

A CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE RUA A PARTIR DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: ESCOLA ABERTA

Nara Vieira Ramos – UFSM

naravr@terra.com.br

Resumo: Neste artigo faço uma reflexão sobre a idéia de: Escola, Escola Aberta e suas idéias diferenciadoras e o que tem nessa escola, a partir da fala dos sujeitos de pesquisa. É uma pesquisa qualitativa que utiliza o diálogo como uma das ferramentas para sua construção. O caráter qualitativo da pesquisa ratifica-se no fato desta estar especialmente voltada para as percepções que os sujeitos tinham sobre a escola. A proposta político-pedagógica: escola aberta tem o papel de tencionar a escola tradicional servindo de observatório para os educadores.

Palavras-chave: política pública; escola aberta; cidadania

1. INTRODUÇÃO

Apresento neste artigo a proposta pedagógica: escola aberta, que tem por objetivo integrar meninos e meninas menos favorecidos, ditos crianças e adolescentes em situação de rua, na sociedade, sendo adequada à realidade em que vivem, sem repressão, sem paternalismo e sem assistencialismo. Uma escola que lhes ofereça, além de informação, uma ocupação sadia, com o fim de construir cidadania, partindo de uma práxis social na qual a teoria e a prática é indispensável, para uma compreensão crítica da realidade.

O programa de Escola Aberta apresenta as seguintes características apontadas na proposta político-pedagógica: ser uma escola democrática, com estrutura flexível onde os educandos possam freqüentar de acordo com a disponibilidade de tempo e esforço exigido para seu aprendizado; apresentar o ensino por níveis ou etapas, não havendo período delimitado para ingresso e permanência do aluno em cada etapa; organizar o currículo a partir da realidade social dos educandos e de suas necessidades e interesses; atender a necessidade de educação pelo trabalho aos jovens, tendo em vista, no momento, uma proposta de geração de renda; utilizar uma metodologia participativa e uma dinâmica de grupo que possibilite a realização de atividades coletivas; respeitar as iniciativas dos educandos, seus interesses e suas práticas de vida.

Esse projeto pedagógico envolvia a construção de uma prática pedagógica que surgia de uma reflexão, a partir da sociedade que temos hoje, para projetar e embasar o futuro que queremos. Escola Aberta é uma proposta pedagógica alternativa voltada para crianças e adolescentes que estão com defasagem (idade/série) escolar e em situação de rua, buscando atender meninos e meninas, com idade entre 10 e 18 anos com mais de dois anos de

repetência e/ou evasão das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou nessa faixa de idade e sem nenhuma experiência escolar.

Em minha tese de doutorado vou atrás dos jovens que participaram dos primeiros anos da escola, para escutar suas falas sobre essa escola e o significado desse momento vivido para suas vidas.

Quanto à metodologia utilizada, é importante salientar que aqui não está em questão uma simples escolha metodológica, mas sim conforme Brandão (2003) uma postura ética epistemologicamente existencial que de maneira ousada se reescreve. A metodologia utilizada segue basicamente a questão do diálogo como forma de entrevista, iniciando com os sujeitos a partir das questões “Como está tua vida hoje?” e “Como foi tua passagem pela Escola Aberta?” Daí, desenvolvendo todo o restante da conversa voltado para o problema de pesquisa: Em que medida a escola com sua proposta pedagógica: escola aberta teve influência na vida dos jovens egressos? Este foi o encaminhamento para as questões utilizadas na condução do diálogo. O caráter qualitativo da pesquisa ratifica-se no fato desta estar especialmente voltada para as percepções que os sujeitos tinham sobre a escola.

Neste artigo apresento uma idéia sobre escola, seguida da Escola Aberta e suas idéias diferenciadoras e apresento finalmente o que tem nessa escola, a partir da fala dos sujeitos de pesquisa.

Importante salientar que os nomes dos sujeitos que se encontram, nesse artigo são fictícios.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Escola

Os estudos que procuram analisar quais as funções sociais que realmente as escolas cumprem, são poucas frente à história da educação e a todo um infindável número de estudos pedagógicos que contribuem para nutrir a rentável condição natural da escola.

O tema “escola pública” provocou discussões na Constituinte de 1987 e 1988, sendo estes alguns pontos importantes que fazem parte: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; extensão do ensino obrigatório e gratuito progressivamente para o ensino médio; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importando na responsabilização da autoridade competente; valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; plano nacional de educação visando

à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Depois de aprovada a Constituição de 1988, era necessário elaborar uma lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que ocorre oito anos depois (1996) da promulgação da Constituição.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71) fazia referência que a educação deveria ser dada no lar e na escola sendo esta uma forma estreita de pensar a educação. Porém, os estudos, começaram a repensar estes preceitos. A partir da década de 80 conforme Dayrell (1999) surge uma nova vertente para analisar a escola, buscando superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto. Esta vertente inspirou-se num paradigma existente em ciências sociais que pretende superar a questão do conhecimento dualista, surgindo um novo humanismo, “que coloca a pessoa enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas” (DAYRELL, 1999, p.137).

A ampliação do conceito de educação é um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos. Brandão (1981) antropólogo em seu livro sobre O que é educação? em 1981, traz essa idéia, ele diz que, ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Não há uma forma única nem um único modelo de educação. A escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), traz um conceito ampliado de educação, que está explícito no Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Tal definição ultrapassa a perspectiva da educação escolar, que é o âmbito que compete a LDB, reconhecendo que a educação “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1, parágrafo 2º). Então a visão do educativo extrapola os bancos da escola.

A LDB aponta bases que deverão estabelecer o desenvolvimento da pessoa, do cidadão e do trabalhador no seu Artigo 2º: “A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Este artigo complementa o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, com a introdução dos princípios norteadores da educação nacional, os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade. O artigo 3º complementa o inciso 2º do artigo 1º da LDB, quando insiste sobre os princípios com base nos quais será ministrado o ensino: “valorização da experiência extra-escolar”; “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Concordamos com Arroyo (1999) que estes direitos aqui citados tanto da Constituição Federal como da Lei de Diretrizes e Bases não são estáticos, concretizam-se na dinâmica social, são direitos de cidadãos concretos, históricos, diversos em classe, gênero e raça. Adquirindo dimensões novas com as transformações nos modos de produzir, de viver a cidade, tendo presentes às novas concepções de dignidade à luz dos direitos humanos, de infância, de juventude e de vida adulta.

Para podermos trabalhar à luz destes princípios e valores tanto da Lei de Diretrizes e Bases como da Constituição Federal de 1988, surge à necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelecem dentro da escola, reconhecendo que esta é uma instituição social e que é construída por sujeitos sócio-culturais, conseqüentemente, é um espaço de diversidade cultural.

A dimensão sócio-cultural é um fator que não pode ser desconsiderado, para podermos avançar a fim de garantir a educação escolar como um direito social. Nossos alunos, nossas alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias, pais e mães trazem diferentes processos culturais para a escola, pertencem a determinado grupo étnico, fazem parte de diferentes grupos sociais. Levam para o espaço da escola a sua visão de mundo, os seus valores morais, religiosos, suas tradições, os seus preconceitos, relações de gênero, entre outros.

Então educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética. Nós educadores temos o papel segundo Arroyo (1999, p.145) de democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciarmos meios de orientação, de comunicação e de participação.

Na revisão de estudos realizados sobre a questão da escola e jovens Dayrell (2002), faz a análise das dissertações e teses com esse tema no período de 1980-1998. Foram reunidas quarenta e cinco dissertações e cinco teses perfazendo 13% do total do levantamento realizado, tendo a sua maioria o foco na instituição escolar, sob o ponto de vista dos alunos, através das mais diferentes expressões, seus discursos, suas concepções, suas atitudes e comportamentos. Estes trabalhos foram agrupados por subtemas como: sucesso e fracasso escolares que aparece em maior número; sendo seguido por significados atribuídos pelos alunos à escola e seus processos; o aluno e as práticas escolares; programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos e é um trabalho que discute a migração dos alunos da escola pública para a escola privada.

Observa Dayrell (2002) que estes estudos mostram que a exclusão escolar não incide sobre a auto-estima de forma instantânea e mecânica. Os aspectos emocionais devem ser considerados sem que se pense necessariamente, no aluno excluído da escola como um “portador” de problemas. É significativa a percepção da instituição escolar desses sujeitos pelo “efeito” professor, cuja imagem positiva inclui simultaneamente a competência e o vínculo afetivo. Os estudos sobre fracasso escolar são inúmeros. Há autores nacionais debruçando-se sobre o tema. Patto (1990) e Arroyo (1992) criticam as teorias da patologia social e carência cultural.

Ainda NOVAES (2003) aponta que muitos jovens ao serem perguntados sobre “instituições sociais” que mais confiam eles sempre citam a escola. Temos muitos jovens que possuem ressentimento por não ter ficado mais tempo na escola, sendo vista por estes sujeitos como um lugar bom para fazer amigos e para sociabilidade do jovem.

2.2. Escola Aberta: Proposta Político-Pedagógica

Escola Aberta é uma proposta pedagógica alternativa, para a construção desta escola possível, um dos aspectos que foram considerados: Quem é esse educador? Ele se conhece? Qual sua formação em termos de competência e formação? O que pensa de si mesmo enquanto educador? O que realmente sabe? Limitações? Qualidades? O que e como melhorar? Qual a auto-avaliação de sua formação? Qual sua autocrítica? Qual seu comprometimento enquanto cidadão? Qual sua visão da criança e do adolescente em situação de rua? Que mudanças são necessárias para trabalhar com essa população? Será que o educador tem claro que educação é política!

Então, como trabalhar? Em primeiro lugar, devemos nos perguntar para quê e para quem? Para construir uma escola comprometida com a cidadania, precisamos considerar que a criança, o adolescente e o jovem fazem parte do todo. Deste modo é necessário ter uma leitura do todo. Essa escola deve ser aberta e de qualidade para todos. Não é criar uma escola para pobres, para criança, adolescente e jovem em situação de rua, pois enquanto as escolas não mudam sua proposta político-pedagógica e administrativa, uma das alternativas que se vislumbra é um trabalho pedagógico diferenciado com as características de Escola Aberta, pois essa população não pode ficar sem escola.

Escola Aberta não é uma receita, é uma busca, com objetivo, com grupos de crianças, adolescentes e jovens instáveis, buscando conquistá-los e “fixá-los”, no sentido da permanência. Antes do como fazer temos que ter presente, a nossa opção política e teórica queremos realmente trabalhar com estes sujeitos? E com eles poder mudar a sociedade, querendo somar para a mudança. Essa opção é fundamental.

Em segundo situar a criança, o adolescente, o jovem na sua totalidade. Ela é filha de uma família excluída do acesso aos direitos fundamentais. Relacioná-la com uma situação maior, ela é filha de um pai excluído de moradia, trabalho, reforma agrária, saúde. Ela está dentro de um contexto, não é um fato isolado. O problema da criança, do adolescente, do jovem é que está relacionado com o problema do adulto excluído.

A criança/adolescente/jovem tem que se sentir sujeito. Devemos considerar sua história individual e coletiva, pois só poderemos sentar e conversar com o outro, se discutirmos o sujeito. Nesse caso o eu, que é a história pessoal, da família, da comunidade, é o resgate da identidade. Para uma visão integral da pessoa, precisamos ver esse sujeito como um todo, de onde vem se e onde está trabalhando, sentir seus desejos, emoções, conhecer sua realidade concreta. A criança, o adolescente, o jovem em situação de rua tem que entender porque está na rua. A proposta político-pedagógica deve chegar a este entendimento para que se concretize. Para tanto, o projeto precisa ter bem claro seus objetivos. A proposta não pode ser fechada, mas precisamos de um referencial, com muita disciplina operacional. O educador precisa teorizar a prática, construindo tal referencial.

Em terceiro, a metodologia, coragem de encontrar a maneira de trabalhar. Só poderemos trabalhar uma boa metodologia se for claro o que queremos, ou seja, construir com eles. Em quarto lugar, estar comprometido com esse novo homem, com a nova sociedade, cujo projeto é maior que a escola aberta. Assim é necessário conhecer essa criança, esse adolescente, esse jovem, para entendê-los, compreendê-los, aprender com eles, olhar, sentir seus olhos, seus

gestos, suas formas de sobrevivência. Como se organizam para sobreviver? Como vai ser a minha relação com esta ele/ela depois de conhecê-la?

Para poder trabalhar, precisamos respeitar a individualidade destes sujeitos sem perder a nossa identidade. Os educadores não precisam andar na rua mal vestidos, sujos, temos que respeitá-los como são, mas do nosso jeito, respeitando o outro. Abertos para trabalhar os preconceitos, famílias, diferentes culturas, autenticidade, honestidade, ser uma referência positiva, valores éticos e morais. Ser partícipe, ser questionador, articulador e um assessor no processo político-pedagógico. Quando os valores, maneira de ser, postura, começarem a ser percebidos pela criança, pelo adolescente e pelo jovem poderemos trabalhar, depois de formar vínculos, porque o menino/a menina em situação de rua não é convencido pela nossa maneira de ser e sim pela nossa postura.

Não se vai para a rua tirar o menino, a menina da rua, a própria criança ou adolescente, em dado momento ele vai sair da rua. Então o menino será alguém que deseja, e não que está sujeito ao desejo dos outros, porque o tempo é o do menino, nós temos que trabalhar, aguardando este momento e propiciando atividades que conduzam a este tempo. Nosso papel é despertar e gerar esse desejo, e tornar esta criança, adolescente e jovem sujeito da realidade em um processo libertador, através da prática de uma pedagogia humanizadora em que o educador estabelece uma relação dialógica com os oprimidos, o educador e os educandos encontram-se em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só para desvelar a realidade, mas criticamente conhecê-la e também recriar este conhecimento. Para (SCHOR e FREIRE, 1990, p.15), “a motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar”.

Para construir esse processo libertador há questões que durante nossa trajetória, buscamos aprofundar na reflexão sobre autoridade/autoritarismo, liberdade/licenciosidade. Não é possível o educador fugir, quando de sua prática educativa, da questão da liberdade, da permissividade, da licenciosidade e do autoritarismo. Então ele precisa ter uma posição frente a estas situações. "O autoritarismo nunca, mas a autoridade sim" (FREIRE, 1985, p.16).

Freire (1985) pondera que não podemos aceitar a tentação da licenciosidade que termina com a liberdade e com a autoridade. O que precisa ser vivido é a autoridade e a liberdade. Não é possível termos organização sem autoridade. Por exemplo, as necessidades de comer, vestir e comunicar-se colocam os homens e as mulheres em situações de subordinar-se a uma organização. Para não recair no autoritarismo inconseqüente, é preciso que o grupo participe no processo de elaboração de regras e reconstrução.

O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque na autoridade e na liberdade aprendem a autodisciplina. Este trabalho está constantemente marcado pela luta entre autoridade e autoritarismo, disciplina e limites.

Temos na política educacional, especialmente a que se destina às crianças e jovens de baixa renda, uma pulverização de recursos, espalhados por inúmeros projetos e iniciativas menos organizadas. As propostas pedagógicas e de formação escolar ou profissional também debatem-se com inúmeras ambigüidades e inconsistências, devido à ausência de uma concepção integrada ou mesmo coerente de cidadania.

As condições de vida, o local de residência, o tipo de família, o meio ambiente, o tempo de que dispõem os pais para se ocupar das crianças e ajudá-los nas tarefas escolares desempenham papel decisivo nos resultados obtidos pelos educandos na escola. Quando a criança chega à escola, ela já traz consigo experiências, atitudes, valores, hábitos de linguagem, que constituem e refletem a cultura de sua família e de seu meio social. O desenvolvimento de sua inteligência, de sua personalidade, de sua afetividade, foi construído pela assimilação destas atitudes e valores.

As crianças e jovens das camadas populares têm grande dificuldade diante da linguagem, normas e valores da escola, que são diferentes daqueles a que estão habituadas. Sentem-se inferiorizadas pelo fato de não poderem trazer para a escola sua maneira de falar e sua experiência na família e no seu bairro. Sentem-se perdidas diante da falta de sentido e utilidade imediata das atividades escolares, confusas pelo lado artificial das situações vividas na sala de aula.

Todo esse processo experimentado pelas crianças, adolescentes e jovens pode aparecer em uma atitude de recusa à escola, que podemos traduzir em erros constantes, em um mutismo dentro da sala de aula ou em situações de indisciplina. Em suma, na instalação progressiva do educando em uma situação de fracasso. Essas crianças e adolescentes vão perdendo o interesse pela escola e terminam sendo expulsos pelo sistema, indo para as ruas em busca de um meio de subsistência e de novas relações. Nosso papel é tentar trabalhar todo esse fracasso que está intrínseco neles, refazendo as relações, agora, em outro espaço, o dos meninos e das meninas.

Como estas crianças, adolescentes e jovens que se pretende alcançar vêm de uma escola que fracassou em sua tarefa elementar de alfabetizar, apresentando fortes resistências e bloqueios diante da perspectiva de retornar a uma instituição, precisamos de fortes motivações

para superar esse impasse. São descrentes, inseguros diante de suas possibilidades e também da eficácia das oportunidades que lhes são apresentadas, apesar de desejar ter o símbolo que a escola representa.

Este aluno/aluna é uma criança, um adolescente ou um jovem que precisa ser envolvido em um espaço diferente dos vividos no seu cotidiano. Um espaço onde seja recebido, aceito, respeitado e valorizado em suas vivências, criando a cada dia, uma relação de afeto e confiança mútua. Escola essa, onde o conhecimento seja tratado de forma global e interdisciplinar, de modo que venha ser um processo de vida e não uma escola de preparação para a vida.

Martins (2002) faz uma importante reflexão quando diz que o problema para ele não está na exclusão e sim na inclusão. Que tipo de inclusão estamos fazendo? Que formas de inclusão? Qual é o preço moral e social da inclusão?

Nesse sentido, Martins (2002) diz que a inclusão é participação social, como um direito, mas também deve ser um dever. Então conforme o autor às pessoas que defendem a inclusão devem assumir claramente o seu conservadorismo, “a sua luta como agentes do controle social, de afirmação de valores que definem o que a sociedade deve ser e não necessariamente o que pode ser” (p.47).

Refletindo sobre as idéias de Martins, sobre exclusão e sobre o tipo de inclusão que estamos realizando, temos que esta inclusão é muito mais um desenraizamento como ele mesmo diz, pois não são consideradas as reais necessidades das pessoas e nem lhes é perguntado o que querem e como querem. O que é realizado para a inclusão é o que nós consideramos o que é bom e o que é certo, não sendo considerado o querer destes.

Então, trabalhar a diversidade cultural de nossa sociedade é imprescindível para sedimentar às relações entre os envolvidos no processo, sejam eles educandos, educadores ou comunidade. Esta soma de experiências, decorrentes das diferentes realidades sócio-culturais, possibilita o aprofundamento e a ampliação das relações do grupo. E essa relação afetiva e dialética, ensinar-aprender, educador-educando é vital para que a aprendizagem seja vista como um processo de criação.

Freire em seu livro *Cartas a Cristina* traz uma reflexão neste sentido,

uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem a ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência,

assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não (FREIRE, 1994, p.120).

Existem milhões de brasileiros que estão marginalizados das políticas públicas básicas tentando encontrar formas de sobrevivência. A luta não é só pela criança, pelo adolescente e pelo jovem em situação de rua, é por todos, pois nós também estamos cada vez mais empobrecidos. A nossa luta é para que de fato se exerça a cidadania. A mudança social não é apenas na escola, mas pode começar pela escola. E nessa escola está presente o educador, importante nesse processo.

Tendo presente todas essas considerações e pensando essa escola com uma proposta pedagógica diferenciada que estava sendo efetivada, fomos buscar com os sujeitos pesquisados, mas afinal, o que tem nessa escola? E tivemos em suas falas:

“conversavam com a gente” (Lucas, 21 anos); “era importante pois eu tinha diálogo com as professoras” (Liane, 18 anos); “se a gente precisava conversar com alguém para dar conselho, para conversar sobre os problemas familiares, problema pessoal, essas coisas” (Anderson, 24 anos); “quando eu chegava atrasada, conversava, sempre era possível explicar o propósito da minha chegada mais tarde e na outra escola não queriam nem saber” (Bianca, 20 anos).

Percebemos em suas falas a presença da escuta sensível na amorosidade do diálogo pedagógico. Ampliando a educação ao conjunto da experiência humana: ser, conviver, fazer e aprender, estendendo-a ao longo da vida, transcendendo assim aos limites da instituição e da idade escolar. A concepção de escola aberta para o jovem implica na idéia do currículo como lugar onde a vida corre, onde os sonhos dos alunos escorrem e o onde o espaço e o tempo da juventude transcorrem. Esta é a escola em que cada um tem o direito de ser cada um.

O jovem quando chega à escola encontra de um lado ambientes receptivos ao significado dos conhecimentos que ele traz, e, de outro, o que ele busca. É preciso valorizar os seus desejos e, sobretudo enxergá-lo como um interlocutor capaz de pensar, de sentir, de agir, de reagir de corpo inteiro. Este deve ser o sentido da escola para a criança, o adolescente e o jovem. Esta escola, dessa forma vista e tornada realidade, vai fazer parte do coletivo juvenil, escola esta que parte do respeito pela diversidade e da busca de identidades juvenis com autonomia.

Educar e cuidar deve ser uma premissa em qualquer escola em qualquer nível de ensino no momento que trabalha com o humano. A escuta sensível deve estar presente em todos os momentos da proposta pedagógica, desde a abordagem nas ruas até os diferentes momentos e espaços da escola. O diálogo e a convivência tem destaque na fala dos sujeitos da pesquisa como sendo uma prática presente nesta proposta pedagógica. Percebemos importante nesta

escola, em sua construção, dar atenção especial também aos educadores (professores e funcionários) visto que os mesmos são fator importante na proposta, investindo nesse educador e também cuidando dele. Sendo assim a escola é uma escola de cuidado do humano.

Lucas, Liane, Anderson e Bianca nas suas falas nos dizem o quanto à escola é importante nos seus momentos de vida principalmente uma escola em que é possível conversar, em que é possível escutar, em que é possível explicar suas diferentes situações. Uma escola que tem na sua prática o respeito pelo momento vivido pela criança, adolescente e pelo jovem. Estes jovens quando começaram na escola tinham passado por outras experiências de escola, como Bianca traz na sua fala: “quando eu chegava atrasada, conversava, sempre era possível explicar o propósito da minha chegada mais tarde e na outra escola não queriam nem saber”. Foi excluída dessa escola. Esse fato não é um fato isolado faz parte da história de vida de muitas crianças, adolescentes e jovens em suas experiências escolares. Os alunos e as alunas chegam na escola estigmatizados pela diversidade e isto aparece no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social; desiguais, em consequência da quantidade e qualidade das experiências e relações sociais anteriores e paralelas à escola.

Também em suas falas chama atenção a presença nessa escola do afeto no cuidado do humano!

“Eu sofri muito na minha casa eu não tinha o apoio da minha família, quando eu fui para a escola, comecei a me sentir mais segura, sentia que tinha alguém para me dar força” (Liane, 18 anos); “Depois que o meu pai e a minha mãe se separaram parece que a minha vida piorou mais, eu já levava uma vida irregular, tomava pau toda hora. Quando o meu pai separou da mãe eu tinha uns nove, dez anos aí ficou mais ruim. Aí, foi quando eu comecei a dormir na rua, vocês iam me buscar, lembra? Uma vida sofrida, não é professora?” (Eder, 22 anos).

Essas são algumas das histórias com que chegam os nossos educandos (Liane, Lucas, Michel Carolina, Eder, Roberto) histórias de abandono, de separação, de tristezas, de desumanização, de sofrimento. Temos crianças, adolescentes e jovens que trazem vivências que não é possível desconsiderar, pois, não partimos da estaca zero. Estes sujeitos necessitam ser cuidados para poderem ser educados, não é possível trabalhar com eles sem ter presente essas vidas. Então, questionar: com que valores eles chegam? Que história eles trazem? Que cuidados possuem? Quais cuidados não têm? Estas questões devem ser as primeiras inquietações de um educador/uma educadora que quer trabalhar com estes sujeitos em sua integralidade.

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto abrange mais que um momento de atenção e de zelo e de desvelo.

Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro, isto é o que nos diz Boff (2001).

O cuidado é construído a partir dos laços afetivos, esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicar-nos a elas. Sentimos a responsabilidade pelo laço que cresceu entre nós e os outros. A categoria cuidado recolhe todo esse modo de ser. Mostra como funcionamos como seres humanos (BOFF, 2001, p. 99).

Não é possível pensar um trabalho com humanos (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso) sem considerar o afeto e o cuidado. Conforme a letra da música do Caetano Veloso que diz: “quando a gente gosta é claro que a gente cuida”. Para Freire (1988), o educador progressista deveria lutar para inventar nele ou nela uma imensa paixão, mas aquela paixão que queima. Para o autor sem uma imensa paixão nenhum, amor se faz, como nenhum amor fica. Então é preciso lutar, criar, inventar porque ninguém nasce com isso. “O educador também é um artista, ele é o arquiteto da boniteza de apaixonar-se, de amar o menino, o povo que sofre e cheira diferente dele e amar e apaixonar-se pela própria paixão” (FREIRE, 1988, p. 74). Esse educador que é apaixonado pela sua função, pelo educando com certeza vai cuidar deste ser humano em sua plenitude.

Esse cuidado está presente em pequenas coisas como um curativo no pé machucado, uma escuta respeitosa sobre uma angústia, sobre uma alegria do menino, da menina. Um abraço carinhoso, o enxugar de uma lágrima, o ser solidário nas situações vividas por estas crianças, adolescentes e jovens. Um creme de laranja morninho, um suco de laranja natural, uma batida de abacaxi, uma comida cheirosa. Uma roda de bate papo no horário entre o intervalo do almoço e as oficinas pedagógicas e nesse momento um descascar de laranja para cada um, com cuidado, com carinho. Um riso solto, alegre.

Mas será que essa escola apresenta no seu cardápio escuta sensível, afeto, cuidado? Não, ela também apresenta o ensino na ruptura do convencional, o que eles dizem:

“Ensina a gente ser, ter mais responsabilidade, a gente aprende um pouco de tudo, um pouco de escola, um pouco de oficina, essas coisas assim para a vida” (Anderson, 24 anos); “Foi um momento feliz da minha vida, foi um momento de aprender a ler, a conviver com as pessoas, com pessoas mais jovens, com as pessoas de mais idade, as professoras, para mim foi bom, para eu ter os meus estudos agora” (Liane, 18 anos); “Os professores ensinavam, passavam o conteúdo” (Pimentinha, 18 anos); “A escola me ajudou a aprender se não fosse a escola eu não estava nem nesse serviço” (Lauro, 22 anos); “eles explicavam bastante até aprender, se não aprendesse eles continuavam explicando” (Michel, 21 anos); “aprendi a ler e escrever que eu não sabia” (Cláudio, 19 anos); “lá eu aprendi muita coisa, lá eu aprendi a ler e escrever,

matemática também, coisa que até hoje não esqueci, não esqueci até hoje matemática” (Luiz, 21 anos).

Ensinar, aprender e pesquisar é onde se ensina e se aprende o conhecimento já existente e também se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Por isso é importante conhecer o que temos de conhecimento existente e estarmos abertos para o conhecimento ainda não existente. Para a aprendizagem de fato ocorrer se faz necessário considerar este educando em sua totalidade, sendo os educadores os mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

O processo educativo com estas crianças e adolescentes ocorria em todos os momentos e locais, no refeitório, nos corredores, no pátio, na sala de aula, nos banheiros, nos passeios, na convivência, nas relações que se estabeleciam. Temos claro que a escola deve fazer da experiência escolar um espaço de formação humana ampla e não apenas transmissão de conteúdos, um lugar de reflexão e articulação entre os projetos de vida destes sujeitos e a proposta político-pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, neste estudo, a importância desta escola na fase de vida (crianças, adolescentes e jovens) em que se encontravam quando estiveram nessa escola. Esta foi cuidadora, referência, formadora, trabalhou com a educação de forma integral não ficando somente na escolaridade, construindo valores, relações, conhecimentos, cidadania, o humano sendo humana.

Os sujeitos deste estudo, os egressos, o trabalho desenvolvido na escola, nos mostraram a necessidade de uma pedagogia que considere o respeito às diferenças, às histórias de vida, aos projetos, às liberdades, às paixões e às emoções de cada menino e/ou menina. Uma pedagogia sensível construtora de parâmetros, definidora de saberes, capaz de estabelecer de forma solidária a compreensão dos limites de cada um na dimensão dos limites da própria vida e do mundo. Limites estes que são parte da vida cotidiana do humano. Uma pedagogia capaz de construir uma intervenção social prolongada e transformadora.

A proposta político-pedagógica: escola aberta tem o papel acreditado de tensionar a escola tradicional servindo de observatório para os educadores. Até quem sabe tornando-os mais humanos. Esta escola precisa fazer parte da rede, rede esta no sentido da interdependência. Não queremos aqui que a escola aberta seja um modelo bom para contrapor a outros modelos que são ruins, como se a questão fosse deflagrar uma produção em série destas propostas pedagógicas, uma nova forma de escola. Porém sua riqueza é analógica, simbólica, no sentido

de ser possibilitadora de consonâncias e caminhos. Não é uma receita, nem mesmo uma resposta: é uma indicação, um aceno, um vislumbre.

Eu acreditava que deveríamos lutar por uma escola única de qualidade para todos, hoje penso que a escola deve ser de qualidade, mas que considere a diversidade com que trabalha e isto esteja presente na sua proposta pedagógica, então ela não deve ser única, mas sim plural. A educação é um direito e como Arroyo (2000) nos diz que este direito deve ser real, para que isso se concretize precisamos de uma escola real que dê conta desse direito real e não um direito ideal para crianças e adolescentes idealizados com uma escola também idealizada. Temos na maioria dos casos escolas idealizadas para meninos e meninas reais, com necessidades reais, com problemas reais, com marcas de gênero, de etnia, de preconceitos que a escola ideal não dá conta.

Vimos que a escola aberta não consegue dar conta da evasão, assim como a escola como um todo não dá conta dos problemas enfrentados por estes jovens. Precisamos de uma rede de atendimento disponibilizada pelo poder público, formada pelas organizações governamentais e não-governamentais para dar retaguarda às necessidades das crianças, adolescentes, jovens e suas famílias para que eles possam permanecer na escola. Através da rede de atendimento se faz necessário o fortalecimento das bases de apoio destas crianças, adolescentes, jovens e suas famílias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYO, Miguel. Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica In FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de Século. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P. 138-165.

_____. A Escola Possível é Possível? In ARROYO, Miguel. (org.). Da Escola Carente à Escola Possível. São Paulo: Edições Loyola, 1992 p. 11-53.

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. V. 1. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O que é Educação? 4.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos, nº 20.

BRASIL. Lei 5692/71: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição Federal de 1988, Brasília, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

DAYRELL, Juarez. Juventude e Escola In SPÓSITO, Marília. (Coord.). Juventude e Escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. P. 67-93.

_____. A Escola como Espaço Sócio-Cultural In DAYRELL, Juarez. (org.). Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura. 1.reimpr.Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999 p. 136-161.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Entrevista Educação Libertadora. Porto Alegre, 1988. Revista de Educação AEC, n.67. 1988. Entrevista concedida a Ivan Teófilo.

_____. Paulo Freire e Educadores de Rua - Uma abordagem Crítica. Rio de Janeiro: Libador Ltda, 1985.

FREIRE, Paulo & SCHOR, Ira. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARTINS, José Souza. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso In FREITAS, Maria Virginia e PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). Políticas Públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003. P.121-141.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A Queiroz, 1990.