

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cláudia Marins de Souza

ABRINDO PORTAS DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA:
as vozes dos (as) usuários (as) no município de Contagem (MG)

Juiz de Fora (MG)

2012

Cláudia Marins de Souza

**ABRINDO PORTAS DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA:
as vozes dos/as usuários/as no município de Contagem- MG**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador.: Prof. Dr. Carlos Fernando F. da Cunha Jr.

Juiz de Fora
2012

Souza, Cláudia Marins de.

Abrindo portas do programa escola aberta: as vozes dos/as
usuários/as no município de Contagem- MG / Cláudia Marins de Souza.
– 2012.

196 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz
de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Políticas públicas (Educação). 2. Educação. I. Título.

CDU 37.014.5

Cláudia Marins de Souza

**Abrindo Portas do Programa Escola Aberta: as vozes dos/as usuários/as no
município de Contagem- MG**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Fernando F. da Cunha Jr - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Andre Silva Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Justino de Sousa Jr.
Universidade Federal do Ceará

À minha família e meus amores (Luiz Roberto, Daniel, Ana Carolina, Natan),
que estão sempre ao meu
lado, me apoiando e incentivando diante das
dificuldades, visando à minha formação pessoal
e profissional, dando-me amor e carinho sempre. A vocês, meu eterno
agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz
Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar
E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
O coração, o coração
(Gonzaguinha. 1982)

Foi difícil e, por isso, gratificante.

Mas não seria possível chegar onde cheguei, aprender, refletir, insistir, não desistir se não fossem...

... as famílias Lira, Motta Geraldelli, Adnet Michel, Baldez, Migueis Brum, Federici Araujo e Araujo. Tive lar, carinho, cuidado, sustento, festas e sossego!!!!

... os amigos e amigas Maria Clara Alexandrisky, Luciana Gonzaga, João e Marta, Elda Alvarenga, Luiz Otavio Matos, Marta Scardua, Denise Raposo, Natália Duarte, Andrea Ewerton, Meise Araujo, pelos materiais enviados, leituras feitas, sugestões, opiniões.

... aos que não me abandonaram nos dias de solidão: Manfredo Prange, Gláucia Miriam e Helena Adnet. Eternas amigas e amigo.

... a minha amiga de estudo na UFJF, Luiziane Helena, que esteve lado a lado em todas as aulas e trabalhos.

... aos coordenadores do Programa Escola Aberta em Contagem, Vaneide e Nelsinho, por toda estrutura que me foi dada, pelo material disponibilizado, sem a qual não seria possível a realização desta pesquisa. Sempre muito carinhosos e atenciosos.

.... ao meu orientador, que como maestro regendo a música, soube fortalecer os belos compassos.

... à minha Tia Dilce, que sempre acreditou que este trabalho era possível .

Enfim, a todos e todas que de alguma forma apoiaram a realização deste trabalho.

... e por último, mas sendo o Primeiro de tudo na minha vida....

Ao Senhor Jesus, que vasculhou meus pensamentos, revelou palavras, textos, livros.

A Ele, toda a Honra e Glória!

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a ação no campo do esporte e do lazer do Programa Escola Aberta (PEA), promovido pelo Ministério da Educação (MEC), do Governo Federal, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir de entrevistas realizadas com seus usuários do município de Contagem (MG). A relevância da pesquisa está na carência de estudos que avaliem as políticas públicas no campo do esporte, do lazer e da educação na perspectiva do público atendido. O PEA é uma política pública que começou a ser implementada em 2004, resultado de discussões sobre os elevados índices de violência entre jovens no Brasil. Assim, o PEA, na esfera federal, articulou parcerias com governos estaduais e municipais com o objetivo de incentivar, no final de semana, a abertura de escolas públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social com pouca oferta de espaços de lazer e cultura. A metodologia da pesquisa envolveu a aplicação de questionários a usuários do PEA do município de Contagem, bem como a análise de seus documentos oficiais. Nossa análise do PEA percebeu as limitações do programa em relação aos seus objetivos centrais. Questionamos se a parceria com um organismo internacional, a UNESCO, o incentivo ao voluntariado e a tentativa de apaziguar conflitos significam ou não um atrelamento do PEA às ações (neo)liberais que têm permeado as políticas públicas nos últimos anos. Os usuários do PEA não possuem participação significativa na gestão e no controle social do programa, ainda mais quando analisamos as decisões relativas ao esporte e ao lazer. Os jovens, grupo foco do PEA, representam apenas 29,70% da faixa etária atendida. Em conclusão, percebemos que o PEA trabalha com um conceito restrito de cidadania que enfatiza ações locais, muitas vezes estimuladoras de consensos, e que estimula a ação do voluntariado. Também concluímos afirmando os limites das ações no campo do esporte e do lazer que se apresentaram ineficazes em relação aos objetivos do programa.

Palavras-chave: Programa Escola Aberta. Políticas Públicas. Educação. Esporte e Lazer

Abstract

This study aimed to analyze the effect of the Programa Escola Aberta (PEA) in the field of sport and leisure. This program is promoted by the Ministério da Educação (MEC) from Federal Government, in partnership with the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). All the research was based on interviews conducted with those that uses the program in Contagem/Minas Gerais. This research is relevant due to a lack of studies evaluating the public policies in the field of sport, from the perspective of the targeted beneficiaries. The PEA is a public policy that started to be implemented in 2004, as a result of discussions about the high levels of violence among the youth in Brazil. Thus, the PEA, in the federal level, articulated partnerships with states and municipal governments to stimulate the opening of public schools, located in problematical social areas with almost none space for leisure and culture, on the weekends. The methodology included questionnaires answered by those who uses PEA in Contagem/Minas Gerais, as well as the analysis of official documents. This analysis allowed to notice the limitations of the program, when related to its central objectives. We questioned if the partnership with the international organization, UNESCO, as well as the incentive to volunteering and the attempt to bring peace to conflicts means a connection between the PEA and the neoliberal ideas, which have been influencing the public policies for the last years. Those who uses the PEA do not have significant participation in the program management or its social control, specially when we analyze those decisions related to sport and leisure. The youth, main group of the PEA, represents only 29,70% of the whole group that the program achieves. In conclusion, we noticed that the PEA works with a narrow concept of citizenship, that emphasizes local actions, which most part of the time stimulates consensus and voluntary actions. We also concluded by stating the limits of all this work focusing in the field of sport and leisure that they are inefficient to the objectives of the program.

Keywords: Programa Escola Aberta. Public Policies. Education. Sport and Leisure.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Categorias relativa aos objetivos do PEA	98
Gráfico 2 - Principal objetivo do PEA	100
Gráfico 3 - Benefícios do PEA	105
Gráfico 4 - Participação na gestão e no controle social	105
Gráfico 5 - Participação nas escolhas das oficinas	107
Gráfico 6 - Relação com a comunidade	108
Gráfico 7 - Entendimento sobre o que é o lazer	111
Gráfico 8 - Dificuldades ao Lazer	112
Gráfico 9 - Benefícios das oficinas	117
Gráfico 10 - Benefícios 2 das oficinas	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores de repasse por intervalo de classe de número de alunos	56
Tabela 2 - Escolas nas Regionais	86
Tabela 3 - Número de escolas visitadas	91
Tabela 4 - Objetivos do PEA	97
Tabela 5 - Benefícios do PEA	104
Tabela 6 - Dificuldades à realização do Lazer	112
Tabela 7 - Benefícios das oficinas	116
Tabela 7.1 - Benefícios 2 das oficinas	117

LISTA DE SIGLAS

CGAEC – COORDENAÇÃO-GERAL DE AÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES

CTO – CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO

DEIDHUC – DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

EEX – ENTIDADE EXECUTORA

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PEA- PROGRAMA ESCOLA ABERTA

PDE- PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

SEED – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UEX – UNIDADE EXECUTORA

ULE – UNIDADE LOCAL DO ESTADO

UNDIME – UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	O ESTADO E A POLÍTICA SOCIAL - PRIMEIRO DIÁLOGO	20
1.1	SOBRE O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E “SOB” O GOVERNO LUIZ IGNÁCIO LULA DA SILVA	37
1.2	O GOVERNO LULA: a política educacional e a SECAD	41
2	FALANDO DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA - SEGUNDO DIÁLOGO	46
2.1	PROGRAMA ESCOLA ABERTA: O PONTO DE PARTIDA	52
2.2	PROGRAMA ESCOLA ABERTA: da proposta pedagógica	61
2.3	PROGRAMA ESCOLA ABERTA: do ponto de vista das parcerias	70
2.3.1	Escola que Protege	71
2.3.2	Conexões dos Saberes	72
2.3.3	Fórum das Estatais	73
2.3.4	Ministério do Esporte	74
2.3.5	Teatro do Oprimido	76
2.3.6	Finalmente ...	79
2.4	O MUNICÍPIO DE CONTAGEM E O PEA	81
2.4.1	Sobre o PEA em Contagem	83
3	ABRINDO PORTAS PARA A VOZ DOS/AS USUÁRIOS/AS DO PEA - TERCEIRO DIÁLOGO	89

3.1	SOBRE A PESQUISA	92
3.1.1	Perfil: Os sujeitos	92
3.1.2	Participação no Programa Escola Aberta	94
3.1.2.1	Inserção do/a usuário/a no Programa Escola Aberta	97
3.1.2.2	Benefícios percebidos com a participação no Programa Escola Aberta	103
3.1.2.3	Participação na gestão e no controle social	105
3.1.2.4	Sobre escola e comunidade	107
3.1.2.5	Estrutura e funcionamento do Programa Escola Aberta	109
3.1.3	Sobre o Lazer	110
3.1.3.1	Sobre as oficinas de esporte e lazer	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	129
	ANEXOS	195

INTRODUÇÃO

No prefácio do livro “O Estado, o Poder, o Socialismo”, de Poulantzas (1985), o autor diz: “assumo a responsabilidade que escrevo e falo em meu próprio nome”. Assim iniciarei a introdução deste trabalho.

Sou formada em Licenciatura em Educação Física pela UFRJ e, logo após a conclusão do curso, comecei a lecionar, primeiramente em escola privada e, posteriormente, também em escola pública. Passei em um concurso público para atuar num CIEP, na cidade do Rio de Janeiro. Fui lecionar na Cidade de Deus.

Toda minha busca profissional, inicialmente, foi no sentido de aproximar, relacionar, experimentar, vivenciar a teoria adquirida na academia à prática da sala de aula, bem como a prática da sala de aula à teoria das diversas leituras feitas. A grande dicotomia entre prática e teoria e, também, a questão da participação e da cogestão dos espaços democráticos foram perseguidas em todas as minhas ações.

No exercício de lecionar, fiz das minhas práticas espaços para que as vozes dos alunos e alunas fossem ouvidas e respeitadas. Havia espaços de diálogos, críticas, conflito e contradição, mas percebi que somente isso não era suficiente para as mudanças que esperava. Diálogo tão necessário, urgente e relevante. Afinal, quando há participação no planejamento, na discussão coletiva dos problemas e nas descobertas e propostas de solução, temos a cogestão. Possibilitar espaços nos quais diferentes vozes e pontos de vistas podem ser manifestados é um processo complexo, pois nesse diálogo muitos conflitos e diferenças emergem. Mas conflitos e diferenças não são aqui considerados um problema: é neles que percebemos a riqueza do encontro com o outro e desse encontro podem surgir soluções criativas, inovadoras, democráticas.

As inúmeras inquietações que foram se formando ao longo do magistério (principalmente por ocasião da realização do trabalho nos CIEP na Cidade de Deus) se agravaram à medida que me deparava com as contradições encontradas entre o processo inicial de formação e o cotidiano escolar.

Depois de 16 anos em sala de aula, sem me afastar dela, iniciei o meu trabalho em gestão de políticas públicas de esporte e lazer. Isto decorrente da minha militância no Partido dos Trabalhadores (PT). Nesta, vivenciei um povo menos calado. Saíamos às ruas, praças, aos palanques. Vieram as manifestações políticas, participação em fóruns, debates, assembleias, paralisação, as greves. Os conflitos eram vividos e a força de mobilização e participação foi

meu exercício cotidiano. Dei ainda mais espaço às palavras, aos gritos, aos berros... às vozes. No PT, houve um tempo de acreditar.

Porém, já na gestão de políticas públicas na temática de esporte e lazer, trabalhando com comunidades em situação de vulnerabilidade social, primeiramente em nível municipal, as vozes foram misturando-se com outras vozes. Já não escutava com tanta força e clareza as palavras populares. Observei que algumas ficaram mudas frente à necessidade de executar planos, gestão, atingir índices, apaziguar conflitos. E era no campo político-partidário que via a possibilidade de mudanças e possíveis transformações na perspectiva da diminuição das desigualdades e injustiças, lutando por um país mais justo e igualitário – vozes que soavam em meu mundo.

Meu caminho na gestão de políticas públicas de esporte e lazer alcançou as instâncias estadual e nacional posteriormente, pois em 2006 participei de um processo seletivo para ser consultora da UNESCO atuando na coordenação do Programa Escola Aberta (PEA – Governo Federal) no Estado do Rio de Janeiro. Essa experiência me aproximou novamente da educação básica e principalmente das comunidades escolares que atuam nos cotidianos escolares nas escolas abertas do Rio de Janeiro. Em 2007, participei de mais um processo seletivo, agora para ser consultora do MEC atuando na coordenação do PEA no Estado do Espírito Santo, Pará e Mato Grosso do Sul.

Agora, “escutando vozes” das diversidades locais, conseguia ter menos ainda o entendimento para o distanciamento que existia entre a teoria e prática, a concepção e a execução das políticas públicas.

As “vozes do governo” e do povo, as diferenças e desigualdades, os interesses e disputas diversas e conflitantes foram questões que me inquietaram. E as questões iam surgindo: será que há distanciamento entre os conceitos concebidos e os conceitos apreendidos nas políticas públicas? Em que medida existem realmente espaços de participação neste programa? Que espaços de enfrentamento existem nesta política? E quanto ao lazer, o PEA fomenta o direito ao lazer em suas oficinas? Existem espaços para que a comunidade repense suas práticas culturais e a utilização de seu tempo disponível de forma criativa e autônoma? No PEA, existem possibilidades concretas e inovadoras de as crianças, jovens, adultos e idosos em suas comunidades de serem protagonistas na ocupação de seu tempo disponível do trabalho?

E foi assim que o meu desejo em retornar à academia tornou-se essencial na busca dessas respostas e questões.

Assim sendo, dentro da linha de pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional do PPGE/UFJF, este estudo tem por objetivo analisar, a partir de entrevistas realizadas com usuários/as do Programa Escola Aberta na temática de esporte e lazer, as contradições deste programa numa visão crítica, à luz de seus objetivos e princípios. Para alcançar os objetivos da pesquisa, a metodologia a ser utilizada será de caráter qualitativo, de natureza exploratória. Utilizamos como recurso metodológico uma análise documental com base em documentos oficiais, que são a base legal e teórica para a implantação, implementação, monitoramento e avaliação do Programa Escola Aberta desde a sua criação. Fizemos também um levantamento através de um questionário estruturado com perguntas fechadas, abertas e semiabertas entre os/as usuários/as que participam das oficinas na temática de esporte e lazer. O campo da pesquisa foram as escolas abertas da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, parceira do Programa Escola Aberta em Minas Gerais.

O Programa Escola Aberta é um programa do Governo federal que, em parcerias com as secretarias municipais e estaduais de educação, abre as escolas da Educação Básica para as comunidades nos finais de semana. O Programa é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹ dentro da diretoria de Educação Integral. Iniciado em outubro de 2004, o Programa atende a escolas públicas localizadas em regiões metropolitanas que apresentavam, na época, altos índices de vulnerabilidade e de risco social, a partir de uma pesquisa desenvolvida pela UNESCO, e que apresentavam grande índice de casos de violência escolar.

Segundo o Manual Operacional², o programa incentiva a abertura nos finais de semana de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social em pouca oferta de espaços de lazer e cultura, onde muitas vezes a escola é a referência do poder público na comunidade. Assim, realizando ações de educação não formal, desenvolvendo atividades de arte, lazer, cultura e esporte e formação inicial para o trabalho, para a geração de renda, o PEA almeja a promoção de espaços para o exercício da cidadania, para a organização comunitária e para a aproximação entre a comunidade e escola como reconhecimento e respeito aos diferentes saberes.

Das cidades que compõem a Região Metropolitana de Belo Horizonte, a cidade de Contagem foi escolhida para a pesquisa de campo por critérios de acessibilidade e representatividade.

¹ Hoje em dia o Programa está sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Básica (SEB).

² Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 05 out. 2011.

Segundo dados do IBGE (2000), o município de Contagem é a terceira maior cidade do estado, com 617.749 habitantes. Ao longo do Estado, os limites geográficos da cidade perderam-se em virtude do seu crescimento horizontal em direção à capital, ocasionando uma intensa conurbação com Belo Horizonte. Atualmente, Contagem integra a Região Metropolitana de Belo Horizonte, sendo uma das mais importantes cidades dessa aglomeração urbana principalmente pelo seu grande parque industrial. Segundo o PNUD (2000), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) de Contagem é de 0,789, inferior ao do município de Belo Horizonte (0,839) e outras cidades desta região. No entanto, quando comparado ao restante do país, passa a ser um índice alto, pois o índice nacional é de 0,766. (PNUD, 2000)

A cidade de Contagem aderiu ao Programa Escola Aberta desde janeiro de 2005 e continua participando dele até os dias atuais, o que a faz ter uma característica de sustentabilidade na execução do programa.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa foram analisadas à luz de um referencial teórico que privilegia a temática das políticas públicas, da participação da comunidade nos processos de gestão, do esporte e do lazer.

Para tanto, no primeiro capítulo abordamos uma breve compreensão da concepção de Estado na perspectiva de que é fundamental, para melhor entendimento e análise das políticas públicas sociais implementadas por um governo, compreender a concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção.

No segundo capítulo, apresentamos o Programa Escola Aberta, a sua estrutura operacional e pedagógica desde 2004 até o ano de 2010, período contemplado por este estudo. Mostramos a questão do financiamento e recursos do Programa, suas resoluções, sua estrutura de funcionamento e expansão, junto aos documentos dos órgãos competentes na perspectiva de uma análise documental. Seguidamente, a sua proposta pedagógica e os parceiros do Programa. Estes dados serão significativos para as futuras análises e reflexões junto ao questionário aplicado neste estudo aos/as usuários/as do Programa no Município de Contagem (MG).

No mesmo capítulo, apresentamos o Programa Escola Aberta em Contagem reafirmando as características sócio-históricas que este município possui para fazer parte do Programa, recebendo recursos federais para o funcionamento do mesmo.

No terceiro capítulo, por intermédio do trabalho investigativo, temos, mediante a aplicação do questionário, o objetivo de discutir o PEA e a apreensão dos princípios e objetivos deste programa por parte dos/as usuários/as na temática de esporte e lazer. A opção política que fizemos de chegar à realidade o mais rápido possível (indo às escolas para

entrevista com os/as usuários/as) foi por acreditar que as contradições e problemas a enfrentar nos darão maiores possibilidades de sua superação. No campo do esporte e lazer, é muito recente o desenvolvimento de pesquisas no que tange às políticas sociais com a abordagem dos temas em diálogos com a população que vive em contexto de vulnerabilidade social.

Acredito que, ao término da pesquisa, teremos desafios para todo formulador de políticas públicas que reconhece os sujeitos como protagonistas de suas ações e, não, como simples receptores passivos de iniciativas de órgãos públicos governamentais.

CAPÍTULO I

O ESTADO E A POLÍTICA SOCIAL - PRIMEIRO DIÁLOGO

*A minha alma está armada e apontada
Para a cara do sossego (sego)!
(O RAPPA. 1999).*

Neste capítulo, primeiramente, abordaremos uma breve compreensão da concepção de Estado. Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área. Este capítulo objetiva trazer elementos que contribuam para a compreensão desta relação, enfocando autores que se aproximam da abordagem liberal clássica e marxista sobre o tema. Assim, faremos por entender que estas abordagens das concepções de Estado predominaram nas ideias e doutrinas no sec. XX e que o debate sobre o bem-estar na sociedade, sobre o que fazer com os pobres e – muito especialmente – sobre o papel do Estado nesses processos, precede em muito esse tempo, tornando necessário um breve contato com alguns argumentos clássicos, recorrentes no debate contemporâneo sobre política social. Iniciaremos com os autores ditos clássicos (Hobbes, Locke, Rousseau) no que se refere à concepção de Estado, caminhando para autores mais críticos como Marx, Gramsci e Poulantzas e outros mais contemporâneos.

Posteriormente, faremos uma abordagem sobre o projeto político do Governo Lula e os elementos de proximidade e continuidade com o Governo anterior (do presidente Fernando Henrique Cardoso) e a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)³, secretaria criada no primeiro Governo Lula na perspectiva do compromisso de enfrentamento das desigualdades educacionais. Esta secretaria foi responsável, no período de 2004 a 2010, pela proposição do PEA – Programa Escola Aberta, programa de estudo desta dissertação. Hoje, o programa citado encontra-se sob a responsabilidade da SEB (Secretaria de Educação Básica).

A existência de políticas sociais pode ser considerada como um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa ou ao modo capitalista de produzir e reproduzir-se.

De acordo com Netto apud Behring e Boschetti (2011), as políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramento e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorializadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da

³ Maiores informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>>. Acesso em 06 out. 2011.

questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho.

A questão social se expressa em suas refrações e, por outro lado, os sujeitos históricos engendram formas de enfrentamento. Contudo, sua gênese está na maneira com que os homens se organizaram para produzir num determinado momento histórico, como vimos, o de constituição das relações sociais capitalistas – e que tem continuidade na esfera da reprodução social. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 52)

O que de fato se tem como registro histórico é que a preocupação com o bem-estar na sociedade ou o que fazer com os menos favorecidos, os considerados pobres, e o papel do Estado nesses processos, remonta à era feudal. Podemos listar alguns dos fatos históricos nos comprovando essa trajetória de acontecimentos, tais como: a decadência da sociedade feudal e da lei divina entre os séculos XVI e XVII, discutindo sobre o papel do Estado. Hobbes, também em seu *Leviathan* (1651), apontava as ações voluntárias dos homens, que, com o intuito de preservar a liberdade natural e com o medo da violência e da guerra, renunciavam à liberdade individual em favor do monarca absoluto.

As ideias sociais e políticas de Hobbes, “[...] um homem aturdido pelo medo das agitações sociais” (FERREIRA, 1993), decorrem da situação em que se encontrava seu país. Segundo a autora:

Hobbes viveu em um clima de forte agitação social, decorrente de lutas religiosas e guerras civis que o forçaram a ir de um lado para outro da Europa. Talvez, essa situação tenha sido um dos fatores determinantes de sua ideia fixa em relação à ordem social, de sua constante preocupação com a origem das discórdias e com a busca de um meio para contê-las. (FERREIRA, 1993, p. 34)

Vimos aqui que a busca para o sossego era grande. Mas sossego de quem?

As crises em fase de gestação da Idade Média vieram à luz com grande força no século XVII, quando percebemos uma nova era, novas invenções e descobertas. No plano do conhecimento, afirma-se a ideia de um indivíduo capaz de autocontrolar-se, independentemente de fatores externos. Para controlar seus próprios impulsos, ele não depende mais da força da família, da comunidade ou da igreja. Para diferenciar o certo do errado, o bem e o mal, só depende de si mesmo, do seu pensamento racional, da sua consciência moral. O homem se reconhece como o grande propulsor do progresso. (FERREIRA, 1993)

E no plano político-econômico, não se pode pensar na existência de uma solução de continuidade entre o poder da Igreja e o poder do monarca. Para Ferreira,

Segundo o protestantismo, todos têm o direito e o dever de ouvir a inspiração interior. Dá-se, pois, mais um passo em direção ao individualismo. [...] No entanto, não se pode esquecer que o processo de individualização se faz como parte das mudanças estruturais das sociedades européias. O mercantilismo, a incipiente industrialização, o arbuguesamento, a excessiva coerção ao trabalho e a burocratização foram agentes da mentalidade atomizada. Melhor dizendo; a afirmação da burguesia determinou radicais alterações na vida medieval. (FERREIRA, 1993, p. 40)

Com a expansão marítima, as relações comerciais tornam-se cada vez mais intensas. Os regimes monarcas motivaram as navegações. Organizam-se sistemas de produção, distribuição e troca, cujo controle cabe às pessoas que possuem capital para investir nesse tipo de empreendimento. Consolida-se um novo modo de produção, o mercantilismo.

A partir daí, o capitalismo se faz presente em todas as instancias da sociedade. Novas relações sociais, novos meios de produção, novas ferramentas de ver e entender a realidade, que aparecem num mundo cada vez mais artificial. A mão de obra humana vai sendo substituída pela maquinaria; o processo de urbanização aumenta, rompendo-se o isolamento das comunidades. As cidades tornam-se mercados consumidores, abastecidos pelo campo. O camponês, que até então produzia para si e para os impostos que devia ao senhor, interrompe-se agora a sua rotina e passa a produzir um excedente orientado para o mercado. *Nas cidades, criam-se associações e instituições que procuram garantir determinados direitos a seus associados.* (FERREIRA, 1993, p. 42, grifo nosso)

Têm-se os elementos socioculturais de conflito e desigualdades: o avanço da ciência, o Renascimento, no campo das artes; o Iluminismo, no século XVIII; os camponeses tornam-se livres, porém, sem terra. Os novos patrões não mais lhe devem qualquer assistência. Segundo Marx (1974 apud FERREIRA, 1993, p. 44),

não havendo trabalho para todos, grande parte dos trabalhadores fica desempregada e faminta. A impessoalidade das novas relações entre o capital e trabalho libera o empregador de outras responsabilidades, outros compromissos, exceto o de pagar um determinado salário.

A situação nas cidades muda de tal forma que milhares de homens, mulheres e crianças, despossuídos dos campos, abandonados à própria sorte, juntam-se aos artesãos, ferreiros, carpinteiros e outros também vitimados pelas consequências do novo regime econômico. Ataques, invasão de campos, massacres e, desse clima em que nasceu e viveu, Hobbes vai extrair suas ideias políticas. Pensando em possibilidade de paz, Hobbes responde, mediante um pacto, um contrato entre os indivíduos, de forma a coibir ações degenerativas à vida. Para isso, é preciso sair do Estado da Natureza e passar para o Estado Civil, a única forma de coibir as paixões destrutivas do homem.

Com a decadência da sociedade feudal e da lei divina como fundamento das hierarquias políticas, por volta dos séculos XVI e XVII, ainda no contexto da chamada

acumulação primitiva do capital, é desencadeada uma discussão sobre o papel do Estado.

Desde Maquiavel, busca-se uma abordagem racional do exercício do poder político por meio do Estado. Naquele momento, este era visto como uma espécie de *mediador civilizador* (CARNOY, 1988 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011), ao qual caberia o controle das paixões, ou seja, do desejo insaciável de vantagens materiais, próprias dos homens em *estado da natureza*. Em seu *Leviathan*, de 1651, Hobbes apontava que, no *estado da natureza*, os apetites e as aversões determinam as ações voluntárias dos homens e que, entre preservar a liberdade vantajosa da condição natural e o medo da violência e da guerra, impõe-se a renúncia à liberdade individual em favor do soberano, do monarca absoluto. A sujeição seria uma opção racional para que os homens refreassem suas paixões, num contexto em que o “homem é o lobo do homem”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 56)

John Locke concordava com essa ideia hobbesiana de que os homens se juntam na sociedade política para se defender da guerra de todos contra todos. Porém, dizia que a monarquia absoluta era incompatível com o governo civil, já que o soberano não teria a quem apelar a não ser a si mesmo. Nesse sentido, fazia-se necessário que o poder político estivesse em mãos de corpos coletivos de homens. Para Locke, o poder tem origem num pacto estabelecido pelo consentimento mútuo dos indivíduos que compõem a comunidade, no sentido de preservar a vida, a liberdade e, sobretudo, a propriedade. A presença do tema da propriedade introduz uma clivagem diferenciada à discussão, já que há uma clara associação entre o poder político e a propriedade, fortemente vinculada às relações capitalistas nascentes. Em outras palavras, “[...] Aqui a razão e a perfeição da sociedade civil se contrapõem ao caos no estado de natureza, sendo a propriedade a base da sociedade justa e equitativa” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 57-58).

Com seu *Contrato Social*, de 1762, Jean-Jacques Rousseau acrescenta novos polêmicos elementos. Para ele, um dos inspiradores da Revolução Francesa de 1789, os homens no *estado da natureza* estão sem moralidade e sem maldade – a conhecida ideia de que o homem é naturalmente bom, do *bom selvagem* –, enquanto a sociedade civil é a descrição de como os homens vivem a realidade, e não uma construção ideal. A sociedade civil em Rousseau é imperfeita: foi corrompida pela propriedade, e é produto da voracidade do homem, obra do mais rico e poderoso, que quer proteger seus interesses próprios. Assim, o Estado foi até aquele momento uma criação dos ricos para preservar a desigualdade e a propriedade, e não um bem comum. A saída rousseauiana para o impasse da desigualdade social e política na sociedade civil é a configuração de um Estado cujo poder reside no povo, na cidadania, por meio da vontade geral. Este é o *contrato social* em Rousseau. Para este

teórico, “[...] Diferentemente de Locke, o pacto não é apenas os proprietários, mas envolve o conjunto da sociedade em mecanismos de democracia direta” (BOBBIO, 1988 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 58). Assim, apenas esse estado, um estado de direito, fundado nas leis definidas pela vontade geral,⁴ seria capaz de limitar os extremos de pobreza e riqueza presentes na sociedade civil e promover a educação pública para todos – meio decisivo para a livre escolha. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 58)

Com o liberalismo, muda a maneira de pensar a economia e a sociedade. Surge também o desejo de romper as amarras entre o clero e a aristocracia ou o Estado Absoluto. A visão social de mundo do liberalismo adequava-se ao papel revolucionário da burguesia que Marx e Engels tão bem exploraram em seu livro: “O Manifesto do Partido Comunista” (MARX e ENGELS, 1848), esgotando-se quando o capital se torna hegemônico e os trabalhadores começam a formular seu projeto autônomo desconfiando dos limites da burguesia a partir das lutas de 1848.

Na segunda metade do século XIX, a força de trabalho reagia à exploração extenuante, fundada na mais-valia absoluta, com extensão do tempo de trabalho, e também à exploração de crianças, mulheres e idosos. A luta de classes irrompe contundente em todas as suas formas, expondo a questão social: a luta dos trabalhadores com greves e manifestações em torno da jornada de trabalho e também sobre o valor da força – o salário que deveria garantir “[...] os meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor”, o que tem a ver com as necessidades básicas, com o seu componente histórico e moral (MARX, 1988 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 54), e as estratégias burguesas para lidar com a pressão dos trabalhadores, que vão desde a requisição da repressão direta pelo Estado, até concessões formais pontuais na forma de legislações fabris, mas em geral seguidas pela burla da ação pública. (idem, ibidem)

Segundo Marx (1988 apud BEEHRING, 2011, p. 54), “[...] o capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se [...]. Se o trabalhador consome seu tempo disponível para si, então rouba ao capitalista”. De outro lado, os trabalhadores, na qualidade de vendedores da sua força de trabalho, querem limitar a jornada de trabalho a uma grandeza “normal”, no contexto da força de trabalho como mercadoria e de um contrato de intercâmbio entre mercadorias. Para Marx, ocorre um a “antinomia de direito contra direito”, o que o leva a concluir que:

⁴ Categoria chave na concepção política e filosófica de Rousseau, segundo a qual cada indivíduo aceita um contrato em que abdica de sua liberdade natural (primitiva) em favor de Uma liberdade civil pela qual nenhum homem deve obedecer a outro, mas sim a uma vontade geral expressa em leis igualitárias. Assim, o poder e a autoridade estão vinculados à soberania popular.

Entre direitos iguais decide a força. E assim a regulamentação da jornada de trabalho apresenta-se na história da produção capitalista como uma luta ao redor dos limites da jornada de trabalho – uma luta entre o capitalista coletivo, isto é, a classe dos capitalistas, e o trabalhador coletivo, ou a classe trabalhadora. (MARX, 1988 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 54)

Vê-se aqui uma questão muito importante de que trataremos posteriormente na questão do direito ao lazer, uma das proposições da política pública que se faz no PEA. Como falar de direito ao lazer sem tratar da luta pela diminuição da jornada de trabalho? Isto é tratado nos objetivos e princípios do programa? Através de que mecanismos de luta e de força o PEA se coloca como afirmador de direitos, que seja o de Lazer? Pensaremos nisso mais adiante.

Voltando às questões de Estado, como o monopólio da força, em meio à e embebido da luta de classes, atua aquele sob a direção do capital, mas com relativa autonomia, ainda que nesse período esta fosse muito reduzida, o que levou Marx e Engels a caracterizar o Estado como comitê de classe da burguesia, em seu Manifesto do Partido Comunista (1988). O Estado, então, reprimia duramente os trabalhadores, de um lado, e iniciava a regulamentação das relações de produção, por meio da legislação fabril, de outro. A luta em torno da jornada de trabalho e as respostas das classes e do Estado são, portanto as primeiras expressões contundentes da questão social, já repleta naquele momento de ricas e múltiplas determinações. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 55)

A teoria liberal, primeiro com Locke, depois com os realizadores da Independência Norte-Americana e da Revolução Francesa, e finalmente com pensadores como Max Weber, dirá que a função do Estado é tríplice:

- (i) Por meio das leis e do uso legal da violência (exército e polícia), garantir o direito natural de propriedade, sem interferir na vida econômica, pois, não tendo instituído a propriedade, o Estado não tem poder para nela interferir. Onde a ideia de liberalismo, isto é, o Estado deve respeitar a liberdade econômica dos proprietários privados, deixando que façam as regras e as normas das atividades econômicas;
- (ii) Visto que os proprietários privados são capazes de estabelecer as regras e as normas da vida econômica ou do mercado, entre o Estado e o indivíduo intercala-se uma esfera social, a sociedade civil, sobre a qual o Estado não tem poder instituinte, mas apenas a função de garantidor e de árbitro dos conflitos

nela existentes. O Estado tem a função de arbitrar, por meio das leis e da força, os conflitos da sociedade civil;

(iii) O Estado tem o direito de legislar, permitir e proibir tudo quanto pertença à esfera da vida pública, mas não tem o direito de intervir sobre a consciência dos governados. O Estado deve garantir a liberdade de consciência, isto é, a liberdade de pensamento de todos os governados e só poderá exercer censura nos casos em que se emitam opiniões sediciosas que ponham em risco o próprio Estado.

No século XVIII, o liberalismo econômico ganhou força com as ideias defendidas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith. Neste tempo, o desenvolvimento econômico ocorrido foi extraordinário.

A liberação do poder produtivo do homem fez multiplicar-se, em muitas vezes, os meios de subsistência. As vésperas da Grande Guerra, que foi, ela própria, resultado de uma longa e acirrada luta contra o espírito liberal, e que apressou o período ainda mais amargo de ataques aos princípios liberais, o mundo encontrava-se incomparavelmente mais povoado do que nunca, e cada habitante poderia viver de modo incomparavelmente melhor do que nos séculos precedentes. A prosperidade que o liberalismo criara reduziu consideravelmente a mortalidade infantil, que se constituía impiedoso flagelo em épocas precedentes, e, como resultado da melhoria das condições de vida, fez ampliar a experiência média de vida. (VON MISSES, 1987, p. 3)

Para Smith, o Estado deve fornecer a base legal para que o mercado livre maximize os “benefícios aos homens” e o Estado mínimo esteja sob forte controle dos indivíduos que compõem a sociedade civil. Quanto a isso, Behring (2000) faz a seguinte observação:

O cenário de uma burguesia já hegemônica do ponto de vista econômico, mas não consolidada como classe politicamente dominante, propicia o antiestatismo radical presente no pensamento de um Adam Smith e sua ode ao mercado como mecanismo *natural* de regulação das relações sociais, cnicamente recuperados pelos neoliberais de hoje, num contexto muito diferente (BEHRING, 2000, p. 5, grifo no original).

Ou seja, havia um componente utópico na visão social de mundo do liberalismo, adequado ao papel revolucionário da burguesia. Essa dimensão se esgota na medida em que o capital se torna hegemônico e os trabalhadores começam a formular seu projeto autônomo e a desconfiar dos limites da burguesia a partir das lutas de 1848 e das lutas pela jornada de trabalho, como já sinalizamos anteriormente.

Podemos citar, resumidamente, como princípios básicos do liberalismo a defesa da propriedade privada, liberdade econômica (livre mercado); mínima participação do Estado

nos assuntos econômicos da nação (governo limitado); igualdade perante a lei (estado de direito). Segundo Adam Smith, a sua principal teoria baseava-se na ideia de que deveria haver total liberdade econômica para que a iniciativa privada pudesse se desenvolver, sem a intervenção do Estado. A livre concorrência entre os empresários regulariza o mercado, provocando a queda de preços e as inovações tecnológicas necessárias para melhorar a qualidade dos produtos e aumentar o ritmo de produção.

Assim, diz Smith que é preciso pensar o “Estado necessário”. Não é grande como propõe os keynesianos (Welfare State) e nem o mínimo como propõem os liberais. O tamanho do Estado é em função da dinâmica que o mercado estabelece. O poder está na sociedade civil ativa. Segundo aqueles autores, a visão neoliberal do Estado pensa numa economia de mercado com justiça social. A intervenção governamental é nociva ao desenvolvimento da raça humana. Arruína o mercado, leva ao imobilismo e sinaliza um caminho de escravidão. Assim pensam os neoliberais.

O neoliberalismo é, a princípio, uma teoria de política econômica que propõe que o bem-estar coletivo é mais bem alcançada a partir da liberação das liberdades empreendedoras e criativas individuais dentro de um arcabouço institucional que assegure a propriedade privada plena, a abertura dos mercados e o livre comércio entre os países. O Estado não deve intervir para além dessas funções básicas, seja porque não dispõe de informações suficientes e de qualidade para atuar substituindo o mercado ou porque a sua atuação pode ser enviesada e distorcida em benefícios de grupos de interesse fortes. Daí a concepção do conceito de “estado-mínimo”. O pensamento neoliberal parte do pressuposto de que a lógica de mercado estabelece uma ética finalista e única para guiar todas as ações humanas e de que todas as relações sociais devem ser encaradas como puras transações monetárias e mercantis. Parte-se também da firme convicção de que as liberdades individuais e a dignidade humana são garantidas pelas liberdades de mercado, e que elas estariam ameaçadas não apenas pelas ditaduras (tais como o fascismo e o comunismo), mas por qualquer forma de intervenção do Estado sobre a Sociedade.

Segundo Chaves (2007, p. 9),

O liberalismo defende a tese de que o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente na economia (como Estado-empresário), ou mesmo de regular e fiscalizar a economia, ou nela intervir de qualquer forma (como por exemplo, para tentar “aperfeiçoar” o mercado). Assim, o princípio fundamental é de que “melhor governo é o que menos governa”.

Aqui se tem definido a importância da individualidade na visão dos liberais em seu projeto societário. Trata-se, portanto, de um *Estado mínimo*, sob forte controle dos indivíduos que compõem a sociedade civil, na qual se localiza a virtude.

O predomínio do mercado como supremo regulador das relações sociais, contudo, só pode se realizar na condição de uma suposta ausência de intervenção estatal. O papel do Estado, uma espécie de mal necessário na perspectiva do liberalismo, resume-se a fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor maximizar os “benefícios aos homens”. Adam Smith criticou duramente o “[...] Estado intervencionista e o estado mercantilista”, mas não defendeu a sua extinção. Ao contrário, reafirmava a necessidade da existência de um corpo de leis e ação do Estado que garantisse maior liberdade ao mercado livre. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 56)

Porém, se até então o debate se concentrava nas consequências políticas dos interesses – alcançando até mesmo uma perspectiva radicalmente democrática em Rousseau –, a consolidação econômica e política do capitalismo nos séculos XVIII e XIX introduziu outros e duradouros condimentos nessa calorosa discussão sobre a relação entre Estado, sociedade civil e bem-estar. Se, para os pensadores do período de fundação do Estado moderno, este *era o mediador civilizador* – ideia resgatada pelas perspectivas keynesiana e social-democrata que preconizaram, no século XX, um Estado intervencionista –, para o pensamento liberal emergente era um mal necessário (BOBBIO, 1988 apud BEHRING; BOSCHETTI 2011, p. 54). E ainda “[...] continua sendo para os liberais do presente”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 59)

Alguns elementos essenciais do liberalismo ajudam a entender a reduzida intervenção estatal na forma de políticas sociais nesse período: predomínio do Individualismo; o bem-estar social maximiza o bem-estar coletivo; predomínio da liberdade e competitividade; naturalização da miséria, predomínio da lei da necessidade; manutenção de um Estado mínimo, as políticas sociais estimulam o ócio e o desperdício; a política social deve ser um paliativo. (BEHRING; BOSCHETTI 2011, p. 61-62)

Assim, o período que vai de meados do século XIX até a terceira década do século XX, portanto, é profundamente marcado pelo predomínio do liberalismo e de seu principal sustentáculo: o princípio do trabalho como mercadoria e de sua regulação pelo livre mercado. (BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p. 56)

Deve ser lembrado que acreditamos que a política macroeconômica do Governo Lula manteve o conteúdo neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso, o que influenciou o

formato das políticas sociais com ações pontuais e compensatórias. Trabalharemos mais adiante com esta afirmação.

A mobilização e a organização da classe trabalhadora foram determinantes para a mudança da natureza do Estado liberal no final do século XIX e início do século XX. Pautada na luta pela emancipação humana, na socialização da riqueza e na instituição de uma sociabilidade não capitalista, a classe trabalhadora conseguiu assegurar importantes conquistas na dimensão dos direitos políticos, como o direito de voto, de organização em sindicatos e partidos, de livre expressão e manifestação (BARBELET, 1989 apud BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p. 64). Os direitos políticos, diferentemente dos direitos civis, são direitos coletivos, garantidos a todos. No entanto, as Constituições liberais restringiam o direito político aos proprietários. A generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora e, se não conseguiu instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX. (BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p. 64)

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das correlações e composições de força no âmbito do Estado.

Tomemos, então, algumas reflexões de Estado em Marx.

Segundo Chauí (2000), para Marx a sociedade civil é o sistema de relações sociais que organiza a produção econômica (agricultura, indústria e o comércio), realizando-se por meio de instituições sociais encarregadas de reproduzi-lo (família, igrejas, escolas, polícia, partidos políticos, meios de comunicação, etc.). É o espaço onde as relações sociais e suas formas econômicas e institucionais são pensadas, interpretadas e representadas por um conjunto de ideias morais, religiosas, jurídicas, pedagógicas, artísticas, científico-filosóficas e políticas. Assim, em Marx, a Sociedade Civil é o processo de constituição e reposição das condições materiais da produção econômica pelas quais são engendradas as classes sociais: os proprietários privados dos meios de produção e os trabalhadores ou não-proprietários que vendem sua força de trabalho como mercadoria submetida à lei da oferta e da procura no mercado de mão-de-obra. Essas classes sociais são antagônicas e seus conflitos revelam uma contradição profunda entre os interesses irreconciliáveis de cada uma delas, isto é, a sociedade civil se realiza como luta de classes.

Para Marx apud Chauí (2000), longe de diferenciar-se da sociedade civil e de separar-se dela, longe de ser a expressão da vontade geral e do interesse geral, o Estado é a expressão legal – jurídica e policial – dos interesses de uma classe social particular, a classe dos proprietários privados dos meios de produção ou classe dominante. E o Estado não é uma imposição divina aos homens, nem é o resultado de um pacto ou contrato social, mas é a maneira pela qual a classe dominante de uma época e de uma sociedade determinada garante seus interesses e sua dominação sobre o todo social.

Em Marx, o Estado é a expressão política da luta econômico-social das classes, amortecida pelo aparato da ordem (jurídica) e da força pública (policial e militar). Não é, mas aparece como um poder público distante e separado da sociedade civil. Não por acaso, o liberalismo define o Estado como garantidor do direito de propriedade privada e, não por acaso, reduz a cidadania aos direitos dos proprietários privados (a ampliação da cidadania foi fruto de lutas populares contra as ideias e práticas liberais). A economia, portanto, jamais deixou de ser política. Simplesmente, no capitalismo, o vínculo interno e necessário entre economia e política tornou-se mais evidente. No entanto, se perguntarmos às pessoas que vivem no Estado capitalista se, para elas, é evidente tal vínculo, certamente dirão que não. O vínculo interno entre o poder econômico e o poder político permanece invisível aos olhos da maioria (COUTINHO, 1994, p. 17). Vamos tentar exemplificar esta situação: com relação às políticas de alívio social com bolsas tão comuns dadas ao trabalhador, o Estado assume esse papel econômico e também político com o amplo oferecimento de bolsas, que são capazes de reproduzir a miséria, e não de exterminá-las. O lado econômico da questão todos conhecemos, mas o lado político é ainda mais devastador porque o trabalhador precário que recebe esta bolsa tem a autoestima rebaixada, se enxerga como absolutamente devedor e dependente de um Estado protetor. Ele deixa de se ver como sujeito tal como se vê o trabalhador assalariado, que luta por melhores condições de trabalho, que vai ao sindicato, que faz greve, enfim, que é um ativo lutador das causas da classe trabalhadora. Mas, o foco fica na questão econômica e só.

Para Marx, o Estado não é uma instituição apartada da sociedade, mas a expressão das correlações de força que existem na sociedade. O Estado é um Estado de classe, desenvolve processo de dominação e, para superá-lo, somente pela perspectiva da revolução.

O Estado deixa então de lhe aparecer apenas como encarnação formal e alienada do suposto interesse universal, passando a ser visto como um organismo que exerce uma função precisa: garantindo a propriedade privada, o Estado assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes (ou seja, conserva a “sociedade civil”) e, desse modo, garante a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-

proprietários, sobre os trabalhadores diretos. O Estado, assim, é um estado de classe: não é a encarnação da Razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular. (COUTINHO, 1994, p. 19)

Marx e Engels apud Coutinho (1994, p. 20) afirmam: “[...] o poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia [...] O poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão da outra”.

Gramsci já vê mudanças históricas no capitalismo: a intensificação dos movimentos sociais como a diversidade dos grandes interesses que não só econômicos. Vê-se a instauração de empresas que tem milhares de trabalhadores organizados, com sindicatos fortes que se pautam nos interesses dos trabalhadores. Gramsci analisa e percebe este processo dos movimentos de massa dos operários. (COUTINHO, 1994, p. 19)

No entendimento de Gramsci, a dominação de classes não se manifesta apenas pela coerção, mas também por mecanismos de obtenção de consensos. A classe burguesa torna os interesses particulares em interesses universais – instauração de uma “república democrática”. O contrato social não pode mais se dar unicamente pela força, pela coerção, e sim pela legitimação. Assim, a sociedade civil é o lugar das formulações de valores simbólicos, de ideologia, de jogo de interesses, e vai se organizar pela relação de forças entre as classes. As classes que obtiverem hegemonia nas disputas de seus projetos vão dominar o Estado. O Estado vai expressar e agir dentro deste processo hegemônico (COUTINHO, 1994, p. 20).

Aqui, podemos ter uma análise que entendemos muito interessante referente ao Governo Lula feita por Oliveira (2008) ao falar do que seria a *Hegemonia às avessas*. Segundo ele, na “África do Sul derrotou-se o apartheid para servir aos senhores do apartheid”. E ele vê um paralelo desta situação com a vitória de Lula.

Nos termos de Marx e Engels, da equação "força + consentimento" que forma a hegemonia, desaparece o elemento "força". E o consentimento se transforma no seu avesso: não são mais os dominados quem consentem na sua própria exploração. São os dominantes - os capitalistas e o capital, explicita-se - que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, à condição de que a "direção moral" não questione a forma da exploração capitalista. É uma revolução epistemológica para a qual ainda não dispomos da ferramenta teórica adequada. Nossa herança marxista-gramsciana pode ser o ponto de partida, mas já não é o ponto de chegada. (OLIVEIRA, 2008, p. 87)

Diz Oliveira (2008) que o Governo Lula derrotou a poderosa discriminação social brasileira, o preconceito de classe absurdamente alto num país com tradição racista, para governar para os ricos. E os ricos consentem, desde que os fundamentos da exploração não sejam postos em xeque. Um curioso fenômeno em que parte “dos de baixo” dirige o Estado

por intermédio do programa “dos de cima”. É ao avesso, portanto. A característica da hegemonia às avessas é que a política não passa pelo conflito de classes. Desviou-se.

Mas, dando seguimento à temática de concepções de Estado, Poulantzas apresenta novas determinações ao conceito de Estado, acrescentando elementos novos ao movimento de ampliação detectado, no início do século XX, pelo pensador italiano Antonio Gramsci. Aquele autor faz uma discussão sobre a constituição de uma teoria do Estado capitalista que explique as formas diferenciais e as transformações históricas desse Estado e, para isso, analisa tanto as classes dominantes como as dominadas. Isso, decorrente dos novos elementos oriundos do processo histórico que está vivendo – um processo neoliberal já reconstituído e se fazendo presente. Uma das suas principais contribuições teóricas, qual seja a chamada, é a “teoria relacional do Estado” que, para Poulantzas, não se trata nem poderia tratar-se numa perspectiva marxista, de uma teoria geral do Estado, entendido como generalização abstrata e transhistórica aplicável a qualquer sociedade, senão de uma teoria do Estado capitalista, ou seja, da natureza específica que assume o Estado no modo de produção capitalista. Segundo Neves e Pronko (2010, p. 99),

o Estado capitalista, enquanto Estado de classe, constitui a burguesia como classe politicamente dominante. Entretanto, essa natureza de classe do Estado não é absoluta nem homogênea, mas relacional, implicando ao mesmo tempo a inscrição permanente das classes dominadas na própria ossatura material do Estado.

Ainda em Poulantzas, o Estado tem um papel de organização em relação à burguesia, ou outras frações da classe dominante, e instaura essas classes como classes dominantes. E isso só é possível porque o Estado tem uma autonomia relativa em relação a esses blocos de poder. Segundo o mesmo autor “[...] a ligação do Estado às relações de produção constitui a primeira relação do Estado com as classes sociais e a luta de classes.” (POULANTZAS, 1985, p. 34).

Para Poulantzas, o processo de organização do Estado capitalista não é o resultado da existência prévia de uma burguesia já consolidada como classe dominante que o criaria ou utilizaria como “simples apêndice” do exercício da sua dominação (visão instrumental do Estado). O próprio processo de organização do Estado é parte constitutiva do estabelecimento de relações de produção capitalistas como processo histórico específico que constitui as classes em luta. Nesse sentido, o Estado deve ser entendido como uma relação.

Entender o Estado como relação permite compreender as funções diferenciadas que ele desempenha como resultado da sua configuração específica, no que diz respeito às classes dominantes e às classes dominadas. Em relação às classes dominantes, o Estado representa e

organiza o interesse político de longo prazo do bloco no poder, entendido não como bloco monolítico, mas como unidade de conflitos entre classes e frações de classes, sob a hegemonia e direção de uma classe ou fração hegemônica.

Tanto é assim que, desta vez em sentido contrário, as diversas frações do bloco de poder procuram muitas vezes, segundo suas próprias contradições com as massas populares, assegurar-se, por diversas políticas de seu apoio contra outras frações de bloco. *Ou seja, utilizá-las em suas relações de forças com as outras frações deste bloco, com o fim quer de impor soluções mais vantajosas para si, quer resistir mais eficazmente às soluções que as prejudicam em relação a outras frações [...].* (POULANTZAS, 1985, p. 166, grifo nosso)

São classes e frações de classes em permanente disputa.

Quanto ao poder, Poulantzas diz que poder também é relação. Poder não é coisa. Não existe o poder em si. Existem as relações de poder e dentro de aspectos fundamentais: não são relações entre iguais e o poder possui um conteúdo social histórico muito bem definido.

O Estado não é nem o depositário instrumental (objeto) de um poder-essência que a classe dominante deteria, nem um sujeito que possua tanta qualidade de poder que, num confronto face a face, o tomaria das classes: o estado é um lugar de organizações estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas. É um lugar e um centro de exercício do poder, mas que não possui poder próprio. (POULANTZAS, 1985, p. 169)

Só se pode entender por poder de Estado o poder de algumas classes (dominantes), ou seja, o lugar dessas classes na relação de poder frente às outras classes (dominadas) e a relação de forças entre essas classes e suas posições. Poulantzas apud Neves (2010) diz:

A relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de consenso, possui sempre um substrato material. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre classes dominantes e dominadas. Assim, *o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando essas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas.* (POULANTZAS apud NEVES, 1980, p. 36, grifo nosso)

Logo, pensar em direito social e políticas sociais não é pensar em elemento dado. Se pensarmos em direitos sociais como elemento posto, ele fica distanciado do elemento humano, das lutas sociais. Temos que pensar em direitos e políticas sociais como um processo, relação de lutas de classes com interesses antagônicos. As ações empreendidas por meio do Estado não se implementam automaticamente; têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

As práticas do Estado, desenvolvidas particularmente através das leis e das políticas, detêm um papel importante na constituição do Estado capitalista. Elas encerram concomitantemente negatividade (coerção) e positividade (consenso) porque expressam, de forma contraditória, a presença subordinada das classes dominadas na própria materialidade do Estado. Assim, ao mesmo tempo em que oprimem as classes dominadas, buscam sua adesão ao projeto dominante pela absorção das suas demandas reais. *Nesse sentido, o Estado capitalista assume um papel fundamental de educador das classes desenvolvendo, através das suas práticas e aparelhos, intensa atividade pedagógica de conformação, exercitando uma “pedagogia da hegemonia”, baseada na organização/desorganização estratégica das classes em luta.* (NEVES, 2010, p. 100-101, grifo nosso)

Segundo Poulantzas (1985), em relação principalmente às classes dominantes, o Estado possibilita a condição principal de organização da classe. Ele representa e possibilita a organização da classe dominante, em resumo, materializa e viabiliza o interesse político de longo prazo do bloco do poder incorporando de forma subordinada os interesses da classe dominada. Assim, segundo aquele autor, “[...] o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes”. (POULANTZAS, 1985, p. 62)

Assim, poderíamos ter visto o Governo Lula, que representava o segmento de classe trabalhadora, viabilizar em seu Estado um projeto societário numa perspectiva anticapitalista, e não num governo comportado pelo receituário neoliberal. Mais adiante veremos os motivos para esta nossa afirmação.

Segundo Neves (2010, p. 103), embora o papel do Estado na reprodução ampliada da força de trabalho responda muito precisamente aos interesses do bloco do poder, “[...] Poulantzas ressalta que as famosas funções sociais do Estado dependem diretamente da intensidade da mobilização popular: ora [como] efeitos das lutas, ora [como] tentativa de desativamento antecipado dessas lutas por parte do Estado”. Sendo assim, afirma Neves (2010) que tal observação permite que,

de um modo mais geral, o desenvolvimento das políticas sociais nas sociedades capitalistas contemporâneas vêm se constituindo no resultado provisório das tentativas das classes sociais de resolução do Estado, entendido como Estado ampliado, das contradições cada vez mais acirradas. (NEVES, 2010, p. 103)

Pensamos que o Estado é uma correlação de forças sociais que permite viabilizar contraditoriamente que um projeto de sociedade e educação torne-se hegemônico. Nesse sentido, a política educacional, como as políticas sociais em geral, deve ser entendida como resultado histórico sempre provisório das lutas de classe.

Afirma Poulantzas (1985) que as classes populares sempre estiveram presentes no Estado, sem que isso tenha modificado jamais alguma coisa no núcleo essencial desse estado.

A ação das massas populares no seio do Estado é a condição necessária para a sua transformação, mas não é o bastante.

Se as lutas populares estão constitutivamente presentes nas divisões do Estado sob formas mais ou menos diretas da contradição de classes dominantes-classes dominadas, elas estão sob uma forma mediatizada: isso devido ao impacto das lutas populares nas contradições entre classes e frações dominantes em si mesmas. (POULANTZAS, 1985, p. 165)

Afinal, todo terreno oferece não apenas incorporação, racionalização e controle crescentes, mas também oportunidades. Pensamos que a dinâmica do real pode fornecer a oportunidade para que os grupos oprimidos organizem e controlem suas próprias instituições e desenvolvam as habilidades organizacionais necessárias.

Já em relação às políticas sociais, segundo Neves (2010), ganhou força nos anos de capitalismo neoliberal o ideário da desobrigação paulatina do Estado pelas questões sociais. O Estado se desobriga da execução direta de parcela significativa das políticas sociais e amplia consideravelmente o número de parceiros na sua execução, garantindo a sua presença, ainda que indiretamente, pela direção e gestão das parcerias. Vemos isso bem presente no PEA sendo uma política focalizada com discussões de direitos universais e quanto aos seus parceiros que são de iniciativa privada e Organismos Internacionais (referimo-nos à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO).

Além de coordenador da expansão privatizada das políticas sociais, o Estado neoliberal assume, com seus inúmeros parceiros, em especial a mídia, as igrejas e os empresários, o papel de gestor da desigualdade social pela delimitação dos patamares mínimos de acesso a benefícios sociais. A focalização das políticas sociais na assistência mínima de parcela dos “excluídos” constituiu-se em importante recurso de contratendência à queda tendencial da taxa de lucro ao liberar recursos destinados à reprodução da força de trabalho para áreas estratégicas na reprodução ampliada do capital. Ao mesmo tempo, essa diretriz política, ao obrigar uma maior parcela de trabalhadores a custear, com o seu próprio salário, a reprodução da sua força de trabalho acaba por propiciar o incremento do lucro do produtor capitalista. (NEVES; PRONKO, 2010, p. 106)

As políticas focalizadas trazem um falso alívio para essa população dos “excluídos” e são capazes de reproduzir a miséria e não exterminá-la. Nada mais são do que a reprodução do pobre, da miserabilidade da classe trabalhadora. Isso num contexto em que as forças de resistência se encontram fragmentadas, particularmente o movimento dos trabalhadores, em função do desemprego, da precarização das relações de trabalho e dos direitos. O que tem feito o PEA nesse contexto?

Assim, a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de

consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: *a privatização, a focalização e a descentralização*. Sendo esta última estabelecida não como partilhamento de poder entre esferas públicas, mas como mera transferência de responsabilidades para entes da federação ou para instituições privadas e novas modalidades jurídico-institucionais correlatas, componente fundamental da “reforma” e das orientações dos organismos internacionais para a proteção social. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 156, grifos no original)

Para Poulantzas, será possível modificar o Estado mediante as transformações das relações sociais. Segundo o autor,

somente quando se percebe a inserção da dominação política no arcabouço material do Estado enquanto condensação de uma relação de força é que se pode romper com a formação dogmática de gênero – todo Estado capitalista é um Estado da burguesia –, e compreender o complexo papel da luta política na reprodução histórica desse Estado. (POULANTZAS, 1985, p. 164)

Assim, as medidas das políticas sociais só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e em seu movimento histórico das transformações sociais destas estruturas⁵ (BORGIANNI; MONTAÑO, 2000, p. 4).

O questionamento do próprio conteúdo é importante não apenas para ver quais ideologias são “expressas” ou “representadas” materialmente, mas também para que possamos começar a decifrar tanto a forma sob a qual o conteúdo “[...] é ele mesmo parte de um ativo processo de significação através do qual um significado é produzido.” (APPLE, 1989, p. 171). Mesmo reconhecendo os limites dados pela estrutura econômica capitalista, devemos acreditar que todas as coisas e ideias se movem, se transformam, se desenvolvem, porque são processos, mas só se tornam processos pela ação de homens e mulheres, sujeitos coletivos capazes de transformar a história e construir cotidianamente as condições objetivas e subjetivas necessárias para materializá-lo.

Reconhecemos o Estado e a sociedade como espaços contraditórios, ainda que exista uma hegemonia conservadora. Nesse sentido, nem o Estado, nem o governo que está no poder e nem a sociedade ou as instituições que a conformam são blocos monolíticos e homogêneos; eles são constituídos por forças sociais em confronto. Explorar as contradições é disputar espaços e lutar pela hegemonia, é buscar construir a contra-hegemonia; é reconhecer que a totalidade é constituída de elos indissociáveis e, que, portanto, toda ação implicará no todo. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 198)

⁵ BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos. *La Política Social Hoy*. 2000. (Tradução nossa)

1.1 SOBRE O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E “SOB” O GOVERNO LUIZ IGNÁCIO LULA DA SILVA

Partimos da ideia de que “[...] O estado brasileiro nasceu sob o signo de forte ambigüidade entre o liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 75).

Durante todo o período do Governo Fernando Henrique Cardoso – antecessor do Governo Lula –, de 1995 até 2002, o Governo Cardoso buscou com perseverança cumprir o propósito de liquidar os remanescentes da Era Vargas (era de um Estado nacionalista e desenvolvimentista), pautando-se por um ideário multifacetado, mas que tinha no liberalismo econômico seu fundamento mais forte. Ao contrário de seus antecessores, o Governo Fernando Henrique inicia-se com condições políticas e econômicas decorrentes de um processo de reforma da aparelhagem estatal. Esta nova situação reforça o discurso neoliberal que associa a origem dos problemas econômicos à presença do Estado regulamentador.

A reversão do ciclo econômico, em fins dos anos 60 e mais visivelmente a partir de 1973, dá um novo fôlego às teses neoliberais, que atribuem a crise ao poder excessivo dos sindicatos, com sua pressão sobre os salários e os gastos sociais do Estado, o que estimula a destruição dos níveis de lucro das empresas e a inflação; ou seja, a crise é um resultado do keynesianismo e do *Welfare State*. A fórmula neoliberal para sair da crise pode ser resumida em algumas proposições básicas: 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa. (BEHRING, 2000, p. 12)

Enquanto na década de 1980 o neoliberalismo tomou fôlego com o “thatcherismo” e com o “reaganismo”, a partir de 1990 houve uma disseminação do ideário neoliberal para o resto do mundo e a sua transformação em uma nova ortodoxia com o “Consenso de Washington”. O Brasil foi apresentado às políticas neoliberais a partir do governo Collor, mas somente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso e o plano real – constituído na administração Itamar Franco – que suas diretrizes foram impostas ao estado brasileiro. (BEHRING, 2000)

Na América Latina, pode-se identificar uma “*virada continental para neoliberalismo*” no final dos anos 80, mediada pelas características políticas e econômicas da região: o forte autoritarismo político e a pobreza. No Brasil, temos uma espécie de chegada tardia do neoliberalismo, o que tem relação com a força do processo de redemocratização e questões político-econômicas internas. Tanto que

conseguimos inscrever o conceito de seguridade social na Constituição de 1988. (BEHRING, 2000, p. 13, grifos no original)

Sabemos que o Brasil aderiu à lógica neoliberal de forma retardatária. Acerca desse “atraso”, é possível expor um fator de suma importância como forma de atrasar o advento neoliberal em nosso país. A ampliação da frente política de oposição ao regime militar no momento final da crise desse regime – acordos para a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney – estreitou as possibilidades de política econômica. Além deste, temos a crescente mobilização social durante os anos 70 e 80 representada no Novo Sindicalismo, no Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e no Partido dos Trabalhadores, que coadunaram para que o projeto neoliberal não fosse implementado de forma cabal, como foi tanto na Argentina quanto no Chile (FILGUEIRAS, 2006, p. 3-5).

Um outro aspecto de destaque nos anos 1980 foi a redefinição das regras políticas do jogo, no sentido da retomada do Estado democrático de direito. Essa foi a tarefa designada para um Congresso constituinte e não para uma Assembléia Nacional livre e soberana, como era a reivindicação do movimento dos trabalhadores e dos movimentos sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 141)

Ainda assim, a Constituinte tornou-se uma grande arena de disputas e de esperança de mudanças para os trabalhadores brasileiros, após a sequência de frustrações – colégio eleitoral, morte de Tancredo Neves e falência do Plano Cruzado (BEHRING, 2003).

Na década de 1990, o Brasil aderiu ao receituário neoliberal do Consenso de Washington (1989), optou pela abertura econômica do país, privatizou grande parte de seu patrimônio público e de suas estatais e abandonou a possibilidade de um projeto nacional de desenvolvimento. Como parte constitutiva de um processo abrangente que buscava criar um novo modelo econômico fundamentado no neoliberalismo, “estimulado” a partir do Consenso de Washington, a reforma do Estado brasileiro seria, segundo seus defensores,⁶ uma alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa do crescimento. A “reforma” seguiu por alguns caminhos: ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado – abertura comercial e privatizações –, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica que fortaleça a competitividade da indústria nacional; reforma da Previdência Social; inovação dos instrumentos de política social; e reforma do aparelho do Estado; aumentando a sua eficiência (BEHRING, 2008).

No sentido amplo, propõe-se uma redefinição do papel do Estado. Parte-se do pressuposto de que ele continua sendo realocador de recursos, que garante a ordem interna e a

⁶ Um dos maiores defensores desta reforma do Estado foi Luís Carlos Bresser Pereira, que dirigiu a equipe de formulação do Plano Diretor da Reforma do Estado no então governo Fernando Henrique Cardoso.

segurança externa, possui os objetivos sociais de maior justiça e equidade, e os objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Contudo, ao assumir os dois últimos papéis, o Estado cresceu de forma distorcida. A “reforma” passaria por transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo das empresas estatais. Outra forma é a descentralização, para o “setor público não estatal”, de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem, para os autores, ser subsidiados por ele, como: educação, saúde, cultura, e pesquisa científica. Este processo é caracterizado como *publicização* e é uma novidade da reforma que atinge diretamente as políticas sociais. Trata-se da produção de serviços competitivos ou não exclusivos do Estado, estabelecendo-se parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social de sua execução. O Estado reduz a prestação direta de serviços, mantendo-se como regulador e provedor (BEHRING, 2008, p. 13-15).

Esse aspecto, para nós, merece destaque – a “reforma” do Estado pelo *Programa de Publicização*, que se expressou na criação de agências executivas e das organizações sociais, bem como a regulamentação do terceiro setor para a execução de políticas públicas. Esta última estabeleceu um Termo de Parceria com ONGs e Instituições Filantrópicas para a implementação das políticas.

A essa nova arquitetura institucional na área social- sempre ignorando o conceito constitucional de seguridade – se combinou o serviço voluntário, o qual desprofissionalizava a intervenção nessas áreas, remetendo-as ao mundo de solidariedade, da realização do bem comum pelos indivíduos, através de um trabalho voluntário não remunerado. (BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p. 154)

Continuando, quanto ao governo FHC, segundo Behring e Boschetti (2011):

Os governos de orientação neoliberal não buscaram - FHC ainda mais que Lula- construir arenas de debate e negociação sobre a formulação das políticas públicas, e dirigiram-se para as reformas constitucionais e medidas a serem aprovadas num Congresso Nacional balcanizado, ou mesmo para medidas provisórias. Preferiram, portanto, a via tecnocrática e “decretista” com forte aquiescência de um Congresso submisso ou pragmático. Mesmo quando as “reformas constitucionais” não estavam ainda aprovadas, utilizaram, de forma abusiva, do recurso às medidas provisórias, de expedientes desrespeitosos para com os atores envolvidos em determinadas políticas, do corte de recursos e da corrupção do poder legislativo. Os passos político-institucionais e ideológico-culturais foram firmados com estes métodos, o que torna o discurso sobre a democracia, ou mesmo sobre uma governabilidade democrática das ditas “reformas”, um tanto inócuo, vazio. (BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p. 154)

Dessa forma, com o crescimento da carestia oriunda de décadas de pequeno desempenho tanto social quanto economicamente, a orientação das políticas neoliberais tuteladas por órgãos como Banco Mundial e FMI, no sentido de cortar os gastos públicos,

agravou ainda mais o histórico problema da pobreza no Brasil. Um cenário que marcou, em linhas gerais, a América Latina. No caso brasileiro, uma forte ofensiva do capital, de ataque aos direitos dos trabalhadores, teve lugar, através das políticas liberais do presidente Fernando Henrique Cardoso. Essas reformas – verdadeiras contrarreformas, pelos seus aspectos antinacionais e antipopulares – tiveram o papel de introduzir em nosso país, de forma tardia, o receituário propugnado pelo chamado Consenso de Washington, anteriormente já aplicado em vários países da América Latina.

Enfatizamos que a ação dos Organismos Internacionais (aqui nos referenciamos, mais uma vez, à UNESCO) como divulgadores e sistematizadores de políticas em consonância com os ideais burgueses não deve ser desconsiderada.

A partir da aura de voz neutra e autorizada como suposto representante de um bem comum, da melhoria das condições de vida global, seus documentos, pesquisas, pronunciamentos são importantes indicadores da direção que o conjunto da classe burguesa tem traçado para um projeto societário em consonância com seus interesses de classe, tanto em médio como em longo prazo. Os Organismos Internacionais, sobretudo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Sistema ONU, na condição de intelectuais orgânicos coletivos do conjunto da classe burguesa, buscam ser porta-vozes da pluralidade de interesses do bloco no poder. (MELO, 2011, p. 21)

Assim, temas como “cultura de paz, qualidade na educação, solidariedade, preservação ambiental, diversidade” são temas que passam a ocupar a ordem do dia, esvaziando a verdadeira luta do capital *versus* trabalho.

Em síntese, a contínua remoção dos mecanismos de controle sobre os fluxos externos de capital, abertura comercial, privatizações de empresas estatais e dos serviços públicos essenciais com o objetivo de facilitar a flexibilização e terceirização das relações de trabalho, foram algumas medidas que, a rigor, ficaram como marcos de uma nova fase que se abriu no Brasil a partir dos anos 90. Contudo, as correntes políticas lideradas por Lula sempre se colocaram como frentes de resistência e crítica ao ajuste promovido por esse pacto político dominante a partir dos anos 1990 (PASSARINHO, 2010, p. 8).

Dessa forma, a vitória eleitoral de Lula em 2002 e a chegada do PT e seus aliados históricos ao Governo Federal, a partir de 2003, nos abriram, naturalmente, uma enorme expectativa em relação às possibilidades que então se descortinavam.

Porém, quanto ao Governo Lula, segundo Filgueiras (2006, p. 9):

Em particular, o Governo Lula deu prosseguimento (radicalizando) à política econômica implementada pelo segundo Governo FHC, a partir da crise cambial de janeiro de 1999: metas de inflação reduzidas, perseguidas por meio da fixação de taxas de juros elevadíssimas; regime de câmbio flutuante e superávits fiscais acima de 4,25% do PIB nacional. Adicionalmente, recolocou na ordem do dia a

continuação das reformas neoliberais – implementando uma reforma da previdência dos servidores públicos e sinalizando para uma reforma sindical e das leis trabalhistas –, além de alterar a Constituição para facilitar o encaminhamento, posterior, da proposta de independência do Banco Central e dar seqüência a uma nova fase das privatizações, com a aprovação das chamadas Parcerias Público-Privado (PPP), no intuito de melhorar a infra-estrutura do país –, uma vez que a política de superávits primários reduz drasticamente a capacidade de investir do Estado. Por fim, completando o quadro, reforçou as políticas sociais focalizadas (assistencialistas). Desse modo, com o abandono do programa histórico do PT, de caráter social-democrata-nacional-popular, e com a manutenção do programa e das políticas neoliberais, o Governo Lula evitou enfrentamentos com o bloco dominante, governando com e para ele. Portanto, nem de longe, está se vivendo uma fase de transição pós-neoliberal, mas sim um ajustamento e consolidação do modelo neoliberal – que tem possibilitado uma maior unidade política do bloco dominante, isto é, tem reduzido o atrito no seu interior.

Não estamos aqui fazendo uma avaliação do Governo Lula, mesmo porque um processo avaliativo de governo não é coisa simples. Porém, podemos analisar os elementos de contradição existentes nesta estrutura de governo. Isto nos remete ao termo “hegemonia às avessas”, já citado por nós anteriormente.

1.2 O GOVERNO LULA: A POLÍTICA EDUCACIONAL E A SECAD

No caso concreto, a comparação do Governo Cardoso com o Governo Lula da Silva parte de um metro atrofiado. Com relação à educação, de fato, o governo Cardoso foi abertamente contra a educação pública. Sua gestão foi marcada por confrontos sistemáticos com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e com os sindicatos da educação. Seu desprezo pela educação popular o levou a confrontar o Plano Nacional de Educação (PNE), construído de forma participativa e criativa nos Congressos Nacionais de Educação (CONED). Sua opção inequívoca foi pela mercantilização da educação e pelo ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de trabalho simples (LEHER, 2010, p. 370).

Estranhamente, a democratização dos direitos sociais se harmonizam com a mercantilização da educação aprofundada em níveis inéditos na educação brasileira pelos subsídios do FIES⁷ e pelas isenções tributárias do Programa Universidade para Todos (PROUNI), enraizando ainda mais o vasto sistema privado de educação na sociedade brasileira. (LEHER, 2010, p. 371)

O Governo FHC foi asperamente criticado pelo PT por ter ampliado as matrículas na educação superior privada a partir da concessão de empréstimos subsidiados aos estudantes

⁷ Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). No entanto, as matrículas subsidiadas pelo FIES cresceram em ritmo ainda maior no governo Lula da Silva. Por meio de verdadeiras cambalhotas na argumentação, os intelectuais-funcionários agora reivindicam a ampliação privado-mercantil como um “avanço-democrático”.

O PROUNI e o FIES estão em antípoda com os valores da esquerda. Em primeiro lugar, porque sustentam que a educação dos jovens trabalhadores é um serviço e como tal, além de ser muito lucrativo, [...], contém os germes do projeto de sociabilidade desejado pelo capital. Em segundo lugar pressupõem que para os “pobres” basta uma “educação de pobre”. (LEHER, 2010, p. 388)

Pensamos que fica aqui uma clara demonstração do que Poulantzas (1985) elabora sobre o Estado e seu discurso.

O Estado não produz um discurso unificado e, sim, vários, encarnados diferentemente nos diversos aparelhos de acordo com a classe a que se destinam: discursos dirigidos às classes diversas. Ou então produz discurso segmentar e fragmentado segundo as diretrizes da estratégia de poder. O discurso, ou segmentos de discurso dirigidos à classe dominante e suas frações, e às vezes às classes de apoio, são na realidade discursos- confissões de organização. (POULANTZAS, 1985, p. 37)

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), uma das cinco secretarias do Ministério da Educação, foi criada pelo governo Lula com a atribuição de reduzir as desigualdades dos sistemas educacionais com base no conceito da diversidade.

O objetivo da SECAD é contribuir para a redução das desigualdades educacionais *por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas* que assegurem a ampliação do acesso à educação (BRASIL, 2011, grifos nossos). Porém, o princípio da focalização se expressou na centralidade das ações da SECAD sobre grupos sociais em situação de vulnerabilidade social, violência e iniquidade extrema, em uma atuação emergencial com seletividade de áreas e problemas.

A SECAD reunia políticas e programas sobre temas e sujeitos até então excluídos da agenda governamental ou que recebiam um tratamento isolado: educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação rural, educação indígena, étnico-racial, educação prisional, educação para deficientes e homofobia.

A mesma foi criada a partir da iniciativa de três atores de proeminência no governo Lula: Ricardo Henriques, economista e atualmente Presidente do Instituto Pereira Passos (RJ); Tarso Genro, ex-Ministro da Educação e ex-Ministro da Justiça, atual Governador do Rio Grande do Sul; e Fernando Haddad, ex- Secretário Executivo do Ministério da Educação e

atual Ministro da Educação. A criação do órgão resultou da percepção de seus formuladores sobre a necessidade de incluir a desigualdade na agenda pública, além da pobreza. Os formuladores entendiam que a pobreza, como objeto de política pública, tenderia a ocultar a desigualdade, considerando que a pobreza em si não reduziria o problema da exclusão social, fenômeno mais associado à desigualdade.

No entanto, pensamos a partir da correta consideração de que as políticas educacionais estão relacionadas com as diretrizes, recomendações e condicionalidades dos organismos internacionais.

A imagem é que as políticas neoliberais dos governos têm origem externa e eles seguem aplicando passivamente estas medidas, desconsiderando que estas são recontextualizadas em virtude de dimensões históricas, políticas e econômicas, culturais, etc. A agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações burguesas locais, que opera ativamente. Não se trata da mera aplicação de um dado receituário, mas de uma ativa recontextualização da agenda, considerando aspectos históricos, conceituais e correlação de forças. Ignorar que o aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais é um erro teórico que provoca pesadas consequências políticas e estratégicas como circunscrição do campo de análise ao Estado-nação. (LEHER, 2010, p. 372)

O tema da desigualdade social era um dos eixos das políticas sociais do Governo Lula e reforçava o discurso de ruptura política e a emergência de um governo mais democrático e redistributivo. Porém, o Banco Mundial e a UNESCO também fizeram a mesma formulação nos anos anteriores e o campo das políticas educacionais do governo Lula veio em consonância com as demandas do projeto histórico burguês para o século XXI.

A concepção de que a educação superior deveria ser ampliada por meio de educação à distância, a lógica do controle por meio da avaliação e a adesão à agenda da OCDE/UNESCO, da “educação ao longo da vida” (Relatório Jacques Dellors) sugeriam que a agenda do CONED não teria lugar nas políticas educacionais [...]. A reforma da previdência dos trabalhadores do setor público (2003), objetivando conjugar os regimes de distribuição e de capitalização e preparar o terreno para que os novos servidores fossem deslocados basicamente para o regime de capitalização, provocou o primeiro conflito entre o novo governo e os servidores públicos, em especial da educação, que deflagraram uma grande greve contra a medida. (LEHER, 2011, p. 377)

A atuação da SECAD em torno do eixo da diversidade ocorreu não apenas nos sistemas de ensino – gestão, metodologia, e formação docente –, mas, principalmente, mediante a luta pela institucionalização das ideias sobre diversidade e igualdade, através da tentativa de transformar a exclusão e as diferenças em políticas públicas. Era uma tentativa do governo Lula para equacionar o problema da desigualdade social pela ênfase na equidade na

educação através de ações sobre o plano cultural e alterar o comportamento e valores dos participantes do sistema de ensino.

Assim, com a chegada de Lula à presidência, o PT, antes oposição, passa, então, a integrar o bloco do poder, inclusive mostrando logo no início do seu mandato que sua política seria a de respeito aos acordos firmados no governo anterior com os organismos internacionais, especialmente com o Banco Mundial e o FMI. Daí a presença, nos documentos oficiais de Lula, do ajuste fiscal e da abertura comercial, que são medidas neoliberais defendidas por estes organismos e que haviam sido priorizadas nos governos de FHC. Além disso, a focalização das políticas sociais, a ênfase na função do Estado apenas como regulador e fiscalizador dos serviços sociais e, principalmente, o “aprofundamento da diluição das fronteiras entre o público e o privado” constituem elementos, evidentes nos documentos oficiais do governo petista, que sustentam a hipótese de que o papel do Governo Lula é uma continuidade do receituário neoliberal que FHC não foi capaz de concretizar em relação à reforma do Estado (BOITO JR, 1999).

Segundo Boito Jr. (1999), quando se fala em continuísmo do Governo Lula, seria conveniente precisar que tal continuísmo refere-se mais ao segundo que ao primeiro Governo FHC. O referido autor afirma que

[...] o Governo Lula lograra ampliar o impacto popular do modelo neoliberal, praticando, melhor que FHC, a política do novo populismo conservador – um tipo de populismo que explora eleitoralmente a população pobre desorganizada lançando mão, para tanto, das políticas compensatórias e do discurso ideológico neoliberal que estigmatiza os direitos sociais como privilégios. (BOITO JUNIOR, 1999, p. 3)

Há que se considerar que esperanças e frustrações estão mutuamente imbricados. Será que podemos dizer agora que as mudanças introduzidas no interior do bloco no poder do Governo Lula pelo PT também podem reforçar a hegemonia do capitalismo neoliberal no Brasil? Dentro de uma política pública, que elementos de resistência pode haver nas suas estruturas?

A sociedade capitalista não é uma sociedade harmoniosa como aparenta, com uma proposta única e homogeneizante de sentir, pensar e agir neste mundo.

Como já dito anteriormente, afinal, todo terreno oferece não apenas incorporação, racionalização e controle crescentes, mas também oportunidades. E repetimos: o questionamento do próprio conteúdo é importante não apenas para ver quais ideologias são “expressas” ou “representadas” no próprio material, mas também para que possamos começar

a decifrar tanto a forma sob a qual qualquer conteúdo “é ele mesmo parte de um ativo processo de significação através do qual um significado é produzido”. (APPLE, 1989, p. 171)

Tentamos aqui apresentar as diversas facetas e contradições que compõem o pensar em políticas públicas.

Assim, no próximo capítulo veremos o Programa Escola Aberta, programa de estudo desta dissertação, seus princípios, seus objetivos, suas propostas, suas estruturas.

CAPÍTULO II

FALANDO DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA – SEGUNDO DIÁLOGO

*A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte.
(TITÃS)*

Neste capítulo, apresentamos o Programa Escola Aberta, sua estrutura operacional e pedagógica desde 2004 até o ano de 2010, período contemplado por este estudo. Em seguida, apresentamos a questão do financiamento e recursos do programa, suas resoluções, seu funcionamento e sua expansão a partir de documentos dos órgãos competentes na perspectiva de uma análise documental. Posteriormente, analisamos sua proposta pedagógica e os parceiros do Programa.

Iniciado em outubro de 2004, o Programa funcionava em escolas públicas localizadas em regiões metropolitanas que apresentavam, à época, altos índices de vulnerabilidade e de risco social, a partir de uma pesquisa desenvolvida pela UNESCO que citava grande índice de casos de violência escolar. Pesquisas da UNESCO vêm alertando para a incidência da violência em diversos contextos no Brasil. Por exemplo, o “Mapa da Violência” (2002), em sua quarta versão, trazia uma análise das causas da mortalidade juvenil entre os anos de 1993 a 2002. O estudo demonstrou que essa elevada taxa estava relacionada principalmente a causas externas (homicídios e acidente de trânsito) e que segundo a pesquisa da UNESCO a ocorrência se dava predominantemente aos finais de semana e pela carência de atividades culturais e de lazer.

Porém, acreditamos que, mais do que atividade prestamista, a UNESCO passou a ocupar o papel de ordenadores dos arranjos institucionais que o capital necessita em sua busca por valorização em diversos contextos. Como afirmam Barreto e Leher (2008 apud MELO, 2011),

as condicionalidades impostas pelos Organismos Internacionais por meio de seus acordos, convênios e empréstimos aos países da periferia necessitam ser traduzidas e adaptadas aos contextos locais, no bojo da correlação das forças internas desses países, das bases materiais e simbólicas demandadas pela obtenção e conservação da hegemonia. Os autores apontam os procedimentos expostos em diversos documentos do Banco Mundial, apresentando a característica de que tal intelectual orgânico do capital saberia o que seria melhor para o mundo em diversos campos de implementação de políticas e usará os mecanismos a seu dispor para ajustar a atuação dos países. Com isso, os Organismos Internacionais, na medida em que diminuem a quantidade de recursos propriamente ditos a serem emprestados, passam assumir a função de consultores mundiais, na linha da chamada “oferta de ideias”. (BARRETO e LEHER, 2008 apud MELO, 2011, p. 22)

Dessa forma, com esta “*oferta de ideias*” originárias da UNESCO, o programa iniciou suas atividades como projeto piloto em três estados: Espírito Santo, Pernambuco e Minas Gerais. No plano de expansão em 2005, foram incluídos no programa os estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia. Em 2006, mais três estados: Mato Grosso do Sul, Goiás e Roraima. Foi assim que, em 2008, todos os estados da Federação e o Distrito Federal foram incorporados ao Programa. Atualmente, o programa atende a mais de 2.200 escolas espalhadas por todo o Brasil, especialmente em comunidades de periferia.⁸

Segundo Xavier (2008, p. 18):

No campo da educação, há um leque bastante amplo de ações sendo implementadas pelo atual governo federal, capitaneadas pelo MEC. Nesse conjunto de ações, escolheu-se Ação 09EM – Apoio ao Desenvolvimento de Atividades Educacionais, Culturais e de Lazer em Escolas Abertas nos Finais de Semana, inserida no Programa 1377 – Educação para Diversidade, conforme consta o Plano Plurianual (PPA) como objeto desta pesquisa. No âmbito socioeducacionais desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

As ações do Programa Escola Aberta são desenvolvidas sob a coordenação da SECAD e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com os Ministérios do Trabalho e Emprego, do Esporte e da Cultura. O PEA resulta ainda, conforme mencionado anteriormente, de um acordo de cooperação técnica para a gestão administrativa financeira da UNESCO sendo responsável também pela transferência de conhecimentos adquiridos na gestão de programas afins.

Xavier (2008) afirma que esse acordo foi motivado por alguns fatores, assim descritos pelo atual Coordenação Central da Escola Aberta:

O conhecimento acumulado pela UNESCO, por meio de pesquisas realizadas sobre temas e problemas relativos à violência nas escolas, à moralidade dos jovens aos finais de semana, à ausência de oportunidades para os jovens no mercado de trabalho e outros similares, serviram de referências para implementação de programas semelhantes à Ação Escola Aberta em outros países como Estados Unidos, França e Espanha. Essas experiências têm se mostrado eficazes na mudança de comportamentos dos jovens que delas participam, à medida que os mobilizam por meio de atividades artísticas, culturais e esportivas aos finais de semana dentro dos espaços escolares. Há evidências com relação ao êxito dessas experiências no que tange ao aumento da auto-estima, e à melhoria da relação desses jovens com a escola e sociedade. Essas experiências exitosas da UNESCO em outros países e as ações ainda em processo de implantação na rede de escolas públicas no Brasil – escolas integradas às suas comunidades abrem suas portas aos finais de semana para eventos, reuniões e cursos – motivaram a UNESCO a implantar o Projeto Abrindo Espaços, voltado para o combate à violência contra os jovens e à disseminação da cultura de paz dentro das escolas. Esse Projeto deu origem à Ação Escola Aberta como política pública. (XAVIER, 2008, p. 19)

⁸ Entendemos periferia aqui como Melo (2008), onde nesse processo de organização da cidade moderna a ideia inicial sugerida era que a periferia (o espaço “sub-urbano”) deveria ser uma forma de reserva do centro.

Aqui, fica bem evidente que o PEA vem a partir de outras políticas de valorização da acumulação pela burguesia numa tarefa de educar o consenso, com acordos que favorecem a sua demanda na medida do possível.

A tarefa de educar o consenso não se deu sem resistências dos trabalhadores através de seus aparelhos privados de hegemonia. A luta por tomar maior parte da riqueza material e simbólica produzida em tempos de crescimento econômico obrigou à burguesia intensificar suas ações de busca e manutenção do consenso nos marcos do projeto capitalista. Contando com uma atuação orgânica de uma série de aparelhos privados de hegemonia (indústria cultural, Igreja, associações esportivas e/ou culturais, sistema escolar), o projeto político dominante buscou construir uma nova consciência e identidade coletiva do trabalhador conforme as exigências políticas e econômicas do novo tempo. (XAVIER, 2008, p. 19)

Assim, o nascimento do Programa Escola Aberta deu-se pela parceria da UNESCO com o MEC. Originário do Programa Abrindo Espaços⁹ - UNESCO, alguns de seus dados foram significativos nesta discussão, tais como: a taxa de homicídio entre a população jovem é maior e aumenta em relação ao total dos homicídios; nos finais de semana, o homicídio aumenta muito em relação aos dias de semana, dentre outros¹⁰ (WAISELFISZ, 2002). Dessa forma, percebe-se que:

Na primeira geração, fundadora e anterior à participação do Ministério da Educação, o modelo de funcionamento estava embasado no projeto “Abrindo Espaços” da UNESCO. Nesse momento, tinha por fundamento uma forte reflexão sobre a violência e a necessidade de disseminar a cultura de paz dentro das escolas. Participaram dessa fase do Programa os estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia e em seguida, São Paulo. [...] Em 2004, teve início a segunda geração do programa, já com a proposta do Ministério da Educação de absorver esta experiência e aplicá-lo ao cenário nacional como uma política pública do governo federal. (HENRIQUES, 2006, p. 11)

Vê-se claramente o levantamento das ações já desenvolvidas por governos em parceria com a UNESCO (A ação dos Organismos Internacionais como divulgadores e sistematizadores de políticas em consonância com os ideais burgueses não deve ser desconsiderada) para pensar na melhoria da qualidade da educação nacional e a determinação destas ações ao PEA já explicado por Leher (2010) e Melo (2011).

Com relação à escola e violências, vê-se que a rotina escolar reproduz as fragilidades das relações sociais, discriminação, intolerância e preconceito em relação à raça, credo, classe social, orientação sexual, gênero e nível de escolaridade, e que atos de violência podem ser observados em todos os níveis das relações na comunidade escolar: relações sociais,

⁹ Para Maiores informações, consultar o site <http://www.unesco.org/pt/brasil/special-themes/preventing-youth-violence/open-schools-programme/>.

¹⁰ Mapa da violência 2006 – jovens do Brasil.

deprecação, assalto, pichação, presença de armas, drogas ilícitas e violência doméstica, pontos que serão abordados posteriormente na proposta pedagógica do PEA.

Quebrar a regularidade de décadas de tradição escolar no Brasil não tem sido uma tarefa tranquila. Alguns desafios são constantes para a educação brasileira: atividades escolares desconectadas da realidade, baixa motivação e *performance* dos professores e alunos, inadequada formação dos professores, distorção idade /série, alto índice de evasão, sentimento de não pertencimento da comunidade escolar na escola e no território, enfrentamento de violências, dentre outros.

Segundo o MEC,

A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia. O Plano de Desenvolvimento da educação (PDE) é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de Educação. (BRASIL, 2008, p. 5)

Desde meados da década de 1990, a racionalidade política econômica que embasa este processo de redefinição do Estado é influenciada pela teoria neoliberal e pela teoria da “Terceira Via”, que propõem estratégias diferentes de superação da crise do Estado, embora partam de um diagnóstico comum.

O neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização, e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (MORTATTI, 2010, p. 7)

Neste contexto, o Brasil adquire condições de inserção no mundo globalizado se ajustando às exigências da economia estabelecida pelas instituições financeiras e internacionais. Este modo de organização do mundo capitalista direciona a elaboração das políticas públicas no geral e, em particular, das políticas educacionais. Com a ênfase dada à economia de mercado, a educação passou a ser considerada imprescindível para o desenvolvimento da sociedade, mas cabe lembrar que se trata de uma educação voltada para atender as expectativas do mercado, gerando mão de obra especializada e assíduos consumidores.

O pensamento neoliberal influencia as relações estabelecidas dentro das escolas, que como diz Mortatti (2010, p. 3), “[...] é no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico”. A educação passa a ser transferida para a esfera do mercado como uma proposta de saída para o fracasso do ensino.

Apesar de o projeto educativo dominante ser a principal referência para os processos formativos, há presença de elementos de conflito evidentes na relação que os educadores, responsáveis por uma educação humanizada, estabelecem com esta racionalidade política.

O Programa Escola Aberta tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade; da ampliação das oportunidades de acesso à formação para a cidadania e da redução de violências na comunidade escolar (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA, 2007).

Se a política social tem relação com a luta de classes e considerando que o trabalho no Brasil, apesar de importantes momentos de radicalização, esteve atravessado pelas marcas do escravismo, pela informalidade e pela fragmentação/cooptação, e que as classes dominantes nunca tiveram compromissos democráticos e redistributivos, tem-se um cenário complexo para as lutas em defesa dos direitos de cidadania que envolvem a constituição da política social. Neste sentido, em que medida o PEA se coloca como uma política de enfrentamentos a estas questões sociais, no que tange à construção da cidadania dita em seus objetivos?

Pensamos que não existe nenhum instrumento concreto de luta, já que o programa, em sua prática, não estabelece relação com sindicatos, movimentos populares de lutas e organização diferenciada da sociedade. Pelo contrário, mantém-se alinhado e aliado a organismos internacionais que têm em sua pauta a exploração do homem pelo homem, a manutenção do lucro em toda a sua medida e o não aprofundamento da distância na relação entre capital - trabalho.

Segundo Henriques (2006), a constituição e as atividades da SECAD, do Ministério da Educação, sempre tiveram como referência central a questão do enfrentamento da desigualdade. E fazer da desigualdade tema das políticas públicas implica redefinir a relação entre os domínios da economia e os do social, afinal “[...] Trata-se de um processo que traz para frente da cena política o que estava escondido no fundo do palco e, desse modo, permite repactuar agendas de desenho e implementação das políticas públicas tendo por matriz o valor positivo das diferenças” (HENRIQUES, 2006, p. 11). E assim continua este autor:

Nesse sentido, a condução do Programa Escola Aberta buscou suplantar apelos compensatórios e trazer o repensar dos modos de ensino e aprendizagem que rompam com as práticas tradicionais, as rotinas e os modos de agir conformados com a desigualdade, a sua naturalização, a sua suposta condição de incontornabilidade. (HENRIQUES, 2006, p. 10)

Porém, pensemos nos desafios que temos até os dias de hoje e na inconsistência desta afirmação frente à realidade brasileira.

Segundo Leher (2010, p. 405-406), os indicadores sobre renda, distribuição de empregos por setor (em que se saiu o setor terciário) e perfil do desemprego, em especial dos jovens, bem como a persistência de uma elevada fração de trabalhadores sem carteira assinada, indicam que a qualidade geral do emprego segue muito precária, corroborando um dos traços mais marcantes do capitalismo dependente: a superexploração da força de trabalho. A continuidade desses indicadores negativos nos anos 1990 e 2000 contrasta, contudo, com os indicadores educacionais, que melhoraram no mesmo intervalo de tempo (uma tendência geral na América Latina), particularmente na expansão do ensino médio e, com limites, no ensino superior. No entanto, esta melhoria não se refletiu de modo relevante na qualidade dos postos de trabalho, inclusive no padrão salarial.

São dois problemas interligados a serem considerados: os postos de trabalho não estão requerendo força de trabalho com bom nível de conhecimento e a elevação da escolaridade não estão correspondendo à elevação da cultura científica, tecnológica e histórico-social das crianças e dos jovens, em particular das classes trabalhadoras. No capitalismo dependente, vale a fórmula: mais expropriação, mais exploração. Isso explica motivo pelo qual os setores dominantes não realizaram uma verdadeira reforma educacional no Brasil. Existe uma nefasta energia entre o padrão de acumulação e a precariedade generalizada da educação popular, a despeito dos enunciados dos movimentos empresariais em prol da educação (LEHER, 2010, p. 406).

Isso posto, como se posiciona o PEA frente a esta situação da realidade brasileira? De que maneira o PEA “trouxe o repensar dos modos de ensino e aprendizagem que romperam com as práticas tradicionais, as rotinas e os modos de agir conformados com a desigualdade”, de acordo com a afirmação de Henriques? Como falar em enfrentamento das desigualdades no caso do Brasil em que os tributos privilegiam os que têm alta renda? A receita tributária do Estado provém, em grande parte, da taxa sobre o consumo. De fato, conforme Salvador (2007 apud LEHER, 2010, p. 389), dos R\$685,9 bilhões arrecadados, perto de 60% foram provenientes de consumo. Como o consumo é proporcionalmente decrescente em relação ao aumento de renda, o peso recai sobre os trabalhadores de menor renda.

Estudo do IBGE (POF, 2002/2003) demonstra que os trabalhadores que ganham até dois salários-mínimos gastam 46% da sua renda em impostos indiretos. Os que ganham mais de 30 salários-mínimos gastam apenas 16% em tributos indiretos. A regressividade dos tributos faz com que os mais pobres paguem mais tributos que os ricos. Entretanto, as verbas públicas seguem sendo carreadas para os ricos, demonstrando o caráter classista do Estado e do Governo Lula da Silva (LEHER, 2010, p. 389). As iniciativas do Governo Lula seguiram os trilhos da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: o apoio ao setor privado por meio de isenções tributárias; os contratos de gestão entre municípios, estados e MEC; a avaliação produtivista dos resultados (Enade, Enem, Saeb, Provinha Brasil); as medidas focalizadas; o entusiasmo pela educação à distância; a disjunção da formação profissional e o ensino propedêutico; o conceito de educação rural proveniente do programa Escola Nova colombiano, dentre outros aspectos.

São quinze anos de política social-liberal. A agenda de Cardoso foi radicalizada nas isenções tributárias para o setor empresarial (PROUNI), na expansão da rede de educação tecnológica de curta duração, no grau de massificação do ensino à distância, na expansão das matrículas das universidades federais por meio de um contrato de gestão e no aprofundamento do deslocamento do par ciência e tecnologia como pesquisa e desenvolvimento (inovação), ressignificando a universidade como lócus de venda de serviços de baixa relevância e científica. (LEHER, 2010)

Para Leher (2010, p. 410), “[...] todo este quadro educacional ratifica a educação minimalista para os trabalhadores agora denominados de pobres ou excluídos.”. No nosso entendimento, a prática do PEA não ofereceu mudança concreta, seja na qualidade da educação, seja na questão da violência ou na temática da desigualdade.

2.1 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: O PONTO DE PARTIDA

Concebido a partir da RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º 052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004¹¹, a qual “*Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*”, o Programa iniciou suas atividades em 2005, subsidiado pela gestão financeira da UNESCO. Para o seu desenvolvimento nos estados e municípios, a SECAD/FNDE assumiu o apoio técnico/pedagógico, especialmente na

¹¹ Maiores informações disponíveis em portal.mec.gov.br.

construção do desenho operacional nas Secretarias de Educação e nas escolas, como também oferecendo formação pedagógica a todos os atores envolvidos nas atividades aos finais de semana.

Nas escolas, o desenho prevê diretores, professores, oficinairos, coordenador escolar e, em particular, um professor comunitário responsável pela ligação entre o fim de semana e o cotidiano da escola, bem como a orientação dos aspectos pedagógicos das oficinas aos finais de semana¹².

Nas oficinas, a metodologia do Programa presume que as atividades a serem implementadas devem ser escolhidas por meio de consultas às comunidades locais e à identificação de talentos no entorno escolar, realizada pelo Coordenador Escolar considerando as peculiaridades de cada estado ou município, as diversidades regionais e locais. As oficinas devem ser ministradas por voluntários ressarcidos ou não, professores e membros da comunidade, denominados oficinairos. A capacitação desses atores também faz parte do escopo do projeto.

Além dos atores das escolas e comunidade, participam as secretarias estaduais e municipais de educação que indicam um coordenador interlocutor - responsável pelo suporte necessário para que as atividades ocorram nas escolas; coordenadores temáticos de esporte, pedagógico e de cultura - responsáveis pela coordenação e qualificação das oficinas nas escolas; e supervisores - responsáveis pelo acompanhamento das atividades nas escolas aos finais de semana.

Há, ainda, em 6 (seis) estados da Federação (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais) uma Unidade Local do Estado – ULE, a qual dispõe de dois consultores que representam o MEC e a UNESCO, responsáveis pela orientação e coordenação das diretrizes, bem como da efetivação da proposta pedagógica, monitoramento e acompanhamento do Programa.

Outra característica do programa é a criação do Comitê Metropolitano, formado por representantes das Secretarias de Educação, um membro da Unidade Gestora do Programa (UGP), um da coordenação nacional do programa e consultores representantes do MEC e UNESCO nos Estados, como dito acima, onde foi criada uma Unidade Local no Estado (ULE).¹³ É importante ressaltar o papel das Unidades Locais Executoras no Estado, as quais são retratadas por seus representantes, presentes em seis regiões metropolitanas, e têm a

¹² As especificações dos oficinairos, coordenador escolar e professor comunitário serão dadas no item que trata da proposta pedagógica do PEA.

¹³ As ULE's ficaram restritas a seis Estados, a saber: RJ, MG, ES, PE, RS e BA.

função primordial de orientar e coordenar as diretrizes e a efetivação da proposta pedagógica do PEA. O Comitê Metropolitano tem caráter consultivo e propositivo e suas ações são destinadas a promover a troca de experiências entre as secretarias e escolas abertas, organização de planos de formação, momentos de estudo, produção de eventos que se constatarem necessários, entre outros.

Com esse desenho de funcionamento, o Programa Escola Aberta foi lançado em outubro de 2004, com a abertura das escolas a partir de novembro do mesmo ano nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte (MG), Vitória (ES) e Recife (PE), perfazendo um total de 155 escolas. Em setembro de 2005, houve a primeira ampliação do programa que passou a atender também a região metropolitana de Salvador (BA), Porto Alegre (RS) e Rio de Janeiro contando ainda com a ampliação de Minas Gerais, Pernambuco e Espírito Santo¹⁴. Entretanto, para viabilizar o funcionamento de escolas aos finais de semana, a forma concebida para o repasse de recursos aos atores e escolas envolvidas foi por meio do Sistema de Informações Contábeis e Financeiras (SICOF)/UNESCO. Nesse período, foram realizados mais de quatorze mil pagamentos para manter o Programa em funcionamento.

Com o redesenho do Programa no final de 2005, foi concretizada a decisão de utilizar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para o repasse de recursos diretamente para as unidades escolares que abrem aos finais de semana. A partir de maio de 2006, o programa foi incluído como uma ação do PDDE, recebendo a nomenclatura Programa Dinheiro Direto na Escola – Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS). Tal iniciativa configurou-se como um grande avanço, pois além de ter tornado o processo de repasse mais rápido e de ter fortalecido a autonomia da comunidade escolar, contribuiu para a aproximação do programa como política pública¹⁵.

Para viabilizar a execução do Programa em 2006, foi inserida na RESOLUÇÃO/FNDE/CD/ N°006 DE 28 DE MARÇO DE 2006 (MANUAL OPERACIONAL, p. 32) a qual “[...] *Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas, referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências*”. Assim foram os critérios para adesão e participação no Programa Escola Aberta / Programa de Dinheiro Direto na Escola/Funcionamento da Escola aos Finais de Semana (PDDE/FEFS):

¹⁴ Para maiores informações, consultar: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola_aberta/secretarias_participantes_escola_aberta.pdf>. Acesso em 11 de Mar. 2011.

¹⁵ Informação do Relatório de Gestão de 2006 para o Centro de Documentação – SECAD pela Coordenação Nacional do Programa, então Natália de Souza Duarte.

Art. 9º - Às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrital Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental, nas modalidades regular, especial e indígena, localizadas em regiões metropolitanas com alto índice de vulnerabilidade social e selecionadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (SECAD/MEC), serão repassados recursos para aquisição de material permanente e de consumo, com vistas a assegurar o seu funcionamento nos finais de semana, para viabilizar a realização de atividades educativas que vão além da carga horária prevista para a educação formal.

Embora a Resolução mencionada anteriormente visasse a explicitar como critério de participação a seleção da SECAD/MEC na escolha das unidades escolares que participarão do Programa, na realidade, as escolas foram definidas pelas respectivas Secretarias de Educação, seguindo os critérios estabelecidos na Resolução mencionada anteriormente: escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrital Federal, de educação básica, nas modalidades regular, especial e indígena, localizadas em regiões metropolitanas com alto índice de vulnerabilidade social e selecionadas pela Secretaria de Estado ou Municipal de Educação.

Escolhidas as escolas, os repasses foram realizados com base na tabela de intervalo de classe de número de alunos (Tabela 1):

Tabela 1 – Valores de repasse por intervalo de classe de número de alunos

INTERVALO DE CLASSE DE NÚMERO DE ALUNOS	VALORES			
	VALOR BASE ⁽¹⁾ (R\$)	FATOR DE CORREÇÃO (2)	VALOR PARCIAL (VP) ⁽³⁾ (R\$)	VALOR TOTAL ⁽⁴⁾ (VP + 1.500,00)
até 500	17.500,00	Grau 1: PTOTAL 0,9 Grau 2: PTOTAL 1 Grau 3: PTOTAL 1,1	Grau 1: 15.750,00 Grau 2: 17.500,00 Grau 3: 19.250,00	Grau 1: 17.250,00 Grau 2: 19.000,00 Grau 3: 20.750,00
501 a 1.500	17.900,00	Grau 1: PTOTAL 0,9 Grau 2: PTOTAL 1 Grau 3: PTOTAL 1,1	Grau 1: 16.110,00 Grau 2: 17.900,00 Grau 3: 19.690,00	Grau 1: 17.610,00 Grau 2: 19.400,00 Grau 3: 21.190,00
Acima de 1.500	18.300,00	Grau 1: PTOTAL 0, Grau 2: PTOTAL 1 Grau 3: PTOTAL 1,1	Grau 1: 16.470,00 Grau 2: 18.300,00 Grau 3: 20.130,00	Grau 1: 17.970,00 Grau 2: 19.800,00 Grau 3: 21.630,00

Fonte: Resolução FNDE/CD/ N°006, de 28 de março de 2006.

Conforme a Tabela I, ainda sobre o repasse de recursos às escolas, estabelece que (RESOLUÇÃO FNDE/CD/ N°006, de 28 de março de 2006):

§ 1º As escolas que iniciarem o funcionamento, nos finais de semana, em 2006, terão o fator de correção Grau 1.

§ 2º Do montante recebido, as escolas deverão destinar:

I - R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) para a aquisição de material permanente;
II - R\$ 2.700,00 (dois mil e setecentos reais) para ressarcimento de despesas do servidor responsável pela organização das atividades realizadas nos finais de semana;

III - R\$ 2.700,00 (dois mil e setecentos reais) para ressarcimento de despesas do Coordenador das atividades realizadas na escola nos finais de semana;

IV - excluídos os recursos referidos nos incisos I a III, 40% (quarenta por cento) para a aquisição de material de consumo e 60% (sessenta por cento) para a contratação de serviços necessários ao oferecimento das oficinas.

§ 3º As atividades desenvolvidas pelo servidor responsável pela organização e pelo coordenador das atividades realizadas nas escolas nos finais de semana, a que se referem os incisos II, III e IV do parágrafo anterior, serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida no art. 1º e seu parágrafo único da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Art. 12. O FNDE, para operacionalizar o PDDE, contará com as parcerias dos Governos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, das UEx de escolas públicas e das EM de escolas privadas de educação especial, cabendo, entre outras atribuições previstas nesta Resolução: (...). (MANUAL OPERACIONAL, p. 32).

Com relação à remuneração ao serviço voluntário, fica clara a decisão do governo em não estabelecer nenhum vínculo empregatício com os trabalhadores do Programa, ou seja a não formalização do vínculo de emprego entre o voluntário e a organização. Segundo a Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, o “[...] serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.” Esta lei foi promulgada no exercício do governo FHC em mais uma flexibilização dos direitos assegurados aos trabalhadores. A lei nada mais fez do que criar um respaldo jurídico capaz de facilitar a profissionalização do serviço voluntário e evitar a reclamação de direitos trabalhistas.

Quanto aos oficinairos, estes eram ressarcidos somente para cobrir os gastos referentes ao transporte e alimentação conforme a Lei no seu artigo 3º: “[...] O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.” Mesmo sendo tão baixo o valor ressarcido, ainda havia atraso no pagamento deste. Alguns oficinairos só exerciam este trabalho “remunerado”.

Com base no Art. 9º (RESOLUÇÃO/FNDE/CD/ N°006 DE 28 DE MARÇO DE 2006),¹⁶ em março de 2006, com a perspectiva de alcançar as 5 (cinco) regiões brasileiras, na terceira expansão, ingressaram no Programa os municípios de Boa Vista (RR), Campo Grande (MS) e o Distrito Federal (DF), perfazendo um total de 1.178 escolas, sendo 961¹⁷ funcionando por meio do repasse de recurso do PDDE/FEFS/2006 e 217, ainda pelo SICO/UNESCO por serem escolas de ensino médio, sem cobertura do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Em novembro do mesmo ano, iniciou-se a quarta expansão, incorporando outras 8 (oito) capitais: Goiânia (GO), Palmas (TO), Aracajú (SE), Fortaleza (CE), Teresina (PI), Natal (RN), Belém (PA) e Manaus (AM), atendendo, assim, 17 estados da federação. Com mais essa expansão, o PEA superou as 1.200 escolas previstas no Projeto de acordo cooperação técnica entre o governo brasileiro e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

¹⁶ Maiores informações no site <http://educacaoniteroi.com.br/escola_aberta/conheca_mais_sobre_o_programa_escola_aberta.pdf. Acesso em 20 set. 2011.

¹⁷ Para maiores informações, consultar <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=dinheiro_direto_escola.html. Acesso em 20 de set. 2011.

Ciência e a Cultura (UNESCO) para o final dos 40 meses do programa e constituiu-se em seu principal avanço, previsto no UNESCO (2004, p. 11)¹⁸.

O Projeto será executado em 40 meses, período em que serão atendidos, além dos 3 estados da experiência piloto, mais 7 estados, totalizando 1200 escolas ao final do período. O prazo de 40 meses deve-se ao fato de que um Projeto dessa magnitude demanda diversas ações que implicam esforços e exigem tempo considerável para o atingimento das metas previstas em seu escopo. A gestão do programa é complexa tendo em vista que envolve quantidade elevada de atores e recursos materiais. Ademais, a execução do programa deve ser descentralizada por abranger escolas de diversos estados e redes e, neste aspecto, o Ministério da Educação não dispõe de representações estaduais que possam realizar esta coordenação.

No mês de dezembro, na quinta expansão do Programa, foram contemplados mais seis (6) municípios, sendo: Porto Velho (RO), São Luís (MA), João Pessoa (PB), Maceió (AL), Maracanaú (CE) e Florianópolis (SC). Além dos novos municípios, foi ampliado o quantitativo de escolas para atendimento do Programa nos municípios de Belém (PA), Manaus (AM), Aracajú (SE), Teresina (PI), Salvador (BA) e Rio de Janeiro (RJ). Com essa expansão o Programa Escola Aberta terminou o exercício de 2006 atendendo a 1.465 escolas, em 21 estados e o Distrito Federal, das cinco regiões brasileiras. No exercício de 2007, a sexta expansão atingiu todos os estados da federação e o Distrito Federal, em uma ação de repasse de recursos por meio do PDDE/FEFS, de acordo com a RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º9 DE 24 DE ABRIL DE 2007¹⁹.

Na Resolução, foi acrescida a ação referente ao Sistema Informatizado do Programa Escola aberta – SIPEA, a qual objetiva coletar informações educacionais que subsidiem o acompanhamento e aprimoramento das ações do Programa.

§ 3º As UEx contempladas com recursos para funcionarem aos finais de semana deverão preencher, mensalmente, por meio magnético, o formulário de monitoramento, disponível no site www.fn.de.gov.br/sipea.

§ 4º As UEx que não têm acesso à Internet deverão solicitar à Secretaria de Educação à qual se vincula o formulário de monitoramento, disponível no site www.fn.de.gov.br/sipea, preenchê-lo e devolvê-lo, mensalmente, à Secretaria que se encarregará de processar por meio magnético, as informações nele contidas.

Ainda em 2007, a RESOLUÇÃO No. 55 de 03 de Dezembro de 2007:

Estabelece incremento nos repasses destinados ao desenvolvimento de atividades educativas e recreativas, nos finais de semana, pelas escolas de que trata o art. 10 da Resolução/CD/FNDE nº 9, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre os processos de

¹⁸ Maiores informações consultar < <http://www.unesco.org/pt/brasil/abou-the-office/>>. Acesso em 20 de set. 2011.

¹⁹ Maiores informações consultar http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n09_pdde_medida_17.pdf . Acesso em 20 set. 2011.

adesão, habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), prevê transferência de recursos de custeio para ressarcimento de despesas com supervisão e monitoramento de tais atividades, autoriza repasses de recursos voltados à implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), acrescenta os §§ 7º, 8º, 9º e 10 ao art. 8º, revoga o § 4º do art. 20, altera a redação do § 3º do art. 22 da referida resolução, e dá outras providências. (BRASIL, 2007)

Com o propósito de assegurar o desenvolvimento das atividades do PEA, a Resolução No. 55 de 03 de Dezembro de 2007:

Dispõe sobre a forma de repasse de recursos para as escolas, o montante destinados às UEx Centrais que representam os atores voluntários de supervisão e monitoramento das atividades educativas e recreativas, no amparo da Lei no. 9.608 de fevereiro de 1998 e, instrui o repasse de recursos para escolas urbanas municipais e estaduais de 5ª à 8ª série, e 9º do ensino fundamental, com mais de 50 alunos, o recebimento de laboratório de informática. (BRASIL, 2007)

Fundamentada na Resolução no. 55, foi divulgada a lista de Escolas Passíveis de Atendimento em 2007. Até o final do ano de 2007, foi garantida a abertura de 1.942 escolas em todos os estados da federação e Distrito Federal (Anexo I, Tabela II).

De acordo com os resultados apresentados na Tabela III e Tabela IIIA (Anexo I), constata-se que o Programa atendeu em 2007, em média, cerca de 30% das escolas públicas situadas em 146 municípios, distribuídas em 26 estados e no Distrito Federal. Dentro desse contexto, são parceiros do Programa 21 Secretarias Estaduais de Educação e 87 Municipais.

No ano de 2008, a gestão do Programa Escola Aberta foi integrada à Coordenação-Geral de Ações Educacionais Complementares (CGAEC), da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC/SECAD). De acordo com a necessidade de adequação à implantação do Programa Mais Educação²⁰, as ações nos estados e municípios foram revisadas e definidas novas diretrizes de modo que houvesse interação e aproximação dos sujeitos envolvidos nos dois Programas.

As estratégias para atender aos dois Programas foram construídas com base na adequação da equipe da CGAEC em continuar o processo de acompanhamento das escolas abertas e dos Comitês Metropolitanos e Municipais do PEA, concomitante com as ações para a implantação e acompanhamento das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação. A equipe foi mobilizada no sentido de executar ações referentes ao repasse de recursos, às

²⁰ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica. Maiores informações disponíveis no site http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article.

formações e orientações aos atores envolvidos, além de outras atividades que contribuíssem para a efetivação do Programa nas escolas.

No que se refere ao Programa Escola Aberta, sua operacionalização para a seleção das escolas passíveis de atendimento para o exercício de 2008 foi elaborada com base nos seguintes critérios:

- (i) escolas que participam do Programa Escola Aberta desde 2007.
- (ii) novas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais de acordo com os seguintes critérios:
 - escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrital Federal;
 - alunos matriculados no ensino fundamental, nas modalidades regular, especial e indígena;
 - escolas com alto índice de vulnerabilidade social;
 - adesão do(a) diretor(a) da escola ao Programa.

O repasse de dinheiro direto do Programa Escola Aberta pelo sistema SICO/UNESCO ainda ocorreu no ano de 2008 para 33 escolas nas cidades de Salvador - BA (3), Vitória - ES (10), Porto Alegre - RS (1), Belo Horizonte - MG (5) e Rio de Janeiro - RJ (14) em virtude de o PDDE-FEFS/FNDE se restringir ao atendimento de escolas do ensino fundamental, não incluindo as de ensino médio participantes do programa.

Na RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º 19, publicada em 15 de maio de 2008²¹, destaca-se o primeiro critério para a escolha das escolas: públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, que atendem alunos matriculados no ensino fundamental, nas modalidades regular, especial e indígena. Nesse contexto, prioriza-se aquelas localizadas em Regiões Metropolitanas com alto índice de vulnerabilidade social e selecionadas pela SECAD/MEC.

A partir das escolas selecionadas em um universo de 237.399 (duzentos e trinta e sete mil, trezentos e noventa e nove), escolas de ensino fundamental e médio no Brasil foram estudadas as escolas que permanecem, as que saíram e as novas escolas indicadas para participar do Programa Escola Aberta em 2008.

²¹ Para maiores informações, consultar ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2008/res019_15052008.pdf. Acesso em 25 set. 2011.

A composição da lista do Plano de atendimento das escolas passíveis de atendimento em 2008 permaneceu com um total de 2.069 (duas mil e sessenta e nove) escolas (Anexo I – Tabela III e Tabela III-A).

No ano de 2008, foram realizados estudos referentes aos critérios para a adesão no Programa Escola Aberta para o ano de 2009. Para tanto, utilizou-se com base de dados o IDEB inferior ou igual a 3,2 das escolas que estão no Plano de Atendimento de 2008; a análise do Indicador de cobertura das escolas abertas da rede estadual e municipal; o estudo do número de escolas que estão situadas nas capitais e RMs das capitais e um filtro do número de escolas que ingressaram em 2004, 2005 e 2006, bem como as de 2007 e 2008. (Anexo I – Tabela IV e Tabela IV-A)

O que não podemos deixar de levar em consideração é que muitas dessas avaliações e indicadores como o *IDEB* não são utilizadas com o propósito para o qual foram destinadas, mas sim como “ranqueamento”, promoção política e competição entre instituições. Muitas vezes, o foco deixa de ser a melhoria da qualidade da educação para ser a competição por bônus, por posições e melhores índices.

A partir dos estudos feitos em 2008, os critérios continuaram os mesmos para os anos subsequentes, de 2009 e 2010.

2.2 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude se propõe a promover a resignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Segundo Henriques (2006, p. 12, grifos no original),

sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos. Vai além, propõe a *formação integral*, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer.

Assim, o PEA aposta em uma abordagem metodológica e em estratégias pedagógicas que privilegiem o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional para a

superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação, colaborando para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania.

O Programa Escola Aberta tem como principais objetivos: promover a melhoria da qualidade da Educação; promover a integração entre escola e comunidade, promover outras oportunidades de acesso a espaços de educação e cidadania e contribuir com a redução das violências na comunidade escolar.

No que se refere à qualidade da educação, ela é entendido na proposta pedagógica não como o aumento da maturidade intelectual desenvolvida a partir de aprendizagens de conhecimentos específicos científicos, e sim de forma mais ampla, como formação para a cidadania, encontrando respaldo na literatura científica e legislação (BRASIL, 2007). A cidadania é vista como objetivo geral e teórico da educação básica e resultado de acesso a diversas políticas públicas que carecem de espaço para sua organização.

Uma das questões mais importantes no PEA refere-se à “qualidade na educação” e vemos aqui uma falta de clareza neste conceito.

Como pensar na problemática da qualidade da educação? A qualidade é um conceito em disputa. Se considerarmos que qualidade é um conceito em disputa, concluímos que o resultado deste programa, desta política educacional expressa determinada concepção.

Quanto à melhoria na qualidade da educação pensamos que, se são evidentes os impactos positivos de uma educação de qualidade sobre a economia do país, é inegável que, se simultaneamente não acontecerem políticas estruturais que envolvam distribuição de ativos (como a reforma agrária, o crédito de baixo custo), fortalecimento de sindicatos com controle sobre os lucros gerados no âmbito das grandes corporações, tudo não passará de um discurso somente proclamado, pois a educação por si só não garante aumento de riqueza social e menos ainda uma melhor distribuição de riqueza. A maior escolaridade dos trabalhadores é tão somente um mecanismo para aumentar esses mesmos lucros.

O conceito do Programa Escola Aberta em relação a enfrentar violências significa segundo ao manual operacional enfrentar o preconceito que produz a violência, democratizando o acesso a políticas públicas. E mais:

(...) faz-se necessário esclarecer que a utilização do plural para a palavra “violência” refere-se ao fato de que o programa não tem a pretensão de obter a redução da violência urbana em sentido amplo, mas, sim, resultados no que se refere a algumas violências ocorridas no ambiente em que as atividades são desenvolvidas: depredação da escola, furto, violência física e verbal, além de outras. (BRASIL, 2007, p. 3)

Pensamos que o fato de não aceitar as regras que presidem o uso próprio das instalações físicas da escola, a violência física e verbal, tudo isso pode ser interpretado tanto como oportunidades quanto como desafios de pessoas que querem driblar o sistema para obter algum grau de controle sobre a maneira de gastar o seu tempo na escola, para obter algum tempo e espaços livres e para terem alguns momentos divertidos. Pensamos que o mundo da escola não é real e guarda pouca semelhança com o mundo familiar do trabalho, com a atividade de ganhar a vida. Logo, pensamos que o “pichar a escola” é uma ação de rejeição e de luta; “[...] uma resposta da cultura informal, na cultura contra-escolar às condições ideológicas e econômicas e às tensões que eles enfrentam” (APPLE, 1989, p. 116). Com isso, o programa vem numa ação de “domesticação” dessas atitudes para uma hegemonia ideológica dominante.

Prosseguindo com os objetivos do Programa que se encontram no Manual Operacional:

O programa pode contribuir para a resignificação da escola pela comunidade e para a construção do pertencimento por alguns alunos, mais especificamente, para grupos de alunos diretamente ligados a fenômenos de violência escolar como reação ao fracasso na aprendizagem e à violência simbólica exercida pela escola. (BRASIL, 2007, p. 3)

A proposta apresenta, ainda, mais um objetivo:

Transformar a escola em um ambiente mais atuante e presente na vida dos jovens e suas comunidades, promovendo maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas, além de contribuir para a complementação de renda das famílias. (BRASIL, 2007, p. 3)

Resistência, subversão da autoridade, ludibriar o sistema, criar diversões e prazer, formar um grupo informal para opor-se às atividades da escola, tudo isso é causado pela escola, embora tudo isso seja exatamente oposto do que os(as) diretores(as) e professores(as) queiram.

Como Apple (1989) observa em sua pesquisa a respeito do papel das estratégias técnicas e administrativas que o capital utiliza na produção econômica, o uso do trabalho na empresa moderna é crescentemente orientado por uma série de exigências:

Em primeiro lugar, o capital centraliza sua atenção no próprio processo de trabalho como uma forma de aumentar a taxa de exploração, o qual é então intensificado e tem sua cadência aumentada. Em segundo lugar, o controle desse processo precisa ser tomado pelos trabalhadores. E em terceiro, para criar um modo de produção ainda mais eficiente, habilidades e destrezas complexas precisam ser divididas em componentes menos complexos e, então, padronizados. É essencial ter menos

trabalhadores qualificados e que estejam abertos a um grau maior de sistematização. (APLLE, 1989, p. 117-118)

O que não se necessita é de uma ideologia profissional com sua concepção de controle pessoal do trabalho, de orgulho a respeito do próprio trabalho, ou de atividades que tenham sentido pessoal. Assim, pensamos que o PEA poderia, com as oficinas que são oferecidas, ser uma resposta cultural neste sentido, que lhe permitisse orgulho ou destreza pessoal. Porém, não vemos isso acontecendo, a não ser no acaso, não numa lógica contra os mecanismos do capital.

Da mesma forma, a proposta pedagógica apresenta três grandes eixos estruturantes do programa que devem estar presentes em todas as ações desenvolvidas pelo mesmo: a educação, a cidadania e a inclusão social. Além disso, a referida proposta identifica os princípios da **solidariedade; respeito à diversidade** cultural, étnica racial, linguística, religiosa, de orientação sexual e de classe social; o **trabalho** como meio de transformação do homem (e da mulher) e da sociedade; **preservação do meio ambiente; autonomia; o lazer** como direito social e como tempo e espaço de organização.

O documento afirma também que um dos resultados esperados do Programa é o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade escolar, bem como a ampliação das oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania. Trata-se, também, de uma referência bastante explícita, ao identificar os principais conceitos presentes em sua proposta pedagógica. Nesta, a comunidade escolar é concebida como o conjunto de atores que integram o ambiente escolar, alunos e alunas, pais e mães, moradores dos bairros onde a escola se situa e os/as profissionais da educação.

De posse dos conceitos, a proposta pedagógica propõe dois conjuntos de oficinas para a consecução dos objetivos. Um deles é constituído por oficinas planejadas, a partir da pesquisa que o(a) coordenador(a) realiza junto às comunidades, considerando os interesses e necessidades dos moradores e moradoras da região. Essas oficinas devem incluir os diversos aspectos que compõem as diversificadas culturas presentes no entorno da escola e considerar as seguintes dimensões: arte/cultura, esporte e lazer, comunicação, saúde, informática, trabalhos manuais e outras tantas demandadas pela comunidade local.

No outro conjunto, as oficinas são fomentadas pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo contribuir para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural nacional, o enfrentamento da discriminação e do preconceito, o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo juvenil. Nessas oficinas, devem ser desenvolvidas atividades que debatam as questões de direitos humanos e cidadania, diversidade e leitura. Para o Programa Escola

Aberta as oficinas “[...] são mais que momentos de apropriação de saberes, oportunidades para educar, para promover reflexões sobre valores importantes para a convivência tão perpassadas por diferenças nem sempre bem administradas pelos grupos sociais” (BRASIL, 2007, p. 4).

Dessa forma,

o programa busca contribuir para a formação da cidadania e a paz social, mediante a inclusão e a formação profissional inicial dos jovens e de outras pessoas moradoras das comunidades em situação de vulnerabilidade. Esses princípios devem se materializar nas oficinas transversalmente, de modo a *estabelecer uma relação entre as questões da vida real e os conhecimentos específicos sistematizados*. (BRASIL, 2007, p. 9, grifos nossos)

Está implícita no programa a denúncia à burocratização da escola e à dificuldade desta em perceber que não é a única fonte de saber e que nem os/as profissionais da educação são os/as únicos/as capazes de ensinar, sem, contudo, desqualificar a formação secular desenvolvida dentro dos muros, por vezes altos, da escola. Isto porque as oficinas são ministradas por pessoas da própria comunidade. O tempo para a realização das atividades e a compra do material são proporcionados pelo grupo envolvido nas oficinas mediante a verba do PPDE-FEF’s que permite autonomia destas decisões à direção da escola.

Como o Programa Escola Aberta representa uma forma de conceber a relação da escola e das comunidades (ou seja, propõe uma integração entre a escola e a comunidade e uma práxis pedagógica pautada na autonomia na comunidade e no protagonismo juvenil), esse processo de ressignificação do espaço e tempo da escola encerra várias contradições.

Não se pode pensar nessa articulação sem que sejam garantidos *espaços/tempos* de planejamento coletivo entre os diversos atores/atrizes do Programa. Mas, se a escola formal, com toda a sua história e intervenção pedagógica, ainda tem dificuldade de realizar planejamentos dialógicos, ainda mais complicado será construir esses *espaços/tempos* para o diálogo e planejamento com a equipe do Programa Escola Aberta. É grande esse desafio, mas a aposta é de que essa escola possa ser construída especialmente a partir do desenvolvimento do Programa Escola Aberta. Esta parece ser a vez e a hora de a escola se repensar e ser pensada pela comunidade e continuar na direção da sua democratização, de fato, para comunidades tão carentes de espaços públicos, democráticos e solidários de construção e socialização do saber popular e erudito.

A percepção dos movimentos apresentados acima revela sua dimensão contraditória. Além da riqueza de conhecimentos populares, mais explicitados nas atividades do PEA, o programa acredita que sua realização tem proporcionado o questionamento das comunidades e profissionais envolvidos quanto ao próprio sentido da escola pública em sua relação com os

segmentos sociais mais próximos de seus espaços físicos. O Programa espera que, ao perceber o potencial que este externaliza, especialmente quanto à participação no processo de ensino-aprendizagem, as pessoas envolvidas diretamente nas atividades de final de semana se percebam críticas, não apenas em relação às dificuldades inerentes às condições de atendimento, frente à dimensão das demandas sociais reprimidas, mas, também, em relação à negação de seu acesso ao espaço público da escola em sua totalidade. No fazer e desfazer dos sujeitos envolvidos/as operacionalmente no Programa, bem como do público envolvido, espera-se proporcionar cada vez mais a identificação dos entraves à abertura efetiva dos espaços públicos de ensino e, ao mesmo tempo, apontar as devidas soluções, de forma participativa, o que parece potencializar um rico processo de democratização da escola pública no país.

Vale ressaltar também que o Programa Escola Aberta, segundo Alvarenga et al. (2007, p. 20), tem algumas especificidades que merecem destaque. Primeiro, é um programa que nasce de experiências já consumadas por muitas escolas que abriam suas portas para atender demandas da comunidade. Tal aspecto se configura como um ponto interessante de reflexão, visto que o programa materializa uma proposta de ação que não nasce de cima para baixo. Apenas institucionaliza o que já vindo sendo realizado por bons gestores há algum tempo no Brasil, fato que, de certa forma, legitima o programa. No Brasil, várias Secretarias de Educação já incentivaram programas de abertura das escolas nos finais de semana,

E de que forma chega o PEA na escola?

Quando as Secretarias aceitam o convite para participar do programa, são convidadas para serem orientadas sobre a forma do funcionamento do programa sua estrutura, seus objetivos e sua proposta pedagógica. Após a reunião, devem compor a equipe da Secretaria três Coordenadores Temáticos (de esporte, cultura e pedagógico), responsáveis por incrementar as ações do programa nas áreas específicas, e os supervisores, que são responsáveis pelo acompanhamento das escolas abertas, por meio de visitas semanais. De posse da equipe, aguardam a composição da equipe das escolas para participarem de uma formação sobre o Programa.

Ao analisarmos a proposta pedagógica do Programa Escola Aberta, vimos que ela não se posiciona diretamente sobre como deve se proceder para a escolha dos atores e atrizes que atuam tanto nas secretarias de educação parceiras como nas escolas. Essa tarefa coube ao Manual operacional do programa que discutiremos a seguir.

As escolas que aceitarem o convite para participar do Escola Aberta são convidadas para uma reunião onde serão apresentadas ao programa, seus objetivos, sua proposta

pedagógica e sua estrutura. O convite é extensivo à direção da escola e ao presidente do Conselho Escolar. Eles são orientados sobre a forma de funcionamento do programa, saindo da reunião com a incumbência de indicar um líder comunitário para ser o Coordenador Escolar do Programa e um professor responsável para trabalhar em parceria com ele. Este ator é chamado de professor comunitário e tem, dentre outras funções, a de estreitar os laços de ligação entre as atividades que acontecem nos finais de semana com as atividades de dia de semana. A seguir, o Coordenador Escolar receberá as chaves da escola e se responsabilizará por organizar o programa e abrir as escolas no final de semana num período de 12 horas.

O segundo passo, feito pelo Coordenador Escolar, será o de divulgar o programa na comunidade e fazer um levantamento de suas demandas em relação ao projeto: o que a comunidade deseja fazer no final de semana no espaço escolar? A partir deste levantamento, o Coordenador escolar procura talentos na própria comunidade para realizar as atividades solicitadas por ela, os quais são os oficinairos.

No que se refere ao Manual Operacional do programa,²² observamos que esse é bastante objetivo ao indicar as formas de escolha das pessoas que atuarão no Programa. Quanto àquelas das secretarias de educação, o Manual aponta que quem deve escolhê-las é a própria secretaria de educação à qual eles (e elas) estarão subordinados. O manual é omissivo quanto às formas de seleção, restringindo-se a apontar o perfil necessário para cada pessoa.

Em relação às pessoas do Programa Escola Aberta que atuam na escola, o manual dá as seguintes orientações:

- **Coordenador (a) Escolar:** Deve ser bem articulado e ter um nível de envolvimento desejável com o jovem e as comunidades interna e externa à escola, com vistas a proporcionar a criação de vínculos. O coordenador escolar deve ser **indicado** pelo diretor escolar entre pessoas de sua inteira confiança, considerando aspectos de formação e/ou experiência.
- **Professor (a) Comunitário (a):** será um professor escolhido pelo diretor escolar entre os professores ou os especialistas efetivos da escola, considerando o perfil de liderança. É responsável, ao lado do coordenador escolar, pela articulação do movimento de aproximação entre escola e comunidade.

²² Maiores informações em EDUCAÇÃO NITERÓI, manual operacional do programa do Escola Aberta. Disponível em: <http://educacaoniteroi.com.br/escola_aberta/conheca_mais_sobre_o_programa_escola_aberta.pdf>. Acesso em 25 set. 2011.

- **Oficineiro:** pode ser *voluntário* ou *ressarcido* (na quantia que fica em torno de R\$270,00, valor referente aos gastos de transporte e alimentação), identificado entre os talentos da comunidade. Atuará conforme a demanda de necessidades da comunidade, desenvolvendo ações culturais, esportivas, de lazer, de saúde coletiva, de qualificação profissional, entre outras, em conformidade com as orientações do **Coordenador Escolar**.

Observa-se que o Manual operacional, além de dar poderes ao (à) diretor (a) escolar para escolher o coordenador entre pessoas de sua confiança, também sugere que essa escolha dos (as) oficinairos seja fruto das atividades em consulta às demandas da comunidade. Entretanto, o manual operacional não indica nenhum instrumento oficial para esta consulta. Da mesma forma, o manual se omite no que se refere à escolha do professor comunitário, mas parece indicar que este deva ser escolhido pela direção da escola. Essa metodologia certamente fere tanto dois objetivos específicos do programa (promover e ampliar a integração entre escola e comunidade e ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania) como os princípios da autonomia presentes na proposta pedagógica.

Certamente, todos esses elementos indicam diversas possibilidades que devem ser seguidas no processo de escolha dos atores e atrizes do Programa Escola Aberta, inclusive critérios políticos.

Após definição da equipe, é realizada uma formação de dois dias com a presença de todos os atores do programa na escola e a equipe da Secretaria de Educação. Esta formação investe na integração dos atores/atrizes das escolas, de modo que se conheçam e afinem os laços. Outro objetivo é a reflexão da escola a partir da indagação sobre o PEA, que pode contribuir para que a escola supere os desafios que enfrenta e/ou para a manutenção das conquistas que já alcançou. A partir daí, promove discussão sobre temas referentes aos princípios do Programa, por meio da utilização de mídias sensibilizadoras que podem ser uma fotografia, uma música, um filme, etc.²³ (informação verbal). Como afirma Alvarenga (2010, p. 5), “[...] refletir sobre a prática pedagógica é muito importante não só para os professores (as), mas também para alunos (as), pois permite elaborar uma escuta mais aguçada dos fazeres pedagógicos”.

Primeiramente, o programa acredita que, ao estreitar os laços da escola com a comunidade, provoca maior participação desta com as atividades que realiza nos dias de

²³ Estas informações foram dadas por Martha Paiva Scárdua, que em 2007 foi Coordenadora Pedagógica do PEA.

semana. Isso significa possibilidade de maior envolvimento da comunidade na construção das ações realizadas pela escola. O fortalecimento do Conselho Escolar pode se configurar como um aliado forte na construção da gestão democrática em que se façam presentes formas de participação mais colaborativas por meio da escuta da comunidade escolar.

Em segundo plano, destacam-se as experiências das oficinas como espaço de grande aprendizagem no que diz respeito à autonomia dos que delas participam, o sentido da coletividade e solidariedade por elas estimulado bem como a construção de uma relação responsável com o meio ambiente, já que não há quem limpe as salas utilizadas pelas oficinas – os combinados (contratos didáticos) garantem esse cuidado. Percebe-se, ainda, nas oficinas a forte possibilidade de resgate da dimensão do trabalho como forma de transformação do homem e do meio, já que parte delas tem produtos como resultados. Há uma significação também simbólica na realização destes produtos pelos sujeitos que os produzem. A constatação de que se é capaz de transformar as coisas, dar-lhes forma e beleza, produz uma satisfação estética imensurável. São produtos nos quais o sujeito tem a autoria do fazer.

A ideia principal é que, através das oficinas, é possível desenvolver habilidades que, por um lado, aumentam a autoestima do indivíduo e, por outro lado, potencializam suas possibilidades de produzir uma forma de complementação de renda (o que, em última instância, também redundaria no oferecimento de alternativas à delinquência e à transgressão no âmbito de uma sociedade excludente).

Essas oficinas, de acordo com a Proposta Pedagógica, devem superar a formalidade pedagógica presente na educação escolarizada e ser propícia à criatividade, à expressão cultural dos jovens participantes e à socialização em momentos de lazer e esporte (BRASIL, 2007). Nesse sentido, afirma a proposta pedagógica:

As oficinas se constituem, então, em espaços de inclusão dos interesses, necessidades e linguagens das juventudes bem como de acolhimento às diversas formas de expressão cultural, momentos propícios ao exercício de democracia, por meio da aprendizagem de como administrar as diferenças nas relações interpessoais e oportunidades para o exercício da solidariedade e do respeito aos limites entre os próprios direitos e os alheios. (BRASIL, 2007, p. 9)

Segundo Alvarenga et al. (2008), a forma descontraída e dinâmica das oficinas promove nas pessoas um bem-estar, um sentimento de autoria, quando elas se sentem capazes de realizar com tranquilidade uma atividade escolhida. Nos finais de semana, não existe a observação e avaliação excessiva sobre o que está sendo realizado e se o que se faz está certo ou não; se o sucesso na realização de determinada atividade será usado contra ou a favor de quem realiza; se os resultados da ação poderão ser motivos de humilhação perante os outros.

Diante da escuta e observação dessas situações, foi pensada pela Coordenação Nacional do Programa a importância de se criar um espaço de reflexão sobre a prática, a fim de que os oficinairos e as pessoas envolvidas no programa pudessem pensar sobre estas ações que são feitas no cotidiano do final de semana, os desafios encontrados para a concretização dos princípios nas oficinas. Nesse sentido, criou-se a Oficina Pedagógica – um espaço organizado pelo professor comunitário e pelo coordenador escolar que possibilite a reunião dos oficinairos da escola para a troca de experiência, momentos de estudo e reflexão a partir da prática.

Outra ação estimulada pela Coordenação do programa foi a criação de formações que reunissem os atores e atrizes do Programa Escola Aberta com a equipe pedagógica da escola de modo a fazê-los pensar juntos sobre formas de melhor aproveitamento do programa na escola, de articulação entre as ações desenvolvidas no espaço escolar em tempos diferentes.

Esperamos que o Programa Escola Aberta busque novas formas de relação dos participantes nas oficinas que escapem à lógica muitas vezes superficial do aluno com o trabalho pedagógico. Incrementa-se a visão acerca dos processos de aprendizagem a partir do reconhecimento do saber popular como um saber importante de ser reconhecido pela escola e que, durante a semana, muitas vezes é discriminado, seja por meio da censura linguística ou dos processos de avaliação não só formal das crianças que não se adequam à cultura escolarizada.

Nesse sentido, Moraes (2010, p. 35) defende a ideia de que

a educação escolarizada possa contribuir para que o sujeito de sua prática pedagógica consiga conquistar sua autonomia intelectual e seja protagonista de sua prática social. Nesse caso a defesa passa pela educação intencional, pela concepção de educação da comunidade escolar, pela inserção dos profissionais da escola na ideia de formação para a liberdade e para práticas pedagógicas não convencionais, em espaços e tempos não convencionais.

2.3 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: DO PONTO DE VISTA DAS PARCERIAS

Dentro desse contexto, nos referimos ao Projeto Escola que Protege – SECAD/MEC, Conexões de Saberes SECAD/MEC, ao Fórum das Estatais, Ministério do Esporte, além das parcerias estabelecidas pelas secretarias de educação nos estados, municípios e Distrito Federal.

2.3.1 Escola que Protege

A violência urbana, institucional e familiar em suas diversas formas de manifestação, tem sido invariavelmente compreendida pelos estudiosos e pesquisadores como um fenômeno de alta complexidade.

Quando praticada contra crianças e adolescentes, atinge os mais altos níveis de complexidade e, como vem sendo demonstrado por pesquisadores, deve ser analisada em um contexto histórico-social de violência endêmica e de profundas raízes culturais.

No Brasil, o fenômeno começou a ser tratado como uma questão pública relevante na última década, sendo incluído na agenda da sociedade civil e do poder público como um tema relacionado à luta pelos direitos humanos de crianças e adolescentes.

É imperioso reconhecer o papel fundamental da escola na construção da cidadania de crianças e adolescentes, promovendo ações educativas e preventivas que revertam o atual quadro de violência a que estão sendo submetidas seja no ambiente familiar ou comunitário.

Com este propósito, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade – SECAD, implementou o Projeto Escola que Protege. Este projeto tem em sua estrutura o curso: "Formação de educadores (as) – subsídios para atuar no enfrentamento a violências contra crianças e adolescentes", abordando a temática da violência física, psicológica, abandono, negligência, exploração sexual comercial e exploração do trabalho infantil.

A SECAD integrou as ações dos programas Escola que Protege e Escola Aberta por terem objetivos afins e a escola como cenário para o desenvolvimento de suas ações, de modo a garantir que todas as escolas participantes do Programa Escola Aberta incorporem efetivamente a rede de proteção à criança e ao adolescente.

A articulação das ações previstas na parceria do Programa Escola Aberta com o Projeto Escola Que Protege recebeu apoio da equipe da ULE durante a implementação do Curso: "Formação de Educadores – Subsídios para Atuar no Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes". A metodologia de formação correspondeu a dois módulos complementares: a capacitação à distância e as aulas presenciais. Os módulos foram executados através de duas universidades, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A capacitação à distância foi realizada, pela UFSC, no período de 28 de junho a 16 de agosto e as aulas presenciais foram iniciadas em outubro, concluídas em dezembro/2006.

As ULEs contribuíram para a implementação desta importante parceria, com as seguintes ações:

- Divulgação das ações previstas em reunião específica do Comitê Metropolitano e discussão sobre a sua pertinência para a complementação das ações desenvolvidas nas escolas, nos finais de semana;
- Suporte à Coordenação Nacional do Programa e aos parceiros locais, com os dados das escolas participantes do Programa Escola Aberta, e dos Coordenadores Interlocutores das Secretarias de Educação;
- Novas orientações aos membros do Comitê Metropolitano, sobre os procedimentos demandados para a concretização das parcerias, com as Secretarias de Educação estadual e municipais, e representantes das universidades, para agendamento das aulas presenciais;
- Articulação da estratégia de organização para as aulas presenciais, em colaboração com os Coordenadores Interlocutores e professores das universidades responsáveis pelo curso presencial.
- Presença de um representante da ULE nas aulas inaugurais do módulo presencial do curso.

2.3.2 Conexões dos Saberes

O *Conexões de Saberes* uniu-se ao Programa Escola Aberta para oferecer a jovens universitários de origem popular a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos científicos e, a partir disso, intervir em seu território de origem. Além disso, o programa possibilita o monitoramento e a avaliação, pelos próprios estudantes, do impacto das políticas públicas desenvolvidas em espaços populares. Os participantes do programa recebem apoio financeiro e metodológico.

Os jovens de origem popular trazem para a vida universitária esperanças e experiências que precisam ser valorizadas e incorporadas ao saber crítico que a Universidade promove.

A própria Universidade tem muito a aprender com a crescente participação de estudantes oriundos de comunidades populares na vida acadêmica. A construção de uma nova universidade, capaz de contribuir no atendimento das demandas centrais de grandes parcelas da população, sem perder a excelência, é um desafio contemporâneo a que o projeto Conexão de Saberes pretende responder de modo criativo e inovador. Pensamos que a construção de uma rede sociopedagógica na universidade, formada por docentes e discentes com diferentes perfis, é um caminho possível para acolher os jovens na vida universitária, sistematizar as experiências que trazem e dotá-los de instrumentos metodológicos para compreender e contribuir para a superação das históricas desigualdades que vivem.

2.3.3 Fórum das Estatais

As ações desenvolvidas no âmbito do Fórum são voltadas para a execução de uma política educacional de inclusão e justiça social.

Em relação ao Programa Escola Aberta, as estatais pretendem financiar a implementação de oficinas nas mais variadas áreas de interesse da comunidade. A Caixa Econômica Federal (CEF) se colocou à disposição para doar cinco mil computadores, o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO) se dispôs a capacitar profissionais para auxiliar na formação de oficinairos que trabalhem com software livre, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio de chamadas públicas, se manifestou positivamente no sentido de financiar projetos de pesquisa com vistas à produção e ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras para educação inclusiva aplicadas ao Programa Escola Aberta.

O Fórum das Estatais pela Educação tem contribuído também para o incremento da abertura de escolas aos finais de semana e financiamento de projetos de pesquisa com vistas à produção e ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras na educação, com parcerias efetivadas com a FINEP, a CHESF e o SERPRO para a instalação de equipamentos e desenvolvimentos de projetos, processos em conclusão. Com a ELETRONORTE, a parceria firmada em 2007 beneficia a abertura de 3 (três) escolas da região norte, com modelo próprio de atividades. No ano de 2008, essas escolas não foram contempladas com a parceria.

2.3.4 Ministério do Esporte

Em 2005, como consequência de um termo de cooperação técnica assinado entre o Ministério da Educação (executor do Programa Escola Aberta) e o Ministério do Esporte (parceiro institucional do Programa), respectivamente, pelos então ministros Tarso Genro e Agnelo Queiroz, o Programa Escola Aberta passa a contar com essa experiência de formação desenvolvida pelo Ministério do Esporte, através do seu Departamento de Políticas Sociais do Esporte e do Lazer.

Faz-se importante mencionar, segundo Duarte, que o Programa Escola Aberta na sua origem não contava nos seus princípios com a temática do Lazer (informação verbal)²⁴. Isto pode demonstrar o distanciamento do Lazer no espaço escolar.

O Programa Pintando a Liberdade, criado para dar apoio logístico aos programas sociais e esportivos do Ministério dos Esportes, tem a finalidade de ensinar aos presos um novo ofício e suprir a carência de materiais esportivos nas escolas públicas. Esse objetivo possibilitou, inclusive, a incorporação do projeto a um outro: o Programa Escola Aberta, que tem o esporte e lazer como uma de suas áreas para a realização das oficinas. A integração desses dois programas não se limita apenas a fornecimento de um kit para cada escola. O Ministério dos Esportes ofereceu, também, a formação de aproximadamente oito mil oficinairos, coordenadores escolares, coordenadores temáticos de esporte e professores de Educação Física das escolas abertas. Nesse sentido, a partir de 2005 o modelo de formação de esporte e lazer começa a ganhar um perfil adequado às características do Programa Escola Aberta.

No Programa Escola Aberta, esporte e lazer são considerados direitos sociais. A concepção dos mesmos no Programa visa a romper com os paradigmas hegemônicos, nos quais o lazer aparece como mero entretenimento ou produto a ser consumido e o esporte elitizado, na perspectiva do alto rendimento.

O lazer no Escola Aberta é entendido numa perspectiva mais abrangente, como um conjunto de atividades culturais em seu sentido mais amplo, contemplando os diversos interesses humanos, suas diversas linguagens e manifestações (MELO; ALVES JUNIOR, 2003). Objetiva propiciar aos participantes a possibilidade de utilização de seu tempo livre de maneira autônoma, crítica e emancipatória. Ou seja, “[...] ir além do entretenimento, com

²⁴ Relatórios realizados pela Coordenação Geral do PEA.

ações orientadas para que os cidadãos produzam o seu lazer, um lazer de qualidade e venham a construir e ressignificar a sua cultura”. (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o lazer também pode ser considerado um veículo de educação. Segundo Marcelino (2002), o desenvolvimento de atividades no tempo disponível, de atividades de lazer, quer no plano da produção, quer no do consumo não conformista e crítico-criativo, requer aprendizado. Portanto, a relação educação-lazer pode favorecer a criação de instrumentos de defesa contra a homogeneização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento do espírito crítico. Isso porque a ação conscientizadora da prática educativa, inculcando a ideia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados pelos grupos interessados junto ao poder público.

Nesse sentido, o Programa Escola Aberta tem suas bases voltadas para uma proposta pedagógica que aproxima **educação** e **lazer**, como elementos fundamentais de uma formação crítica e humanizante, pois, segundo Marcelino (1987, p. 62):

(...) trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação; a segunda, que para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação.

A proposta pedagógica do Programa Escola Aberta prevê o esporte enquanto uma rica possibilidade de aprendizagem social, enquanto um importante elo entre os princípios do lazer e da educação, proporcionando momentos de prazer e diversão, onde o lúdico e a criatividade são enfatizados, mas sobretudo um espaço democrático de inclusão social e exercício da cidadania, onde se aprende a respeitar as diferenças, a ser mais solidário e mais cooperativo.

Em 2006, foram realizados 33 encontros de formação de esporte em 7 (sete) estados da federação, atingindo cerca de 3.000 (três mil) pessoas responsáveis pelas temáticas do esporte do lazer no programa. A maioria delas, oficinairos de esporte e lazer, mas, também, um considerável número de professores de Educação Física, de coordenadores temáticos de esporte e lazer e de coordenadores escolares.

As formações para os oficinairos de esporte e lazer, realizadas no ano de 2006, buscaram criar as condições necessárias para que os mesmos identificassem seus papéis no

desenvolvimento de suas oficinas, primando pelo esporte recreativo e de lazer junto às comunidades atendidas pelo programa.

A metodologia utilizada – aulas expositivas, projeção de filmes e documentários, realização de debates, oficinas, dinâmicas e vivências – teve como finalidade a troca de informações, de experiências, a vivência do lúdico relacionado às práticas esportivas e, principalmente, a conscientização e sensibilização da importância do trabalho orientado pelos princípios do lazer crítico e criativo.

A concepção teórica da formação oferecida aos agentes do Programa Escola Aberta foi estruturada a partir de três eixos fundamentais: Cultura, Lazer e Esporte. Partimos do princípio, portanto, que as atividades esportivas não são um fim nem um começo em si mesmas. Elas precisam ser compreendidas enquanto atividades culturais, ou melhor, uma das várias opções a figurarem num programa de lazer. (MATTOS, 2007, Comunicação pessoal do autor²⁵)

No ano de 2007, com o crescimento em escala nacional do Programa Escola Aberta, foi projetado um total de 64 (sessenta e quatro) encontros de formação de esporte e lazer para todos os 21 (vinte e um) estados que haviam aderido ao programa já no início do ano e, também, para o Distrito Federal. Ao final do mês de outubro²⁶, haviam realizado um total de 60²⁷ (sessenta) formações.

Segundo Mattos (op. cit), alcançaram com essas formações um público estimado em 5.100 (cinco mil e cem) participantes formados, principalmente, poricineiros de esporte e lazer, coordenadores escolares e professores de Educação Física. A partir de 2008, não houve ações efetivas para a continuidade da parceria com o Programa Escola Aberta.

2.3.5 Teatro do Oprimido

Além das parcerias estabelecidas em nível nacional, existem parcerias locais, desenvolvidas pelas próprias Secretarias de Educação, e exemplo do Estado do Rio de Janeiro, que realizou parceria com o Centro do Teatro do Oprimido (CTO).

A recusa da instituição escolar em manter conexões com os diferentes saberes se dava principalmente através de práticas hegemônicas e baixos resultados educacionais – o que

²⁵ Relatórios entregues ao MEC no exercício da função de Consultoria ao MEC.

²⁶ No dia 31 de outubro, encerravam-se os contratos dos consultores de esporte e lazer com UNESCO/MEC, portanto, todo o calendário de formação em 2007 foi planejado para se encerrar nessa data.

²⁷ Quatro delas não foram realizadas por problemas de organização local. Foram os casos de: Bahia, Pernambuco, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais.

necessitava ser transformado. Ainda nessa perspectiva, o Escola Aberta não contempla um processo usual, ele é entendido como catalisador de um espaço que permite a mudança de “fora” para “dentro”, isto é, da comunidade para a escola, do não regular para o regular. Busca-se fomentar uma outra atitude frente aos saberes das comunidades e descobrir como os saberes da escola podem ter vínculos dialógicos com o saber não formal, a partir de estratégias de sedução, e não de submissão.

Nesse sentido, um dos objetivos da ação do Teatro do Oprimido é ajudar o “Escola Aberta” a impactar diretamente a realidade escolar, fortalecendo a relação Escola/comunidade e ampliando as oportunidades de acesso a espaços de promoção e transformação da cidadania.

Embora o conceito de comunidade escolar pelo Programa englobe o coletivo formado por diretores, coordenadores, professores, assistentes educacionais, pais, alunos e comunidade onde a escola está inserida, o cotidiano escolar é organizado de forma a excluir a participação de muitos desses atores, revelando uma organização de trabalho pedagógico que fragmenta a informação e o conhecimento, exclui a participação de atores do processo de planejamento e avaliação e muitas vezes retira o sentido do trabalho escolar. E a metodologia do Teatro do Oprimido, pautada pela compreensão das relações de submissão, propõe a ruptura que “liberta” tanto o pólo oprimido como o opressor.

Segundo Henriques (2006, p. 12, grifos nossos):

por essa reflexão, pode ser possível entender o programa Escola Aberta e sua parceria com o Teatro do Oprimido como a resistência ao isolamento e valorização dos diversos estilos identitários, contribuindo para a tessitura de relações sociais e políticas democráticas, fortalecendo a afirmação de Paulo Freire em que *se a educação não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda*.

Pensamos que, desta maneira, o governo pretende consolidar um consenso acerca de suas ações que, na realidade, se propõem a garantir a inclusão mínima das massas “excluídas”. Dentro de uma agenda de cunho democrático-filantrópico, que caracterizou a perda do poder político das forças contra-hegemônicas na atual conjuntura, o tema da igualdade, a partir dos anos 90, foi substituído pelo da pobreza como foco. Nesse sentido, o Estado não é mais um produtor de bens e serviços, ele é coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. A força de trabalho também não é mais vista como sujeito de direito. Ocultado em sua centralidade pelo capital fetiche, o trabalho – para o pensamento dominante de hoje – perde a sua centralidade na vida social. (BENJAMIM, 2008)

Assim, com esta iniciativa, oficinairos de teatro passaram por um processo de formação com os integrantes do CTO e, posteriormente, estes passaram a ser multiplicadores do Teatro do Oprimido. Pensamos que multiplicadores do societário neoliberal.

O Teatro - Fórum, recurso utilizado pelo CTO e aplicado em algumas oficinas de teatro do Escola Aberta, é em estilo de representação no qual a relação ator-plateia se estabelece dialogicamente. O jovem é quem propõe qual a temática a ser representada, que, não obstante, faz referências à realidade em que está inserido, como sexualidade, uso de drogas, conflito com os pais e abuso de poder dos gestores escolares.

Assim, acreditamos que temas antigos são abordados distanciados do conflitivo e antagônico processo social que os define. São construídas mediações simbólicas entre sujeitos e realidade em uma perspectiva de conservação das realidades sociais onde desigualdade e exploração socioeconômica coexistem com a liberdade e a igualdade cívicas. (BENJAMIM, 2008)

Confirmando a proposição dita acima, vejamos o que é esperado do Teatro do Oprimido segundo a sua ação pedagógica: o espetáculo é dinâmico e suscetível a múltiplos desfechos, já que a platéia intervém, atua e conduz a representação, ou seja, aqueles que o assistem, na proposta do Teatro do Oprimido, são *espect-atores*, segundo definição de seu idealizador, o teatrólogo Augusto Boal²⁸.

E mais. Segundo Haddad²⁹ (2006, p. 9):

O Teatro - Fórum pode ser uma reflexão de ações de um indivíduo ou de um grupo social. Seus participantes, tanto atores quanto *espect-atores*, se observam em ação e, de forma democrática e propositiva, transformam a situação encenada. Mesmo se tratando de uma mudança do universo simbólico do teatro, essa prática pode ser transportada pra a realidade escolar a até mesmo a comunidade onde estão inseridos.

A parceria do Escola Aberta com o Centro de Teatro do Oprimido vai ao encontro dos eixos estruturantes do Programa Escola Aberta, entendendo a educação como uma ação que deve ser relacionada ao contexto sociopolítico e econômico no qual se encontram os jovens e sua comunidade, valorizando as expressões culturais e sociais dos grupos humanos. O Teatro do Oprimido entrou como instrumento direto desse diálogo entre comunidade e escola. Pensamos que o Teatro de Oprimido nada mais é que um polo aglutinador de forças político-sociais para implementar ações educadoras da sociabilidade neoliberal.

O Teatro do Oprimido atuou em escolas municipais de alguns municípios mais empobrecidos do estado do Rio de Janeiro – Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu,

²⁸ Augusto Boal – Escritor, teatrólogo, diretor artístico do CTO-RIO e criador do Teatro do Oprimido.

²⁹ Fernando Haddad, atual Ministro da Educação.

Niterói e São Gonçalo –, através da capacitação de 60 multiplicadores, da construção de 22 cenas, 19 músicas e mais de 270 peças de arte, entre pinturas, esculturas e desenhos.

Em 2008, não houve ampliação desta atuação em outros municípios ou Estados.

2.3.6 Finalmente...

Ao longo destes anos de execução do Programa, os principais resultados relatados pelos atores envolvidos dizem respeito

à significativa melhoria do clima na escola e no seu entorno, à diminuição da violência contra o patrimônio escolar, à ampla participação da comunidade nas atividades, à maior participação dos pais dos alunos na escola, à redução de incidências de violência interpessoal no espaço escolar, ao maior cuidado da comunidade com a escola e à formação de uma cultura de voluntariado em algumas localidades. (NOLETO, 2008, p. 81)

Mobilizar recursos pessoais, institucionais e associativos disponíveis e concretizá-los no palco da escola é o espírito do Programa Escola Aberta. Um programa assim exige muitos investimentos e caminhos, muita vontade política e alianças. O mundo vive hoje uma crise sem precedentes na história, em que esta se manifesta no empobrecimento material e espiritual dos trabalhadores, condicionados cada vez mais a empregos precarizados e ao desemprego crescente. Em vista disso, que alianças esse programa estabelece e com quem estabelece? Está envolvendo a sua prática com os movimentos sociais, ou com alguma forma de luta da classe trabalhadora (sindicatos, movimentos sociais de massa, conselhos populares, ...)? Ao contrário, o PEA transfere a responsabilidade da asseguarção de direitos para a sociedade na justificativa do voluntariado, da solidariedade e da cooperação não apresentando nenhuma perspectiva anticapitalista.

Segundo Behring e Boschetti (2011),

Outro aspecto de destaque na “reforma” do Estado foi o *Programa de Publicização*, que se expressou na criação de agencias executivas e das organizações sociais, bem como a regulamentação do terceiro setor para a execução de políticas públicas. Esta última estabeleceu um Termo de Parceria com ONGs e Instituições Filantrópicas para a implementação das políticas. A essa nova arquitetura institucional na área social- sempre ignorando o conceito constitucional de seguridade – se combinou o serviço voluntario, o qual desprofissionalizava a intervenção nessa areas, remetendo-as ao mundo de solidariedade, da realização do bem comum pelos individuos, através de um trabalho voluntário não-remunerado. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 154, grifos no original)

Ou seja, a questão do voluntariado, tão presente na estrutura do PEA, bem o incentivo à solidariedade colocada pelo programa não passam de comportamentos de um receituário neoliberal.

Mais ainda: este novo tipo de Estado apontado, o Estado Gerencial possibilitou a emergência de uma sociedade civil que se apresenta ativa, mas que possui um cunho assistencialista, estimulando os cidadãos em uma perspectiva despolitizadora a não mais reivindicarem seus direitos em organizações de classe, mas a colaborarem individualmente, fazendo “a sua parte”, permitindo, assim, consolidar o fenômeno do voluntariado.

Com três anos de funcionamento, além das avaliações anuais internas – realizadas por meio dos relatórios de progresso para o organismo internacional parceiro, i.e, relatórios de acompanhamento internos –, foram contratadas duas avaliações externas em 2007: uma qualitativa e outra quantitativa, realizadas por instituições com larga experiência em avaliações de políticas públicas: CESPE – Centro de Seleção de Promoção de Eventos/UnB – e DATAUFF – Núcleo de Pesquisas Sociais Aplicadas, Informações e Políticas Públicas. Segundo o Relatório de Análise de Dados da CESPE - UNB (2007, p. 81), “[...] Um dos resultados mais positivos do PEA é a aproximação da escola à comunidade. Esse resultado, embora entendido como de médio prazo, tem sido alcançado satisfatoriamente”.

Pensamos que a ideia é potencializar o que o Banco Mundial denomina “capital social”. Em outras palavras: a capacidade de articulação dos grupos de pessoas ou de toda uma comunidade local na busca da solução de seus interesses imediatos, usado frequentemente para orientar políticas sociais neoliberais focalizadas; a proposta e realização de um pacto social para a resolução pacífica dos conflitos em benefício da ordem capitalista vigente, da defesa da liberdade individual e do Estado como instância acima e imune aos conflitos de classes; e a economia livre de um rígido controle e a naturalização das desigualdades sociais. Além disso, pretende-se a promoção da “coesão cívica” e nacional. A “sociedade civil ativa”, lócus da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais, seria o novo agente histórico por excelência, em lugar das classes sociais polarizadas. (BENJAMIM, 2008, p. 53-54)

Porém, já em 2008 o Programa apresenta alguns indícios de que o seu tempo como política pública do Governo federal pode não ter continuidade. Os recursos financeiros não são ampliados, ou seja, o número de escolas mantém-se o mesmo dentro dos municípios, apesar de em alguns deles o indicador de cobertura ser de 1,59%, como no caso do município de Londrina (PR). No município de Contagem (MG), em que 32 escolas são atendidas, o índice de cobertura é de 51,61%.

Já em 2008, como vimos, as parcerias não foram mantidas, como foi o caso do Ministério do Esporte com a Escola que Protege e Conexões de Saberes.

Ficam, então, algumas reflexões: relacionada ao histórico de políticas de esportes, marcadas por descontinuidades e pelos eventos esporádicos, a garantia de um programa permanente significaria um grande avanço.

Mais uma vez, grandes desafios apresentam-se na construção de um outro projeto de sociedade. Será que no município de Contagem temos uma tendência a uma política de governo estar sendo estabelecida como política de Estado?

Como Paulo Freire (2002), temos a certeza de *que mudar é difícil, mas é possível*. Mas isso fica para o próximo momento.

2.4 O MUNICÍPIO DE CONTAGEM E O PEA

Ó mundo tão desigual
Tudo é tão desigual
Ô, ô, ô, ô...
De um lado esse carnaval
De outro a fome total
Ô, ô, ô, ô...
(OS PARALAMAS DO SUCESSO. 2008)

A intenção deste capítulo é apresentar o município de Contagem diante das diferentes perspectivas, além de descrever um breve histórico social da cidade. O objetivo é, a partir da apresentação dessa localidade, expor as características que a fazem pertencer ao Programa Escola Aberta recebendo recursos federais para o funcionamento de tal Projeto, bem como conhecer a realidade local dos(as) usuários (as) desta cidade. Também apresentaremos a estrutura do Programa no município.

Das cidades que compõem a RM, a cidade de Contagem foi escolhida em função de alguns cenários de vulnerabilidade social, segundo critérios do PEA.

Segundo dados do IBGE (2000), o município de Contagem é atualmente a terceira maior cidade de Minas Gerais, com 617.749 habitantes. Ao longo do estado, os limites geográficos da cidade perderam-se em virtude do seu crescimento horizontal em direção à capital, ocasionando uma intensa conurbação com Belo Horizonte. Atualmente, Contagem integra a Região Metropolitana de Belo Horizonte, sendo uma das mais importantes cidades dessa aglomeração urbana principalmente pelo seu grande parque industrial. Segundo o

PNUD (2000), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) de Contagem é de 0,789, inferior ao do município de Belo Horizonte (0,839) e outras cidades desta região. No entanto, quando comparado ao restante do país, passa a ser um índice alto, pois o índice nacional é de 0,766. (PNUD, 2000)

A cidade de Contagem aderiu ao Programa Escola Aberta desde janeiro de 2005, o que lhe faz ter uma característica de sustentabilidade na execução do programa. A parceria feita com a Secretaria Municipal de Educação tem grande apoio da Prefeitura dando infraestrutura à execução do programa: sala, telefonia, transporte, entre outros. Com isso, esta organização para o trabalho se destaca nacionalmente dentro do Programa. Por ser uma iniciativa do Governo federal, muitas vezes em escala municipal não lhe é dado valor devido. A participação e o envolvimento da Secretaria Municipal, escolas e comunidade na execução e implementação são condições importantes e necessárias para a possibilidade nas continuidades das ações. Estas condições são encontradas no município de Contagem. Desde a adesão ao Programa, a relação de escolas permanece a mesma, demonstrando um compromisso com a execução e implementação das ações, já que a descontinuidade nas ações públicas é um fator de descrédito e desgaste na relação com a comunidade.

Por todo este arranjo e estrutura dado ao programa em Contagem, espera-se ter garantido uma apropriação da comunidade aos princípios e objetivos do PEA.

Veremos, em seguida, questões histórico sociais que também são relevantes para compreensão e conhecimento da realidade local.

Dentro da RMBH³⁰, Contagem está situada na região Oeste que foi “[...] considerada a primeira frente de expansão da RMBH que teve origem nos anos 40, tendo sido seu processo de ocupação influenciado pela abertura da Avenida Amazonas e pela criação e efetiva ocupação da Cidade Industrial Juventino Dias, no município de Contagem”. (SOUZA, 2008, p. 8)

A relação da cultura negra com a cidade de Contagem ocorre a partir da origem histórica do município. A região ocupada inicialmente no município se apoiou no tráfico de escravos e de outras mercadorias que avançavam pelos sertões da Colônia, nas costas de animais ou de transportadores cativos (SMEC, 2009).

O fato de contar com uma população economicamente ativa vinculada à criação de gado, à agricultura e ao comércio permitiu a fixação de um grande número de escravos na

³⁰ Lê-se Região Metropolitana de Belo Horizonte.

região. Com eles, permaneceram as tradições dos antepassados, que lutaram e resistiram às devassas do sistema escravista (SMEC, 2009).

Vale ressaltar que, segundo Souza (2008, p. 16, grifos no original):

Analisando-se a mobilidade residencial intrametropolitana, Belo Horizonte revela seu enorme poder de expulsão, eliminando de seu espaço, principalmente, os indivíduos mais pobres, com baixos níveis de renda e escolaridade, embora outro fluxo, caracterizado pela presença de indivíduos pertencentes às camadas sociais mais elevadas, também tenha sido observado. A esse respeito, deve-se esclarecer que os indivíduos mais pobres tiveram como destino municípios localizados nos vetores de expansão Norte Central, Sudoeste, Oeste e Leste, onde há uma concentração de loteamentos destinados à população de baixo nível de renda: *periferização da pobreza*. Já os mais ricos tiveram como destino municípios localizados nos vetores Sul e Norte, destacando-se os municípios de Nova Lima, Brumadinho e Lagoa Santa, respectivamente: *periferização da riqueza*.

É imprescindível ressaltar que, assim como acontece internamente à capital, a grande mobilidade de BH para a RMBH é de indivíduos pobres, transportando para o espaço metropolitano a segregação socioeconômica da população que se verifica no interior de Belo Horizonte.

Segundo dados do IBGE³¹, Contagem é o município com a segunda maior população do estado com 603.048 habitantes em 2010, atrás apenas de Belo Horizonte. Sua população em total de homens é de 292.628, e de mulheres, 310.420. O total de população urbana é de 601.009 e sua população rural é de 2.039 habitantes.

Assim, temos nessa cidade vulnerabilidades que dizem respeito à etnia, cultura e fatores socioeconômicos e populacionais que podem estar, de forma lastimável, associadas.

2.4.1 Sobre o PEA em Contagem

Segundo o desenho do Programa descrito no Manual Operacional do PEA, na ponta da implementação estão o diretor, o coordenador escolar e o professor comunitário. O primeiro é o responsável pela assinatura do Termo de Adesão ao Programa e pela indicação do coordenador escolar e do professor comunitário. Estes dois últimos devem não somente participar do Programa nos finais de semana, mas, além disso, articular escola e comunidade, desenvolver as atividades de organização e viabilizar a infraestrutura necessária ao funcionamento do PEA. Ainda no âmbito da gestão nas escolas, as oficinas são ministradas

³¹ Para maiores detalhes, ver dados no site do IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf. Acesso em 25 set. 2011.

por oficinairos que podem ser ressarcidos ou não ressarcidos e devem ser identificados entre os talentos da comunidade.

Nas oficinas, a metodologia do Programa presume que as atividades a ser implementadas devem ser escolhidas por meio de consultas às comunidades locais e à identificação de talentos no entorno escolar, realizada pelo Coordenador Escolar considerando as peculiaridades de cada estado ou município, as diversidades regionais e locais. (BRASIL, 2004)

Além dos atores das escolas e comunidade, participam as secretarias estaduais e municipais de educação, que indicam um coordenador interlocutor – responsável pelo suporte necessário para que as atividades ocorram nas escolas; coordenadores temáticos de esporte, pedagógico e de cultura – responsáveis pela coordenação e qualificação das oficinas nas escolas; e supervisores – responsáveis pelo acompanhamento das atividades nas escolas aos finais de semana.

Os Coordenadores Interlocutores dos 11 (onze) municípios propuseram a organização de um Comitê Metropolitano, conforme orientação oriunda do Manual Operacional, cujos objetivos estariam embasados no eixo de uma política Intermunicipal de Educação no Escola Aberta, realizando reuniões mensais e que acontecem uma em cada Município.

O Comitê estabeleceu como marco importante a divulgação Política do Programa. Uma das primeiras ações propostas foi o Festival Metropolitano, que aconteceu no dia 26 de junho de 2006, no Parque das Mangabeiras, buscando aproximação dos atores das 11 cidades participantes, divulgação dos trabalhos confeccionados nas oficinas e apresentação das frentes Políticas que o Programa norteia.

O Comitê compõe com os seguintes Municípios: Betim, Belo Horizonte, Brumadinho, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Juatuba, Nova Lima, Ribeirão das Neves, Sabará e Vespasiano. Ações mais eficazes, capacitação dos atores envolvidos e formas de autossustentação para o programa são assuntos discutidos no Comitê³².

Esta iniciativa do PEA da gestão local do programa ser feita mediante o Comitê é uma ação interessante, na qual podem ser vistos os objetivos do programa, além de interesses político-partidários.

Para além do âmbito de gestão local, as secretarias estaduais e municipais de educação devem: a) selecionar as escolas beneficiárias do programa; b) definir as atividades a serem

³² Para mais detalhes, ver http://www.neves.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=783&Itemid=148. Acesso em 26 set. 2011.

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

Com esse desenho de funcionamento, o Programa Escola Aberta foi lançado em outubro de 2004, com a abertura das escolas a partir de novembro do mesmo ano nas *regiões metropolitanas de Belo Horizonte (MG)*.

Em Contagem, dia 11 de Janeiro de 2005, a Prefeitura assina o Termo de Adesão ao Programa Escola Aberta; 22 de março de 2005 – Primeira reunião apresentando o PEA aos Dirigentes Escolares de todas as Escolas do Município; 05 de abril de 2005 – Realização do Seminário, com levantamento dos critérios para escolha das Escolas (Desejo das escolas que assinam a Carta de Adesão e Vulnerabilidade Social); 07 de abril de 2005 – Reunião por Núcleo de Educação para seleção das Escolas.

Desde então, Contagem é contemplada com a abertura de 27 Escolas em todo o Município através da adesão dos Dirigentes das Escolas, distribuídas em todas as 07 Regionais em 2005, como demonstrado na Síntese do Plano de Atendimento (Tabela VI - Anexo I), a saber: **NÚCLEO EDUCACIONAL SEDE** (EM José Lucas Filho; EM Newton Amaral Franco; EM Prof. Luiz da Cunha; EM Prof. Sebastião Camargos; EM Paulo Cezar Cunha); **NÚCLEO EDUCACIONAL ELDORADO** (EM Avelino Camargos; EM Joséfina de Souza Lima; EM Sandra Rocha; EM Vasco Pinto da Fonseca); **NÚCLEO EDUCACIONAL INDUSTRIAL** (EM Dona Gabriela Leite Araújo; EM Pedro Alcântara Júnior; EM Profª Júlia K. de Oliveira; EM Profª Lígia Magalhães; EM Cecília Meireles; EM Maria do Amparo); **NÚCLEO EDUCACIONAL NOVA CONTAGEM** (EM Francisco Salles da Silva Diniz; EM Giovanini Chiodi; EM Hilda Nunes dos Santos; EM Ivan Diniz Macedo; EM Ver. José Ferreira de Aguiar); **NÚCLEO EDUCACIONAL RESSACA** (EM Maria Silva Lucas; EM Cel. Joaquim Antônio da Rocha; EM Pe. Joaquim de Souza Silva; EM Profª Maria de Matos Silveira; EM Prof.º Wancleber Pacheco; EM Glória Marques Diniz; EM Rita Carmelinda Rocha).

Em 2007, conforme o Indicador de Cobertura do PEA (Tabela 3 – ANEXO I), o município de Contagem totalizou 32 escolas atendidas.



Figura 1 – Mapa de Contagem – Divisões Regionais - 2008
 Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação Geral – Contagem (MG)

Tabela 2 – Escolas nas Regionais

RELAÇÃO DE ESCOLAS DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA		
		REGIONAIS
		E.M. FRANCISCO SALLES DA SILVA DINIZ
		E.M. HILDA NUNES DOS SANTOS
VARGEM DAS FLORES		E.M. VER. JOSÉ FERREIRA DE AGUIAR
		E.M. GIOVANINI CHIODI
		E.M. IVAN DINIZ MACEDO
		E.M. JOSÉ SILVINO DINIZ
		E.M. DONA GABRIELA LEITE ARAÚJO
		E.M. PROF. JÚLIA K. DE OLIVEIRA
INDUSTRIAL		E.M. MARIA DO AMPARO
		E.M. PEDRO ALCÂNTARA JÚNIOR
		E.M. PROF. LÍGIA MAGALHÃES
		E.M. JENNY DE ANDRADE FARIA
RIACHO		E.M. CÂNDIDA ROSA DO ESPÍRITO SANTO
		E.M. GLÓRIA MARQUES DINIZ
NACIONAL		E.M. PROF. WANCLEBER PACHECO
		E.M. WALTER FAUSTO DO AMARAL
		E.M. CEL JOAQUIM ANTÔNIO DA ROCHA
RESSACA		E.M. MARIA SILVA LUCAS
		E.M. PE. JOAQUIM DE SOUZA SILVA
		E.M. PROF MARIA DE MATOS SILVEIRA
		E.M. JOSÉ LUCAS FILHO
		E.M. PREF. LUIZ DA CUNHA
SEDE		E.M. JOSE FINA DE SOUZA LIMA

		E.M. OTACIR NUNES DOS SANTOS
		E.M. PREF. SEBASTIÃO CAMARGOS
		E.M. AVELINO CAMARGOS
ELDORADO		E.M. VASCO PINTO DA FONSECA
		E.M. SANDRA ROCHA
		E.M. NEWTON AMARAL FRANCO
		E.M. PROF. HILTON ROCHA
PETROLÂNDIA		E.M. PAULO CÉZAR CUNHA
		E.M. CEL. ANTÔNIO AUGUSTO DINIZ

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação Geral – Contagem- MG

O município de Contagem, agora então dividido em oito Regionais (conforme tabela acima), tem o seguinte plano de atendimento às escolas, a saber: Regional de Vargem das Flores (atendimento a 06 escolas); Regional Nacional (atendimento a 03 escolas); Regional Ressaca (atendimento a 04 escolas); Regional Sede (atendimento a 03 escolas); Regional Eldorado (atendimento a 03 escolas); Regional Riacho (atendimento a 01 escola); Regional Industrial (atendimento a 06 escolas) e Regional Petrolândia (atendimento a 05 escolas).

Porém, desde o ano de 2008, não houve ampliação no plano de atendimento às escolas deste município. No município de Contagem (MG), em que 32 escolas são atendidas, o índice de cobertura é de 51,61%.

A parceria feita com a Secretaria Municipal de Educação tem grande apoio da Prefeitura, que oferece infraestrutura à execução do programa disponibilizando sala, telefonia, transporte, entre outros recursos. Com esta organização para o trabalho, Contagem se destaca nacionalmente dentro do Programa. Por ser uma iniciativa do Governo federal, muitas vezes na escala municipal não lhe é atribuído o valor devido, ou seja, o município não se apropria das ações do governo. A participação e o envolvimento da Secretaria Municipal, escolas e comunidade na execução e implementação são condições importantes e necessárias para a possibilidade nas continuidades das ações. Estas condições são encontradas no Município de Contagem. Desde a adesão ao Programa, a relação de escolas permanece a mesma, demonstrando um compromisso com a execução e implementação das ações, já que a descontinuidade nas ações públicas é um fator de descrédito e desgaste na relação com a comunidade.

Por todo este arranjo e estrutura dados ao programa em Contagem, espera-se ter garantido uma apropriação da comunidade aos princípios e objetivos do PEA.

No ano de 2006, tivemos as ações das parcerias Escola que Protege, Conexões de Saberes e do Ministério de Esporte com as formações aos oficinairos de esporte e lazer e

professores de Educação Física do município. Em 2008, todas estas parcerias não mais aconteciam.

Na seção a seguir, passamos à apresentação da pesquisa e dos resultados obtidos a partir dos procedimentos de coleta dos dados.

CAPÍTULO III

ABRINDO PORTAS PARA A VOZ DOS/AS USUÁRIOS/AS DO PEA - TERCEIRO DIÁLOGO

Se eu pudesse eu tocava em meu destino
 Hoje eu seria alguém
 Seria eu um intelectual
 Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
 Muitos me chamam de pivete
 Mas poucos me deram um apoio moral
 Se eu pudesse eu não seria um problema social
 (LEANDRO SAPUCAY. 2009)

Esta pesquisa teve como foco discutir o PEA a partir da apreensão dos objetivos e princípios que orientam a prática deste programa por parte dos (as) usuários (as) na temática de esporte e lazer. A relevância da pesquisa se fez pela necessidade de efetivação de políticas públicas na temática do esporte e lazer voltados para o “pensar” do público com base nas análises dos dados presentes no diagnóstico realizado. Nos campos do esporte e do lazer, é muito recente o desenvolvimento de pesquisas no que tange às políticas sociais. Conscientes da importância desses estudos para enfrentar os complexos desafios postos pelos nossos programas sociais, acreditamos que é preciso agir. Por isso, a opção que fizemos de chegar à realidade o mais rápido possível, indo às comunidades para a coleta de dados.

A pesquisa contou com o seguinte instrumento metodológico, a saber: aplicação de questionário³³ a pessoas acima de 15 anos, com o objetivo de realizar um diagnóstico sociopopulacional sobre a percepção dos objetivos e princípios do PEA e questões relacionadas ao Lazer dessa parcela da população. A coleta de dados mediante o questionário geralmente cumpre a função de, sobretudo, descrever as características de um grupo social e de contribuir para a análise de determinadas variáveis. Optou-se por um questionário com 69 perguntas, sendo 66 fechadas e 3 perguntas abertas cujas afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e pré-estabelecidas. Nas perguntas fechadas, o entrevistado deveria responder a alternativa que mais se ajustasse às suas características, ideias ou sentimentos. Já nas perguntas abertas, as respostas deveriam ser mais espontâneas. O questionário foi dividido em quatro seções e estruturado de forma a facilitar aos respondentes a compreensão dos itens, tendo em vista que a diversidade de perfis prevista entre esses participantes seria bem abrangente, destinada a jovens, adultos e idosos (as).

³³ Ver Apêndice II, onde será encontrado o questionário na íntegra.

A primeira seção englobava questões referentes ao perfil socioeconômico dos (as) usuários (as), sua vinculação e de seus familiares com a escola, e sua participação nos demais programas do Governo. Já a segunda parte tratava de questões relativas à participação dele (a) nas oficinas de esporte e lazer oferecidas pelo PEA. A terceira seção trazia questões referentes à percepção dos (as) usuários (as) sobre os aspectos da escola onde participa das oficinas e da comunidade na qual está inserida. Por último, os (as) usuários (as) são questionados (as) sobre aspectos relacionados à prática de esporte e lazer, além da avaliação das oficinas de que estava participando no final de semana da realização da pesquisa.

O questionário teve como referência os instrumentos elaborados pelo CESPE e DATAUFF por oportunidade da realização, em 2007, da pesquisa de avaliação do PEA com a adaptação de algumas questões, bem como o acréscimo daquelas referentes às temáticas de lazer e esporte dos (as) entrevistados (as).

O trabalho de campo foi realizado em quatro visitas a Contagem, cada uma delas sendo realizada no final de semana, período de funcionamento do Programa. A primeira visita foi feita em novembro de 2010 numa reunião com a equipe Local da Coordenação do Programa (Coordenadores Interlocutores) e a ULE – MG, na qual se organizou a infraestrutura de apoio, a apresentação do questionário a ser aplicado e a faixa etária do grupo a ser pesquisado. Optou-se por selecionar os (as) entrevistados (as) das oficinas na temática de esporte e lazer com idade acima de 15 anos frente à complexidade das perguntas.

Na impossibilidade de visitar todas as escolas devido ao tempo e às grandes distâncias de deslocamentos entre elas, decidiu-se pela a visita de 80% dessas dentro de cada regional. As escolas foram escolhidas mediante sorteio de forma aleatória em cada regional específica, conforme tabela que se segue abaixo. Foram visitadas 26 escolas no total³⁴. Foi entregue à direção de cada escola uma carta de apresentação com os explicativos referentes a esta pesquisa.³⁵

³⁴ São elas: E.M. Hilda Nunes dos Santos; E.M. Ver. José Ferreira de Aguiar; E.M. Giovanini Chiodi; E.M. Ivan Diniz Macedo; E.M. José Silvino Diniz; E.M. Dona Gabriela Leite Araújo; E.M. Prof. Júlia K. de Oliveira; E.M. Maria do Amparo; E.M. Prof. Lígia Magalhães; E.M. Jenny de Andrade Faria; E.M. Cândida Rosa do Espírito Santo; E.M. Glória Marques Diniz; E.M. Prof. Wancleber Pacheco; E.M. Walter Fausto do Amaral; E.M. Maria Silva Lucas; E.M. Pe. Joaquim de Souza Silva; E.M. Jose Fina de Souza Lima; E.M. Prof. Luiz da Cunha; E.M. Otacir Nunes dos Santos; E.M. Prof. Sebastião Camargos; E.M. Vasco Pinto da Fonseca; E.M. Sandra Rocha; E.M. Prof. Hilton Rocha; E.M. Paulo César Cunha; E.M. Cel. Antônio Augusto Diniz.

³⁵ Esta carta encontra-se no Apêndice I.

Tabela 3 – Número de escolas visitadas

Regionais	Nº de escolas PEA	80 % de representatividade	Nº de escolas a serem visitadas
Vargem das Flores	06	4,8	05
Nacional	03	2,4	02
Ressaca	04	3,2	03
Eldorado	03	2,4	02
Industrial	06	4,8	05
Riacho	01	1,6	02
Sede	05	4,0	04
Petrolândia	04	3,2	03
Total	32	25,6	26

Fonte: Elaborada pela autora.

As visitas para a aplicação dos questionários foram realizadas em março, maio e julho de 2011. Aos Supervisores do Programa, coube a função de recolher os questionários aplicados em cada escola de sua responsabilidade. Foram devolvidos 153 questionários preenchidos pelos (as) usuários (as) do PEA.

O município de Contagem disponibilizou um carro da prefeitura para as visitas às escolas que normalmente é utilizado pela coordenação e equipe do PEA

Os dados possibilitaram a análise de variáveis referentes à descrição do perfil dos (as) usuários (as) do PEA, a identificação quanto à compreensão conceitual de lazer e dos princípios e objetivos do PEA, bem como a percepção e avaliação de elementos do funcionamento e da gestão do programa.

A análise a seguir enfoca algumas variáveis selecionadas que resumem informações pertinentes sobre diferentes seções do questionário aplicado aos (às) usuários (as) do PEA. As seções estão divididas em: Perfil³⁶; Participação no PEA³⁷ (Inserção do/a usuário/a no PEA³⁸, Benefícios percebidos com a participação no PEA³⁹, Participação na gestão e no controle social⁴⁰, Sobre Escola e Comunidade⁴¹, Estrutura e Funcionamento do PEA⁴²) e Sobre o Lazer⁴³ (Sobre as Oficinas de Esporte e Lazer⁴⁴).

3.1 SOBRE A PESQUISA

3.1.1 Perfil: Os sujeitos⁴⁵

Os (as) usuários (as) do PEA na faixa etária pesquisada (acima de 15 anos) são majoritariamente adultos (62,38%), sendo representados pela faixa de idade entre 26 a 59 anos. Já os jovens, grupo foco do Programa, representam 29,70% na faixa etária de 15 a 25 anos. Na faixa de idosos (as) (60 anos em diante), foram identificados 7,92%. Ficou evidenciado que o Programa atende pessoas portadoras de deficiência (5,63%). Encontramos também pessoas que conhecem portadores de deficiência que frequentam o programa, representando 22,52%.

O PEA é um programa que se propõe a atender pessoas de todas as idades, inclusive portadores de deficiência. Mesmo sendo baixo o índice de participação do deficiente no Programa, essa presença deve ser comemorada e incentivada, uma vez que vai ao encontro de seus princípios inclusivos. Porém, no que se refere ao atendimento de jovens, que é o foco do programa, verificamos que não há uma presença muito forte. Este dado pode estar relacionado ao conteúdo das oficinas, o qual possui uma forte predominância de atividades voltadas para o

³⁶ Ver Apêndice III - A.

³⁷ Ver Apêndice III - B.

³⁸ Ver Apêndice III - B1.

³⁹ Ver Apêndice III - B2.

⁴⁰ Ver Apêndice III - B3.

⁴¹ Ver Apêndice III - B4.

⁴² Ver Apêndice III - B5.

⁴³ Ver Apêndice III - C.

⁴⁴ Ver Apêndice III - C1.

⁴⁵ Idem à nota 36.

artesanato e as que se fazem esportivas, voltadas para os esportes mais tradicionais. Segundo o Observatório Jovem⁴⁶:

Os jovens, evidentemente não todos, mantêm a motivação para a participação, porém, é um número reduzido que se encontra disposto a fazê-lo em espaços tradicionais e institucionalizados e também em torno de propostas cujos significados não dialogam com as contemporâneas condições de vivência do tempo da juventude. Um dos traços característicos da vida juvenil, hoje, vem a ser o maior campo de autonomia que os jovens possuem frente aos adultos e às instituições, e a capacidade que diferentes coletivos de jovens têm demonstrado na invenção de novos espaços-tempos de participação. (OBSERVATÓRIO JOVEM, 2012, *online*)

Logo, fica evidente que as atividades ofertadas para a comunidade juvenil não os motivam para a participação. Além do mais, os coletivos juvenis, ao criar suas próprias regras de deliberação, contribuem para que os sujeitos participantes construam suas próprias opiniões. Eles são importantes por permitir que jovens pratiquem a autonomia de pensamento e ação que, muitas vezes, não se pode praticar na presença de adultos, especialmente quando são estes que detêm as “regras do jogo” de poder das instituições. As esferas de associativismo juvenil podem ser espaços de formulação, crítica, criação de públicos reflexivos e enfrentamento de problemas. Teríamos que ter o PEA com canais de participação para este público indo na contramão, portanto, das perspectivas dominantes que historicamente vêm relegando nossos jovens a um papel menor e secundário no campo das práticas cotidianas, cujos resultados mais evidentes se manifestam, dentre uma série de outros sintomas, na escassez e/ou inadequabilidade de iniciativas e propostas, na esfera das políticas públicas, formuladas para as juventudes.

Dando seguimento aos índices oriundos da aplicação dos questionários, os (as) usuários (as) atendidos (as) se dividem quase igualmente em cotas de sexo sendo um pouco maior no sexo masculino correspondendo a 50,98%, enquanto o grupo feminino representa 49,02%.

Quanto ao nível de instrução, 2,01% de pessoas entrevistadas não frequentaram a escola (apesar de a maioria dos/as usuários/as ter como grau de escolaridade do 5º ano do

⁴⁶ O Observatório Jovem do Rio de Janeiro é um grupo de pesquisa cadastrado no diretório de grupos do CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Federal Fluminense. O grupo iniciou suas atividades no ano de 2001 na Faculdade de Educação da UFF e passou a integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação em 2003, caracterizando-se como grupo de estudo, pesquisa e extensão sobre o tema da juventude. O grupo é coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Carrano (UFF). Maiores informações deste artigo disponíveis em <http://www.uff.br/observatoriojovem/acervo/artigos-de-opini%C3%A3o>. Acesso em 02 fev. 2012.

Ensino Fundamental ao Ensino Médio). Além disso, temos uma parcela crescente de pessoas com estudo, na qual verificamos a presença de pessoas com o ensino superior completo à pós-graduação no valor de 8,05%. Afirmaram ter concluído o ensino fundamental até o 5º ano, 12,08%. Concluíram o ensino fundamental, 18,79%. O maior número de entrevistado (as) concluiu o Ensino Médio representando 30,87% dos entrevistados. Logo, em relação à escolaridade predomina o grau fundamental completo, o que é compatível com a idade da maioria dos (as) usuários (as) atendidos (as) pelo Programa. Contudo, cabe a reflexão de que a maior escolaridade dos trabalhadores pode ser tão somente um mecanismo para aumentar os lucros.

Os usuários do programa são predominantemente afrodescendentes e em sua maioria têm uma renda baixa, no valor de até R\$1.099,00. Se somarmos os que possuem renda no valor de R\$550,00 até R\$1.099,00, (correspondente a dois salários-mínimos brasileiros⁴⁷), teremos a representação de 56,57% dos entrevistados/as.

A maioria dos (as) usuários (as) que participam do programa foi aluno (a) da escola (34%) e afirmam fazer parte da comunidade onde está inserida (64%).

No que diz respeito à participação de professores (as) da escola (6%) e de pais de alunos/as (14,67%), como usuários (as), o índice é baixo. Logo, temos uma “escola da semana” que, mediante os seus professores (as) e pais de alunos (as) não reconhecem o PEA como uma política pública para as suas participações, o que pode caracterizar o desconhecimento destes grupos à ação desta política.

Quase a totalidade dos (as) entrevistados (as) (98,04%) sabia que as oficinas realizadas no fim de semana nesta escola fazem parte do PEA.

3.1.2 Participação no Programa Escola Aberta⁴⁸

Como dito anteriormente, apenas 1,9% dos (as) entrevistados (as) não identificou a atividade que realiza como sendo do PEA. Pode-se aferir que as pessoas identificam o Programa. E, ainda, mais da metade dos (as) participantes participa do Programa há mais de um ano, representados por 68,42% dos (as) usuários (as). Se as pessoas participam do PEA há pelo menos um ano, podemos supor que os efeitos do programa, seus objetivos, possam ser sentidos em seus usuários.

⁴⁷ Valores referentes ao salário-mínimo brasileiro à época da realização desta pesquisa.

⁴⁸ Ver Apêndice III-B.

Quando perguntados se possuem algum familiar que participa do PEA, 37,35% possuem pais participando do PEA e 30,12%, mães. Afirmaram que possuem irmãos 14,46%. Nota-se ue a questão familiar é bem representada. Em contrapartida, o menor índice deu-se à presença de avós, onde a representação é baixa, 1,20%. Isto confirma a pouca ação do PEA a este segmento, mesmo sendo uma idade em que muitas das pessoas se vêem um pouco mais liberadas das obrigações, principalmente pela aposentadoria que tende a começar.

Prosseguindo com as informações da família, a maioria dos/as usuários/as não possui familiar trabalhando no PEA que são representados por 73,86% dos/as entrevistados. Dos que responderam sim, 28% disseram que a função exercida por familiares que trabalham no PEA é com a função de oficineiro, seguido da função de coordenador escolar representados por 12,50% que exercem esta função.

Segundo o Manual Operacional do PEA, tanto o oficineiro como o coordenador escolar deveriam ser da comunidade em que se insere o programa. Lembramos, também, que o oficineiro faz um trabalho como voluntário (recebendo um valor somente para ajuda de custos).

Fica então a pergunta: Quem são estes oficineiros? Eles são da comunidade com esta participação tão baixa de familiares trabalhando no programa?

Quando perguntados se participam de outro programa de esporte e lazer, 86,18% responderam que não.

Este perfil socioeconômico dos (as) usuários (as) descrito até aqui permite uma análise da demanda de programas de esporte e lazer pelas camadas vulneráveis da sociedade e demonstra que o PEA atinge este objetivo por meio de estratégia da *focalização*. Isso porque não são todas as escolas que aderem ao Programa. O PEA é voltado para comunidades em situação de vulnerabilidade, como já dito anteriormente, cabendo ainda a adesão por parte da diretoria da escola.

Fiquemos atentos ao seguinte ponto:

Como afirma Behring (2009), as políticas sociais do projeto capitalista neoliberal representam o abandono da noção de solidariedade, pacto social e reforma democrática e redistributiva, presentes no projeto social democrata dos anos de ouro do capitalismo, visto não serem necessários tais sacrifícios para garantir a hegemonia burguesa na atualidade. Em seu lugar assumem as políticas seletivas e focalizadas, bem como a insistência por sua (suposta) descentralização, em que somente as responsabilidades são delegadas às municipalidades. (MELO, 2011, p.117)

Lembremos que, pela Constituição Federal, em seu artigo 6º o Lazer apresenta-se como *direito social a todo ser humano*; portanto, não existe apenas a possibilidade, mas o

direito a ele. Mas, sabemos que a Constituinte foi um processo duro de mobilizações e contramobilizações de projetos e interesses mais específicos, configurando campos específicos de forças.

O texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais com destaque para a seguridade social, os direitos humanos e políticos pelo que mereceu a caracterização de “Constituição Cidadã”, de Ulisses Guimarães. Mas, manteve fortes traços conservadores, como a ausência de enfrentamento da militarização do poder no Brasil, a manutenção de prerrogativas do Executivo, como as medidas provisórias e na ordem econômica. Os que apostaram na Constituinte como um espaço de busca de soluções para os problemas essenciais do Brasil depararam-se com uma espécie de híbrido entre o velho e o novo: uma Constituição programática e eclética, que em muitas ocasiões foi deixada ao sabor das legislações complementares. Assim, Nogueira (1988) apud Behring; Boschetti (2011) tem razão quando afirma que a Carta de 1988 “não se tornou a Constituição ideal de nenhum grupo nacional” e de que expressou “a tendência societal (e particularmente das elites políticas) de entrar no futuro com os olhos no passado ou, mais ainda, de fazer história de costas para o futuro” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 142)

Logo, o Programa ressaltar na sua parceria feita com o Ministério de Esporte que um dos seus eixos é “o lazer como direito social” pode não significar muita coisa. Ainda ressaltamos que, nas últimas décadas, o lazer tem se desenvolvido velozmente como um grande setor de mercado. O turismo vem emergindo como atividade econômica promissora. Os esportes disseminados e profissionalizados fazem surgir um comércio milionário. A indústria cultural, na forma de radiodifusão e da televisão já alcança a todas as classes sociais – para a maioria da população o crescimento do lazer como negócio é uma das expressões da generalização do capital por todos os setores da vida social. (SILVA, J; SILVA, K, 2004, p. 17).

Logo, o PEA vem se configurando numa política pública restrita quanto ao acesso (política focalizada) fazendo parte de um sistema dual de acessos: para quem pode e para quem não pode pagar. O que o PEA tem feito frente a esta realidade? O que o PEA pode mudar desta realidade repassando as escolas que possuem acima de 1500 alunos a verba que varia de R\$ 18.300,00 à R\$20.130,00 ao ano? Sabemos que, deste valor total, destina-se o montante de R\$ 1.500,00 à compra de material permanente conforme explicitado anteriormente na Tabela 1.

Temos as oficinas e atividades de lazer realizadas em espaços precários, materiais escassos e de pouca “qualidade” aos “pobres da comunidade”; em contrapartida, os clubes, as academias, os cinemas, os espaços de lazer privados com aparelhagem e tecnologia avançada.

Mesmo com tudo isso, vale frisar o dado que diz que 86,18% não participam de outro programa de esporte e lazer, sendo o PEA a referência do poder público como único espaço para a prática de esporte e lazer. Cumpre, então, este seu objetivo.

3.1.2.1 Inserção do (a) usuário (a) no Programa Escola Aberta⁴⁹

Quanto aos objetivos do PEA, foi feita a seguinte pergunta: “Em sua opinião, qual é o principal objetivo do PEA?” A resposta foi espontânea e categorizada posteriormente, de acordo com a sua natureza. Entre os que responderam, disseram que não sabia qual era o objetivo do PEA 7,14%, enquanto 42,86% relacionaram os objetivos a algo relativo à inclusão social e desenvolvimento pessoal; 25,71% responderam algo relativo ao lazer. Outros 10,72% relacionaram os objetivos do Programa à profissionalização, enquanto que para 7,14% o objetivo do PEA relaciona-se à saúde e qualidade de vida, conforme tabela e gráfico abaixo.

Tabela 4 – Objetivos do PEA

Respostas	nº de pessoas	Percentagem
Tirar os jovens e crianças das ruas	28	% 20,00
Aproximar os jovens/pessoas da comunidade com a escola	13	% 9,29
Ensinar aos jovens/comunidade uma profissão	12	% 8,57
Não sabe (...)	10	% 7,14
Aprender coisas novas	10	% 7,14
Estimular lazer na comunidade	9	% 6,43
Dar oportunidades de obter renda	8	% 5,71
Afastar das drogas/marginalidade e criminalidade	8	% 5,71
Recreação e socialização	6	% 4,29
Ocupar os jovens/ pessoas	6	% 4,29
Oferecer atividades para crianças carentes/ idosos	5	% 3,57
Aprender e ensinar artesanatos	5	% 3,57
Ajudar pessoas a se descobrirem	4	% 2,86
Resgate da cidadania	3	% 2,14
Passar conhecimentos	3	% 2,14
Oferecer oficinas gratuitas as pessoas carentes	3	% 2,14
Mostrar o lado bom da vida, respeito e amor	3	% 2,14
Contribuir com a inclusão social	2	% 1,43
Trazer formação as pessoas carentes	1	% 0,71
Desenvolver uma cultura social	1	% 0,71
Total	140	% 100,00

Fonte: Pesquisa de dados

⁴⁹ Ver Apêndice III-B1.

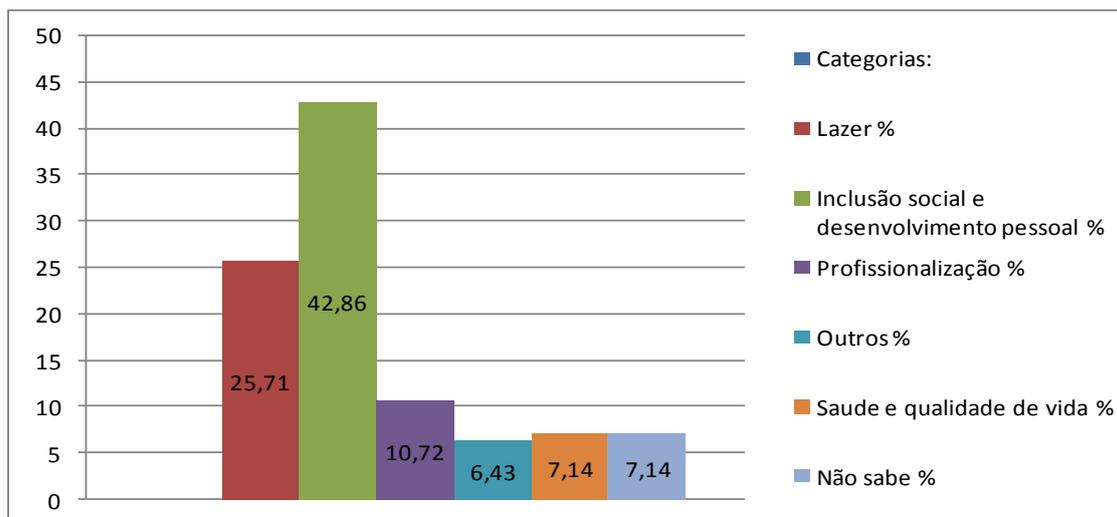


Gráfico 1 – Categorias relativa aos objetivos do PEA

Fonte: Dados da Tabela 4

Podemos aferir nas categorizações das respostas daqueles que identificaram os objetivos do programa que a principal é a inclusão social e o desenvolvimento pessoal, tanto individual quanto da coletividade (Tirar os jovens da rua; Aprender coisas novas; Estimular lazer na comunidade; Ocupar os jovens/ pessoas; Oferecer oficinas gratuitas as pessoas carentes; Estimular lazer na comunidade; Contribuir com a inclusão social; Aproximar os jovens/pessoas da comunidade com a escola; Passar conhecimentos, ...).⁵⁰

A preocupação de “tirar os jovens da rua e afastá-los das drogas/criminalidade/marginalidade” é uma situação que merece um pouco mais de atenção. Cabe salientar, como já dito anteriormente, que o PEA teve como base o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. Este programa foi uma experiência idealizada pela UNESCO no ano de 2000 que tinha como objetivo principal transformar a escola em agência socializadora de crianças, adolescentes e jovens, numa tentativa de combater a exclusão social e promover a cidadania através da abertura das escolas nos finais de semana e do oferecimento de atividades alternativas (NOLETO, 2008).

Segundo Melo (2011, p. 19)

Atualmente, ainda que numa conjuntura política e com intensas alterações na correlação de forças entre as classes sociais e as lutas intestinas de suas frações, os esportes não deixam de ter papel central na manutenção da hegemonia do conjunto da classe dominante e na luta dos trabalhadores visando uma contra-hegemonia. Isso se dá objetivando fazer dessas manifestações mais do que somente um campo de valorização do capital, mas de sedimentação e de divulgação de ideias, sentimentos e práticas caras à dominação de classe.

⁵⁰ Maiores informações no Apêndice II, Tabela 2.

Nota-se, nas últimas décadas, uma aproximação maior do conjunto do bloco no poder em relação ao campo dos esportes. Esse é um processo de abrangência mundial, com manifestações particulares nas diversas formações sociais, incidindo nas mudanças dos papéis desempenhados pelos Estados nesse campo, com as expressões e características do projeto capitalista neoliberal no âmbito dos esportes. Seja na oferta de esportes nas políticas sociais diretamente estatais ou nas ditas ações sociais esportivas de aparelhos privados de hegemonia, a atuação política burguesa se manifesta de diversas formas. As principais são, sem dúvida, a divulgação recorrente de que a profissionalização via esporte poderia ser um mecanismo de melhoria das condições de vida de jovens e crianças da classe trabalhadora, ainda que concretamente isso atinja um contingente insignificante desses jovens. Além dessa, também há a menção de que a prática esportiva como lazer poderia ser excelente elemento de combate a problemas sociais como envolvimento juvenil com crimes de diversas ordens, assim como enfrentar problemas como baixo rendimento e evasão escolar. Também deve ser somada a esses dois elementos a oferta de ações esportivas via chamada responsabilidade social empresarial e/ou os ditos projetos sociais financiados por ONGs de personalidades, sejam artistas, esportistas em atividade ou aposentados e políticos de diversas matrizes. O que há em comum nessas formulações seria a busca por apresentar contradições decorrentes das relações sociais capitalistas como passíveis de serem superadas via promoção e oferta de atividades esportivas e de lazer. (MELO, 2011)

Concordando com o autor acima citado, pensamos que a disputa de concepções em torno do esporte, de seu caráter e de suas finalidades, foi uma constante na história, sendo mesmo parte da luta política geral. Quando concebida como política pública a partir de visões liberais, a prática esportiva tem sido vista como elemento útil à superação de situações de risco social vivenciadas pela juventude (delinquência, criminalidade, uso de drogas, etc.). Nessa perspectiva, o esporte acaba sendo pensado como política assistencialista, voltada à garantia da segurança e da coesão social. Cabe a uma perspectiva democrática ultrapassar essa visão utilitarista da prática esportiva como panacéia para as desigualdades sociais.

Logo, o PEA nada mais faz que fortalecer “[...] expressões e características do projeto capitalista neoliberal no âmbito dos esportes” (MELO, 2011, p. 19), no qual as pessoas associam os objetivos do Programa ao senso comum dos programas de esporte e lazer.

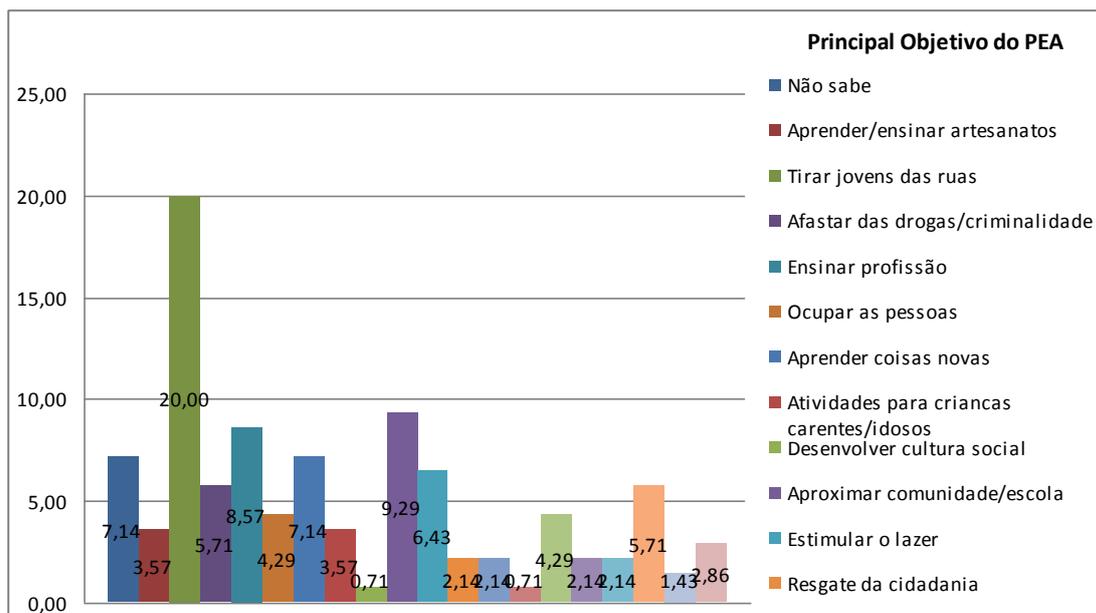


Gráfico 2 – Principal objetivo do PEA

Fonte: Dados da Tabela 4

Pesquisas da UNESCO vêm alertando para a incidência da violência em diversos contextos no Brasil. Uma pesquisa realizada pela UNESCO, “Mapa da Violência” (2002), em sua quarta versão, trazia uma análise das causas da mortalidade juvenil entre os anos de 1993 a 2002. Seus resultados indicaram um elevado índice de mortalidade entre os jovens, que, segundo o IPEA (2011, p. 10), em dados mais atuais revelam que:

Na população negra, a principal causa externa de morte em 2001 e 2007 foram os homicídios. Estes foram responsáveis por aproximadamente 50% dos óbitos nos dois anos considerados, sendo que o número apresentou ligeiro decréscimo no período. Por outro lado, entre a população branca, os homicídios, apesar de constituírem a principal causa em 2001, tiveram uma proporção bem mais baixa, 36,2%. Este número diminuiu no período considerado e os acidentes de transporte passaram a ser responsáveis por 35,3% das mortes. Esta causa também aumentou entre a população negra, mas não alcançou 24%. As outras causas externas consideradas foram eventos cuja intenção é indeterminada (afogamentos, suicídios e quedas).

Assim, vê-se que o estudo demonstrou que essa elevada taxa está relacionada principalmente a causas externas (homicídios e acidente de trânsito) e que, segundo a pesquisa da UNESCO, a ocorrência se dá predominantemente aos finais de semana e pela carência de atividades culturais e de lazer.

No contexto nacional, o PEA surge como uma “proposta inovadora”, partindo da ideia de fornecer uma escola no final de semana como espaço alternativo de entretenimento, cultura e formação para as comunidades que estejam inseridas em áreas de vulnerabilidade social. São fornecidas gratuitamente oficinas e atividades de lazer, esporte, educação e cultura,

formação para a cidadania e ações educativas complementares que variam em cada unidade escolar, de acordo com as características locais onde estão inseridas.

Porém, sabemos que o mundo pós - Guerra Fria é marcado profundamente pela intensa mobilidade do capital e pelo crescimento de um mercado global hegemônico pelo capital portador de juros que requer profundas transformações no espaço-tempo dos países. Essas transformações econômicas que imprimem novas formas de inserção dos diversos países na economia-mundo não se dão, entretanto, pela força irresistível da mão invisível do mercado. Ao contrário, sem um robusto sistema de Estados e organismos internacionais a eles associados, essas redefinições não teriam êxito em um intervalo de tempo tão curto como o período que compreende as duas últimas décadas do século XX e a primeira década do XXI. (BENJAMIM, 2008, p. 34)

Acreditamos que, no caso da América Latina, desde a crise da dívida de 1982, a política de reformas estruturais sob a égide do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial vem interferindo, por meio de recontextualizações de suas agendas, nas políticas econômicas, no redesenho do Estado e na reconfiguração dos direitos sociais. De fato, os grandes delineamentos das medidas conhecidas como Consenso de Washington se generalizaram em toda América Latina, mas mediados em sua amplitude, ritmo e profundidade pelas frações dominantes locais de cada país, pela força da tradição histórica de cada uma das dimensões da agenda e, não menos importante, pela capacidade protagônica das lutas populares (BENJAMIM, 2008). Destarte:

As conseqüências sociais desse ajuste foram tão ásperas que, no caso dos países mais frágeis em termos da aparelhagem estatal e de desenvolvimento das forças produtivas, a miséria que se alastrou acabou gerando guerras, violência urbana e o “clima adequado para os negócios”. Esse quadro foi concebido pelo BM como de crise de governabilidade que, desde então, trabalha a questão da ‘pobreza’ como um problema político. Em virtude da ausência concreta de alternativas econômicas viáveis capazes de inserir o exército de reserva no mundo do trabalho regulado, o Banco passou a teorizar e propugnar políticas de ‘alívio a pobreza’ e ações focalizadas do Estado nas políticas sociais (LEHER, 1998; 1999; 2002 apud BENJAMIM, 2008, p. 36)

Assim:

O discurso legitimador criado, incorporando fragmentos das demandas populares, planeja a condução de ações estratégicas focalizadas e restritivas, e ao mesmo tempo, de incentivo ao pluralismo e à democracia de caráter aparentemente universalista, mas em uma democracia que não toca na desconcentração econômica. (BENJAMIN, 2008, p. 36)

Fica evidente para nós que a consciência política é desligada da posição do indivíduo nas relações de produção. Difunde-se a ideia de que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que os cercam, estimula-se a associação para a participação política em processos mais simples, sem que isso signifique incentivo a algum senso de pertencimento a uma classe social. A grande política, que contava com a presença de sujeitos políticos mobilizados e comprometidos com a luta por uma outra hegemonia, cede espaço à pequena política, estimulada por e propositora de um conceito de cidadania restrita que enfatiza as ações locais e as demandas de espaços comunitários através de projetos de autoajuda. Esta concepção está presente, por exemplo, na resposta dada pelos (as) usuários (as) a pergunta sobre “Os objetivos do PEA”, onde se vê: “Tirar os jovens e crianças das ruas; Aproximar os jovens/pessoas da comunidade com a escola; Afastar das drogas/marginalidade e criminalidade; Ensinar aos jovens/comunidade uma profissão”.

Mantendo fora da pauta de discussão às contradições concretas do atual projeto societário, procura-se difundir a ideia de que o incentivo à doação, as atuações voluntárias e fraternas na defesa de um interesse comum que permearia toda a sociedade, seria suficiente para que, efetivamente, não houvesse mais excluídos.

Várias problematizações tornam-se importantes relativas ao público jovem: as vivências propostas pelo Programa estão atraindo-os? Os horários oferecidos são compatíveis com este público? O que significa “tirar os jovens da rua” e “contribuir com a inclusão social”? São sabidas, neste Programa, as atividades que mais interessam a estes jovens? Existe, neste Programa, acesso dos jovens aos canais de participação e de decisão? Quais são estes canais? O que decidem?

Adolescência e juventude são épocas de incertezas, indefinições, de busca de autoafirmação e de pertencimento, enfim, de angústia. Na falta de respostas, a sociedade de consumo torna-nos, todos, consumidores. Fabricam-se e ofertam-se objetos, e esses jovens demonstram estar completamente inseridos na lógica da sociedade contemporânea, isto é, no mercado de consumo. Quer dizer, eles demonstram que estão de acordo com a subjetividade da época, e a prática de atos infracionais está relacionada a algumas marcas dessa subjetividade. Eles furtam, na maioria das vezes, para pertencerem ao grupo, para portarem determinados objetos. (SALUM, 2009, p. 17)

Com possibilidades reduzidas de acesso aos bens culturais, tais como cultura, educação, esporte e lazer, a adesão dos jovens aos objetos de consumo torna-se a marca de um modo de subjetividade de nossa época. A procura pelo acesso a determinados objetos – tênis, roupas, telefones celular, bonés, drogas – é, para a maioria deles, a justificativa para a entrada

na prática de atos infracionais. Esses objetos são buscados, dado o prestígio que os jovens acreditam que eles conferem àqueles que os portam, sobretudo porque nossa época preconiza que para ser inserido socialmente é preciso consumir. (SALUM, 2009)

Neste sentido, podemos afirmar que a atuação da sociedade civil – ressignificada, na redefinição das fronteiras entre o público e o privado – é considerada uma forma de gerir melhor os interesses dos representantes do capital mundial, uma vez que existe a preocupação em garantir uma conformação social ao projeto de sociabilidade capitalista e de garantir a lucratividade dos investimentos passados e futuros. O deslocamento do foco das causas da desigualdade social da esfera econômica para a esfera social acaba responsabilizando as comunidades locais e a própria população (BENJAMIM, 2008, p. 37).

Assim, propor uma política que considere o jovem como um sujeito de direitos deveria fazer toda a diferença para esses jovens. Uma política concebida dessa forma deveria demonstrar a presença do Estado não somente por meio de polícia, estigmatizando-os ainda mais, mas, considerando a importância, para a promoção da cidadania, da saúde, da educação, do esporte e do lazer. No entanto, fazendo uma reflexão crítica sobre a realidade o PEA não muda a realidade desses jovens e adolescentes.

3.1.2.2 Benefícios percebidos com a participação no Programa Escola Aberta⁵¹

Quando questionados sobre as mudanças nos aspectos do dia-a-dia após o início das atividades do PEA, segundo os (as) usuários (as), mais de 65% avaliaram que houve melhoria em todos os quesitos. Os benefícios mais citados foram na perspectiva individual, com o destaque para o desenvolvimento pessoal (autoestima, melhoria no convívio social, aprendizado, dentre outros). Tem destaque a pergunta “A capacidade de se comunicar e defender suas ideias depois que começou a participar das atividades do PEA”, para a qual 79,08% dos (as) usuários (as) do programa responderam que melhorou, enquanto 14,38% afirmaram não ter alterado esta capacidade. A percentagem dos participantes que afirmaram não perceber alteração nos benefícios recebidos ao participarem do PEA ficou na variável de 14% a 27%.

Outra pergunta que se destacou neste quesito foi: “O envolvimento nas atividades dos movimentos sociais comunitários (associação comunitária, reuniões da prefeitura, escola,

⁵¹ Ver Apêndice III-B2.

centros de saúde e outras) depois que começou a participar das atividades do PEA”. Foi aferido que “a capacidade de se comunicar” foi o benefício que obteve o maior índice de melhora para os (as) entrevistados (as). Contudo, “a participação em movimentos sociais” tem o índice menor quanto à sua melhora ao participar do PEA, o que é confirmado quando os entrevistados respondem que este quesito não só “não alterou” como “piorou” ao participarem do Programa. Isso demonstra mais uma vez o limite do Programa em aproximar os (as) usuários (as) de instâncias representativas de organização e participação popular.

Nos benefícios do PEA que os (as) usuários (as) perceberam como importantes (a resposta foi espontânea) destaca-se mais uma vez a questão de “tirar os jovens da rua e da violência” (20%). Responderam como benefício o aumento no “tempo dado ao lazer” e a “profissionalização dos/as usuários/s a partir das oficinas” o mesmo índice de 13,89%. A questão financeira (ou seja, a venda de materiais confeccionados nas oficinas artísticas, bem como a ajuda de custo ao trabalho voluntário) vem em seguida, com 11,11% dos (as) entrevistados conforme tabela e gráfico abaixo relacionados.

Tabela 5 – Benefícios do PEA

Ensinar cultura,	2	%	5,56
Tirar os adolescentes e jovens da rua e da violência	8	%	22,22
Interação entre os moradores da comunidade	3	%	8,33
Financeiro	4	%	11,11
Oferecer oficinas profissionalizantes	5	%	13,89
Faz sentir-se bem	2	%	5,56
Tempo para o Lazer	2	%	5,56
Ajuda aumentar a auto-estima	2	%	5,56
Aprender coisas novas	2	%	5,56
Ensinar vários tipos de Esporte e Artesanato	5	%	13,89
Pratica de exercícios para melhor qualidade de vida	1	%	2,78
TOTAL	36	%	100,00

Fonte: Pesquisa de dados

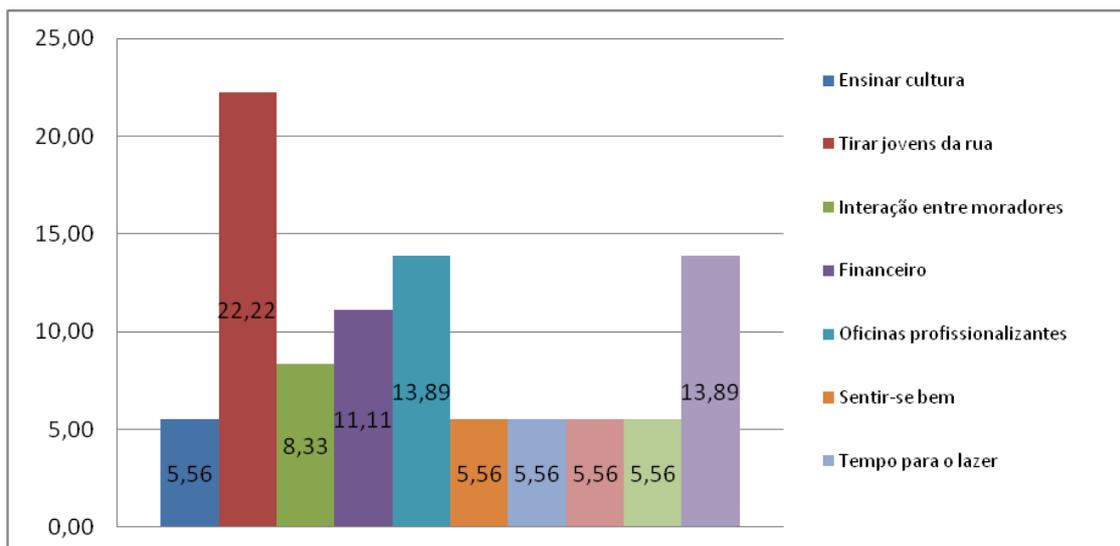


Gráfico 3 – Benefícios do PEA

Fonte: Tabela 5 – Pesquisa de dados

3.1.2.3 Participação na gestão e no controle social⁵²

Observamos que os aspectos relativos ao compartilhamento de gestão foram representados em média por 60% dos (as) usuários (as) respondendo que já foram convidados a participar de alguma decisão sobre as atividades ou eventos do PEA. Porém, quando estas questões estão relacionadas ao lazer, esse índice diminui consideravelmente (39,47%).

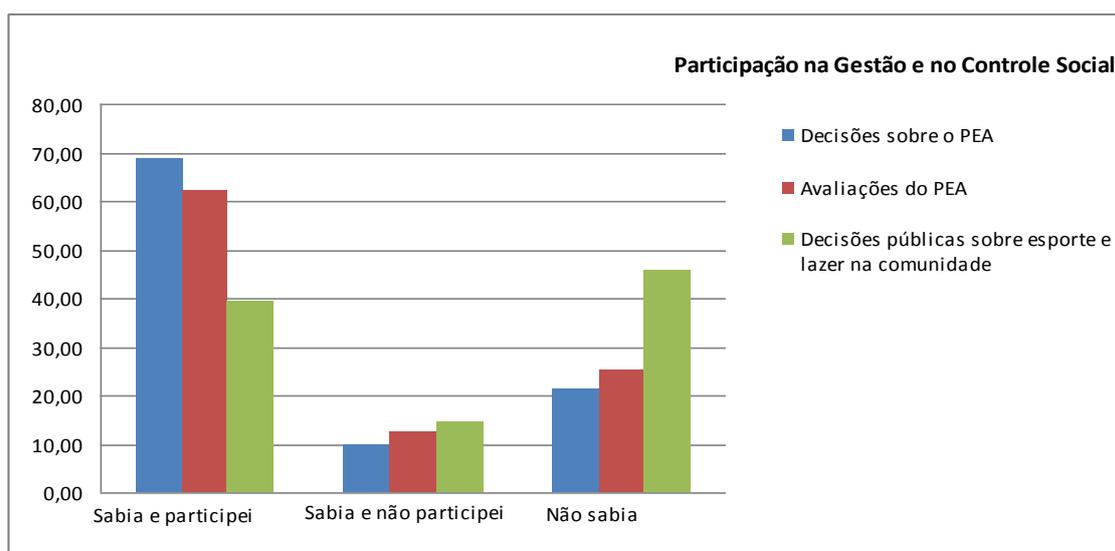


Gráfico 4 – Participação na gestão e no controle social

Fonte: Pesquisa de dados

⁵² Ver Apêndice III-B3.

Quando se pergunta às pessoas qual a importância do lazer nas suas vidas, não temos uma resposta num alto grau de prioridade. Isso se deve à pouca ressonância social do lazer, ainda não visto como um direito social e também à hierarquia de necessidades. Mas, quando se convive diretamente com as pessoas, pode-se ver claramente a importância do lazer como busca de significado para as suas vidas. Além disso, muitas pessoas fazem atividades de lazer sem saber que estão fazendo. Isto porque, via de regra, o que é chamado de lazer é o que é vinculado pela mídia como sendo lazer.

Segundo Silva, J. e Silva, K. (2004, p. 11), é possível organizar o lazer com vistas à emancipação humana, mesmo considerando o momento histórico no qual o capital vem transformando tudo que vê pela frente em mercadoria. Uma condição básica para isso é compreendermos o lazer como um espaço/tempo sistemático e planejado, no qual as pessoas possam ludicamente desenvolver aprendizagens sociais que contribuam para a sua autodeterminação no campo da cultura, da política e da economia. Assim, educação para o tempo livre pode ser um dos caminhos para a organização de um lazer que resista a se tornar mercadoria e contribua para a construção de um novo projeto histórico.

Com o crescimento desordenado das cidades, agrava-se o isolamento de seus habitantes e sua condição de passividade frente às decisões que afetam diretamente sua vida diária.

Com relação às escolhas das oficinas, segundo o manual operacional, a orientação dada é que comunidade e alunos deveriam ser consultados quanto às suas necessidades e interesses. No entanto, 39,47%, mais de um terço, afirmaram que nunca foram convidados para tal ação. As dificuldades de participação de todos os segmentos têm diferentes efeitos negativos. Um deles pode ser a perda de talentos locais – como a comunidade não é consultada, muitos moradores com diversas potencialidades de contribuição ao programa podem ser preteridos em favor de pessoas com menor nível de qualificação e capacidade de agregação.

Aqui, fica também evidenciado que os mecanismos e instrumentos de participação dos (as) usuários (as) do Programa, sejam jovens, adultos e idosos (as) são frágeis, senão, inexistentes.

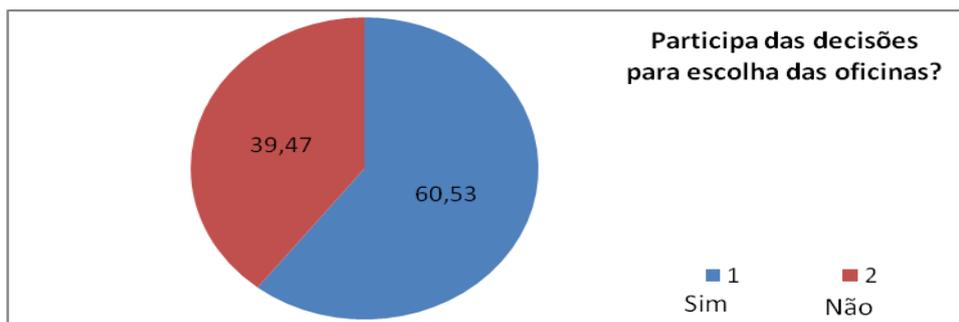


Gráfico 5 – Participação nas escolhas das oficinas

Fonte: Pesquisa de dados

Também referente à participação em reuniões com o Governo municipal ou estadual, responderam que já foram convidados 39,47% e responderam negativamente, com um índice maior, 46,05%. Esses dados tornam-se preocupantes quando se leva em conta o objetivo do Programa de se tornar um espaço que incentive a participação da comunidade em todas as decisões, de modo a construir sua autogestão.

3.1.2.4 Sobre escola e comunidade⁵³

Veremos agora a relação dos (as) usuários (as) com a escola e com a comunidade, o potencial das pessoas da comunidade de colaborar entre si e de atuar conjuntamente.

Os entrevistados ficaram divididos em acreditar que as pessoas da comunidade eram confiáveis: responderam que sim 37,09% e que não, 35,10%. O mesmo acontece quando se trata de a comunidade se ajudar, fazer mutirão, apesar de a maioria se sentir parte da comunidade e de ter orgulho dela. Portanto, as sensações de pertencimento (89,72%) e de orgulho (72,19%), espelhadas pela baixa confiança e solidariedade não se refletem em visões predominantemente positivas sobre os demais membros da comunidade.

⁵³ Ver Apêndice III-B4.

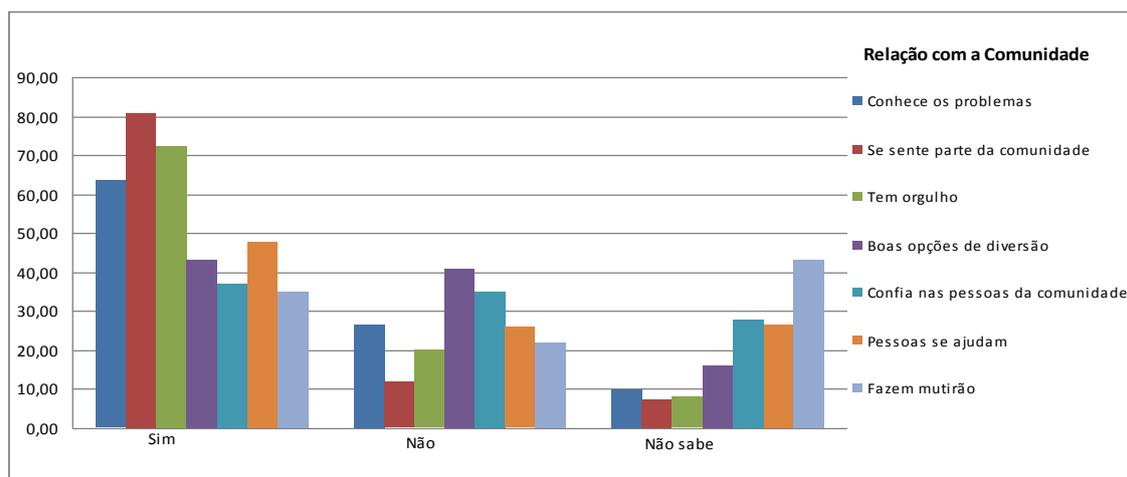


Gráfico 6 – Relação com a comunidade

Fonte: Pesquisa de dados

Também não há uma visão clara sobre alternativas de lazer na comunidade. Quando perguntados sobre as boas opções de diversão na comunidade, responderam que a comunidade onde a escola está inserida possui boas opções de lazer 43,05%, enquanto responderam que não 41,05%, o que reflete certo olhar crítico em relação ao local.

Em se tratando de violência, as formas mais comuns durante os trabalhos do PEA, ou seja, no final de semana, são: pichação, danos ao patrimônio, brigas e xingamentos. Os níveis, contudo, de percepção desses eventos não é baixo. As demais formas de violência, algumas até bem mais extremas, são raras.

Já na comunidade, as percepções sobre a violência são mais altas. Além de pichação, quebras ao patrimônio, brigas e xingamentos, o consumo de álcool e furtos/roubos também é visto como relativamente comum com índices maiores em relação à escola. É importante frisar que as visões sobre violência na comunidade são invariavelmente mais altas do que as percepções de violência na escola durante o funcionamento do PEA. A escola, portanto, é vista como mais segura que a comunidade em que está inserida.⁵⁴

⁵⁴ Maiores informações no Apêndice II, tabela 2.4.

3.1.2.5 Estrutura e funcionamento do Programa Escola Aberta⁵⁵

Foram feitas perguntas sobre o funcionamento do programa para avaliar o grau de informação dos (as) usuários (as) sobre ele. Todos os aspectos eram do conhecimento de mais da metade dos (as) usuários (as) e confirmadas que ocorrem como: acesso gratuito, 81,58%; realização de eventos, 86,18%; atendimento intergeracional, 88,16%, e a pessoas com deficiência, 79,08%. A resposta que obteve o menor índice de afirmação foi em relação à participação da comunidade nas decisões sobre as ações do PEA, com percentual de 73,83%. Responderam que não conheciam esta regra 13,42%. Mais uma vez, aqui aparece a fragilidade do Programa na questão da gestão e participação da comunidade na mesma.

Um cenário investigado com os (as) entrevistados (as) é o que aconteceria caso as atividades do PEA fossem encerradas. Mais da metade afirmou que se as atividades, de fato, fossem encerradas, a comunidade reivindicaria sua continuidade. Esse dado é importante, pois revela que alguns (mas) usuários (as) já percebem o lazer como direito nas práticas das oficinas. Outros 14,38% disseram que, se as atividades realmente fossem encerradas, a comunidade não faria nada. Uma pequena parcela, 10,46%, disse que a comunidade continuaria as atividades na mesma condição. Responderam que não sabiam 22,88%.

Se, por um lado, os direitos sociais são pauta de reivindicação dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora, por outro representam a busca da legitimidade das classes dominantes em ambientes de restrição de direitos políticos e civis, como demonstra a expansão das políticas sociais no Brasil nos períodos de ditadura (1937-1945 e 1964-1984), ou instituem como tutela e favor: nada mais simbólico que a figura de Vargas como “pai dos pobres”, nos anos 1930. A distância entre a definição dos direitos em lei e sua implementação real persiste até os dias de hoje. Tem-se também uma forte instabilidade dos direitos sociais, denotando a sua fragilidade, que acompanha uma espécie de instabilidade institucional e política permanente, com dificuldades de configurar pactos mais duradouros e inscrever direitos inalienáveis. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 79).

Se o PEA não possui em suas estruturas nenhum mecanismo de participação dos (as) usuários (as) nos espaços legítimos de enfrentamento e de reivindicações dos direitos, em quase nada poderá alterar esta realidade.

⁵⁵ Ver Apêndice III-B5.

3.1.3 Sobre o Lazer⁵⁶

O lazer é um dos espaços e tempos propícios para uma educação com vistas à elevação cultural e política dos sujeitos. Por lazer, segundo Siqueira apud Silva (2007, p. 120), entendemos:

(...) um conjunto de práticas sociais desenvolvidas no tempo liberado das obrigações de sobrevivência, políticas e religiosas que, em sua multiplicidade de formas culturais (artísticas, recreativas, e esportivas) deve ser compreendido como um instrumento capaz de, no exercício de suas formas objetivas, contribuir para a elevação do nível de conhecimento e participação daqueles para quem está voltado.

De acordo com Silva (2007, p. 121), a proposta de lazer como educação para o tempo livre parte do pressuposto de que este é um importante âmbito de disputa da organização da cultura e luta por uma nova hegemonia. Entendemos, portanto, que o lazer é um âmbito de luta política e ideológica. Neste contexto, os espaços de organização do lazer, seus intelectuais e instrumentos são considerados aparelhos de hegemonia, encarregados por uma parte da organização da cultura e, portanto, responsáveis pela difusão de diferentes “concepções de mundo”. Sendo assim, entendemos que o controle do lazer pelo capital não é absoluto, e no seu exercício efetivo podem acontecer práticas culturais emancipatórias.

Para perceber o entendimento de lazer dos (as) usuários (as) do Programa, foi feita a seguinte pergunta aberta: “O que é lazer para você?”. Foram diversas as respostas que, de certa forma, contemplaram uma diversidade de ofertas com destaque para as atividades artísticas. Essas respostas foram categorizadas e permitiram perceber o entendimento de lazer já cristalizado no senso comum que o reconhece apenas como as atividades que são realizadas e, ainda, como atitude, ou seja, o que essas atividades significam (fazer o que se gosta, ter prazer, melhoria da qualidade de vida, dentre outras).

⁵⁶ Ver Apêndice III-C.

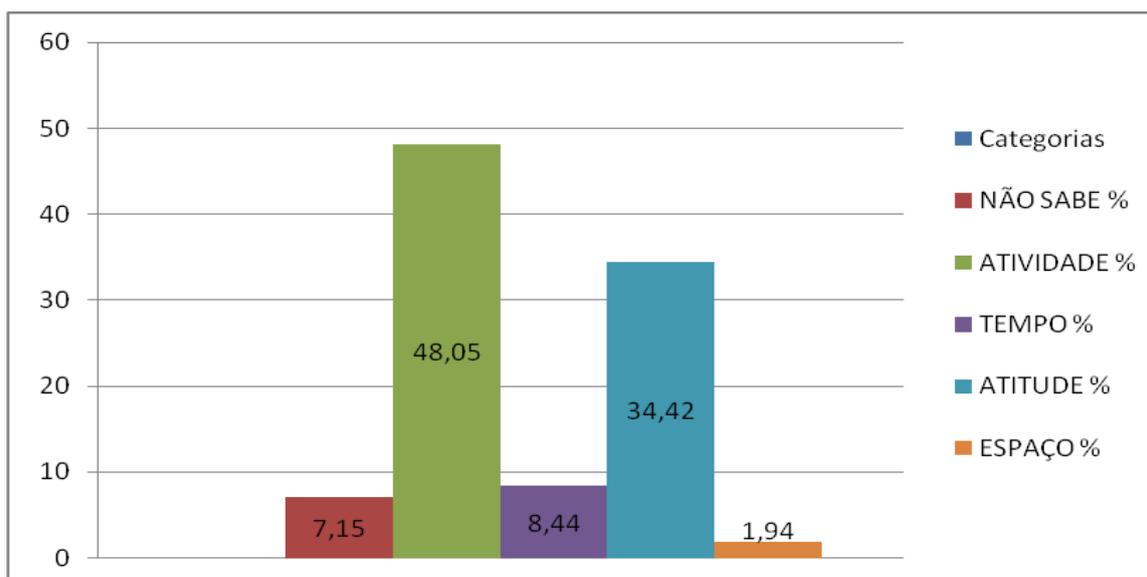


Gráfico 7 – Entendimento sobre o que é o lazer.

Fonte: Pesquisa de dados

Esta perspectiva está na visão de lazer como entretenimento banalizado imposta pelo mercado, que propõe atividades burocratizadas e alienantes, fundamentada em um estilo consumista de prática pedagógica e cultural. Os percentuais obtidos para estes grupos foram: 48,05% definem o lazer como atividade revelando a similaridade do senso comum, o que evidencia a necessidade de processos de ressignificação do entendimento de lazer.

No capitalismo, a maioria das pessoas está presa ao reino da necessidade, uma vez que todas as possibilidades de vida plenamente humana estão ligadas ao problema do tempo de trabalho, que o capitalista tende a prolongar em benefício próprio, se apropriando da mais-valia. Para se reproduzir, o capital precisa colocar o trabalho humano em movimento e torná-lo relativamente supérfluo. (SILVA, 2007)

Interessante pensar também que, na teoria do lazer, encontramos, em vários autores, a categoria “tempo” como determinante para a vivência do lazer. Marcellino (1987) afirma que, numa sociedade capitalista como a nossa, o tempo não é “livre”, pelo contrário, ele está sujeito a coações constantes do próprio sistema. Afirmamos que a conquista para o tempo livre

depende também da capacidade de construção de associações culturais empenhadas em transformar a crítica em formas autodeterminadas de lazer. Nesta perspectiva, a conquista do tempo livre sugere o alargamento das condições objetivas, entre elas a existência de tempo liberado. Daí a importância de somar todo esse esforço pela autodeterminação no lazer à luta histórica pela redução da jornada de trabalho. A redução da jornada de trabalho e a conquista do tempo livre é extremamente atual e tem sido uma das importantes reivindicações do mundo do trabalho, uma vez que constitui num mecanismo de contraposição à extração da mais-valia pelo capital. (SILVA, 2007, p.122)

No caso desta pesquisa, levando em consideração o público investigado, a categoria tempo teve o percentual de 8,44%. A maioria dos usuários (as) afirmou que tinha momentos de lazer também fora das atividades do PEA. Os que só tinham no Programa se concentram em 27,63%.

Os principais motivos para não ter momentos de lazer são a falta de tempo, 22,99%; falta de dinheiro, 18,97%; falta de lugar/espaço, 9,20%; falta de divulgação/informação, 8,05%. Responderam que não tinham dificuldade 17,82%.

Tabela 6 – Dificuldades à realização do lazer

Não tem dificuldade	31	%	17,82
Falta de tempo	40	%	22,99
Falta de dinheiro	33	%	18,97
Falta de companhia	8	%	4,60
Falta de vontade	1	%	0,57
Falta de evento / Programação na cidade	11	%	6,32
Falta de lugar/espaço	16	%	9,20
Falta de divulgação / informação	14	%	8,05
Falta de conhecimento sobre as possibilidades do lazer	8	%	4,60
Outras obrigações: familiares, políticos, religiosos e outros.	9	%	5,17
Não gostar de sair de casa	1	%	0,57
Não gostar de lugar com muita gente	2	%	1,15
Outro		%	
TOTAL	174	%	100,00

Fonte: Pesquisa de dados

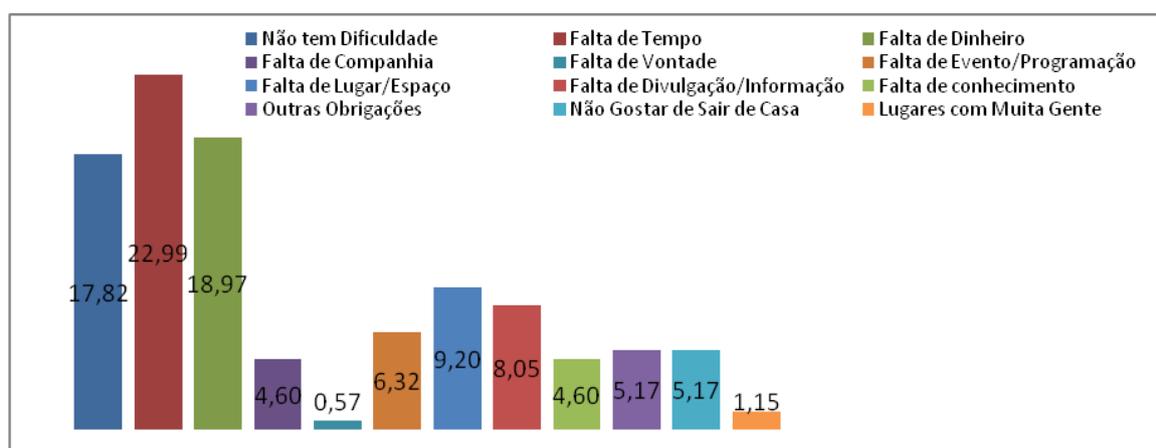


Gráfico 8 – dificuldades ao lazer

Fonte: Tabela 6 – pesquisa de dados

Quando questionados sobre as mudanças em aspectos do dia-a-dia após o início do PEA, afirmaram que aumentou o interesse pelas vivências de lazer 70,39%. Responderam que não alterou 21,05%. Ao tempo dedicado ao lazer, responderam que aumentou 56,58% e que não alterou, 28,29%.

Pensamos que democratizar o lazer implica democratizar o tempo e espaço. Para a efetivação das características, do lazer é necessário, antes de tudo, que ao tempo disponível corresponda um espaço disponível.

Com isso, quando perguntados se partir da participação no PEA alterou alguma atividade de lazer que não praticava antes, responderam que sim, 57,89%, e não, 38,16%.

No entanto, em todas as regiões do país percebe-se a precariedade e a má distribuição dos parques, das praças, a necessidade da construção de espaços esportivos, da criação de centros de convivências para todas as idades, enfim necessidade da melhoria da infraestrutura dos municípios para a vivência do lazer.

Segundo Marcellino et al. (2007, p. 16):

Muito embora os equipamentos construídos exerçam atração nas atividades desenvolvidas no lazer, deve-se considerar que, para a efetivação das suas características, é necessário, antes de tudo, que ao tempo disponível corresponda um espaço disponível. E se a questão for colocada em termos de vida diária da maioria da população, não há como fugir do fato: o espaço para o lazer é espaço urbano. As cidades são os grandes espaços e equipamentos de lazer.

Na pesquisa, foi identificada pelos (as) usuários (as) “a existência de espaços relativos às práticas de lazer”, a saber: as praças (59,87%); as quadras esportivas públicas (50,33%) e campos de futebol (55,63%); shopping (56,29%) e bibliotecas (57,62%). Estes lugares têm um índice superior a 50%. Porém, têm um índice de existência inferior a 50%: os parques (42,11%); ginásio (38,41%) e quadras esportivas privadas (47,37%); academias de ginástica públicas (39,07%) e privadas (48,68%); escola de natação (33,77%); clubes recreativos (34,44%); centro cultural (33,77%); cinema (45,70%); teatro (33,11%).

Os menores índices de existência de espaços relativos à prática de lazer foram museu e brinquedoteca, com 19,87% e 20,53%, respectivamente.

Alguns dados diferem e outros se aproximam da realidade nacional. Segundo o Anuário de Estatísticas Culturais do País (2009), elaborado com base em pesquisas do IBGE de 2005-2006, somente 8,7% dos municípios brasileiros possuem cinemas. A maior parte dos estados apresenta grande concentração de salas de cinema nas capitais. Em Minas Gerais, o índice de concentração na capital (ICC) de cinema é de 35%.

Segundo Melo (2003, p. 48), “[...] é importante perceber como as cidades estão cada vez mais fragmentadas, cada vez mais rigidamente compartilhadas em blocos e submetidas a administrações que privilegiam os grupos economicamente poderosos”. Em outras palavras:

A própria distribuição dos equipamentos culturais explicita essa rígida divisão. [...] é notável como a maioria desses equipamentos está situada nas zonas que congregam a população de maior poder aquisitivo, acentuando o abandono das áreas afastadas, onde mora a população mais pobre. (MELO, 2003, p. 48)

Na distribuição percentual dos equipamentos culturais nos municípios brasileiros em 2006, as bibliotecas públicas (88,1%), os estádios/ginásios poliesportivos (82,4%), as videolocadoras (82%), os clubes recreativos (72,8%) e as lojas de discos / CDs / DVDs / fitas (68,8%) apresentaram as maiores representatividades (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009).

As classes sociais média e alta atribuem à cidade a função exclusiva de circulação, já que podem desfrutar de lazer em seus espaços privatizados. Porém, para as classes mais pobres, a cidade continua com a função de lazer, de morar, de trabalho e de circulação. Mas como os investimentos em equipamentos de lazer são feitos, na sua maioria, pela iniciativa privada, o espaço público passa a possuir equipamentos de péssima qualidade, já que o poder público vem sendo negligente com essa questão. Há uma crescente privatização dos espaços de convivência social em favor das classes mais favorecidas. (BARBOSA et. al., 2007)

E mais: de acordo com Dias et. al. (2008), elementos como o fluxo crescente de migrantes, precariedade das habitações das camadas populares, a crise estrutural do emprego, aliados a outros, como a poluição, os constantes engarrafamentos, o desequilíbrio emocional, enfim, a deterioração da qualidade de vida, geram um conjunto de circunstâncias que faz com que a vida nas cidades, por diversas vezes, seja avaliada como inviável e desumana.

Prossegue Dias et. al. (2008, p. 3), dizendo:

É neste quadro que o lazer emerge como tema relevante dentro da elaboração das políticas urbanas. Ou seja, na esteira do crescimento acelerado das cidades, intensifica-se a preocupação com o uso do tempo livre dos seus cidadãos, bem como a maneira mais adequada de usufruí-lo e organizá-lo. Não é por acaso que as preocupações com a organização do espaço urbano foram fundamentais para desenvolvimento das primeiras iniciativas estruturadas de intervenção profissional no âmbito do lazer. Em outras palavras, as condições de vida nas cidades, percebidas como cada vez mais caóticas, passam a confrontar o poder público com a necessidade de elaboração de estratégias que visem uma melhoria nos padrões materiais de existência da população.

Os dados da pesquisa revelam que, dos espaços e equipamentos de lazer existentes no município de Contagem, são utilizados nas seguintes percentagens: as praças (77,78%); parques (73,02%); ginásio poliesportivo (63,79%); quadras esportivas públicas (75,64%);

centro cultural (61,54%); museu (71,88%); cinema (86,96%); teatro (56%); biblioteca (68,97%). Interessante destacar que o espaço com o índice maior de utilização foi o shopping com 96,51%.

Ainda com a reflexão do autor Dias et. al. (2008, p. 5), temos que:

A compreensão da maneira como os equipamentos urbanos se disponibilizam espacialmente torna-se importante para pensarmos as desigualdades sociais mais gerais e os desafios que isso nos coloca. Saber em que partes da cidade determinadas opções de lazer se concentram, e mais do que isso, tentar desvendar a que lógica essa distribuição se submete, é uma estratégia de mapearmos, literalmente, a desigualdade no acesso aos patrimônios produzidos e disponibilizados por uma sociedade a sua população.

Esta pesquisa não possui dados para levantamento nesta perspectiva, mas fica aqui registrada a necessidade de tal compreensão, ou seja, como tem se dinamizado esse processo socioespacial de construção de espaços públicos de lazer? Que direção tem tomado as políticas urbanas no que toca ao acesso aos equipamentos e bens culturais da cidade? Como se organizam e se distribuem esses espaços de lazer? Em síntese, qual a relação entre o espaço da cidade, o lazer e a política?

Sabemos que os encontros desses extratos diferenciados são “banhados” de tensão e devem ser entendidos de forma mais complexa, não linear e mecanicamente a partir da ideia de dominador-dominado.

Concluindo esta questão, citamos Marcellino (2002, p. 26):

Portanto, a democratização do lazer e, de dentro dele, dos conteúdos físico-esportivos, exige políticas públicas; porém elas não se restringem somente a políticas de atividades, que na maioria das vezes acabam por se constituir em eventos isolados e não em políticas de animação como processo; é preciso que seja contemplada também a redução de jornada de trabalho e, portanto, a política de reordenação do tempo: significa, também, falar numa política de reordenação do solo urbano, incluindo aí os espaços e equipamentos de lazer; e finalmente, numa política de formação e desenvolvimento pessoal [...]

Para nós, fora da lógica do mercado e do capital,

(...) Se o lazer é colocado pela sociedade capitalista enquanto um momento de consumo, o espaço para o lazer também é visto como um espaço para o consumo. A constituição dos núcleos é primordialmente assentada em interesses econômicos. Foram e são concebidos como locais de produção, ou de consumo. Dessa forma, também os equipamentos de lazer, os espaços de convívio, seguem a uma tendência de privatização, incluindo aí as áreas verdes que, como o próprio lazer passam a ser “*mercadorias*”. (MARCELLINO et. al., 2007, p. 19, grifo nosso)

3.1.3.1 Sobre as oficinas de esporte e lazer⁵⁷

Quando perguntados sobre as oficinas de esporte e lazer do Programa, a maioria (94,63%) dos (as) usuários (as) sabe que as oficinas são parte do PEA.

Os (as) usuários (as) tendem a não participar das escolhas das oficinas. Por exemplo, 50% responderam que já pediu alguma oficina e que foi realizada. Contudo, 44,59% responderam que não pediram oficinas específicas e 5,41% dos usuários (as) afirmaram que pediram, mas essas não foram realizadas. Na mesma tendência, há demandas de oficinas que não foram atendidas. Esta questão tem a representatividade de 54% dos/as usuários/as entrevistados/as.

As dificuldades de participação de todos os segmentos têm diferentes efeitos negativos. Como a comunidade não é consultada, moradores (as) com diversas potencialidades de contribuição ao programa podem ser preteridos em função de pessoas com menor nível de qualificação e capacidade de agregação. A não realização das consultas, seja através de listas seja através de votação ou qualquer outro mecanismo, pode ser vista como produto da ação deliberada de alguns grupos ligados à direção das escolas, já que, segundo o manual operacional, a metodologia do Programa presume que as atividades a ser implementadas devem ser escolhidas por meio de consultas às comunidades locais e à identificação de talentos no entorno escolar, realizada pelo Coordenador Escolar considerando as peculiaridades de cada estado ou município, as diversidades regionais e locais. No entanto, o coordenador escolar deve ser *indicado* pelo diretor escolar entre pessoas de sua inteira confiança, considerando aspectos de formação e/ou experiência. Temos aqui uma problemática clara de gestão não participativa.

As oficinas trazem ganhos financeiros para a metade de seus participantes (54,30%). Quando a pergunta é pessoal – “As oficinas de que você participou ajudaram a você a ganhar algum dinheiro” – o índice aumenta um pouco. Temos 64,67% respondendo que sim

Tabela 7 – Benefícios das oficinas

Unir as pessoas dessa comunidade?			
Sim	135	%	90,00
Não	5	%	3,33
Não sabe	10	%	6,67
TOTAL	150	%	100,00
Contribuir para conhecer melhor os problemas da comunidade?			

⁵⁷ Ver Apêndice III-C1.

Sim	123	%	82,00
Não	14	%	9,33
Não sabe	13	%	8,67
TOTAL	150	%	100,00
Descobrir e incentivar novos talentos?			
Sim	138	%	50,18
Não	129	%	46,91
Não sabe	8	%	2,91
TOTAL	275	%	100,00
Melhorar a relação entre a escola e a comunidade?			
Sim	134	%	89,93
Não	3	%	2,01
Não sabe	12	%	8,05
TOTAL	149	%	100,00
Melhorar o relacionamento entre crianças, jovens e pessoas da terceira idade?			
Sim	132	%	88,59
Não	6	%	4,03
Não sabe	11	%	7,38
TOTAL	149	%	100,00

Fonte: Pesquisa de dados

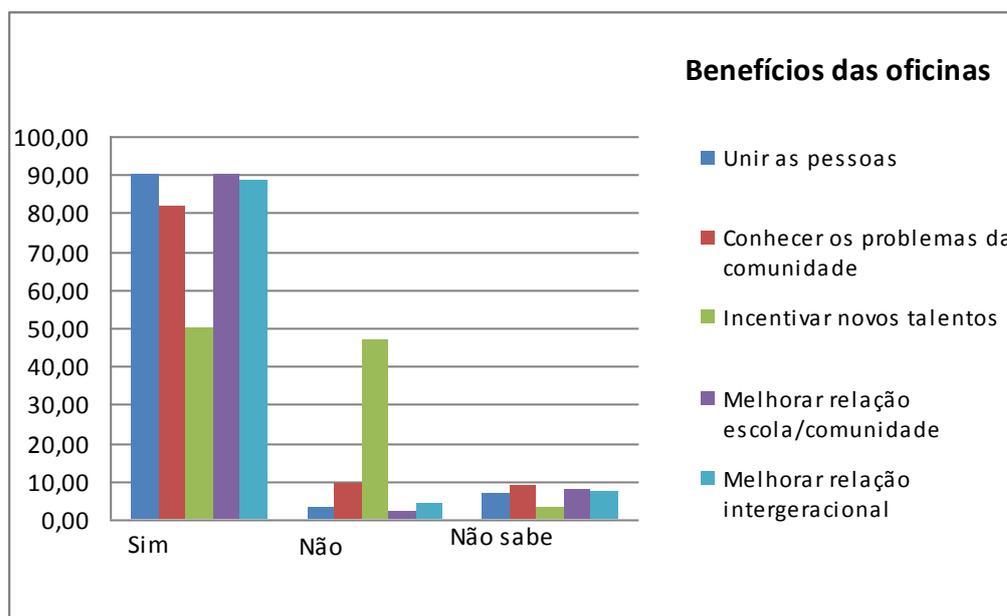


Gráfico 9 – Benefícios das oficinas

Fonte: Tabela 7 – pesquisa de dados

Tabela 7.1 – Benefícios das oficinas

F. Melhorar o relacionamento entre pais e filhos?			
SIM ()	128	%	85,91
NÃO ()	7	%	4,70
NÃO SABE ()	14	%	9,40
TOTAL	149	%	100,00

G. Oferecer atividades de educação e cultura para a comunidade?			
SIM ()	136	%	91,28
NÃO ()	4	%	2,68
NÃO SABE ()	9	%	6,04
TOTAL	149	%	100,00
H. Oferecer atividades de lazer para a comunidade?			
SIM ()	138	%	92,62
NÃO ()	3	%	2,01
NÃO SABE ()	8	%	5,37
TOTAL	149	%	100,00
I. Participantes e oficinairos ganharem mais dinheiro?			
SIM ()	82	%	54,30
NÃO ()	30	%	19,87
NÃO SABE ()	39	%	25,83
TOTAL	151	%	100,00
J. As oficinas de que você participou ajudaram a você a ganhar algum dinheiro?			
SIM ()	97	%	64,67
NÃO ()	53	%	35,33
TOTAL	150	%	100,00

Fonte: Pesquisa de dados

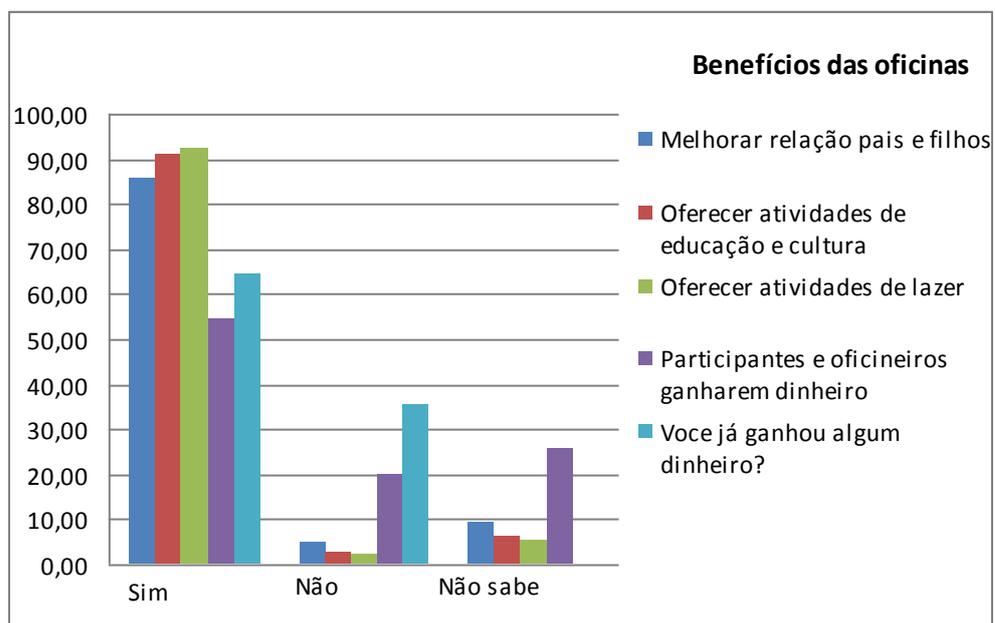


Gráfico 10 – Benefícios das oficinas

Fonte: Tabela 7.1 – pesquisa de dados

Sobressai na pesquisa, no momento desta entrevista, a participação dos (as) usuários (as) nas oficinas ligadas aos interesses manuais⁵⁸ (46,89%) que podem contribuir para a profissionalização e para a geração de renda (culinária, tricô, artesanato em geral, tapeçaria, etc.). Em seguida, as oficinas ligadas aos interesses físicos (34,46%) e artísticos (13,56%).

Independente do grau de participação e de ganhos materiais, as oficinas são bem avaliadas pelos (as) usuários (as). O quesito que mais deixa a desejar é divulgação da oficina e na participação da comunidade na escolha das mesmas. Porém, nesta mesma perspectiva, em outra pergunta – “As pessoas da comunidade ficam sabendo das oficinas que acontecem nesta escola” – 80,67% dos (as) usuários (as) responderam que sim.

No geral, a maioria dos/as usuários dá as oficinas nota superior á 8 em uma escala de 0 a 10.

Concluindo, é preciso a atenção em Políticas Públicas com o lazer sim, mas não qualquer lazer. Não o mero entretenimento, não o “lazer mercadoria”.

⁵⁸ Segundo Melo (2003), uma classificação das atividades de lazer nos é apresentada por Joffre Dumazedier. Esse autor procura dividi-las de acordo com o interesse central desencadeado, aquele que motiva o indivíduo a buscar a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no decorrer deste trabalho, apontar as fragilidades e contradições do PEA, que se fez apresentar como uma política pública do Governo Lula. O PEA, como política pública, é um espelho das contradições deste sistema capitalista. O atendimento ao grupo juvenil, grupo foco deste Programa; a participação da comunidade na gestão; sua parceria com os Organismos Internacionais (UNESCO - pólo aglutinador de forças políticas sociais para implementação de ações educativas da sociedade neoliberal); o esporte e o lazer numa ação assistencialista e como um veículo de superação das contradições decorrentes das relações sociais foram pontos abordados neste estudo.

O Programa se coloca na garantia de direitos ao Lazer, quando foi demonstrado que grande parte da população entrevistada utiliza o espaço do shopping no seu tempo livre. Vimos que os espaços e equipamentos de lazer que são utilizados são Shopping (96,51%), Cinema (86,96%).

O grupo de pessoas que foram entrevistadas constitui-se majoritariamente de adultos – 62,38% – e os jovens, grupo foco do Programa, representam apenas 29,70% .

A participação de professores (as) da escola é baixa – 6%. Isto pode caracterizar uma escola que se faz na semana e outra que se fará no final de semana. A comunidade escolar da semana não se faz a mesma freqüentadora do PEA. A participação de pais de alunos (as) – 14,67% – é pequena no Programa.

Quando tratamos da percepção e avaliação de elementos do funcionamento e da gestão do programa, verificamos um incentivo a doação, ao trabalho voluntário e atitudes fraternas.

Quanto às escolhas das oficinas, mais de 1/3 nunca foram convidados para esta ação, e quanto à participação em reuniões com o Governo municipal ou estadual, responderam negativamente (46,05%). Os aspectos relativos ao compartilhamento de gestão diminuem consideravelmente quanto às questões relacionadas ao lazer. Quanto à participação dos (as) usuários (as) nas oficinas, verificamos na pesquisa que é maior nas oficinas ligadas aos interesses manuais que trazem algum “ganho” para os oficinairos (as).

Repetimos o que já falamos anteriormente quando fica evidente para nós que a consciência política é desligada da posição do indivíduo nas relações de produção. Difunde-se a ideia de que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que os cercam, estimula-se a associação para a participação política em processos mais simples, sem que isso signifique incentivo a algum senso de pertencimento

a uma classe social. A grande política, que contava com a presença de sujeitos políticos mobilizados e comprometidos com a luta por uma outra hegemonia, cede espaço à pequena política, estimulada por e propositora de um conceito de cidadania restrita que enfatiza as ações locais e as demandas de espaços comunitários através de projetos de autoajuda.

Finalizando, chamamos a atenção para, no âmbito da ordem burguesa, uma abordagem das questões sociais com vistas a uma psicologização dos problemas sociais, andando de braço dado com a individualização. Como afirma Netto (2005 apud MELO, 2011), essa remissão dos problemas sociais a questões individuais, fruto de uma possível inadaptação a essa ordem social burguesa, permite o que chama de psicologização dos problemas sociais. Isso transfere a sua atenuação ou proposta de enfrentamento “[...] para a modificação e/ou redefinição de características pessoais do indivíduo [...]” (MELO, 2011, p. 68). Os esportes entram como uma luva nesta menção. Suas supostas possibilidades de serem instrumentos de promoção da educação, melhorias dos níveis de saúde, do enfrentamento da criminalidade e abuso do uso de drogas são uma constante na ordem do capital. O principal objetivo do programa identificado pelos/as usuários/as é “tirar os jovens da rua” e “aproximar os jovens da comunidade com a escola”, “afastá-los das drogas/criminalidade marginalidade. Pessoas associam os objetivos do programa ao senso comum dos programas de esporte e lazer numa visão utilitarista. Como analisa Mascarenhas (2005, p. 152, grifos no original):

Se perguntarmos sobre *o que é o lazer*, é comum ainda encontrarmos respostas que o associam à participação e ao desenvolvimento, dentre outras possibilidades que evidenciam seu potencial formativo, mas o fato é que tendencial e predominantemente o que ele constitui mesmo é uma mercadoria cada vez mais esvaziada de qualquer conteúdo verdadeiramente educativo, objeto, coisa, produto ou serviço em sintonia com a lógica hegemônica de desenvolvimento econômico, emprestando aparências e sensações que, *involucralmente*, incitam o frenesi consumista que embala o *capitalismo avançado*.

Fiquemos atentos a esta perspectiva salvacionista do esporte e lazer, com uma atuação política caridosa e solidária e não fruto de um direito, oriundo de lutas e conquistas.

Analisando o PEA como uma política pública, reconhecemos o Estado e a sociedade como espaços contraditórios, ainda que exista uma hegemonia conservadora. Nesse sentido, nem o Estado, nem o governo que está no poder e nem a sociedade ou as instituições que a conformam são blocos monolíticos e homogêneos: eles são constituídos por forças sociais em confronto. Explorar as contradições é disputar espaços e lutar pela hegemonia, é buscar construir a contra-hegemonia; é reconhecer que a totalidade é constituída de elos indissociáveis e que, portanto, embora não apareça no imediato, toda ação terá implicações no todo. Isso significa que, mesmo que não se consiga mudar o todo no imediato, as mudanças

cotidianas e imediatas tem e terão implicações na totalidade, porque as conexões que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Desse modo, as contradições internas devem ser exploradas. É preciso, também, não confundirmos Estado com governos; estes passam, o Estado fica e é a perspectiva de transformação do Estado que deve orientar as nossas ações no sentido de materializar aquela concepção de direitos de cidadania e de política social que, inegavelmente, passa pela responsabilidade do Estado. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 198)

Quanto ao fortalecimento das instituições democráticas, ou, da consolidação do Estado democrático de direito, acreditamos não na negação das instituições democráticas, mas pela ocupação, transformação e consolidação, com a perspectiva de fortalecer os direitos amplos e irrestritos das classes trabalhadoras. Isso significa, do ponto de vista profissional, ocupar espaços públicos e estatais estratégicos que possam viabilizar a formulação dos direitos, de modo a imprimir nestes os valores e princípios que defendemos. E faz-se essencial o fortalecimento dos movimentos sociais. Fazer história requer lutas coletivas, exige situar o indivíduo e a atuação profissional nas lutas mais gerais dos trabalhadores (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.198-199).

Acreditamos que o direito ao esporte e lazer não podem ser conquistados sem confronto com os interesses do capital, consciente de que a conciliação de classes é responsável por impedir a socialização dos meios de produção e a construção de um Estado mais democrático.

Chegamos ao fim do começo, caminho estreito, com muitas encruzilhadas. Lutemos pela construção de uma sociedade socialista!

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Elda; SILVA, Maria Lúcia da : SCARDUA, Martha Paiva (2007). **Programa de Formação do Programa Escola Aberta**. Mimeo, Vitória, 2008

ALVARENGA, Elda – Org. **A Experiência formativa do Programa Escola Aberta no Espírito Santo**. Vitória – ES: Coopermult Consultoria, 2010

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

ASSIS, Sônia Cristina de. **As culturas do reinado mineiro: o processo de aprendizagem e a transmissão de saberes**. Dissertação (mestrado) em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis. 2009. Disponível em: <<http://www.funedi.edu.br/files/mestrado/Dissertacoes/DissertacaoSoniaCristinaAssis.pdf>> Acesso em 10 out. 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de Direitos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. Principais Abordagens Teóricas da Política Social e da Cidadania. In: Política Social – Módulo 3. **Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais**. Brasília, CEFESS/ABEPSS/Cead-UnB, 2000. Disponível em <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf> Acesso em 10 out. 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, Julia Michel. **Voluntariado e parcerias nas escolas públicas: usos e apropriações no contexto neoliberal**. Dissertação em Mestrado em Políticas e Instituições Educacionais. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=166281> Acesso em 24 jan. 2012.

BOITO JUNIOR, Armando. **A Burguesia no Governo Lula**. 1999. disponível em <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-A-boito.pdf>>. Acesso em 10 out. 2011.

BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos (orgs). **La política social hoy**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional do Programa Escola Aberta**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta pedagógica do Programa Escola Aberta**. Brasília, 2007 .

BRASIL. **LEI Nº 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm> . Acesso em 01 fev. 2012.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/files/publications/20/114502/pdf.pdf>>. Acesso em 06 out. 2011.

CHAVES, Eduardo O.C. Liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. *In*: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (org). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 1- 60.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, Cleber; JUNIOR, Edmundo Alves; ALTUYE, Eloy; TABARES, José Fernando; PERES, Fabio; BEDOYA, Victor Alonso; MELO, Victor. **Espaço, lazer e política**: uma análise comparada das desigualdades na distribuição de equipamentos culturais em cidades brasileiras, colombianas venezuelanas e argentinas – resultados preliminares. *Licere*, Belo Horizonte, v.11, n.1, abril, 2008. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV11N01_a3.pdf> Acesso em 02 de out. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. *In*: NAURA, S. Carapeto Ferreira (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006, p. 21-50.

FERNANDES, Duval Magalhães et al. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil**: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>> Acesso em 06 out. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários da prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura), 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2002

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HADDAD, Fernando. Escola Aberta e Centro de Teatro do Oprimido: uma parceria de sucesso. In: **METAXIS**: informativo do Centro de Teatro do Oprimido, CTO- RIO. Rio de Janeiro: J. Sholna, 2006, p. 8-9.

HENRIQUES, Ricardo. Escola Aberta e Teatro do Oprimido: relações, transformações e liberdades. In: **METAXIS**: informativo do Centro de Teatro do Oprimido, CTO - RIO. Rio de Janeiro: J. Sholna, 2006, p. 10-12.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **População e Domicílios**: censo demográfico. 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=311860#>> Acesso em 05 out. 2011.

IPEA. **Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira**. 2011. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A316B688101318AAF34BF324A/110512_comunicadoipea91.pdf>. Acesso em 06 jan. 2012.

LEHER, Roberto. Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não existiu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et all. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; MIRZA, Seabra Toschi. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006.

MALINI, Eduardo. **O consenso como ponto de partida?** Uma análise dos papéis desempenhado pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. Dissertação de Mestrado em Educação. Juiz de Fora, 2009. Disponível em <<http://www.ufjf.br/ppge/dissertacoes-e-teses/>> . Acesso em 10 de Out. 2011.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

MARCELLINO, Nelson Carvalho; MARIANO, Stéphanie Helena.; BARBOSA, Felipe Sóligo; FERNANDES, Érica Aparecida de Oliveira. **Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana: o caso da RMC- Região Metropolitana de Campinas.** Curitiba: Opus, 2007.

MASCARENHAS, Fernando. **Entre o ócio e o negócio:** teses acerca da anatomia do lazer. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista.** 1848. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em 07 out. 2011.

MELO, Marcelo Paula de. **Esporte e dominação burguesa no século XXI:** a agenda dos Organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esportes no Brasil de hoje. Tese. Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MELO, Regina Conrado. **As políticas educacionais do Governo Lula:** a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade- SECAD do Ministério de Educação. Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/as-politicas-educacionais-do-governo-lula-a-agenda-da-secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-e-da-diversidade-secad-do-ministerio-da-educacao>>. Acesso em 10 out. 2011.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo Drummond. **Introdução ao lazer.** Barueri, SP: Manole, 2003.

MELO, Victor Andrade de; JUNIOR, Edmundo de Drummond Alves; BRETAS, Ângela. (Org). **Lazer e cidade:** reflexões sobre o Rio de Janeiro. Shape/Faperj. Rio de Janeiro, 2008.

METAXIS: **informativo do Centro de Teatro do Oprimido, CTO - RIO.** Rio de Janeiro: J. Sholna, 2006.

MINISTERIO DA CULTURA. **Cultura em números:** Anuário de Estatísticas Culturais 2009. Brasília: Minc, 2009. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/wpcontent/uploads/2009/10/cultura_em_numeros_2009_final.pdf>. Acesso em 02 nov. 2011.

MORAES, Antonio Carlos. Por uma educação ampliada. In: ALVARENGA, Elda (Org.). **A Experiência formativa do Programa Escola Aberta no Espírito Santo.** Vitória – ES: Coopermult Consultoria, 2010. p. 31-42

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.44, mai./ago. 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. **A Atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI**. In, *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, n.1, n.2, p. 97-111, jan. 2010.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Mais Educação, menos violência: caminhos inovadores do programa das escolas públicas nos fins de semana. **Coleção Abrindo Espaços – Educação e Cultura para a Paz**, Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008, p. 56-85.

OLIVEIRA, Francisco. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco; GUERRA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs). **Hegemonia às avessas: Economia, política e cultura na era da servidão financeira**. 2008. p. 83-87.

PASSARINHO, Paulo. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

PLAMBEL. **A estrutura urbana da RBMH: o processo de formação do espaço urbano da RBMH 1897-1985**. Belo Horizonte: Plambel, 1986.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Municípios que compõem as Regiões Metropolitanas**. 2000. Disponível em <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_bh/index.php>. Acesso em 05 out. 2011.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985

RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º 052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>>. Acesso em 10 out. 2011.

RESOLUÇÃO/FNDE/CD/ N°006 DE 28 DE MARÇO DE 2006. Disponível em <www.fnde.gov.br/index.php/...2006/871-res00628032006/download>. Acesso em 10 out. 2011.

RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º 9 DE 24 DE ABRIL DE 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n09_pdde_medida_17.pdf>. Acesso em 10 out. 2011.

RESOLUÇÃO No. 55 de 03 de Dezembro de 2007 Disponível em <www.fnde.gov.br/index.php/...2007/806-res05503122007/download>. Acesso em 10 out. 2011.

SALUM, Maria José Gontijo. Juventude, subjetividade e violência. In: NORONHA, Vânia (org). **Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contextos de vulnerabilidade social: contribuições a partir de pesquisa em Ribeirão das Neves - Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora, 2009. p. 12-19.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 07 de out. 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Atlas Histórico, Geográfico e Cultural de Contagem**. Estado de Minas Gerais. Acervo Cultural Brasileiro. 2009.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Nínive Pinto. **Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre**. Recife: Bagaço, 2004.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida. Educação para o tempo Livre e emancipação humana: tempo e atitude para além do capital. In: SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Nínive Pinto (Org.). **Recreação, esporte e Lazer – espaço, tempo e atitude**. Instituto Tempo Livre. Recife, 2007. p. 117-142.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Nínive Pinto (Org.). **Recreação, esporte e Lazer – espaço, tempo e atitude**. Instituto Tempo Livre. Recife, 2007.

SOUZA, Joseane. **A Expansão Urbana de Belo Horizonte e da Região Metropolitana de Belo Horizonte: O Caso Específico do município de Ribeirão das Neves**. Tese de doutorado em Demografia. 2008. Cedeplar/UFMG. Disponível em www.cedeplar.ufmg.br. Acesso em 10 de out. 2011.

TINOCO, Alcione Nascimento; SILVA, Gissele Alves. **Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta**. Brasília: Ministério da Educação, 2007

UNESCO. **Projeto de Cooperação Técnica**. PRODOC. Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para juventude. Brasília, DF. 2004

VON MISSES, Ludwig. **Liberalismo: segundo a tradição clássica**. Rio de Janeiro: José Olympio, Instituto Liberal, 1987.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência III: os jovens do Brasil; juventude violência e cidadania**. UNESCO. 2002.

XAVIER, Raimundo Rainero. **Gestão Democrática e Ação Governamental: uma Análise Avaliativa da Escola Aberta**. Monografia de Especialização. Brasília: ENAP, fev/2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Carta de Apresentação as Escolas

Eu, Cláudia Marins de Souza, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação do Prof^o PhD. Dr. Carlos Fernando da Cunha Jr., estou realizando uma pesquisa com os beneficiários do Programa Escola Aberta em Contagem. A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a percepção da comunidade de 26 escolas de Contagem beneficiadas pelo programa sobre os princípios e objetivos do Programa Escola Aberta, no que se refere à temática de Lazer e Esporte.

O trabalho de campo que consiste na aplicação de questionário aos jovens acima de 15 anos, adultos e idosos, será realizado entre os meses de fevereiro e março de 2011 em 25 escolas públicas de todas as regionais do Município de Contagem.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio da Diretoria e da Coordenação do Programa desta escola para realizarmos a coleta de dados nas oficinas de esporte e lazer existentes na mesma. Os beneficiários serão entrevistados, com a presença da pesquisadora ou pessoa autorizada pela mesma (sendo esta pessoa indicada pela Coordenação do PEA).

Para evitar qualquer possibilidade de inibição, todos os questionários são anônimos: nenhuma pessoa colocará o seu nome no questionário. Apenas a pesquisadora terá acesso às informações desagregadas.

Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos entrevistados ou qualquer outro informante.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) 96459313 ou pelo seguinte email: clamarins@hotmail.com.

Agradecemos a colaboração desta escola.

Atenciosamente,

Cláudia Marins de Souza
Aluna da PPGE – UFJF - Mat.102040311

Carlos Fernando F. da Cunha Junior
Prof. Dr. do PPGE - UFJF

APÊNDICE II

BOM DIA/ BOA TARDE/ BOA NOITE! ESTE QUESTIONÁRIO FAZ PARTE DE UMA PESQUISA QUE AVALIA O **PROGRAMA ESCOLA ABERTA (PEA)**. ELA É DESENVOLVIDA PELA PESQUISADORA CLÁUDIA MARINS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. PEÇO SUA COLABORAÇÃO, AFIRMANDO QUE NÃO É NECESSÁRIA A SUA IDENTIFICAÇÃO. O SEU PREENCHIMENTO CORRETO É ESSENCIAL PARA A PESQUISA. É IMPORTANTE QUE VOCÊ RESPONDA A TODAS AS PERGUNTAS SEM DEIXAR ITENS EM BRANCO. OBRIGADA!

01. [Anotar sem perguntar] Sexo (da pessoa):

A. Masculino () B. Feminino ()

02. Você sabia que as oficinas realizadas no fim de semana nesta escola fazem parte do PROGRAMA ESCOLA ABERTA?

A () Sim B () Não

03. Qual a sua idade/idade? _____ ANOS

04. Você poderia me dizer qual é a sua cor/raça?

[LER TODAS AS OPÇÕES INDEPENDENTEMENTE DA COR DO ENTREVISTADO]

A. Branco B. Pardo C. Preto D. Amarelo E. Índio () F. Não Sabe ()

05. Você tem alguma deficiência física ou mental?

A. Não () B. Sim () - Qual: _____
C. Não Sabe ()

06. Você conhece algum participante, no núcleo do PEA, que tem deficiência física ou mental?

A. Não () B. Sim () - Qual: _____
C. Não Sabe ()

07. Qual a sua escolaridade?

A. Não frequentou escola ()
B. Até o 5º ano do Ensino Fundamental ()
C. Até o 9º ano do Ensino Fundamental ()
D. Ensino médio incompleto (1ª ou 2ª série do Ensino Médio) ()
E. Ensino médio completo (3ª série do Ensino Médio) ()
F. Superior incompleto ()
G.. De Superior completo a pós-graduação ()

08. Qual a Renda da sua família?

A. Sem Renda ()
B. Até R\$550,00 ()
C. De R\$550,01 a R\$1099,00 ()
D. De R\$1.100,00 a R\$1.649,00 ()
E. De R\$1.650,00 a R\$2.249,00 ()
F. Acima de R\$2.250,00 ()
G. Não Sabe ()

09. Há quanto tempo **você participa das atividades do PEA?**

A. Um a seis meses () C. Mais de 1 ano ()
B. Sete meses a 1 ano () D. Não Sabe ()

10. Qual a sua relação com a Escola?

A. Sou aluno (a) desta escola	SIM ()	NÃO ()
B. Já fui aluno (a) desta escola	SIM ()	NÃO ()
C. Sou professor (a) desta escola	SIM ()	NÃO ()
D. Sou Diretor (a) desta escola	SIM ()	NÃO ()
pai, mãe ou responsável por aluno (a) desta escola	SIM ()	NÃO ()
F. Sou da comunidade onde está esta escola	SIM ()	NÃO ()
G. Sou funcionário (a) desta escola	SIM ()	NÃO ()

E. Sou

11. Você tem algum FAMILIAR que participa do PEA?

19. Dos fatores listados, quais mais dificultam a realização de atividades **de lazer**?
(**CITAR 1ª E 2ª OPÇÕES – ESPONTÂNEAS**)

- A. Não tem dificuldade () G. Falta de lugar/espço ()
 B. Falta de tempo () H. Falta de divulgação / informação ()
 C. Falta de dinheiro () I. Falta de conhecimento sobre as possibilidades do lazer ()
 D. Falta de companhia () I. Outras obrigações: familiares,
 políticos, religiosos e outros ()
 E. Falta de vontade () J. Não gostar de sair de casa ()
 F. Falta de evento / Programação na cidade () K. Não gostar de lugar com muita
 gente ()
 Outro [ANOTAR] _____

20. Agora eu vou falar alguns aspectos do **seu dia-a-dia** e gostaria de saber como você os avalia depois que **começou** a participar das atividades do PEA. Como você avalia:

Situações: Melhorou Não alterou Piorou Não Sabe

21. O convívio familiar depois que começou a participar das Atividades do PEA?
 Melhorou () Não alterou () Piorou () Não Sabe ()

22. A capacidade de se comunicar e defender suas ideias depois que começou a participar das atividades do PEA?
 Melhorou () Não alterou () Piorou () Não Sabe ()

23- A capacidade para escolher as atividades de lazer depois que começou a participar das atividades do PEA?
 Melhorou () Não alterou () Piorou () Não Sabe ()

24. O convívio social – relação com os amigos – depois que começou a participar das atividades do PEA?
 Melhorou () Não alterou () Piorou () Não Sabe ()

25. Agora eu vou falar outros aspectos **do seu dia-a-dia** e gostaria de saber como você os avalia depois que **começou** a participar das atividades do PEA. Como você avalia:
Situações: Aumentou () Não alterou () Diminuiu () Não Sabe ()

26. A autoestima – gostar de si mesmo - depois que começou a participar das atividades do PEA?

Aumentou () Não alterou () Diminuiu () Não Sabe ()

27. O envolvimento nas atividades dos movimentos sociais comunitários (associação comunitária, reuniões da prefeitura, escola, centros de saúde e outras) depois que Começou a participar das atividades do PEA?

Aumentou () Não alterou () Diminuiu () Não Sabe ()

28. O interesse pelas vivências de lazer depois que começou a participar das atividades do PEA?

Aumentou () Não alterou () Diminuiu () Não Sabe ()

29. O tempo dedicado ao lazer depois que começou a participar das atividades do PEA?

Aumentou () Não alterou () Diminuiu () Não Sabe ()

30. **Você** pratica, hoje, alguma atividade de lazer que não praticava antes de participar das atividades do PEA?

A. Sim () B. Não () C. Não Sabe ()

31. **Você** passou a freqüentar algum espaço de esporte, lazer e cultura diferente daqueles que freqüentava antes de participar das atividades do PEA?

A. Sim () B. Não () C. Não Sabe ()

32. Quando você se sente mais seguro na escola?

A () Durante a semana

B () Durante o Final de Semana

C () Tanto faz

33. Na comunidade onde a escola está localizada, (Marque uma opção em cada linha)

- A. Você conhece os problemas dessa comunidade? Sim () Não () Não Sabe ()
 B. Você se sente parte desta comunidade? Sim () Não () Não Sabe ()
 C. Você se sente orgulhoso desta comunidade? Sim () Não () Não Sabe ()
 D. Você acha que existem boas opções de diversão nesta comunidade?
 Sim () Não () Não Sabe ()
 E. Você acha que a maior parte das pessoas dessa comunidade é confiável?
 Sim () Não () Não Sabe ()
 F. Você acha que a maior parte das pessoas dessa comunidade se ajuda nos momentos de necessidade? Sim () Não () Não Sabe ()
 G. As pessoas dessa comunidade fazem mutirão? Sim () Não () Não Sabe ()

34. Você acha que é comum acontecer DURANTE O FINAL DE SEMANA nesta ESCOLA

(Marque uma opção em cada linha)

- A. Quebra e danos no patrimônio da escola (prédio, cadeiras, mesas, jardins, equipamentos)? Sim () Não () Não Sabe ()
 B. Pichação de muros e paredes? Sim () Não () Não Sabe ()
 C. Consumo/vendas de drogas? Sim () Não () Não Sabe ()
 D. Ação de gangues? Sim () Não () Não Sabe ()
 E. Ameaças de violência pelas pessoas que frequentam a escola?
 Sim () Não () Não Sabe ()
 F. Consumo de bebida alcoólica? Sim () Não () Não Sabe ()
 G. Agressão física e brigas (tapas, chutes, empurrões, etc.)?
 Sim () Não () Não Sabe ()
 H. Xingamentos e discussões? Sim () Não () Não Sabe ()
 I. Furto/roubo? Sim () Não () Não Sabe ()
 J. Presença de pessoas com armas (facas, revólveres, etc.)?
 Sim () Não () Não Sabe ()
 K. Estupro/violência sexual? Sim () Não () Não Sabe ()
 L. Vitima de bala perdida? Sim () Não () Não Sabe ()
 M. Homicídio /assassinato? Sim () Não () Não Sabe ()

35. E Sobre a COMUNIDADE em que está localizada a escola? O que é comum acontecer no DIA-A-DIA? (Marque uma opção em cada linha)

- A. Quebra e danos no patrimônio da escola. (prédio, cadeiras, mesas, jardins, equipamentos). Sim () Não () Não Sabe ()
 B. Pichação de muros e paredes. Sim () Não () Não Sabe ()
 C. Consumo/vendas de drogas. Sim () Não () Não Sabe ()
 D. Ação de gangues. Sim () Não () Não Sabe ()

- E. Ameaças de violência pelas pessoas que frequentam a escola. Sim () Não () Não Sabe ()
 F. Consumo de bebida alcoólica Sim () Não () Não Sabe ()
 G. Agressão física e brigas (tapas, chutes, empurrões, etc.). Sim () Não () Não Sabe ()
 H. Xingamentos e discussões. Sim () Não () Não Sabe ()
 I. Furto/roubo. Sim () Não () Não Sabe ()
 J. Presença de pessoas com armas (facas, revólveres, etc.). Sim () Não () Não Sabe ()
 K. Estupro/violência sexual. Sim () Não () Não Sabe ()
 L. Vitima de bala perdida. Sim () Não () Não Sabe ()
 M- Homicídio /assassinato. Sim () Não () Não Sabe ()

36. Agora eu vou ler algumas orientações (regras) para o funcionamento do PEA e gostaria que você me dissesse se você sabia que ela existia ou não:

- Orientações: () Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)
 () Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)
 () Não sabia da orientação / Não conhecia a regra
 () Não, e ela ocorre
 () Não, e ela não ocorre

- 37.** O acesso é gratuito – não precisa pagar para participar das atividades
 () Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)
 () Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)
 () Não sabia da orientação / Não conhecia a regra
 () Não, e ela ocorre
 () Não, e ela não ocorre

- 38.** O programa prevê a realização de eventos
 () Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)
 () Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)
 () Não sabia da orientação / Não conhecia a regra
 () Não, e ela ocorre
 () Não, e ela não ocorre

- 39.** O programa reconhece e valoriza a cultura da comunidade
 () Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)
 () Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)
 () Não sabia da orientação / Não conhecia a regra
 () Não, e ela ocorre
 () Não, e ela não ocorre

50. Agora vou falar alguns lugares/espços de esporte e lazer e gostaria que você me falasse quais deles existem na sua região (bairro ou comunidade ou município) e que você e sua família utilizam? **[LER TODAS AS LINHAS – OPÇÕES]**

51. Praças de lazer: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

52. Parques de lazer: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

53. Ginásio Poliesportivo: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

54. Quadras esportivas – pública: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

55. Quadras esportivas – privada: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

56. Academia de ginástica – pública: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

57. Academia de ginástica – privada: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

58. Escola de nataçãõ Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

59. Campo de Futebol Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

60. Clubes recreativos: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

61. Centro cultural: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

62. Museu: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

63. Cinema: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

64. Teatro: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

65. Shopping: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

66. Biblioteca: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

67. Brinquedoteca: Não () Sim () Não Sabe ()
(Se **SIM**, ir para **B**)

B. Utiliza ou já utilizou? Não () Sim () Não Sabe ()

68. Agora vou falar sobre as oficinas de esporte e lazer e gostaria que você me falasse sobre elas no PEA.

69. Você sabia que as oficinas realizadas no fim de semana nesta escola fazem parte do PROGRAMA ESCOLA ABERTA?

A () Sim **B** () Não

70. Você já pediu alguma oficina?

A () Sim. Já foi realizada B () Sim. Mas, não foi realizada C () Não

71. Existem oficinas que as pessoas da comunidade querem, mas não foram atendidas?

A () Sim B () Não C. Não Sabe

72. O que você acha das oficinas nesta escola? , (Marque uma opção em cada linha)

A. O espaço físico é bom SIM () NÃO () NÃO SABE ()

B. O material utilizado para as oficinas é bom
SIM () NÃO () NÃO SABE ()

C. As pessoas da comunidade ficam sabendo das oficinas que acontecem nesta escola
SIM () NÃO () NÃO SABE ()

D. As pessoas da comunidade participam das escolhas das oficinas
SIM () NÃO () NÃO SABE ()

73. Você considera que as OFICINAS nesta escola são boas para
(Marque uma opção em cada linha)

A. Unir as pessoas dessa comunidade?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

B. Contribuir para conhecer melhor os problemas da comunidade?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

C. Descobrir e incentivar novos talentos?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

D. Melhorar a relação entre a escola e a comunidade?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

E. Melhorar o relacionamento entre crianças, jovens e pessoas da terceira idade?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

F. Melhorar o relacionamento entre pais e filhos?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

G. Oferecer atividades de educação e cultura para a comunidade?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

H. Oferecer atividades de lazer para a comunidade?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

I. Participantes e oficineiros ganharem mais dinheiro?

SIM () NÃO () NÃO SABE ()

J. As oficinas de que você participou ajudaram a você a ganhar algum dinheiro?
() SIM () NÃO

74. NOME DA OFICINA 1 _____

75. Avalie os itens abaixo sobre a OFICINA 1 QUE VOCE PARTICIPA

Péssimo (P) // Ruim (R) // Regular (RG) // Bom (B) // Ótimo (OT) // Não Sei (NS)

A- Horário de realização ()

B- Dia da realização ()

C- Divulgação ()

D- Participação da comunidade ()

E- Material ()

F- Espaço físico ()

G- Atuação do oficineiro ()

76. Que nota você daria para a Oficina 1?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se você não participa de mais oficinas, obrigado pela colaboração e sua atenção!

NOME DA OFICINA 2 _____

77. Avalie os itens abaixo sobre a OFICINA 2 QUE VOCE PARTICIPA

A- Horário de realização ()

B- Dia da realização ()

C- Divulgação ()

D- Participação da comunidade ()

E- Material ()

F- Espaço físico ()

G- Atuação do oficineiro ()

78. Que nota você daria para a Oficina 2?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se você não participa de mais oficinas, obrigado pela colaboração e sua atenção!

79. Avalie os itens abaixo sobre a OFICINA 3 QUE VOCE PARTICIPA

A. Horário de realização ()

B. Dia da realização ()

C. Divulgação ()

D. Participação da comunidade ()

E. Material ()

F. Espaço físico ()

G. Atuação do oficineiro ()

80. Que nota você daria para a Oficina 3?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se você não participa de mais oficinas, obrigado pela colaboração e sua atenção!

Horário de Término: _____ : _____

Agradecemos muito por sua atenção!!

APÊNDICE III

APÊNDICE III - A - PERFIL: OS SUJEITOS

Tabela 1 – Sexo do entrevistado

Sexo:			
Masculino	78	%	50,98
Feminino	75	%	49,02
TOTAL	153	%	100,00

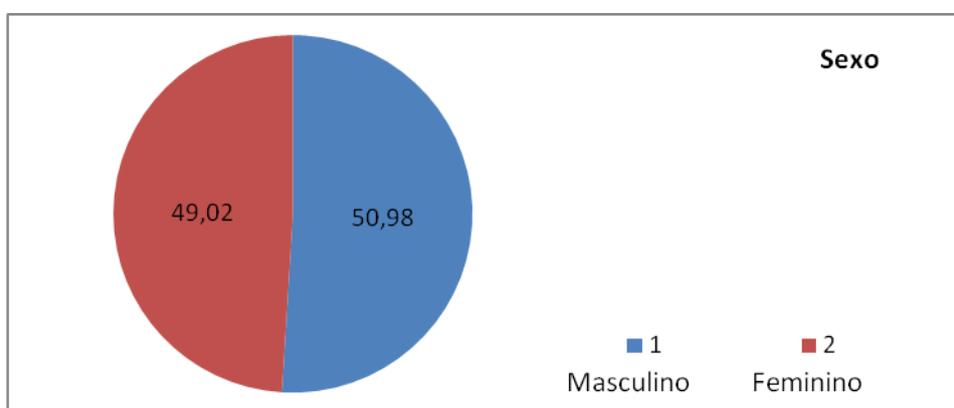


Tabela 2 – Reconhecimento do PEA

Você sabia que as oficinas realizadas no fim de semana nesta escola fazem parte do PROGRAMA ESCOLA ABERTA?			
Sim	150	%	98,04
Não	3	%	1,96
TOTAL	153	%	100,00

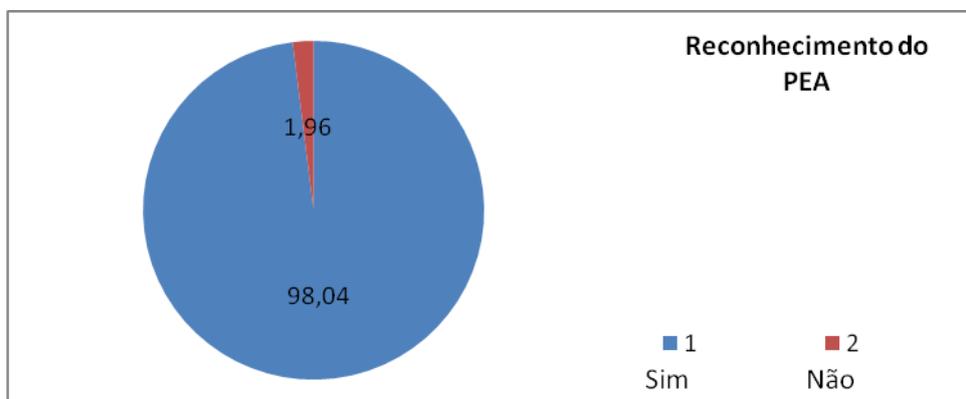


Tabela 3 – Faixa Etária

Qual a sua idade?			
Juventude* ¹	30	%	29,70
Adulto* ²	63	%	62,38
Idoso* ³	8	%	7,92
TOTAL	101	%	100

*¹Juventude- 15 a 25/*² Adulto- 26 a 59 /*³Idoso- 60 em diante

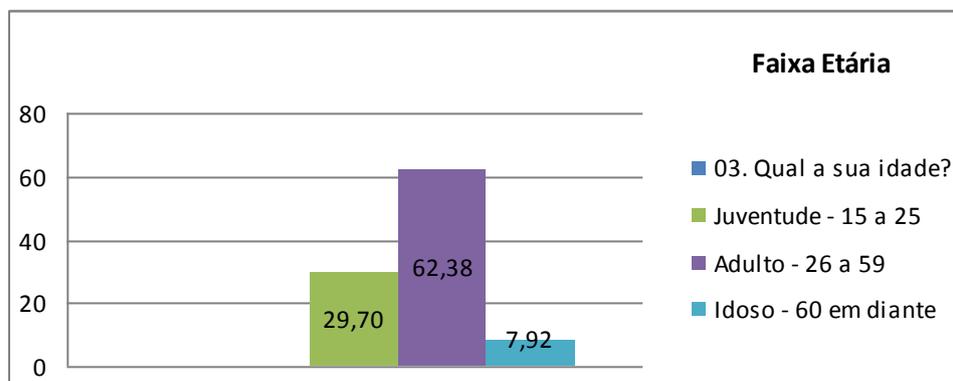


Tabela 4 – Cor/Raça

Você poderia me dizer qual é a sua cor/raça?			
Branco	37	%	24,50
Pardo	59	%	39,07
Preto	27	%	17,88
Amarelo	3	%	1,99
Índio	14	%	9,27
Não Sabe	11	%	7,28
TOTAL	151	%	100,00

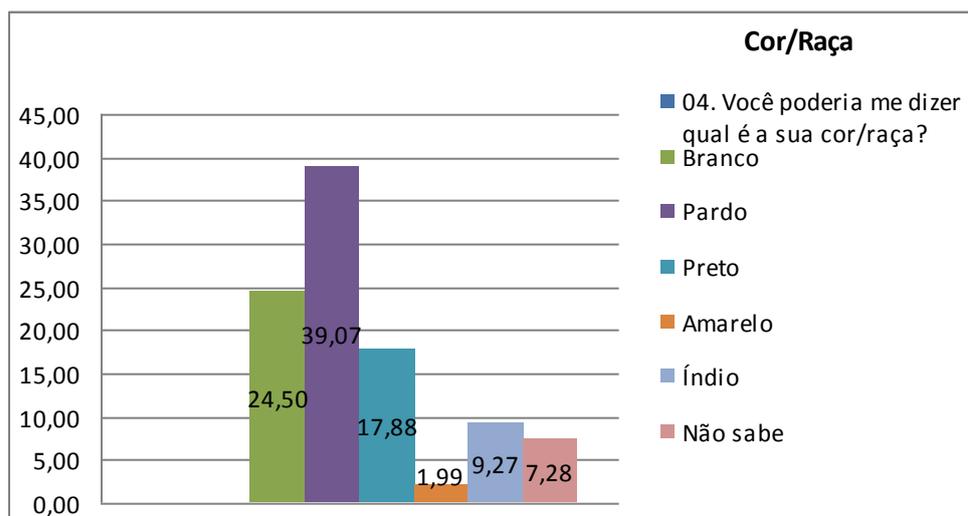


Tabela 5 – Tem alguma deficiência física ou mental

Você tem alguma deficiência física ou mental? *1			
Não	125	%	88,03
Sim - Qual: *	8	%	5,63
Não Sabe	9	%	6,34
TOTAL	142	%	100,00

*1 Surdo e mudo/ AVC/ Física e mental 2/ Síndrome de Down/ Paralisia parcial

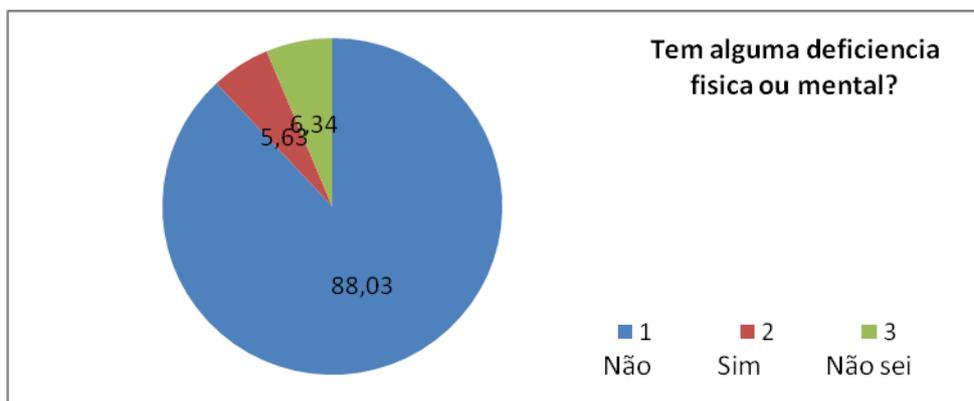


Tabela 6 – Conhece algum deficiente físico ou mental

Você conhece algum participante, no núcleo do PEA, que tem deficiência física ou mental?			
Não	194	%	79,84
Sim- Qual: *1	34	%	13,99
Não Sabe	15	%	6,17
TOTAL	243	%	100,00

*1 Surdo e mudo// Def. cognitiva e física 5/Auditiva 3 / Def. mental 4/ Paralisia cerebral 2/Síndrome de Down 3/ Visual

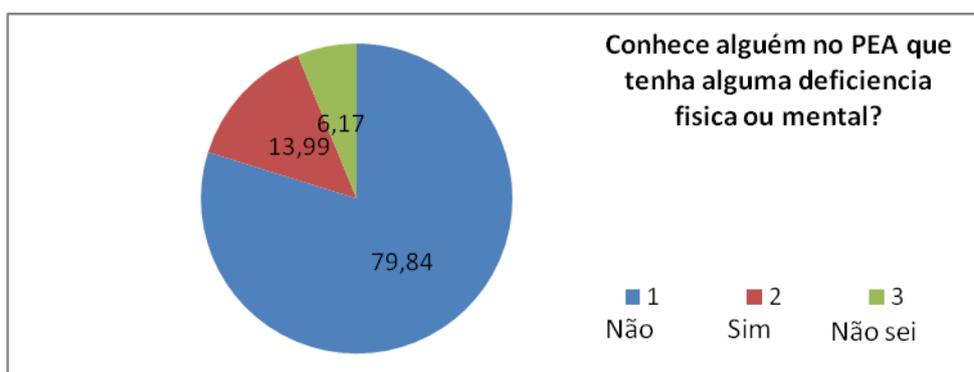


Tabela 7 – Escolaridade

Qual a sua escolaridade?			
Não frequentou escola	3	%	2,01
Até o 5º ano do Ensino Fundamental	18	%	12,08
Até o 9º ano do Ensino Fundamental	28	%	18,79
Ensino médio incompleto (1ª ou 2ª série do Ensino Médio)	35	%	23,49
Ensino médio completo (3ª série do Ensino Médio)	46	%	30,87
Superior incompleto	7	%	4,70
De Superior completo a pós-graduação	12	%	8,05
TOTAL	149	%	100,00

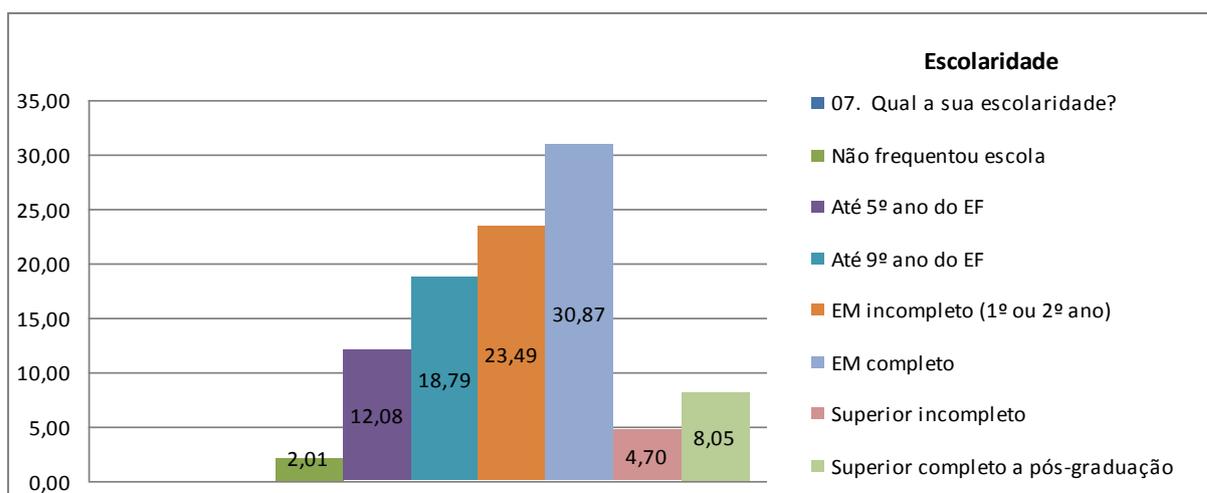


Tabela 8 – Renda Familiar

Qual a Renda da sua família?			
Sem Renda	3	%	1,97
Até R\$550,00	31	%	20,39
De R\$550,01 a R\$1099,00	55	%	36,18
De R\$1.100,00 a R\$1.649,00	19	%	12,50
De R\$1.650,00 a R\$2.249,00	8	%	5,26
Acima de R\$2.250,00	7	%	4,61
Não Sabe	29	%	19,08
TOTAL	152	%	100,00

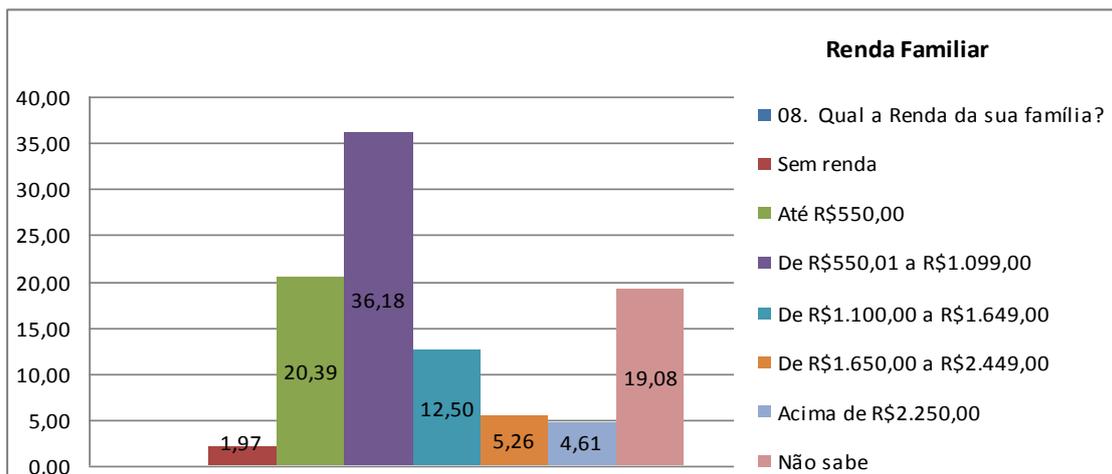
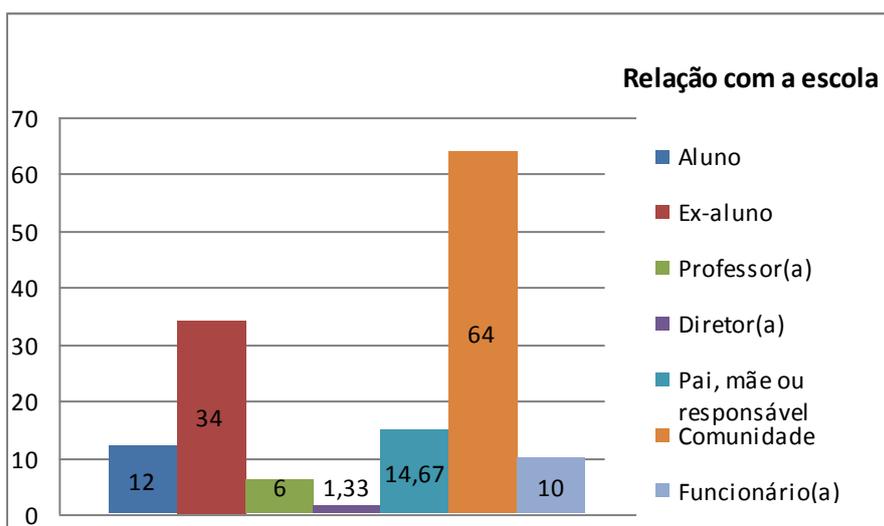


Tabela 9 – Relação com a escola

Qual a sua relação com a Escola?	sim	não	TOTAL	%	%
Sou aluno (a) desta escola	18	132	150,00	12	88
Já fui aluno (a) desta escola	51	99	150,00	34	66
Sou professor (a) desta escola	9	141	150,00	6	94
Sou Diretor (a) desta escola	2	148	150,00	1,33	98,67
Sou pai, mãe ou responsável por aluno (a) desta escola	22	128	150,00	14,67	85,33
Sou da comunidade onde está esta escola	96	54	150,00	64	36
Sou funcionário (a) desta escola	15	135	150,00	10	90



APÊNDICE III – B - PARTICIPAÇÃO NO PEA

Tabela 1 – Tempo no PEA

Há quanto tempo você participa das atividades do PEA?			
Um a seis meses	27	%	17,76
Sete meses a 1 ano	11	%	7,24
Mais de 1 ano	104	%	68,42
Não Sabe	10	%	6,58
TOTAL	152	%	100,00

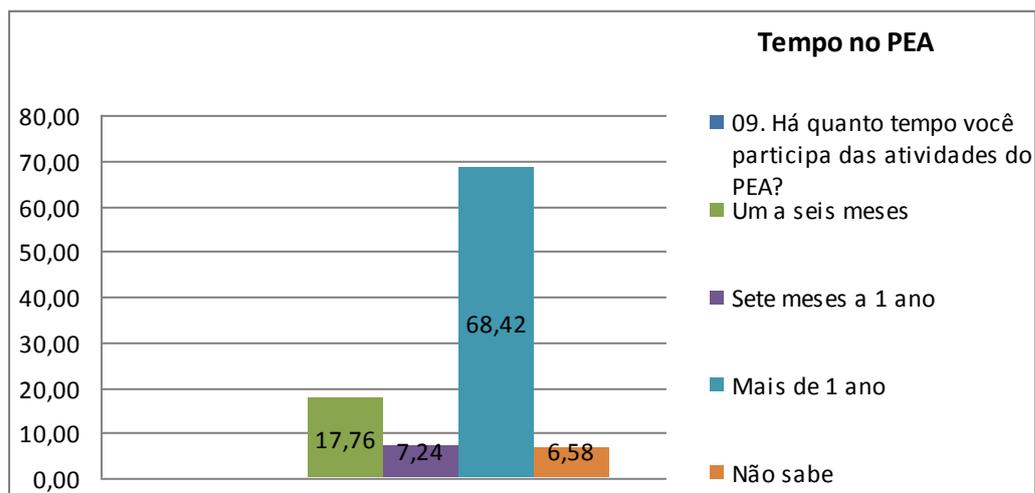


Tabela 2 – Familiares no PEA

Você tem algum FAMILIAR que participa do PEA?			
Pai	4	%	2,41
Mãe	15	%	9,04
Irmãos	24	%	14,46
Tios	1	%	0,60
Primos	8	%	4,82
Avós	2	%	1,20
Outros	62	%	37,35
Não	50	%	30,12
TOTAL	166	%	100,00

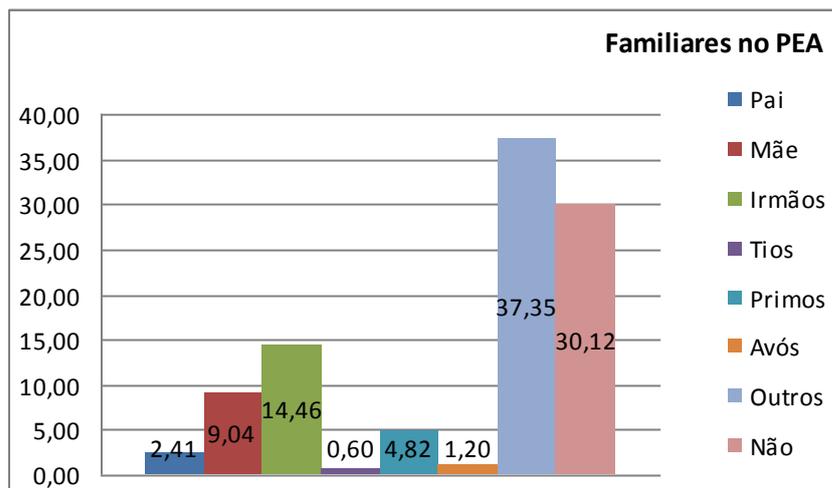


Tabela 3 – Familiar trabalhando no PEA

Você tem algum FAMILIAR que trabalha no PEA?	não	sim	TOTAL	%	%
Não/Sim.	113	40	153,00	73,86	26,14

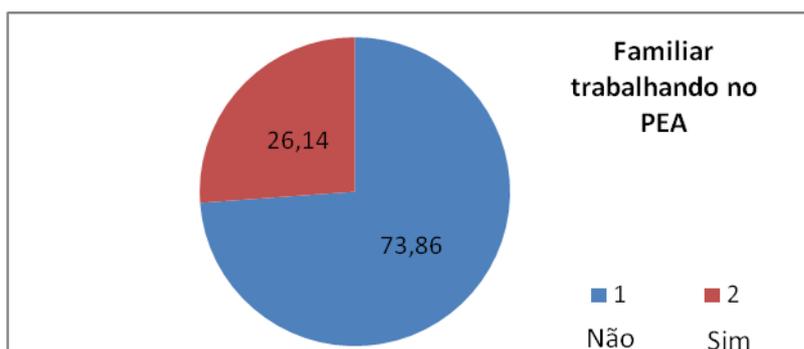


Tabela 4 – Função no PEA

É oficineiro (a)	28	%	70,00
É professor (a) comunitário (a)	4	%	10,00
É coordenador (a) escolar	5	%	12,50
É funcionário (a) da escola	3	%	7,50
É professor (a) da escola	0	%	0,00
É diretor (a) da escola	0	%	0,00
TOTAL	40	%	100,00

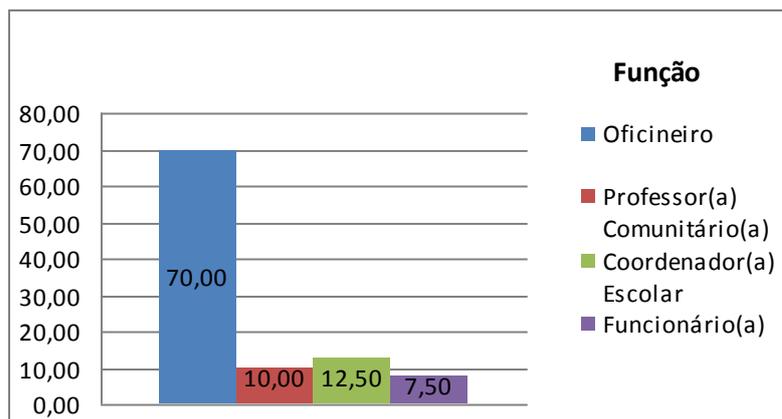
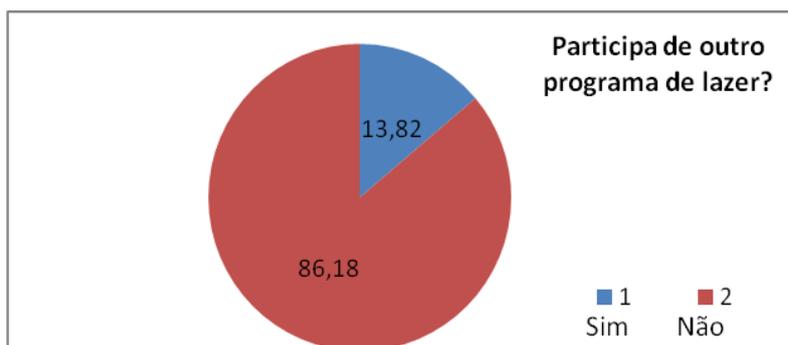


Tabela 5 – Participa de outro programa de lazer

13. Você participa de outro programa de Esporte e Lazer?			
SIM*1	21	%	13,82
NÃO	131	%	86,18
TOTAL	152	%	100,00

*1Programas em que participam: Coordenação de capoeira 3// Futebol da campo 3/ Volei/ Defesa Pessoal/ Arbitragem- associações/ Comunidade Católica/ Projeto Mais Educação/ Tae Kwon Do/ Poliesportivo/ PROJOVEM/ PELC



APÊNDICE III-B1 – INSERÇÃO DO (A) USUÁRIO(A) NO PEA

Tabela 1 – Esfera do PEA

Em sua opinião, o PEA é um programa do governo			
Federal ()	77	%	50,66
Estadual ()	16	%	10,53
Municipal ()	30	%	19,74
Não Sabe ()	29	%	19,08
TOTAL	152	%	100,00

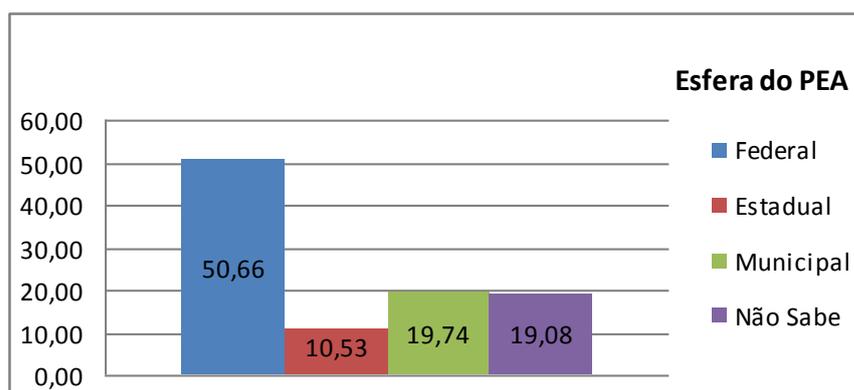


Tabela 2 – Motivo para frequentar o PEA

Qual é o principal motivo que levou você a frequentar o PEA? (espontânea)			
Não Sabe	5	%	5,00
Praticar esportes	5	%	5,00
Aprender coisas diferentes	18	%	18,00
Conhecer pessoas	3	%	3,00
Dar valor a cultura	3	%	3,00
Participar/interagir com a comunidade	11	%	11,00
Distrair	7	%	7,00
Fazer amizades	5	%	5,00
Acompanhar os familiares/amigos (as) que participam	4	%	4,00
Sair de casa	7	%	7,00
Procurar uma terapia, pois se encontrava em depressão	1	%	1,00
Ajudar/colaborar com comunidade	8	%	8,00
Ajudar aos membros desta comunidade a sair das ruas	6	%	6,00
Convite	7	%	7,00
Ter atividades gratuitas	1	%	1,00
Ajudar a melhorar a vida das pessoas	4	%	4,00
Aprender uma profissão	3	%	3,00
Melhorar a saúde	1	%	1,00
Porque é funcionária da escola	1	%	1,00
TOTAL	100	%	100,00

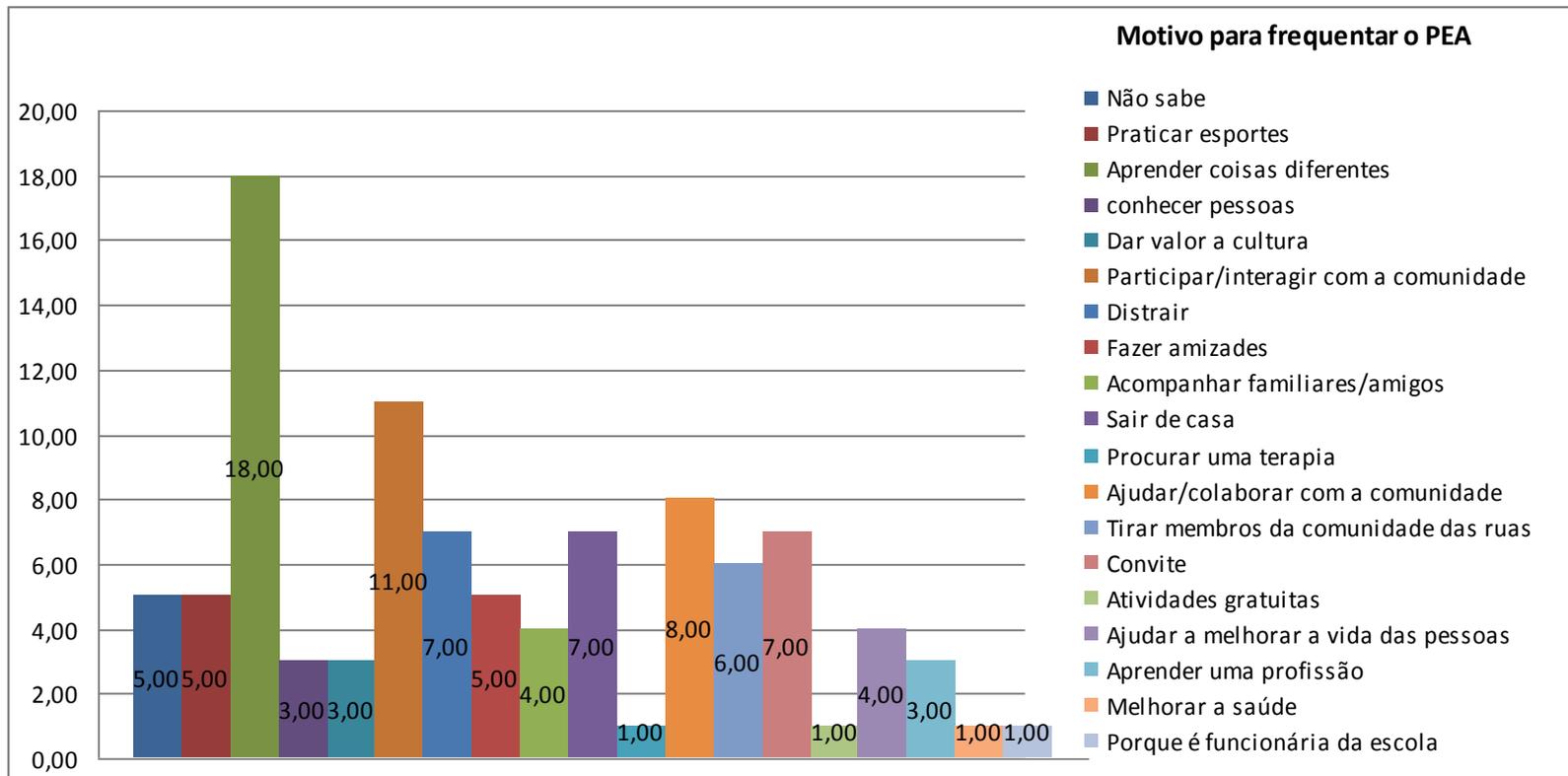
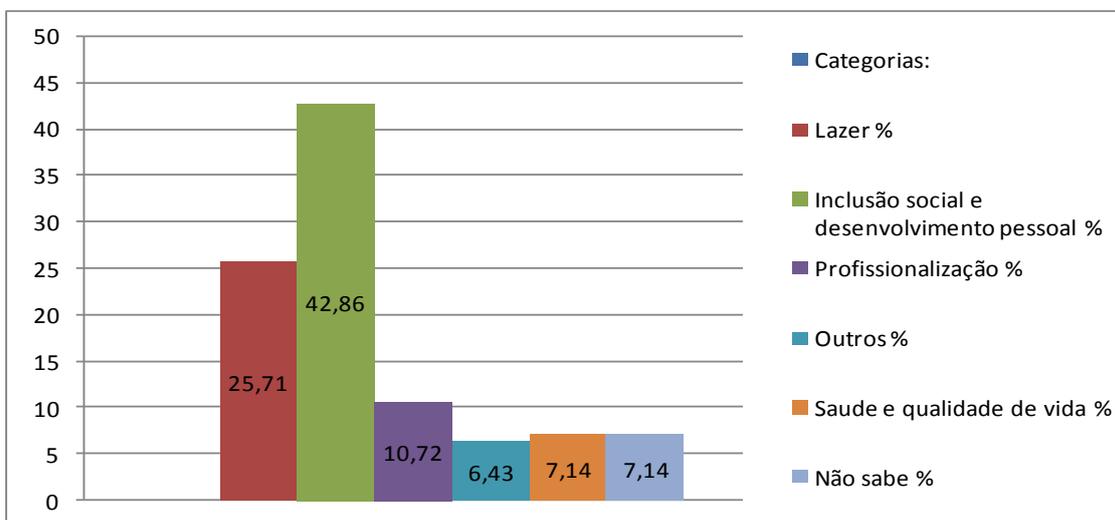


Tabela 3 – Principal objetivo do PEA

Em sua opinião, qual é o principal objetivo do PEA?			
Não Sabe	10	%	7,14
Aprender e ensinar artesanatos	5	%	3,57
Tirar os jovens e crianças da ruas	28	%	20,00
Afastar das drogas/marginalidade e criminalidade	8	%	5,71
Ensinar aos jovens/comunidade uma profissão	12	%	8,57
Ocupar os jovens/ pessoas	6	%	4,29
Aprender coisas novas	10	%	7,14
Oferecer atividades para crianças carentes/ idosos	5	%	3,57
Desenvolver uma cultura social	1	%	0,71
Aproximar os jovens/pessoas da comunidade com a escola	13	%	9,29
Estimular lazer na comunidade	9	%	6,43
Resgate da cidadania	3	%	2,14
Mostrar o lado bom da vida, respeito e amor	3	%	2,14
Trazer formação as pessoas carentes	1	%	0,71
Recreação e socialização	6	%	4,29
Oferecer oficinas gratuitas as pessoas carentes	3	%	2,14
Passar conhecimentos	3	%	2,14
Dar oportunidades de obter renda	8	%	5,71
Contribuir com a inclusão social	2	%	1,43
Ajudar pessoas a se descobrirem	4	%	2,86
TOTAL	140	%	100,00

Tabela 4 – Categorias da tabela 3

Categorias		
Lazer	%	25,71
Inclusão social e desenvolvimento pessoal	%	42,86
Profissionalização	%	10,72
Outros	%	6,43
Saude e qualidade de vida	%	7,14
Não sabe	%	7,14
Total	%	100,00



**APÊNDICE III-B2 – BENEFÍCIOS PERCEBIDOS COM A PARTICIPAÇÃO NO
PROGRAMA ESCOLA ABERTA**

Tabela 1 – Convívio familiar depois que começou a participar do PEA

O convívio familiar depois que começou a participar das Atividades do PEA?			
Melhorou	99	%	64,71
Não alterou	42	%	27,45
Piorou	0	%	0,00
Não Sabe	12	%	7,84
TOTAL	153	%	100,00

Tabela 2 – A capacidade de se comunicar e defender ideias depois que começou no PEA

A capacidade de se comunicar e defender suas ideias depois que começou a participar das atividades do PEA?			
Melhorou	121	%	79,08
Não alterou	22	%	14,38
Piorou	0	%	0,00
Não Sabe	10	%	6,54
TOTAL	153	%	100,00

Tabela 3 – A capacidade para escolher as atividades de lazer depois que começou no PEA

A capacidade para escolher as atividades de lazer depois que começou a participar das atividades do PEA?			
Melhorou	103	%	67,76
Não alterou	40	%	26,32
Piorou	0	%	0,00
Não Sabe	9	%	5,92
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 4 – O convívio familiar – relação com amigos depois que começou no PEA

O convívio social – relação com os amigos - depois que começou a participar das atividades do PEA?			
Melhorou	117	%	76,47
Não alterou	25	%	16,34
Piorou	1	%	0,65
Não Sabe	10	%	6,54
TOTAL	153	%	100,00

Tabela 5 – Autoestima depois que começou no PEA

A autoestima – gostar de si mesmo – depois que começou a participar das atividades do PEA?			
Aumentou	101	%	66,01
Não alterou	40	%	26,14
Diminuiu	1	%	0,65
Não Sabe	11	%	7,19
TOTAL	153	%	100,00

Tabela 6 – O Envolvimento nas atividades dos movimentos sociais

O envolvimento nas atividades dos movimentos sociais comunitários (associação comunitária, reuniões da prefeitura, escola, centros de saúde e outras) depois que começou a participar das atividades do PEA?			
Aumentou	84	%	55,26
Não alterou	49	%	32,24
Diminuiu	0	%	0,00
Não Sabe	19	%	12,50
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 7 – O interesse pelas vivências de Lazer

O interesse pelas vivências de lazer depois que começou a participar das atividades do PEA?			
Aumentou	107	%	70,39
Não alterou	32	%	21,05
Diminuiu	0	%	0,00
Não Sabe	13	%	8,55
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 8 – Tempo dedicado ao lazer

O tempo dedicado ao lazer depois que começou a participar das atividades do PEA?			
Aumentou	86	%	56,58
Não alterou	43	%	28,29
Diminuiu	10	%	6,58
Não Sabe	13	%	8,55
TOTAL	152	%	100,00

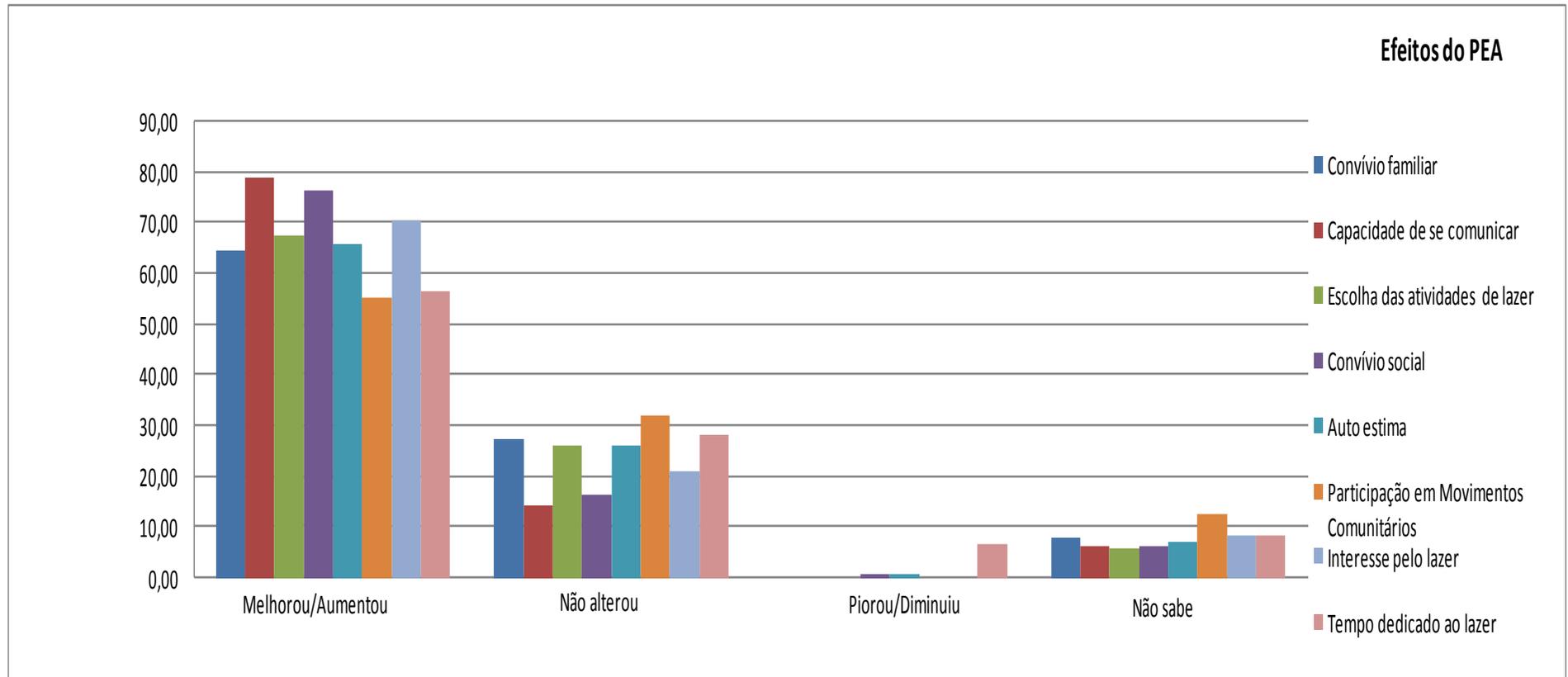


Tabela 9 – O PEA traz algum benefício

Em geral, você acha que o PEA traz algum benefício? Se sim, qual é o mais importante?			
Não	14	%	20,00
Sim	31	%	44,29
Não Sabe	25	%	35,71
TOTAL	70	%	100,00

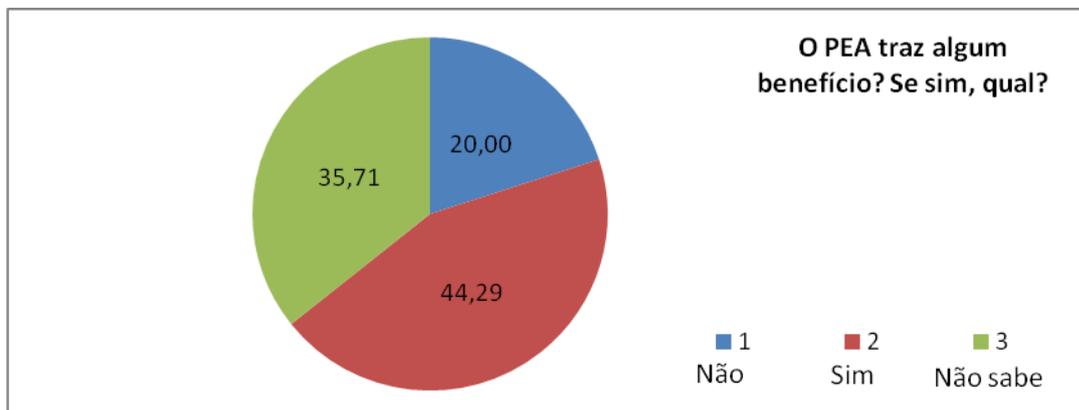
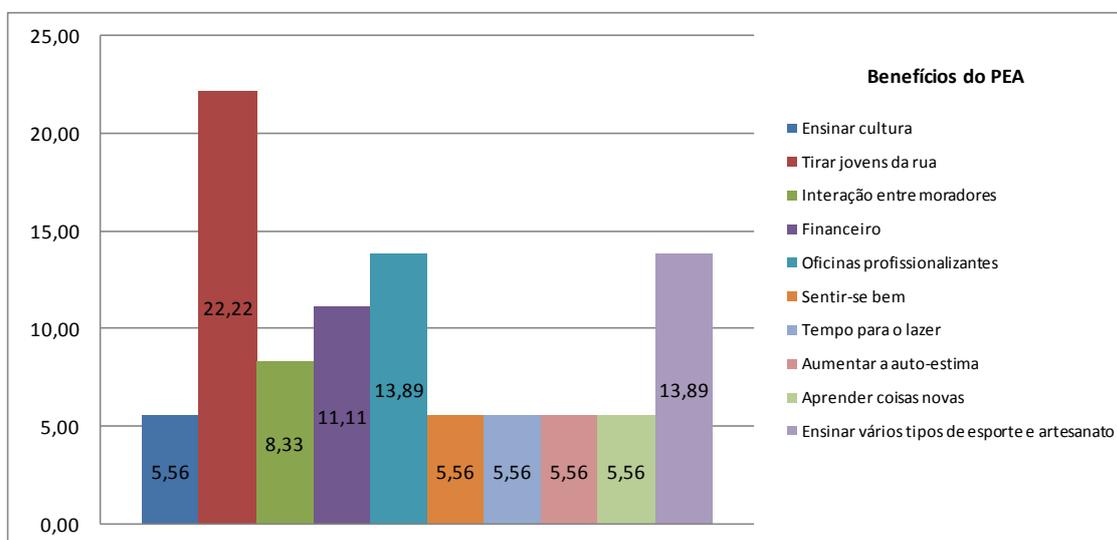


Tabela 10 – Os benefícios do PEA

Qual?			
Ensinar cultura,	2	%	5,56
Tirar os adolescentes e jovens da rua e da violência	8	%	22,22
Interação entre os moradores da comunidade	3	%	8,33
Financeiro	4	%	11,11
Oferecer oficinas profissionalizantes	5	%	13,89
Faz sentir-se bem	2	%	5,56
Tempo para o Lazer	2	%	5,56
Ajuda aumentar a auto-estima	2	%	5,56
Aprender coisas novas	2	%	5,56
Ensinar vários tipos de Esporte e Artesanato	5	%	13,89
Pratica de exercícios para melhor qualidade de vida	1	%	2,78
TOTAL	36	%	100,00



APÊNDICE III-B3 – PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO E NO CONTROLE SOCIAL

Tabela 1 – Participação de alguma decisão sobre atividades e eventos no PEA

Participa ou já foi convidado a participar de alguma decisão sobre as atividades ou eventos do PEA			
Já fui convidado/fiquei sabendo e participei	104	%	68,87
Já fui convidado/fiquei sabendo, mas não participei	15	%	9,93
Nunca fui convidado ou não fiquei sabendo	32	%	21,19
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 2 – Participação de alguma atividade de avaliação do PEA

Já foi convidado a participar ou ficou sabendo de alguma atividade (reunião, preenchimento de questionário ou entrevista) de avaliação das atividades ou eventos do PEA:			
Fui convidado/fiquei sabendo e participei	94	%	62,25
Já fui convidado/fiquei sabendo, mas não participei	19	%	12,58
Nunca fui convidado ou não fiquei sabendo	38	%	25,17
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 3 – Participação em alguma reunião com o governo municipal/estadual sobre esporte e lazer

Você já foi convidado a participar ou ficou sabendo de alguma reunião com governo municipal (prefeitura) ou governo estadual sobre esporte e lazer na sua comunidade			
Já fui convidado/fiquei sabendo e participei	60	%	39,47
Já fui convidado/fiquei sabendo, mas não participei	22	%	14,47
Nunca fui convidado ou não fiquei sabendo	70	%	46,05
TOTAL	152	%	100,00

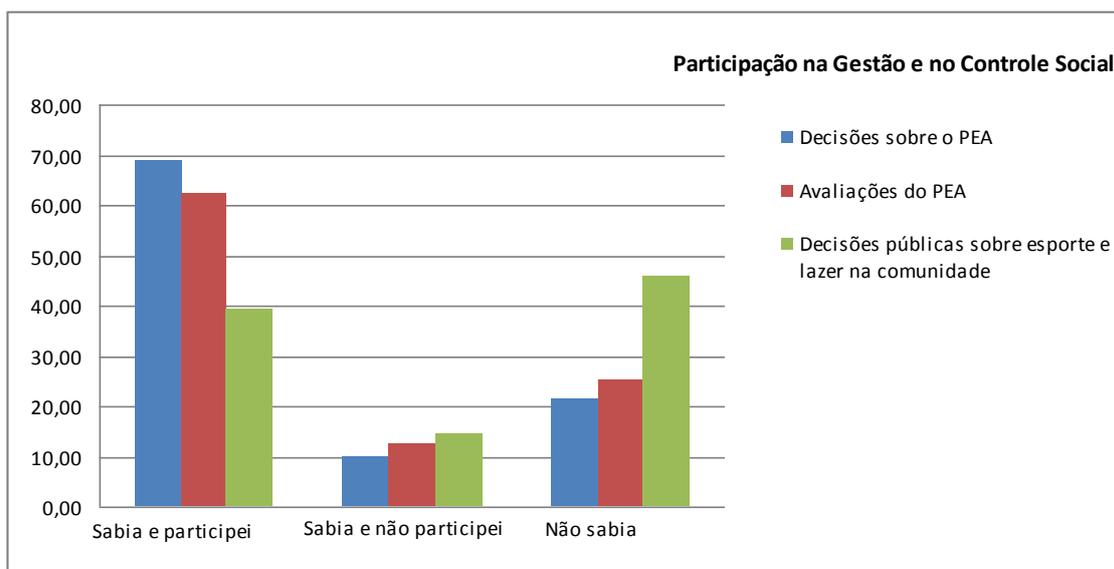
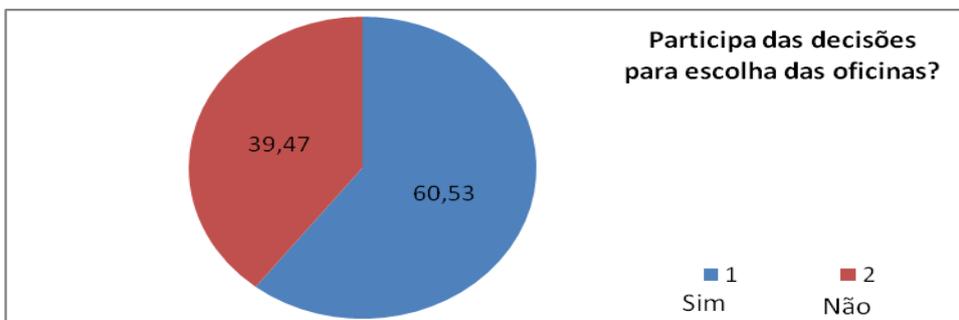


Tabela 4 – Participação das decisões para escolha das oficinas

Você participa das decisões para a escolha das oficinas?			
Sim	92	%	60,53
Não	60	%	39,47
TOTAL	152	%	100,00



APÊNDICE III-B4 – SOBRE ESCOLA E COMUNIDADE

Tabela 1 – Quando se sente mais seguro na escola

Quando você se sente mais seguro na escola?			
Durante a semana	15	%	9,93
Durante o Final de Semana	49	%	32,45
Tanto faz	87	%	57,62
TOTAL	151	%	100,00

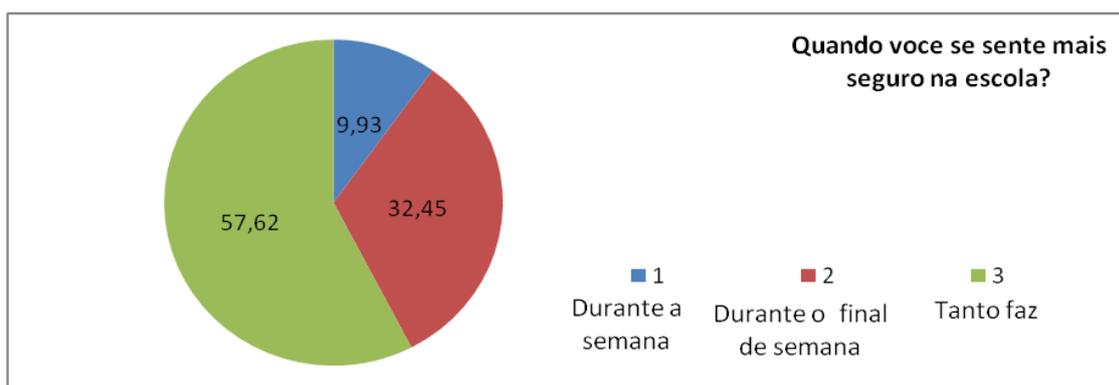


Tabela 2 – Conhecimento dos problemas da comunidade

Você conhece os problemas dessa comunidade?			
Sim	96	%	63,58
Não	40	%	26,49
Não Sabe	15	%	9,93
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 3 – Sente-se parte na comunidade

Você se sente parte desta comunidade?			
Sim	122	%	80,79
Não	18	%	11,92
Não Sabe	11	%	7,28
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 4 – Sente orgulho da comunidade

Você se sente orgulhoso desta comunidade? Sim () Não () Não Sabe			
Sim	109	%	72,19
Não	30	%	19,87
Não Sabe	12	%	7,95
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 5 – Existência de boas opções de lazer na comunidade

Você acha que existem boas opções de diversão nesta comunidade?			
Sim	65	%	43,05
Não	62	%	41,06
Não Sabe	24	%	15,89
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 6 – Acha que a maior parte das pessoas da comunidade é confiável

Você acha que a maior parte das pessoas dessa comunidade é confiável?			
Sim	56	%	37,09
Não	53	%	35,10
Não Sabe	42	%	27,81
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 7 – Acha que a maior parte das pessoas da comunidade se ajuda nos momentos difíceis

Você acha que a maior parte das pessoas dessa comunidade se ajuda nos momentos de necessidade?			
Sim	72	%	47,68
Não	39	%	25,83
Não Sabe	40	%	26,49
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 8 – As pessoas da comunidade fazem mutirão

As pessoas dessa comunidade fazem mutirão?			
Sim	53	%	35,10
Não	33	%	21,85
Não Sabe	65	%	43,05
TOTAL	151	%	100,00

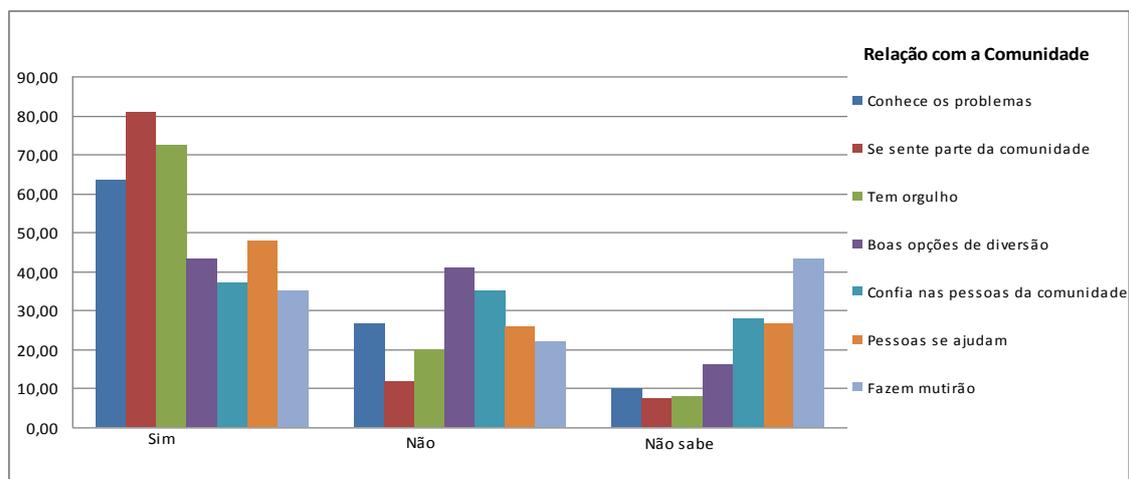


Tabela 9 – Quebras e danos no patrimônio da escola DURANTE O FINAL DE SEMANA

Quebra e danos no patrimônio da escola (prédio, cadeiras, mesas, jardins, equipamentos)?			
Sim	21	%	13,82
Não	100	%	65,79
Não Sabe	31	%	20,39
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 10 – Pichação de muros e paredes DURANTE O FINAL DE SEMANA

Pichação de muros e paredes?			
Sim	38	%	25,00
Não	91	%	59,87
Não Sabe	23	%	15,13
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 11 – Consumo / vendas de drogas DURANTE O FINAL DE SEMANA

Consumo/vendas de drogas?			
Sim	18	%	11,84
Não	100	%	65,79
Não Sabe	34	%	22,37
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 12 – Ação de gangues DURANTE O FINAL DE SEMANA

Ação de gangues?			
Sim	13	%	8,55
Não	100	%	65,79
Não Sabe	39	%	25,66
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 13 – Ameaça de violência pelas pessoas que frequentam a escola DURANTE O FINAL DE SEMANA

Ameaças de violência pelas pessoas que frequentam a escola?			
Sim	8	%	5,26
Não	108	%	71,05
Não Sabe	36	%	23,68
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 14 – Consumo de bebida alcoólica DURANTE O FINAL DE SEMANA

Consumo de bebida alcoólica?			
Sim	10	%	6,58
Não	111	%	73,03
Não Sabe	31	%	20,39
TOTAL	152	%	100,00

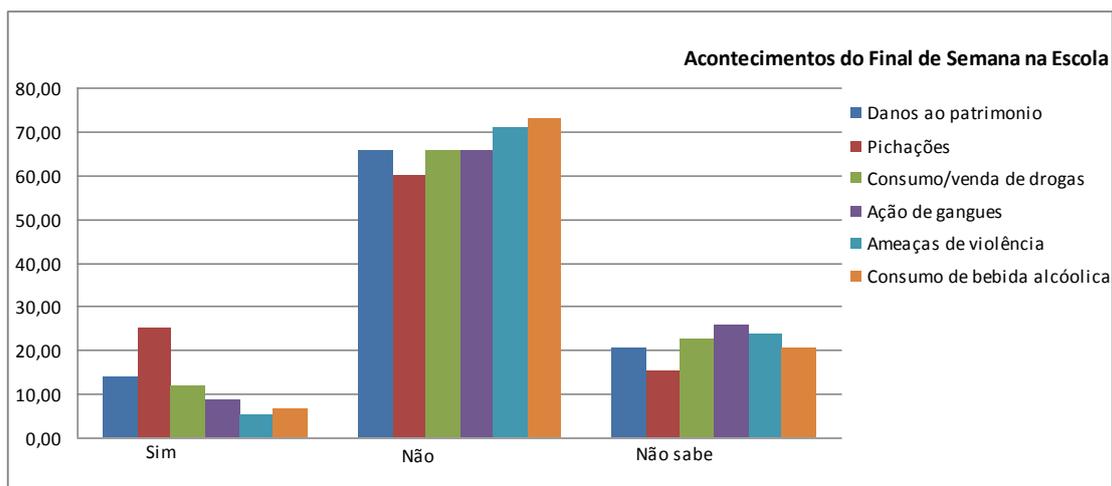


Tabela 15 – Agressão física e brigas (tapas, chutes, empurrões, etc.) DURANTE O FINAL DE SEMANA

Agressão física e brigas (tapas, chutes, empurrões, etc.)?			
Sim	23	%	15,13
Não	99	%	65,13
Não Sabe	30	%	19,74
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 16 – Xingamentos e discussões DURANTE O FINAL DE SEMANA

Xingamentos e discussões?			
Sim	30	%	19,74
Não	92	%	60,53
Não Sabe	30	%	19,74
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 17 – Furto/roubo DURANTE O FINAL DE SEMANA

Furto/roubo?			
Sim	22	%	14,47
Não	101	%	66,45
Não Sabe	29	%	19,08
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 18 – Presença de pessoas com armas (facas, revólveres, etc.) DURANTE O FINAL DE SEMANA

Presença de pessoas com armas (facas, revólveres, etc.)?			
Sim	6	%	3,95
Não	112	%	73,68
Não Sabe	34	%	22,37
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 19 – Estupro/violência sexual DURANTE O FINAL DE SEMANA

Estupro/violência sexual?			
Sim	2	%	1,32
Não	100	%	65,79
Não Sabe	50	%	32,89
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 20 – Vítima de bala perdida DURANTE O FINAL DE SEMANA

Vítima de bala perdida?			
Sim	2	%	1,32
Não	116	%	76,32
Não Sabe	34	%	22,37
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 21 – Homicídio/assassinato DURANTE O FINAL DE SEMANA

Homicídio /assassinato?			
Sim	8	%	5,26
Não	112	%	73,68
Não Sabe	32	%	21,05
TOTAL	152	%	100,00

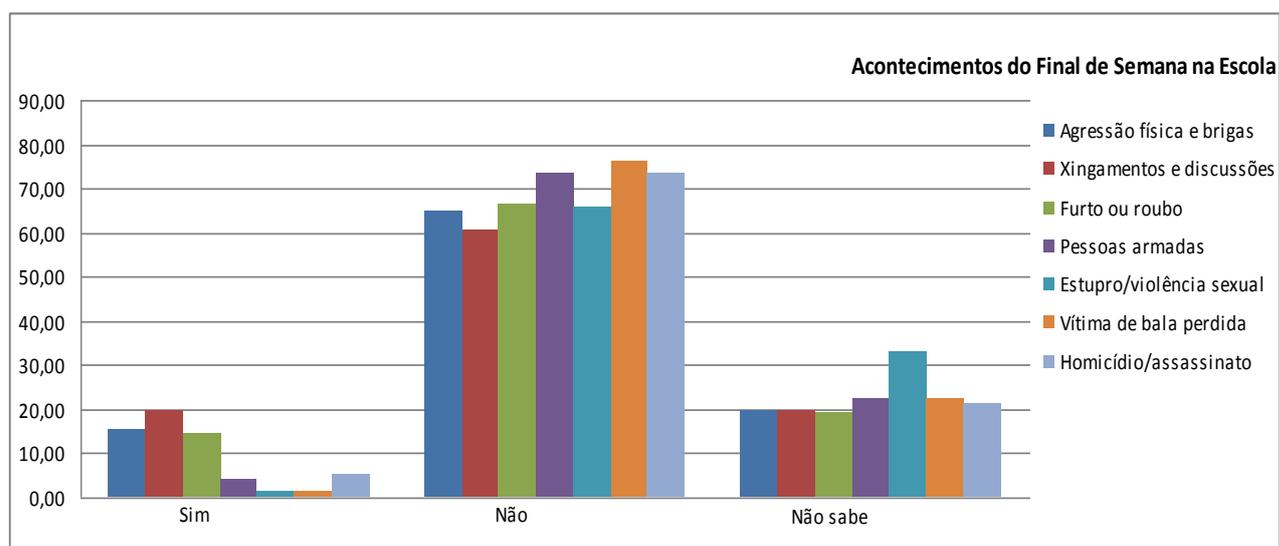


Tabela 22 – Quebra e danos no patrimônio da escola na comunidade em que está localizada seu no dia-a-dia

Quebra e danos no patrimônio da escola. (prédio, cadeiras, mesas, jardins, equipamentos).			
Sim	40	%	26,49
Não	75	%	49,67
Não Sabe	36	%	23,84
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 23 – Pichação de muros e paredes na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Pichação de muros e paredes			
Sim	61	%	40,40
Não	61	%	40,40
Não Sabe	29	%	19,21
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 24 – Consumo/vendas de drogas na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Consumo/vendas de drogas.			
Sim	43	%	28,48
Não	65	%	43,05
Não Sabe	43	%	28,48
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 25 – Ação de gangues na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Ação de gangues			
Sim	30	%	19,87
Não	77	%	50,99
Não Sabe	44	%	29,14
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 26 – Ameaças de violência pelas pessoas que frequentam a escola na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Ameaças de violência pelas pessoas que frequentam a escola.			
Sim	20	%	13,25
Não	88	%	58,28
Não Sabe ()	43	%	28,48
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 27 – Consumo de bebida alcoólica na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Consumo de bebida alcoólica			
Sim	41	%	27,15
Não	67	%	44,37
Não Sabe	43	%	28,48
TOTAL	151	%	100,00

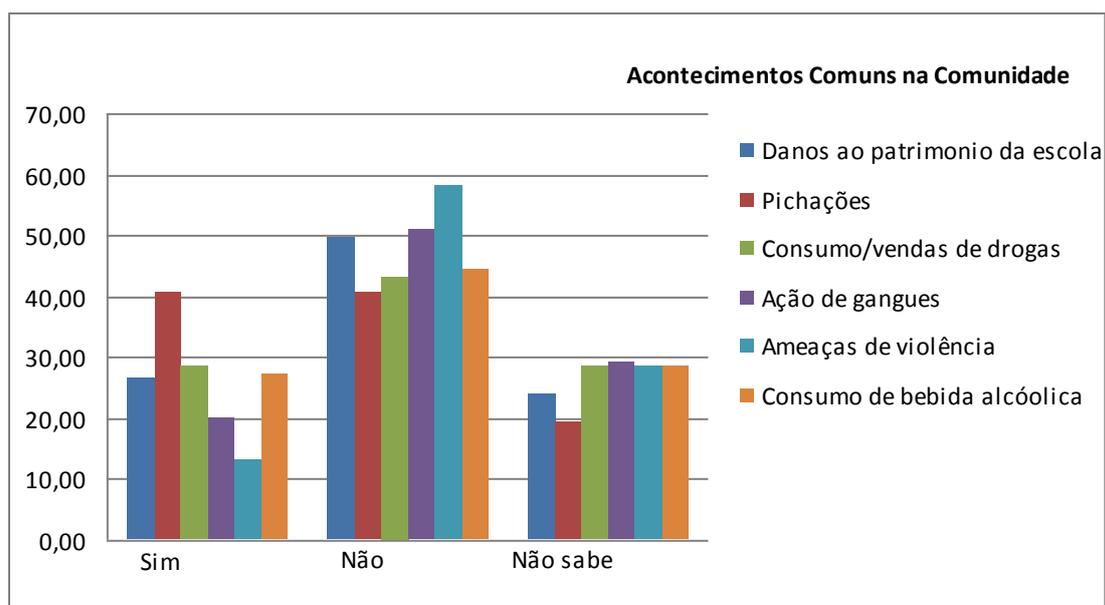


Tabela 28 – Agressão física e brigas (tapas, chutes, empurrões, etc.) na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Agressão física e brigas (tapas, chutes, empurrões, etc.).			
Sim	40	%	26,49
Não	65	%	43,05
Não Sabe	46	%	30,46
TOTAL	151	%	100,00

Xingamentos e discussões			
Sim	56	%	37,09
Não	52	%	34,44
Não Sabe	43	%	28,48
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 29 – Furto/roubo na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Furto/roubo			
Sim	38	%	25,17
Não	69	%	45,70
Não Sabe	44	%	29,14
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 30 – Presença de pessoas com armas (facas, revólveres, etc.) na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Presença de pessoas com armas (facas, revólveres, etc.).			
Sim	23	%	15,23
Não	83	%	54,97
Não Sabe	45	%	29,80
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 31 – Estupro/violência sexual na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

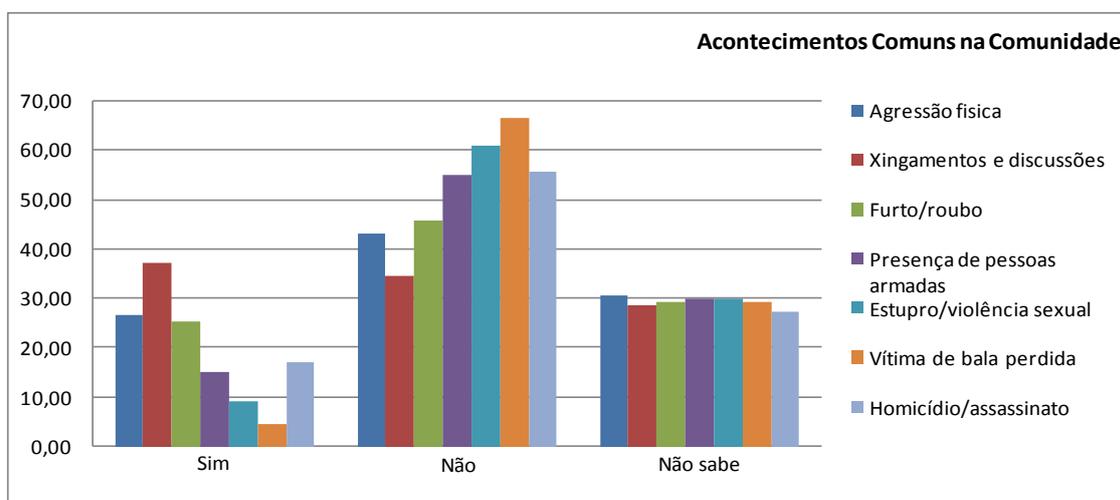
Estupro/violência sexual			
Sim	14	%	9,27
Não	92	%	60,93
Não Sabe	45	%	29,80
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 32 – Vitima de bala perdida na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Vitima de bala perdida			
Sim	7	%	4,64
Não	100	%	66,23
Não Sabe	44	%	29,14
TOTAL	151	%	100,00

Tabela 33 – Homicídio /assassinato na comunidade em que está localizada no seu dia-a-dia

Homicídio /assassinato			
Sim	26	%	17,22
Não	84	%	55,63
Não Sabe	41	%	27,15
TOTAL	151	%	100,00



APÊNDICE III- B5 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PEA

Tabela 1 – O acesso é gratuito

O acesso é gratuito – não precisa pagar para participar das atividades			
Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)	124	%	81,58
Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)	4	%	2,63
Não sabia da orientação / Não conhecia a regra	17	%	11,18
Não, e ela ocorre	4	%	2,63
Não, e ela não ocorre	3	%	1,97
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 2 – O programa prevê a realização de eventos

O programa prevê a realização de eventos			
Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)	131	%	86,18
Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)	4	%	2,63
Não sabia da orientação / Não conhecia a regra	13	%	8,55
Não, e ela ocorre	4	%	2,63
Não, e ela não ocorre	0	%	0,00
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 3 – O programa reconhece e valoriza a cultura da comunidade

O programa reconhece e valoriza a cultura da comunidade			
Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)	132	%	86,84
Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)	8	%	5,26
Não sabia da orientação / Não conhecia a regra	8	%	5,26
Não, e ela ocorre	3	%	1,97
Não, e ela não ocorre	1	%	0,66
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 4 – O programa reconhece e valoriza a cultura da comunidade

O programa prevê o atendimento de todas as faixas etárias – todas as idades			
Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)	134	%	88,16
Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)	1	%	0,66
Não sabia da orientação / Não conhecia a regra	8	%	5,26
Não, e ela ocorre	7	%	4,61
Não, e ela não ocorre	2	%	1,32
TOTAL	152	%	100,00

Tabela 5 – O programa prevê o atendimento de pessoas com deficiência

O programa prevê o atendimento de pessoas com deficiência			
Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)	121	%	79,08
Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)	8	%	5,23
Não sabia da orientação / Não conhecia a regra	15	%	9,80
Não, e ela ocorre	6	%	3,92
Não, e ela não ocorre	3	%	1,96
TOTAL	153	%	100,00

Tabela 6 - Existe abertura para participação da comunidade nas decisões sobre as ações do PEA

Existe abertura para participação da comunidade nas decisões sobre as ações do PEA			
Sim, sabia da orientação e ela ocorre (acontece na prática)	110	%	73,83
Sim, sabia da orientação e ela não ocorre (não acontece na prática)	7	%	4,70
Não sabia da orientação / Não conhecia a regra	20	%	13,42
Não, e ela ocorre	6	%	4,03
Não, e ela não ocorre	6	%	4,03
TOTAL	149	%	100,00

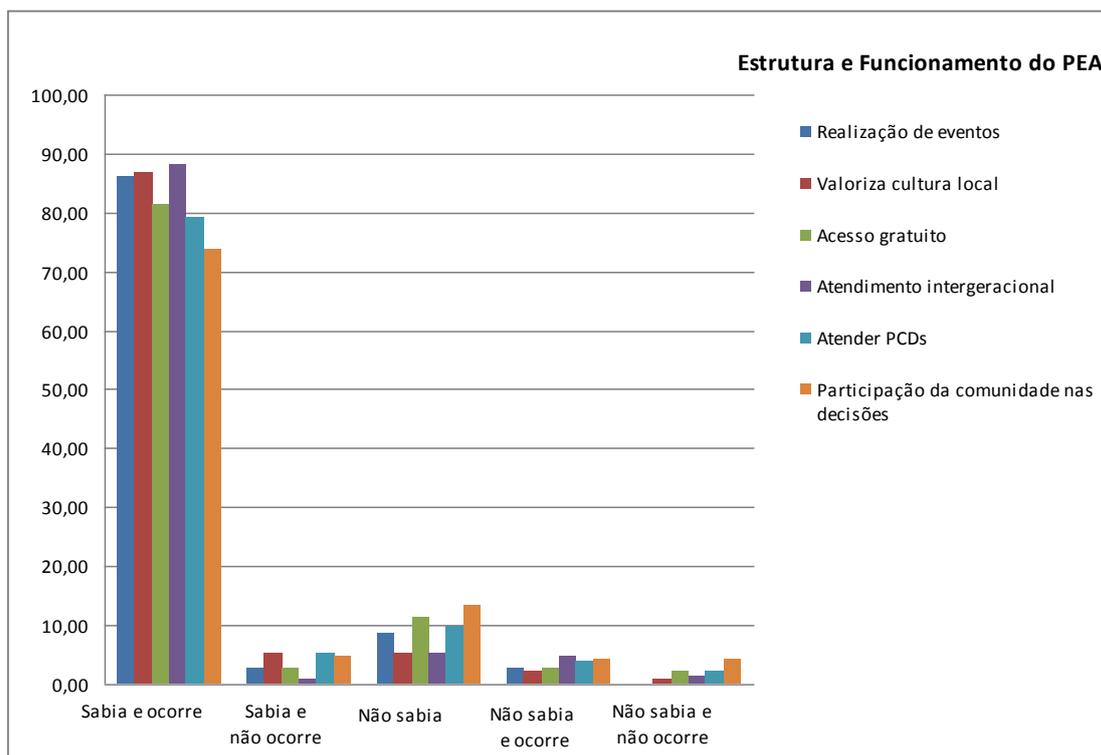


Tabela 7 – O que você acha que aconteceria com a atividade de lazer que você realiza caso houvesse o término do PEA

O que você acha que aconteceria com a atividade de lazer que você realiza caso houvesse o término do PEA?			
A comunidade continuaria as atividades nas mesmas condições existentes—mesmo espaço físico e arcando com o pagamento do professor ou agente social ou estagiário e materiais ()	16	%	10,46
As atividades seriam encerradas e a comunidade reivindicaria a continuidade das atividades na prefeitura ()	77	%	50,33
As atividades seriam encerradas e a comunidade não faria nada ()	22	%	14,38
Outra opção () Qual?	20	%	13,07
Não Sabe ()	18	%	11,76
TOTAL	153	%	100,00

*As crianças voltariam para a rua, aumentando o índice de violência/ Iria ficar furiosa e de alguma forma tentar impedir/ Haveria revolta da comunidade/ As pessoas ficariam a toa

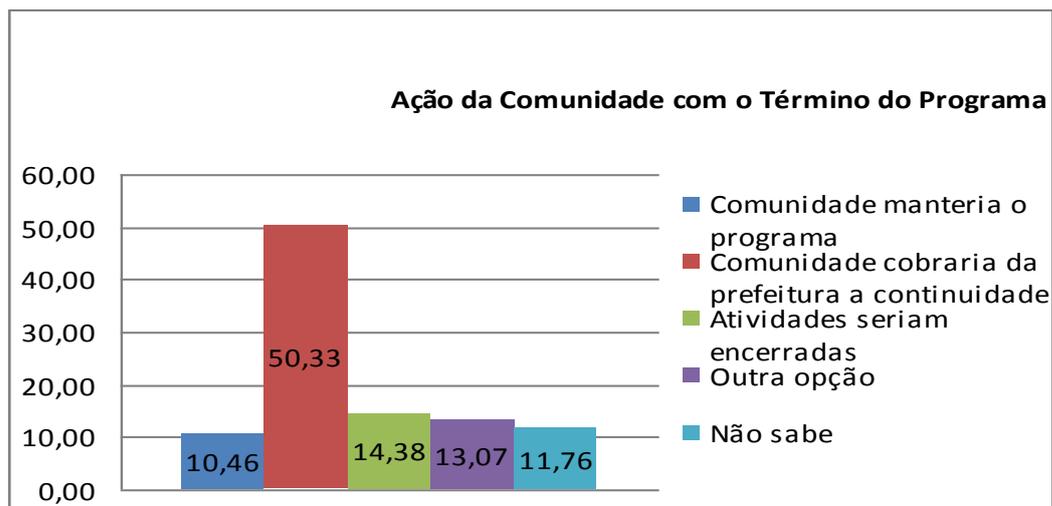
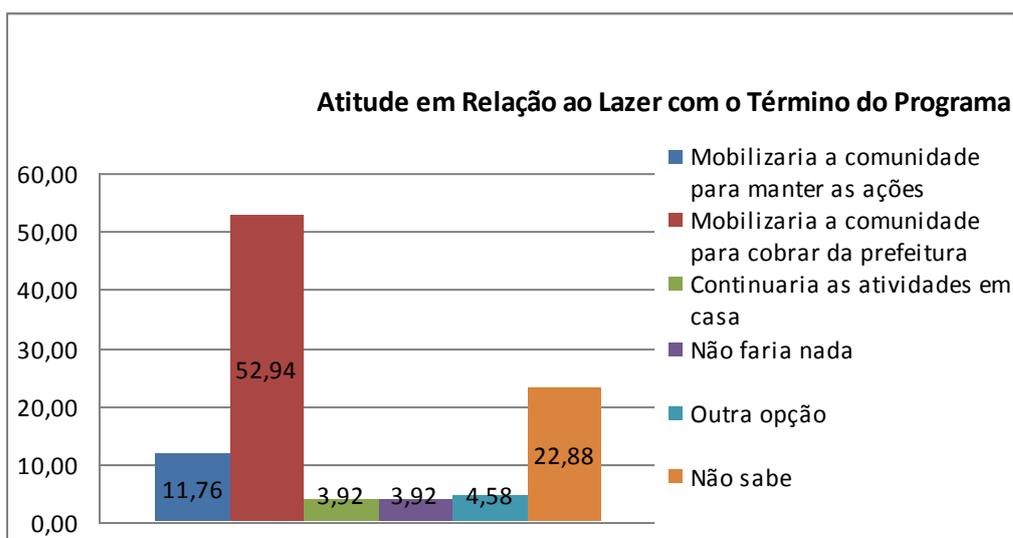


Tabela 8 – Atitude em relação à atividade de lazer caso houvesse o fim deste programa

Qual seria sua atitude em relação à atividade de lazer caso houvesse o fim deste programa			
A. Mobilizaria a comunidade para continuar as atividades sem a participação de órgãos públicos ()	18	%	11,76
B. Mobilizaria a comunidade para reivindicar na prefeitura a continuidade das atividades ()	81	%	52,94
C. Você continuaria praticando as atividades na sua casa	6	%	3,92
D. Não faria nada e ficarei aguardando alguém fazer algo	6	%	3,92
E. Outra opção, qual? _____	7	%	4,58
F- Não Sabe ()	35	%	22,88
TOTAL	153	%	100,00

Me empenharia para manter/ Mostraria que é direito por lei/ Faria a maior bagunça em frente ao órgão responsável



APÊNDICE III-C – SOBRE O LAZER

Tabela 1 – O que é lazer

O que é lazer para você?			
Não Sabe ()	11	%	7,14
Diversão	29	%	18,83
Cultura	2	%	1,30
Cuidar da saúde	7	%	4,55
Aprender coisas diferentes	6	%	3,90
Descanso	5	%	3,25
Sair da rotina	9	%	5,84
Aproveitar o dia com companhias agradáveis/família	5	%	3,25
Sentir-se bem	11	%	7,14
Esporte é lazer	7	%	4,55
Momento de descontração/distração/relaxar/liberdade	22	%	14,29
Lazer é dançar	1	%	0,65
Fazer o que gosta	11	%	7,14
Espaço de interação	3	%	1,95
Alegria, respeito e amor	1	%	0,65
Alegria, prazer e tranquilidade/paz	8	%	5,19
Recreação e socialização	7	%	4,55
Não pensar em nada	2	%	1,30
Conversar com amigos/as	4	%	2,60
Assistir televisão	1	%	0,65
Momentos diferentes do estudo e do trabalho	2	%	1,30
TOTAL	154	%	100,00

Tabela 1.1 – Categorias

Categorias		
NÃO SABE	%	7,15
ATIVIDADE	%	48,05
TEMPO	%	8,44
ATITUDE	%	34,42
ESPAÇO	%	1,94
TOTAL	%	100

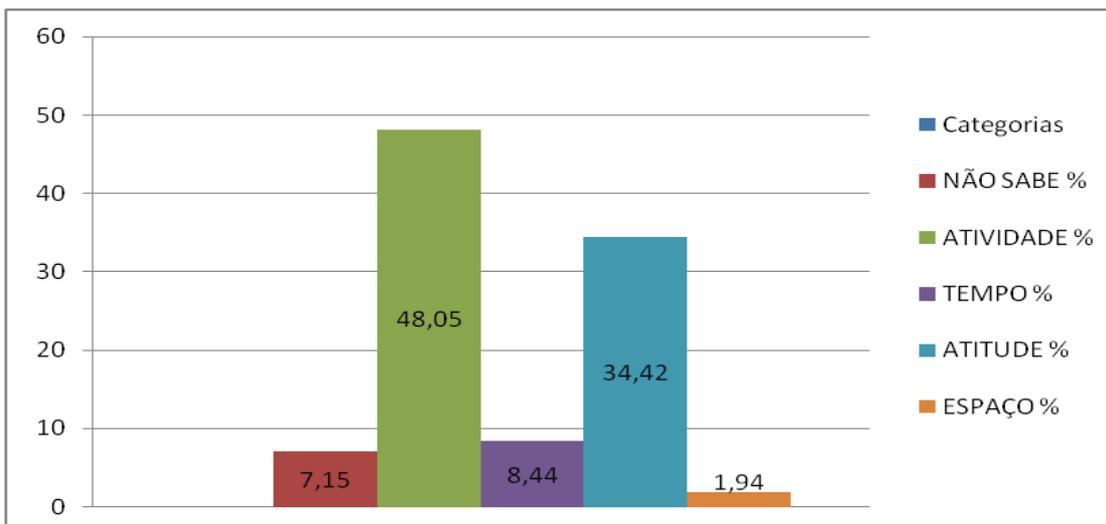


Tabela 2 – Vive ou tem lazer em outros momentos fora do PEA

Você vive ou tem lazer em outros momentos fora do PEA?			
Sim	87	%	57,24
Não	42	%	27,63
Não Sabe	23	%	15,13
TOTAL	152	%	100,00

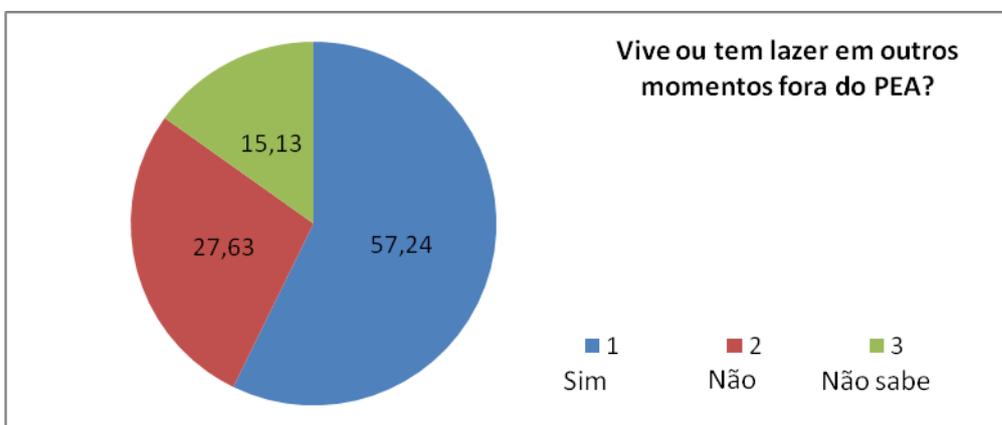


Tabela 3 – Dificuldades do lazer

Dos fatores listados, quais mais dificultam a realização de atividades de lazer ?			
Não tem dificuldade	31	%	17,82
Falta de tempo	40	%	22,99
Falta de dinheiro	33	%	18,97
Falta de companhia	8	%	4,60
Falta de vontade	1	%	0,57
Falta de evento / Programação na cidade	11	%	6,32
Falta de lugar/espaço	16	%	9,20
Falta de divulgação / informação	14	%	8,05
Falta de conhecimento sobre as possibilidades do lazer	8	%	4,60
Outras obrigações: familiares, políticos, religiosos e outros.	9	%	5,17
Não gostar de sair de casa	1	%	0,57
Não gostar de lugar com muita gente	2	%	1,15
Outro		%	
TOTAL	174	%	100,00

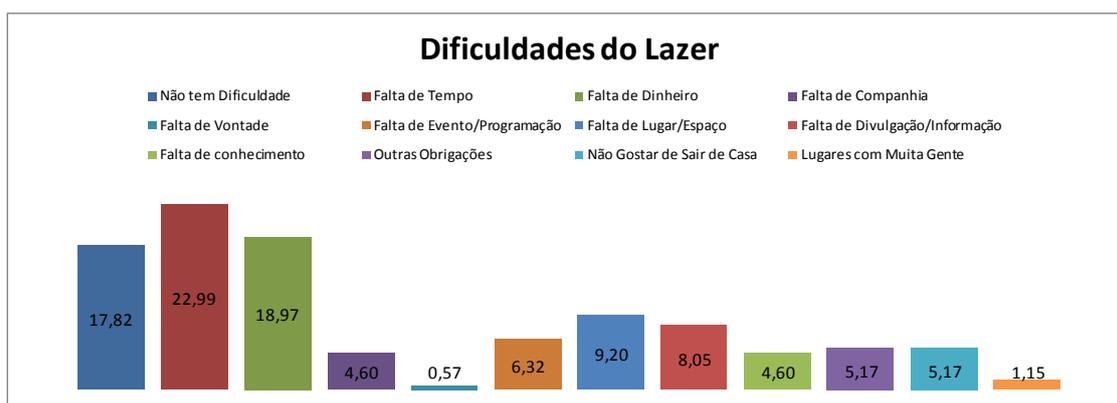


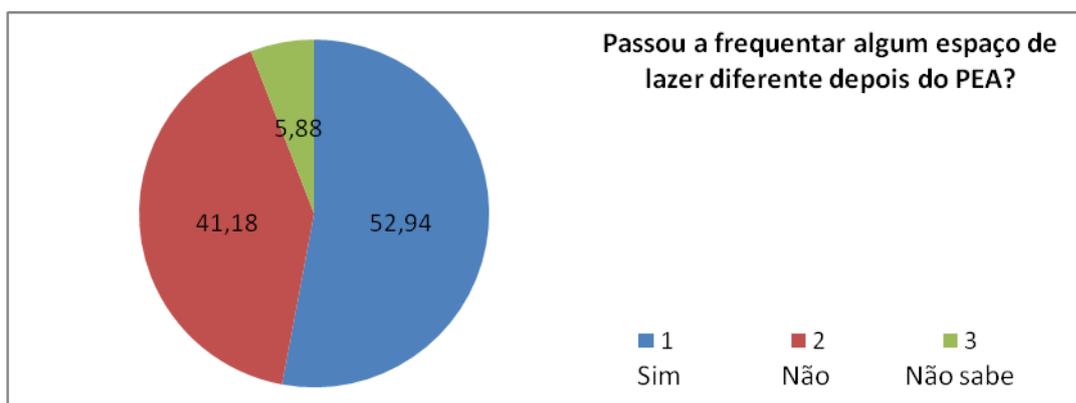
Tabela 4 – Pratica alguma atividade de lazer que não praticava antes do PEA

Você pratica, hoje, alguma atividade de lazer que não praticava antes de participar das atividades do PEA?			
Sim	88	%	57,89
Não	58	%	38,16
Não Sabe	6	%	3,95
TOTAL	152	%	100,00



Tabela 5 – Passou a frequentar algum espaço de lazer diferente depois do PEA

Você passou a frequentar algum espaço de esporte, lazer e cultura diferente daqueles que frequentava antes de participar das atividades do PEA			
Sim	81	%	52,94
Não	63	%	41,18
Não Sabe	9	%	5,88
TOTAL	153	%	100,00



Agora vou falar alguns lugares/espços de esporte e lazer e gostaria que vocẽ me falasse quais deles existem na sua regiõ (bairro ou comunidade ou municĩpio) e que vocẽ e sua famĩlia utilizam?

Tabela 6 – Existem praças de lazer que vocẽ e sua famĩlia utilizam

Praças de lazer			
Não	42	%	27,63
Sim	91	%	59,87
Não Sabe	19	%	12,50
TOTAL	152	%	100,00
Utiliza ou jã utilizou?			
Não	19	%	21,11
Sim	70	%	77,78
Não Sabe	1	%	1,11
TOTAL	90	%	100,00

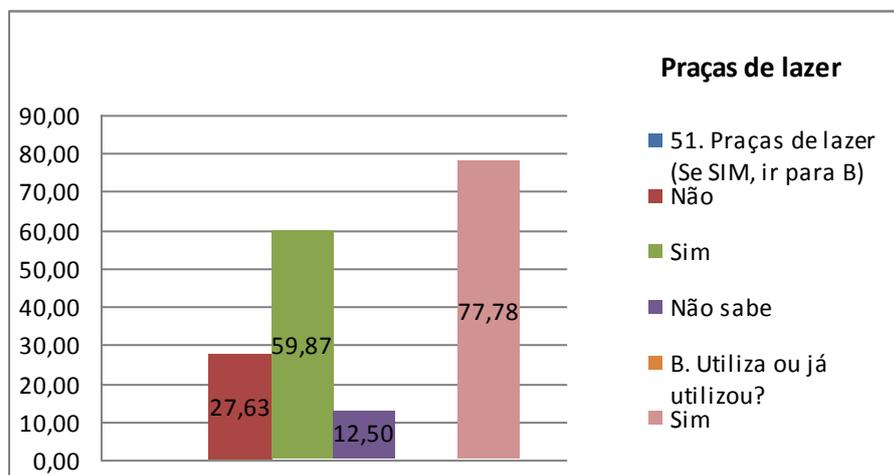


Tabela 7 – Existem parques de lazer que você e sua família utilizam

Parques de lazer			
Não	63	%	41,45
Sim	64	%	42,11
Não Sabe	25	%	16,45
TOTAL	152	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	17	%	26,98
Sim	46	%	73,02
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	63	%	100,00

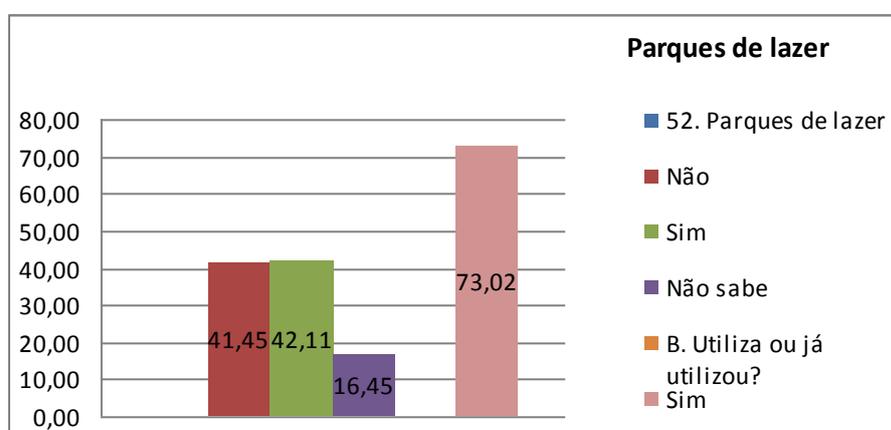


Tabela 8 – Existe ginásio poliesportivo que você e sua família utilizam

Ginásio Poliesportivo			
Não	65	%	43,05
Sim	58	%	38,41
Não Sabe	28	%	18,54
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	20	%	34,48
Sim	37	%	63,79
Não Sabe	1	%	1,72
TOTAL	58	%	100,00

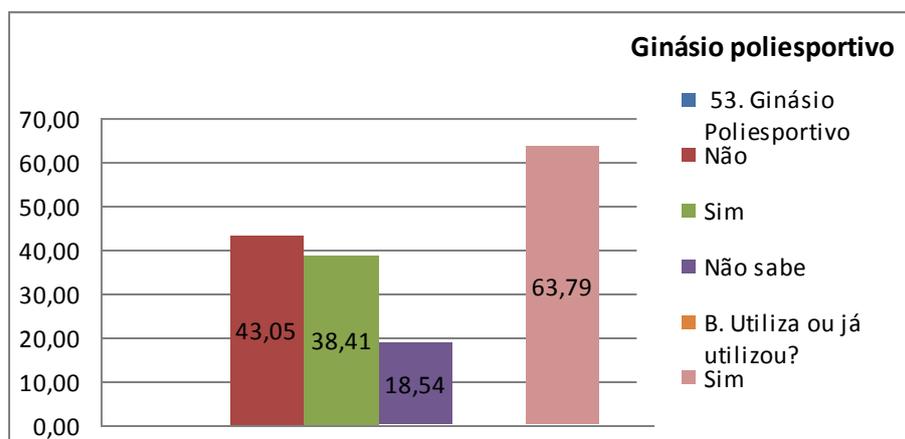


Tabela 9 – Existem quadras públicas que você e sua família utilizam

Quadras esportivas – pública:			
Não	54	%	35,29
Sim	77	%	50,33
Não Sabe	22	%	14,38
TOTAL	153	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	19	%	24,36
Sim	59	%	75,64
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	78	%	100,00

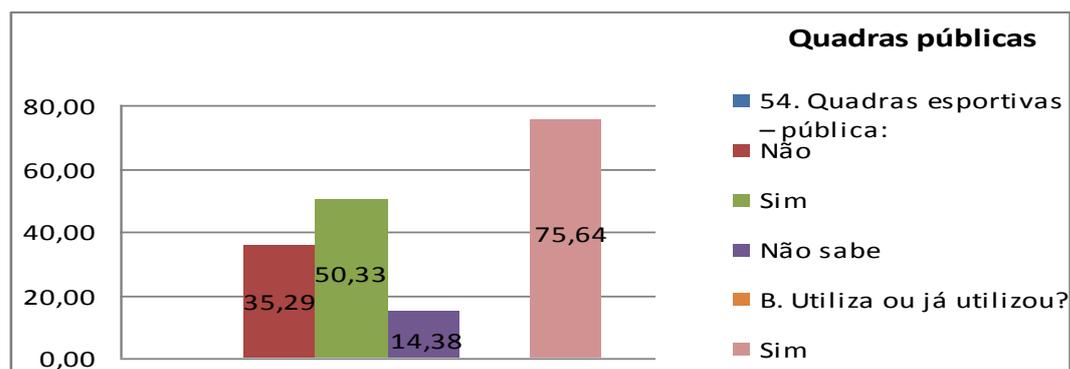


Tabela 10 – Existe quadras privadas que você e sua família utilizam

Quadras esportivas – privada			
Não	53	%	34,87
Sim	72	%	47,37
Não Sabe	27	%	17,76
TOTAL	152	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	39	%	54,93
Sim	32	%	45,07
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	71	%	100,00

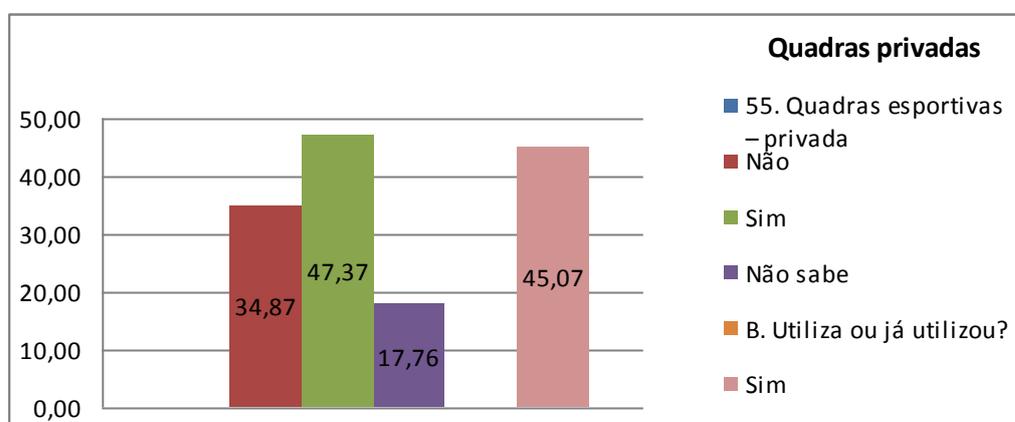


Tabela 11 – Existe academia pública que você e sua família utilizam

Academia de ginástica – pública:			
Não	67	%	44,37
Sim	59	%	39,07
Não Sabe	25	%	16,56
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	31	%	52,54
Sim	28	%	47,46
Não Sabe ()	0	%	0,00
TOTAL	59	%	100,00

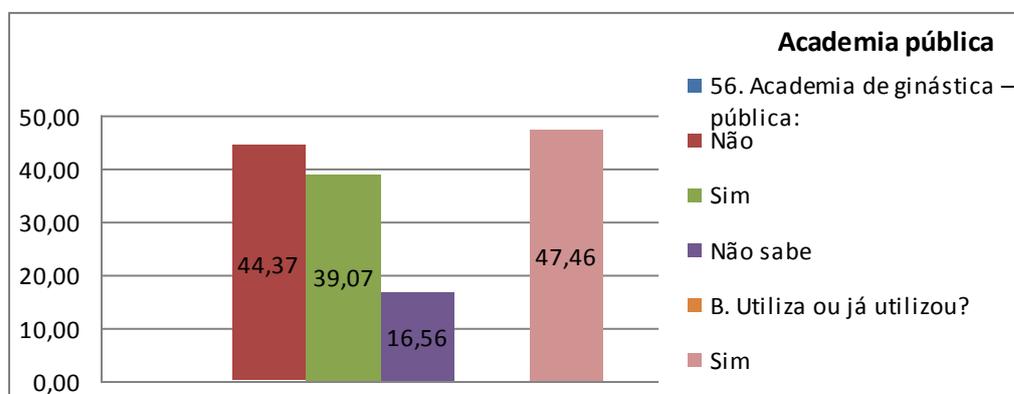


Tabela 12 – Existe academia privada que você e sua família utilizam

Academia de ginástica – privada			
Não	55	%	36,18
Sim	74	%	48,68
Não Sabe	23	%	15,13
TOTAL	152	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	48	%	62,34
Sim	29	%	37,66
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	77	%	100,00



Tabela 13 – Existe escola de natação que você e sua família utilizam

Escola de natação			
Não	77	%	50,99
Sim	51	%	33,77
Não Sabe	23	%	15,23
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	40	%	72,73
Sim	15	%	27,27
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	55	%	100,00

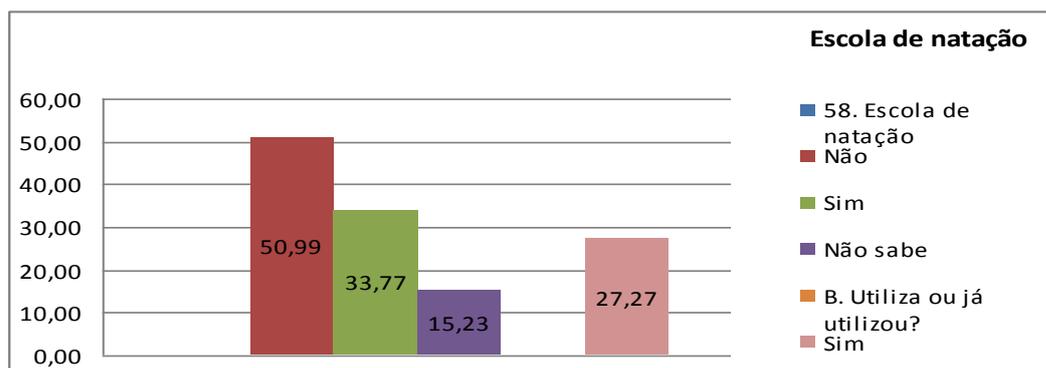


Tabela 14 – Existe campo de futebol que você e sua família utilizam

Campo de Futebol			
Não	46	%	30,46
Sim	84	%	55,63
Não Sabe	21	%	13,91
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	44	%	52,38
Sim	39	%	46,43
Não Sabe ()	1	%	1,19
TOTAL	84	%	100,00

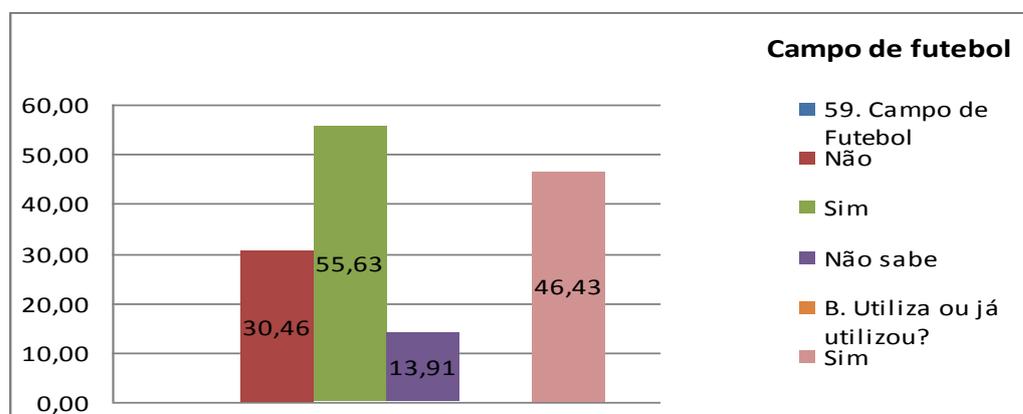


Tabela 15 – Existem clubes recreativos que você e sua família utilizam

Clubes recreativos			
Não	76	%	50,33
Sim	52	%	34,44
Não Sabe	23	%	15,23
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	25	%	48,08
Sim	26	%	50,00
Não Sabe	1	%	1,92
TOTAL	52	%	100,00

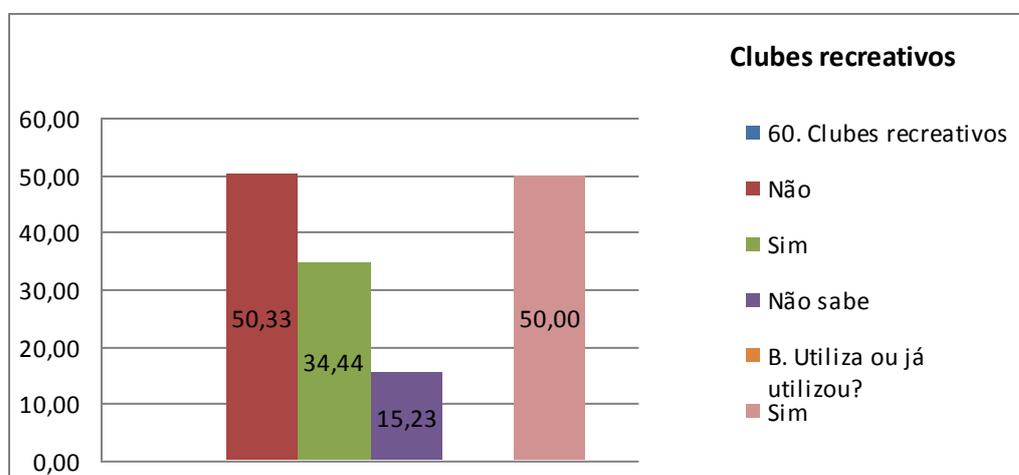


Tabela 16 – Existe centro cultural que você e sua família utilizam

Centro cultural			
Não	72	%	47,68
Sim	51	%	33,77
Não Sabe	28	%	18,54
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	19	%	36,54
Sim	32	%	61,54
Não Sabe	1	%	1,92
TOTAL	52	%	100,00

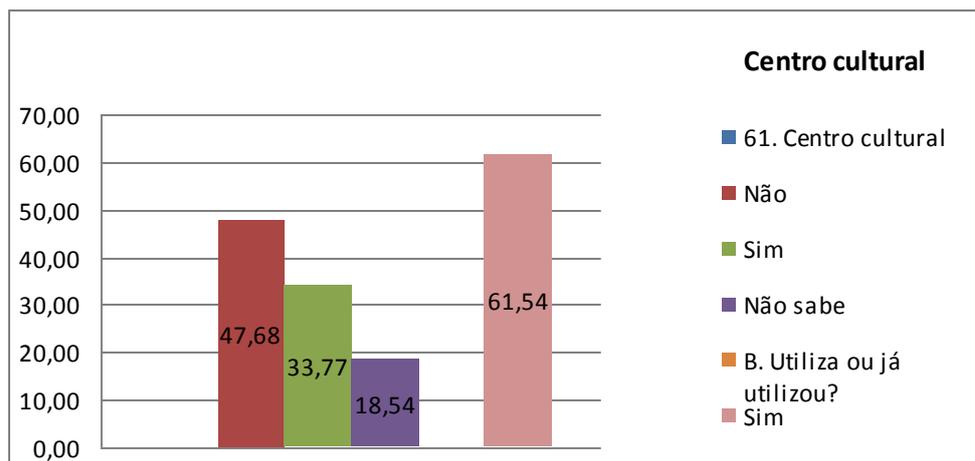


Tabela 17 – Existe museu que você e sua família utilizam

Museu:			
Não	88	%	58,28
Sim	30	%	19,87
Não Sabe	33	%	21,85
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	8	%	25,00
Sim	23	%	71,88
Não Sabe	1	%	3,13
TOTAL	32	%	100,00

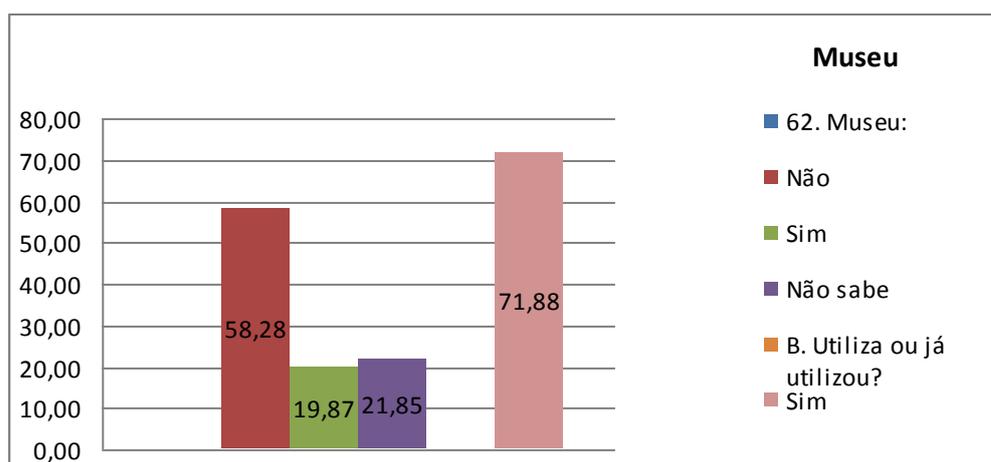


Tabela 18 – Existe cinema que você e sua família utilizam

Cinema			
Não	62	%	41,06
Sim	69	%	45,70
Não Sabe	20	%	13,25
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	9	%	13,04
Sim	60	%	86,96
Não Sabe ()	0	%	0,00
TOTAL	69	%	100,00

]

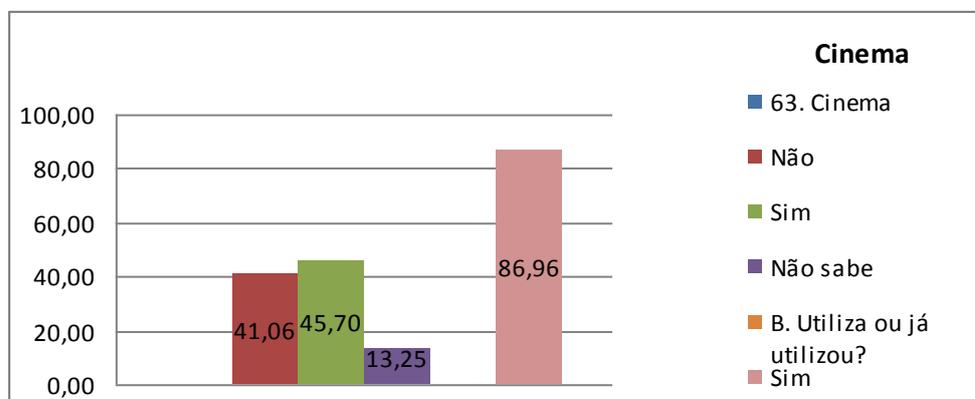


Tabela 19 – Existe teatro que você e sua família utilizam

Teatro			
Não	78	%	51,66
Sim	50	%	33,11
Não Sabe	23	%	15,23
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	22	%	44,00
Sim	28	%	56,00
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	50	%	100,00

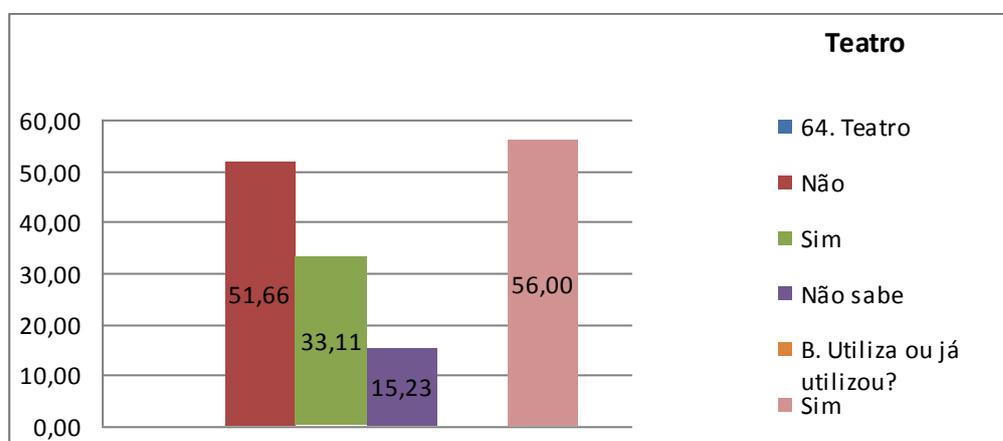


Tabela 20 – Existe shopping que você e sua família utilizam

Shopping			
Não	47	%	31,13
Sim	85	%	56,29
Não Sabe	19	%	12,58
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	3	%	3,49
Sim	83	%	96,51
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	86	%	100,00

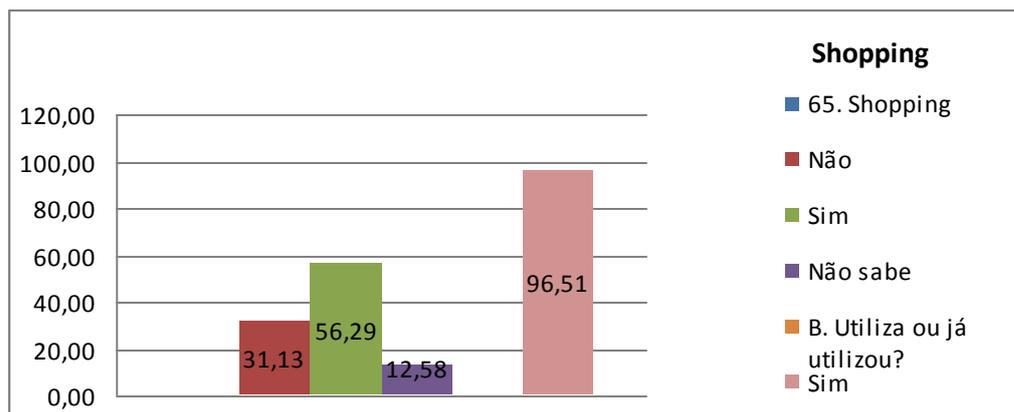


Tabela 21 – Existe biblioteca que você e sua família utilizam

Biblioteca			
Não	45	%	29,80
Sim	87	%	57,62
Não Sabe	19	%	12,58
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	27	%	31,03
Sim	60	%	68,97
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	87	%	100,00

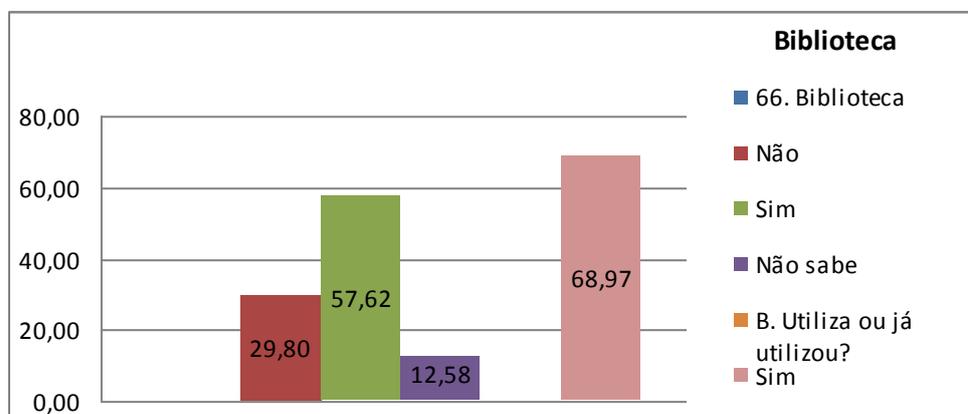
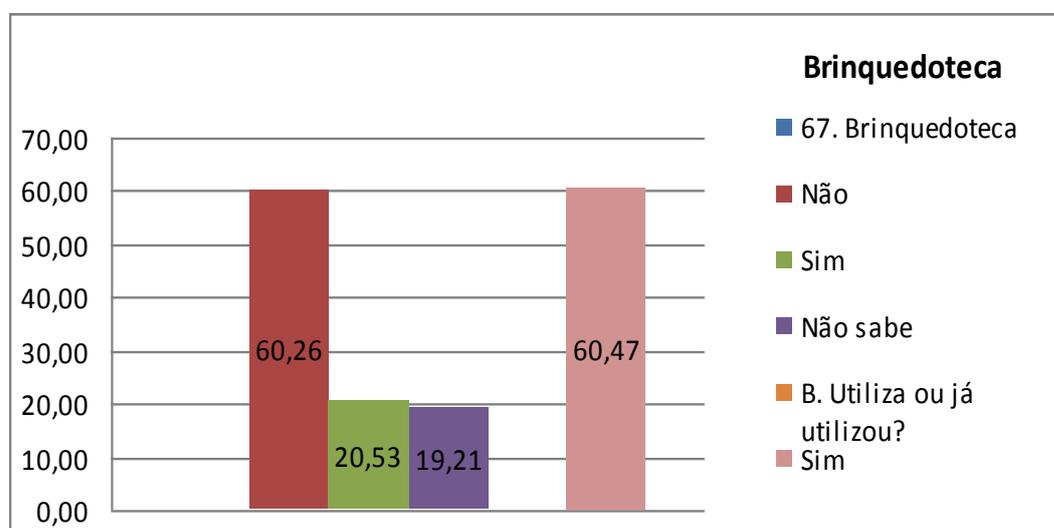


Tabela 22 – Existe brinquedoteca que você e sua família utilizam

Brinquedoteca			
Não	91	%	60,26
Sim	31	%	20,53
Não Sabe	29	%	19,21
TOTAL	151	%	100,00
Utiliza ou já utilizou?			
Não	17	%	39,53
Sim	26	%	60,47
Não Sabe	0	%	0,00
TOTAL	43	%	100,00



APÊNDICE III - C1 – SOBRE AS OFICINAS DE ESPORTE E LAZER

Tabela 1 – Você sabia que essas oficinas fazem parte do PEA

Você sabia que as oficinas realizadas no fim de semana nesta escola fazem parte do PROGRAMA ESCOLA ABERTA?			
Sim	141	%	94,63
Não	8	%	5,37
TOTAL	149	%	100,00

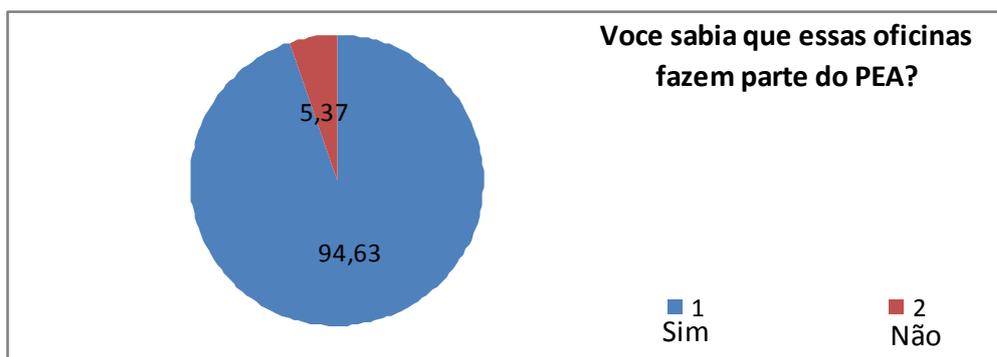


Tabela 2 – Você já pediu alguma oficina

Você já pediu alguma oficina?			
Sim. Já foi realizada	74	%	50,00
Sim. Mas, não foi realizada	8	%	5,41
Não	66	%	44,59
TOTAL	148	%	100,00



Tabela 3 – Existem oficinas que a comunidade quer, mas não foi atendida

Existem oficinas que as pessoas da comunidade querem, mas não foram atendidas?			
Sim	81	%	54,00
Não	54	%	36,00
Não sabe	15	%	10,00
TOTAL	150	%	100,00

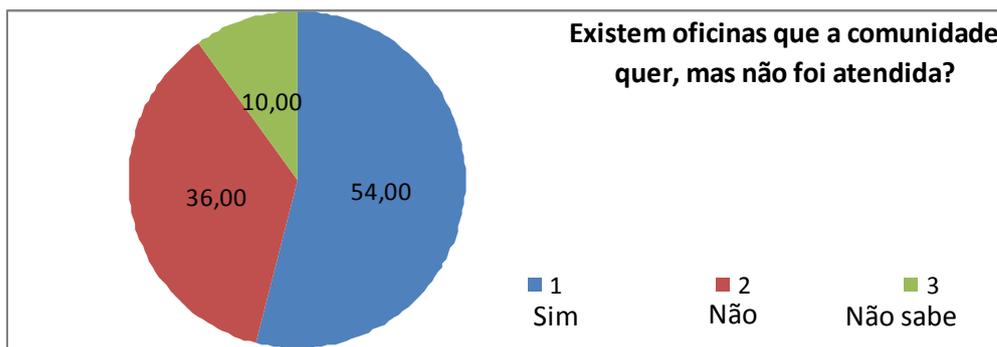


Tabela 4 – Opinião sobre as oficinas nas escolas

O espaço físico é bom			
Sim	135	%	90,00
Não	6	%	4,00
Não sabe	9	%	6,00
TOTAL	150	%	100,00
O material utilizado para as oficinas é bom			
Sim	126	%	84,00
Não	10	%	6,67
Não sabe	14	%	9,33
TOTAL	150	%	100,00
As pessoas da comunidade ficam sabendo das oficinas que acontecem nesta escola			
Sim	121	%	80,67
Não	8	%	5,33
Não sabe	21	%	14,00
TOTAL	150	%	100,00
As pessoas da comunidade participam das escolhas das oficinas			
Sim	102	%	68,00
Não	17	%	11,33
Não Sabe	31	%	20,67
TOTAL	150	%	100,00

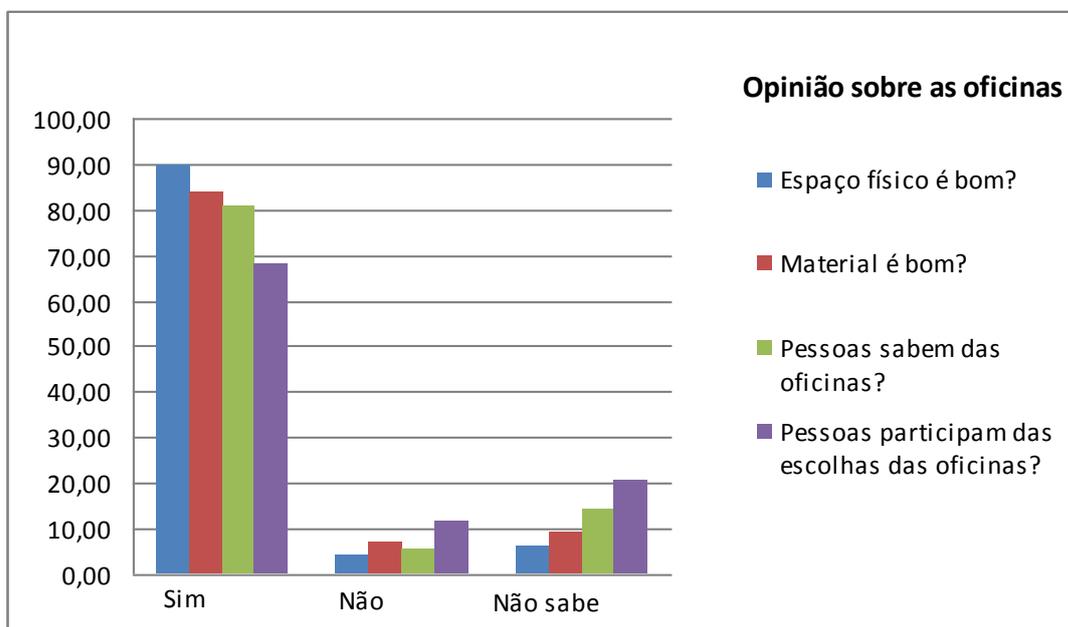


Tabela 5A – Benefícios das oficinas

Unir as pessoas dessa comunidade?			
Sim	135	%	90,00
Não	5	%	3,33
Não sabe	10	%	6,67
TOTAL	150	%	100,00
Contribuir para conhecer melhor os problemas da comunidade?			
Sim	123	%	82,00
Não	14	%	9,33
Não sabe	13	%	8,67
TOTAL	150	%	100,00
Descobrir e incentivar novos talentos?			
Sim	138	%	50,18
Não	129	%	46,91
Não sabe	8	%	2,91
TOTAL	275	%	100,00
Melhorar a relação entre a escola e a comunidade?			
Sim	134	%	89,93
Não	3	%	2,01
Não sabe	12	%	8,05
TOTAL	149	%	100,00
Melhorar o relacionamento entre crianças, jovens e pessoas da terceira idade?			
Sim	132	%	88,59
Não	6	%	4,03
Não sabe	11	%	7,38
TOTAL	149	%	100,00

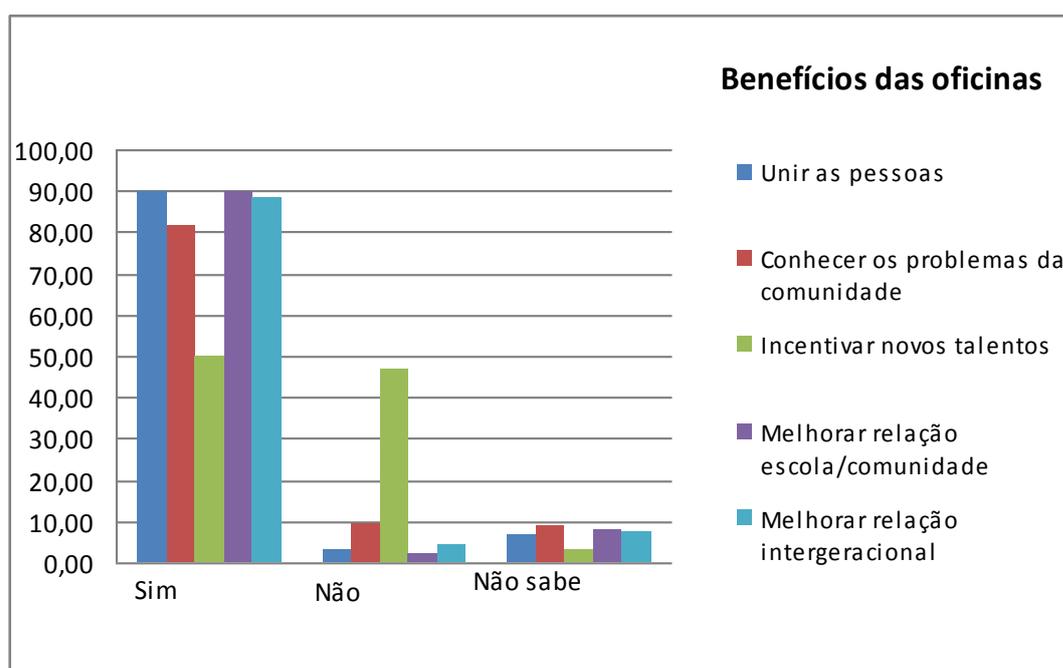


Tabela 5B – Benefícios das oficinas

Melhorar o relacionamento entre pais e filhos?			
Sim	128	%	85,91
Não	7	%	4,70
Não sabe	14	%	9,40
TOTAL	149	%	100,00
Oferecer atividades de educação e cultura para a comunidade?			
Sim	136	%	91,28
Não	4	%	2,68
Não sabe	9	%	6,04
TOTAL	149	%	100,00
Oferecer atividades de lazer para a comunidade?			
Sim	138	%	92,62
Não	3	%	2,01
Não sabe	8	%	5,37
TOTAL	149	%	100,00
Participantes e oficinairos ganharem mais dinheiro?			
Sim	82	%	54,30
Não	30	%	19,87
Não sabe	39	%	25,83
TOTAL	151	%	100,00
As oficinas de que você participou ajudaram a você a ganhar algum dinheiro?			
Sim	97	%	64,67
Não	53	%	35,33
TOTAL	150	%	100,00

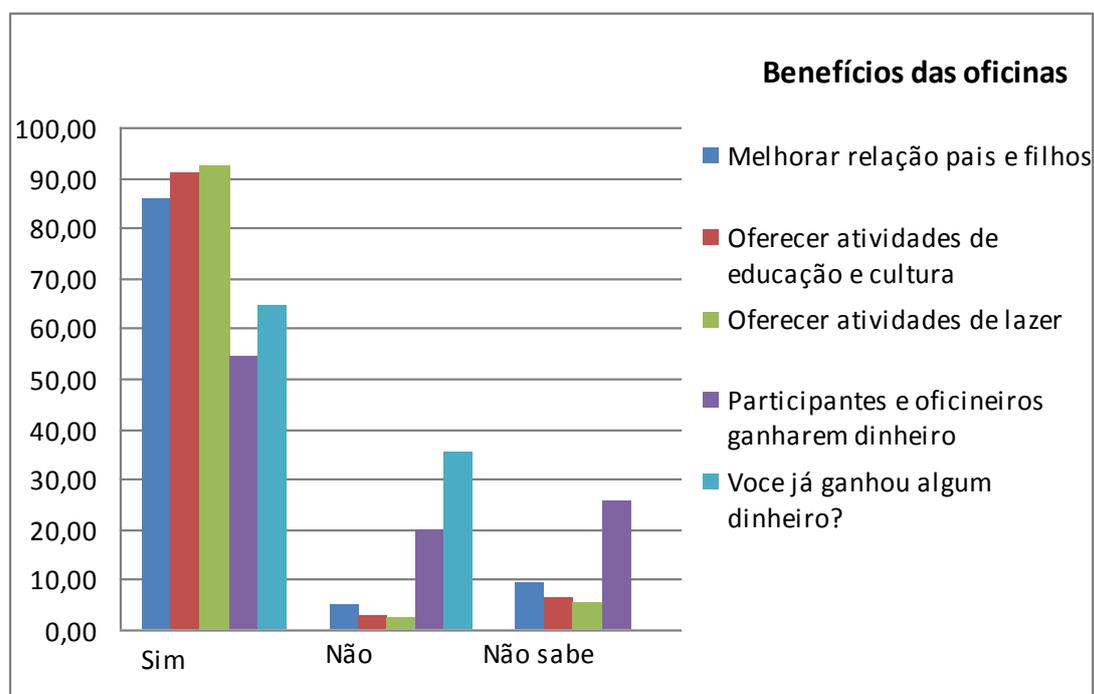


Tabela 6 – Nota da oficina 1

Que nota você daria para a Oficina 1?			
1	0	%	0
2	0	%	0
3	1	%	0,83
4	0	%	0,00
5	1	%	0,83
6	3	%	2,50
7	1	%	0,83
8	20	%	16,67
9	19	%	15,83
10	75	%	62,50
TOTAL	120	%	100

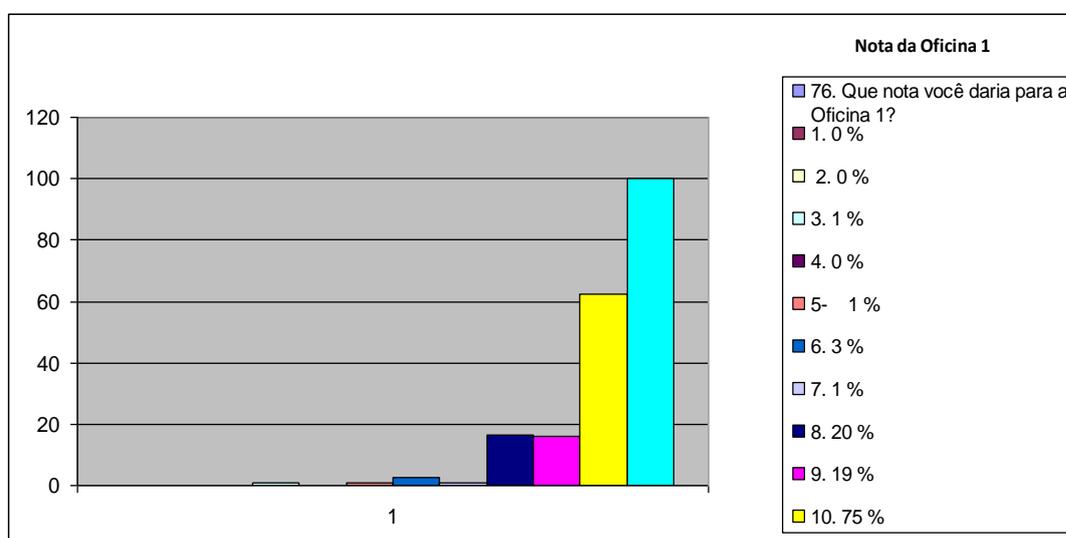


Tabela 7 – Nota da oficina 2

Que nota você daria para a Oficina 2?			
1	0	%	0
2	0	%	0
3	0	%	0
4	0	%	0
5	3	%	6,98
6	0	%	0,00
7	0	%	0,00
8	9	%	20,93
9	5	%	11,63
10	26	%	60,47
TOTAL	43	%	100

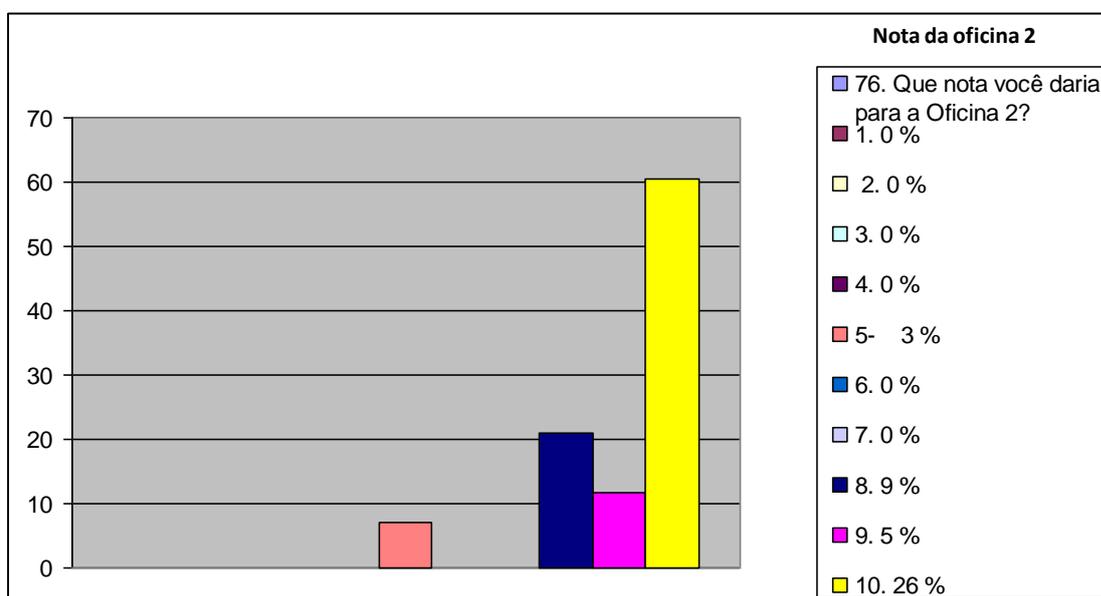


Tabela 8 – Avaliação da Oficina 1

Avalie os itens abaixo sobre a OFICINA 1 QUE VOCE PARTICIPA							
Péssimo (P) // Ruim (R) // Regular (RG) // Bom (B) // Ótimo (OT) // Não Sei (NS)	P	R	RG	B	OT	NS	TOTAL
Horário de realização	1	0	6	61	57	0	125
%	0,8	0	4,8	48,8	45,6	0	100
Dia da realização	0	0	6	57	62	0	125
%	0	0	4,8	45,6	49,6	0	100
Divulgação	3	2	16	55	48	1	125
%	2,4	1,6	12,8	44	38,4	0,8	100
Participação da comunidade	2	6	14	48	54	1	125
%	1,6	4,8	11,2	38,4	43,2	0,8	100
Material	2	1	5	52	65	0	125
%	1,6	0,8	4	41,6	52	0	100
Espaço físico	0	0	7	55	62	1	125
%	0	0	5,6	44	49,6	0,8	100
Atuação do oficineiro	0	0	6	48	74	0	125
%	0	0	4,8	38,4	59,2	0	100

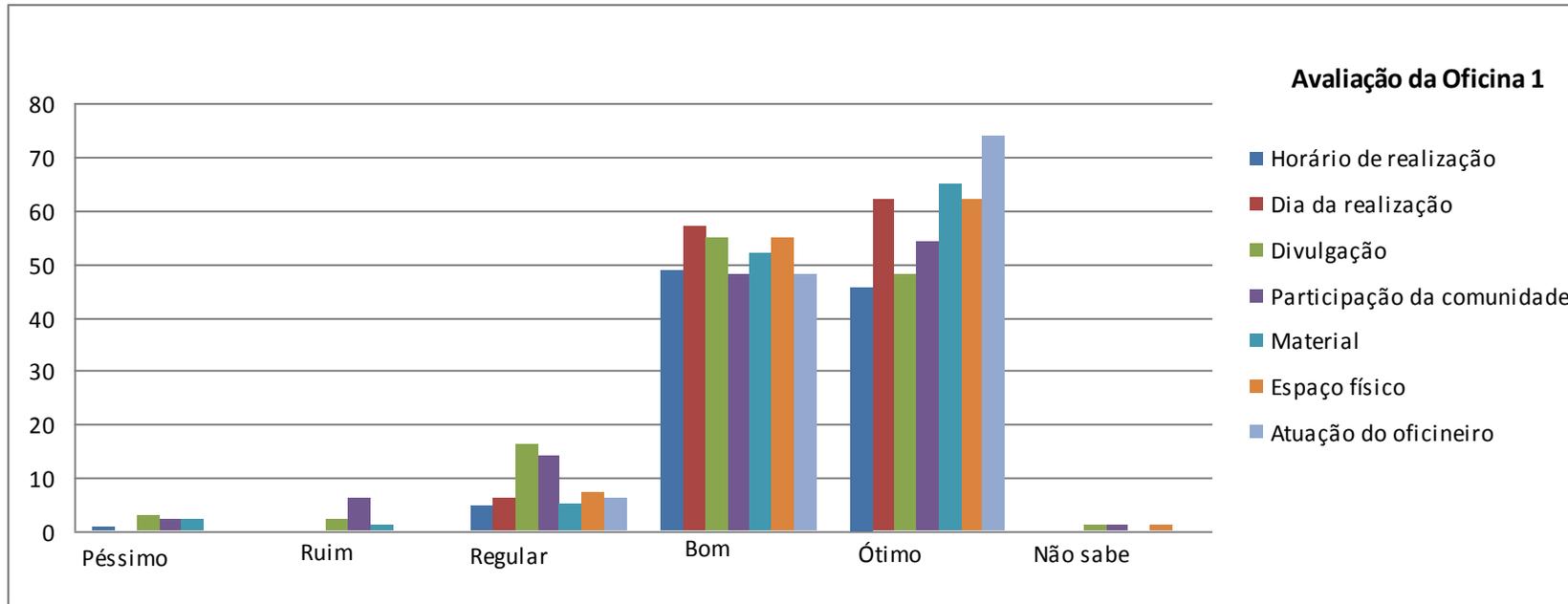
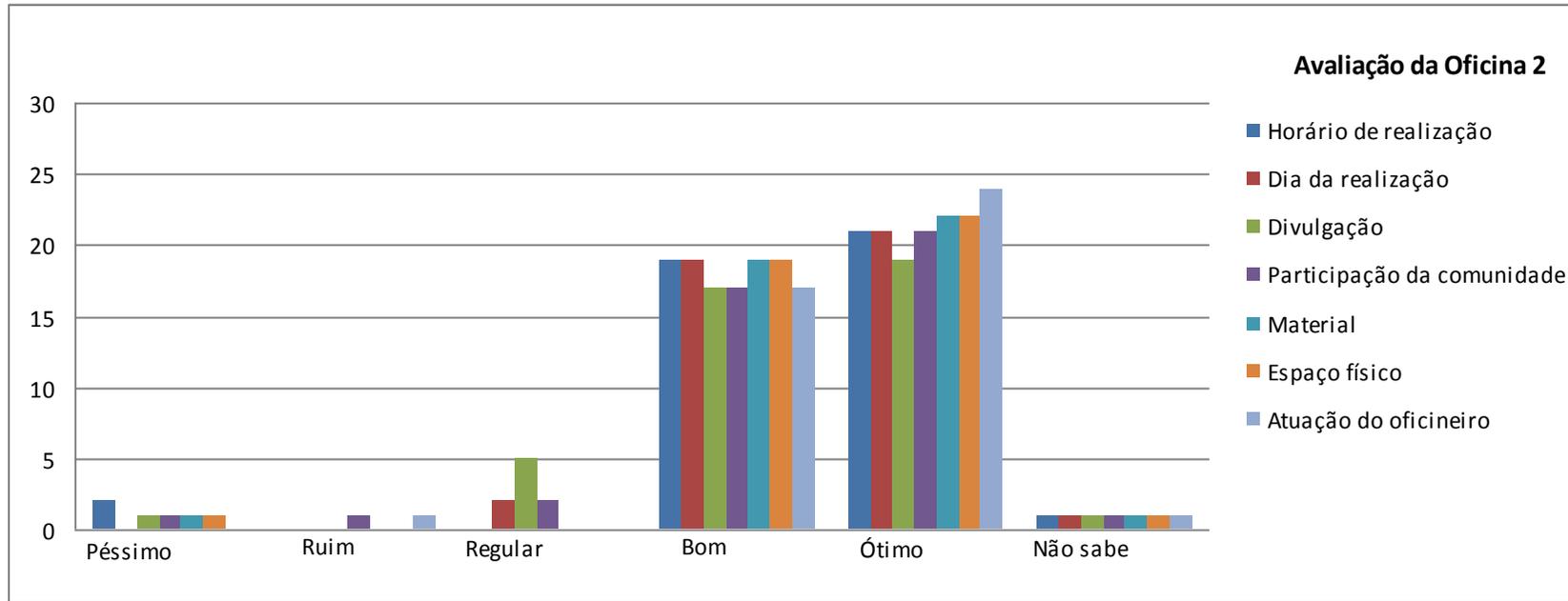


Tabela 9 – Avaliação da Oficina 2

Avalie os itens abaixo sobre a OFICINA 2 QUE VOCE PARTICIPA							
Péssimo (P) // Ruim (R) // Regular (RG) // Bom (B) // Ótimo (OT) // Não Sei (NS)	P	R	RG	B	OT	NS	TOTAL
Horário de realização	2	0	0	19	21	1	43
%	4,65	0,00	0,00	44,19	48,84	2,33	100
Dia da realização	0	0	2	19	21	1	43
%	0,00	0,00	4,65	44,19	48,84	2,33	100
Divulgação	1	0	5	17	19	1	43
%	2,33	0,00	11,63	39,53	44,19	2,33	100
Participação da comunidade	1	1	2	17	21	1	43
%	2,33	2,33	4,65	39,53	48,84	2,33	100
Material	1	0	0	19	22	1	43
%	2,33	0,00	0,00	44,19	51,16	2,33	100
Espaço físico	1	0	0	19	22	1	43
%	2,33	0,00	0,00	44,19	51,16	2,33	100
Atuação do oficineiro	0	1	0	17	24	1	43
%	0,00	2,33	0,00	39,53	55,81	2,33	100



ANEXOS

ANEXO I

Tabela I – Funcionamento das Escolas de Set/2005 a Mar/ 2006

LOCALIZAÇÃO			INÍCIO		
REGIÃO	UF	MUNICIPIO	SET/2005	MAR/2006	
NE	BA	Salvador	50	79	
		Lauro de Freitas		20	
	SOMA PARCIAL BA			50	99
	PE	Recife		50	104
		Aracoiaba			08
		Cabo de Sto Agostinho			13
		Camaragibe			10
		Igarassu			09
		Ipojuca			18
		Itamaracá			12
		Jaboatão dos Guararapes			09
		Moreno			06
		Olinda			25
		Paulista			10
		São Lourenço da Mata			06
		SOMA PARCIAL PE			50
SOMA REGIÃO NORDESTE			100	211	
SE	ES	Vitória		68	
		Cariacica		13	
		Serra		17	
		Viana		08	
		Vila Velha		07	
	SOMA PARCIAL				113
	MG	Belo Horizonte		55	84
		Betim			21
		Brumadinho			05
		Contagem			26
		Esmeraldas			05
		Ibirité			04
		Juatuba			03
		Nova Lima			04
		Ribeirão das Neves			06
		Sabará			05
		Vespasiano			07
	SOMA PARCIAL MG			55	170
	RJ	Rio de Janeiro			70
		Belford Roxo			20
		Duque de Caxias			16
		Itaboraí			07
		Itaguaí			05
Japeri				08	
Magé				10	
Mangaratiba				05	
Mesquita				07	
Nilópolis				08	
Niterói				10	
Nova Iguaçu			35		
Queimados			08		

LOCALIZAÇÃO			INÍCIO	
REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	SET/2005	MAR/2006
		Rio Bonito		05
		São Gonçalo		10
		São João de Meriti		16
		Seropédica		08
		Tanguá		05
		SOMA PARCIAL RJ		
SOMA REGIÃO SUDESTE			55	536
S	RS	Porto Alegre		83
		Alvorada		03
		Cachoeirinha		07
		Campo Bom		03
		Canoas		05
		Charqueadas		05
		Eldorado do Sul		03
		Esteio		01
		Gravataí		30
		Novo Hamburgo		21
		São Leopoldo		08
		Triunfo		04
		Viamão		03
		SOMA PARCIAL RS		
SOMA REGIAO SUL				176
SOMA TOTAL			155	923

Fonte: Manual Operacional – 2006, disponível no site http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivoTOTALescola_aberta.html

Tabela II – Escolas Atendidas em 2007

REGIÃO	UF	ESFERA			TOTAL GERAL
		CFA-EM	ESTADUAL	MUNICIPAL	
CO	DF		40		40
	GO			54	54
	MS			40	40
	MT		30		30
TOTAL CO			70	94	164
N	AC		5		5
	AM			48	48
	AP		20		20
	PA		20	9	29
	RO		2	28	30
	RR			19	19
	TO		8	11	19
NOTAL N			55	115	170
NE	AL		8	10	18
	BA		37	67	104
	CE		8	43	51
	MA		9	17	26
	PB		6	13	19
	PE		180	229	409
	PI		10	22	32

	RN		7	12	19
	SE		14	3	17
TOTAL NE			279	416	695
	PR		23		23
	RS		50	146	196
S	SC		14	6	20
TOTAL S			87	152	239
	BA	3			3
	ES	10	40	94	144
	MG	5		179	184
	RJ	14	51	246	311
	RS	1			1
SE	SP			31	31
TOTAL SE		33	91	550	673
TOTAL GERAL		33	582	1327	1942

Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>
Lista de escolas abertas em 2007

Tabela III – Indicador de Cobertura do Programa Escola Aberta/Município - 2007

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	PEA EST.	EST	PEA MUN.	MUN.	PEA TOTAL	TOTAL MUN & EST	INDICADOR DE COBERTURA
N	DF	BRASILIA	40	408			40	408	9,80%
	GO	AGUAS LINDAS DE GOIAS			11	29	11	29	37,93%
		GOIANIA			30	151	30	151	19,87%
		LUZIANIA			13	37	13	37	35,14%
	GO Total				54	217	54	217	24,88%
	MS	CAMPO GRANDE			40	77	40	77	51,95%
	MT	CUIABA	20	65			20	65	30,77%
		VARZEA GRANDE	10	39			10	39	25,64%
	MT Total		30	104			30	104	28,85%
	CO Total			70	512	94	294	164	806
N	AC	RIO BRANCO	5	63			5	63	7,94%
	AM	MANAUS			48	216	48	216	22,22%
	AP	MACAPA	11	72			11	72	15,28%
		SANTANA	9	26			9	26	34,62%
	AP Total		20	98			20	98	20,41%
	PA	BELEM	20	213	8	59	28	272	10,29%
		URUARA			1	4	1	4	25,00%
	PA Total		20	213	9	63	29	276	10,51%
	RO	CANDEIAS DO JAMARI	2	4			2	4	50,00%
		PORTO VELHO			28	42	28	42	66,67%
	RO Total		2	4	28	42	30	46	65,22%
	RR	BOA VISTA		21	19		19	21	90,48%
	TO	MIRACEMA DO TOCANTINS	1	8			1	8	12,50%
NOVA ROSALANDIA		1	2			1	2	50,00%	
NOVO ACORDO		1	2			1	2	50,00%	

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	PEA EST.	EST	PEA MUN.	MUN.	PEA TOTAL	TOTAL MUN & EST	INDICADOR DE COBERTURA
		PALMAS	5	16	11	31	16	47	34,04%
		TO Total	8	28	11	31	19	59	32,20%
		N Total	57	427	115	599	170	1026	16,57%
NE	AL	MACEIO	8	99	10	91	18	190	9,47%
	BA	LAURO DE FREITAS			21	59	21	59	35,59%
		SALVADOR	40	212	46	337	83	549	15,12%
		BA Total	40	212	67	396	107	608	17,60%
	CE	FORTALEZA	8	167	35	220	43	387	11,11%
		MARACANAU			8	76	8	76	10,53%
		CE Total	8	167	43	297	51	464	10,99%
	MA	SAO JOSE DE RIBAMAR	1	5			1	5	20,00%
		SAO LUIS	8	97	17	76	25	173	14,45%
		MA Total	9	102	17	76	26	178	14,61%
PE	PB	JOAO PESSOA	6	110	13	90	19	200	9,50%
	PE	ABREU E LIMA	6	10			6	10	60,00%
		ARACOIABA	1	1	8	9	9	10	90,00%
		BUIQUE	1	3			1	3	33,33%
		CABO DE ST. AGOSTINHO	7	14	10	32	17	46	36,96%
		CAMARAGIBE	10	21	10	25	20	46	43,48%
		CARPINA	1	9			1	9	11,11%
		FEIRA NOVA	1	2			1	2	50,00%
		IGARASSU	4	8	9	20	13	28	46,43%
		ILHA DE ITAMARACA	4	4	12	13	16	17	94,12%
		IPOJUCA	1	5	18	75	19	80	23,75%
		ITAPISSUMA	3	3	2	9	5	12	41,67%
		JABOATAO DOS GUARARAPES	25	48	9	77	34	125	27,20%
		LIMOEIRO	3	11			3	11	27,27%
		MORENO	3	4	6	14	9	18	50,00%
		OLINDA	24	57	25	57	49	114	42,98%
		PAULISTA	13	23	10	37	23	60	38,33%
		PETROLINA	5	34			5	34	14,71%
		RECIFE	56	172	104	237	160	409	39,12%
		RIACHO DAS ALMAS	1	1			1	1	100,00%
	SALGUEIRO	2	11			2	11	18,18%	
	SAO JOSE DO BELMONTE	1	3			1	3	33,33%	
	SAO LOURENCO DA MATA	7	8	6	22	13	30	43,33%	
SURUBIM	1	4			1	4	25,00%		
	PE Total	180	456	229	627	409	1083	37,77%	
PI	TERESINA	9	113	22	98	31	211	14,69%	
	UNIAO	1	8			1	8	12,50%	
	PI Total	10	121	22	98	32	219	14,61%	
RN	NATAL	7	109	12	66	19	175	10,86%	

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	PEA EST.	EST	PEA MUN.	MUN.	PEA TOTAL	TOTAL MUN & EST	INDICADOR DE COBERTURA
	SE	ARACAJU	9	82	3	40	12	122	9,84%
		NOSSA SENHORA DO SOCORRO	4	28			4	28	14,29%
		SAO CRISTOVAO	1	15			1	15	6,67%
	SE Total		14	125	3	40	17	165	10,30%
NE Total			283	1507	416	1817	695	3324	20,91%
S	PR	ALMIRANTE TAMANDARE	2	14			2	14	14,29%
		CAMPO LARGO	1	19			1	19	5,26%
		COLOMBO	1	20			1	20	5,00%
		CURITIBA	10	151			10	151	6,62%
		ITAPERUCU	1	4			1	4	25,00%
		LONDRINA	1	63			1	63	1,59%
		PINHAIS	2	13			2	13	15,38%
		PIRAQUARA	3	8			3	8	37,50%
	SAO JOSE DOS PINHAIS	2	23			2	23	8,70%	
	PR Total		23	315			23	315	7,30%
	RS	ALVORADA	5	17	3		8	17	47,06%
		ARAMBARE	1	1			1	1	100,00%
		ARROIO DOS RATOS	360		2	4	2	4	50,00%
		BUTIA	1	3			1	3	33,33%
		CACHOEIRINHA	2	14	6	19	8	33	24,24%
		CAMAQUA	2	8			2	8	25,00%
		CAMPO BOM			3	17	3	17	17,65%
		CANOAS	2	35	6	41	8	76	10,53%
		CHARQUEADAS	2	6	7	8	9	14	64,29%
		ELDORADO DO SUL	1	2	3	7	4	9	44,44%
		ESTEIO			2	17	2	17	11,76%
		GRAVATAI	1	20	30	50	31	70	44,29%
		GUAIBA	2	18			2	18	11,11%
		MONTENEGRO	1	13			1	13	7,69%
		NOVO HAMBURGO	1	25	25	48	26	73	35,62%
		PORTO ALEGRE	17	226	34	47	51	273	18,68%
SAO JERONIMO		1	4			1	4	25,00%	
SAO LEOPOLDO		3	23	11	32	14	55	25,45%	
SAO SEBASTIAO DO CAI	1	4			1	4	25,00%		
SAPIRANGA	1	7			1	7	14,29%		
SAPUCAIA DO SUL	1	19			1	19	5,26%		
TAPES	1	5			1	5	20,00%		
TAQUARA	1	7			1	7	14,29%		
TRIUNFO			4	5	4	5	80,00%		
VIAMAO	3	22	10	38	13	60	21,67%		
RS Total		50	479	146	333	196	812	24,14%	
SC	BOM JARDIM DA SERRA	1	1			1	1	100,00%	
	BOM JESUS	1	2			1	2	50,00%	

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	PEA EST.	EST	PEA MUN.	MUN.	PEA TOTAL	TOTAL MUN & EST	INDICADOR DE COBERTURA	
	SC	DESCANSO	1	1			1	1	100,00%	
		FLORIANOPOLIS	1	42	6	32	7	74	9,46%	
		ICARA	1	10			1	10	10,00%	
		JOINVILLE	1	36			1	36	2,78%	
		LAGES	1	23			1	23	4,35%	
		LAGUNA	1	7			1	7	14,29%	
		MACIEIRA	1	1			1	1	100,00%	
		PONTE ALTA DO NORTE	1	1			1	1	100,00%	
		SALTINHO	1	1			1	1	100,00%	
		SANTA HELENA	1	4			1	4	25,00%	
		SAO JOSE	1	24			1	24	4,17%	
		TUBARAO	1	18			1	18	5,56%	
		SC Total	14	171	6	32	20	203	9,85%	
S Total			87	965	152	365	239	1330	17,97%	
SE	ES	CARIACICA	16	44	18	79	34	123	27,64%	
		SERRA	12	38	19	53	31	91	34,07%	
		VIANA			10	18	10	18	55,56%	
		VILA VELHA	10	21	18	54	28	75	37,33%	
		VITORIA	2	7	29	44	41	51	80,39%	
			ES Total	40	110	94	248	144	358	40,22%
	MG	BELO HORIZONTE			85	164	89	164	54,27%	
		BETIM			21	54	21	54	38,89%	
		BRUMADINHO			5	6	5	6	83,33%	
		CONTAGEM			32	62	32	62	51,61%	
		ESMERALDAS			5	6	5	6	83,33%	
		IBIRITE			5	16	5	16	31,25%	
		JUATUBA			3	11	3	11	27,27%	
		NOVA LIMA			5	15	5	15	33,33%	
		RIBEIRAO DAS NEVES			7	37	7	37	18,92%	
SABARA				5	24	5	24	20,83%		
VESPASIANO			6	19	6	19	31,58%			
		MG Total			179	414	183	414	44,20%	
RJ	BELFORD ROXO	4	44	20	48	24	92	26,09%		
	CACHOEIRAS DE MACACU	1	9			1	9	11,11%		
	DUQUE DE CAXIAS	7	81	16	127	23	208	11,06%		
	ITABORAI	3	14	9	26	12	40	30,00%		
	ITAGUAI	2	8	5	19	7	27	25,93%		
	JAPERI			8	10	8	10	80,00%		
	MAGE			10	64	10	64	15,63%		
	MANGARATIBA			6	14	6	14	42,86%		
	MESQUITA	1	12	9	18	10	30	33,33%		
	NILOPOLIS	2	15	10	14	12	29	41,38%		
	NITEROI			10	35	10	35	28,57%		
	NOVA IGUACU	9	84	54	91	63	175	36,00%		

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	PEA EST.	EST	PEA MUN.	MUN.	PEA TOTAL	TOTAL MUN & EST	INDICADOR DE COBERTURA	
		PARACAMBI	1	5	3	9	4	14	28,57%	
		QUEIMADOS	2	13	8	23	10	36	27,78%	
		RIO BONITO			7	11	7	11	63,64%	
		RIO DE JANEIRO	7	99	30	980	51	1079	4,73%	
		SAO GONCALO	6	95	10	67	16	162	9,88%	
		SAO JOAO DE MERITI	5	45	16	44	21	89	23,60%	
		SEROPEDICA	1	2	8	8	9	10	90,00%	
		TANGUA			7	14	7	14	50,00%	
	RJ Total			51	526	246	1622	311	2148	14,48%
	SP	DIADEMA				5	6	5	6	83,33%
		SANTO ANDRE				11	43	11	43	25,58%
		SUZANO				10	52	10	52	19,23%
		TABOAO DA SERRA				5	20	5	20	25,00%
	SP Total					31	121	31	121	25,62%
	SE Total			91	636	587	2405	670	3041	22,03%
Total geral			588	4047	1327	2647	1942	6694	29,01%	

Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>
 Lista de escolas abertas em 2007

Tabela III-A – Indicador de Cobertura do Programa Escola Aberta/Estado - 2007

REGIÃO	UF	PEA EST.	EST.	PEA MUN.	MUN.	PEA TOTAL	TOTAL MUN. & EST.	INDICADOR DE COBERTURA
CO	DF	40				40	408	9,80%
	GO			54	217	54	217	24,88%
	MS			40	77	40	77	51,95%
	MT	30	104			30	104	28,85%
CO Total		70	512	94	294	164	806	20,35%
N	AC	5	63			5	63	7,94%
	AM			48	216	48	216	22,22%
	AP	20	98			20	98	20,41%
	PA	20	213	9	63	29	276	10,51%
	RO	2	4	28	42	30	46	65,22%
	RR	2	21	19		19	21	90,48%
	TO	8	28	11	31	19	59	32,20%
N Total		57	427	115	599	170	1026	16,57%
N	AL	8	99	10	91	18	190	9,47%
	BA	40	212	67	396	107	608	17,60%
	CE	8	167	43	297	51	464	10,99%
	MA	9	102	17	76	26	178	14,61%
	PB	6	110	13	90	19	200	9,50%

	PE	180	456	229	627	409	1083	37,77%
	PI	10	121	22	98	32	219	14,61%
	RN	7	109	12	66	19	175	10,86%
	SE	14	125	3	40	17	165	10,30%
NE Total		283	1507	416	1817	695	3324	20,91%
S	PR	23	315			23	315	7,30%
	RS	50	479	146	333	196	812	24,14%
	SC	14	171	6	32	20	203	9,85%
S Total		87	965	152	365	239	1330	17,97%
SE	ES	40	110	94	248	144	358	40,22%
	MG			179	414	183	414	44,20%
	RJ	51	526	246	1622	311	2148	14,48%
	SP			31	121	31	121	25,62%
SE Total		91	636	587	2405	670	3041	22,03%
Total geral		588	4047	1327	2647	1942	6694	29,01%

Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>
Lista de Escolas Abertas em 2007

Tabela IV – Síntese do Plano de Atendimento de 2008

Localização das escolas Municipais Participantes do Programa Escola Aberta

U F	MUNICIPIO		Total geral
A L	MACEIO		15
A M	MANAUS		50
B	LAURO DE FREITAS		21
A	SALVADOR		46
BA Total			67
C	FORTALEZA		39
E	MARACANAU		18
CE Total			57
ES	CARIACICA		20
	SERRA		20
	VIANA		10
	VILA VELHA		22
	VITORIA		30
ES Total			102

UF	MUNICIPIO	Total geral
GO	AGUAS LINDAS DE GOIAS	14
	GOIANIA	30
	LUZIANIA	15
GO Total		59
MA	SAO LUIS	20
	MA Total	
MG	BELO HORIZONTE	85
	BETIM	21
	BRUMADINHO	5
	CONTAGEM	32
	ESMERALDAS	5
	IBIRITE	5
	JUATUBA	3
	NOVA LIMA	5
	RIBEIRAO DAS NEVES	7
	SABARA	4
VESPASIANO	7	
MG Total		179
PA	CAMPO GRANDE	40
	BELEM	15
	URUARA	1
PA Total		16
PE	JOAO PESSOA	20
	ARACOIABA	8
	CABO DE SANTO AGOSTINHO	13
	CAMARAGIBE	10
	IGARASSU	9
	ILHA DE ITAMARACA	12
	IPOJUCA	18
	ITAPISSUMA	2
	JABOATAO DOS GUARARAPES	9
	MORENO	6
OLINDA	25	
PAULISTA	10	
RECIFE	105	
SAO LOURENCO DA MATA	6	
PE Total		233
PI	TERESINA	29
	PI Total	
RJ	BELFORD ROXO	20
	DUQUE DE CAXIAS	15
	ITABORAI	9
	ITAGUAI	7

U F	MUNICIPIO	Total geral
	JAPERI	8
	MAGE	10
	MANGARATIBA	7
	MESQUITA	10
	NILOPOLIS	10
	NITEROI	10
	NOVA IGUACU	55
	PARACAMBI	3
	QUEIMADOS	8
	RIO BONITO	7
	RIO DE JANEIRO	30
	SAO GONCALO	10
	SAO JOAO DE MERITI	16
	SEROPEDICA	8
	TANGUA	7
	RJ Total	250
R N	NATAL	12
R O	PORTO VELHO	33
R R	BOA VISTA	19
	ALVORADA	3
	ARROIO DOS RATOS	2
	CACHOEIRINHA	6
	CAMPO BOM	3
	CANOAS	6
	CHARQUEADAS	7
RS	ELDORADO DO SUL	3
	ESTEIO	2
	GRAVATAI	30
	NOVO HAMBURGO	25
	PORTO ALEGRE	35
	SAO LEOPOLDO	11
	TRIUNFO	4
	VIAMAO	12
	RS Total	149
SC	FLORIANOPOLIS	9
SE	ARACAJU	10
	DIADEMA	6
SP	SANTO ANDRE	11
	SUZANO	10
	TABOAO DA SERRA	5
	SP Total	32
T	PALMAS	12

U	<h1>MUNICIPIO</h1>	Total geral
F		
O		
Total geral		

Fonte: Maia (2008).

Tabela IV-A- SÍNTESE PLANO DE ATENDIMENTO ESTADUAL DE 2008

Localização das Escolas Estaduais participantes do Programa Escola Aberta		
UF	MUNICIPIO	ESTADUAL
AC	RIO BRANCO	5
AL	MACEIO	10
AP	MACAPA	12
	SANTANA	9
AP Total		21
BA	CAMACARI	1
	CANDEIAS	1
	SALVADOR	55
	SIMOES FILHO	1
	VERA CRUZ	2
BA Total		60
CE	FORTALEZA	15
DF	BRASILIA	55
ES	CARIACICA	17
	SERRA	11
	VILA VELHA	10
	VITORIA	2
ES Total		40
MA	SAO JOSE DE RIBAMAR	1
	SAO LUIS	9
MA Total		10
MT	CUIABA	20
	VARZEA GRANDE	10
MT Total		30
PA	BELEM	20
PB	JOAO PESSOA	20
PE	ABREU E LIMA	6
	ARACOIABA	1
	BUIQUE	1
	CABO DE SANTO AGOSTINHO	7
	CAMARAGIBE	9
	CARPINA	1
	FEIRA NOVA	1
	FERNANDO DE NORONHA	1
IGARASSU	4	

Localização das Escolas Estaduais participantes do Programa Escola Aberta		
	ILHA DE ITAMARACA	4
	IPOJUCA	1
	ITAPISSUMA	3
	JABOATAO DOS GUARARAPES	25
	LIMOEIRO	3
	MORENO	3
	OLINDA	22
	PAULISTA	12
	PETROLINA	5
	RECIFE	59
	RIACHO DAS ALMAS	1
	SALGUEIRO	2
	SAO JOSE DO BELMONTE	1
	SAO LOURENCO DA MATA	7
	SURUBIM	1
PE Total		180
PI	DEMerval LOBAO	1
	TERESINA	8
	UNIAO	1
PI Total		10
PR	ALMIRANTE TAMANDARE	2
	APUCARANA	1
	CAMPO LARGO	1
	COLOMBO	1
	CURITIBA	11
	FAZENDA RIO GRANDE	2
	ITAPERUCU	1
	LONDRINA	1
	PINHAIS	2
	PIRAQUARA	3
SAO JOSE DOS PINHAIS	2	
PR Total		27
RJ	BELFORD ROXO	4
	CACHOEIRAS DE MACACU	1
	DUQUE DE CAXIAS	7
	ITABORAI	3
	ITAGUAI	2
	NILOPOLIS	2
	NOVA IGUACU	9
	PARACAMBI	1
	QUEIMADOS	3
	RIO DE JANEIRO	7
	SAO GONCALO	6
	SAO JOAO DE MERITI	5
SEROPEDICA	1	
RJ Total		51
RN	NATAL	8
RO	CANDEIAS DO JAMARI	2
RS	ALVORADA	5
	ARAMBARE	1
	BUTIA	1

Localização das Escolas Estaduais participantes do Programa Escola Aberta		
	CACHOEIRINHA	2
	CAMAQUA	2
	CANOAS	2
	CHARQUEADAS	2
	ELDORADO DO SUL	1
	GRAVATAI	1
	GUAIBA	2
	MONTENEGRO	1
	NOVO HAMBURGO	1
	PORTO ALEGRE	18
	SAO JERONIMO	1
	SAO LEOPOLDO	3
	SAO SEBASTIAO DO CAI	1
	SAPIRANGA	1
	SAPUCAIA DO SUL	1
	TAPES	1
	TAQUARA	1
VIAMAO	3	
RS Total		51
SC	BOM JARDIM DA SERRA	1
	BOM JESUS	1
	DESCANSO	1
	FLORIANOPOLIS	1
	ICARA	1
	JOINVILLE	1
	LAGES	1
	LAGUNA	1
	MACIEIRA	1
	PONTE ALTA DO NORTE	1
	SALTINHO	1
	SANTA HELENA	1
	SAO JOSE	1
TUBARAO	1	
SC Total		14
SE	ARACAJU	9
	CAPELA	1
	JAPARATUBA	1
	MURIBECA	1
	NOSSA SENHORA DO SOCORRO	4
	SAO CRISTOVAO	3
SE Total		19
TO	MIRACEMA DO TOCANTINS	1
	NOVA ROSALANDIA	1
	NOVO ACORDO	1
	PALMAS	5
TO Total		8
Total Global		656

Fonte: Maia (2008)