiveram treinamento de como trabalhar os projetos que estão sendo desenvolvidos, eles estão passando por um processo de treinamento.

O senhor quer dizer mais alguma coisa sobre o projeto?

Emerson: Eu acho que o projeto da nossa comunidade é excelente, porque não tem lazer aqui, é uma comunidade carente de tanta coisa que tudo ajuda.

Obrigado. (resolve continuar falando...)

.....
Emerson: nós tínhamos um certo receio, achávamos que ao abrir a escola eles iam acabar com a escola em dois tempos, só que não aconteceu, aconteceu o contrário. Eu tinha esse receio no começo mesmo, todo mundo tinha, mas depois fomos vendo que as coisas não eram do jeito que a gente pensava, era muito diferente, não era fechando as portas que as coisas iam funcionar.

Você acha que os alunos têm uma relação melhor com a escola hoje do que tinham antes?

Emerson: Sim, com certeza. Você vê que eles vêm para a escola no final de semana, chegam aqui 7 horas da manhã no domingo e vão embora a tarde, eles não têm o que fazer em casa.

No “Parceiros” tinha lanche para os alunos, tem isso ainda?

Emerson: Não tem.

Como está sendo garantido os recursos materiais para o funcionamento da escola nos finais de semana? Porque você precisa de recursos, precisa de bolas, de material para as oficinas...

Emerson: Nós já tínhamos algumas coisas aí, agora como vai ficar isso eu não sei.

O senhor acha que é necessário abrir todas as 6000 escolas?

Emerson: é complicado responder isso. Cada escola tem a sua clientela...

Aqui nessa região eu acho importante, mas será que é necessário todas as escolas estarem abertas, tem umas que não tem o menor sentido e gasta-se para mantê-la aberta. Em alguns lugares não há uma demanda por lazer, há para outras coisas e não para o lazer e esse projeto é especificamente um projeto de lazer. O senhor não acha?

Emerson: Eu não sei, cada um tem a sua clientela.

Antônio Cunha

Educador profissional do programa “Escola da Família” e ainda organizador vinculado ao “Parceiros do Futuro”.

Conta um pouquinho da sua história em relação ao projeto, como você veio parar aqui, enfim, conta um pouquinho pra gente disso.

Antônio Cunha: Bem, estou no projeto “Parceiros do Futuro” há 3 anos e tudo começou na minha comunidade com o trabalho voluntário, eu dava aula de violão. E isso começou a crescer junto da minha comunidade.

Onde é sua comunidade?

Antônio Cunha: Jardim Carambé, Vila Brasilândia, próximo a Freguesia do Ó. Não é perto daqui, é totalmente contramão. E ali eu dava aula de violão, a diretora me ajudava e ficou sabendo que o “Parceiros do Futuro” estava precisando de pessoas para fazer o trabalho que eu já fazia, foi assim que eu entrei, me chamaram para vir para uma escola do “Parceiros do Futuro”. Fui indicado pela experiência que eu já tinha de trabalhar com a comunidade, no “Parceiros” tive treinamentos, fui preparado para ser organizador. Então me ensinaram administrar, parte burocrática, papéis, relatórios, tive consulta com psicólogos, então foi uma preparação que já vim para a escola com outra cabeça, para trabalhar realmente com a comunidade, eu trabalhava apenas com um grupo de 30 meninos mais ou menos e de repente eu já estava trabalhando numa escola com quase 100 ou 200 pessoas. Foi assim que começou.

Aqui você ainda está desenvolvendo atividades com violão?

Antônio Cunha: Sim, mas aqui já era um voluntário. Minha função aqui é encontrar esses voluntários, então temos violão, Kung-fu, desenhos em quadrinhos, axé; eu trabalho com todas essas atividades ao mesmo tempo.

Qual é sua formação? Você estudou em escola pública? Como é sua história de vida com relação a escola?

Antônio Cunha: Eu estudei em escola pública, e agora estou estudando música, que foi outra oportunidade, eu comecei num projeto da USP, chamado CORALUSP. Comecei a estudar música no CORALUSP por 4 anos e depois consegui uma vaga na “CEM” e agora estou há 2 anos estudando canto popular na “CEM”.

Você é muito jovem, você tem filhos?

Antônio Cunha: Tenho, sou casado e tenho um casal de filhos, um de 4 e um de 6 anos.

Você não mora nessa região?

Antônio Cunha: Não, eu moro na Zona Norte.

Porque você foi deslocado para essa região?

Antônio Cunha: Porque quando eu peguei a vaga para trabalhar no “Parceiros do Futuro”, zona Oeste, e como eles ofereciam a condução, disse que pra mim tanto faz, comunidade é tudo igual, só muda o lugar, as realidades são as mesmas.

Há quanto tempo você está no “Nestor”?

Antônio Cunha: Nessa escola, vai fazer 3 meses.

Você está se enturmado ainda?

Antônio Cunha: Já conheço toda a equipe, essa aqui é uma daquelas escolas que já andam sozinhas, então aqui tenho só que administrar, só a parte burocrática. Porque as atividades praticamente andam sozinhas, o pessoal já sabe de horário, já sabe que há um professor, voluntários, então é uma escola que praticamente já tem uma estrutura montada.

Qual é a participação dos alunos nessa estrutura? Tem um grêmio de alunos, eles ajudam na estrutura, como é isso?

Antônio Cunha: Não vou falar que é 100% a participação dos alunos, é mais mesmo a comunidade mesmo, que não participa da escola durante a semana, esse é o pessoal que vem pra escola nos finais de semana, os alunos são poucos. E quando vem alunos é com participantes, a maioria dos voluntários são pessoas que já estudaram, que já se formaram ou que pararam de estudar, então viram na escola aberta a oportunidade de estar aqui dentro de novo. O pessoal que mais trabalha são ex-alunos e o pessoal que desistiu de estudar.

Então a maioria das atividades que vocês estão programando atingem muito mais a comunidade próxima, ex-alunos, do que propriamente os alunos que freqüentam aqui durante a semana?

Antônio Cunha: Isso com certeza.

Você sabe se essa escola tem conselho de escola? Ele ajuda a administrar a escola ou não? Você participa disso ou não? Qual é o seu envolvimento com a educação formal dessa escola durante a semana?

Antônio Cunha: Nesse momento de transição, está uma coisa meio distante, mas no auge do “Parceiros do Futuro”, o “Parceiros” era um projeto independente de verba, e de tantas outras coisas, mas era pouco o contato. Agora com o “Escola da Família” a tendência é do contato ser maior, porque os diretores estão aqui dentro mas ainda é uma coisa reduzida, eles ainda têm medo de abrir a escola para a comunidade. Ainda não confiam e como estão envolvidos agora, piorou. Antigamente eles largavam a escola na nossa mão e a gente cuidava, agora, os cuidados passaram pra eles também, então, eles ficam meio temerosos em abrir algumas áreas, algumas coisas, tem muita dificuldade.

Como você está vendo essa transição? São duas equipes diferentes, “Parceiros” e “Escola da Família” ou não?

Antônio Cunha: Aqui no “Nestor” a integração foi 100%, porque a coordenadoria e a supervisão do “Parceiros” foram desligados do programa, então só estamos nós mesmos, os monitores educacionais. Não temos ninguém pra gente prestar contas, então toda a parte burocrática passou para o “Escola da Família”, mas eles tem um projeto chamado Superação Game, onde toma todo o tempo deles, eles querem trabalhar mais a parte pedagógica e a parte de entretenimento está sendo meio que abandonada.

Antônio Cunha: Isso é meio que uma preparação para os jovens, eles têm que montar um projeto e fazer funcionar esse projeto. Por exemplo, eles não vão só dançar o Axé, mas pesquisar a história do axé e tudo que envolve o axé.

Você fez uma distinção entre o pedagógico e o entretenimento?

Antônio Cunha: Isso, porque a gente cuida mais dessa parte, o pessoal vem e participa já, sem saber da história do que estão fazendo, eles fazem porque gostam, não querem nascer onde nasceu, como foi, nada.

Então isso pode ser interessante, você não acha?

Antônio Cunha: Isso, se funcionar realmente, com certeza.

Aí dá um vínculo pedagógico ao entretenimento, não separa as duas coisas, porque dá pra aprender se divertindo.

Antônio Cunha: É isso. Ou melhor, seria isso, se vai acontecer eu não sei.

Como é a participação dos pais aqui nos finais de semana?

Antônio Cunha: A participação deles é pequena. Alguns pais nem sabem onde seus filhos estão e nem vem procurar. No programa existem alguns voluntários que são pais também que estão aqui trabalhando com a gente, mas são poucos. A participação do pai é mesmo muito pequena.

Quais são as atividades que acontecem aqui nos finais de semana?

Antônio Cunha: Começando pela equipe: tem um professor de Educação Física, contratado pela DE, tem o projeto basquete, um projeto em parceria com o “Parceiros do Futuro”, e temos a cultura, a cultura trabalha capoeira com mais ou menos 40 alunos, trabalha o esporte e também a parte cultural. A quadra é comandada por um professor da DE de Educação Física, onde ensina regras e treinamento. O projeto basquete é a mesma coisa, só que esse projeto promove torneios, que é para profissionalizar quem participa. Temos trabalho voluntário de violão, desenho em quadrinhos, e uma professora de artes plásticas que trabalha com artesanato com as crianças. Temos o voluntário do Axé, que trabalha com dança, que a atividade mais procurada, geralmente reúnem por volta de 1000 a 1500 pessoas. Temos o pingue-pongue, que é aberto para a comunidade e o forró não deu certo, não houve procura. A estrutura é essa, professores e voluntários que a gente trata todo mundo de igual para igual, por isso que dá certo. Todos os sábados tem reunião, então reúne, professores, monitores, voluntários e conversamos para um ajudar o outro. Por isso que essa escola aqui tem crescido, é a escola que mais tem público aqui em Osasco, e tem crescido porque na estrutura o pessoal se fala.

Como está a questão da verba para os materiais?

Antônio Cunha: Então, o “Parceiros do Futuro” tinha uma verba que o governo mandava para material, era de R\$ 0,50 por aluno e essa verba foi cortada agora, para esse programa novo não funciona assim. Tanto é que, a regra do “Parceiros” era, quanto mais comunidade dentro da escola melhor, e já o “Escola da Família” ele separa, tem essa distinção, até

mesmo esse Superação, tem distinção de idade de 14 a 18 anos, quer dizer quem não tem essa idade não participa. Já o “Parceiros” fazia uma integração geral, todos participavam. O material era comprado com essa verba, geralmente dava entre R\$ 1000,00 e 1050,00, a gente fazia a lista do que a gente precisava e era comprada, a verba trimestral. Dava pra gente segurar, o governo mandava também a merenda, que ajudava muito, muitas crianças vinham pela merenda e acabavam ficando e se envolvendo com as atividades, que também foi cortada, era um programa que o governo diz caro, mas que estava funcionando, nas 400 escolas que tinham esse programa as coisas realmente funcionavam. Já o programa novo, eu vejo que a coisa já está complicada, não oferecem material.

Você acha que é necessário abrir todas as escolas públicas do Estado nos finais de semana?

Antônio Cunha: Eu acho que é um pouco de exagero, por exemplo, aqui na região, tem mais de 8 escolas abertas só aqui nesse espaço. Eu acho que não pensaram em como seria todas as escolas abertas, tem algumas comunidades que não tem como lidar, tem escolas que tem toque de recolher, tem escolas que o diretor não abre de jeito nenhum, é aquele diretor que tem o pensamento pré-histórico ainda, que acha que é dono da escola. Eu acho que deveria ter sido feito uma pesquisa de região para região, para saber onde a coisa realmente funcionaria. Porque essa escola é uma escola que chama pessoas de Carapicuíba, uma escola que tem um trabalho onde vem pessoas de outras regiões e até outras cidades. Não posso radicalizar, mas com certeza umas 70% das escolas não estão funcionando, só está aberta por estar mesmo.

Há um desperdício de recursos?

Antônio Cunha: Com certeza, esse dinheiro deveria ser investido nas escolas que realmente funcionam. São muitas escolas oferecendo poucas coisas. É muita escola aberta para pouca atividade.

Você acha que esse tipo de projeto combate mesmo a violência? Como e porquê?

Antônio Cunha: Falando a respeito do “Parceiros do Futuro”, realmente combate, porque eu mesmo já tive algumas experiências, já tive várias vezes que ficar depois do horário de serviço junto com a comunidade e a gente ia para o samba, cantando, então a gente visitava todo mundo, nessa tinha traficante, tinha todo tipo de gente entendeu? E o pessoal realmente respeitam você que abriu a escola para eles, e eles vê que ali é o espaço deles. Tenho vários “cases” de pessoas que tinham até homicídios nas costas e que começaram a refazer suas vidas, temos relatórios de ex-presidiários, ex-detentos de Febem, todo o tipo de gente que trabalham no mesmo espaço com pessoas comuns, que não sabem, que não se conhecem, poucos sabem da história deles, mas taí diminuiu bastante a violência em todas as comunidades que tem esse programa.

Você acha que esse bairro de Osasco é um lugar violento?

Antônio Cunha: Olha, não é um dos mais violentos, mas em casos remotos acontecem. Mas eu acho que a violência aqui, não é maior que em outras comunidades como Capão Redondo, Buraco do Sapo, ali sim. Aqui tem um pessoal mais comportado, com outra cabeça.

Você julga que foi preparado para fazer esse tipo de trabalho? E com o novo trabalho, você acha que os profissionais estão preparados para desenvolver esse tipo de atividades no final de semana?

Antônio Cunha: Pedagogicamente eu acho que sim, mas o envolvimento deles é mesmo o interesse em ajudar a pagar a faculdade, a maioria dos universitários não estão preocupados com a comunidade, se vai funcionar ou não, por exemplo agente oferece almoço, depois que o governo cortou a verba, a gente ainda corre, faz festa, pede alimentos, para eles almoçarem aqui. A gente se envolve, eles não, se deu certo muito bem, se não tanto faz. A nossa preparação foi assim para trabalhar com o ser humano, independente da situação. Tem pessoas trabalhando que não tem nem a oitava série, mas que tem habilidade para trabalhar com a comunidade.

Você acha que esse pessoal que está vindo para a escola agora, ainda não passou por um treinamento adequado para esse tipo de coisa?

Antônio Cunha: Não.

Vocês tem sido chamados para esses treinamentos em conjunto, com o pessoal do “Escola da Família”?

Antônio Cunha: Sim, mas a gente chega lá é como se fosse um corpo estranho, a gente não participa, nada é direcionado para nós, então a gente vai realmente para cumprir horário. Dentro da escola está acontecendo isso, porque tiraram a nossa autonomia dentro da escola e nós estamos com todas as atividades que a gente conseguiu colocadas na mão de outras pessoas e você lava as mãos. Geralmente temos vindo para a escola trabalhar para cumprir horário.

Obrigado.

23 de NOVEMBRO de 2003.

Francisco

Operador de Máquina - Pai de aluno, da Escola Patrícia Galvão.

Fala um pouco de você? Quanto tempo você mora aqui na região? Você estudou aqui nesta escola?

Francisco: Eu moro aqui desde os cinco anos de idade, estou com 33 agora, estudei até a oitava série no “Patrícia Galvão”, e sempre estou participando dos campeonatos com a comunidade, sempre participei de eventos também, e praticamente minha vida inteira foi aqui nessa comunidade.

Você tem quantos filhos?

Francisco: Tenho dois filhos.

Você disse que seu menino tem oito anos e, portanto, ele não estuda aqui, estuda numa escola próxima daqui, mas ele usa a escola no final de semana, que tipo de atividade ele vem fazer aqui no final de semana?

Francisco: Ele treina todo sábado na escolinha do “Tricolor”, está fazendo esse treinamento faz três anos já, conseguiram até fazer um teste no Palmeiras, passou no teste, estava disputando o campeonato paulista, só que infelizmente nas eliminatórias não teve condições dele ir porque ficou doente, mas Graças a Deus agora ele está bom e continua fazendo as atividades aqui na quadra todos os sábados.

Então ele vem mais em busca do futebol mesmo?

Francisco: É.

Você também quando vem para a escola nos finais de semana é em busca basicamente de atividades ligadas ao futebol?

Francisco: É basicamente é o futebol. Às vezes, antigamente, tinha capoeira, tinha axé, só que como o pessoal parou um pouco com essas atividades aí, a gente está só mesmo com o futebol.

Você não acha que seu menino é muito novo para tentar disputar campeonatos competitivos?

Francisco: No começo eu até achei, achei que ele não ia conseguir, que era uma coisa da cabeça dele, mas aí eu levei ele no teste e fui percebendo que ele tava com uma vontade enorme, que ele tava conseguindo fazer o teste bem e eu cheguei a conclusão que era uma coisa que ele gostava de fazer, que ele gosta de fazer. Então nada mais certo que eu incentivar.

Você tem uma influência forte nesse gostar dele, não é mesmo?

Francisco: Tenho, tenho porque desde pequeno ele sempre me acompanhou a jogar, vem me acompanhando, até os cinco anos ele só me acompanhava, dos cinco pra cá ele começou a gostar e começou a participar.

Qual é sua formação? Qual é a sua atividade profissional? O que você faz hoje para ganhar a vida?

Francisco: Graças a Deus eu continuei a estudar, fiz curso técnico, fiz curso técnico em eletrônica no “Módulo” na Lapa, uma escola muito boa, não consegui exercer a profissão porque na época que eu fiz o mercado era muito competitivo. Hoje, Graças a Deus, eu estou empregado, trabalho numa firma de papel e celulose, e sou operador de máquinas, faz oito anos que estou lá.

Você acha que falta espaço de lazer nessa região?

Francisco: Olha! Eu ainda acho que falta. Falta muito incentivo também da prefeitura. Principalmente da prefeitura, porque a prefeitura daqui da nossa cidade de Osasco, ela investe mais no centro e esquece dos bairros distantes. E se ela investisse mais nos bairros com pracinhas, organizasse mais eventos era bem bom para a comunidade.

Você acha importante que a escola fique aberta no final de semana e tenha coisa acontecendo? Como você vê esse tipo de proposta?

Francisco: Eu acho importante sim, pois já que a prefeitura não faz nada pelo bairro. Eu acho que o pessoal aí do bairro está dando uma força pra gente, até mesmo por estar incentivando a criançada, inclusive a semana que vem vai ter um evento na escola o pessoal que quiser participar do evento vai trazer um quilo de alimento pra a gente ajudar algumas famílias que não tem condições de ter uma cesta básica boa. Pra nós está sendo importante, porque a prefeitura não ajuda, mas a gente se organiza e procura fazer alguns eventos aqui.

Você sabe se existe conselho de escola aqui? Existe ou não existe? Funciona ou não funciona? Como funciona isso?

Francisco: Pra falar a verdade, eu não sei se existe, a pessoa mais correta para te informar sobre isso daí é o Jurandir, aquele que estava aqui, pois ele que participa mais. Ele participa mais, entra na escola, conversa com a diretora, então ele pode passar essa informação pra você. Mas eu acho que existiu sim, mas quem pode te dar certeza é o Jurandir.

Como você vê a função e o papel dessas pessoas que estão aí trabalhando aos finais de semana?

Francisco: É uma responsabilidade muito grande no meu ver, porque a diretora deixa a responsabilidade com a gente e a gente tenta passar essa responsabilidade para o pessoal que está participando dos eventos. E no fim, Graças a Deus, acaba dando tudo certo, não tem briga, não tem confusão, acaba todo mundo se divertindo numa boa, até hoje nunca teve confusão nenhuma.

Você freqüenta o final de semana aqui na quadra a bastante tempo já, não é? Como você vê essa relação entre essas atividades e a violência e depredação escolar?

Francisco: No início foi uma barra pra gente, porque era bem assim como você falou. Só que a gente colocou a cabeça no lugar e começamos a pensar juntos que a gente organizando essas atividades aqui na escola o pessoal ia gostar mais da escola, iam ficar mais perto, iam se conhecer melhor, e Graças a Deus, foi acabando tudo isso daí. Hoje em dia quando alguém vê alguém querendo fazer uma baderna já conversa, já fala pra não fazer nada e o pessoal entende. Até hoje existe aqueles que não quer colaborar, mas a gente contorna a situação e sempre consegue fazer uma coisa boa.

Então você acha que diminuiu a violência da região com a abertura da escola?

Francisco: Ah! Com certeza diminuiu. Diminuiu porque cada dia que passa tem mais gente participando. Então com esses eventos que a gente está conseguindo fazer aqui, campeonatos, até mesmo esses eventos de axé, de baile, Graças a Deus nunca precisamos ter ninguém como segurança nem nada, a segurança quem faz é a gente mesmo e Graças a Deus nunca deu confusão.

Na época que você era estudante da escola, a escola tinha algum grêmio de alunos, uma instituição de participação dos alunos? Você alguma vez participou disso?

Francisco: Eu participava, a gente tinha um time com o nome da escola, chama Patrícia Galvão o nosso time. E a gente sempre nos organizava fazia campeonatos escolar, até hoje a gente consegue fazer o campeonato. Depois que a quadra foi coberta, que colocaram o refletor a gente consegue fazer o campeonato noturno, o pessoal que estuda até hoje ainda colabora. E é importante porque incentiva o pessoal a estudar. O pessoal não cabula aula, sabe que vai ter o campeonato e vêm. Os professores ajudam, participam, até hoje continua tendo essas atividades também.

Como que eram suas aulas de Educação Física?

Francisco: Pra te falar a verdade era boa, era boa porque no fim até o professor participava com a gente. A gente fazia um timinho o professor entrava o jogo, as vezes deixava o professor de bobo, e era gostoso, hoje eu não tenho certeza se tem mais. Mas na época que eu estudava era muito gostoso. Era legal pra caramba.

Você lembra o nome do seu professor de Educação Física da época?

Francisco: Lembro, professor Edgar, uma excelente pessoa. Depois que eu sai da escola nunca mais tive a oportunidade de revê-lo, mas eu acho que até hoje ele esteja dando aulas de Educação Física, era realmente uma excelente pessoa.

Salvador

Pai de aluno da escola “Nestor”

Primeiro me fala um pouquinho de você. Você mora aqui na região?

Salvador: Moro, moro aqui no bairro mesmo.

Há muito tempo?

Salvador: Há 25 anos.

Estudou aqui nessa escola?

Salvador: Não, nessa escola não tive oportunidade não, mas tive uma irmã que saiu formada daqui.

Você estudou até que série?

Salvador: Segundo grau completo.

Que escola que você estudou o segundo grau?

Salvador: “Pani Monzoli”.

Como você vê essa questão da escola aberta ao final de semana? O que você acha disso?

Salvador: é um ótimo espaço, tanto pra mim quanto para os meus filhos. Além de participar aqui com eles, eu sou voluntário da escola também.

Como voluntário o que você tem feito?

Salvador: Eu faço a montagem desse som que está rolando aí e comando uma sala de vídeo.

Você acha que nessa região da cidade falta espaço de lazer?

Salvador: Agora não, mas já faltou muito.

Porque que agora não?

Salvador: Por causa das escolas abertas nos finais de semana. Então está tendo bastante espaço para jogar bola, vôlei e tudo mais.

Você acha que o fato da escola ficar aberta aos finais de semana, diminui a violência?

Salvador: Com certeza.

Por que?

Salvador: Os jovens se ocupam mais aqui dentro, participando de esportes, diversas atividades que tem aqui na escola.

Você considera esse pedaço da escola, um pedaço violento?

Salvador: Médio.

Como pai de aluno, você participa das reuniões de conselho de escola, você sabe se existe um conselho de escola participativo, representativo para decidir as coisas com relação a escola, como que é isso, na sua visão de pai?

Salvador: Participar, eu participo de todas as reuniões da escola, a gente é bem atendido pela direção, pelos professores, os alunos, pelo menos meu filho não tem nada o que reclamar da direção em si. É um ótimo espaço pra ele.

Você participa de reunião de conselho mesmo? Conselho de escola que tem: professor, funcionário, pai, com que é isso?

Salvador: Eu já participei de duas reuniões nesse conselho de escola, mas agora só estou podendo participar das reuniões bimestrais que eles tem aqui na escola.

O que você faz profissionalmente?

Salvador: Sou auxiliar de enfermagem.

Você trabalha em alguma região muito distante daqui?

Salvador: Com certeza.

E como você vê essa questão do deslocamento, transporte, na cidade?

Salvador: Olha é difícil, na parte da manhã é trem, metrô, muito difícil. Tudo lotado, demora um pouco.

Você trabalha em que região?

Salvador: Eu faço mais a região Sul da capital.

Você acha que gasta muito tempo, por exemplo, no transporte?

Salvador: No transporte sim, gasto mais de uma hora.

E como que é o seu lazer no final de semana? O que você faz no seu tempo de lazer?

Salvador: No meu tempo de lazer, ou estou em casa ou estou aqui na escola. Aqui na escola eu participo das atividades que tem. Gosto de entrar em comunicação com os demais professores que tem aqui, a gente sempre elabora uma idéia melhor. Agora pra mim, uma pessoa adulta, pai de três filhos, é muito difícil o lazer.

Porque?

Salvador: Por causa do serviço e porque não tem um espaço reservado somente para gente adulta. O cinema está caro, o teatro está caro, e tudo mais.

Você deve participar ativamente da vida dos seus filhos, como você vê hoje essa questão da participação dos pais na escola e na vida escolar do filho?

Salvador: Se todos fizessem isso, acho que diminuiria a reclamação, a violência, teria até uma comunidade que parecia um paraíso.

E no que você acha que a escola poderia contribuir para melhorar essa participação?

Salvador: Ah! Sempre incentivando mais os jovens, mandando algum bilhete para os pais para vim conhecer o espaço, as atividades que a escola tem para demonstrar, porque no fim pode ser interesse para alguém.

Sueli

Mãe de aluno, da Escola São José.

Quanto tempo você mora aqui nessa região? Como que é essa região aqui pra você?

Solange: Eu moro aqui há mais de 30 anos. Eu vim morar aqui eu tinha 7 anos, agora estou com 41. Eu fiz aqui a sétima série e fiz no “Nestor” do primeiro até a sexta série, aí eu parei para me casar, parei e não quis estudar mais. Depois com 40 anos eu voltei aqui e acabei, aí eu fiz, o tele-curso, fiz o supletivo, e me formei aqui. Aí o professor falou que ia abrir aqui pra gente jogar, então falei na hora, faça isso mesmo. Porque aqui é legal, de domingo não tem lugar pra “nóis ir, aqui nós brinca, nós zoa”. É muito legal, gosto daqui pra caramba.

Porque você acha que é raro ver pai e mãe por aqui?

Solange: É raro mesmo, acho que de mãe, só dá eu por aqui. Eu não sei porque, talvez eles não saibam que pode vir aqui participar. Eu já chamei um monte de gente pra vir, mas ninguém quer vim então eu venho sozinha. Eu venho, a gente brinca aqui, eu conheço todo mundo aqui, nossa, maior bagunça.

Você acha que essa região da cidade é uma região violenta?

Solange: Eu não vou falar pra você que aqui não é violento, porque todas as regiões é violenta. Não tem mais “aquela” é violenta, todas são violentas.

Você acha que essa proposta de abrir as escolas no final de semana ajuda a diminuir a violência?

Solange: Eu acho que sim, ao invés do pessoal estar na rua aprendendo coisa errada, eles vêm pra cá: jogam bola, jogam pingue-pongue, assistem um cinema, jogam dama, xadrez, fazem um monte de coisas.

Você acha que nessa região faltou espaço para o lazer?

Solange: Eu acho que não. Não porque lá no Jaguaribe tem área de lazer, aqui tem a escola. Antes não tinha, mas agora que eles liberam as escolas de sábado e domingo pra mim está ótimo.

Mas e se fecharem as escolas?

Solange: Se eles fecharem as escolas aí vai faltar espaço sim. Não tem que fechar a escola não.

Quantos filhos você tem?

Solange: Eu tenho 4 filhos.

E quantos estudam aqui?

Solange: O Leandro estudou aqui até o ano passado, agora está no “Nestor”, mas o ano que vem ele vem pra cá.

Então nesse momento não tem nenhum filho seu estudando aqui?

Solange: Não, filho eu não tenho, mas tenho uma sobrinha e dois sobrinhos que estudam aqui no supletivo.

E os seus filhos freqüentam essa escola nos finais de semana também?

Solange: Freqüentam, a gente vem todo mundo jogar juntos.

Você participa do conselho de escola, na escola do seu filho?

Solange: Eu já participei muito de conselho de escola, mas agora eu não vou mais não. Aqui eu também participei, porque quando as crianças vinham aqui tomar lanche e sopa, eles não tinham nem essas mesinhas pra sentar, a gente que fez o conselho da escola e arrumou essas mesas “tudinho” pra eles, só que agora não participo mais não, estou fora.

Porque?

Solange: Ah! Porque um quer mandar mais que o outro, tem pais que espera você ir lá resolver e eles ficam sentadinhos bem folgados, então eu agora vou ver o meu filho, aconteceu alguma coisa com meu filho eu vou lá e resolvo, mas com os filhos dos outros eles que se virem, to fora.

Você julga importante a participação dos pais na vida escolar dos filhos? Como ela deve-se dar?

Solange: Eu acho importante sim os pais participar, porque os filhos também cobram isso, eles ficam contentes, eles falam “o meu pai e a minha mãe vem aqui”. Tem que participar, isso ajuda o filho pra caramba.

Você participa da vida escolar dos seus filhos?

Solange: Participo sim, lá no “Nestor” estou sempre vendo o que está acontecendo, vou lá resolvo, e aqui mesmo não tendo filho eu participo aqui também.

Bruno

Desenhista profissional – Arte-educador da Escola São José.

Quem é você? Como você veio parar aqui? O que você está fazendo?

Bruno: Sou desenhista profissional já trabalhei na área de entretenimento e também fazendo trabalhos publicitários. Na área de entretenimento trabalhei como cartunista, inclusive já trabalhei no Osasco Plaza Shopping, é o shopping da região muito conhecido pelo trabalho de desenho. O trabalho como arte educador começou no Parceiros do Futuro, na época eu

morava em Santana do Parnaíba, é interessante o arte educador ser da comunidade, para ele saber o que está acontecendo na comunidade e qual é o público.

Como você entrou? Você entrou por concurso?

Bruno: Eu fui chamado, fui indicado por um monitor de teatro, ele entrou em contato comigo, me falou sobre o projeto eu me interessei, entrei em contato com a Secretária da Cultura e fui contratado.

Você tem vínculo então com a Secretaria da Cultura?

Bruno: Exatamente, Cultura do Estado de São Paulo.

Qual é sua formação?

Bruno: Eu sou desenhista profissional e cursando Artes Plásticas, no momento está trancada por alguns problemas, mas curso Artes Plásticas.

Você estudou aonde? Aonde fez o segundo grau?

Bruno: Aqui em Osasco mesmo, no “Ito”. E fiz um curso de design gráfico na FIEO.

Você mora aqui na região hoje?

Bruno: Isso. Moro num bairro bem próximo daqui, que é o Jardim Sipaba, que também faz parte da comunidade.

Como você vê essa região aqui da cidade? Você acha que é uma região violenta? Você acha que tem espaço de lazer?

Como que é isso para você?

Bruno: Olha com certeza, tem muitos projetos, a prefeitura de Osasco dá muito valor a arte, isso é legal, é uma coisa que acho importante e que deve continuar sendo estimulada. Aqui próximo a gente tem o centro “Cilos Bortulocci” de eventos que tem exposições, tem todo um trabalho cultural para a comunidade, várias escolas da região de Osasco tiveram “Parceiros do Futuro”, que agora foram substituídos pelo “Escola da Família” e em todas essas escolas da região de Osasco, a gente teve trabalhos cultural, esportivo, com vários cursos e opções de lazer, isso diminui a violência, porque o jovem tem que estar ocupado, tem que estar aprendendo, tem que estar evoluindo.

Essa escola de segundo grau que você fez é privada ou pública?

Bruno: Particular.

Você tem algum vínculo com essa escola durante a semana ou você vêm aqui fazer seu trabalho só no final de semana?

Bruno: O trabalho do arte educador é obrigado a dar três horas de aulas no sábado e três no domingo, eu geralmente fico um pouquinho mais para estar me interagindo com o pessoal estar fazendo amizades, lógico que o trabalho não é somente feito em sala de aula, a gente tem que estar sempre passando algo de bom para o pessoal, tendo uma amizade, essa coisa extra classe funciona muito bem.

Como é a sua relação com o restante da equipe que trabalha aqui no final de semana? Quem são essas pessoas? Vocês elaboram algum trabalho em conjunto? Há uma programação em conjunto ou você faz as coisas isoladamente?

Bruno: Não, a gente trabalha em harmonia. O que está dentro do meu alcance eu estou sempre ajudando o pessoal, eles me ajudam muito, qualquer coisa que eu preciso o coordenador, o Rogério, está disposto a estar me ajudando com material. Há uma parceria muito boa, este é o objetivo do projeto trabalhar com parceria, todo mundo trabalhando junto, eu tenho um relacionamento muito bom com o pessoal.

Como você vê a participação dos pais, dos adultos da comunidade em geral, na escola aos finais de semana?

Bruno: A mãe de um dos frequentadores daqui está participando das atividades e deve ser tomada com um exemplo. Acho que se o pai se interessa pelo lazer, pelo o que seus filhos estão fazendo no final de semana, se ele participa de alguma forma, é uma maneira de manter a família unida. Que é o que a sociedade tem que preservar, seu bem maior que é a família. Quanto mais tiver pais participando, se divertindo, principalmente porque esse não é um projeto para as crianças ou adolescentes é um projeto para a família. Se tiver algum pai, tio, ou mãe fazendo alguma atividade aqui dentro isso é super importante, eles vão ser os beneficiados também.

Ronaldo

Professor de Educação Física - Integrante do projeto “Basquete na Escola” no “Nestor”.

Conta um pouquinho de você. Como você chegou até aqui?

Ronaldo: Conheci o “Parceiros do Futuro” no finalzinho de 1999, através de uma divulgação que houve na própria faculdade, na época eu ainda estava cursando a UNIB (Universidade Ibirapuera), cursava o curso de Educação Física, onde eles estavam recrutando e fazendo treinamento com estudantes de Educação Física para participar de um projeto que chamaria “Parceiros do Futuro”, onde as escolas abririam de fim de semana, e a gente teria que cumprir cinco horas de final de semana. Eu vim pra cá não tinha instrução nenhuma, do que eu ia fazer, do que eu tinha que desenvolver, então a escola também não tinha ninguém, era uma escola vazia, tinha poucas pessoas, a quadra não era coberta, o pouco de pessoas que vinha era pra jogar futebol.

Como foi o processo de escolha e de treinamento para você vir trabalhar?

Ronaldo: Houve um treinamento que era no “Baby Barione” realizado nos fins de semana, por professores de Educação Física, eram dinâmicas em grupos, para nós aprendermos a tratar com adolescente em situações difíceis, como nós iríamos agir perante essas situações. Dentro disso entrou o projeto “Basquete na Escola”, que é o projeto que eu faço parte até hoje, então tinha o “Parceiros do Futuro” e o projeto “Basquete na Escola” estava entrando. Na faculdade eu tive um professor muito bom de basquete e cheguei a essa conclusão, vou começar a dar aulas de basquetebol aqui. Ele veio,

gostou do meu trabalho e falou que daquela hora pra frente eu fazia parte do projeto “Basquete na Escola”, que é um projeto que está dentro do projeto “Parceiros do Futuro” embora seja um projeto específico.

Você mora aqui nessa região?

Ronaldo: Eu sempre morei aqui na região. Vim direto para o “Nestor”, não conhecia ninguém aqui na escola, nunca tinha trabalhado em uma escola, a direção era afastada do projeto, era uma coisa totalmente a parte, os professores de Educação Física não se envolviam com os professores de fim de semana, ou seja, nós éramos as ovelhas negras da escola. Ninguém queria ter vínculo, ninguém queria conversar com a gente, a gente só destruía a escola, só bagunçava a escola. Sendo que acontecia, mas não com a frequência que eles falavam.

Em que bairro que você mora?

Ronaldo: Eu morava aqui no Santo Antônio, que é umas quatro quadras daqui da escola, foi um dos motivos de eu pegar essa escola. Tinha outra opção que era a “Patrícia Galvão” que é aqui próximo. Foi uma escolha minha vir pra cá, pelo público daqui em relação ao “Patrícia Galvão”, pois o público de lá, é um público de renda baixa, que não tem lazer, a educação é precária, as condições de vida daquela região, embora estejam tão próximos, é bem precária. Lá naquela região tinham pessoas envolvidas com o tráfico, então esses foram os motivos para eu vir pra cá. Então escolhi desenvolver um trabalho no “Nestor”, Graças a Deus, veio o basquetebol, mas aqui ele já era tradição, tinha um professor de Educação Física que o enfatizava bastante. Em relação ao público que frequentava o “Nestor”: nós tínhamos dois organizadores na época que era o Gomes e o Ramos, e eles administravam muito bem a escola, até mesmo com essas pessoas problemas, por eles morarem na região, conhecerem o pessoal, já estavam há muito tempo aqui, então se vinha uma pessoa fumar uma maconha dentro da quadra, eles percebiam, chegavam e conversavam com a pessoa e ela acabava saindo. Brigas, teve pouquíssimas aqui, nesse período de 4 anos, acho que teve 3 ou 4 brigas que foram resolvidas sem morte sem nada. Eu entrei em 1999 e sai em 2000 e retornei esse ano. A realidade desse ano é totalmente outra, eu volto por causa do projeto “Basquete na Escola”, até mesmo por não ter professores qualificados para estar trabalhando nesse projeto. Hoje o projeto atinge 32 escolas. A realidade hoje é outra, quando eu voltei, tinha o axé que é uma loucura, que atende de 700 a 1000 pessoas no domingo, então hoje o público está muito alto. A gente fica sabendo que existe droga no meio, tem pessoas que estão passando drogas, isto acontece tanto no fim de semana como durante a semana (eu sou professor dessa unidade, eu dou aula aqui também), o problema maior hoje é a droga. Tem um grupo infiltrado, as pessoas sabem quem é, e praticamente ficamos de mãos atadas para fazer alguma coisa, tanto a direção da escola como nós. De fim de semana a gente usa o mesmo critério, eles não podem fumar aqui dentro, às vezes a gente vê o cara fumando e somos obrigados a pedir para a pessoa se retirar com educação e sem arrumar confusão. Isso está dando certo, a gente não sabe até quando, mas está dando certo, não tivemos nenhum problema de ninguém enfrentar as ordens. Segurança: em 99/2000 tinham os guardas que faziam ronda, hoje temos guardas que fazem ronda, mas eu quase não vejo mais eles por aqui, muito difícil, antigamente a frequência era maior. O projeto “Parceiros do Futuro” tinha comida, hoje não tem mais, o público diminuiu um pouco também. O público é direcionado às atividades que nós coordenamos: basquetebol, futebol de salão, voleibol; mas são grupos distintos, específicos, não há nada voltado para idosos, para os pais, para as mães, é um coisa que nós já partilhamos idéias de fazer esse trabalho, mas precisávamos de um respaldo maior da própria organização, o que a gente sente é que eles criaram o projeto e nós temos que desenvolver da melhor forma que vocês encontrarem para desenvolver. Os bolsistas que chegaram não sabiam o que fazer, eles estão se encaixando conforme as nossas atividades que já existia pelo “Parceiros do Futuro”.

Quais atividades você desenvolve aqui?

Ronaldo: O Projeto “Parceiros da Escola” são três horas, começo às 10 horas e termino às 13 horas, só que nos temos que cumprir das 9 às 17 horas. Eu sou professor de kung-fu, e pensei para não ficar parado esse tempo, resolvi fazer o trabalho que em 99 eu fiz aqui, foi fantástico quando nós começamos, nós tínhamos em torno de 70 crianças, adolescentes e adultos logo quando abriu. Eu venho especificamente para o basquete, o aspecto negativo em relação a isso por ser uma atividade específica a carga horária é muito alta, você ter que trabalhar das 9 às 17 horas, hoje a gente sabe que tem muitos professores que vem trabalham meio período e vão embora e tem outros que se revezam, um trabalha meio período e o outro o restante. E a realidade não é essa, nós somos contratados para trabalhar das 9 às 17 horas. Então eu encontrei essa forma de estar passando um pouco mais de educação para as crianças, porque eu olho para a arte marcial dessa forma, e até mesmo para eu não ficar parado.

Como você vê a escola enquanto instituição formal e a escola enquanto equipamento de lazer?

Ronaldo: Enquanto educação formal, vou falar específico da minha disciplina, eu tive uma decepção muito grande. Eu trabalhei como estagiário no SESI, eu tive contato com os adolescentes, embora eles estão numa região periférica, uma região pouco pobre, que é a região do Piratininga, próximo a favela do Canaã, que é ali pertinho, existem muitos alunos que estudam ali no SESI, eles são crianças e adolescentes que tem um compromisso, então eu desenvolvi um trabalho lá que chamava “Recreio Legal”, onde eu tinha 20 adolescentes que me ajudavam, isso eu não vejo na escola do Estado. Os adolescentes não têm compromisso, eles não estão nem aí para o que você está falando, você quer dar uma informação, você quer instruir eles para o futuro, eles falam que a gente já está falando demais, eles não dão atenção, ficam bagunçando, não querem fazer o que você quer, eles querem fazer o que eles querem, é uma coisa terrível, eu entro na aula normal e saio tremendo. É sério, eu tenho 26 anos, mas saio assim, é decepção mesmo e não nervoso de querer pegar uma criança e bater nela, não, não é isso, é de ficar decepcionado pela falta de interesse que eles têm pelas coisas. Eles não sabem se organizar, e isso reflete também no fim de semana. No fim de semana como veículo de lazer, se você me perguntar se o público da escola vem na escola, muito pouco, dá para você contar nos dedos a quantidade de alunos que

vêm, eles não estão nem aí, eles não querem participar. Querendo ou não são coisas legais, nós temos aulas de violão, Kung-fu, esportes, teatro, atividades artísticas, mas não querem participar, não é falta de divulgação.

Porque você acha que acontece isso? Atinge um público que não é necessariamente da escola.

Ronaldo: É um público aqui da região, eles usam mesmo assim, vem para jogar a bolinha deles, no basquetebol é treinamento e eles querem vir aqui para jogar. Essa é uma dificuldade. Quando iniciou a gente tinha dois grupos masculinos e duas equipes feminina, agora o máximo que eu consigo juntar na quadra são 10 garotos com o maior sufoco. Esses são os garotos que começaram em 99, que é o pessoal que não muda, é o mesmo público.

Onde você fez o segundo grau?

Ronaldo: Eu me formei no “Leonardo Villas Boas” que fica próximo daqui. É uma escola pública também. Era diferente, hoje eu falo, mudou-se muito de 10 anos pra cá, na época dos meus 16 anos a gente torcia pra ter uma quadra pra jogar, pra ter um lazer, porque as escolas eram todas fechadas, a gente não tinha onde se divertir, não tinha opção para fazer nada. E é onde eu me pergunto, o quê que acontece que o pessoal não vem para participar? Lógico, hoje tem o computador, tem internet, acho que o adolescente (posso estar enganado) fica mais ligado nessas coisas que na vivência corporal, na vivência física.

Nessa escola tem grêmios de estudantes?

Ronaldo: Tem o grêmio, eu tive um pouquinho de contato com eles agora esse ano, com a história do campeonato que eles gostariam de organizar, mas é muito fraco, não tem participação, não se envolvem, eu nem vou falar muito sobre isso, porque conheço muito pouco.

A escola tem um conselho para decidir as coisas pertinentes à escola?

Ronaldo: É a primeira vez que vejo isso, eles têm um conselho participativo, é interessantíssimo, aonde o aluno vêm com seu pai, e querendo ou não ele é exposto, porque se ele tem qualidades e defeitos vai aparecer na frente de todos os pais e de todos os colegas de sala. E o que eu vejo nisso? Os pais enfrentam vários problemas com eles em casa, eles falam que fazem o possível, tentam instruí-los, você olha para a cara do adolescente, eles estão dando risadas, eles estão tirando o barato, eles não estão nem aí, tipo, minha mãe está aqui, mas eu to legal. Teve alguns adolescentes que melhoraram com isso, isso não posso negar, até na minha disciplina havia muitos que faltavam, hoje participam e dificilmente procuram faltar. Então eu acho um ponto bem positivo nessa escola, no conselho participativo nos colocamos para os pais tudo que está acontecendo, se seu filho reprovar no final do ano você sabia o que estava acontecendo durante o ano inteiro.

Isso é mais conselho de classe, mas a minha pergunta é sobre conselho de escola, o conselho que decide sobre as questões de gestão da escola.

Ronaldo: Eu conheço pouco disso, o que eu posso te falar é que a APM participa pouco. Os pais participam muito pouco desse conselho em específico. Fica mais com a direção, a direção antes dessa agora, era largada, o diretor não ficava presente, ficava mais afastado do que dentro da escola, quem assumia era o vice-diretor, no período da manhã eles se engrandeciam por estar nessa posição. O “Nestor” enfrenta uma dificuldade nesse lance de administração onde tem uma secretária que se dedica muito a essa instituição, mas que em alguns momentos administra sozinha a escola.

Você acha que a escola aberta aos finais de semana ajuda a diminuir a violência?

Ronaldo: Eu acredito que diminua. Diminui porque nós temos um caso de um rapaz que é ex-presidiário, ele hoje é nosso voluntário aqui, ele é um termômetro pra gente do que está acontecendo aí fora, ele vivenciou esse mundo, diminui bastante, eu acredito nisso até mesmo porque eu estou levando em consideração a violência ou agressão física, matar ou ferir alguém, mas em relação a droga, o grande problema que enfrentamos aqui, não melhorou. Em relação a “Escola da Família”, um projeto totalmente diferente do “Parceiros” a intenção deles é outra, eles não tem a intenção até o momento de trabalhar com professores, trabalhar com estagiários, acho que estão se equivocando em colocar estagiários de administração, de ciências contábeis, e não colocar pessoas específicas, por exemplo, professores de Educação Física que têm o contato com o esporte, professores de Educação Artística. A participação da comunidade é muito pouca, eles não tem comprometimento, então eu acho que deveriam rever isso e colocar profissionais específicos nessas áreas.

Com a transição do “Parceiros” para o “Escola da Família” como você está se sentindo, já que foi contratado pelo “Parceiros”?

Ronaldo: Eu me senti bastante desmotivado, porque nós ficamos sem saber o que vai acontecer, todo mundo que trabalhava no “Parceiros” ficou um pouco desmotivados, porque as pessoas que supervisionavam o nosso trabalho, que tinham contato com a gente, foram mandados embora, a gente não sabe o que vai acontecer amanhã com a gente, ou daqui a um mês, estamos todos perdidos.

Obrigado.

03 de DEZEMBRO de 2003.

MÔNICA

Coordenadora Geral do Programa “Parceiros do Futuro”.

Quem é você? Qual a sua formação? Como você foi parar no programa?

MÔNICA: Eu fui professora por 16 anos, cheguei a ser coordenadora pedagógica. Antigamente o primeiro grau ia até a 5ª série (estou falando antigamente porque tenho 53 anos), sou formada há muito tempo, estou falando dos anos 70, não tinha até a 8ª série, então eu era coordenadora pedagógica até a 5ª série. Depois, em 83, eu comecei a trabalhar com programas sociais também, eu fazia parte da coordenação do Programa de Mutirão de Guia e Sarjeta em São Paulo, isso em 83, 84 e 85, na gestão Mário Covas na prefeitura. Eu já tinha uma herança do meu pai sempre voltada para trabalho

social, meu pai foi por 25 anos diretor da LBA (Legião Brasileira de Assistência), quando a legião funcionava, antes da ditadura. Então já tinha isso um pouco no meu contexto. O meu pai fazia assistência sem ser assistencialista, ele já tinha essa visão de que você não pode fazer pelo outro, você tem que dar condição do outro fazer. Em 83 eu comecei a caminhar por aí. Passei pela secretaria da Administração num programa que se chamava tele-curso Serviço Público, pra fazer capacitação para funcionários públicos, servidores públicos, resgatar auto-estima, estimular, não foi pra frente esse programa porque o Plano Collor atrapalhou. Mas aí fui secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, em Itapeverica da Serra, fui andando por aí, também sempre vendo essa questão social. Eu tenho muito gosto de chegar num município e conversar com o prefeito, descobrir a vocação do município. A professora Rosa falou que precisava de uma coordenadora para esse programa, na verdade eu fui fazer uma entrevista com ela para um outro cargo, aí ela no meio da entrevista ela falou: “MÔNICA você não gostaria...?” e me explicou mais ou menos a idéia, que o Mário Covas, quando eu trabalhei na prefeitura, ele já abria as escolas municipais, em 83. Ele abria a noite para jogar futebol e tal. E ele estava querendo por em prática uma lei do deputado Hamilton Pereira, que é uma lei que prevê a criação de espaços integrados. Aí ele fez um decreto, o decreto sempre afunila a lei, ele dá uma direção para a lei, a lei é mais ampla do que o “Parceiros do Futuro”. Mas ele criou o decreto que permitia abrir os espaços das escolas, criar núcleos de convivência nos espaços das escolas públicas estaduais. Eram núcleos de convivência visando abrir as portas para a comunidade, para que a comunidade pudesse se apropriar daquele espaço, prevenindo, objetivando com metas de integração, aprender a conviver, aprender a se integrar, a ser solidário, a resgatar sentimentos de auto-estima, respeito, cidadania. E aí eu entrei pra pensar assim: como? Eu entrei mesmo como uma executiva, tinha uma equipe muito grande, eu tive todo o apoio lá da secretaria e nós começamos a formatar o “como”.

E essa equipe como foi formada?

MÔNICA: Era assim: era um programa inédito na rede, a rede estadual é muito grande, se você pegar a Secretaria Estadual de Educação é a terceira maior do mundo, porque são 6 milhões de clientes (já deve ser mais), que são os alunos, são 300 mil professores, fora os serventes e o pessoal de secretaria, são mais de 6000 unidades, quer dizer é um universo muito grande. Era um idéia nova que encontrava muita resistência pela rede. A rede estava com medo, em Denver tinha tido um assassinato de umas crianças dentro das escolas e mídia mundial estava explorando isso, a Secretaria de Estado de Segurança Pública, nos informava que a violência nas escolas era traço, mas não adiantava, a mídia estava implantando o terror. Tinha violência nas escolas, tinha, mas a mídia era assim: morreu na esquina da escola, era o nome dela que era estampado. Então a gente precisava dar uma resposta para a sociedade, tinha a resistência da rede e a professora Luíza tomou a decisão de não colocar naquele momento o programa na rede. A rede não estava com confiança suficiente, primeiro para trabalhar de sábado e domingo, que é outro perfil, é outra coisa, a rede esgota o professor durante a semana, você não pode querer que ele venha no fim de semana, então o “como” começou com esse tipo de avaliação. Então procurou-se na rede, um quebra cabeça, porque você tinha que implantar essas escolas nas áreas do que hoje se denomina IVJ (índice de vulnerabilidade juvenil) que naquela época não existia. Existia um mapa da Secretaria de Segurança Pública, a Fundação SEAD, estava fazendo um mapa, hoje ela já tem esse IVJ, esse programa que eu estou se baseia no IVJ (depois se você quiser eu te explico). Então nós tínhamos que casar os lugares perigosos, o nosso público alvo era o jovem, através do jovem a gente supunha, mas muito de longe, o que futuramente aconteceu, que foi atrair as crianças e os velhos, os idosos para a escola. Isso foi uma consequência, um desdobramento do programa, que não é que a gente não imaginava, a gente imaginava, mas com um objetivo muito distante, acabou acontecendo para a nossa alegria. Bom, então como: implantamos na rede ou não? Não a rede não está pronta (pra se chegar a essa conclusão, reuniões com dirigentes de ensino, diagnósticos, conversas, enfim, não é do achismo, teve um pouco de suor, teve bastante pesquisa de campo), não vai ser um programa da rede, primeira decisão, então vamos buscar parcerias para fazer esse programa. Até porque você sabe que só podemos contratar um serviço público através de concurso e não dava tempo. Então se fez uma parceria com a Fundação Faculdade de Medicina.

Onde entrou a Fundação Faculdade de Medicina?

MÔNICA: Entrou a Fundação Faculdade de Medicina, como poderia ter entrado a Fundação Paulo Vanzolini ou outra qualquer que apresentaram propostas e aí você tem os procedimentos normais, licitatórios digamos assim, e quem apresenta... Eu lembro que eu ajudei a elaborar termos de referência, do quê que a gente queria e aí as fundações apresentam. Isso tudo é legal, tentaram bater na gente, mas não tem o que bater, é permitido, é legal, a 866 permite, TCE permite, não adianta querer bater porque estava fundamentado. Tanto que hoje o “Escola da Família” está na rede, a rede hoje bem ou mal está pronta para receber um programa desse. Isso tudo fez parte desde o início (1999), até essa perspectiva de um dia colocar o programa na rede. Quando você faz uma ação governamental e uma ação na educação é no mínimo em médio prazo. Você não colhe resultados em menos de três anos, não tem como e eu fico contente porque nós corrigimos muitos rumos, mas muitas coisas que nós pensamos estava correta, isso era uma coisa que foi muito criticada, nós apanhamos de todos os lados, mas a gente tinha razão. O programa naquele momento não podia entrar na rede. Porque foi muito difícil conseguir 100 diretoras, porque o programa abriu no dia 28 de agosto de 1999 somente com 100 escolas. Foi muito difícil conseguir 100 diretoras dispostas, porque elas assinaram um termo de adesão querendo participar do programa, foi totalmente democrático, mas não foi fácil. Terminamos depois de 4 anos com pilhas de pedidos, foi o que motivou a querer implantar na rede. Inúmeros ofícios pedindo.

Como que era a estrutura do programa?

MÔNICA: O programa “Parceiros do Futuro” é um programa do governo, ele foi coordenado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com outras secretarias, ONGs e sociedade civil, essa era a estruturinha. Dentro da Secretaria da Educação, através da FDE (Fundação para o desenvolvimento da Educação) se fez a parceria com a Fundação Faculdade

de Medicina para se contratar os funcionários. Processo de seleção idôneo foi contratada uma empresa que se chama IACAMIM, também por processos licitatórios. É uma tomada de preços, você chama algumas empresas, passa os termos de referencia de que você precisa elas apresentam a proposta, você tem avaliação de 8 para 2, 8 caráter técnico, 2 preço. Então tem essa empresa que ficou conosco o tempo todo, inclusive capacitando, fazia o treinamento. Eles foram contratados lá atrás em junho de 99 para pensarmos juntos o perfil dessa pessoinha que ia tomar conta da escola. Porque a gente imaginava que fosse ter essa parceria com a Secretaria da Cultura: através do programa Arquimedes, os monitores de cultura; a parceria com a então Secretaria de Esportes: os monitores de esportes; a parceria com a Secretaria de Saúde: os monitores de saúde. Agora precisava alguém para tomar conta dessa turma e foi criado então a figura do organizador e aí essa empresa IACAMIM, começou a nos ajudar a pensar qual deveria ser o perfil desse profissional que nós acabamos identificando como um agente comunitário criativo com capacidade de liderança, não é fácil. Chegamos a conclusão também que isso nenhuma faculdade ensinava, então nós chegamos a conclusão que nós conhecíamos muitos líderes comunitários não tinham nem o segunda grau e que poderiam ser e que fizeram. Então nós começamos a elaborar não só o perfil como as condições mínimas. A gente tinha como condição mínima, por exemplo: até a 8ª série no mínimo. Eu fiz esse levantamento quando nós tínhamos 400 organizadores, 35% tinham diploma universitário, o Luis Fernando era um com 2 diplomas, tanto que depois ele alçou a supervisor. 35% com segundo grau e praticamente 35% com primeiro grau. E o desempenho não era diferente ou melhor de um para o outro, não tinha uma ligação direta a formação com o desempenho. Então esse foi o segundo “como”: a forma da parceria. E aí começou-se junto às diretoras, funcionários da secretaria, todo mundo que sabia do programa indicou gente que mandavam currículos, então nós tivemos alguns processos de seleção, nunca com menos de 6 currículos por vaga.

Quem dava a palavra final, você ou o pessoal dessa empresa?

MÔNICA: Eu nunca dei a palavra final, raríssimos casos, só em caso de supervisão. Porque era assim, essa empresa primeiro fazia a análise do currículo, já era a primeira peneirada, diante dos requisitos mínimos alguns currículos eram impossíveis de serem aproveitados. Aí a pessoa era chamada e preenchia uma ficha, nessa ficha já fazíamos algumas perguntas tipo: o que você pensa do jovem? Como é que é sua relação com o jovem? Você convive com o jovem? Como é sua relação familiar? Como é que você acha que poderia resolver o problema da violência nas escolas? Jogávamos algumas perguntas e já dava uma olhada nas respostas, aí já segunda peneirada. A terceira peneirada vinha com uma entrevista pessoal, então eram pessoas que recebiam uma capacitação para fazer essa entrevista, e preenchiam um questionário e avaliavam e justificavam, depois disso, ainda tinha uma dinâmica, porque aqui ainda tinham 6 candidatos para 1 vaga. Nessa dinâmica uma vez eu fui observadora, os observadores ficavam fora, eu procurei o tempo todo não participar diretamente da contratação a não ser de 3 assessores diretos meus, que aí sinto muito, Sou eu que vou tocar? A responsabilidade é toda minha? Pelo menos 3 tem que ser da minha confiança. Era gente que já vinha comigo de lá do trabalho social, que eu sabia que sabiam lidar com periferia, traficantes, é um perfil de gente bem diferente. Aí tinha essa dinâmica e aí que vinha o tal do desempate, as vezes fui convocada para o desempate, era conhecer a pessoa e sentir, puro “feeling” erramos pouco, Graças a Deus. Aí selecionamos, uma função que nunca a pessoa fez, porque na verdade você estava lidando com uma rede muito grande de pessoas, funcionários da Secretaria da Saúde, de Segurança Pública, de Esportes, da Cultura, do Meio Ambiente, algumas ONGs parceiras e terminamos com 3800 voluntários. Fora a diretora da escola, os professores que em sua maioria eram radicalmente contra, o caseiro que era contra (que saco vou ter que trabalhar fim de semana), enfim, o que nós fizemos? Nós demos muita capacitação, para esse pessoal que ia ficar na ponta, então tudo dentro do “como”. Foi assim, foi a GENIART deu capacitação e liderança criativa, a IACAMIM que fez a capacitação continuada, ela dava a capacitação e ensinava muito sobre o adolescente, psicologia do jovem e fazia muita dinâmica de grupo de como sair de problemas e como resolver problemas e também fazia a capacitação da parte organizacional. Porque o “Parceiros do Futuro” foi controlado semanalmente, semanalmente eu sabia o que acontecia em todas as escolas porque tinha um relatório que foi pensado para isso, a professora Luíza é uma estatística de formação, então ela queria o relatório numa folha de papel, porcentagem, quantos jovens, quantos participaram de esportes, qual é o esporte preferido, quantos estão em atividade cultural, ela enlouquecia a gente, mas era uma loucura boa. Então esse pessoal foi capacitado para isso e tiveram outras capacitações que nós demos até bombeiros ensinando os primeiros socorros, como agir em situação de tiroteio, esse pessoal foi capacitado até para isso. E aí abriu-se as escolas.

E com relação às atividades envolvidas nessa linha de frente? Com relação a qualidade, conteúdo das atividades, com relação a infra-estrutura, material?

MÔNICA: Isso tudo a gente já sabia porque já existia no governo a seguinte meta que foi alcançada: universalizar o primeiro grau. Primeiro nós precisamos atender, nós precisamos trazer para dentro da escola as crianças, nós vamos oferecer o que a gente puder de melhor. Eu lembro que a professora Luíza dizia: “o ótimo é inimigo do bom, você fica perseguindo o ótimo e não oferece o bom, nós vamos oferecer um dia o ótimo, por enquanto nós vamos oferecer o bom”. Então eu sei que essa é uma crítica que foi apontada na pesquisa de avaliação da professora Carmita Abdu, que nem sempre os voluntários tinham uma boa didática, tinham boa vontade, estavam lá com os jovens e crianças dando o que eles tinham de melhor para essa comunidade, era o que a gente podia fazer. Fizemos capacitação no centro do voluntariado, os organizadores eram capacitados para ajudar os voluntários se organizar, porque as vezes chegava um cara na escola: “aí que trabalho maravilhoso eu quero ser voluntário sábado e domingo o dia inteiro” e aí você tem que lapidar a pessoa, qual é o talento dela? o quê que ela quer? quantas pessoas ela pode alcançar? qual é o tempo real disponível que ela tem para dar continuidade na atividade? E a gente fez o melhor que a gente podia, o mais difícil foi lidar com todas as secretarias envolvidas, ao término de 4 anos filosoficamente mais homogêneos, no início era o “samba do crioulo doido”. O monitor de cultura dava uma orientação, mas o mais preparado dentro da filosofia era o organizador, mas aos

poucos você vai azeitando, você faz uma capacitação para os monitores da cultura, fizemos inúmeras capacitações aqui no DEF para os monitores de esporte, sensibilização. A grande conquista foi com a polícia militar, no começo a polícia militar dava batida dentro da escola, até eles perceberem a diferença do policiamento preventivo, comunitário para o ostensivo, mas conseguimos, foi uma grande vitória. Agora sobre a qualidade do que era dado lá dentro.

Fale um pouquinho da infra-estrutura também, quero saber do problema da segurança, dependendo da atividade que vai acontecer você colocar cerca de 700 pessoas em um evento com música, por exemplo, sem ter segurança, sem ter infra-estrutura para limpeza, para banheiro, esse tipo de coisa.

MÔNICA: E acontecia né? Acontecia e todo mundo ficava feliz, aí era esse o meu questionamento: deixo acontecer desse jeito ou espero ter a condição ideal? Aí eu lembrava da professora Luíza, “o ótimo é inimigo do bom”. No final de 4 anos eu tinha em várias escolas mutirão de limpeza da própria comunidade, porque no começo nós tínhamos uma parceria com a secretaria do trabalho com o pessoal da frente de trabalho, então o governador Covas ele direcionou bolsistas da frente de trabalho para fazer a limpeza das escolas, estavam distribuídos igualmente e equitativamente? Não. Tinha escola com 6 frentistas e escolas sem nenhum, porquê? Porque dentro da metodologia da frente de trabalho, o trabalhador tinha opção de onde ele queria trabalhar. Mas funcionava, então esses frentistas pintavam a escola, limpavam a escola, só que por uma regra da frente de trabalho, o cara não pode ficar mais que 9 meses para dar lugar para outro. Isso deu uma desestabilizada principalmente no último ano do “Parceiros” porque nos 3 primeiros anos funcionou essa questão da limpeza que você me perguntou. Eu estou falando de um universo de 400 e não de uma situação localizada que não era ideal, era uma das situações mais precárias essa de Osasco, que infelizmente foi onde você ficou. Sempre Osasco preocupou, a única escola que eu não tive a colaboração do tráfico de drogas foi em Osasco. Eu tive que fechar uma escola porque eles elegeram a quadra como ponto de preparação dos pacotes, dos papelotes e não teve negociação com eles, eles não cederam o espaço da quadra para o “Parceiros” pois ali era ponto deles e ponto, eu fechei a escola. Por que a gente tinha o princípio de risco zero.

Sobre a questão da merenda, do lanche?

MÔNICA: Isso é outra história, tudo é de caso pensado, no começo do “Parceiros” a gente pensou o seguinte: bom o que nós queremos? Núcleo de convivência para os jovens. Vamos dar comida? Por enquanto não, porque nós não queremos matar a fome da população, se a gente começar a dar comida, nós não vamos ter dentro da escola jovem querendo conviver, nós vamos ter dentro da escola comunidade querendo comer. Então por um tempo nós não servimos nada, tudo de caso pensado. Acertamos, porque depois de um tempo nós começamos a oferecer lanche, percebemos que nem por isso a população que estava na escola mudou. Começamos a atrair crianças, mas ótimo a gente também queria criança, aí o “Parceiros” já estava mais estabelecido, mais incorporado na comunidade, veio a primeira grande ampliação para 200 escolas, porque um trabalho desses não dá para ir abrindo tudo. Aí nós resolvemos servir refeição, só que revolver servir refeição significa: a diretora autorizar usar a cozinha, ter uma verba para o gás, ter voluntário dentro da cozinha, alguém para tomar conta da merenda, um esquema para servir a comida dentro da escola, quer dizer demanda uma organização muito forte. Comida é higiene, é vencimento da data, é nutrição, enfim, mas conseguimos e a maioria das escolas a gente servia refeição. Você não tinha um mostruário legal, em 80% das escolas tinha refeição e tudo organizadinho. Eu não queria arrumar encrenca com os dias úteis da escola eu queria ganhar o corpo docente, tanto que os organizadores, iam nas reuniões do corpo docente conversar com o pessoal. A maioria das escolas servir refeições era uma coisa que dava pra fazer sem ser assistencialista.

E os outros materiais: bolas, materiais de artes, etc?

MÔNICA: Veja só você tem dentro de Estado um orçamento limitado, então comprava-se, você deve ter testemunhado chegar, durava meia hora, e eu enlouquecia. A gente trabalhava com recursos humanos, então de 400 organizadores, eu tinha 30% em estado de observação constante. Alguns melhoravam, outros não, então tinha uma população flutuante que eu considero alta. Alta para o mercado, mas não para o tipo de trabalho que fazia, porque era muito desgastante, eu tive muita gente aí que nossa senhora, uma menina de Itapevi que presenciou o assassinato de um menino na frente dela em frente a escola que nós tivemos que arrumar tratamento psicológico para ela no hospital das clínicas. Esse organizador também estava preparado para fazer pequenas parcerias no bairro, então tinham escolas (pena você não ter visto), eu tinha 30% das escolas o máximo, 30% em estado de alerta e o meio na média: meia de público, de desempenho, de cooperação. Você pegou o Patrícia Galvão, o Patrícia Galvão estava aqui, a Nestor Ayrão estava melhor, ela ia bem, eu fui algumas vezes lá. Mas o Patrícia Galvão não ia bem. A gente sabia que o material que a gente comprava era insuficiente para toda a demanda, mas acabava que a população se organizava, então tinham os organizadores acomodados, e tinham aqueles que ficavam na minha porta pedindo ofício pra tal coisa, eu nunca neguei, pediu era na hora. Eles tinham capacitação da como arrumar parcerias, eles tinham um book que a gente fazia com fotografias, eles aprendiam a preparar o book para ir vender, eles recebiam uma fita dessas pra ir vender, enfim se tinham 3800 voluntários é porque tinha gente disposta a colaborar. Porque um dos nossos objetivos era que a comunidade se apropriasse da escola, o Mário Covas nos discursos dele ele dizia assim: “quem sabe se gastou nessa escola?”, aí a população ia interagindo com ele, e ele terminava “de quem é essa escola?”, “é do diretor, é dos alunos...”, “não a escola é da comunidade, foi feita com o dinheiro de vocês, vocês tem que preservar e vocês têm que usufruir da escola da melhor maneira possível, por isso está aberta no fim de semana, agora vocês também tem que trazer benefícios”. Você precisava ver o que as padarias doavam, tinha doações no dia da criança, eu fico arrepiava de lembrar a energia que circulava ali, era muito positiva. Então principalmente de material de artes, a gente gastava um dinheiro considerável para as oficinas da secretaria da cultura, enfim. Tinha diretora que deixava usar a sala de vídeo, então tinham escolas que faziam seções de cinema, tinha locadora do bairro que dava a fia. Tinha diretora que não deixava, o quê que eu posso fazer? Salas de informática, teve um caso de um professor em

Itaquaquecetuba, ele era professor de uma escola de inglês em Itaquá, e foi dá aula como voluntário, aí o dono na escola mandou ele optar, porque segundo a visão tacanha do dono da escola, ele estaria ao dar aula voluntariamente, roubando futuros alunos da escola. E o dono da escola mandou ele optar e ele optou pelo trabalho voluntário, eu contratei ele para o “Parceiros” na hora, assim que eu pude eu contratei ele como organizador. Então com informática acontecia isso, muitos centros de informática da região, os professores faziam trabalhos voluntários na escola, a escola Heloísa Carneiro na zona sul, formou mais de 1000 técnicos em fotografia, informática, redação, porque o dono da escola COTESP, que é uma escola técnica, passou na frente da escola, viu a escola aberta, ele entrou, ele tinha estudado nessa escola, e falou que ia retribuir para a escola tudo que a escola tinha dado pra ele. Ele levou todo o corpo docente dele, da COTESP, para ser voluntário dessa escola, então aconteciam coisas incríveis, mas essa diretora abriu tudo, até a sala dela. Com relação a infra-estrutura, não era homogênea, porque tinha aquele organizador...Teve um organizador que montou uma parceria com o Habib’s que tinha perto da escola, uma vez por semana o Habib’s dava todas as latinhas para ele, ele vendia essa sucata e ele comprava material para o fim de semana, porque era isso que a gente queria. Porque governo pode mudar, mas se a comunidade tem a sua autonomia ela torna o programa perene.

Eu queria que a senhora falasse um pouco sobre a questão da integração com o cotidiano da escola durante a semana.

MÔNICA: Foi muito difícil, mas foi muito gratificante. Uma vez eu estava numa escola aqui na zona norte, uma escola no alto do morro que não me lembro o nome, aí eu fui para a quadra e estava lá um rapaz apitando o jogo, quando acabou o jogo ele veio falar comigo, ele era professor de matemática e estava junto do professor de inglês. Ele brincou comigo e disse: “se eu soubesse que pra eu conseguir que esses meninos prestassem atenção na minha aula era só ser voluntário e vir apitar o jogo de vôlei, eu já estaria aqui há muito tempo”. Porque é outra relação no fim de semana, é descontraída, aí ele falou que começou a conseguir dar aula. Foram casos que começaram muito devagar, a gente pegava esses professores e levava para os eventos para dar o testemunho, igual na igreja, vai lá dá o seu testemunho pelo amor de Deus, fala que é bom. E aí foi pegando, não chegou a ser um movimento mais abrangente porque infelizmente (isso é um problema político), o PT é muito forte na rede estadual e havia resistência nítidas partidárias, não é programa do PT, então não presta, então não vou colaborar, eu vou bater, não vou generalizar, mas raros, tenho diretoras petistas de carteirinha, ela concordou de cara, só pediu para não gravar programas para o governo, eu tenho um respeito por essa mulher infinito, agora infelizmente ela é exceção. É uma coisa maluca, mas tem essa resistência. Por exemplo, eu não dou do PT, mas trabalho para a prefeitura, não importa quem está lá no cargo, eu sou funcionária. Sou funcionária do povo, independentemente de quem está no governo. Essa integração com o corpo docente, foi homeopática, lenta, muito lenta, a gente usou as mais diversas estratégias, quem é o líder na escola? Identificar o líder, porque as vezes, o líder é o caseiro, as vezes a merendeira, as vezes é a diretora, as vezes um professor, as vezes um coordenador pedagógico, assim como descobri o líder da comunidade, descobri o líder da escola, trabalhar junto com os grêmios, para o grêmio fazer a ponte com a diretora. Então era um leque de opções, um menu que o organizador tinha de possibilidades para ele tentar transitar. Eu diria que nós avançamos em 4 anos 50%, acho que foi a menor conquista.

Como você vê essa questão da escola, por exemplo, ter mais autonomia dela própria gerir esse tipo de programa, é possível alguma coisa nesses termos?

MÔNICA: É possível, tanto que agora é assim, o “Escola da Família”, pelo menos teoricamente, eu não posso julgar na prática porque eu sai do programa, teoricamente foi um degrau previsto que todas as escolas, ou pelo menos uma boa parte delas, não diria todas porque tem escolas muito próximas uma da outra, não tem público para todas, tem bairro que não precisa, tem escola de passagem, que quem tá ali não frequenta, enfim, mas que todas as escolas pudessem abrir, para receber a sua comunidade, o “Escola da Família” é isso.

Mas não é um desperdício de recursos públicos isso, abrir indistintamente todas as escolas na medida em que você mesmo está colocando que em alguns locais...?

MÔNICA: Eu acho que não é realista você querer abrir 6000 escolas, por vários motivos, porque eu acho que não há demanda para 6000 escolas, a gente tinha a seguinte avaliação, num raio de 2 km uma escola roubava público da outra, depende, as vezes nós tínhamos uma escola há 1 km da outra, mas geograficamente tinha um obstáculo natural, uma escola estava em cima do morro e a outra em baixo, então você tem público para as duas, mas se você estivesse numa área plana, por exemplo, uma ia roubar público da outra, então, tem muitas escolas que não tem cabimento você abrir, auto de Pinheiros, não vai ninguém. Isso era uma experiência que a gente já tinha realizado na prática, porque no começo, nós abrimos uma escola perto de Osasco, na capital, beirando Osasco, vazia a escola, ainda cometemos a burrada de levar o governador e a secretária no dia em que abriu, quase morremos de vergonha, paciência, porque a gente erra Graças a Deus, mas temos que aprender com o erro, né? Então eu não concordo, não concordo porque eu acho que a diretora fala que abre, ela mente, ela faz relatório fraudulento, ela faz campanha contra, ela usa mal o dinheiro, enfim eles devem ter os mecanismos deles de controle como eu tinha os meus. E eu se é para controlar eu controlo, é dinheiro público tem que ser bem gasto, eu tenho que dar satisfação da cada centavo que eu gastei, não tem que ter desperdício, tanto que tinha uma campanha em todas as escolas de reciclado, eu mesmo levava reciclado aqui de casa o tempo todo porque é dinheiro público. Eu realmente não concordo, acho que não tem demanda para 6000 escolas nos finais de semana, é um custo alto.

Como você vê a participação do conselho de escola na gestão do programa “Parceiros do Futuro”?

MÔNICA: É engraçado porque, eu acho que sou uma pessoa de sorte, porque todas as falhas que no decorrer do “Parceiros” nós fomos detectando agora nesse programa que eu estou coordenando que chama “Fábrica de Cultura” eu estou podendo sanar. Então, por exemplo, no “Fábrica de Cultura” (eu não vou deixar de responder a sua questão porque tem um paralelo) ele prevê a construção de unidades em 9 pontos vulneráveis para o jovem dentro da capital, antes de construir essas “Fábricas” eu vou fazer um levantamento social, inclusive eu vou juntar CONSEGS, conselhos de escolas,

conselhos comunitários, para discutir as “fábricas”, vai ter um conselho gestor. Então, isso foi uma coisa que nós fizemos um pouco caseiramente, assim, se o padre era legal, chamávamos o padre, chamávamos não sei quem, fomos chamando sem uma metodologia, então o que aconteceu no “Parceiros”? Isso é ato falho eu reconheço, não dá para pensar em tudo, é impossível, você tem que aprender com os seus erros. Isso ficou falho, no fim do “Parceiros” alguns organizadores (30%) já estavam há algum tempo envolvendo CONSEG, etc. Agora conselho de escola, só entrou no “Parceiros” para dizer que não queria mais, porque o conselho de escola é soberano. Então a diretora que não queria mais o “Parceiros” convocava a reunião do conselho e decidia. Então ficou falho porque? Por vários motivos, inclusive falha nossa. Mas agora a gente entende a importância disso. O que nós fizemos no “Parceiros”? Tinha uma discussão, sempre teve, principalmente através do grêmio, isso foi um avanço que nós conseguimos, nós conseguimos implantar a cultura do grêmio nas escolas, através do GOG (Grupo de Organização de Grêmio Estudantil), tinham os organizadores que iam estimular, então isso foi um ganho. Essa visão nós tivemos porque a gente imaginava que uma escola para conseguir sozinha ela tinha que ter o apoio do grêmio, então isso nós conseguimos.

Como e quais eram os mecanismos de avaliação?

MÔNICA: Os mecanismos de avaliação, primeiro que ele era constante semanal como eu te falei. Então vinham os relatórios do monitores de esporte, de cultura, o próprio organizador, nesses relatórios tinham uma amostragem que a gente cruzava eu fazia visitas às escolas, os supervisores faziam visitas, os coordenadores faziam visitas e também faziam relatórios e por amostragem a gente cruza, não é nem pra ver quem mente e quem não mente, foi a partir desse cruzamento que nós percebemos que as pessoas tinham dificuldade até para denominar as coisas, o quê é público, o quê é participação? Isso deu uma discussão sem tamanho. Então nós tínhamos essa metodologia que na verdade era o jogo do possível, então essa empresa YACAMIM, ela criou reuniões periódicas de avaliação e chegamos a critérios quase homogêneos. Assim, o quê é uma escola boa? Sua escola está bem? Porquê? Nós criamos alguns critérios a escola excelente, a boa, a quase boa e a em estado de observação. E dentro dessa avaliação entraram alguns indicadores: público, número de voluntários, adesão da diretora, vários quesitos e essa avaliação era feita também com as diretoras, as diretoras também participavam de capacitação. Então a gente cruzava a avaliação que a diretora tinha da escola com a avaliação que o organizador tinha da escola com a avaliação que o supervisor e o coordenador tinham da escola. Fora as minhas visitas, porque eu por 2 anos eu saí sábado e domingo, e nos outros 2 anos eu saía pelo menos ou sábado ou domingo, eu estive presente em campo o tempo todo, porque eu não vejo condição de coordenar esse tipo de programa sem estar no pé.

Eu queria destacar a questão da avaliação externa.

MÔNICA: Calma, eu chego lá. Essa era a nossa avaliação, isso a gente chama de avaliação continuada. Mas a gente precisava saber a opinião externa, então nós também fizemos aí o levantamento de um leque de possibilidades de quem poderia fazer essa avaliação externa. Quem venceu foi uma equipe da USP, coordenada pelo Dra. Carmita Abdu, ela é da Saúde Pública, Psiquiatria e sua especialidade é sexualidade dos jovens. Ela fez duas avaliações e era uma avaliação de conteúdo, de impacto, e que nos norteou, nós tivemos uma surpresa muito grande na primeira avaliação, que numa das perguntas que era de múltipla escolha a atividade que os jovens mais queriam era sobre saúde. Nós quase caímos de quatro. Isso era um indicador forte de que a gente estava aumentando a auto estima do jovem, essa avaliação foi muito positiva, foi a partir dessa avaliação que nós fomos para 400 escolas. Eu tenho essa pesquisa aqui.

Se eu puder ter acesso eu agradeceria.

MÔNICA: Um dia nós chegamos a conclusão que nós não poderíamos saber se tinha diminuído a violência naquele distrito, porque nós não tínhamos os índices anteriores. Então nesse “Fábrica de Cultura” a fundação SEAD ela já está mapeando os 9 distritos e um décimo distrito que é o fiel da balança. Então nós vamos ter um núcleo de controle. Nós não tivemos isso, a secretaria de segurança pública não dá dados desse tipo para nós, é muito difícil.

Você acha que é possível com esse nome programa maior autonomia da escola, descentralização no sentido de planejamento no que é possível fazer, democratização da gestão do programa, profissionalização das ações, como você vê essas questões?

MÔNICA: Eu acho que é possível, filosoficamente é muito interessante, eu vi na teoria a idéia do Instituto Ayrton Senna (parceria) é criar conselhos, que não são assim como você falou, nem esses que eu vou fazer nos “Fábricas” é com um conceito anterior a esse mas eles vão fazer conselhos de alunos discutindo a escola e o bairro. É o game “Super Ação”, por isso quando eu falo, na teoria é maravilhoso. Mas eu não sei como o Instituto Ayrton Senna capacitou esse pessoal, eu não sei como isto está sendo conduzido nas escolas, eu não sei. Por isso quando te falo na teoria, eu estou dando ênfase a isso, porque na prática eu sei como eu fiz. Como eu me preocupei com a linha lá na ponta, e eu já sabia que tinha muito defeito para ser corrigido, que eu tinha acertado em 50% só. Agora na teoria é interessante, na teoria descentraliza, dá autonomia, envolve a comunidade, na teoria eu não tenho dúvida, mas não sei o que está sendo na prática. Por isso que a mídia aceita, porque na teoria é brilhante.

O financiamento do “Parceiros” foi todo com o dinheiro do governo do Estado?

MÔNICA: Todo com o dinheiro do Estado previsto em orçamento. Não teve outra fonte. Você sabe que a educação tem uma fatia boa, na época da governador Covas, tanto que ele implantou esse programa em 99 depois que ele saneou o Estado. Naquela época nós estávamos com pico de crescimento econômico, então tinha mais dinheiro do que tinha agora. O ICMS cresce agora está caindo. Então tinha da onde tirar sem precisar, por exemplo, agora para o “Fábrica de Cultura” nós estamos pedindo financiamento do BID, de fora, mas naquela época tinha de onde tirar, o Covas não era um irresponsável com o dinheiro, isso qualquer um diz.

O “Escola da Família” tem dinheiro de fora?

MÔNICA: Tem dinheiro da UNESCO, eu não sei de dizer de que forma esse dinheiro vem.

Roteiro geral de entrevista com os participantes do programa

Profissionais e comunidade

Antes de iniciar a entrevista, informar sobre o projeto de pesquisa e assegurar o anonimato das fontes de informação.

- 1) Vida pessoal
 - relação com o bairro ou com a escola
 - quanto tempo tem vínculo com a escola ou com o bairro
 - lazer, filhos, visão sobre a região
- 2) Sobre a escola
 - grêmio
 - conselho
 - APM
 - participação: professores, pais
 - alunos, professores, relação
- 3) Final de semana na escola
 - relação com a semana
 - como vê o programa: redução da violência
 - relação com os profissionais – comunidade
 - profissionalização
 - divulgação , qualidade das atividades
 - democratização do uso - participação

Roteiro de entrevistas

Coordenação do programa

Antes de iniciar a entrevista, informar sobre o projeto de pesquisa e assegurar o anonimato das fontes de informação.

- 1) Identificação pessoal
 - Formação, envolvimento com ações sociais
 - Relação com o Estado / Rede estadual
 - História de envolvimento com o programa
- 2) O programa
 - legislação estadual – implantado por força de lei?
 - Objetivos? Redução da violência e depredação escolar?
 - Equipe de coordenação – formação e composição
 - Atividades desenvolvidas na “linha de frente”: qualidade, conteúdos (lazer, esportes, cultura, formação, etc); segurança, limpeza (infra-estrutura).
 - Integração com as atividades escolares cotidianas
 - Formação dos organizadores e monitores: papel de cada um, treinamentos, etc.
 - Seleção desse pessoal: indicação? Avaliação?
 - Trabalho voluntário?
 - Integração intersetorial – participação de outras instâncias governamentais (secretarias)
 - Financiamento – qual o papel da Fundação Faculdade de Medicina?
 - Avaliação dos 4 anos do programa? Documentos?
 - Participação popular na gestão destes programas? Transparência? Conselhos gestores eleitos democraticamente?
 - Denúncias de utilização de monitores nas campanhas partidárias?
- 3) A transição
 - Porque houve a mudança? Quais os objetivos do governo do estado?
 - Porque a dispensa da coordenação?
 - Como vê o processo de abertura indiscriminada de escolas? Desperdício de recursos?
 - Mal estar: educação como bico e escola como “frente de trabalho precário”?
 - Não valorização da profissionalização das ações?
 - Necessidade de afirmação político-partidária?
 - Perspectivas? Autonomia, descentralização, democratização, profissionalização: são possíveis?