

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

JÁDER HERNANDO MEJÍA CANO

**CONSCIÊNCIA DA ESCOLA ABERTA: ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROGRAMA
ESCOLA ABERTA (2004 – 2017) NA SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL
NO BRASIL**

Ponta Grossa

2018

JÁDER HERNANDO MEJÍA CANO

CONSCIÊNCIA DA ESCOLA ABERTA: ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROGRAMA
ESCOLA ABERTA (2004 – 2017) NA SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO
BRASIL

Defesa de Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais Aplicadas, linha de História, Cultura e
Cidadania, pela Universidade Estadual de
Ponta Grossa, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ciências
Sociais Aplicadas.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes.

Ponta Grossa

2018

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

C227 Cano, Jáder Hernando Mejía
Consciência da Escola Aberta: análise documental do Programa Escola Aberta (2004 – 2017) na superação da vulnerabilidade social no Brasil/ Jáder Hernando Mejía Cano. Ponta Grossa, 2018.
118

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes.

1.Programa Escola Aberta.
2.Vulnerabilidade social. 3.Políticas Públicas. I.Antunes, Alfredo Cesar. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. III. T.

CDD: 304

TERMO DE APROVAÇÃO

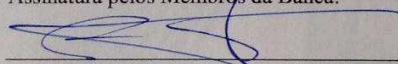
Jáder Hernando Mejía Cano

CONSCIÊNCIA DA ESCOLA ABERTA: ANÁLISE DOCUMENTAL DO
PROGRAMA ESCOLA ABERTA NA SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE
SOCIAL NO BRASIL

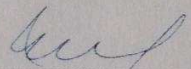
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas,
Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta
Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 12 de abril de 2018.

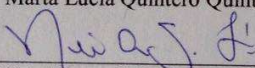
Assinatura pelos Membros da Banca:



Dr. Alfredo Cesar Antunes - (UEPG) – Presidente

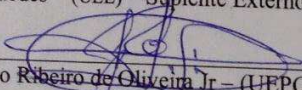


Dr. Marta Lucia Quintero Quintero – (UdeA)



Dr. Nei Alberto Salles Filho – (UEPG)

Dr. Olegna Guedes – (UEL) – Suplente Externo



Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Jr – (UEPG) – Suplente Interno

Dedico este trabalho à
minha família.

AGRADECIMENTOS

Foi difícil e, por isso, gratificante.

Mas não seria possível chegar onde cheguei se não fossem...

A minha família, pelo amor incondicional.

Aos padrinhos do Thiago, pelo apoio, carinho e amizade.

Ao meu orientador, pela confiança.

Aos professores e colegas da turma do mestrado do Programa de Ciências Sociais Aplicadas, aprendi muito com vocês.

Aos membros da Banca, pelas observações e colaborações.

As tias do R.U. (Deus abençoe vocês).

Aos brasileiros, pelas caronas, os presentes e, sobretudo, pelos churrascos!

Aos amigos estrangeiros, pelos momentos de relaxamento (necessários em uma pós-graduação).

Ao Programa Intermig, pelo apoio e carinho.

À UEPG.

À OEA e o Grupo COIMBRA, pela aliança em favor da educação.

Gratidão infinita!

RESUMO

Considerando que o Brasil tem dificuldades educativas históricas e que estas ao mesmo tempo estão articuladas com outros fenômenos sociais, políticos e econômicos que desdobram em desigualdade, exclusão, violência e vulnerabilidade social, optamos por estudar nesta pesquisa o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. O programa vem sendo implementado no Brasil a partir da Resolução CD/FNDE nº 52, de 25 de outubro de 2004, do Ministério da Educação com o apoio técnico da UNESCO. Esta política pública visa reduzir a violência e a vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares, fortalecer o diálogo e as parcerias entre os integrantes da escola com os cidadãos vizinhos. Nesse sentido, objetiva-se identificar o impacto do Programa Escola Aberta (PEA) nas comunidades por ele atingidas, com relação à superação da vulnerabilidade social, observável nas pesquisas desenvolvidas sobre esta política pública no Brasil. Para tanto, se procede a elaborar uma pesquisa documental (GIL, 2008), com enfoque qualitativo, onde se fez análise de conteúdo (PÉREZ, 2004), com apoio do software IRAMUTEQ, de 28 pesquisas desenvolvidas no contexto do PEA (4 teses, 19 dissertações e 5 artigos), todos eles disponibilizados em portais como Portal de Periódicos Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes e, na base de dados Open Access Theses and Dissertations (OATD). Podemos concluir expressando que, na formulação da política pública educativa denominada Programa Escola Aberta, existe uma intencionalidade real por superar o círculo vicioso das desigualdades e desvantagens sociais que ainda permanece grande parte da população do Brasil. Embora, buscando uma sinergia entre diferentes atores da sociedade, se deve pensar em parcerias público-particulares que incentivem e fomentem a formalização de ideias de empreendimento e a qualificação dos trabalhadores, procurando com isto aumentar os ativos físicos, financeiros e, sobretudo, humanos dos cidadãos e comunidades mais vulneráveis social e economicamente. Tudo isto buscando gerar um desenvolvimento integral da sociedade, onde lograr estabelecer a equidade social, a participação e a segurança cidadã, como princípios reais e tangíveis de uma nação que se define como democrática.

Palavras-chave: Programa Escola Aberta. Vulnerabilidade Social. Políticas Públicas.

RESUMEN

Considerando que el Brasil tiene dificultades educativas históricas, y que éstas al mismo tiempo están articuladas con otros fenómenos sociales, políticos y económicos que desencadenan en desigualdad, exclusión, violencia y vulnerabilidad social, fue que optamos por estudiar en esta investigación el Programa Escola Aberta: Educación, Cultura, Deporte y Trabajo para la juventud; que viene siendo implementado en el Brasil a partir de la Resolución CD/FNDE n° 52, del 25 de octubre de 2004, del Ministerio de Educación con el apoyo técnico de la UNESCO. Esta política pública busca reducir la violencia y la vulnerabilidad socioeconómica en las comunidades escolares, fortaleciendo el diálogo y las alianzas entre los integrantes de la escuela con los ciudadanos vecinos. En ese sentido, se objetiva identificar el impacto del Programa Escola Aberta (PEA) en las comunidades por él alcanzadas, con relación a la superación de la vulnerabilidad social, observable en las investigaciones desarrolladas sobre esta política pública en el Brasil. Por tanto, se procede a elaborar una investigación documental (GIL, 2008), con enfoque cualitativo, donde se hace análisis de contenido (PÉREZ, 2004), con apoyo del software IRAMUTEQ, de 28 investigaciones desarrolladas en el contexto del PEA (4 tesis, 19 disertaciones y 5 artículos); todos ellos disponibles en internet y encontrados a través del Portal de Periódicos Capes, del Banco de Tesis y Disertaciones de Capes y en la base de datos Open Access Theses and Dissertations (OATD).

Podemos concluir diciendo que, en la formulación de la política pública educativa denominada Programa Escola Aberta, existe una intencionalidad real por superar el círculo vicioso de las desigualdades y desventajas sociales en las que aún permanece gran parte de la población del Brasil. Sin embargo, buscando una sinergia entre diferentes actores de la sociedad, se debe pensar en alianzas público-privadas que incentiven y fomenten la formalización de ideas de emprendimiento y la cualificación de los trabajadores; buscando con esto aumentar los activos físicos, financieros y, sobretudo, humanos de los ciudadanos y comunidades más vulnerables social y económicamente. Todo esto buscando generar un desarrollo integral de la sociedad, donde se logre establecer la equidad social, la participación y la seguridad ciudadana, como principios reales y tangibles de una nación que se define como democrática.

Palabras-clave: Programa Escola Aberta. Vulnerabilidad Social. Políticas Públicas.

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1.	LEGENDA EXPLICATIVA: FAIXAS DO IVS.	27
GRÁFICO 2.	IVS ANO 2000, BRASIL.	27
GRÁFICO 3.	NÚMERO DE HOMICÍDIOS – BRASIL – 1993/2002.	47
GRÁFICO 4.	NÚMERO DE HOMICÍDIOS POR IDADE – BRASIL – 2002.	47
GRÁFICO 5.	DISTRIBUIÇÃO DOS HOMICÍDIOS NOS DIAS DA SEMANA – BRASIL – 2002.	48
GRÁFICO 6.	AMOSTRA DO FICHAMENTO NAS COLUNAS DE EXCEL DAS PESQUISAS ANALISADAS.	63
GRÁFICO 7.	PORCENTAGEM DE PESQUISAS DO PEA POR SEXO.	64
GRÁFICO 8.	PRODUÇÃO ACADÊMICA POR ÁREAS DE CONHECIMENTO DOS PESQUISADORES NO PEA.	65
GRÁFICO 9.	REPRESENTATIVIDADE PORCENTUAL DE CADA CLASSE NA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD).	71
GRÁFICO 10.	CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD). CATEGORIZAÇÃO POR CLASSES E VOCABULÁRIO.	72
GRÁFICO 11.	ANÁLISE DE SIMILITUDE. LIGAÇÃO DAS PALAVRAS NO CORPUS GERAL DE TEXTOS.	73
GRÁFICO 12.	ANALISE FATORIAL POR CORRESPONDÊNCIA (AFC)	75
GRÁFICO 13.	NUVEM DE PALAVRAS. INDICADOR DE FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS.	77

Lista de Quadros

QUADRO 1.	COMPARATIVO ENTRE UMA COMUNIDADE ESCOLAR E UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM.	42
QUADRO 2.	INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES NO PEA.	52
QUADRO 3.	OBJETIVOS DO PEA NO PORTAL DO MEC.	54
QUADRO 4.	OBJETIVOS DO PEA NA RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 52, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004.	55
QUADRO 5.	OBJETIVOS DO PEA NA FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.	55
QUADRO 6.	RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO PEA DO BRASIL.	59
QUADRO 7	RELAÇÃO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES ELABORADAS NO MARCO DO PEA, QUE SERÃO OBJETO DA ANÁLISE.	61
QUADRO 8.	SISTEMATIZAÇÃO DOS METADADOS GERADOS PELO SOFTWARE IRAMUTEQ.	70
QUADRO 9.	CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD). AGRUPAMENTO DE TEXTOS POR CLASSE E COR.	71

Lista de Tabelas

TABELA 1.	RELAÇÃO DAS PESQUISAS POR TIPO E QUANTIDADE.	63
TABELA 2.	PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PEA NAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS POR TIPO DE DOCUMENTO. BRASIL – 2004/2017	65
TABELA 3.	RELAÇÃO DE ARTIGOS DE REVISTA E ANAIS SOBRE O PEA. BRASIL – 2004/2017	66

Lista de siglas

AFC	Análise Fatorial por Correspondência.
CGAEC	Coordenação Geral de Ações Educativas Complementares.
CHD	Classificação Hierárquica Descendente.
FNDE/CD	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais.
IPEA	Instituto de pesquisa econômica aplicada.
LDB	Lei de diretrizes e Bases da educação nacional.
MEC	Ministério de Educação
OATD	Open Access Theses and Dissertations.
PEA	Programa Escola Aberta.
SECAD	Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REFLEXÕES TEÓRICAS.	22
1.1 Vulnerabilidade Social.	22
1.1.1 O que estamos entendendo por vulnerabilidade social?	25
1.1.2 Considerações históricas sobre a vulnerabilidade social no Brasil.	26
1.1.2.1 Sociedade dividida: Quando tua origem define tua vida: Discriminação, Exclusão e Preconceitos... índios, negros, mestiços, todos inferiores diante do branco.	28
1.1.2.2 A imensidão do Brasil: Extensão de terra – Domínio fazendeiro – Latifúndio autoritário.	30
1.1.2.3 Uso do público para benefício particular: Um vício antigo!	34
1.1.2.4 Falta de capital social: Quando as “relações verticais” imperam na sociedade.	36
1.2 Esboço histórico da consciência da Escola Aberta.	39
1.2.1 Comunidades de aprendizagem.	41
2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA.	44
2.1 Contexto histórico do Programa Escola Aberta.	44
2.2 Considerações para a implementação do Programa Escola Aberta como política pública.	46
2.3 Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: Antecedente e suporte jurídico do PEA.	49
2.4 Sobre como está pensado o Programa Escola Aberta segundo seus documentos oficiais.	50
2.5 Objetivos do Programa Escola Aberta.	54
3 METODOLOGIA.	57
3.1 Sistematização dos documentos analisados.	63
3.2 Análise de Conteúdo.	66
4 RESULTADOS.	70
4.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD).	70
4.2 Análise de similitude.	73
4.3 Análise Fatorial por Correspondência (AFC).	74
4.4 Nuvem de palavras.	76
4.5 Sobre a Escola Aberta e seu impacto na superação da vulnerabilidade social.	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
ANEXO	100

INTRODUÇÃO

**“Se você é neutro em situações de injustiça, você escolhe o lado do opressor.”
— Desmond Tutu**

Quando pensamos nas escolas, não é difícil relacioná-las com os acervos acadêmicos, livros, cadernos, quadros e giz; também poderíamos pensar em cadeiras amontoadas nas salas de aula ou nos muros que separam e “protegem as crianças dos perigos da rua”¹, e, claro, podemos falar das crianças, imaginando elas nas salas de aula aprendendo a lição que o professor ensina ou nas quadras esportivas brincando. Isso é o dia a dia de muitas escolas, não só do Brasil, mas também de muitos outros países latino-americanos e do mundo que poderiam ter esse tipo de representação.

Muito embora, a concepção tradicional que se tem das escolas (PROTETTI, 2010), de portas fechadas e de costas à comunidade vizinha, faz com que se desaproveitem os recursos físicos, tecnológicos e humanos que poderiam ser utilizados por muitos cidadãos. Além disso, estas concepções tradicionais estão ficando insuficientes para atingir os objetivos básicos da educação, como a formação em ética, valores, cidadania, esportes, entre outros, ou aqueles objetivos relacionados ao fator econômico, como o desenvolvimento de competências empresariais e de empreendedorismo que permitam a iniciativa e independência financeira das comunidades, desconhecendo a educação como uma importante ferramenta para o avanço social e econômico de uma comunidade (PEREIRA, OLIVEIRA e TRAJANO, 2017).

É por isso que múltiplas demandas sociais, políticas e econômicas de uma grande proporção da população solicitam constantemente a criação de novos programas e/ou melhorar a qualidade dos que têm, para lograr com a educação um verdadeiro motor de transformação e desenvolvimento social².

¹ Baseados no *senso comum* dos pais que ficam tranquilos quando seus filhos estão dentro da escola; porque, além de aprender, eles estão protegidos. Mas, dentro da escola também existem manifestações de violência (ABRAMOVAY, 2003).

² A tese: “educação (a razão) como motor de transformação ou desenvolvimento”, é amplamente trabalhada desde os autores iluministas. Ver: Pereira (2008).

Vamos tratar como exemplo uma das grandes dificuldades vinculadas à educação: o analfabetismo³, que para muitos autores (NUNES, 2016; RESENDE, 2012; BRAGA; CARVALHO, 2017) mostra, não só os níveis de instrução e cultura da sociedade, também, ao mesmo tempo, é um indicador da desigualdade social e econômica no Brasil. É neste sentido que abordamos ele: o exemplo do analfabetismo como causa e ao mesmo tempo consequência, da vulnerabilidade social que é a categoria norteadora de nosso trabalho.

Historicamente o Brasil tem ficado como um dos países com maiores taxas de analfabetismo, em um texto apresentado pela professora Vanilda Paiva (1989, p. 9-10), no marco do Ciclo de Conferências e Paneis sobre o tema: “Um século de Educação Republicana”, da UNICAMP, ela diz:

A amplitude do analfabetismo entre a população brasileira, que ainda hoje constitui um item importante da pauta das discussões educacionais, é uma questão que atravessa este século republicano. [...] A divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85,21 % de iletrados, considerando-se a população total.

No mesmo texto, a autora traz alguns dados gerais para complementar o panorama da situação educativa no início do século passado: “nele penetramos com 14 milhões de habitantes e 250.000 alunos em nossas escolas primárias, devendo ser considerada desprezível a cifra relativa aos demais níveis de ensino: um aluno por cada 56 habitantes”. (PAIVA, 1989, p. 7).

Mais de meio século depois as coisas melhorariam, mas não muito: para a década de 1960 a taxa de analfabetismo ainda era de 40% (IBGE, 2010, p. 32). Esta problemática levaria o advogado Paulo Freire tornar-se pedagogo e nortear o seu trabalho para pensar, pelo resto da sua

³ Tem sido definido vários tipos de analfabetismo, como o absoluto, o funcional e o tecnológico:

O analfabetismo absoluto ou total: o indivíduo recebeu pouca ou nenhuma orientação para ler e escrever. A maioria não consegue nem mesmo assinar o próprio nome;

O analfabetismo funcional: o indivíduo consegue ler e escrever frases curtas, mas não compreende seu significado. Sabe decodificar os símbolos, mas não o que eles querem dizer;

O analfabetismo tecnológico: o indivíduo não possui informações necessárias para operar computadores, celulares, aparelhos eletrônicos e outras ferramentas tecnológicas. (Adaptado pelo autor a partir de: TIPOS DE ANALFABETISMO, 2017). Nos parágrafos a seguir não fica explícito o tipo de analfabetismo exposto pelos pesquisadores, mas infere-se que é *analfabetismo absoluto*.

vida, em como ajudar a melhorar a situação acadêmica e social das pessoas que ele chamaria de “oprimidas”. Segundo Freire (1987, p 16), falando da ‘Pedagogia do Oprimido’, precisa-se de uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

Para Paulo Freire (1987, pp. 16, 17) a alfabetização tinha que ir além de aprender a ler e escrever, esta tinha que servir para conscientizar, criar uma consciência crítica, ou seja, libertar aos oprimidos e também aos opressores, porque:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.

Considerando a relevância do pedagogo Paulo Freire, como pensador e analista da conjuntura que está por trás do fato de ensinar, é que tomamos as suas referências teóricas para tentar entender e explicar o impacto do programa que aqui estudamos. Mesmo reconhecendo a mudança do contexto, a obra do humanista ainda goza de importância, como o problema do analfabetismo que, mais de 100 anos depois de aquele censo que indicava 85% de iletrados, persiste, porque de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014, p. 111), o analfabetismo no Brasil vem decrescendo, nas estatísticas apresentadas pelo IBGE podemos ver como:

Outro aspecto relevante com relação à realidade educacional brasileira é a evolução da taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais. Houve uma queda de 3,0 pontos percentuais nessa taxa nos nove anos analisados, reduzindo a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,5%, em 2004, para 8,5% em 2013. De acordo com os dados mais recentes, a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (8,8%), entre os de cor preta ou parda (11,5%) e entre aqueles com idade acima dos 65 anos (27,7%). Outras dimensões pertinentes são a renda, a região de residência e situação do domicílio. A taxa de analfabetismo é maior entre aqueles que pertencem ao quinto mais pobre (13,9%), entre os que residem na Região Nordeste (16,9%) e entre aqueles que estavam nas áreas rurais (20,8%).

Ora o texto faz ênfase no fato de que houve uma queda de 3 pontos percentuais, o analfabetismo ainda atinge 8,5% dos brasileiros, o que representa cerca de 12 milhões de pessoas

acima dos 15 anos. É por isso que constantemente as comunidades cobram por uma melhoria na educação e os governos desenvolvem programas e políticas buscando fornecer ou complementar a educação oficial, buscando atingir os padrões de qualidade propostos pelos organismos internacionais com base nos resultados dos países desenvolvidos, e para conseguir ditos resultados vem utilizando estratégias alternativas em programas como: o Programa Mais Educação⁴, o Programa Segundo Tempo⁵ e o Programa Escola Aberta⁶ (PEA). Todos eles de caráter federal e com aplicação na atualidade.

Chama-nos a atenção deste último, o PEA, vários elementos descritos na Resolução que o cria, como: a concepção que se tem de ‘escola aberta’, onde se está incluindo à comunidade, já que os outros programas só focam os estudantes. Também nos chama a atenção seus objetivos de melhorar a qualidade educativa, reduzir a violência e a vulnerabilidade socioeconômica, fomentar a coesão social, promover e aproveitar os espaços de esporte e lazer, e, ainda, melhorar a renda das pessoas. Como vemos é um programa ambicioso que procura um desenvolvimento integral das comunidades. Porém, nós não avaliaremos a eficiência do PEA em todos seus aspectos, já que como antecipamos desde o resumo, nosso interesse está em identificar aspectos relacionados com a superação da vulnerabilidade social.

⁴ Agora chama-se: ‘Novo Mais Educação’. O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;

IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>.

⁵ “O Segundo Tempo como Programa Estratégico do Governo Federal tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social”. MINISTÉRIO DO ESPORTE. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/>>

⁶ O Programa Escola Aberta busca apoiar a instituição de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, e de trabalho nos finais de semana nas escolas públicas da educação básica.

O PEA foi pensado para abrir as portas da escola e propor atividades e oficinas para toda a comunidade educativa em quatro áreas temáticas: cultura e arte; esporte/lazer/recreação; qualificação para o trabalho/geração de renda e formação educativa complementar; é assim que:

O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de escolas públicas de educação básica localizadas em territórios de vulnerabilidade social. Em parceria, a comunidade escolar e a do entorno ampliam sua integração planejando e executando atividades educativas, culturais, artísticas e esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno (BRASIL, 2011, p. 1).

Ou seja, o PEA está fazendo uso literal do termo ‘escola aberta’ porque abre as portas da instituição para os cidadãos da comunidade vizinha para que possam participar nos finais de semana de oficinas para desenvolver em conjunto aos alunos, um conhecimento prático e específico que pode ajudar na sua economia; ou disfrute dos ambientes de lazer, a confraternização e o aproveitamento do tempo e do espaço oferecido pelo programa para seu benefício.

Neste sentido, considerando que o Brasil tem dificuldades educativas históricas, e que estas ao mesmo tempo estão articuladas com outros fenômenos sociais, políticos e econômicos, propomos como pergunta problematizadora da pesquisa: **Qual o impacto do Programa Escola Aberta nas comunidades por ele atingidas, com relação à superação da vulnerabilidade social, observável nas pesquisas desenvolvidas sobre esta política pública?**

Consideramos nossa pesquisa como interdisciplinar⁷, não só na medida que o objeto de estudo em si é interdisciplinar, pois o PEA perpassa por uma esfera da pedagogia, da cultura, do esporte, do lazer, do trabalho, da cidadania, da cultura de paz e redução da violência, mas porque nosso olhar vai estar voltado para elementos próximos das ciências sociais, como o as características históricas e políticas do PEA, as problemáticas históricas da educação que levam a pensar nestes tipos de programas, as condições do contexto social no qual ele foi pensado, as categorias consideradas neste programa e os impactos do programa nas comunidades, observáveis nas pesquisas já feitas sobre ele.

As razões que nos levaram à escolha de um mestrado em Ciências Sociais Aplicadas, são porque a partir deste programa de pós-graduação poderia estudar uma política pública educativa com um enfoque holístico, o que nos permitiria ampliar do espectro pedagógico para outras

⁷ Para os professores Naréssi e de Oliveira (2009, p. 22), a Interdisciplinaridade no mestrado de Ciências Sociais Aplicadas na UEPG: “busca a ampliação do olhar e da lógica do pensamento frente a realidade, tanto a partir dos conteúdos das disciplinas do programa, da elaboração de textos em conjunto, bem como da **compreensão dos fenômenos em estudo como síntese de determinações de diferentes naturezas**, e que, por tanto, implicam contribuições teóricas diversas para aproximações à essência desses fenômenos”. (Grifo nosso)

disciplinas como a política, a sociologia e a economia, claro, tudo isto sem esquecer minha formação como Licenciado em Educação com ênfase nas Ciências Sociais (UdeA, Colômbia).

Neste programa de graduação foi implementada uma linha de pesquisa dentro da prática de docência que consistia em dois elementos: o ensino das Ciências Sociais e a formação para a cidadania. Esta linha de pesquisa visa que o professor das Ciências Sociais seja formado como um mediador que articula o conhecimento pedagógico e o desenvolvimento do currículo escolar, com o contexto que está fora da sala de aula. Isto é: as realidades sociais e culturais que circundam a escola entram para fazer parte dos componentes de formação, ou seja, ter um enfoque pedagógico de “escola aberta”. São estas as razões que nos dirigem a tratar o PEA como nosso objeto de estudo neste trabalho investigativo.

Sobre o conceito de Escola Aberta, o professor Juan Carlos Garzón Barreto (2004, p. 3) faz uma breve descrição num texto preparado para o Ministério de Educação da Colômbia e o Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação do Banco Mundial, onde se refere à escola aberta como:

En la Escuela Abierta todos los miembros de la comunidad educativa y en todo tiempo, son sujetos de aprendizaje y agentes del conocimiento. El aprendizaje permanente y significativo desde la formulación y resolución de problemas es el centro del proceso educativo; los sujetos de aprendizaje son todos; el tiempo es constante; los ambientes de aprendizaje y los recursos y las tecnologías del contexto son las herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento; la escuela no tiene fronteras.

Resgatamos dois elementos relevantes do parágrafo: “[...] *todos los miembros de la comunidad educativa y en todo tiempo, son sujetos de aprendizaje y agentes del conocimiento*”, aqui o autor está fazendo alusão ao fato de que não só os alunos fazem parte da escola, são todos os membros da comunidade, e que o tempo de ensino e aprendizado não é só no horário tradicional, mas sim o tempo todo. E na última passagem diz que a escola não tem fronteiras, ou seja, o processo de aprendizado não termina quando se está do outro lado do muro da escola, de fora. Aí a educação é vista como um bem social da comunidade que não exclui os acontecimentos da vida cotidiana, pelo contrário, trabalha e aprende com eles.

Nós, conscientes que se trata de perspectivas diferentes sobre a ideia de “Escola Aberta”, queremos aprofundar os estudos sobre as concepções que se têm no Brasil deste conceito. E, o fato de não termos acesso empírico⁸, observação *in lócus*, para fazer uma análise e/ou avaliação do

⁸ O município de Ponta Grossa (PR) não tem o PEA (até o ano 2017), já que este programa busca atingir populações com indicadores de alta vulnerabilidade socioeconômica, e o município de Ponta Grossa, PR está classificado como de baixa vulnerabilidade socioeconômica, segundo IPEA (2015).

PEA, levou-nos a pensar e ampliar o olhar, buscando, por meio de uma pesquisa documental, entender de forma macro o PEA, o que poder-nos-ia ajudar antes de fazer um trabalho de campo em futuras pesquisas.

Eis nosso interesse por pesquisar uma política educacional que, em sua implementação, abre os seus espaços para a participação da comunidade, a interação entre o conhecimento da escola tradicional e a dinâmica externa da escola. Neste sentido, considera-se o PEA, como uma grande oportunidade de ampliar nosso conhecimento em torno das políticas educacionais e sua importância na superação de dificuldades históricas da sociedade brasileira.

Diante das considerações expostas, propomos como objetivo geral: Identificar o impacto do Programa Escola Aberta nas comunidades por ele atingidas, com relação à superação da vulnerabilidade social, observável nas pesquisas desenvolvidas sobre esta política pública no Brasil. E, como objetivos específicos: Identificar os interesses que influenciaram a elaboração do Programa Escola Aberta; caracterizar a experiência do Programa Escola Aberta; e sistematizar as abordagens e os resultados das pesquisas feitas no contexto do Programa Escola Aberta.

Para o desenvolvimento das reflexões desta dissertação, estruturam-se os capítulos a seguir da seguinte forma: o Capítulo 1 apresenta abordagens conceituais explícitas no PEA, como a escola aberta e a vulnerabilidade social, onde destacamos os pensamentos e trabalhos de autores como: Jessé Souza e Raimundo Faoro. Desse jeito, subtraem-se ideias sobre a vulnerabilidade social como: o conceito de vulnerabilidade social vai muito além de um número ou índice quantitativo; ele abrange muitas esferas e dimensões humanas que impedem o desenvolvimento digno de um indivíduo ou comunidade inteira.

O Capítulo 2 caracteriza o PEA no Brasil, fazendo ênfase no momento da criação do programa, nos documentos oficiais por ela produzidos e na maneira como está sendo implementada esta política educacional. Neste capítulo destacamos o principal referente histórico do programa, o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz, e como ele vai se transformando de um projeto da UNESCO, focalizado em poucas cidades, para uma política pública que atingiria todos os estados do Brasil.

No Capítulo 3 desenvolvemos na teoria e na prática o processo metodológico que nos permitiu aproximarmos ao nosso objeto de pesquisa, buscando atingir o objetivo do mesmo. Expõem-se as fontes documentais e a sistematização dos dados coletados. A fim de descrever este caminho percorrido, utilizaram-se os apontamentos de Gil (2010), buscando classificar esta

pesquisa de acordo com os métodos e a finalidade nela expostos. Foi assim como se determinou que esta pesquisa é de caráter qualitativa, exploratória, documental e com uso da análise do conteúdo para o tratamento dos dados.

No Capítulo 4 apresentamos os resultados da aplicação da análise de conteúdo com a ajuda tecnológica do software Iramuteq, para descobrir e descrever as relações de frequência e de afinidade que existem entre os textos dos pesquisadores. Na medida que a análise de conteúdo requer seguir uns procedimentos para obter resultados, trabalhamos com a sequência proposta por Pérez (2003), que consiste de modo geral em: definir objetivos e o universo a ser estudado, determinar unidades de análise e categorias significativas, elaborar um guia objetivo, quantificar categorias e interpretar dados para elaborar conclusões.

CAPITULO 1.

1. REFLEXÕES TEÓRICAS

O marco teórico que será apresentado a seguir, permite conhecer os conceitos básicos necessários para a compreensão desta pesquisa. O Programa Escola Aberta é uma política pública interdisciplinar que propõe cinco eixos de atuação nas suas oficinas, sendo eles: Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Trabalho. Além disso, estabelece como objetivos: melhorar a qualidade da educação, promover o diálogo com a comunidade, reduzir a violência e a vulnerabilidade social, entre outros. Também há categorias implícitas como: juventude, educação não formal, cidadania e a própria categoria de política pública. Isto representa uma amplitude imensa de categorias teóricas de análise a serem estudadas. Por isso, consciente da tamanha amplitude conceitual, optamos por analisar aqueles que achamos mais próximos a nosso objetivo geral.

Primeiro iniciaremos com uma abordagem teórica e histórica das condições estruturais da sociedade brasileira que mantém grande maioria do povo sob condições de ‘Vulnerabilidade Social’. Este é um eixo transversal para identificar o porquê da importância desta política pública dentro do contexto em que se formula e implementa o PEA. Posteriormente, refletiremos sobre a ‘Escola Aberta’, já que estando ela presente desde o título do programa estudado, merece nossa atenção com o fim de compreender a importância deste conceito, não só para o PEA, mas também para a pedagogia e seu desafio de promover uma cultura de paz.

1.1 Vulnerabilidade Social

Para iniciar nossa discussão sobre o impacto do Programa Escola Aberta na superação da vulnerabilidade social no Brasil, temos que ampliar um pouco o que entendemos pelo conceito de vulnerabilidade social. Esta exposição vai ser referenciada em autores que têm estudado a categoria em seus alcances e possibilidades tanto investigativas como metodológicas. Além, complementamos os argumentos com escritos de reconhecidos sociólogos brasileiros como: Jessé Souza, Raimundo Faoro e Oliveira Vianna, entre outros. Os quais vão discutir, em vários dos seus textos, as características da sociedade brasileira que podem nos auxiliar a entender melhor a dita

vulnerabilidade social. Tudo isto acompanhado por uma perspectiva universal do reconhecido autor do Processo Civilizador, o sociólogo Norbert Elias.

1.1.1 O que estamos entendendo por vulnerabilidade social?

Sobre a categoria de vulnerabilidade social, a entendemos como um processo multidimensional que conflui no risco⁹ individual ou comunitário de sofrer ante mudanças ou a permanência de situações extremas, provocadas pelo abandono institucional do Estado, pela exclusão social, a insegurança da cidadania e/ou econômica que paralisa e impede pensar em um futuro distante¹⁰. Para Jessé Souza, “se a pobreza econômica, por exemplo, implica foco no aqui e no agora por conta das urgências da sobrevivência imediata, toda a atenção se concentra necessariamente no presente e nunca no futuro, posto que é incerto” (2017, p. 100). Produzindo, neste contexto, cidadãos com carências cognitivas, afetivas e morais em sua capacidade de competir na sociedade capitalista.

No caso de Santos da Silva (2015, p. 11):

O conceito de vulnerabilidade social desloca-se de uma perspectiva analítica, referindo-se somente a indicadores quantitativos de um campo específico, seja ele do direito ou mesmo da saúde, para adentrar em uma concepção mais ampla, complexa e multifacetada, ou seja, em uma perspectiva sintética, em que são considerados também os diversos aspectos que influenciam nas condições de vulnerabilidade de uma pessoa ou grupo, tais como as possibilidades de acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade.

A categoria de vulnerabilidade também se associa a outras dimensões como a ambiental, a política, a cultural ou a psicológica, o que demonstra a multiplicidade de dimensões que pode agravar a fragilidade humana sob estas condições.

⁹ Segundo Spink, a palavra "risco" passa a ser utilizada a partir do século XIV, sendo que somente no século XVI é que adquire seu sentido moderno, constituindo-se como um "híbrido entre perigo e controle". Ressalte-se, ainda, que "a noção de risco que é própria da modernidade está intimamente relacionada à incorporação cultural da noção de probabilidade" (SPINK, 2003, p. 151. Apud SANTOS DA SILVA, 2015, p. 11) Mais para frente, no mesmo texto, se entende “risco” e “vulnerabilidade” como sinônimos, pelo que nós fazemos igual relação.

¹⁰ Para Jessé Souza (2015), a necessidade de suprir as carências básicas do dia a dia, faz com que pessoas nestas condições de vulnerabilidade não considerem projetos de longo prazo. Um conceito muito utilizado pelo autor para explicar este fenômeno é “pensamento prospectivo”.

O professor Gustavo Busso (2001), em sua apresentação ante a CEPAL, no Seminário Internacional: *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*, diz que:

La noción tiene como característica que surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo y espacio determinado. Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, hogar o comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuesto a determinados tipos de riesgos (BUSSO, 2001, p. 8).

Diante da amplitude das dimensões que abrangem a vulnerabilidade poderíamos dizer que qualquer pessoa no mundo tem algum grau de vulnerabilidade, “*ya sea por ingresos, por lugar de residencia, por país de nacimiento, por origen étnico, por género, por discapacidad, por enfermedad, por factores políticos, ambientales o por una infinidad de motivos que implican riesgos e inseguridades*” (BUSSO, 2001, p. 8).

Este pensamento é compartilhado por outros autores como Morais, Raffaelli e Koller (2012, p. 119), os quais complementam falando que a vulnerabilidade social:

[...]resulta de uma relação negativa entre a posse limitada de bens materiais e de características, recursos, habilidades e estratégias (individuais, familiares e sociais). Como resultado do entre jogo entre os fatores de risco e proteção, tem-se uma situação que pode ser caracterizada como de maior ou menor vulnerabilidade, donde resulta a ideia de um *continuum* de vulnerabilidade social. Acredita-se aqui, portanto, que todos os indivíduos (em maior ou menor grau) estão sujeitos a situações de vulnerabilidade que podem contribuir para resultados negativos em alguma dimensão da sua vida.

Como o mencionamos anteriormente, nem todos estamos expostos em igual medida às vulnerabilidades sociais. Há quem possui os ativos e as ferramentas para enfrentar com melhor eficiência qualquer destes fenômenos. E, por outro lado, estão os que se encontram em completa desproteção, indefesos e em situação de exclusão total.

Os ativos que nos referimos são expostos por Busso (2001), como os aspectos que se poderiam considerar para determinar o grau de vulnerabilidade social que se encontra uma pessoa ou comunidade, dependendo da quantidade e capacidade de uso que possa ter de ditos ativos. Além disso, eles têm “*la potencialidad de contribuir a identificar individuos, hogares y comunidades que por su menor dotación de activos están expuestos a mayores niveles de riesgo [...] en los planos sociales, políticos y económicos que afectan sus condiciones de vida*”. (BUSSO, 2001, p. 23).

Os ativos compreendem os seguintes aspectos:

- **Activos físicos:** incluye medios de vida como la vivienda, animales, recursos naturales, bienes durables para el hogar y el transporte familiar, etc. Usados para mantener y reproducir vida en el hogar; también los *medios de producción*, como los bienes que se usan para obtener ingresos o intercambio de bienes (herramientas, maquinarias, transporte para uso comercial, etc.)
- **Activos financieros:** incluye ahorro monetario, créditos disponibles (cuenta corriente de bancos, tarjetas de crédito, fiado de almacenes, etc.) acciones, bonos y otros instrumentos financieros de uso habitual en el sistema financiero formal e informal.
- **Activos humanos o capital humano:** se entiende por activos humanos los recursos de que disponen los hogares en términos de calidad y cantidad de la fuerza de trabajo del hogar, y el valor agregado en inversiones en educación y salud para sus miembros.
- **Activos sociales o capital social:** los recursos o activos sociales son intangibles y se instalan en relaciones, a diferencia de los recursos humanos que están instalados en personas y de los recursos físicos que se instalan en derechos. Los activos sociales son una forma y un atributo colectivo o comunitario que incluye redes y lazos de confianza y reciprocidad articuladas en redes interpersonales. (BUSSO, 2001, p. 13) (Grifo do autor).

A partir desta exposição dá para concluir que os ativos não são só dinheiro ou ingressos econômicos, porém podem levar a obter ingressos econômicos. E, também, a ausência destes não só se percebe na pobreza econômica, pois estes se podem reflexar no analfabetismo, na exclusão e na discriminação, no desemprego, ou no emprego escravo; ou em geral na dificuldade que pode ter um cidadão para inserir-se na gama de oportunidades disponíveis na sociedade.

Muito embora as linhas de demarcação entre a exclusão e integração podem ser difusas ou ambíguas, motivos pelos quais pesquisadores e instituições, procurando obter dados mais concretos acerca das populações sob estas características, criam índices e variáveis para realizar estudos com melhor exatidão estatística. É o caso do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que utiliza o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) para medir e categorizar as populações de todo Brasil. Este IVS considera três aspectos:

[...]à ausência ou à insuficiência de infraestrutura urbana; capital humano; e renda e trabalho; que representam os três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas (IPEA, 2015).

Conscientes de que estabelecer linhas de demarcação nestes temas é complexo, ressaltamos só as características dos que estariam nos extremos destas circunstâncias sociais:

La esfera de la exclusión se caracteriza de forma principal por inserción laboral con precariedad y en el sector informal; bajo, parcial o nulo acceso a las redes de seguridad social tanto públicas como privadas; acceso parcial o segmentado a los derechos de ciudadanía; baja y poca diversificación en la dotación de activos y por ingresos insuficientes para cubrir las necesidades materiales y no materiales de vida. (BUSSO, 2001, p. 19).

E, por outro lado, os indivíduos ou comunidades que “gozam” da integração na sociedade demonstram características como: pertencer à economia formal, acesso à seguridade social, plenos direitos cidadãos, ingressos econômicos suficientes para cobrir necessidades básicas e não básicas, entre outros. (BUSSO, 2001, p. 22). Precisamente, sobre estes grupos falaremos a continuação, onde intentamos fazer um pequeno esboço histórico das condições estruturais que levaram à criação e permanência destas desigualdades sociais.

1.1.2 Considerações históricas sobre a vulnerabilidade social no Brasil.

O povo brasileiro, formado com a influência de múltiplas culturas, costumes, tradições e etnias, tem uma história muito complexa, igual a de muitos países latino-americanos. Foi explorado e dessangrado pelos conquistadores europeus que só procuravam riqueza desde o princípio sem qualquer esforço por construir uma sociedade justa e equitativa.

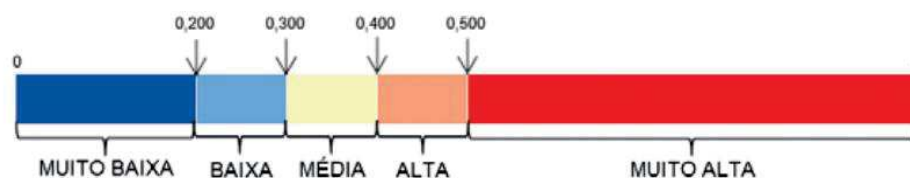
Sob essas condições foi-se configurando uma ideia de nação, que transformaria essa vasta floresta em uma grande fazenda. Desde a Colônia do século XVI (FURTADO, 1991) até a República do século XXI, a vontade da classe alta está muito longe de querer igualdade com as classes menos favorecidas. As condições de vida da maioria da população foram muito calamitosas, germinando desde o início um desequilíbrio, uma desigualdade, que 500 anos depois ainda existe.

A abissal desigualdade brasileira não humilha e desumaniza apenas os excluídos sociais que perfazem ainda 30% da população. Não existe problema real no Brasil que não advenha de sua monumental desigualdade: (in) segurança pública, gargalo da mão de obra qualificada, escola e saúde pública de má qualidade. O que distancia o Brasil das sociedades que admiramos não é a corrupção do Estado, que é um problema real em qualquer lugar. O que nos afasta das sociedades “moralmente superiores” é que exploramos, aceitamos e tornamos fato natural e cotidiano conviver com gente sem qualquer chance real de vida digna sem ter nenhuma culpa nisso. (SOUZA, 2015. P. 192)

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015) faz um mapeamento do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), onde se apresenta em vermelho os municípios, que para o ano

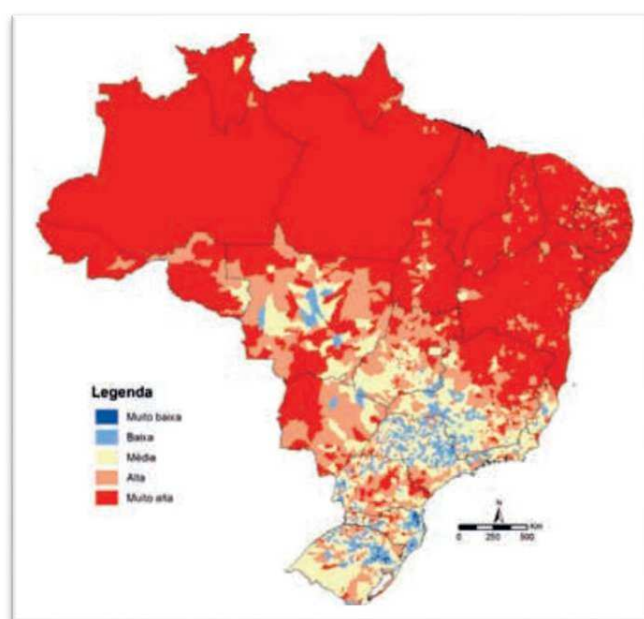
2000, apresentaram os índices de alta e muito alta IVS. Trazemos este mapa para ter uma ideia gráfica da problemática econômica e social que teria o Brasil no início do século XXI.

GRÁFICO 1. LEGENDA EXPLICATIVA: FAIXAS DO IVS.



Fonte: Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros. IPEA, 2015.

GRÁFICO 2. IVS ANO 2000, BRASIL.



Fonte: Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros. IPEA, 2015.

O estudo do IPEA demonstrou que, no ano 2000, o número de municípios com índice de vulnerabilidade social muito alta era de 2.545 e de vulnerabilidade social alta de 1.065 para um total de 3.610. Isso quer dizer que no início do século XXI **64,8%** dos municípios brasileiros estavam em situação de vulnerabilidade social alta e muito alta, de um total de 5.565 municípios.

Num breve repasse histórico poderemos elencar algumas das condições sociais e políticas, expostas por diversos autores, que mantiveram o Brasil por séculos com a maioria da sua população

vivendo em condições de vulnerabilidade social e que até no início do século XXI ainda é uma realidade.

1.1.2.1 Sociedade dividida:

Quando tua origem define tua vida: Discriminação, Exclusão e Preconceito... índios, negros, pardos; todos inferiores diante do “branco”.¹¹

Quando se vive em uma realidade social com características favoráveis para poucos e desfavoráveis para a maioria, e se pergunta pela causa desta realidade ou o porquê ninguém faz nada, as respostas são do tipo: “só conheço esta realidade, sempre foi assim!” Estamos sob a figura política do que Raimundo Faoro (2001) vai chamar de ‘Patrimonialismo’.

O Patrimonialismo, então, é aquele tipo de legitimidade baseada no tradicionalismo, onde se instala ideologicamente a ideia de que a ordem social está assim por uma razão antiga e isso não vai mudar: “assim é porque sempre foi” (FAORO, 2001)¹².

São esses argumentos, entre muitos outros utilizados pelos homens “brancos” para discriminar, explorar e excluir o resto da população conforme seus interesses, que para o caso do Brasil está conformada amplamente por negros, índios e suas mestiçagens: mulatos, mamelucos, cafuzos, etc.

Tomemos como exemplo os negros africanos e sua catalogação como seres inferiores durante o período colonial. Oliveira Viana, no seu trabalho sobre as ‘Populações meridionais do Brasil’ (2005), faz uma ampla abordagem sobre as condições destes grupos, assim que:

Dissipado o perigo aborígine, à medida que a civilização avança para o interior começa a surgir um novo perigo. São os quilombolas. Principalmente no III¹³ século, em Minas, em São Paulo, nas zonas serranas do Rio de Janeiro, emboscados em alcateias, esses bandidos abundam [...]. Contra esses malfeitores, os potentados coloniais arremetem as suas hordas de valentes, debelando-os. (VIANA, 2005, p. 248).

¹¹ Os termos aqui usados, para se referir às divisões étnicas, são extraídos de Viana (POPULAÇÕES MERIDIONAIS, 2005). Muito embora, os termos usados pelo IBGE (CENSO DEMOGRAFICO, 2010) para definir a população do Brasil, são: Branca, Preta, Parda, Amarela e Indígena.

¹² O autor Jessé Souza faz uma forte crítica a este conceito de Patrimonialismo em sua obra, pois considera que: “A tese do populismo e a do patrimonialismo servem, precisamente, como luva para os interesses da classe alta. Porque torna invisível a ação predatória de um mercado desregulado como o nosso. Depois, para culpar o Estado e sus elites corruptas – especialmente da esquerda- de tudo que aconteça sempre que se faça necessário”. (2017, p. 139)

¹³ O autor faz sua própria linha do tempo considerando os anos do 1500 como o século I para o Brasil, do 1600 como o século II, e assim por diante.

Chama-nos a atenção o primeiro trecho, quando se reconhece que o “perigo aborígene” já se tinha dissipado, para não falar de “extinguido ou aniquilado”. E, na sequência, os termos para falar dos quilombolas são: bandidos e malfeitores. E por isso tinham que ser combatidos, como mostra o autor a partir de uma ‘Notícia Histórico-corográfica de Araxá, Belo Horizonte, 1928 pág. 19-20’:

É o caso de Bartolomeu Bueno do Prado, que destrói, por ordem de Gomes Freire, o terrível quilombo do rio das Mortes: “Bueno desempenhou tanto o conceito que se formou no seu valor e disciplina de guerra contra os índios e pretos fugidos, que, depois de organizar a sua força e atacar o quilombo, voltou em poucos meses, apresentando 3.900 pares de orelhas dos negros que destruiu” (VIANA, 2005, p. 248).

Tinha violência por parte dos grupos de marginalizados? Com certeza, as condições de exclusão e a vulnerabilidade econômica eram uma grande justificativa para usar a violência. Além disso, só o fato de não servir numa fazenda para um senhor já equivalia a ser considerado criminoso.

Nos três primeiros séculos, todos os documentos e testemunhas atestam a desocupação, a ociosidade e a vagabundagem do baixo povo rural. Pela carta régia de 22 de julho de 1766, os vadios são equiparados aos salteadores e sujeitos, para os efeitos da repressão, às mesmas penas que estes: tamanha a sua abundância. Nos princípios do IV século, ainda é enorme o número deles. Conforme Eschwege, a proporção entre eles e a massa da população laboriosa é, por esse tempo, de um trabalhador para vinte ociosos. Essa anormalidade perdura por todo o IV século. Em 1880 encontram-se, por exemplo, em Campos, região, aliás, operosíssima, sobre uma população livre de cerca de 56 mil habitantes, nada menos de 16 mil indivíduos sem ocupação definida, ou sejam 32% da totalidade dos habitantes. (VIANA, 2005, p. 250)

Estes parágrafos são relatos da discriminação e do preconceito que se verifica no Brasil ao longo da sua história. Com exceção dos brancos, todas as outras raças eram consideradas inferiores, sem dignidade, sem qualidades cognitivas ou espirituais de serem pessoas dignas de respeito: “Essa amoralidade [...] torna o mestiço inferior, [...] inapto às atitudes que exigem disciplina e continuidade. Na ordem moral ou intelectual, na ordem legal ou política, na ordem econômica ou social” (VIANA, 2005, p. 253).

Foi a falta do reconhecimento do “outro” como alguém igual a mim, com os valores e os princípios que dignificam ao ser humano que permitiu que continuasse, durante séculos, preservando a prevalência moral de uns homens sobre outros. E essa não ruptura com a “cultura” escravista fomenta ainda mais o desconhecimento desse “outro”. Neste sentido recordamos como

Norbert Elias (1994, p. 47) destaca, que o homem pode superar as tendências de superioridade que alguns possuem. Como ele o manifesta:

Consegui por esta razão desenvolver a capacidade de conversar com todas as pessoas; só assim obtemos conhecimento do caráter humano, bem como a necessária habilidade na vida. Isto porque perante naturezas opostas temos que nos controlar, se queremos nos dar bem com elas. Você deveria agir da mesma maneira. Não há como evitar isso, você tem que viver em sociedade, não importa o que diga.

Dialogando, ainda mais sobre a alteridade, Jessé Souza cita em seu texto sobre A Elite do Atraso, a ruptura europeia com a escravidão antiga, como o ponto inicial do processo civilizador.

Na cabeça do grande sociólogo estava a crença de que o processo civilizador baseia-se na percepção e consideração da alteridade, de um “outro” que tem que ser respeitado. Elias interpreta a culpa freudianamente como o estopim da moralidade, como a base de um processo que leva ao Estado moderno e à democracia. (SOUZA, 2017, p. 106).

Grande parte do foco deste sistema discriminatório, na negação do “outro”, se criou no “Domínio Agrícola”, como constataremos a seguir.

1.1.2.2 A imensidão do Brasil:

Extensão de terra – Domínio Agrícola – Latifúndio autoritário.

O primeiro elemento geográfico que chama a atenção do Brasil é a magnitude de seu território. Só morando aqui, no Brasil, que se consegue compreender, um pouco, o que isso significa historicamente no âmbito social, político, e sobretudo, econômico, para a população brasileira.

Então, se falamos de recursos naturais, o maior, o mais importante, o mais sobressaliente para o Brasil, é a terra, e os colonizadores aprenderam isso muito cedo, daí que ao não encontrarem metais preciosos inicialmente nas suas conquistas, decidiram explorar as terras com cultivos em grande escala, como a cana e o café, o que fez com que os “senhores”, na época da colonização, concentrassem imensas extensões de terra através do sistema das sesmarias¹⁴ (VIANA, 2005).

¹⁴ Sesmarias: Terreno sem culturas ou abandonado, que a antiga legislação portuguesa, com base em práticas medievais, determinava que fosse entregue a quem se comprometesse a cultivá-lo. Quem a recebia pagava uma pensão ao Estado, em geral constituída pela sexta parte do rendimento através dele obtido. Quando o Brasil foi descoberto, para cá transplantou-se o regime jurídico das sesmarias. O rei, ou os primeiros donatários de capitânias, faziam doações de terras a particulares, que se comprometiam a cultivá-las e povoá-las. Só em 1812 as sesmarias foram oficialmente extintas. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sesmaria/>>.

Para o autor Oliveira Viana (2005, p. 186), “O pastoreio, a lavoura de cana e a lavoura de café exigem, para serem eficientes, grandes extensões de terreno. Nos engenhos de cana, não são precisas menos de duas a três léguas¹⁵ para a sua completa instalação”. E com este tipo de cultivos e com o excesso de terra, os “senhores” podiam produzir em grande escala, porque assim reduziam custo e mão de obra e, ao mesmo tempo, aumentavam o lucro.

Deste modo, criou-se algumas das características mais chamativas da sociedade rural no Brasil, por exemplo: a sensação que se tinha de solidão quando se atravessavam os campos por alguém que não fazia parte das fazendas, como para ir de uma cidade à outra ou para levar mercadorias ou gado.

É essa a impressão de Eschwege, ao viajar, nos começos do IV século, pelas regiões alpestres de Minas. Ele caminha léguas e léguas sem encontrar o mais leve sinal de vida – uma choça de colmo ou uma cabeça de gado: “Não há aqui, nem obras de arte, nem campos florescentes”. [...] Hoje, ainda, quem se aventura pelo sertão paulista ou mineiro deixa-se tomar da mesma sensação de solidude e silêncio. “Onde está o homem?” É a pergunta que faz a si mesmo, ao entrar, comovido, essas imensidões despovoadas, tão impressionantes na sua tranquilidade misteriosa e profunda. (VIANA, 2005, p. 186)

Esse é o panorama que se percebe nos caminhos rurais por aqueles estrangeiros que, em seu desconhecimento do campo, só ficavam com a impressão de monotonia e solidão. Mas não era só isso o que tinha no campo porque dentro das fazendas havia “um mundo inteiro” rolando.

Só ao entrar nos grandes domínios é que se encontra o movimento, o trabalho, o barulho. Dispersos e isolados na sua desmedida enormidade territorial, os domínios fazendeiros são forçados a viver por si mesmos, de si mesmos e para si mesmos. Essa necessidade de auto-subsistência gera, na economia das fazendas, uma considerável complexidade de aparelhos de produção, que ainda hoje subsistem, em parte, em alguns pontos mais entranhados de Minas e São Paulo. Elas produzem quase tudo o que precisam e compram o mínimo possível. (VIANA, 2005, p. 187)

Deste jeito gera-se uma economia de autossubsistência a tal grau que nas fazendas se elaboravam todo tipo de artigos para não ter que sair a consegui-los fora. Entretanto, os comerciantes viajavam distâncias enormes até as fazendas para vender os seus produtos aos “senhores”. “Neste ponto, como em todos os outros, cada grande domínio é inteiramente independente dos domínios vizinhos” (VIANA, 2005, p. 190).

Compreende-se agora aquela velha máxima dos antigos fazendeiros de Minas e São Paulo: “Nesta casa só se compram ferro, sal, pólvora e chumbo”. São estes, realmente, os quatro

¹⁵ Léguas: unidade de medida equivalente a 4,8 km aproximadamente.

únicos produtos que o grande domínio não pode produzir. De modo que, dentro do latifúndio, cuja enormidade o absorve, o fazendeiro frui uma independência econômica absoluta. Se toda a sociedade se extinguisse em derredor dele, do seu próprio domínio extrairia ele o bastante para as suas necessidades fundamentais, e continuaria a viver, como se nada houvera, a sua vida laboriosa e fecunda. (VIANA, 2005, p. 191)

Mas, porque nós trazemos o latifúndio fazendeiro como uma das razões da desigualdade histórica no Brasil, quando parece que dentro delas tudo está indo bem?

A primeira coisa que poderíamos destacar é o fato de ter um “senhor”, com sua família, como único dono das que poderiam ser centenas de léguas de terra e centenas de escravos para trabalhar nela, para seu lucro e bem-estar pessoal; sem necessidade de preocupar-se com a qualidade de vida dos escravos ou repartição equitativa das ganâncias, nem estabelecer parcerias com seus vizinhos para vender seu produzido. As relações de cooperativismo só apareceriam com os pequenos proprietários no sul do Brasil, que é um caso *sui generis*, o que o autor Oliveira Viana vai ampliar em outro capítulo do seu texto.

Segundo Souza (2017, p. 42) já em 1532, os portugueses, que já acumulavam mais de cem anos de experiência colonizadora em regiões tropicais, assumiram o desafio de mudar a estratégia extrativa e comercial por uma mais estável baseada na agricultura. E a tática desta empresa, no aspecto econômico, são os monocultivos, baseados no trabalho dos escravos e no aspecto social, a família patriarcal, dirigida por um português e, política e culturalmente, esta sociedade estaria fundamentada no controle absoluto do chefe da família sobre seus domínios.

Souza reflexiona sobre este domínio do “senhor” dizendo:

O senhor de terras e escravos era um hiperindivíduo, não o super-homem futurista que obedece aos próprios valores que cria, mas o super-homem do passado, o bárbaro sem qualquer noção internalizada de limites em relação a seus impulsos primários (SOUZA, 2017, p. 52).

É interessante, neste ponto, evidenciar como se poderiam relacionar as sociedades guerreiras medievais, das quais fala o Norbert Elias em seu trabalho, com a sociedade senhorial que se descreve em estas passagens, onde não existia uma instituição imediata por cima do “senhor” dos territórios.

Para Norbert Elias, em *O processo civilizador* (1994), interessa conhecer as relações entre a organização social e a interdependência que se estabelece com um indivíduo (Sociogênese e

Psicogênese)¹⁶, pois estas formas ajudam a compreender aspectos emocionais, comportamentais e da economia emocional dos indivíduos, “assim como as relações intersubjetivas que se estabelecem na sociedade” (SOUZA, 2017, p. 46). O que permitiria em última instância, segundo Elias, poder reconhecer os aspectos diferenciadores dos indivíduos e as sociedades modernas.

Continuando com a análise sobre o domínio fazendeiro, um segundo ponto a considerar seria o comércio, o qual perante a excepcional capacidade de independência econômica dos senhorios fazendeiros, ficam completamente relegados a uma irrelevância quase absoluta, pelo menos no campo. Para Oliveira Viana (2005, p. 141): “o comerciante sedentário não tem quase importância alguma; não é um elemento ponderável no seu meio; não forma uma classe prestigiosa”. A tal ponto é o desprestígio destes, que chegam a ser catalogados só um pouco melhores que os vagabundos, mas abaixo dos mineradores, agricultores e criadores (VIANA 2005, p. 141).

E, ao não ter uma sociedade comerciante, também não se cria uma classe burguesa, que como na Europa, podia sair das classes “baixas” para criar fortuna e fazer contrapeso ao poder da classe senhorial. Igualmente acontecia com os pequenos proprietários de oficinas e ateliês: carpinteiros, sapateiros, ferreiros, etc. que não conseguem formar uma classe industrial, porque em cada fazenda já se tinha isso. É neste sentido que Oliveira Viana (2005, p. 192) vai dizer:

Esses pequenos ofícios e essas pequenas indústrias, que surgem sempre onde a pequena propriedade condensa a população, [...] perdem a sua razão de existir num regime de grande propriedade organizada à maneira nossa; os que chegam a estabelecer-se nas aldeias e vilas vivem uma vida parasitária e miserável: com a sua multiplicidade de ofícios e oficinas, o grande domínio agrícola os torna naturalmente inviáveis. De maneira que o pequeno corpo de fabricantes e artesãos, que consegue, no meio dessas dificuldades, constituir-se nas nossas aldeias, não pode fazer-se classe numerável no sistema, pouco complexo, das nossas forças sociais: vive obscura e precariamente, abrigado à sombra protetora do poderoso patriciado fazendeiro.

Tão importante é a formação da burguesia no *Processo civilizador* (1994), que o Elias explica que no final do século XIII, na Europa feudal, foi graças à ascensão social e econômica dos burgueses que apoiaram ao Rei, possibilitou estabelecer uma centralização e monopólio absoluto do poder (sobre todo do poder coercitivo) que se estabeleceria as bases dos Estados modernos.

¹⁶ Os conceitos de sociogênese y psicogênese estão presentes nas teorias do Norbert Elias para explicar como o contexto social e as características psíquicas de um sujeito influem de maneira inter-relacionada na configuração atitudinal do indivíduo ou de uma sociedade inteira.

Mas, o que fazia a estrutura política do Brasil pela superação da desigualdade e da vulnerabilidade social?

1.1.2.3 Uso do público para benefício do particular: Um vício antigo!

Segundo Raimundo Faoro (2001, p. 866) a comunidade política comanda os negócios, como privado primeiro e como público depois; “e sem importar todos os anos e séculos que já passaram, [esta] estrutura político-social resistiu a todas as transformações fundamentais, aos desafios mais profundos, à travessia do oceano”.

Faoro refere-se, no parágrafo anterior, ao que ele chama de “O capitalismo politicamente orientado”. Nas suas palavras entende-se por este sistema:

A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente. O súdito, a sociedade, se compreendem no âmbito de um aparelhamento a explorar, a manipular, a tosquiar nos casos extremos. Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo (FAORO, 2001, p. 866).

Nesse sentido, Simon Schwartzman, no seu trabalho sobre o autoritarismo no Brasil (2007, p. 89) quando está expondo os pontos de vista entre Hegel e Marx, sobre o Estado e a Sociedade civil, destaca que:

Para Hegel, a burocracia era a alma do Estado, e as atividades individualizadas dos servidores públicos tinham o sentido de uma função universal. [E] Para Marx, no entanto, **os burocratas terminam por fazer dessa função universal seu negócio particular** (Grifo nosso).

De acordo com Marx (1843, p. 184, apud Schwartzman, 2007, p. 91.), os burocratas sempre vão agir frente aos bens públicos como se estivessem diante da sua propriedade privada, porque essa é sua essência, seu “segredo, o mistério mantido dentro da própria burocracia”.

Eis o porquê a classe política fazer parte das causas pela qual o Brasil tem sido desigual desde sua criação. Na pequena exposição dos parágrafos anteriores fica claro para os pensadores clássicos que, desde o Estado, numa relação vertical por excelência, se pratica sistematicamente a vantagem política e econômica que se obtém nos cargos públicos, trazendo com estas práticas imensas consequências para a maioria da população.

Para Maria Silva de Carvalho Franco (1997, p. 121), foi por volta de 1840 que se consolidou o governo centralizador, o qual precisava de arrecadação para seu funcionamento administrativo e militar. É nesse contexto que se inicia uma política “metódica e despersonalizada das funções públicas”, dando origem ao novo “exército” de burocratas.

Mas esses funcionários públicos vão misturar suas funções como burocrata e como cidadão particular, pois muitas vezes usavam seus prédios, seus escravos e seu dinheiro para fazer alguma obra que necessitavam:

Essa mistura entre a coisa pública e os negócios privados fundamenta, sem dúvida, a extensão do controle pessoal a todo o patrimônio do Estado. A passagem é rápida: o homem que sustenta com recursos particulares as realizações próprias do governo está subjetivamente pronto para consolidar como seu o conjunto de bens públicos confiados a sua guardiã. Por que não o faria? Por que não satisfaria aos próprios objetivos com dinheiros do governo se, não raro, as dificuldades deste último eram resolvidas com haveres seus, pessoais? (FRANCO, 1997, p. 131).

É nessa prática que fica estabelecido o perverso casal entre o público e o privado nas mãos dos burocratas do século XIX. Aqui fica a mentalidade de considerar as obras públicas feitas, mesmo hoje com recursos públicos, como fruto ou presente do burocrata, do político.

Para encerrar este eixo, lembramos do comentário do professor Luiz Werneck Viana, na sua conferência sobre Weber e a interpretação do Brasil. (1999, p. 35), que expondo as características do Estado no Brasil, diz:

Não seríamos propriamente um caso ocidental, uma vez que, aqui, o Estado, por anteceder aos grupos de interesses, mais do que autônomo em face da sociedade civil, estaria empenhado na realização de objetivos próprios aos seus dirigentes, enquanto a administração pública, vista como um bem em si mesmo, é convertida em um patrimônio a ser explorado por eles. Inscritos no Oriente político, conheceríamos um sistema político de cooptação sobreposto ao de representação, uma sociedade estamental igualmente sobreposta à estrutura de classes, o primado do direito administrativo sobre o direito civil, a forma de domínio patrimonial-burocrática e o indivíduo como um ser desprovido de iniciativa e sem direitos diante do Estado.

1.1.2.4 Falta de capital social: Quando as “relações verticais” imperam na sociedade.

Nosso último eixo de análise sobre as razões históricas da desigualdade econômica e social no Brasil gira em torno do ‘Capital Social’, que pode ser entendido de modo geral como a série de relações de confiança, solidariedade e reciprocidade que se constroem no interior de uma sociedade, permitindo com isso o desenvolvimento de muitas outras esferas da sociedade.

Para Coleman (1990), apud Abu-El Haj (1999, p. 68) existe uma “complementação entre capital físico-econômico (insumos, infraestrutura e financiamento), capital humano (educação e preparação técnica) e capital social (relações de confiança)”, permitindo com que os capitais econômicos e humanos obtenham maior otimização em um ambiente de boas relações de confiança na sociedade.

O autor Abu-El Haj vai ampliar o conceito de capital social, aliás, vai aprofundar na importância deste para uma sociedade. Falando do caso do norte e sul da Itália, estudados por Putnam¹⁷, onde se comparam e demonstram as diferenças no desenvolvimento destas regiões a partir do grau de capital social alcançado por elas, dando ênfase no ‘Associativismo horizontal’, diz:

A hipótese principal de Putnam vincula proporcionalmente o nível de engajamento cívico à natureza do associativismo. O associativismo horizontal, fruto da confiança, normas e redes de solidariedade, produziria relações cívicas virtuosas; ao passo que a verticalidade – associativismo dominado por desconfiança, ausência de normas transparentes, facciosismo, isolamento, etc. – causa a obstrução da ação coletiva. Ações coletivas horizontais promovem engajamento cívico intenso, produzindo prosperidade econômica e estabilidade política, resultados ausentes das regiões dominadas por associativismo vertical. (Abu-El Haj, 1999, p. 69)

Ressaltamos que, assim como o “ASSOCIATIVISMO HORIZONTAL” é uma prática virtuosa, que fortalece a confiança, as normas e os fios cívicos numa sociedade. O contrário desta prática é o “associativismo vertical” como prática viciosa, onde vai se favorecer uma hierarquia, imperando o isolamento entre as comunidades.

Robert Putnam (1996, p. 178), em seus estudos de “Comunidade e Democracia”, destaca a importância e, sobretudo, a estreita relação entre o capital social e os projetos de empreendedorismo econômico, já que a confiança “no outro” facilita a cooperação espontânea;

¹⁷ A obra à qual se faz referência é: PUTNAM, Robert. 1993. **Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy**. Princeton, Princeton University Press.

“Um bom exemplo desse princípio é a instituição de poupança informal [conhecida como] crédito rotativo. Tal associação consiste num grupo que aceita contribuir regularmente para um fundo que é destinado [...] a cada contribuinte alternadamente”.

Jessé Souza, em seu livro: *A Tolice da inteligência brasileira*, em um tom irônico e, sobretudo, crítico diz que:

A “confiança” é a chave para o progresso econômico e político, e, assim, a chave para o progresso social. O leitor seria capaz de antecipar quem detém recurso tão fundamental? Tenho certeza de que o caro leitor acertou em cheio: as classes dominantes! Afinal, não são apenas as mais inteligentes, são também as mais honestas, melhores, são “boas” pela definição de moralidade ocidental. Classes tão boas e virtuosas “merecem” mesmo dominar e monopolizar todos os recursos escassos em suas mãos. É “justo” que isso aconteça. É interessante prestar atenção à gênese histórica de conceito tão caro à ciência conservadora. (2015, p. 75).

Este tipo de prática, quando realizada pelas classes econômicas com menos recursos, permitem o empoderamento, a capacidade de ter o controle sobre seus próprios negócios - a autonomia financeira para poder, por exemplo: comprar ferramentas para uma oficina, ou insumos para semear nos campos, ou estoque para lojas, ou um meio de transporte, etc. - criando com isto uma comunidade de pequenos empresários, proprietários de sua própria força de trabalho.

Embora, isso não seja o caso do Brasil que, na sua economia latifundiária de auto-subsistência e de cultivos em grande escala, isolou as comunidades e criou relações de verticalidade com os “senhores” que quase ninguém se atreveu a modificar. Instituições de cooperação social, já tradicionais no povo luso antes da colonização, não conseguiram se estabelecer aqui:

É o caso das belas festividades aldeãs, das ceifas, das desfolhadas, das mondas, das vindimas, que na Península se fazem com o concurso dos vizinhos, entre bailados típicos, folguedos, tradições, usanças rústicas, que recordam as ceifas, as mondas e as vindimas do tempo de Teócrito e de Virgílio. Nem a colheita do algodão ao norte e a apanha do café ao sul, nem o corte do arroz, nem a quebra do milho por toda parte, criam iguais costumes de cooperação vicinal. Todos esses trabalhos são aqui penosos e tristes e fazem-se com as forças da própria família nas pequenas datas dos sitiantes e, nas grandes herdades, com o corpo dos trabalhadores escravos; mas, tudo sem esse tom festivo de alegria e sociabilidade, que colore e anima esses labores no seio da rusticidade lusitana. (VIANA, 2005, p. 232).

Nas zonas agrícolas, caracterizadas pelo grande domínio independente, carecem de solidariedade ou de qualquer outro tipo de associação entre vizinhos para fins de utilidade comum.

Para Oliveira Viana: “Tudo nos dá uma impressão desolante de desarticulamento e desorganização” (2005, p. 232).

Em muitas sociedades desperta-se um forte sentido de pertença, um patriotismo solidário, um capital social em acontecimentos extraordinários da natureza, como catástrofes produzidas por terremotos, vulcões, furacões, etc. ou em fatos sociais como guerras, revoluções, invasões, e assim por diante; mas, neste caso, a própria beleza calma da natureza e da sociedade do Brasil faz com que não se tenha a menor preocupação por qualquer um desses fenômenos.

Segundo Viana (2005, p. 234), esses tipos de fenômenos são raríssimos, e quando surgem são efêmeros e ocasionais.

Esses são os casos de solidariedade forçada, de solidariedade defensiva, de solidariedade imposta pelo instinto de conservação alarmado. Há também a solidariedade pacífica, a solidariedade voluntária, a solidariedade para a conquista de um interesse comum. Essa forma de solidariedade, cuja importância cresce com o avançar da humanidade, cria também várias instituições sociais, observáveis nos povos do Oriente e do Ocidente, e de que a colaboração vicinal nas mondas e vindimas das aldeias lusitanas é um exemplo singelo e ilustrativo. Salvo o costume das “vaquejadas” e dos “rodeios”, essas instituições de solidariedade voluntária não se constituem entre nós. Dada a organização do grande domínio independente, é fácil compreender que a cooperação voluntária não é absolutamente necessária à alta classe rural. O grande domínio dispensa a cooperação. É capaz de, por si só, procurar os seus interesses, como o é de organizar a sua defesa. (VIANA, 2005, p. 238)

É este o caso do povo brasileiro em geral, durante grande parte da sua história, segregado, isolado e com poucas oportunidades de conformar uma cooperação social capaz de criar um imaginário de empoderamento que permita pensar que a realidade pode-se transformar.

E é neste sentido que ressaltamos a existência de políticas públicas que visem transformar as condições de vulnerabilidade social que por tantos anos vem suportando grande parte da população brasileira. No próximo item vamos refletir sobre a “Escola Aberta” com o objetivo de compreender a importância deste conceito, não só para o PEA, mas também para a pedagogia e seus desafios atuais.

1.2 Esboço histórico da consciência da escola aberta.

Poderíamos dizer que desde o início da escola ela é “aberta” e para argumentar esta afirmação é só pensar nas aulas da Grécia Antiga, quando Aristóteles (335 a.C.) e seus discípulos caminhavam pelos jardins do Liceu debatendo sobre ética e política. Em um sentido estrito da palavra poderíamos entender a ausência de muros ou as portas abertas como o significado de uma “escola aberta”. Mas, nada mais longe do que queremos entender aqui por “escola aberta”.

A Grécia Antiga, amplamente conhecida e respeitada por ser berço da filosofia, política, ética, lógica, e assim por diante, também é reconhecida pela desigualdade que existia no seio de sua sociedade; uma divisão de classes rigorosa e um sistema escravista eram o suporte para que a classe aristocrática pudesse dedicar-se à contemplação (ARAIZA, 2011), à filosofia, que segundo eles era o dever e o prazer do homem livre, pois o trabalho físico era indigno, e, portanto, só podia ser feito pelos escravos.

Nosso interesse está em compreender como é uma escola aberta no sentido de seu relacionamento com a sociedade, com os desafios políticos e econômicos da atualidade, com a cultura de paz e seu rechaço a qualquer tipo de violência. E nesse sentido não vamos aprofundar sobre a história da educação, porque acharíamos o tipo de modelo que representa a “escola fechada”: elitista, exclusiva e excludente, sem contato com a comunidade e com tendência a validar só o conhecimento “formal ocidental”. E esta escola poderia ser rastreada desde Grécia Antiga, passando pela Idade Média europeia, pelo Renascimento, pelo Iluminismo e a Idade Industrial até nossos dias (VELOSO, NASCIMENTO e AMORIM, 2017).

Este modelo tem imperado historicamente na estrutura da escola, chamado de “escola tradicional”; onde “el profesorado, como depositario de los saberes culturales y de la información relevante, traspasaba estos contenidos a un alumnado pasivo, que actuaba como mero receptor y que difícilmente podía disponer de alguna otra vía para acceder a estos conocimientos” (FLECHA, PADRÓS e PUIGDELLÍVOL, 2003, p. 1).

O próprio Paulo Freire vai chamar este modelo de Educação Bancária, onde o discente só é receptor do conhecimento que o professor deposita nele: “Nela, [na educação bancária] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1987, P. 33).

Freire, fazendo uma análise, não só do modelo pedagógico, mas também da sociedade como um todo, reconhece nesse modelo uma das causas da desigualdade social, econômica e política do Brasil; porque segundo ele:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987, p. 34).

Fica claro, para Freire, que a “educação bancária” é um modelo que perpetua a ignorância nos educandos, facilitando com isto a manutenção do *status quo* na sociedade, ou seja, quem sempre foi ignorante e excluído vai continuar assim e, quem sempre foi privilegiado e dono das riquezas e o poder também vai continuar assim. Segundo Freire (1987, p. 34):

Sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas vozes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro.

Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine. (Grifo nosso)

Muito embora, a partir do século XX, principalmente depois da II Guerra Mundial, acham-se proposições diferenciadoras da escola tradicional, da “escola fechada”, que olham para o mundo tentando reconhecer o potencial transformador e de aprendizagem que existe em uma escola que se pensa junto ao seu entorno. Flecha, Padrós e Puigdemívol, (2003, p. 2) falam de uma escola aberta para a comunidade assim:

El aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc. Tener un sentido crítico o ser capaz de reflexionar y adoptar unos criterios claros para argumentar y actuar son hoy herramientas más importantes que la capacidad de almacenar muchos datos. Por ello, el sistema escolar no debe continuar con el mismo tipo de escuela, formas de organización y métodos de enseñanza que en la sociedad industrial.

Do parágrafo anterior resgatamos uma frase que resume como se pode romper a ideologia da “educação bancária”: *ter um sentido crítico para argumentar e agir é mais importante que a capacidade de armazenar monte de dados.*

Também nesse aspecto Freire tem muito que aportar, pois sempre considerou a criticidade como um componente fundamental no processo de alfabetização. Em seu livro *Pedagogia da autonomia* o autor expõe que “ensinar exige criticidade”:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 15)

Esta criticidade vai na mão do processo de conscientização, pois recordemos que para a pedagogia do Freire: a alfabetização só tinha sentido se almejasse conscientizar o discente, e com isto, na sua vez, “libertá-lo”.

Então, considerando que a escola aberta vai ser aquela que integra o conhecimento do contexto e da realidade próxima à escola, em um processo de inclusão com as comunidades, logo elas fazem parte do sistema que conforma a esfera educativa e cidadã, propomos abordar a ideia de *Comunidades de aprendizagem* como o conceito que reúne as características do que poderia ser uma “escola aberta”.

1.2.1 Comunidades de aprendizagem.

Neste item não pretendemos ampliar muito já que só buscamos mostrar alguns apontamentos de pesquisas realizadas por pedagogos que vem trabalhando sobre este conceito de forma prolixa faz mais de uma década.

A primeira ideia que retomamos é da autora Rosa Maria Torres (2004), em relação ao já exposto anteriormente, nos ilustra dizendo que:

La escuela es, por definición, *parte* de la comunidad, se debe a ella, está en función de ella; docentes y alumnos son al mismo tiempo agentes escolares y agentes comunitarios. La familia tiene valor por sí misma, y no se subsume en “la comunidad”. Por otra parte, y puesto que la escuela no es la única institución educativa, la necesidad de la articulación se extiende a todas las instancias educativas, entre ellas y con el conjunto de instituciones presentes a nivel comunitario. La *Comunidad de Aprendizaje*, así, no resulta de la suma

de intervenciones aisladas, o incluso de su articulación, sino que implica la construcción de planes educativos territorializados. (Torres, 2004, p. 3).

Fica claro então que: escola, comunidade, família, cidadão e território, estão interconectados (ou deveriam estar) em um processo onde todos aportam, todos apreendem e todos devem cuidar e potencializar os recursos da escola para o benefício e o desenvolvimento de toda a comunidade. Desenvolvimento que poderia ser econômico, social e humano; traspassando com isto a esfera do educativo para o comunitário.

No seguinte quadro comparativo, elaborado pela Torres (2004), podemos identificar como mudam os atores, as funções e as instituições que fazem parte de um modelo educativo que trabalha em sinergia com a comunidade:

QUADRO 1. COMPARATIVO ENTRE UNA COMUNIDAD ESCOLAR Y UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

DE	A
Comunidad Escolar	Comunidad de Aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
Adultos enseñando a niños y jóvenes	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extra-escolar
Educación formal	Educación formal, no-formal e informal
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos (incluye a los profesores)
Los agentes escolares como agentes de cambio	Los agentes educativos como agentes de cambio
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos)	Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde el pre-escolar hasta la universidad)
Planes institucionales	Planes y alianzas inter-institucionales
Innovaciones aisladas	Redes de innovaciones
Red de instituciones escolares	Red de instituciones educativas
Proyecto educativo institucional (escuela)	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intra-escolar	Enfoque inter-sectorial y territorial
Ministerio de Educación	Varios Ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, comunidad local
Educación permanente	Aprendizaje permanente

Fuente: Torres (2004, p. 3).

As diferenças apresentadas entre os modelos são uma amostra de como se tem pensado a educação por séculos (educação tradicional – comunidade escolar), onde quem aprende é o menino, quem ensina é o adulto, onde os planos e projetos são pensados desde e para a escola e com o “acompanhamento” do Ministério de Educação. Diferentemente, uma escola aberta (comunidade de aprendizagem) busca que todos os membros da comunidade sejam agentes e protagonistas do

ensino e da aprendizagem, onde os planos e projetos se constroem desde e com a comunidade, pensando em enfoques inter-setoriais que envolvam distintos ministérios.

Para fechar esta ideia culminamos com um pensamento das autoras Mireya Ospina e Diana María Manrique (2015, p. 239), que afirmam: *“sin la participación comunitaria, difícilmente se crean procesos que contribuyan a la solución de las problemáticas sociales, ni se logra intervenir perspectivas de desarrollo en la comunidad”*.

Deste modo cobram importância os programas que permitem a participação das comunidades e, em especial das mais vulneráveis, para que se empoderem e adquiram as ferramentas que lhes permitam uma transformação de sua realidade social.

E, considerando as desigualdades já expostas anteriormente, o modelo de ensino deve ter um imperativo ético e social que resgate os séculos de atraso e violência nos que submergiu a maioria da população. Pois não poderíamos falar de sociedade competitiva onde os negros ainda são discriminados e estigmatizados nos trabalhos qualificados. Ao respeito Jessé Souza, falando da transição no momento do fim da escravidão, vai falar que:

O negro torna-se vítima da violência mais covarde. Tendo sido animalizado como “tração muscular” em serviços pesados e estigmatizado como trabalhador manual desqualificado – que mesmo os brancos pobres evitavam -, é exigido dele agora que se torne trabalhador orgulhoso de seu trabalho. Ele foi jogado em competição feroz com o italiano, para quem o trabalho sempre havia sido motivo de orgulho e autoestima. Belho início da sociedade “competitiva” entre nós (2017, p. 77).

Esse esquema tem que mudar, e para isso tem que existir uma autentica transformação social, desde as bases sociais e desde as políticas estatais, que rompa com o ciclo vicioso de pobreza e exclusão. Dificilmente se encontrará um programa ou política pública ideal que cumpra com todas estas condições, embora é nosso trabalho indagar neste exercício investigativo por um programa que tenha como objetivos alcançar muitos dos elementos aqui discutidos.

A seguir, nossos esforços para compreender o Programa Escola Aberta.

CAPITULO 2

2. CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA

Neste capítulo realizaremos a descrição da política pública “Programa Escola Aberta” (PEA), que vem sendo implementada no Brasil a partir da Resolução CD/FNDE nº 52, de 25 de outubro de 2004, do Ministério da Educação do Brasil, que dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Enfatizaremos o contexto histórico no qual ele surge, os documentos oficiais que criam e organizam o programa e sua proposta pedagógica.

2.1 Contexto histórico do Programa Escola Aberta.

O principal referente histórico do PEA é o “Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, cuja ideia central consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana, para oferecer a comunidade atividades de esporte, arte, cultura, lazer e formação para o trabalho (NOLETO, 2008). Durante o ano 2000, no marco do Ano Internacional para uma Cultura de Paz, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, criou o programa:

Trata-se de um programa que ao mesmo tempo focaliza a educação, promove a inclusão social e incentiva a participação dos jovens e dos demais integrantes da comunidade. Seus principais objetivos são contribuir para a diminuição da violência, para a inclusão social e para a promoção da cultura de paz e do desenvolvimento humano e social, utilizando também a cultura e o esporte como instrumentos de inclusão (NOLETO, 2008, p. 57).

Desde o início do programa estabeleceu-se uma parceria entre a UNESCO e os agentes que iriam implementariam o projeto, como os Estados, os Municípios e as escolas. E é precisamente a escola onde acontece o desenvolvimento do projeto; é por isso que o “Abrindo Espaços” também tem por objetivo repensar o papel da escola tornando-a mais atraente e acolhedora para os jovens (NOLETO, 2008, p.57), tentando ressignificar de forma positiva as relações entre todos os membros da comunidade educativa, sejam eles: pais, alunos, vizinhos, professores ou o pessoal

administrativo; o que “consequentemente, contribui, para a melhoria da qualidade da educação”, segundo Noleto (2008, p. 57).

O texto da Noleto (2008) faz ênfase ao fato de que é na escola onde se implementa o programa; e as razões para isto ser assim são várias: como o programa busca atingir as populações mais vulneráveis, estas normalmente não dispõem de outros espaços públicos para o esporte, o lazer e a cultura, pelo que a escola se configura no único local disponível para o desfrute destes direitos; além disso, busca “tirar” aos jovens das ruas para diminuir os índices de violência; e finalmente, visa fortalecer o relacionamento entre a escola e a comunidade vizinha.

Como veremos mais à frente, estas razões para usar a infraestrutura da escola no Programa Abrindo Espaços se repetem no PEA, pois o programa vem sendo um “filho” do Abrindo Espaços, já que como expõe Noleto (2008, p. 58):

Em 2004, o programa [Abrindo Espaços] funcionava em escolas estaduais do Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul por meio de acordo de cooperação técnica entre a UNESCO e esses estados. Também havia iniciativas semelhantes nos Estados do Piauí, Minas Gerais e no município de Juazeiro.

O sucesso das experiências em curso, somado à relevância do programa, motivou o Ministério da Educação a firmar acordo de cooperação técnica com a Representação da UNESCO no Brasil para implantar um programa similar em todo o país. O programa recebeu o nome de “Escola Aberta” e utilizou como base a estratégia, os conceitos e a metodologia desenvolvidos no Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.

Este programa, já transformado em política pública, continuou-se ampliando até atingir todos os estados da federação e milhares de escolas participando ativamente na atualidade. Porém, isso não constituiu no fim do “Abrindo Espaços”, pois:

O surgimento do Programa Escola Aberta não significou o encerramento do Programa Abrindo Espaços. Pelo contrário, a UNESCO comemora o fato de um programa desenvolvido no Brasil, por sua Representação no país, ter sido transformado em política pública. Os objetivos e as estratégias centrais de ambos os programas são os mesmos, com foco na escola, no jovem e nas comunidades e com a oferta de atividades de cultura, esporte, lazer e formação profissional [...]. Desde o surgimento do Escola Aberta em 2004, em parceria com o MEC, a convivência do novo programa com os programas estaduais já existentes em várias localidades permitiu maior sinergia e o envolvimento de maior número de escolas, estabelecendo um salutar intercâmbio entre as duas iniciativas. E se consolida ano a ano como política pública reforçando a ideia de uma escola acolhedora, integral, que se abre para a comunidade e seu entorno (NOLETO, 2008, p. 65 - 66).

Neste sentido o ‘Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz’, é considerado como de grande sucesso pela UNESCO, pois para Noleto (2008, p. 66): “cumpre-se um objetivo e uma finalidade centrais da atuação da UNESCO: atuar como laboratório de ideias, como instituição

formuladora de propostas e metodologias capazes de contribuir para a superação dos grandes desafios nacionais”.

2.2 Considerações para a implementação do Programa Escola Aberta como política pública.

Como o programa se configura em política pública no ano de 2004, é de nosso interesse neste ponto reconhecer alguns elementos deste contexto histórico que pudessem influir na construção da agenda e da implementação do PEA, visando perceber a relevância do programa para os setores que seriam atingidos por ele, como a educação, a segurança pública e a vulnerabilidade social.

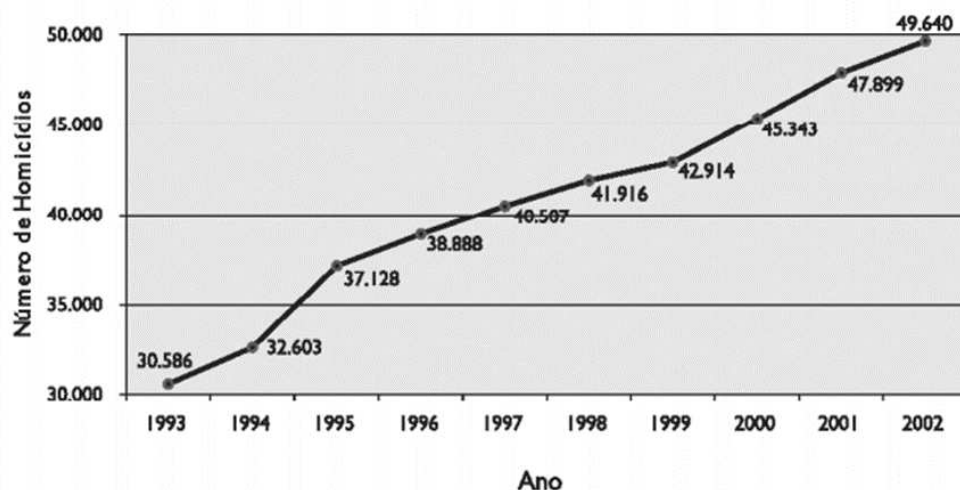
Partimos diante do fato que no ano de 2003, com a ascensão de Lula¹⁸ à presidência do Brasil, iniciam e/ou se fortalecem uma série de programas sociais que modificariam as condições de vida de uma grande parcela da população. Programas como: Bolsa Família, Fome Zero, Primeiro Emprego, Redução da Mortalidade infantil e Combate à escravidão, teriam uma grande repercussão não só no Brasil, mas também em outros países da América e do Mundo¹⁹. Assim, os problemas sociais relacionados com a histórica desigualdade do povo brasileiro teriam uma chance de solução; ou pelo menos de diminuir a grande brecha social que separa as classes mais pobres das mais ricas.

O governo do Brasil tinha preocupação com a violência que se espalhava por todo o país e que atingia principalmente aos jovens; este dado fica evidenciado nas pesquisas feitas pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz (2004) em seu “Mapa da violência”²⁰. Na imagem a seguir vamos evidenciar como o fenômeno da violência, representada neste caso nos homicídios, crescia de uma maneira assustadora na sociedade brasileira nos anos 90 e início de 2000.

¹⁸ Luiz Ignácio Lula da Silva. “Após 22 anos de existência do partido (PT), três derrotas e oito anos de oposição quase sistemática a Fernando Henrique Cardoso (com críticas ao modelo econômico e ao legado na área social), o ex-torneiro mecânico chega à Presidência da República”. (Após três eleições, Lula chega à Presidência da República, 2002).

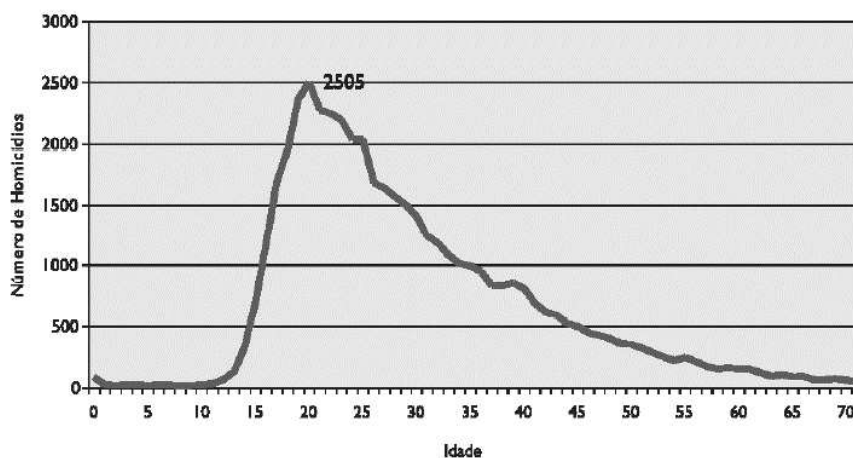
¹⁹ O Bolsa Família foi considerado um dos principais programas de combate à pobreza do mundo: “Os governos do mundo inteiro estão olhando para este programa”, diz Kathy Lindert, do escritório do Banco Mundial em Brasília, à revista. A “Economist” afirma que iniciativas semelhantes estão sendo testadas em larga escala em outros países da América Latina e cita uma versão mais refinada do Bolsa Família adotada em Nova York. (Bolsa Família ganha adeptos no mundo inteiro, diz revista ‘Economist’, 2008.).

²⁰ Esta é uma série de pesquisas realizadas desde 1998 sobre a violência no Brasil, e recentemente sobre América Latina, onde se mostra estatisticamente os principais indicadores de violência, como os homicídios, os suicídios, as causas das mortes, as faixas etárias, e assim por diante.

GRÁFICO 3. NÚMERO DE HOMICÍDIOS – BRASIL – 1993/2002

Fonte: Waiselfisz (2004, p. 29).

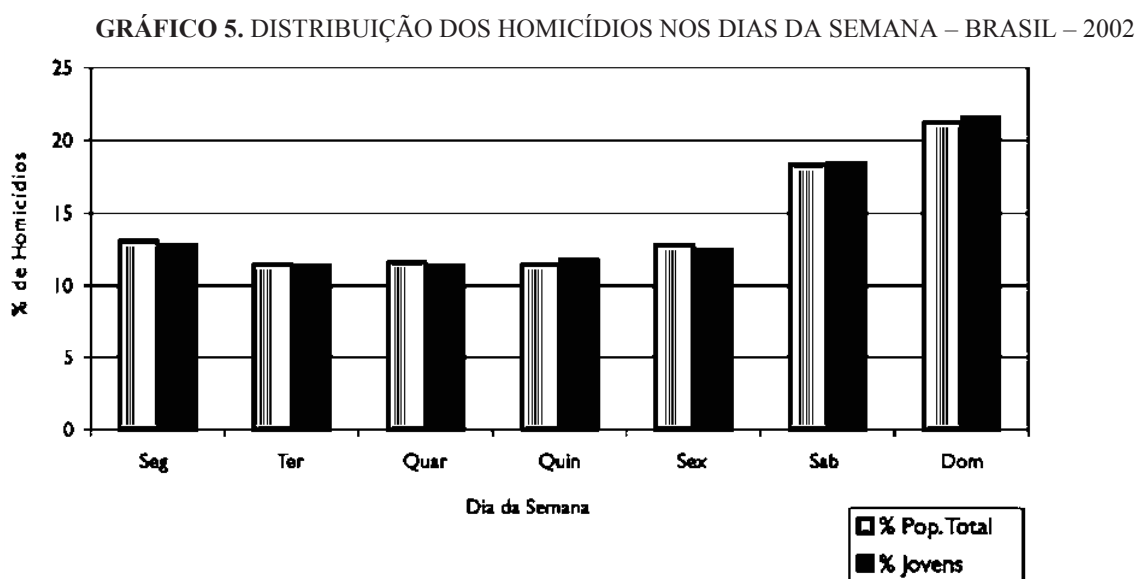
Não fica a menor dúvida de que a violência estava “escalando” a um ritmo, não só constante, mas sobretudo, alarmante. E esta violência era, em parte, o reflexo das carências e das dificuldades que imperavam nas periferias urbanas e nas regiões “isoladas e esquecidas” dos centros do poder; onde a maioria da população não tinha oportunidades de estudo ou emprego, nem possibilidades para exercer sua cidadania com os direitos sociais que se estipulavam desde a Constituição de 1988, como o direito à cultura e ao lazer, etc. Ressalta-se que são os jovens o grupo mais vulnerável e mais vitimado no caso da violência, como se vê no próximo gráfico:

GRÁFICO 4. NÚMERO DE HOMICÍDIOS POR IDADE – BRASIL – 2002

Fonte: Waiselfisz (2004, p. 52).

Mais uma vez a contundência do gráfico não deixa lugar a dúvidas sobre como a população dos jovens é a que está mais exposta perante a violência. Na análise, o autor desta pesquisa, chama a atenção sobre o fato de que a idade de maior risco é aos 20 anos, mas na faixa entre 15 e 30 anos também há elevado número de vítimas.

Continuando com a pesquisa do professor Waiselfisz, achamos um gráfico muito relevante para compreender a importância do fato que o PEA seja implementado aos fins de semana nas escolas; pois é nesses dias que vem acontecendo o maior número de homicídios.



Fonte: Waiselfisz (2004, p. 64).

No gráfico observamos que entre o sábado e o domingo acontecem aproximadamente 40% dos homicídios, tanto dos jovens como da população em geral. Desse jeito fica muito coerente implementar uma política pública que ocupe o tempo dos jovens e da comunidade vizinha à escola, nos finais de semana, quando se tem por objetivo a redução da violência.

Com relação à educação, tanto a qualidade quanto a cobertura, temos que deixar claro que esta política pública busca auxiliar, complementar, à educação formal, mas não com maior “carga acadêmica” ou tarefas para nos finais de semana, pois

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. (BRASIL, 2007, p. 4)

Muito embora, os indicadores clássicos educacionais precisavam também ser atingidos pelos interesses do governo, pois ainda no início do século XXI o Brasil tinha uma das maiores taxas de analfabetismo da América²¹. Neste sentido a continuação vamos considerar as mudanças políticas que aconteceram no final do século XX que afetaram os enfoques da educação no Brasil para o início do século XXI.

2.3 Lei de diretrizes e bases da educação nacional: antecedente e suporte jurídico do PEA.

Para entender como se pensa esta política pública educativa, qual o marco normativo e jurídico sustenta-la; iniciamos referindo-nos à lei de diretrizes bases da educação (BRASIL, 1996), implementada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que se trata da lei mais importante no que diz respeito à educação no Brasil; e, que foi criada, segundo o pedagogo Carlos Costa (2015), “por uma necessidade que nasce depois da constituição de 1988”, já que a nova constituição é mais dinâmica e pensa no indivíduo de uma maneira mais integral; e, pelo contrário, a antiga constituição ainda conservava muito fervor pelos tecnicismos dos pensamentos liberais (COSTA, 2015).

Esta lei apresenta desde seu primeiro artigo uma ideia que justifica o porquê os processos educativos transcendem os muros da escola:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º **A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.** (BRASIL, 1996. Negrito nosso)

²¹ Ver na Introdução a informação referente à amplitude do analfabetismo no Brasil.

Embora esta lei está manifestando que seu conteúdo se deve entender no contexto escolar predominantemente; também fica explícito como a educação desborda o âmbito da instituição escolar para incluir à família, o trabalho e a sociedade civil, entre outros.

Logo, no art. 2, da mesma lei, se expõe que a finalidade da educação será o pleno desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para exercer a cidadania e sua capacitação para o trabalho (BRASIL, 1996). E, concluímos mostrando como, nos princípios da educação, no inciso XI, do artigo 1, lê-se: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Esta tríade (indivíduo, sociedade e trabalho) se repete e está expressa desde as primeiras laudas da principal lei que organiza e regula a educação no Brasil, e lhe poderia dar sustentação teórica e legal ao Programa Escola Aberta.

2.4. Sobre como está pensado o Programa Escola Aberta segundo seus documentos oficiais.

O PEA é uma política pública que vem sendo implementada no Brasil a partir da Resolução CD/FNDE nº 52, de 25 de outubro de 2004, do Ministério da Educação do Brasil, onde pode-se ler sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude:

O presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, no uso de suas atribuições legais, (...) CONSIDERANDO a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país; (...) RESOLVE: Art. 1º - Apoiar a instituição de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, nos finais de semana nas escolas públicas da educação básica por intermédio do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude. (BRASIL, Ministério da Educação, 2004, p. 01).

Como política pública, foi elaborado tomando em consideração: “ampliar as atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país; promover maior diálogo, cooperação e participação entre alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas”, bem como pela “necessidade de redução de violência e vulnerabilidade socioeconômicas nas comunidades escolares” (BRASIL, 2004, p. 01). A origem do programa está ligada ao Programa Abrindo Espaços da UNESCO; que a partir do 2004, em parceria com o MEC, criou o PEA, com

os objetivos de melhorar a qualidade da educação e diminuir a violência nas comunidades atingidas pelo programa. E a partir desse ano o programa vem crescendo como uma política pública bem-sucedida:

O programa funcionou de outubro de 2004 a setembro de 2005 nas seguintes regiões metropolitanas: Belo Horizonte, em 55 escolas; Vitória, em 50 escolas e Recife, em 50 escolas. A ampliação para a região metropolitana de Salvador, Baixada Fluminense no Rio de Janeiro e região metropolitana de Porto Alegre, aconteceu a partir de setembro de 2005, alcançando 1.200 “Escolas Abertas” em 66 municípios brasileiros de seis estados brasileiros de três Regiões – SE, S e NE. Em 2006, alcançará 1.258 escolas abertas, nas 5 regiões brasileiras, com o ingresso de Boa Vista, Campo Grande e do Distrito Federal. (BRASIL, 2005)

Em 2006, alcançou 89 municípios e 1.312 escolas; já para o período 2010 – 2011 o PEA estava presente em 194 municípios dos 27 estados da Federação. Assim conseguiu atingir um público de aproximadamente 400 mil cidadãos em 2.283 escolas públicas. Em cinco anos, segundo o MEC (BRASIL, 2016a) o programa ampliou a abrangência no país.

E os dados mais recentes mostram que ainda está crescendo o programa; como no caso do Estado de Minas Gerais, que já tem mais de 1.500 escolas participando da iniciativa em quase 600 municípios (BRASIL, 2016b), obtendo até agora uma avaliação favorável por parte das entidades promotoras e executoras do projeto:

Com o intuito de avaliar seus resultados, o programa já realizou alguns estudos. Em 2007, por exemplo, foi realizada, pelo Núcleo de Pesquisas Sociais Aplicadas, Informação e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense (Datauff), uma análise com grupos focais. Os resultados indicam que o arranjo institucional do Escola Aberta contém elementos que tendem a habilitá-lo como política pública de sucesso. A descentralização dos mecanismos de gestão e recursos e a aproximação da escola com a comunidade são alguns elementos de extrema importância para o sucesso desse programa. Essa descentralização está inclusive na participação da comunidade quando da oferta das oficinas bem como da escolha de seus oficinairos. (HADDAD, 2008, p. 108)

Tanto é assim que o programa está sendo apresentado em vários países com a finalidade de que seja replicado, para Noletto (2008, p. 67):

A tarefa de disseminar esta iniciativa bem-sucedida também aconteceu por meio da participação da UNESCO no Brasil e da coordenação do Programa Escola Aberta no Ministério da Educação em vários eventos internacionais, atendendo a convites para apresentar a experiência brasileira. O programa foi apresentado, somente em 2008, em eventos nas Bahamas, na Itália e no Bahrein. A internacionalização do programa comprova seu alto potencial de replicabilidade e adaptação a países com contextos

semelhantes, em que a exposição dos jovens a situações de vulnerabilidade e violência é um problema comum a ser enfrentado por governos e sociedade.

Considerando estas testemunhas, vamos fazer a relação das instituições que participam na elaboração e aplicação do PEA, visando apresentar o arranjo institucional que implica esta política pública.

QUADRO 2. INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES NO PEA.

Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. (UNESCO – 2000)	Precedente nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco.
Ministério de Educação do Brasil (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) 2004.	Criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS).	Repasse de recursos
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	Coordenação do programa
Secretaria de Educação Básica (SEB)	
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO	Cooperação técnica
Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, Prefeituras, suas escolas e as comunidades escolares e do entorno.	Agentes de participação e execução

Fonte: Organizado pelo autor a partir de FNDE (2010).

Este programa desenvolve uma parceria multi-setorial entre a UNESCO, o governo federal, os estados, municípios e escolas, além da população vizinha, que são atores muito importantes do projeto, pois são eles os beneficiários diretos das aulas e oficinas, que são financiadas com recursos públicos:

As escolas públicas que integram o Programa Escola Aberta recebem recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (FNDE, 2010, p. 01).

A transferência dos recursos está ligada diretamente à quantidade proporcional de estudantes de cada instituição. Como se lê na Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012²², que regulamenta dita transferência de recursos:

Art. 4º Os recursos destinados ao financiamento do Programa Escola Aberta serão repassados às UEx para cobertura de despesas de custeio e calculados considerando o número de alunos matriculados no ensino fundamental, registrados no censo escolar [...], devendo ser empregados:

I na aquisição de materiais de consumo necessários ao desenvolvimento das oficinas e atividades do Programa Escola Aberta;

II no ressarcimento das despesas com transporte e alimentação dos voluntários responsáveis pela organização, execução e coordenação das atividades desenvolvidas no programa; e,

III no ressarcimento das despesas com transporte e alimentação dos voluntários responsáveis pelo acompanhamento das atividades do programa.

§ 1º Os recursos repassados às UEx para implementação do Programa Escola Aberta deverão ser executados de forma a garantir o funcionamento nos finais de semana das escolas por ela representadas, no período de 6 (seis) meses a contar do mês da efetivação do repasse, admitida a extensão dessas durante a semana nos períodos de férias escolares e/ou feriados. (BRASIL, FNDE, 2012, p. 6)

A abertura das escolas nos finais de semana permite a utilização e o aproveitamento dos espaços que oferece a instituição que, em muitas oportunidades, é o único espaço para o lazer e a cultura destas comunidades, já que os territórios escolhidos para a instalação do Programa Escola Aberta são considerados de vulnerabilidade social. E de acordo com o Instituto de Pesquisa Economia Aplicada (IPEA, 2015), que realizou uma pesquisa para determinar o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), no território do Brasil nos últimos anos, encontrou que para inícios do século XXI quase o 65% do país se achava sob estas condições, como foi apresentado anteriormente.

²² Vale a pena destacar nesta nota de rodapé a dificuldade que represento para esta pesquisa obter informação atualizada sobre o PEA: em todos os portais, sem exceção, se achavam desatualizados, o MEC, as secretarias de educação, a UNESCO, o FNDE, etc.; e quando se escreve por correio eletrônico ou se chamava a os números de telefone que apareciam nos sites web não se obtinha retorno algum.

Incluso, quando quis saber mais sobre o Programa Abrindo Espaços, tive que viajar até Campinas (SP) para ver um documental na biblioteca da UNICAMP.

2.5 Objetivos do Programa Escola Aberta.

Ponderando os desafios sociais e educativos expostos anteriormente, mais a experiência acumulada com o Programa Abrindo Espaços, o PEA tem objetivos direcionados ao desenvolvimento das populações em situação de vulnerabilidade vinculadas à escola. Embora chama-nos a atenção a quantidade e a variedade de objetivos que se formulam para o programa. A seguir são apresentados os objetivos do PEA segundo os documentos e sites oficiais do programa:

Iniciamos a respeito com o portal web do MEC, onde encontra-se uma breve apresentação do PEA e seus objetivos:

A proposta do Programa visa fortalecer a convivência comunitária, evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, além de contribuir para valorizar o território e os sentimentos de identidade e pertencimento. A troca de saberes pode redimensionar os conteúdos pedagógicos, tornando a escola mais inclusiva e competente na sua ação educativa, favorecendo novas práticas de aprendizagem e proporcionando oportunidades de promoção e exercício da cidadania. (BRASIL, 2016c)

A partir do parágrafo anterior poderíamos extrair e organizar vários objetivos da seguinte forma:

QUADRO 3. OBJETIVOS DO PEA NO SITE DO MEC.

• Fortalecer a convivência comunitária.	
• Evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade.	
• Contribuir para valorizar o território e os sentimentos de identidade e pertencimento.	
• Redimensionar os conteúdos pedagógicos, tornando a escola mais inclusiva e competente na sua ação educativa para...:	a) Favorecer novas práticas de aprendizagem.
	b) Proporcionar oportunidades de promoção e exercício da cidadania.

Fonte: elaboração do autor a partir de BRASIL (2016c).

Agora, quando olhamos o documento oficial da criação do programa, ou seja, a Resolução CD/FNDE nº 52, de 25 de outubro de 2004, encontramos os seguintes objetivos, os quais ficam implícitos nas considerações da resolução:

CONSIDERANDO a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país;
 CONSIDERANDO a importância de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas;
 CONSIDERANDO a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares. (BRASIL, 2004)

A partir do texto anterior poderíamos colocar em destaque os alvos ou considerações que vai ter o programa a partir de sua implementação:

QUADRO 4. OBJETIVOS DO PEA NA RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 52, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004.

• Ampliar o escopo das atividades da escola para...	Promover a melhoria da qualidade da educação no país.
• Promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas.	
• Reduzir a violência e a vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares.	

Fonte: elaboração do autor a partir de BRASIL (2004).

E, finalmente trazemos os objetivos do PEA que estão dentro da fundamentação da proposta pedagógica (BRASIL, 2007):

QUADRO 5. OBJETIVOS DO PEA NA FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.

• Objetivo geral:	Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz.
• Objetivos específicos:	a) Promover e ampliar a integração entre escola e Comunidade.
	b) Ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania.
	c) Contribuir para a redução das violências na comunidade escolar.

Fonte: elaboração do autor a partir de BRASIL (2007).

Fazendo uma leitura comparativa, dá para relacionar alguns objetivos entre a apresentação no portal do MEC, a Resolução do FNDE e a proposta pedagógica; como: fortalecer a convivência comunitária e reduzir a violência. Ou, favorecer novas práticas de aprendizagem e promover a melhoria da qualidade da educação no país. Embora não usam as mesmas palavras, dá para compreender que seus alvos são os mesmos.

Embora, no outro sentido, temos objetivos que não encontram paridade; como no caso de “evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade”, que está explícito no MEC; porém, dentro das atividades e oficinas implementadas no PEA tenha espaço para a cultura popular e as expressões juvenis, nas considerações do FNDE não está explícito esse

objetivo. Também não está a preocupação com contribuir com a construção de uma cultura de paz, que faz parte do objetivo geral da proposta pedagógica.

É assim como o PEA se planteia teoricamente, para transformar a realidade das comunidades atingidas por ele; buscando melhorar as condições de vida dos mais vulneráveis para igualar as oportunidades de competência social e econômica; ou seja, procurar um processo civilizatório. Já que o processo civilizatório de Elias “é precisamente um gigantesco processo de homogeneização social que abrangeu todas as classes sociais dos principais países europeus, permitindo a construção de patamar mínimo universalizado para todos” (SOUZA, 2017, p. 151 – 152).

CAPITULO 3

3. METODOLOGIA

Citando o pensamento da Minayo (2012, p.16), entendemos por Metodologia: “o caminho do pensamento na abordagem da realidade”, através da prática exercida em uma pesquisa. De tal forma, a metodologia ocupa um lugar central em um trabalho de investigação, já que articula os conteúdos teóricos e os dados coletados, com o conjunto de técnicas que permitiram sua organização e análise, buscando atingir os objetivos.

A fim de descrever este caminho percorrido, utilizaram-se os apontamentos de Gil (2010), buscando classificar esta pesquisa de acordo com os métodos e a finalidade nela expostos: primeiramente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, por abordar um conteúdo social, como é identificar o impacto do PEA nas comunidades por ele atingidas, com relação à superação da vulnerabilidade social, observável nas pesquisas desenvolvidas sobre esta política pública; além disso, existe um universo de valores e atitudes que configuraram o contexto histórico desta pesquisa. Para Minayo (2012, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Embora, isso não quer dizer que, por estar dentro da área do conhecimento das Ciências Sociais, uma pesquisa qualitativa, como é o caso deste trabalho, não possa valer-se das ferramentas quantificáveis, como as estatísticas, que em lugar de se contrapor, elas ajudam e complementam na organização e na compreensão da informação coletada.

Além da sua natureza qualitativa, esta pesquisa poder-se classificar como exploratória e descritiva, pois como estipulamos em nossos objetivos específicos, ela visa identificar e descrever o contexto e os interesses que influenciaram a elaboração do PEA; permitindo assim uma visão geral destes fatos. Para Bourguignon; Oliveira Junior e Sgarbiero (2012, p. 197) a pesquisa exploratória “contribui tanto para uma aproximação da realidade que se quer conhecer quanto para o domínio teórico necessário à definição de hipóteses”. E, segundo Triviños (1987, p. 109):

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória auxiliou-nos para conhecer, em uma primeira instância, as dimensões constitutivas do nosso objeto de estudo e na seleção das leituras para o levantamento bibliográfico; procedimentos que levaram a reelaborar nosso problema de pesquisa várias vezes até defini-lo com melhor clareza.

Além da pesquisa exploratória aprofundamo-nos em um estudo descritivo, onde, segundo Triviños (1987, p. 109), o foco essencial destes estudos reside em conhecer as características e múltiplas dimensões de um objeto, como uma comunidade, população ou uma política pública, sendo este nosso caso, onde se pretendeu plasmar com rigorosidade os fatos e fenômenos envolvidos no contexto do PEA. Rigorosa que o mesmo Triviños (1987, p. 112) expõe no seu texto:

Os estudos descritivos exigem do investigador [...] uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc.

Para ajudar-nos na tarefa da coleta e organização dos dados, optou-se pela pesquisa documental²³, sendo ela coerente com os estudos descritivos, possibilitando-nos fornecer uma grande quantidade de dados; além, o tipo dos dados e as fontes consultadas, foram os documentos oficiais do PEA, como: resoluções, manuais operacionais e relatórios de atividades; também, livros, teses, dissertações, artigos científicos, notícias dos jornais, e conteúdo disponibilizado na internet como folhetos e vídeos do PEA.

A seguir se faz uma lista com os documentos oficiais²⁴ do PEA que foram tidos em conta na hora de elaborar a caracterização do programa, estando todos eles disponibilizados na internet,

²³ Para Gil (2010) a pesquisa documental é semelhante com a pesquisa bibliográfica. “A principal diferença está nas fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por público específico. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas”.

²⁴ Por “documentos oficiais” entendemos que são todos aqueles produzidos pelos órgãos do Estado, ou por uma entidade legalmente constituída falando em nome próprio.

com exceção do DVD “Abrindo Espaços”, este material filmico só se achou na Biblioteca Octávio Ianni do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH-UNICAMP)²⁵.

QUADRO 6. RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO PEA DO BRASIL.

Tipo	Nome	Ente de elaboração	Ano
Avaliação do programa	Abrindo Espaços Bahia: avaliação do programa.	UNESCO	2003
Resolução	RESOLUÇÃO CD/FNDE n.º052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004, Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.	MEC FNDE CONSELHO DELIBERATIVO (CD)	2004
Apresentação do programa	PROGRAMA ESCOLA ABERTA. Secretarias participantes escola aberta.	MEC Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	2005
Proposta Pedagógica	Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta.	MEC	2007
Avaliação do programa	Programa Escola Aberta. In: Abrindo Espaços: múltiplos olhares	UNESCO Fundação Vale	2008
Avaliação do programa	Abrindo espaços: educação e cultura para a paz.	UNESCO Fundação Vale	2008
Resolução	Resolução nº 03, de 01 de abril de 2010, do Conselho Deliberativo do FNDE. Manual de operacionalização.	FNDE Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS)	2010
Anexos	1. Termo de Adesão (Anexo II-B) 2. Termo de Adesão e Compromisso Voluntário – FEFS 3. Plano de Atividades das Escolas - Instruções de Preenchimento 4. Plano Consolidado da Secretaria - Instruções de Preenchimento	FNDE	2010
Apresentação do programa	Programa Escola Aberta.	MEC	2011
Resolução	RESOLUÇÃO Nº 21, DE 22 DE JUNHO DE 2012 Destina recursos financeiros às escolas com os Programas Mais Educação e Escola Aberta.	MEC FNDE CD	2012
Notícia	Programa oferece opções nos fins de semana a 400 mil pessoas.	MEC	2016
Notícia	Escola Aberta promove cidadania e aproxima escola e comunidade.	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.	2016

Fonte: Sites oficiais e Motor de busca. Elaboração do autor.

²⁵ Com o apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA – UEPG) se conseguiu fazer uma visita técnica à biblioteca Octávio Ianni IFCH e Biblioteca da Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp.

Segundo Gil (2010, p. 31), “o conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento”; e isto vai desde uma cerâmica que “fala” de um povo antigo, até os muros com pichações de uma cidade contemporânea. Esta é uma diferença em relação à pesquisa bibliográfica, cujas fontes, geralmente, suas fontes são obtidas nas bibliotecas ou nas bases de dados.

As entidades procuradas para obter os documentos oficiais do PEA foram: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que trabalha em parceria com a Fundação Vale, o Ministério de Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais e de Paraná.

Além, com apoio dos sistemas de busca e as bases de dados realizou-se uma busca no Portal de Periódicos CAPES, sobre artigos, dissertações e teses com as palavras-chave Programa Escola Aberta e Escola Aberta, sem aspas, achando-se 1.399 e 2.269 resultados respectivamente, em um intervalo de anos de 2004 a 2017. A partir desta primeira busca determinou-se escrever as palavras-chave entre aspas, assim: “Programa Escola Aberta” e “Escola Aberta”; já que deste modo se reduz a ambiguidade na busca e a base de dados procura as palavras juntas. Encontrou-se neste sentido 20 resultados para “Programa Escola Aberta”, dos quais 9 são artigos, 6 teses e dissertações, 1 livro e 4 artigos de jornais. Para o termo “Escola Aberta” acharam-se 42 resultados; dos quais 18 são artigos, 9 teses e dissertações, 1 acta de congresso, 9 artigos de jornais, 1 entrada de referência e 4 livros.

Também se realizou a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com as palavras “Programa Escola Aberta” e “Escola Aberta”, no período de 2004 até 2017. Obteve-se um total de 24 resultados para "Programa Escola Aberta" e 73 resultados para "Escola Aberta". Além disso, realizou-se uma indagação na base de dados Open Access Theses and Dissertations (OATD) sobre dissertações e teses com as palavras “Programa Escola Aberta” e “Escola Aberta”, no período de 2004 até 2017. Obteve-se um total de 42 documentos entre teses e dissertações.

O trabalho de leitura exploratória e cruzamento de dados permitiu depurar o número de documentos em função da repetição²⁶, o uso do termo “Escola Aberta” de forma metafórica ou sem

²⁶ Quando se achava um artigo decorrente de uma dissertação ou tese, damos prevalência às dissertações e teses pela amplitude da informação.

relação ao programa, aqueles que não formam parte do território brasileiro e aqueles que não tiveram informação completa para sua identificação ou análise. Assim, logo da discriminação dos documentos selecionaram-se no total: 5 artigos, 19 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. A seguir se faz uma lista com os textos decorrentes de pesquisas no marco do PEA, que serão objeto de análise:

QUADRO 7. RELAÇÃO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES DECORRENTES DE PESQUISAS NO MARCO DO PEA, QUE SERÃO OBJETO DE ANÁLISE. (Continua)

	Tipo	Nome	Autor (es)	Ano
1	Artigo	A educação não-formal e a escola aberta.	Cléia Renata Teixeira de Souza	2008
2	Artigo	A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana.	Valdelaine Mendes; Glauber Fonseca Cruz; Felipe Fonseca Ferraz; Maurício Cravo Reis	2009
3	Artigo	Sobre a "conveniência" da escola	Marisa Vorraber Costa; Mariangela Momo	2009
4	Artigo	Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude.	Jaileila De Araújo Menezes; Mônica Rodrigues Costa; Danielle De Farias Tavares Ferreira	2010
5	Artigo	O lazer eclipsado: registros sobre o programa "Escola Aberta"	Jonatas Maia da Costa; Fernando Mascarenhas; Ingrid Dittrich Wiggers	2011
6	Dissertação	A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades.	Joseida Schütt Zizemer	2006
7	Dissertação	Políticas públicas para a juventude: a formação cidadã no Programa Escola Aberta em Pernambuco.	LAURECY DIAS DOS SANTOS	2007
8	Dissertação *	Impacto do financiamento direto às escolas: um estudo sobre o programa escola aberta no DF.	Lilcy Bezerra Azevedo	2007
9	Dissertação	"Podemos entrar" ou "vamos entrar"? as relações entre programa escola aberta e instituições religiosas.	Sérgio Pereira dos Santos	2008
10	Dissertação	Discursos sobre juventude e /na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo.	Patrícia Elaine Pereira dos Santos	2008
11	Dissertação	Escolas do sujeito: espaços de autorias que transformam vidas.	Salmira Braga Paiva Martins	2008
12	Dissertação	Uma porta entreaberta: Descrições narradas acerca das 'experiências cotidianas de sentido subjetivo', em um Programa Escola Aberta (UNESCO) e um professor de Educação Física nesse lugar-tempo.	Marcio Colodete Sobroza	2008
13	Dissertação	Trabalho voluntário em projetos sociais esportivos: uma análise a partir do programa escola aberta de Novo Hamburgo/RS.	Leandro Forell	2009

14	Dissertação	A capoeira na roda da escola e seu jogo com as ambivalências, as contingências, as incertezas e os conflitos.	Vinícius Penha	2009
15	Dissertação *	Uma investigação apreciativa da gestão participativa do Programa Escola Aberta: o caso da escola Paulo Menelau/PE.	Angela Basante de Campos	2010
16	Dissertação	Escola Aberta para a cidadania: o desafio da educação e as experiências do colégio estadual professora Edna May Cardoso Santa Maria/RS.	Nadia Beatriz Casani Belinazo	2010
17	Dissertação	Escola Aberta: a apropriação do espaço público pela comunidade.	Rosemar Ferreira Rodrigues	2010
18	Dissertação	Programa Escola Aberta: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS.	Tatiane Matheus Dos Santos	2011
19	Dissertação *	Processos de Mentoria com educadores musicais brasileiros e oficineiros do Programa Escola Aberta.	Adilza Raquel Cavalcanti dos Santos	2011
20	Dissertação	Uma investigação sobre a avaliação de desempenho contábil-gerencial do Programa Escola Aberta (PEA) em escolas municipais de Olinda.	Alessandra Brasiliano da Silva	2011
21	Dissertação	Abrindo portas do programa escola aberta: as vozes dos/as usuários/as no município de Contagem- MG.	Cláudia Marins De Souza	2012
22	Dissertação	As ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente como prática de Cultura de Paz.	Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino	2013
23	Dissertação *	Quem abriu a escola? Impactos do Programa Escola Aberta em escola da rede pública municipal de Fortaleza.	Francisca Martir da Silva	2014
24	Dissertação	Compreendendo o processo formativo do educador popular que atua na educação integral.	Fatima Rodrigues Burzlaff	2014
25	Tese	Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: um estudo de caso na Escola Aberta Chápeu do Sol Porto Alegre, RS.	Helena Lopes Da Silva	2009
26	Tese	Capital social e estratégias de prevenção e enfrentamento da violência entre jovens: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no estado do Rio Grande do Sul.	Simone Rodrigues Ruduit	2012
27	Tese	Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar.	Marleide Rodrigues Da Silva Perrude	2013
28	Tese	Escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004.	Edmilson Lenardao	2016

Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Elaboração do autor.

Nota: as dissertações marcadas com (*) são decorrentes de Mestrados Profissionais. As demais são de Mestrados Acadêmicos.

TABELA 1. RELAÇÃO DAS PESQUISAS POR TIPO E QUANTIDADE.

Tipo	Quantidade	Porcentagem
Artigos	5	17,8%
Dissertações	19	67,8%
Teses	4	14,2%
Total	28	100%

Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Elaboração do autor.

Para a organização e sistematização dos dados obtidos das pesquisas, se optou pela ferramenta de Excel, onde se agruparam os dados de identificação e relevantes em colunas como: tipo de pesquisa (sendo as opções: artigo, dissertação ou tese), nome da pesquisa e do autor, ano de publicação, universidade - revista, área de conhecimento ou programa acadêmico, estado, resumo, palavras-chaves e metodologia, tal como demonstrado no Gráfico 6.

GRÁFICO 6. AMOSTRA DO FICHAMENTO EM COLUNAS DE EXCEL DAS PESQUISAS ANALISADAS.

Tipo	Título	Autor (es)	Ano	Universidade - Revista	Área de conhecimento - Programa	Estado	Resumo	Palavras-chave	Metodologia
------	--------	------------	-----	---------------------------	---------------------------------------	--------	--------	----------------	-------------

Fonte: elaboração do autor.

Esta técnica de organização da informação pode ser chamada de fichamento²⁷, a qual é uma proposta que consiste na identificação, registro e organização das informações, que busca hierarquizar e sintetizar as ideias Gil (2010), para logo, na última etapa, que é a leitura interpretativa, realizar a análise de conteúdo, que é uma ferramenta muito utilizada nos campos da Sociologia, Psicologia e da Ciência Política.

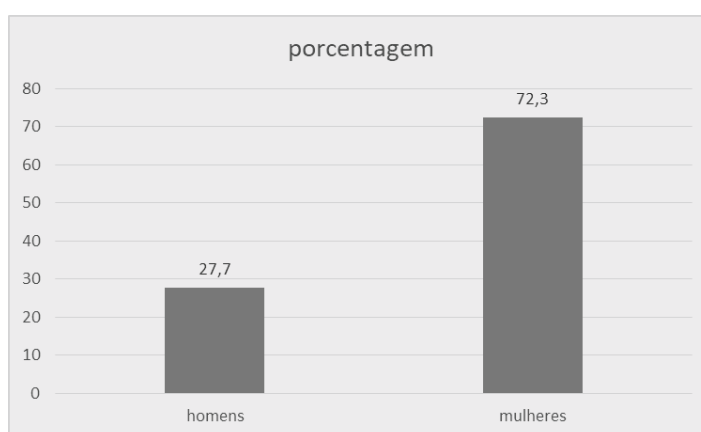
3.1 Sistematização dos documentos analisados.

As variáveis de análises são a identificação e o objeto dos documentos. Na identificação se descrevem as seguintes dimensões: tipo de documento, título, autores, ano, universidade ou revista área de conhecimento e Estado. No objeto, selecionaram-se as seguintes dimensões resumo e palavras-chave. E acrescentamos a variável de metodologia para conhecer como está sendo abordada esta política pública pelos pesquisadores.

²⁷ Em nosso caso fizemos uma “releitura” da técnica de fichamento, onde utilizamos o software Excel para agilizar nosso trabalho, em vez de usar o Word, como normalmente se faz.

Como resultado da identificação dos documentos destacamos o número de mulheres na produção de conhecimento, onde de um total de 36 autores, 26 são mulheres, o que representa um 72% do total, diante de 10 homens que representam menos de 28%; como veremos no próximo gráfico.

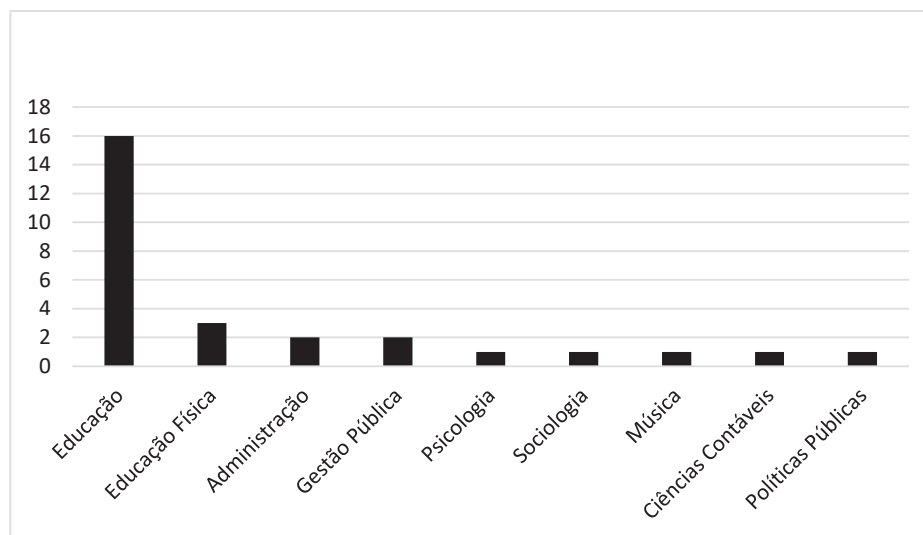
GRÁFICO 7. PORCENTAGEM DE PESQUISADORES DO PEA POR SEXO.



Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017).
Elaboração do autor.

As áreas de conhecimento destes pesquisadores (Gráfico 7) apresentam maior participação de pedagogos (16), os profissionais de Educação Física participam com três, e os administradores e profissionais da Gestão Pública têm uma participação de duas pesquisas cada. Também se resgata o interesse da Psicologia, Sociologia, Música, Ciências Contábeis e das Políticas Públicas, que aportam desde seu olhar com uma pesquisa cada.

GRÁFICO 8. PRODUÇÃO ACADÊMICA POR ÁREAS DE CONHECIMENTO DOS PESQUISADORES NO PEA.



Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Elaboração do autor.

Em relação às instituições acadêmicas pode-se observar que, para um total de 17 universidades e centros de pesquisa onde se desenvolveram trabalhos com relação ao PEA, as principais foram UFRGS (4), UFES (3) e UFPE (2); todas as outras aportam uma publicação ao respeito de nosso objeto. Se faz um destaque adicional à UFGRS pois é a universidade que apresentou mais pesquisa de nível de doutorado (2). Estes dados estão representados na Tabela 2, abaixo:

TABELA 2. PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PEA NAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS POR TIPO DE DOCUMENTO. BRASIL – 2004/2017 (Continua)

Instituições	Dissertações	Tese	Total
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	2	2	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	3		3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	2		2
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	1		1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	1		1
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)	1		1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	1		1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	1		1
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	1		1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	1		1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	1		1

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)	1	1
FACULDADE BOA VIAGEM (FBV)	1	1
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID)	1	1
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	1	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Unicamp)		1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)		1
		23

Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Elaboração do autor.

Com relação aos artigos, dois deles foram publicados em revistas com Qualis A1, sendo ambos da área de Educação, tinha um A2 e um B1; além disso achamos um artigo nos anais do VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Educere) 2008, na Pontifícia Universidade Católica de Paraná (PUCPR).

TABELA 3. RELAÇÃO DE ARTIGOS DE REVISTA E ANAIS SOBRE O PEA. BRASIL – 2004/2017

Revistas	Qualis	Instituições	Área de conhecimento
Revista. ETD: Educação Temática Digital.	A1	Unicamp	Educação
Ensaio: avaliação de políticas públicas de educação.	A2	Fundação Cesgranrio	Políticas Públicas
Motriz, Revista de Educação Física.	B1	UNESP	Educação Física
Revista Brasileira de Educação.	A1	ANPEd	Educação
Anais do evento: Educere 2008.		PUCPR	Educação

Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Elaboração do autor.

3.2 Análise de Conteúdo.

Segundo a autora Perez Serrano (2003, p. 329) a Análise de Conteúdo trata de analisar e estudar detalhadamente o conteúdo de uma comunicação, seja escrita, oral ou visual. Em uma explicação mais abrangente, Bardin (1977) expressa que a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (P. 42).

Na medida que a análise de conteúdo requer seguir uns procedimentos para obter resultados, fizemos a escolha da sequência proposta por Pérez (2003), a qual consiste em:

1. Definir o objetivo que se pretende conseguir.
2. Definir o universo a ser estudado.
3. Determinar as unidades de análise.
4. Elaboração de hipóteses.
5. Determinar as categorias significativas.
6. Elaborar um guia objetivo.
7. Quantificar e expressar matematicamente cada uma das categorias.
8. Interpretação dos dados obtidos e elaboração de conclusões.

Durante as primeiras orientações no mestrado optou-se pelo estudo do Programa Escola Aberta, como uma possibilidade de aprender sobre o desenvolvimento de uma política pública educacional, da qual não se tinha conhecimento na Colômbia, e que poderia ser considerada como uma experiência que se encaixava com o contexto daquele país.

De acordo com a pesquisadora Perez (2003), o primeiro passo para realizar para uma análise de conteúdo é a *definição do objetivo que se pretende conseguir*. Nosso objetivo geral é: identificar o impacto do Programa Escola Aberta nas comunidades por ele atingidas, com relação à superação da vulnerabilidade social, observável nas pesquisas desenvolvidas sobre esta política pública no Brasil.

O segundo passo para Perez (2003) é *definir o universo a ser estudado*, aqui selecionaram-se no total 5 artigos, 19 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado (ver Quadro 6) que possuíam como seu objeto ou contexto de pesquisa o PEA.

É importante acrescentar neste ponto que na definição do universo a ser estudado, consideramos três regras para tal tarefa, propostas por Bardin (1977):

- a) Exaustividade: nossa indagação nos levou a considerar todos os textos achados no Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o OATD, para depois depurar e selecionar de acordo com os critérios de homogeneidade e pertinência. (Ver capítulo Metodologia – sistematização dos documentos).
- b) Homogeneidade: o principal critério neste item se relacionava com o caráter de pesquisa dos documentos selecionados.

c) Pertinência: neste aspecto basicamente procuramos que fossem pesquisas que se desenvolveram no contexto do Brasil e do PEA.

O terceiro passo elencado pela pesquisadora é *determinar as unidades de análise*; isto se conseguiu logo após de ter acesso ao corpus das pesquisas disponibilizado na internet. As unidades de análise foram: resumo (objetivos e resultados).

O quarto passo é *elaboração de hipótese*. A respeito, e depois da leitura exploratória, poderíamos sugerir como hipótese: o Programa Escola Aberta está conseguindo superar as condições de vulnerabilidade social das comunidades envolvidas?

O quinto passo é *determinar as categorias significativas*. Neste sentido consideramos os elementos constitutivos do PEA como categorias significativas, ou seja: escola aberta e vulnerabilidade social.

Como *guia objetiva* (sexto passo) as unidades de análise podem se dividir entre aquelas que procuram:

- Estudar a gestão da política pública PEA.
- Identificar o fortalecimento do diálogo entre a escola e a comunidade.
- Compreender a percepção dos participantes das oficinas sobre o PEA.
- Identificar o lugar que ocupa a cultura do PEA.
- Analisar a compreensão de cidadania que se tem no PEA.
- Compreender a apropriação do espaço público que a comunidade faz dentro do PEA.
- O PEA como ferramenta de reversão da violência nos jovens.

A autora ainda coloca o sétimo e oitavo parâmetro que se devem considerar em uma análise de conteúdo: *quantificar e expressar matematicamente cada uma das categorias*; e, *interpretação dos dados obtidos e elaboração de conclusões*.

Nesta última fase da análise se implementará uma ferramenta informática: software Interface de *R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ). Segundo Camargo e Justo (2013, p. 515):

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

O Iramuteq é uma ferramenta amplamente utilizada pelos pesquisadores sociais, demonstrando com sua interface facilidade de manejo e confiabilidade dos resultados, além é um software gratuito disponibilizado na internet. Estas razões nos levaram à escolha do software.

CAPÍTULO 4

4. RESULTADOS

O corpo geral da análise foi constituído por 28 textos, como já expusemos anteriormente (ver Quadro 6), os quais foram separados em 235 Segmentos de Texto (ST), com um aproveitamento de 167 ST, equivalente ao 71%²⁸; daí emergiram 8.308 ocorrências (entenda-se estas como palavras ou vocábulos reconhecidos pelo software para realizar a análise), sendo 2.142 palavras diferentes, das quais 857 eram hápax (só apareciam uma vez).

QUADRO 8. SISTEMATIZAÇÃO DOS METADADOS JOGADOS PELO SOFTWARE IRAMUTEQ.

Textos analisados	28
Segmentos de texto	235
Aproveitamento textual	167 (71%)
Ocorrências	8.308
Palavras diferentes	2.142
Hápax	857

Fonte: Elaboração do autor a partir do software IRAMUTEQ.

4.1. Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Com a ferramenta de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do Iramuteq, o conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes, das quais se destaca a classe 5, pois a partir desta subdividem-se as demais. Cada classe está conformada por um grupo de textos, os quais conservam o número que lhes foi assignado no Quadro 6, vejamos:

²⁸ Segundo os analistas especialistas no software Iramuteq, a percentagem mínima para considerar como válida uma análise textual é do 70%. (Melo, 2017)

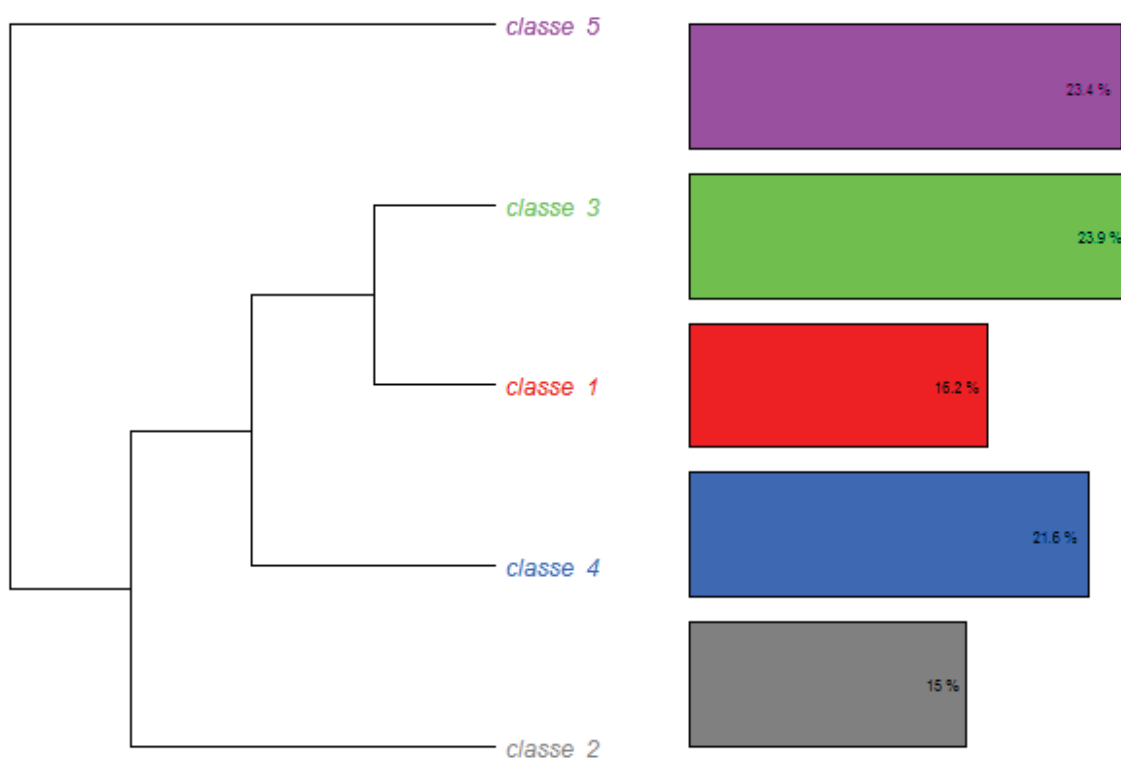
QUADRO. 9. CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD). AGRUPAMENTO DE TEXTOS POR CLASSE E COR.

Classe	Textos agrupados	Cor que identifica
1	1, 6, 7, 18, 24 y 26	Vermelho
2	5, 13, 15, 20, 21 y 27	Cinza
3	2, 3, 4, 10, 12 y 16	Verde
4	9, 14, 17, 23 y 28	Azul
5	8, 11, 19, 22 y 25	Roxo

Fonte: Elaboração do autor a partir do software IRAMUTEQ.

No Gráfico 9 (abaixo), representamos o percentual das classes na Classificação Hierárquica Descendente.

GRÁFICO. 9. REPRESENTATIVIDADE PERCENTUAL DE CADA CLASSE NA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD).



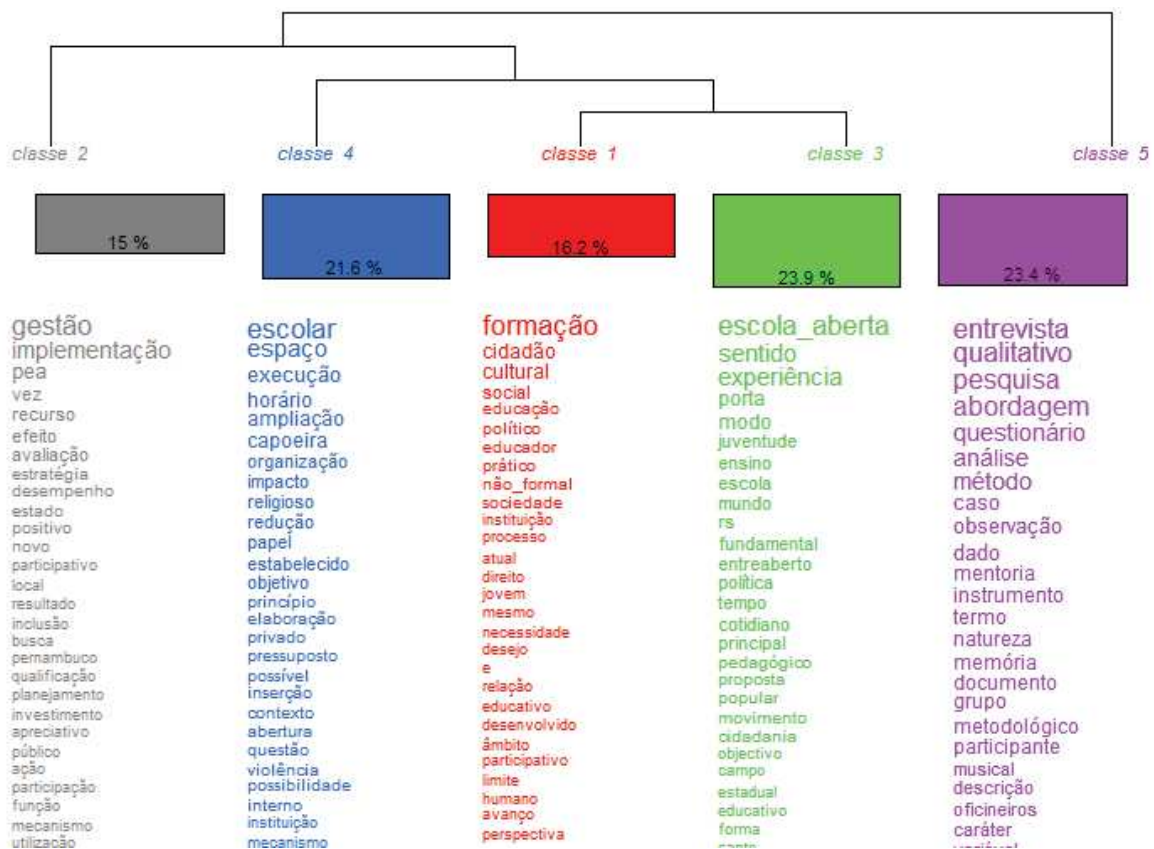
Fonte: Elaboração do autor a partir do software IRAMUTEQ.

Vale ressaltar que a classe 5 agrupa vocabulário referente à metodologia aplicada pelos pesquisadores para seus trabalhos. Destacam-se palavras como: entrevista, qualitativo, método, pesquisa, etc. Por outra parte, a classe 2, que se subdivide da 5, captura palavras referidas à gestão

do programa como: gestão, implementação, recurso, avaliação, etc. A classe 4 agrupa termos como: escolar, espaço, capoeira, organização, horário, etc. Na classe 1 e 3 achamos ocorrências do tipo: formação, cidadão, cultura, social; e, escola aberta, sentido, juventude e política, respectivamente.

Para alcançar uma melhor visualização das classes e como agrupa as palavras, apresentamos o seguinte gráfico com a lista de palavras de cada classe:

GRÁFICO 10. CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD). CATEGORIZAÇÃO POR CLASSES E VOCABULÁRIO.



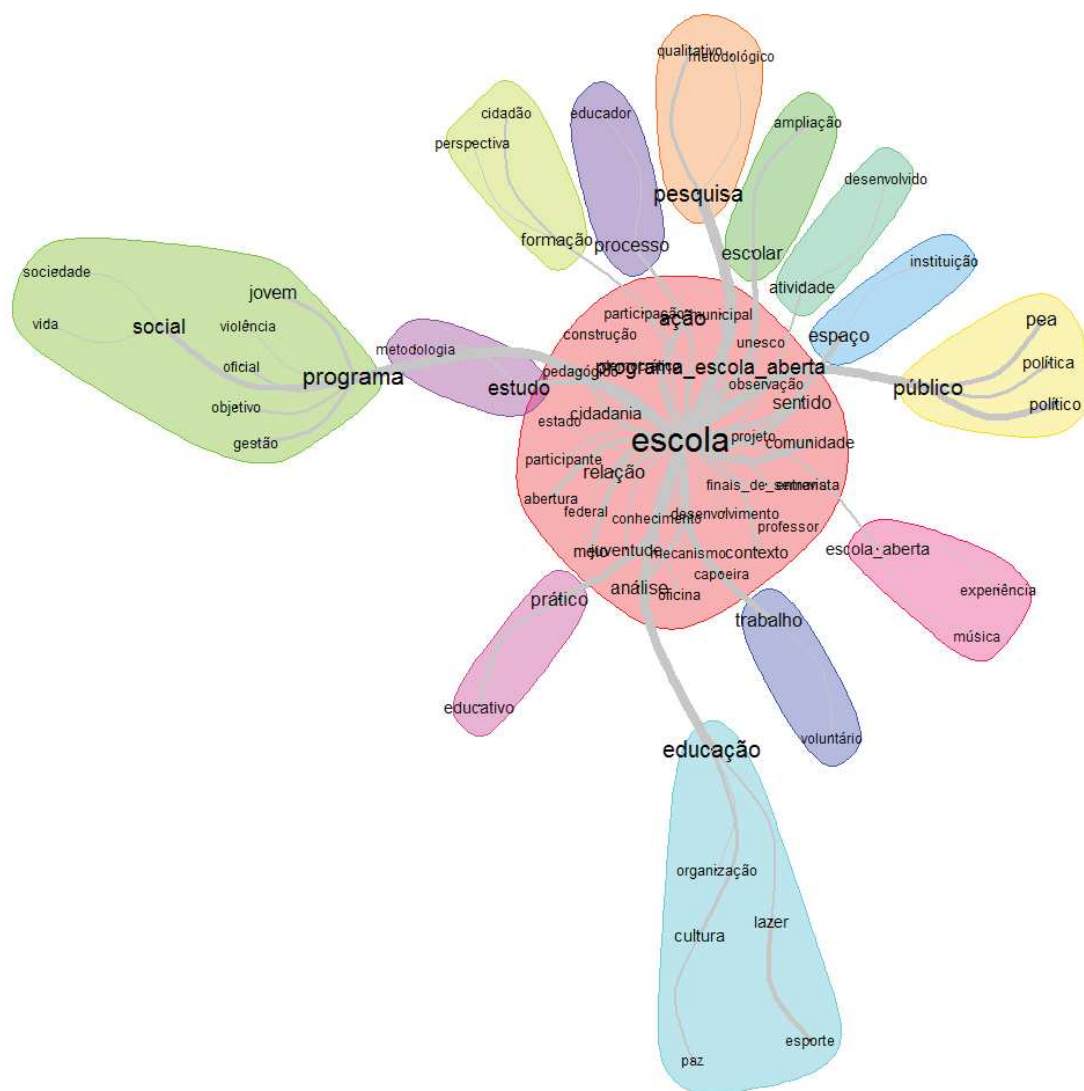
Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Fonte: Elaboração do autor a partir do software IRAMUTEQ.

A partir do gráfico podemos evidenciar como os segmentos de texto (vocabulários) vão se correlacionando e formando um esquema hierárquico de classes de vocabulário; o que nos permite inferir, em características gerais, o conteúdo de todo o corpo de textos analisados.

4.2 Análise de similitude.

Nesta ferramenta do software Iramuteq pudemos estabelecer ligações entre as palavras no corpo geral dos textos, buscando inferir temáticas a partir do gráfico²⁹.

GRÁFICO. 11. ANÁLISE DE SIMILITUDE. LIGAÇÃO DAS PALAVRAS NO CORPO GERAL DE TEXTOS.



Fuente: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Fonte: Elaboração do autor a partir do software IRAMUTEQ.

²⁹ O gráfico da Análise de similitude se pode ler do seguinte jeito: o tamanho da palavra indica sua relevância e o número de vezes que se repete no texto (a mais repetições, tamanho maior); as linhas que ligam as palavras representam as conexões que há entre estas (entre mais grossa, maior conexão) e as borbulhas de cores representam os grupos de temáticas que se criam pelas ocorrências.

A partir desta análise, baseando-se nos gráficos, foi possível identificar as ocorrências entre as palavras e as indicações de conexão, auxiliando-nos na identificação da estrutura do conteúdo do corpo geral de textos.

Observemos que há uma palavra que se destaca no gráfico: *escola*, e não é de surpreender, por ser esta o espaço e objeto de estudo de muitas das investigações aqui analisadas. Agora observemos que suas principais conexões estão com as palavras:

- Pesquisa: que por sua vez agrupa as palavras: metodologia – qualitativa, evidenciando as eleições metodológicas da maioria dos investigadores (aspecto que foi confirmado na leitura dos textos).
- Programa: e sua direta relação com os jovens e a violência, a sociedade e o setor público.
- Educação: destacando-se duas conexões internas, a cultura de paz e o esporte e o lazer.
- Público: onde se mostra que o PEA é uma política com um sentido público.

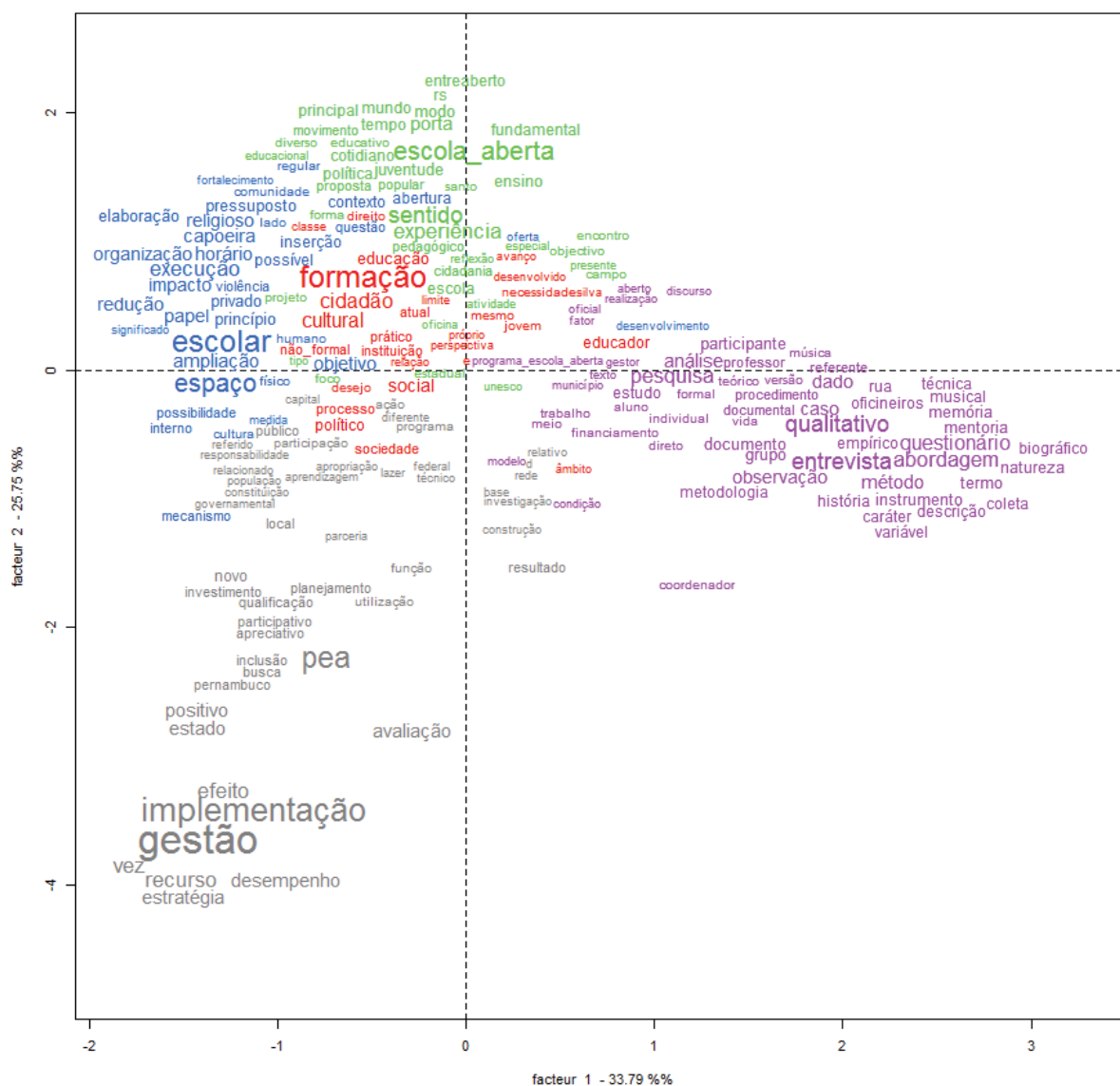
A análise de similitudes nos está representando, com isto, as temáticas e seus subsequentes eixos, que se abordam nos trabalhos dos pesquisadores.

4.3 Análise Fatorial por Correspondência (AFC)

A partir do AFC foi possível realizar a associação do texto entre palavras, considerando a frequência de incidência das palavras e das classes, representando-as em um plano cartesiano.

Observe-se que as palavras das classes 1 e 3 se encontram mais centralizadas; e que as classes 5 e 2 se expandem para a periferia apartando-se do centro. Também vemos que há muitas palavras que ultrapassam os quadrantes, como o caso da classe 1 e 3, o que pode representar que não tem uma significativa diferença entre as classes; ou seja, os discursos utilizados nas pesquisas podem ter um grau de similitude.

GRÁFICO 12. ANÁLISE FATORIAL POR CORRESPONDÊNCIA (AFC)



Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Elaboração do autor a partir do software IRAMUTEQ.

Para constatar esta similitude apresentamos extratos dos textos que as evidenciam:

Texto 6 da classe 1, (SCHÜTT, 2006: **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades**), traz que: “a escola desenvolve projetos e encontros pedagógicos reconhecidos como experiências construtoras de cidadania, relativos ao meio ambiente e à Escola Aberta”.

Por sua parte, o texto 7, (também na classe 1) (DIAS, 2007: **Políticas públicas para a juventude: a formação cidadã no Programa Escola Aberta em Pernambuco**), reconhece que: “Revelar os limites do Programa, apontar a cidadania enquanto um direito adquirido por diferentes classes sociais, sem negar as contribuições que o Programa vem garantindo em sua formação, é reconhecer a maturidade dos jovens enquanto cidadãos”.

E, finalmente, no texto 16, da classe 3, (Casani, 2010: **Escola Aberta para a cidadania: o desafio da educação e as experiências do colégio estadual professora Edna May Cardoso Santa Maria/RS**), apresenta a pesquisa assim: “Este trabalho apresenta um estudo sobre educação e cidadania e a relação estabelecida a partir das práticas escolares para a construção de uma escola promotora de vivências cidadãs, que possibilitem a formação de cidadãos”.

Por outro lado, as palavras das classes 1, 3 e 4 são as que se encontram mais próximas, demonstrando sua proximidade nos textos com este fato. Estas palavras são: cultural, cidadão, humano, escolar, formação, abertura, inserção, sentido, experiência, jovem, programa, desenvolvimento, etc. em oposição às palavras das classes 5 e 2, que se encontram muito longe umas das outras, demonstrando pouca conexão entre elas nos textos, como: recurso, desempenho, estratégia e método, coleta, biográfico, implementação, estado, natureza, caráter, orientação, etc.

4.4 Nuvem de palavras

Esta nuvem se realiza a partir de um indicador de frequência, ou seja, que entre mais vezes apareça a palavra, maior vai ser seu tamanho e relevância na nuvem. Graças aos resumos dos textos conseguimos verificar que a palavra de maior frequência e importância é a “escola”, demonstrando que para os autores todas as investigações cruzaram de algum jeito por esta categoria.

A análise por meio de esta nuvem de palavras é visualmente muito interessante, porque mostra as palavras estruturadas com tamanho diferente, onde as maiores são aquelas que possuem mais importância no corpo textual. Além disso, apresenta um resumo de fácil leitura; e é por esta razão o deixamos para o final dos resultados, onde queremos mostrar, em um gráfico de fácil leitura e interpretação, a ideia sob a qual giraram as conversações dos autores em suas pesquisas.

GRÁFICO. 13. NUVEM DE PALAVRAS. INDICADOR DE FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS.



Fonte: Portal Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e OATD (2017). Elaboração do autor a partir do software IRAMUTEQ.

A seguir retomaremos o diálogo em torno à Escola Aberta e à Vulnerabilidade Social, a partir da leitura detalhada de todos os textos analisados:

4.5 Sobre a Escola Aberta e seu impacto na superação da vulnerabilidade social.

De acordo com Bardin (1977) a tarefa de inferir conclusões a partir das análises é altamente complexa, e não se poderia dizer que seja 100% objetiva, já que ao ser esta uma pesquisa de carácter qualitativo devemos reconhecer que as subjetividades, representações e cúmulos culturais estão presentes nas inferências que faz qualquer investigador social. No entanto, é com muita seriedade e rigorosidade que tentamos dar conta dos objetivos que traçamos desde o início deste estudo.

É inegável a importância da categoria **escola** nos textos de todos os pesquisadores. Ela se configura, na maioria dos casos, no espaço onde transcorrem os trabalhos; e, considerando que grande parte de estes trabalhos foram desenvolvidos a partir da metodologia de estudo de caso, com aplicação de entrevistas e questionários, podemos inferir que os acadêmicos, autores destas pesquisas, conheceram pessoalmente as instalações das escolas e suas comunidades circundantes. Agora, é nossa tarefa indagar pela percepção que tiveram esses pesquisadores em relação ao

conceito de escola e de vulnerabilidade social, e se fica próximo ou distante da definição que apresentamos sobre a Escola Aberta.

Nos diferentes textos que apresentaremos na sequência, poderemos perceber qual a noção que constrói cada pesquisador a partir de seu trabalho. Cabe ressaltar que nos textos escolhidos para ser citados, verificamos que fossem os mais explícitos, curtos e discentes, com o objetivo de facilitar a leitura e, sobretudo, a compreensão do que queríamos mostrar. Vejamos:

Texto 6. Dissertação: A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades. Joseida Schütt Zizemer, 2006.

Para a autora a noção de Cidadania está ligada ao âmbito da escola, local onde se deve promover uma consciência crítica e o respeito à diversidade; ademais,

A realização desses direitos se dá de modo contínuo e dialético, ou seja, é permeado por conflitos, contradições, relações de dominação e de discriminações, mas também de ações afirmativas através da participação e do desenvolvimento de atividades e projetos propositivos.

Por outro lado, a escola desenvolve projetos e encontros pedagógicos reconhecidos como experiências construtoras de cidadania, relativos ao meio ambiente e à Escola Aberta.

Neste sentido, a autora manifesta que a escola pode se transformar em um “espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e dialógicos. Para tanto, a apropriação do conhecimento deve estar acompanhada de relações democráticas, dialógicas e participativas”.

Texto 16. Dissertação: Escola Aberta para a cidadania: o desafio da educação e as experiências do colégio estadual professora Edna May Cardoso Santa Maria/RS. Nadia Beatriz Casani Belinazo, 2010.

Neste trabalho a autora apresenta um estudo sobre a educação e a cidadania muito interessante, pois coloca seu alvo de interesse em como sendo as práticas escolares possibilitam a formação de cidadãos.

O propósito de considerar as condições atuais de compreensão sobre cidadania e as relações decorrentes das práticas educativas com vistas a auxiliar o entendimento sobre as estruturas sociais foi alcançado na medida em que fortaleceu a profunda esperança de que os cidadãos possam trabalhar, viver, conviver e se alegrar na contínua construção de relações comunitárias solidárias que superem o mal e busquem despertar o fundo de bondade humana, para que esse bem que tanto almejamos não seja uma ideia vã.

Em suas considerações finais autora conclui, em um tom bastante poético, que efetivamente a Escola Aberta está conseguindo construir “relações comunitárias solidárias” que podem despertar a bondade humana para lograr superar os males que tanto lastimam.

Texto 7. Dissertação: Políticas públicas para a juventude: a formação cidadã no Programa Escola Aberta em Pernambuco. Laurecy Dias Dos Santos, 2007.

A autora deste trabalho faz uma breve alusão sobre como o PEA está valorizando a escola pública e, como este programa está contribuindo para a construção de uma cultura de paz entre os jovens, já que, segundo a autora:

Nessa perspectiva, consideramos relevante o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude; com respaldo do FNDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, valoriza a escola pública como um espaço fértil para a realização de suas ações. Essa política pública para a juventude tem contribuído para a melhoria da qualidade da formação cidadã, tomando por eixo a construção de uma cultura de paz.

E, justamente, sobre a construção de uma cultura de paz...

Texto 22. Dissertação: As ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente como prática de Cultura de Paz. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino. 2013.

Este trabalho teve como objetivo analisar o Programa Escola Aberta, enquanto política pública de construção de práticas educativas para a paz. E, em poucas palavras a autora vai destacar que para o caso específico da comunidade estudada, o PEA vem cumprindo seu objetivo de “plantar sementes para uma cultura de paz”. Para a autora:

Foi possível perceber que o PEA, considerando as situações contextuais, sociais, culturais, políticas, econômicas em que está situada a comunidade da Vila Irmã Dulce, apresenta-se como uma política pública reparadora, que procura esforçadamente, principalmente através de seus principais atores, atenuar os problemas provocados pela ausência de espaços de lazer, de cultura e de formação profissional, e, insiste em plantar sementes de cultura de paz.

Texto 2. Artigo: A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana. Valdelaine Mendes; Glauber Fonseca Cruz; Felipe Fonseca Ferraz; Maurício Cravo Reis, 2009.

Para os autores do artigo se logrou evidenciar que a escola se configura como um espaço de diversão, que junta formação para o trabalho e participação comunitária. Segundo os autores: “Se identificou com este estudo que há o desejo, por parte das populações que vivem no entorno das escolas, pela realização de atividades nos finais de semana, configurando a instituição como espaço de lazer que serve, ao mesmo tempo, para o divertimento e para a formação”.

Texto 26. Tese: Capital social e estratégias de prevenção e enfrentamento da violência entre jovens: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no estado do Rio Grande do Sul. Simone Rodrigues Ruduit, 2012.

Este estudo é muito significativo em nossa análise, pois manifesta e explica como o capital social representa um rol fundamental na prevenção da violência na escola, graças às parcerias e colaborações que se estabelecem entre diferentes órgãos para implementar o PEA na escola. Segundo a autora:

[...] constata-se que o volume do capital social desta organização escolar (parcerias e colaborações estabelecidas pelas escolas) tende a interferir favoravelmente na execução de programas e ações de prevenção à violência na escola. Isso é demonstrado pelo estudo da implementação do Programa Escola Aberta para a Cidadania PEAC em escolas públicas estaduais situadas na Região Metropolitana de Porto Alegre.

Texto 15. Dissertação: Uma investigação apreciativa da gestão participativa do Programa Escola Aberta: o caso da escola Paulo Menelau/PE. Angela Basante de Campos, 2010.

Neste trabalho evidenciamos, desde uma perspectiva das ciências econômicas, como a gestão participativa vira, desde a base de uma política pública, em uma ferramenta que busca empoderar a comunidade sobre sua relevância social e sua capacidade de intervir nos projetos que participam como beneficiários diretos. Para a autora:

Os resultados da pesquisa apontaram que estão sendo implementadas boas práticas de gestão participativa na Escola estudada, cuja ampliação de espaços físicos e pedagógicos revelou-se como força positiva visualizada por todos, evidenciando-se também o desejo de que o PEA seja consolidado e mantido.

Até agora vimos fragmentos que, de alguma forma, defendem e reconhecem os aspectos positivos do PEA. Nestes textos se considera o PEA como uma política pública bem sucedida, que transcende o âmbito educativo, por falarmos em comunidades de aprendizagem, para incluir a comunidade toda, na construção das mudanças que desejam; porém, não todos os estudos coincidem com estas posturas. Tem outros textos que não concordam com as anteriores opiniões. Iniciaremos com dois textos (18 y 4) que por sua ambiguidade nos resultados fazem uma “ponte” para conectar aquelas pesquisas que consideram o PEA como uma política pública que não está sendo completamente efetiva. Vejamos:

Texto 18. Dissertação: Programa Escola Aberta: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS. Tatiane Matheus Dos Santos, 2011.

Na pesquisa da autora Dos Santos (2011) nos chama a atenção duas de suas conclusões, as quais poderíamos dizer que se encontram relacionadas e às vezes distantes. Vejamos:

[...] foi possível perceber que o programa, naquela localidade, mostrou-se produtivo para aqueles aos quais se destina ao proporcionar um espaço de lazer, socialização e aprendizagens; possibilidade essa que contribui para a constituição de sujeitos mais comprometidos com aquele espaço público, gerando assim a redução da violência escolar. Também foi possível inferir que o programa, naquela escola, investe em mecanismos disciplinares para controlar e regular a conduta daqueles jovens, visando a aumentar a produtividade desses sujeitos nos processos sociais, possibilitando assim sua inserção nos mesmos.

Na primeira parte do parágrafo, a autora destaca que o programa se mostra produtivo na geração de espaços de lazer e socialização, fomentando o sentido de pertencimento e a diminuição da violência escolar. Entretanto, por outro lado, a autora manifesta que estes logros aconteceram por conta da implementação de mecanismos de controle disciplinação que regulam a conduta e o atuar livremente dos jovens.

Texto 4. Artigo: Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude. Jaileila De Araújo Menezes; Mônica Rodrigues Costa; Danielle De Farias Tavares Ferreira, 2010.

Aqui os autores visibilizam como a experiência do Hip Hop brindou novas oportunidades de aprendizagem para a escola, onde se relacionaram com os jovens do contexto ganhando mais adesão de participantes. Os autores manifestam, todavia que: “Com o acompanhamento das atividades e as entrevistas, se pôde problematizar a interface educação-segurança presente no programa como fator limitante para os aprendizados de participação esperados para a escola pública em um contexto democrático”.

Muito embora, o contexto de violência da comunidade foi uma limitação para que mais jovens pudessem participar do programa. Esta última afirmação nos apresenta uma ambiguidade com relação à efetividade do PEA, neste caso em particular. Agora vejamos autores que acharam em seus trabalhos razões para não avaliar positivamente o PEA.

Texto 5. Artigo: O lazer eclipsado: registros sobre o programa “Escola Aberta” Jonatas Maia da Costa; Fernando Mascarenhas; Ingrid Dittrich Wiggers, 2011.

Os autores do artigo: “O lazer eclipsado...” consideram que as oficinas relacionadas com a geração de renda, ou seja, as que capacitam em ofícios e labores pouco qualificados, estão desviando o foco do programa da formação em cidadania e a construção de uma sociedade com menor risco de vulnerabilidade, pois, segundo os autores:

Percebeu-se que as carências da população local por emprego e renda produzem efeito instrumental sobre as oficinas. Atividades voltadas à aprendizagem de ofícios tendem a subordinar as experiências de lazer, limitando a identidade do programa (COSTA, MASCARENHAS e WIGGERS. 2011, p 1).

Além disso, segundo os autores, o fato de que se fomenta este tipo de ofícios pouco qualificados, gera um círculo vicioso de pobreza, na medida que não está brindando estratégias úteis para sair da condição de vulnerabilidade econômica.

Texto 27. Tese: Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. Marleide Rodrigues Da Silva Perrude, 2013.

E, complementando o que discutiam os autores acima, no trabalho sobre “Política educacional”, se observou que a maneira como se organiza o programa empobrece o espaço da

escola e pauperizam as condições de trabalho. É por isto que a autora manifesta em seus resultados que:

[...]. Nesse processo, observou-se, também, que a gestão descentralizada, com ênfase na participação local, preconizada nas orientações normativas e nas estratégias para a implementação dos Programas, utiliza-se de mecanismos de gestão sem as condições objetivas, conduzindo à precarização do espaço da escola pública e as situações de trabalho.

Texto 21. Dissertação: Abrindo portas do programa escola aberta: as vozes dos/as usuários/as no município de Contagem- MG. Cláudia Marins De Souza, 2012.

Segundo a autora Marins de Souza, o PEA não possui uma clara noção do conceito de cidadania, já que suas atividades demonstram uma desconexão com as dificuldades mais amplias da sociedade. Além disso, a autora chama a atenção nos fatos de que a participação dos jovens é minoritária e que sua participação na construção dos planos de trabalho é quase nula. Para a autora:

[...]. 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.

Texto 9. Dissertação: “Podemos entrar” ou “vamos entrar”? As relações entre Programa Escola Aberta e instituições religiosas. Sérgio Pereira dos Santos, 2008.

Esta pesquisa se propôs indagar a relação entre o PEA, a escola regular e as instituições religiosas que usam o espaço da escola para seus eventos.

O autor, ao final de seu texto, considera que existe uma desconexão entre o PEA e a escola regular, na medida que os objetivos de pluralidade e democracia se vem opacadas quando as instituições religiosas realizam suas ações no contexto do PEA. Segundo o autor:

O presente estudo evidencia uma desconexão entre o Programa e as atividades da escola. Constata que os objetivos plurais e democráticos esboçados na proposta do PEA se desvinculam na efetivação do processo, pois há ações específicas de instituições religiosas que terminam por provocar processos excludentes, discriminatórios, alienantes e conservadores. Isso leva ao desvirtuamento de uma política de juventude, pois as demandas juvenis são descartadas. Conclui que a escola regular se mostra aberta devido às suas ações democráticas, como a de se abrir para os moradores, inclusive para quaisquer

instituições religiosas, enquanto o Programa Escola Aberta tende a se fechar ao abrir para as Igrejas que acabam privatizando um espaço público.

Termina o autor com uma observação muito interessante quando destaca que a escola regular, ao fomentar ações democráticas, se “abre” à comunidade; mas o PEA, ao privatizar o espaço com igrejas, está se “fechando” à comunidade em geral e à juventude em particular.

Texto 17. Dissertação: Escola Aberta: a apropriação do espaço público pela comunidade. Rosemar Ferreira Rodrigues, 2010.

Esta investigação buscou compreender em que medida as propostas de abertura da escola tem se constituído em mecanismos que favorecem a apropriação do espaço público pela comunidade escolar. E, sobre esta pergunta, a autora considerou que:

Foi possível perceber, por meio da análise da proposta analisada que, embora a abertura da escola possibilite que a comunidade se aproxime da escola, nem todos na escola estão preparados para conviver com a comunidade, sobretudo quando ela começa a compreender os mecanismos de funcionamento da escola a reivindicar seus direitos.

Texto 23. Dissertação: Quem abriu a escola? Impactos do Programa Escola Aberta em escola da rede pública municipal de Fortaleza. Francisca Martir da Silva, 2014.

No presente estudo, que tem o cunho avaliativo, se buscou analisar o impacto do PEA, como política pública de educação, com relação à comunidade. Para a autora se constatou que:

[...]a execução do programa aponta para impactos internos à escola, mas não foi possível apurar a ocorrência de impactos nas relações escola versus comunidade, nem tampouco foi possível apurar o alcance da intencionalidade pedagógica do programa quanto ao fortalecimento da participação da comunidade e dos elementos de exercício da cidadania. Os limites encontrados podem ser atribuídos, também, a fatores externos ao programa, e dizem respeito às concepções de educação e de escola que estão subjacentes nas práticas de gestores e técnicos.

Muito embora, a autora não culpa em absoluto ao programa, pois ao final do parágrafo defende que esta desconexão também pode estar relacionada com as concepções pedagógicas que se tem de uma “escola aberta” por parte das pessoas que implementam o programa.

Texto 1. Artigo: A educação não-formal e a escola aberta. Cléia Renata Teixeira de Souza, 2008.

[...]a ação da educação não formal se caracteriza como uma prática lúdica, cultural, política e social, contudo esta ação quase não se dá nos âmbitos escolares e mesmo com a existência do programa federal chamado escolas abertas, na prática são poucas as escolas que atuam com esta perspectiva, de abrir as portas da escola para a comunidade nos finais de semana e é essa ação que se denomina escola aberta.

A autora deste trabalho dá a entender que a educação não formal atinge esferas que vão desde a lúdica até a política; ademais, esta se dá em diversos espaços e contextos e, desafortunadamente, estas ações quase que não acontecem no âmbito escolar, inclusive naquelas onde existe o PEA, para o que afirma não estar aproveitando uma oportunidade importante para a formação em educação que vai além da formal.

Sendo este, um processo de responsabilidade, de ações da sociedade através de políticas públicas e sociais que garantam esta formação e ainda a constituição de cidades com esta perspectiva, que é o caso citado no trabalho, das ações educativas de uma cidade educadora. Para tanto com este texto esperamos trazer a tona à reflexão dos espaços da educação não formal e especificamente tendo a escola como uma possibilidade deste espaço.

Ao final, a autora pretende mostrar a relação que deve existir entre a escola e a educação não formal, a qual deve levar a estabelecer um processo contínuo de formação, que desencadeará na construção de uma “cidade educadora”.

Texto 28. Tese: Escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004. Edmilson Lenardao, 2016.

O documento do doutor Lenardao buscou analisar as políticas de ampliação do horário e dos espaços escolares, sob um prisma político; onde, segundo ele, estaria encarregando à escola realizar tarefas de assistencialismo e de acolhimento social. Responsabilidades estas que parecem mais propícias para outras agências governamentais e não governamentais.

A análise dos programas oficiais permitiu verificar a existência comum de um conjunto de pressupostos teórico-práticos relacionados à ampliação do horário e do espaço escolares em andamento. No campo político-social, a escola seria ressignificada, no sentido de cumprir tarefas de acolhimento social, assistencialismo, diversão, tomando para si, de forma precária, a oferta de serviços públicos a que a população tem direito, por meio de parcerias entre as pastas responsáveis pela educação e as responsáveis por outras áreas sociais, a iniciativa privada e Organizações não Governamentais.

Além disso, o autor argumenta que os projetos vêm acompanhados de propostas de formação humana pouco estruturadas e muito alienantes que “não fortalecem ações para o enriquecimento cultural dos alunos; pelo contrário, contribuem para a adaptação dos indivíduos ao modelo societal vigente, mediante o fortalecimento do seu cotidiano e de conteúdos voltados à formação de hábitos desejados pela sociedade neoliberal e pós-moderna”.

E, continua o autor:

[...] não contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos. Entende-se que a ampliação do horário e do espaço escolares poderá contribuir para o fortalecimento daquela que é a principal função social da escola. À medida em que aquela ampliação valorizar o papel escolar de transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos clássicos às novas gerações, auxiliará no desenvolvimento humano no sentido de superação das condições desumanas da sociedade de classes.

Sobre estes aspectos teríamos que olhar também para o processo que vivem os professores que fazem parte do PEA.

Texto 24. Dissertação: Compreendendo o processo formativo do educador popular que atua na educação integral. Fatima Rodrigues Burzlaff, 2014.

Como aponta a autora em seu estudo: “os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de um processo permanente de formação que contemple aspectos da formação humana, sociopolítica e da reflexão da prática educativa dos educadores e das educadoras”.

No entanto, estes processos não devem se dar somente nas escolas; eles devem incluir um espectro maior da vida social, política e pessoal de cada educador; que possa tomar consciência de sua responsabilidade na construção e transformação de uma melhor sociedade para todos.

Finalizamos esta análise dizendo que as posturas dos pesquisadores se encontram divididas, estando um pouco mais inclinadas para os trabalhos que consideram ao PEA como uma política pública que ainda teria que melhorar em vários aspectos para ser mais eficiente. Por exemplo, para Costa, Mascarenhas e Dittrich (2011), as oficinas que fornecem formação para o trabalho estão negando a possibilidade de considerar estes programas como um espaço de divertimento e de formação acadêmica e cidadania; e, por outro lado, está fomentando a precarização do emprego, pois os ofícios que ali se aprendem não vão gerar os ativos que se requer para formalizar um empreendimento de negócio. Nas palavras dos autores, tal fato se descreve como: “Percebeu-se

que as carências da população local por emprego e renda produzem efeito instrumental sobre as oficinas. Atividades voltadas à aprendizagem de ofícios tendem a subordinar as experiências de lazer, limitando a identidade do programa” (COSTA; MASCARENHAS e DITTRICH, 2011).

Para Rodrigues (2013), faz-se alusão à forma como se debilitam as oportunidades laborais e o espaço da escola devido às poucas condições objetivas da gestão do programa. Além disso, como uma crítica adicional ao programa, Marins (2012) aponta que: “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”.

E, finalmente, o comentário do doutorando Lenardao (2016), que em sua tese conclui que o PEA: “não fortalece ações para o enriquecimento cultural dos alunos; pelo contrário, contribui para a adaptação dos indivíduos ao modelo societário vigente, mediante o fortalecimento do seu cotidiano e de conteúdos voltados à formação de hábitos desejados pela sociedade neoliberal”.

Por outro lado, os autores que encontraram pontos positivos em relação ao PEA em suas pesquisas manifestaram-se da seguinte maneira:

Se identificou com este estudo que há o desejo, por parte das populações que vivem no entorno das escolas, pela realização de atividades nos finais de semana, configurando a instituição como espaço de lazer que serve, ao mesmo tempo, para o divertimento e para a formação (MENDES; et al. 2009).

Também: “essa política pública para a juventude tem contribuído para a melhoria da qualidade da formação cidadã, tomando por eixo a construção de uma cultura de paz” (DIAS, 2007, p. 1). Interessante ver como se ressaltam dois objetivos do PEA nesta conclusão, onde a autora, ainda, manifesta que os impactados positivamente pelo programa são os jovens; que como vimos no capítulo 2, era a população com maior risco de sofrer violência (principalmente de assassinatos – ver gráfico 4).

A seguir expressaremos nossas conclusões com relação ao encontrado e a análise realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no decorrer deste trabalho, indagar sobre o impacto que tem produzido o Programa Escola Aberta (o qual é uma política pública educativa implementada desde o ano 2004), na superação da vulnerabilidade social - entendida esta como a ausência de ferramentas – ativos (BUSSO, 2001) - que permitam em um indivíduo ou comunidade, enfrentar em igualdade de condições os desafios que exige a sociedade como um todo para viver dignamente.

Para isto realizamos um exercício de análise de documentos e de conteúdos em 28 trabalhos de pesquisa (entre teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos), onde se contou com o auxílio da ferramenta Software Iramuteq, com o qual se fez uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), uma análise de similitude e uma nuvem de palavras, entre outras, para determinar quantitativamente relações, frequências, correspondências e ligações entre as palavras nos textos analisados.

Chamo-nos a atenção desde o início deste estudo a amplitude dos objetivos que buscava o PEA (ver quadros 3, 4, 5); uma variedade de conteúdo nos seus postulados que permitiriam pensar, *a priori*, que dificilmente poderia ter a capacidade de atingir tais objetivos.

Inicialmente vamos retomar as categorias de vulnerabilidade social e violência, as quais se encontram dentro das considerações da Resolução CD/FNDE nº 52 de 25 de outubro de 2004. Cabe esclarecer, neste ponto, que a partir da proposta pedagógica do PEA, se entende que o programa não busca, ou não pretende, diminuir a violência geral que se manifesta em todo o território brasileiro. Para o PEA o objetivo é reduzir a violência no âmbito escolar, aquela relacionada com o *bullying*, com o vandalismo, com o consumo de drogas e com as brigas entre estudantes principalmente (HADDAD, 2008).

Mas, mesmo assim, é inegável que existe uma relação direta e proporcional entre a diminuição da violência no âmbito escolar e seu efeito positivo no contexto mais próximo, ou seja, na comunidade. E isto fica evidente na investigação de Soares (2013, p. 3), que conclui de maneira contundente que:

Foi possível perceber que o PEA [...] apresenta-se como uma política pública reparadora, que procura esforçadamente, principalmente através de seus principais atores, atenuar os problemas provocados pela ausência de espaços de lazer, de cultura e de formação profissional, e, insiste em plantar sementes de cultura de paz.

E, finalmente: “constata-se que o volume do capital social desta organização escolar tende a interferir favoravelmente na execução de programas e ações de prevenção à violência na escola” (RODRIGUES, 2012, p. 3).

A respeito da vulnerabilidade social, já vimos como ela está relacionada com fenômenos que traspassam as condições atuais da sociedade. São séculos de desigualdade, de exclusão, de dominação de uma elite sobre a grande maioria da população; e qualquer intento por mudar tal realidade ocasiona uma “luta de classes” onde desafortunadamente os vencidos terminam sendo os pobres.

Neste ponto trago como exemplo o que acontece com o ex-presidente Lula³⁰, enquanto escrevo esta dissertação, quem com uma série de reformas políticas e programas sociais, estava permitindo dar oportunidades a quem nunca teve. No último livro do Jessé Souza (A elite do Atraso) o sociólogo pergunta-se ao respeito:

Por que a corrupção do PT provocou tanto ódio e a corrupção de outros partidos é encarada com tanta naturalidade? É que o ódio ao PT, na realidade, foi o ódio devotado ao único partido que diminuiu as distâncias sociais entre as classes no Brasil moderno (2017, p. 67).

Para Souza não houve nos últimos 150 anos um efetivo aprendizado social em direção a uma sociedade inclusiva, uma sociedade que se pensara além dos interesses individuais. Lograr pensar no outro, nos integrantes da sociedade como iguais, é a condição mínima e inicial para criar um processo de longa duração denominado por Norbert Elias como “processo civilizatório”. Não, desafortunadamente aqui no Brasil isso ainda não aconteceu. Pois como diz Souza de um jeito categórico: “É hoje inegável para qualquer pessoa que tenha ido a avenida Paulista protestar contra Lula e o PT que a corrupção era fachada para o verdadeiro objetivo das classes médias que era interromper o projeto de ascensão social (2017, 102).

Parece que por enquanto, eles (os pobres) têm que se preparar para que continuem sendo explorados e desprezados. Embora, ainda existem programas como o PEA, que mesmo tendo pesquisas contraditórias em seus resultados positivos e que pode parecer pequeno para a magnitude das desigualdades sociais, está trabalhando para ajudar a superá-las.

³⁰ O Lula foi acusado de atos de corrupção no processo da Lava jato.

Neste sentido retomamos a outra categoria central deste trabalho: a escola aberta. Ela deve ser entendida como um modelo que vai além do interesse acadêmico. O modelo tradicional onde as relações que imperam são professor – aluno e conhecimento – ignorância têm que mudar, este modelo já exposto e discutido anteriormente sob os textos do Paulo Freire (1987), quem denomina dito esquema de “educação bancária” perpetua as desigualdades na sociedade, na medida que estabelece um *status quo* inquebrantável.

O novo modelo de ensino tem que ser aberto, conectado com a comunidade, os territórios e suas realidades; tem que estabelecer parcerias com a comunidade civil, criar redes de inovação e fomentar a criticidade em todos os participantes. Como planteia Manrique (2015, p. 239): “sem a participação comunitária, dificilmente se criam processos que contribuam à solução das problemáticas sociais, nem se logra intervir perspectivas de desenvolvimento na comunidade”.

Determinar o impacto do PEA na superação da vulnerabilidade social, a partir das análises realizadas é uma tarefa sumamente complexa, considerando a diversidade (e sobre tudo a contradição) das respostas que apresentaram os autores. Do que estamos seguros é que essa variedade de pontos de vista demonstra a imensidade do Brasil, e não só territorial neste caso; mas sim imensidade de realidades, de percepções culturais, de noções políticas e cidadãs, que ao final fazem de qualquer esforço investigativo por achar uma única resposta um esforço vão e ineficaz.

Embora, acredito que na formulação da política pública educativa denominada Programa Escola Aberta exista uma intencionalidade real por superar o círculo vicioso das desigualdades e desvantagens sociais nas quais ainda permanece grande parte da população do Brasil. Porém, para lograr isto, se requer interferência deste programa como uma política mais ativa,

[...] que actúe tanto en la generación de un escenario social y económico propicio para evitar la reproducción de las desventajas, como así también en contribuir a aumentar, fortalecer y diversificar los recursos que disponen los grupos sociales más expuestos a distintos tipos de riesgos” (BUSSO, 2001, p. 7).

Ademais, buscando uma sinergia entre diferentes atores da sociedade, se deve pensar em parcerias público-privadas que incentivem e fomentem a formalização de ideias de empreendimento e a qualificação dos trabalhadores; procurando com isto aumentar os ativos físicos, financeiros e, sobretudo, humanos dos cidadãos e comunidades mais vulneráveis social e economicamente. Tudo isto buscando gerar um desenvolvimento integral da sociedade, onde se

logre estabelecer a equidade social, a participação cidadã, a sustentabilidade ambiental e a segurança, como princípios reais e tangíveis de uma nação que se define como democrática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Abrindo Espaços Bahia: avaliação do programa**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, UniRio, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131368por.pdf>>. Acesso em: 08 sep. 2017.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABU-EL HAJ, Jawdat. O debate em torno do capital social: Uma revisão crítica. **BIB**. Rio de Janeiro. N^o 47, 1^o semestre de 1999: 65 – 78.
- APÓS três eleições, Lula chega à Presidência da República. **Folha de São Paulo**. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u41521.shtml>> Acesso em: 05 jun. 2017.
- ARAIZA, Jesús. La noción aristotélica de vida contemplativa (bíos theoretikós). *Ethica nicomachea* X 7 y IX 9: vivir, sentir y pensar. **Conjectura: filosofia e educação**, 2011, Vol.16(1), pp.34-45.
- AZEVEDO, Lilcy Bezerra. **Impacto do financiamento direto às escolas: um estudo sobre o programa escola aberta no DF**. Universidade de Brasília (UnB), 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 1977.
- BASANTE, Ângela. **Uma investigação apreciativa da gestão participativa do Programa Escola Aberta: O caso da Escola Paulo Menelau/Pe**. Universidade Federal De Pernambuco (UFPE), 2010.
- BOLSA Família ganha adeptos no mundo inteiro, diz revista 'Economist'. **UOL**. 2008. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultnot/2008/02/08/ult2283u1154.jhtm>> Acesso em: 05 jun. 2017.
- BOURGUIGNON, J. A.; de OLIVEIRA JUNIOR. C. R.; SGARBIERO, M. Pesquisa exploratória: concepção e percurso metodológico. In: BOURGUIGNON, J. A.; de OLIVEIRA JUNIOR. C. R. (Org.) **Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologia**. Ponta Grossa, PR: TODAPALAVRA, 2012.
- BRAGA, Ana Carolina; CARVALHO M.; Francisco J. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Política e Gestão educacional**, 01 junho 2017, pp.24-46.
- BRASIL. **Boletim de acompanhamento de Políticas Sociais**. Brasília: IPEA, 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**. Coordenação Geral de Ações Educativas Complementares (CGAEC). Esplanada dos Ministérios. 2011. Brasília. <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**. Coordenação Geral de Ações Educativas Complementares (CGAEC). Esplanada dos Ministérios. Brasília. 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Programa Escola Aberta: **Resolução/CD/FNDE/ n. 52, de 25 de outubro de 2004**. Brasília: DF: Brasil, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012**. Brasília: DF: Brasil, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Programa Escola Aberta**. 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola_aberta/secretarias_participantes_escola_aberta.pdf> Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Programa Escola Aberta. **Programa oferece opções nos fins de semana a 400 mil pessoas**. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34935>> Acesso em: 20 mar.2017.

_____. Ministério da Educação. Programa Escola Aberta. **Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf> Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Escola Aberta promove cidadania e aproxima escola e comunidade**. 2016b. Belo Horizonte / MG, Brasil, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/8003-escola-aberta-promove-cidadania-e-aproxima-escola-e-comunidade>> Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASILIANO da Silva, Alessandra. **Uma investigação sobre a avaliação de desempenho contábil-gerencial do Programa Escola Aberta (PEA) em escolas municipais de Olinda**. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2011.

BUSO, Gustavo. **Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX**. Seminario Internacional. Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20 y 21 de junho de 2001.

CALDERÓN S. Háder. La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. **Uni-pluri/versidad**, 11(2), 93-104, 2011.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. Resenha: **IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. **Temas em Psicologia** – 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518.

CASANI Belinazo, Nadia Beatriz. **Escola Aberta para a cidadania: o desafio da educação e as experiências do colégio estadual professora Edna May Cardoso, Santa Maria/RS**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2010.

CAVALCANTI dos Santos, Adilza Raquel. **Processos de mentoria com educadores musicais brasileiros e oficinairos do Programa Escola Aberta**. Faculdade Boa Viagem (FBV), 2011.

COLODETE Sobroza, Marcio. **Uma porta entreaberta: Descrições narradas acerca das ‘experiências cotidianas de sentido subjetivo’, em um Programa Escola Aberta (UNESCO) e um professor de Educação Física nesse lugar-tempo**. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2008.

COSTA, Carlos. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Palestra providenciada pela internet. Disponível em:
<<https://youtube.com.br/LDB.LeideDiretrizeseBasesdaEducação/Prof.CarlinhosCosta/>> Acesso em: 5 de dez. 2017.

COSTA, Jonatas Maia da; MASCARENHAS, Fernando; WIGGERS, Ingrid Dittrich. O lazer eclipsado: registros sobre o programa “Escola Aberta”. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.4, p.569-578, out./dez. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a “conveniência” da escola”. **Revista Brasileira de Educação**, 01 January. Vol.14(42), pp.521-533, 2009.

DIAS, Laurecy; MARINS, Cláudia. **Abrindo portas do programa escola aberta: as vozes dos/as usuários/as no município de Contagem- MG**. Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF), 2012.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 1: Uma História dos costumes. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro**. 3.a edição, revista, 2001.

FERRARO, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**. 2002. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313722003>> Acesso em: 07 jul. 2017.

FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLÍVOL, I. 2003. Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. **Organización y gestión educativa**, nº 5 septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

FORELL, Leandro. **Trabalho voluntário em projetos sociais esportivos: uma análise a partir do programa escola aberta de Novo Hamburgo/RS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009.

FRANCO, Maria Silva de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 25^a Edição, 1996.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS)**. 2010. Exercício de 2010/2011 – Resolução nº 03, de 01 de abril de 2010, do Conselho Deliberativo do FNDE. Disponível em: <<http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/manual%20de%20%20operacionalizacao.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **Anexos**. 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/100-resolucoes?download=5013:res03-01042010-anexos-manual-operacional>> Acesso em: 25 jan. 2017.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 24 ed. São Paulo: Editora Nacional. 1991.

GARZÓN, B. Juan C. Secretaría de Educación Departamental de Cundinamarca. **Referentes para la Comprensión de la Calidad y Relevancia de la Educación en el Departamento**. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Convenio: Banco Mundial - Gobernación de Cundinamarca. 2004.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, F. Programa Escola Aberta. 2008. In: **Abrindo Espaços: múltiplos olhares /** Organizador Candido Alberto Gomes – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/youth/open-schools-programme/>> Acesso em: 16 jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. 2012. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2017.

LENARDAO, Edmilson. **Escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004**. Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2016.

LOPES da Silva, Helena. **Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: um estudo de caso na Escola Aberta Chápeu do Sol Porto Alegre, RS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009.

MARTIR da Silva, Francisca. **Quem Abriu A Escola? Impactos do Programa Escola Aberta em Escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza**. Universidade Federal Do Ceará (UFC), 2014.

MELO, Cynthia. **Preparação do banco de dados para análise no Iramuteq**. 2017. Vídeo Online. Disponível em: <www.youtube.com.br> Acesso em: 9 de jan. 2018.

MENDES, et al. A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 549-570, jul./set. 2009.

MENEZES, Jaileila De Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues; FERREIRA, Danielle De Farias Tavares. Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude. Revista. **ETD: Educação Temática Digital**, 2010, Issue 12, pp.83-106.

MINAYO, Maria. C. de S. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAIS, N.A., RAFFAELLI, M., KOLLER, S.H. (2012). Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o *continuum riscoproteção*. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 30 (1), 118-135.

NARÉSSI M., Divanir E.; de OLIVEIRA JUNIOR, Constantino R. Interdisciplinaridade e pesquisa. 2009. In: **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas** / Jussara Ayres Bourguignon, (Org.). Ponta Grossa, PR: TODAPALAVRA, 2009.

NETTO, Jose P. **O método em Marx**. Em: Introdução ao estudo do método em Marx. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 4.ed. rev. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. 109 p.

NUNES, Evanilda Ribeiro. Analfabetismo: a privação da cidadania. **Eventos Pedagógicos**, 01 June 2016, Vol.7(2), pp.400-414.

OSPINA Botero, Mireya; MANRIQUE Carvajal, Diana María. El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. **Zona Próxima**, núm. 22, enero-junio, 2015, pp. 236-249. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

PAIVA Martins, Salmira Braga. **Escolas do sujeito: espaços de autorias que transformam vidas**. Universidade de Fortaleza (UNIFOR), 2008.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana**. *Pró-Posições*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-21, jul. 1990. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/2-artigo-paivav.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2017.

PENHA, Vinícius. **A capoeira na roda da escola e seu jogo com as ambivalências, as contingências, as incertezas e os conflitos**. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2009.

PEREIRA, L. D. **Voltaire: ensaio sobre os costumes** - a história como elemento educativo para a tolerância. 2008. Dissertação. UEM/EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=156915> Acesso em: 08 jul. 2017.

PEREIRA dos Santos, Patrícia Elaine. **Discursos sobre juventude e /na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo**. Universidade Federal do Rio De Janeiro (UFRJ), 2008.

PEREIRA, Maurilio J.; OLIVEIRA, Adriana L. de; TRAJANO V. Edson. Educação como ferramenta de Desenvolvimento. **ECCOM**, 1 julho 2017, Vol.8(16), pp.73-84.

PEREIRA dos Santos, Sérgio. **“Podemos Entrar” ou “Vamos Entrar”?: As Relações entre Programa Escola Aberta e Instituições Religiosas**. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2008.

PEREZ Serrano, Gloria. **Pedagogía Social/Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea, 2004.

PROTETTI, Fernando Henrique. Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional? **Revista Espaço Acadêmico**, 1 de março 2010, Vol.9 (106), pp.75-83.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

RESENDE, Márcia Aparecida. História inacabada do analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, 01 May 2012, Vol.12(1 [28]), pp.243-250.

RESOLUÇÃO CNAS nº 130/2005, **Norma Operacional do Suas**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>.

RODRIGUES Burzlaff, Fatima. **Compreendendo o processo formativo do educador popular que atua na educação integral**. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2014.

RODRIGUES Da Silva Perrude, Marleide. **Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar**. Universidade Estadual De Campinas (Unicamp), 2013.

RODRIGUES, Rosemar Ferreira. **Escola Aberta: A apropriação do espaço público pela comunidade**. Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), 2010.

RODRIGUES Ruduit, Simone. **Capital social e estratégias de prevenção e enfrentamento da violência entre jovens: projeto escola aberta para a cidadania no estado do Rio Grande do Sul**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012.

SANTOS da Silva, Rose Méri. Traços e configurações do discurso da vulnerabilidade social no Brasil - modos de ser e gerenciar uma parcela da população. **Educação em Revista**. Educ. rev. vol.31 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2015.

SANTOS, Tatiane Matheus dos. **Programa escola aberta: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011.

SASSO de L., Telma C.; TAMASO M., Regina C. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

SCHÜTT, Joseida. **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades**. Universidade de Passo Fundo (UPF), 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

SILVA, H. L. da. **Música e Juventude no Programa Escola Aberta: quais músicas? Qual pedagogia? 2012**. R. Científica / FAP, Curitiba, v. 9, p. 116-129, jan./jun. 2012.

SOARES da Cunha Laurentino, Maria da Cruz. **As ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente como prática de Cultura de Paz**. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2013.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A Educação Não-Formal e a Escola Aberta. **Educere: Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de Paraná. 2008.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso**. Da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite** /. – São Paulo: LeYa, 2015.

SPINK, M. J. **Estudo sobre tecnobiociências na sociedade**. 2003. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/projetos/esterisco/suor2.htm>>.

4 TIPOS de analfabetismo. **ANALFABETISMO**. 2017. Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/oproblemadoanalfabeto/4-tipos-de-analfabetismo>> Acesso em: 8 jul. 2017.

TORRES, Rosa María. **Comunidad de aprendizaje**. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “**Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje**”. Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO, Geisa Magela; NASCIMENTO, Rafael Baioni do; AMORIM T. Mônica Maria. Autoridade, disciplina e aplicação de castigos nas representações de professores (1910-1930). **História da Educação**, 2017, v. 21, n. 52, maio/ago., 2017, p. 250-273.

VIANA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Edições do Senado Federal – Vol. 27. Brasília – 2005.

VIANNA, Luiz Werneck. Weber e a interpretação do Brasil. **Revista Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP, n. 53, mar. 1999. PP. 33-47.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência IV**: os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. 170 p.

ANEXO

Corpus textual. A seguir se anexam os textos que foram objeto da análise nesta pesquisa.

**** *texto_1

Artigo	A educação não-formal e a escola aberta.	Cléia Renata Teixeira de Souza	2008
---------------	---	---------------------------------------	-------------

A Educação não formal vem tomando grandes proporções na área da educação na sociedade atual, um exemplo disso são as crescentes ações de instituições tanto governamentais, quanto não governamentais, prioritariamente no atendimento a criança e ao adolescente, a ação da educação não formal se caracteriza como uma prática lúdica, cultural política e social, contudo esta ação quase não se dá nos âmbitos escolares e mesmo com a existência do programa federal chamado escolas abertas, na prática são poucas as escolas que atuam com esta perspectiva, de abrir as portas da escola para a comunidade nos finais de semana e é essa ação que se denomina escola aberta. Entendemos que a educação se dá em diversos espaços e contextos e a ação da educação não formal comprova esta afirmação, contudo o espaço escolar é de extrema importância para o acesso à educação, porém não somente com características formais que se dá a educação formal. Com isso, este texto pretende demonstrar alguns apontamentos referentes a esta relação da escola com a educação não formal e ainda levar em consideração que esta ação deve estabelecer um processo contínuo de formação. Sendo este, um processo de responsabilidade, de ações da sociedade através de políticas públicas e sociais que garantam esta formação e ainda a constituição de cidades com esta perspectiva, que é o caso citado no trabalho, das ações educativas de uma cidade educadora. Para tanto com este texto esperamos trazer a tona à reflexão dos espaços da educação não formal e especificamente tendo a escola como uma possibilidade deste espaço.

**** *texto_2

Artigo	A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana.	Valdelaine Mendes; Glauber Fonseca Cruz; Felipe Fonseca Ferraz; Maurício Cravo Reis	2009
---------------	--	--	-------------

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as ações desenvolvidas no Programa Escola Aberta em cinco escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, buscando compreender como os sujeitos participantes das ações percebiam o Projeto e a própria participação nas atividades desenvolvidas durante os finais de semana. A identificação do tipo de atividade realizada e a responsabilidade pela coordenação de cada uma delas também foram alvo desta investigação. Neste artigo são discutidos quatro aspectos que se sobressaíram na análise das ações do Escola Aberta: a) o significado atribuído pela comunidade ao uso da escola nos finais de semana; b) o papel da equipe diretiva na abertura das escolas às comunidades; c) a relação permanência na escola e redução da violência; d) o caráter voluntário da oferta de ações no Projeto. A abordagem

metodológica adotada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa. Todo o trabalho de campo foi desenvolvido no ano de 2006. Se identificou com este estudo que há o desejo, por parte das populações que vivem no entorno das escolas, pela realização de atividades nos finais de semana, configurando a instituição como espaço de lazer que serve, ao mesmo tempo, para o divertimento e para a formação.

**** *texto_3

Artigo	Sobre a "conveniência" da escola	Marisa Vorraber Costa; Mariangela Momo	2009
---------------	---	---	-------------

O artigo pretende mostrar um novo uso para a escola, atrelado à lógica do atual estágio da globalização, em que a cultura ocupa uma posição singularmente importante, entremeando-se na vida social, nos circuitos econômicos e regimes políticos. Recorrendo à teorização de George Yúdice sobre os usos da cultura na era global, são analisados três projetos sociais – Você Apita, Tim Música nas Escolas e Escola Aberta – considerados expressivos da forma como empresas, organizações públicas e iniciativas da sociedade civil se articulam com a cultura e a educação para fazer os mercados globalizados se movimentarem, mas não apenas em seus próprios interesses, embora esses persistam no topo das prioridades. Há indícios de que a conveniência da escola ultrapassa o interesse mercantil imediato e se projeta como estratégia direcionada a uma variada gama de propósitos sociopolíticos, econômicos e culturais, entre eles a possibilidade de governar a vida das pessoas, forjando visões de mundo e de sociedade.

**** *texto_4

Artigo	Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude.	Jaileila De Araújo Menezes; Mônica Rodrigues Costa; Danielle De Farias Tavares Ferreira	2010
---------------	--	--	-------------

Este trabalho resulta de estudo de caso e pretende compreender como vem ocorrendo o diálogo entre a escola pública e o movimento hip hop, considerando-se os desafios para a construção de práticas educativas significativas para a juventude. Trata do caráter educativo do movimento, a partir das dimensões de construção da cidadania, da cultura política, da configuração do cenário sociopolítico e econômico, da subjetividade e da organização política. Para isso, se acompanharam atividades desenvolvidas em uma crew do movimento, localizada em um bairro periférico da cidade de Recife, e a prática educativa desse movimento no contexto escolar circunscrito no Programa Escola Aberta. Se visualizou, na experiência do movimento hip hop no programa, uma oportunidade de aprendizagem para a escola, no sentido de contextualizar seus saberes, de modo a ganhar maior adesão da comunidade escolar, em especial dos jovens. Nesse sentido, se encontraram duas modalidades de apropriação das práticas educativas do movimento pela escola: instrumental e pedagógica, que sinalizam para a necessidade de inserção do programa na política educacional e

nos projetos político pedagógicos. Com o acompanhamento das atividades e as entrevistas, se pôde problematizar a interface educação segurança presente no programa como fator limitante para os aprendizados de participação esperados para a escola pública em contexto democrático. Se evidencia essa situação nas oficinas de hip hop, em que jovens com a tarefa de educar outros jovens se deparam com esse dilema ou simplesmente sucumbem a uma política que despotencializa suas práticas educativas.

**** *texto_5

Artigo	O lazer eclipsado: registros sobre o programa “Escola Aberta”	Jonatas Maia da Costa; Fernando Mascarenhas; Ingrid Dittrich Wiggers	2011
---------------	--	---	-------------

Este estudo aborda uma experiência do Programa Escola Aberta, buscando identificar as suas principais características e destacar aspectos que se referem ao lugar que o lazer ocuparia na proposta em ação. Se trata de uma política coordenada pelo Ministério da Educação MEC, que visa proporcionar a alunos de escolas públicas e suas comunidades, atividades no tempo livre dos finais de semana, para o desenvolvimento de oficinas de cultura, esporte, lazer e trabalho, como ações complementares às de educação formal. A investigação foi realizada por meio de análise documental e observação de campo. Selecionou-se para a pesquisa uma escola da Região Administrativa do Itapoã DF, que se caracteriza por baixas condições socioeconômicas. Percebeu-se que as carências da população local por emprego e renda produzem efeito instrumental sobre as oficinas. Atividades voltadas à aprendizagem de ofícios tendem a subordinar as experiências de lazer, limitando a identidade do programa.

**** *texto_6

Dissertação	A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades.	Joseida Schütt Zizemer	2006
--------------------	---	-------------------------------	-------------

A presente pesquisa teve como objeto analisar as vivências e as compreensões de cidadania na Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Corrêa, Ernestina RS. Inicialmente foi feito um estudo sobre as principais compreensões de cidadania construídas desde a antiguidade até os tempos atuais, de modo especial na legislação educacional recente. A compreensão de cidadania assumida pela pesquisa é a de que o ser humano é um ser de direitos individuais, sociais e políticos, conforme Hannah Arendt e Norberto Bobbio. A cidadania é compreendida como direito à educação e, no âmbito da escola, como direito à participação, à formação de uma consciência crítica e ao respeito à diversidade. A realização desses direitos se dá de modo contínuo e dialético, ou seja, é permeado por conflitos, contradições, relações de dominação e de discriminações, mas também de ações afirmativas através da participação e do desenvolvimento de atividades e projetos propositivos. O trabalho de identificação dos avanços e dos limites da cidadania no âmbito da escola foi feito através da análise dos documentos da própria escola, de questionários e entrevistas com pais,

professores e alunos e também através da sistematização das observações realizadas pela pesquisadora na condição de educadora. O estudo evidenciou que existem situações que impedem a efetivação da cidadania como a indisciplina, a agressividade, as discriminações socioculturais, a falta de condições de trabalho, as práticas autoritárias, etc. Por outro lado, a escola desenvolve projetos e encontros pedagógicos reconhecidos como experiências construtoras de cidadania, relativos ao meio ambiente e à Escola Aberta. A pesquisa ajudou a evidenciar elementos que fazem parte do cotidiano escolar que até então não estavam explícitos, entre os quais, relações de poder, nível de satisfação e de descontentamento de alunos e pais com o trabalho da escola, relações de agressividade e de desrespeito entre alunos e entre alunos e professores, conflitos étnico-culturais e práticas de discriminação. Existe na escola estudada, no entanto, uma preocupação em qualificar o projeto político-pedagógico e elaborar projetos que são importantes para o avanço dos processos participativos e democráticos. À luz de reflexões críticas, especialmente de Paulo Freire, chega-se à conclusão de que a escola pode avançar muito nas experiências de cidadania visando à superação das práticas pedagógicas autoritárias e discriminatórias. Esse avanço necessita estar embasado numa práxis emancipatória, fundamentada no diálogo. A escola pode se constituir num espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e dialógicos. Para tanto, a apropriação do conhecimento deve estar acompanhada de relações democráticas, dialógicas e participativas.

**** *texto_7

Dissertação	Políticas públicas para a juventude: a formação cidadã no Programa Escola Aberta em Pernambuco.	Laurecy Dias Dos Santos	2007
--------------------	--	--------------------------------	-------------

Na construção e evolução histórica da humanidade, os jovens, em nível mundial, lutam e resistem às imposições sociais do contexto em que vivem. Essa postura resulta do desejo e das necessidades de uma vida digna com firmes alicerces numa educação visando à formação cidadã. Saúde, moradia, escolarização, lazer, entre outros, são fundamentais para a garantia da qualidade dessa formação. Nessa perspectiva, consideramos relevante o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude; com respaldo do FNDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, valoriza a escola pública como um espaço fértil para a realização de suas ações. Essa política pública para a juventude tem contribuído para a melhoria da qualidade da formação cidadã, tomando por eixo a construção de uma cultura de paz. Elegemos como problemática investigativa: quais as contribuições que o Programa Escola Aberta, em Pernambuco, vem assegurando ao processo de educação para a juventude numa formação cidadã? Tomamos a pesquisa qualitativa como fonte e sustentação das possíveis descobertas, optando pela Etnometodologia como abordagem metodológica. O encontro com uma política pública em ação, apontar os avanços e limites na materialização, revelar as contribuições das categorias cidadania, ampliação do tempo pedagógico e educação popular, enquanto marco das análises dos dados coletados através das narrativas dos entrevistados, e a partir dessas categorias, enfatizar o surgimento de outras categorias a partir da realidade dos entrevistados, como, integração social, ludicidade e trabalho. Revelar os limites do Programa, apontar a cidadania enquanto um

direito adquirido por diferentes classes sociais, sem negar as contribuições que o Programa vem garantindo em sua formação, é reconhecer a maturidade dos jovens enquanto cidadãos.

**** *texto_8

Dissertação *	Impacto do financiamento direto às escolas: um estudo sobre o programa escola aberta no DF.	Lilcy Bezerra Azevedo	2007
--------------------------	--	------------------------------	-------------

Este trabalho tem por objetivo analisar a percepção dos participantes do Programa Escola Aberta do Ministério da Educação MEC, acerca dos fatores facilitadores e dificultadores aos resultados efetivos do financiamento direto às escolas, suas inter-relações, e verificar se esta percepção se diferencia em função das variáveis demográficas e biográficas dos participantes respondentes. O referencial teórico estudado abordou Financiamento e Educação no mundo, na América Latina, e no Brasil, e especificamente na ação de Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana. Em termos metodológicos, aplicou-se a Técnica de Grupo Nominal TGN a qual permite a obtenção de conhecimentos estruturados apreendidos e normatizados pelo grupo. A fim de facilitar a descrição e a comparação dos resultados, foi utilizado, também, um instrumento quantitativo, o Programa SPSS Statistical Package for the Social Science, versão 14.0. Para a análise dos resultados, se empregou a técnica de análise de conteúdo. Os resultados encontrados sugerem que os participantes das escolas abertas do Distrito Federal, apesar de não conhecerem todos os aspectos ligados ao financiamento direto às escolas, têm compreensão dos seus impactos na comunidade escolar, interna e externa, levantando questões além do formulado inicialmente. A comparação dos resultados, a partir das relações entre fatores facilitadores e dificultadores e da análise destes fatores em relação às variáveis demográficas e biográficas, relativas ao grupo de participantes, permitiu verificar que independente de tais variáveis, os participantes percebem de forma bastante semelhante todos os itens referentes às categorias e às unidades de análise em estudo. Esse fato suscitou reflexões e aponta a necessidade de aprofundar os estudos, com vistas a elucidar o porquê dessa visão, assim como a reforçar outras vertentes descobertas.

**** *texto_9

Dissertação	“Podemos entrar” ou “vamos entrar”?: as relações entre Programa Escola Aberta e instituições religiosas.	Sérgio Pereira dos Santos	2008
--------------------	---	----------------------------------	-------------

Este estudo analisa o Programa Escola Aberta PEA de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória ES. Desenvolve-se no decorrer das atividades do PEA, aos sábados e domingos, assim como durante as atividades escolares regulares da semana. Propõe-se observar a relação entre o PEA. Escola regular, entre os objetivos do Programa e as práticas que acontecem na dinâmica da escola, bem como as formas de utilização do espaço escolar pelos interessados, principalmente por instituições religiosas. Realiza estudos sobre juventude, políticas públicas de juventude, em

decorrência de elas integrarem o escopo do PEA, visto tratar-se de uma ação governamental voltada principalmente para jovens em situação de vulnerabilidade social. Analisa também as questões da religião e dos espaços públicos e privados, ou seja, o porquê de instituições religiosas atuarem em concomitância com as atividades do PEA utilizando o mesmo espaço. Utiliza abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas e, como instrumento de coleta de dados, a observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários, grupos focais e fotografias. O presente estudo evidencia uma desconexão entre o Programa e as atividades da escola. Constata que os objetivos plurais e democráticos esboçados na proposta do PEA se desvinculam na efetivação do processo, pois há ações específicas de instituições religiosas que terminam por provocar processos excludentes, discriminatórios, alienantes e conservadores. Isso leva ao desvirtuamento de uma política de juventude, pois as demandas juvenis são descartadas. Conclui que a escola regular se mostra aberta devido às suas ações democráticas, como a de se abrir para os moradores, inclusive para quaisquer instituições religiosas, enquanto o Programa Escola Aberta tende a se fechar ao abrir para as Igrejas que acabam privatizando um espaço público.

**** *texto_10

Dissertação	Discursos sobre juventude e /na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo.	Patrícia Elaine Pereira dos Santos	2008
--------------------	---	---	-------------

O presente estudo, inserido no campo do currículo, tem como foco a análise dos discursos sobre juventude e escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo. Assim sendo, o reconhecimento dos contextos de influência, produção e de prática nas políticas de currículo BALL, 1998, 2001; LOPES e MACEDO, 2006; LOPES, 2005, 2006a substanciam essa discussão. O objetivo desta pesquisa é identificar vestígios e pistas textuais nos discursos sobre juventude, especialmente quando relacionados à escola e aos jovens de classes populares que são produzidos, recontextualizados e hibridizados nas propostas oficiais de política de juventude. Na perspectiva de entender o termo discurso diálogo com Fairclough 2001 que tece sua análise a partir da tridimensionalidade discursiva: texto, prática discursiva e prática social. Tendo como base as contribuições desse autor, opero com análise discursiva dos documentos e depoimentos dos sujeitos que participam do Programa Escola Aberta procurando os sentidos ideológicos de juventude e escola produzidos, recontextualizados e hibridizados nessas práticas discursivas. Os estudos desenvolvidos neste trabalho permitiram observar que os discursos sobre juventude e na escola são híbridos, e traduzem as disputas discursivas reprodutoras e ou subversivas. Essas disputas identificadas na análise estão presentes na luta hegemônica que caracteriza o campo da discursividade em torno dos debates que elucidam os sentidos sobre juventude e na escola.

**** *texto_11

Dissertação	Escolas do sujeito: espaços de autorias que transformam vidas.	Salmira Braga Paiva Martins	2008
--------------------	---	------------------------------------	-------------

O presente trabalho tem como objetivo relatar a pesquisa etnográfica realizada em um Programa Escola Aberta, desenvolvido em uma escola pública municipal de Maracanaú CE. O Programa é realizado nos finais de semana, com o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. Desenvolve, como abordagem metodológica, oficinas que têm como finalidade promover o prazer em desenvolver-se, em realizar-se, sem qualquer julgamento ou exigência de performance. Esse programa é desenvolvido por educadores sociais, pessoas da própria comunidade local, que disponibilizam suas habilidades específicas e compartilham os seus potenciais com crianças, jovens e adultos da comunidade. Foi idealizado pelo Ministério da Educação MEC, em parceria com os municípios. Neste estudo, adotou-se a Etnografia, abordagem qualitativa de pesquisa, promovendo a imersão do pesquisador no contexto natural onde ocorre o fenômeno. Foram realizadas imersões no contexto de pesquisa, tendo se procurado compreender como ocorriam as relações entre educadores sociais e os participantes do PEA. As oficinas eram realizadas em um espaço que não oferecia condições estruturais para o desenvolvimento de rotinas normais de um processo de educação formal, mas, que, nos finais de semana, se transformava em espaços facilitadores da emergência do sujeito. Compreendendo a pesquisa como movimento, apresenta-se, neste trabalho, a trajetória de formação da pesquisadora, mediante o experimento das suas relações intra e intersubjetivas com pessoas do contexto estudado, possibilitando-lhe outra visão sobre o processo de tornar-se pessoa. A pesquisa foi desenvolvida tendo como eixo norteador a relevância de uma prática educativa fundamentada no conceito de experiência significativa, da conscientização de si e do desenvolvimento da autoria, por meio da utilização do Método Com texto de Letramentos Múltiplos e do Método da abordagem das histórias de vida, de Josso 2004, a ACP de Rogers 1973; 1983; 1986; 1997 e a subjetivação de Touraine 1999; 2004 também contribuíram para o delineamento das inferências apresentadas. Eles apontam para a importância de uma experiência formadora, que articula o saber-fazer e a criação de conhecimentos, preparando um aprendem-te questionador de sua subjetivação pessoal e coletiva, reflexivo de sua existência. O resultado obtido é a caracterização de um espaço formador para a transformação do sujeito, que se torna um agente além das formas e das fórmulas previamente estabelecidas. A Transformação é oriunda de um trabalho fundamentado na conquista, como meio relacional entre os envolvidos que permite através de um espaço facilitar, o surgimento de potencialidades antes desconhecidas.

**** *texto_12

Dissertação	Uma porta entreaberta: Descrições narradas acerca das ‘experiências cotidianas de sentido subjetivo’, em um Programa Escola Aberta (UNESCO) e um professor de Educação Física nesse lugar-tempo.	Marcio Colodete Sobroza	2008
--------------------	---	--------------------------------	-------------

Essa pesquisa aborda três tipos de escola aberta: uma Escola Aberta com iniciais maiúsculas segundo a proposta da UNESCO a escola abre suas portas aos sábados e domingos para a comunidade oferecendo diversas oficinas pedagógicas; uma escola aberta advinda de minha

memória quando era menino e mais jovem em Cachoeiro do Itapemirim ES e, outra, a última, uma escola aberta que a rua representa. Em termos de objetivos de pesquisa posso dizer que: 1 Pretendo descrever narrativamente, naquilo que eu puder e conseguir, as experiências cotidianas que podem me pontuar um ou mais ‘sentido subjetivo’ no cotidiano inventivo; no mundo dos participantes educandos de uma Escola Aberta específica, inserida no que se denomina Programa Oficial da UNESCO, que se desenvolve dentro Escola Municipal de Ensino Fundamental Izaura Marques da Silva, da Prefeitura de Vitória, situada no bairro Andorinhas, nessa capital; 2 descrever narrativamente as minhas memórias acerca das tentativas e efetivação em jogar futebol aos sábados e domingos em uma escola em Cachoeiro de Itapemirim objetivando escolaridade; não era uma ação individual, mas de um grupo de alunos da mesma escola; com isso pretendo procurar mostrar uma ação local de sentido subjetivo na objetividade do mundo; 3 descrever narrativamente outras experiências de um sentido subjetivo no cotidiano inventivo de uma escola aberta não oficializada que são algumas ruas do bairro Andorinhas; ruas estas que me levavam ao Programa da UNESCO inserido na Escola Izaura Marques da Silva. Para isso utilizo do método de inspiração fenomenológico existencial de pesquisa e como instrumento básico o Diário de Campo, onde produzi nele descrições narrativas e outros instrumentos que apareceram de sentido. Os temas que utilizei no marco teórico foram: Subjetividade; Sentido; Experiências Cotidianas e Tendência Atualizante. Envolvido existencialmente e distanciado reflexivamente no campo e fora dele, quando trabalhei os dados, formei um movimento indissociado; produzi oito Versões de Sentido VS quais sejam: I O sentido está sendo nas minhas lembranças acerca da minha escola estar aberta e ao mesmo tempo eu impondo essa abertura; II O sentido está sendo na memória biográfica da história internalizada de vida de uma professora – uma mestra; III o sentido está sendo nas ‘confusões’ de um ex-oficineiro; IV O sentido está sendo na rua, antes mesmo da Escola Aberta - provocando; V O sentido está sendo na porta entreaberta da escola que co move o Programa; VI O sentido está sendo nas ajudas e pactos na/da/com a Escola Aberta na escola; VII O sentido está sendo no desejo de ensinar aprender na Escola Aberta; VIII O sentido está sendo numa Oficina de Ping-Pong através do olhar sentido de um professor de Educação Física acerca do investimento amoroso. A porta entreaberta da Escola Aberta, como dado concreto e simbólico, serviu de compreensão da proposta da Escola Aberta, que pode ser ampliada para as outras duas escolas abertas. Uma porta entreaberta tem vários sentidos, e uma delas, a qual defendemos, é que está assim para ser enfrentada com força, cuidado no sentido de Sorge e coragem, como está sendo executada seja na Escola, seja na escola de minha memória, seja na escola que a rua representa.

**** *texto_13

Dissertação	Trabalho voluntário em projetos sociais esportivos: uma análise a partir do programa escola aberta de Novo Hamburgo/RS.	Leandro Forell	2009
--------------------	--	-----------------------	-------------

Neste estudo, me propus a compreender os significados do trabalho voluntário e seus desdobramentos nas políticas públicas de acesso ao esporte e lazer dentro do Programa Escola Aberta de Novo Hamburgo. Para isso desenvolvi uma pesquisa de caráter qualitativo onde foram utilizados os diários de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. As idas a

campo aconteceram em quatro escolas da cidade, sendo que foram realizadas doze entrevistas. Para responder ao objetivo proposto, organizei a dissertação em sete capítulos, sendo o primeiro introdutório, o segundo metodológico, o terceiro descritivo sobre o esporte e o lazer na cidade de Novo Hamburgo e sobre os preceitos do Programa Escola Aberta, o quarto sobre as identidades de Trabalho Voluntário dentro do Programa Escola Aberta de Novo Hamburgo, o quinto sobre as compreensões do esporte sobre o olhar dos trabalhadores voluntários, o sexto sobre as relações de do trabalho voluntário com políticas públicas e o sétimo apresenta realiza as conclusões do trabalho. Na descrição sobre o esporte e lazer na cidade de Novo Hamburgo, procurei demonstrar a dimensão histórica da consolidação destas políticas. Com relação ao Programa Escola Aberta, procurei fazer uma descrição do funcionamento do programa na prática e sua relação com a formulação estruturante determinada pelos documentos do Ministério da Educação MEC. No capítulo de identidades, procuro problematizar as diferentes identidades dos trabalhadores voluntários, relacionando-as às identidades locais e globais de trabalho voluntário. No capítulo que trata sobre o esporte, caracterizo as relações entre o esporte e a inclusão social, a violência, o lazer, a educação, e as multiplicidades de representações de esportes para o programa. No capítulo que trata da relação do trabalho voluntário com as políticas públicas, pontuo a fragilidade da utilização de trabalhadores voluntários na operacionalização destas políticas, e relaciono este tipo de práticas ao pensamento político econômico neoliberal e da terceira via, sem operar de uma forma classificatória. Demonstro ainda que ao invés de um encolhimento do estado este tipo de utilização proporciona um alargamento do alcance do estado sem levar em conta o processo de qualificação.

**** *texto_14

Dissertação	A capoeira na roda da escola e seu jogo com as ambivalências, as contingências, as incertezas e os conflitos.	Vinícius Penha	2009
--------------------	--	-----------------------	-------------

Esta dissertação trata de investigar o processo de inserção da Capoeira, uma manifestação da cultura corporal de movimento, no contexto escolar, tendo as seguintes questões como diretrizes para a pesquisa: como a Capoeira adentra nas escolas? Quais impactos sofre a própria Capoeira ao adentrar nas instituições escolares? O que significa para a Capoeira tornar-se uma dimensão da cultura legitimada no contexto escolar? As respostas, ou melhor, as problematizações das referidas questões giraram em torno de discussões relacionadas à escola, à cultura, à Educação Física e a Capoeira, tendo como metodologia de pesquisa, trabalho de campo com princípios de pesquisa qualitativa, envolvendo estudos de caso do tipo etnográfico. Desse modo, duas escolas de ensino fundamental do município de Serra ES foram escolhidas como campo de pesquisa para a realização do trabalho; em uma observamos não só as aulas de Capoeira via Oficina de Capoeira, como também as aulas de Educação Física, compreendendo seu processo de inserção no contexto escolar, levando em consideração uma escola que trabalha com princípios de uma modernidade sólida, portanto, com objetivos de instaurar e manter a ordem. No decorrer do trabalho, discorreremos acerca das implicações desses objetivos, sobretudo nas relações estabelecidas com a Capoeira e com a Educação Física. Na outra escola, centramos nossas observações apenas na Oficina de Capoeira, pelo fato dela se inserir na escola pelo viés esportivo. Ressaltamos que, em ambas as escolas, a

Oficina de Capoeira acontece por intermédio de um Programa do Governo Federal intitulado Programa Escola Aberta. Descrevemos acerca das implicações de se trilhar um caminho que se destina a definir o que de fato seja a Capoeira. Portanto, não se trata de afirmar um modelo de inserção da Capoeira no contexto escolar, mas de desvelar uma das maneiras pelas quais a Capoeira foi inserida em um determinado contexto escolar. Assim, nos preocupamos em investigar como a Capoeira é tematizada nas escolas e a maneira como seus agentes lidam com as ambiguidades, as incertezas, as contingências e os conflitos existentes no contexto escolar e que devem ser considerados como fatores positivos no processo educacional, uma vez que permitem ampliar as possibilidades de produção de conhecimento.

**** *texto_15

Dissertação *	Uma investigação apreciativa da gestão participativa do Programa Escola Aberta: o caso da escola Paulo Menelau/PE.	Angela Basante de Campos	2010
--------------------------	---	---------------------------------	-------------

Delinear as ações positivas, participativas e inclusivas no âmbito de implementação do Programa Escola Aberta PEA em Pernambuco, por meio de utilização da metodologia da Investigação Apreciativa IA, constitui a temática deste estudo. Com base nas institucionalidades introduzidas pela Constituição Federal de 1988, mecanismos inovadores estão relacionados à participação da sociedade civil na implementação de práticas democráticas, da descentralização de responsabilidades e da busca por bons resultados no desempenho de políticas públicas. No PEA estas práticas estão relacionadas à viabilização da motivação coletiva à criação de uma cultura de paz e inclusão social. Sob esta ótica, são discutidas temáticas tais como modelos de gestão pública, novas institucionalidades e relações intergovernamentais, gestão participativa, avaliação de projetos sociais e Investigação Apreciativa. Como discutir ações positivas que contribuam para construção de uma cultura de paz e inclusão social na implementação do PEA em Pernambuco? Para responder esta pergunta foi realizada uma pesquisa social, de base aplicada e caráter descritivo-explicativo e interpretativo. Quanto aos meios, consistiu em uma pesquisa participante no qual o método escolhido foi um estudo de caso de natureza qualitativa, realizado na Escola Paulo Menelau, da rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes, intencionalmente escolhida mediante critérios de acessibilidade e de representatividade. A pesquisa de campo envolveu levantamento documental e bibliográfico, além da participação propriamente dita, envolvendo atores atuantes no PEA. A estratégia utilizada foi de aplicação da IA com base no ciclo dos 4 Ds intrinsecamente interligados: O primeiro D Discovery Descoberta; o segundo D, Dream Sonho; o terceiro D, Design - Planejamento - e o quarto D, Destiny Destino. Com eles, forma-se o chamado ciclo apreciativo, em cujo centro está a Escolha do Tópico Afirmativo, principal produto da IA. Neste estudo, porém, adotou-se a referência ao ciclo de 5 Ds, devido à introdução do D 1, Definition Definição, dada a necessidade de determinar o foco e o escopo do trabalho participativo. Os resultados da pesquisa apontaram que estão sendo implementadas boas práticas de gestão participativa na Escola estudada, cuja ampliação de espaços físicos e pedagógicos revelou-se como força positiva visualizada por todos, evidenciando-se também o desejo de que o PEA seja consolidado e mantido. Contudo, fragilidades na gestão por conta da baixa intensidade das

interações locais tanto governamentais como sociais, em função do formato da matriz institucional do PEA, dificulta a adoção da gestão descentralizada, com sérios reflexos no empoderamento da sociedade, gerando dúvidas quanto à apropriação do Programa em estudo. Neste sentido, são sugeridos novos canais de implementação de ações através de parcerias que garantam a sustentabilidade do PEA.

**** *texto_16

Dissertação	Escola Aberta para a cidadania: o desafio da educação e as experiências do colégio estadual professora Edna May Cardoso Santa Maria/RS.	Nadia Beatriz Casani Belinazo	2010
--------------------	--	--------------------------------------	-------------

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

**** *texto_17

Dissertação	Escola Aberta: a apropriação do espaço público pela comunidade.	Rosemar Ferreira Rodrigues	2010
--------------------	--	-----------------------------------	-------------

Esta pesquisa buscou compreender em que medida as propostas de abertura da escola tem se constituído em mecanismo que favorece a apropriação do espaço público pela comunidade escolar. Neste sentido buscou inicialmente situar os processos de abertura da escola no contexto mais amplo da abertura das organizações, iniciado a partir do fim da Segunda Guerra Mundial por meio do questionamento das organizações totais, inaugurando um novo paradigma que organiza diversos campos do conhecimento, entre eles o campo das políticas públicas de formação de professores. Considerando este novo paradigma, buscou compreender os sentidos que vêm sendo atribuídos à noção de Escola Aberta nos diferentes contextos onde a abertura da escola vem sendo adotada como política pública. Para realização deste trabalho, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa e como procedimento de coleta de dados foi realizada uma revisão da literatura e análise de documentos referentes à abertura de uma escola, com objetivo de identificar, por um lado, os princípios que orientam a elaboração e execução destes projetos que preconizam a abertura da escola como mecanismo de democratização da educação e, por outro, compreender a relação entre estes processos de abertura e as políticas públicas para a infância e a juventude que vem sendo desenvolvidas sob o patrocínio e incentivo da UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Com a análise do Programa Escola Aberta PEA desenvolvido na rede pública municipal de São Paulo buscou-se, por meio de um exemplo concreto, verificar em que medida a abertura da escola pode constituir-se em possibilidade de apropriação do espaço público pela comunidade. Foi possível perceber, por meio da análise da proposta analisada que, embora a abertura da escola possibilite que a comunidade se aproxime da escola, nem todos na escola estão preparados para conviver com a comunidade, sobretudo quando ela começa a compreender os mecanismos de funcionamento da escola a reivindicar seus direitos.

**** *texto_18

Dissertação	Programa Escola Aberta: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS.	Tatiane Matheus Dos Santos	2011
--------------------	--	-----------------------------------	-------------

Esta Dissertação tem como objetivo visibilizar as práticas propostas pelo Programa Escola Aberta, em uma escola estadual no município de Alvorada RS, para atender a comunidade e, preferencialmente, os jovens daquela periferia, visando a detectar como tais práticas vêm operando sobre a conduta dos mesmos e, como tais práticas são vividas por eles. Esta investigação se sucedeu em uma trajetória de cunho etnográfico. Para tanto utilizei, sob uma perspectiva pós-estruturalista, como aporte teórico os Estudos Culturais em Educação, utilizando-me também de algumas ferramentas foucaultianas. O presente estudo analisou práticas desenvolvidas dentro do Programa

Escola Aberta na referida instituição com o propósito de visualizar como as mesmas estariam atendendo aos interesses de jovens de periferia e através de tal proposição, contribuindo para a inclusão social dos mesmos, constituindo-os assim como indivíduos mais produtivos para a sociedade. Por meio de observações do desenvolvimento do programa em tal escola, bem como das análises das entrevistas feitas com os dirigentes do mesmo e com os jovens participantes da investigação, foi possível perceber que o programa, naquela localidade, mostrou-se produtivo para aqueles aos quais se destina ao proporcionar um espaço de lazer, socialização e aprendizagens; possibilidade essa que contribui para a constituição de sujeitos mais comprometidos com aquele espaço público, gerando assim a redução da violência escolar. Também foi possível inferir que o programa, naquela escola, investe em mecanismos disciplinares para controlar e regular a conduta daqueles jovens, visando a aumentar a produtividade desses sujeitos nos processos sociais, possibilitando assim sua inserção nos mesmos.

**** *texto_19

Dissertação *	Processos de Mentoria com educadores musicais brasileiros e oficinairos do Programa Escola Aberta.	Adilza Raquel Cavalcanti dos Santos	2011
--------------------------	---	--	-------------

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como se apresenta o processo de mentoria sobre os educadores musicais brasileiros, nos seus professores de música, e em especial, os educadores musicais, denominados oficinairos do Programa Escola Aberta, um exemplo de ensino não formal no Recife. Esta pesquisa está baseada em um estudo de caso que procurou verificar a presença do fenômeno da mentoria cujas experiências estão dentro de relacionamentos. A mentoria se caracteriza entre mentor alguém mais experiente e mentorado alguém menos experiente, no qual o mentor serve de modelo para o jovem aprendiz. Trabalhou-se com dois grupos e dois campos de pesquisa. O subgrupo 1, com educadores musicais brasileiros e o subgrupo 2 de oficinairos de música do Programa Escola Aberta. Foram utilizados encontros e entrevistas semiestruturadas com dois oficinairos do Programa Escola Aberta, e um questionário com perguntas abertas e survey disponível na internet para educadores musicais de todo o Brasil. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, um estudo de caso exploratório e descritivo. A descrição do Programa Escola Aberta foi feita com base na análise documental, nas avaliações de campo e nas entrevistas. Na análise dos resultados foram identificados que as funções de mentoria estão intensamente presentes nos relacionamentos dos alunos com os seus oficinairos. O resultado da pesquisa contribui para estudos teóricos da mentoria. Nessa pesquisa, utilizou a palavra professor para mentor e aluno para mentorado.

**** *texto_20

Dissertação	Uma investigação sobre a avaliação de desempenho contábil-gerencial do Programa Escola Aberta (PEA) em escolas municipais de Olinda.	Alessandra Brasiliano da Silva	2011
--------------------	---	---------------------------------------	-------------

A avaliação de desempenho de políticas públicas e programas governamentais vêm ganhando cada vez mais espaço nas funções de planejamento e gestão dos recursos públicos, a partir dela pode se conhecer e aprimorar as ações em busca de melhoria e qualidade nos processos e resultados. Nesse contexto, a presente pesquisa teve por objetivo evidenciar o Resultado Econômico do Programa Escola Aberta PEA em escolas municipais de Olinda como um indicador de desempenho contábil-gerencial dos serviços públicos disponibilizados. O procedimento metodológico foi realizado através do método indutivo, por meio de pesquisa de campo, nas escolas em que o programa está sendo efetivado em 2010 2011. Foram aplicados 22 questionários com os coordenadores PEA com vistas de obter evidências empíricas sobre o desenvolvimento das atividades do programa. O tratamento dos dados foi realizado com o auxílio do software estatístico Statistical Package for Social Science SPSS, versão 16.0. Para Mensuração do Resultado Econômico se utilizou como parâmetro o modelo econômico desenvolvido pelo GECON. Evidenciou-se com a pesquisa que o Programa Escola Aberta possui um indicador de desempenho contábil gerencial favorável, apresentando um Resultado Econômico positivo e um retorno quinze vezes superior ao capital investido, o que revela um gerenciamento adequado dos recursos públicos. Se constatou que, contabilmente, vale à pena o investimento e a continuidade das ações do programa, porém, concluiu-se que os recursos repassados pelo Governo são insuficientes, a sustentabilidade do programa se dá pelas contribuições voluntárias disponibilizadas. Portanto, são necessárias medidas que proporcionem melhores investimentos, maior qualidade na gestão dos recursos, qualificação dos atores, aperfeiçoamento dos serviços, melhoria dos processos, estabelecimento de metas, planejamento e avaliação de resultados para uma maior eficiência do programa.

**** *texto_21

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

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 neoliberais 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.

**** *texto_22

Dissertação	As ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente como prática de Cultura de Paz.	Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino	2013
--------------------	--	---	-------------

Este trabalho teve como objetivo analisar o Programa Escola Aberta PEA, enquanto política pública de construção de práticas educativas para a paz na Escola Municipal Raimundo Nonato Monteiro Santana, na Vila Irmã Dulce, na zona sul de Teresina PI. O PEA é uma das políticas públicas desenvolvidas para a juventude, criada pela Resolução CD FNDE N 52, de 25 de outubro de 2004. A opção teórica metodológica para a pesquisa situou-se naquela que autores como Melucci 2005, Chizzotti 2005, Ludke; André 2012 e Minayo 1993 classificam de natureza qualitativa, sendo esse um estudo de caso. Prioritariamente, em termos teóricos se baseou nos estudos de Abramo 1997, 2003, 2008, Almeida 2005, Bomfim 2001, 2006, Canevacci 2005, Dayrell 2003, Diógenes 1998, Gohn 2011, Haguette 1997, Jares 2002, Leão 2005, Macêdo 2012, Mendola 2005, Noleto 2008, Reis 2006, Santos e Hermanns 2002, Sposito 2003, Silva 2006. A construção de dados incluiu a análise documental e entrevista aberta envolvendo os jovens, gestores e coordenadores do programa, bem como observações diretas em visitas à Instituição e nas atividades desenvolvidas pelo PEA. Foi possível perceber que o PEA, considerando as situações contextuais, sociais, culturais, políticas, econômicas em que está situada a comunidade da Vila Irmã Dulce, apresenta-se como uma política pública reparadora, que procura esforçadamente, principalmente através de seus principais atores, atenuar os problemas provocados pela ausência de espaços de lazer, de cultura e de formação profissional, e, insiste em plantar sementes de cultura de paz.

**** *texto_23

Dissertação *	Quem abriu a escola? Impactos do Programa Escola Aberta em escola da rede pública municipal de Fortaleza.	Francisca Martir da Silva	2014
--------------------------	--	----------------------------------	-------------

Este estudo apresenta a pesquisa de avaliação realizada sobre o Programa Escola Aberta, no âmbito das políticas públicas de educação, em escolas da rede pública municipal de Fortaleza, partindo

das seguintes questões: 1 A execução do programa realiza os pressupostos e objetivos postos nos documentos oficiais que embasaram a elaboração do mesmo? 2 Se ocorre e como os gestores e técnicos locais, responsáveis pela execução do programa interagem e apreendem os seus objetivos e 3 Quais impactos o programa gerou para a relação escola versus comunidade, na escola pesquisada? O objetivo é verificar: 1 se há coerência interna entre a elaboração e a execução do programa, tomando por base os pressupostos e objetivos estabelecidos na elaboração; e, 2 se os procedimentos adotados alcançam a intencionalidade pedagógica no campo da participação da comunidade e do fortalecimento de elementos de exercício da cidadania na comunidade. O trabalho se orientou pela perspectiva da avaliação em profundidade e pela triangulação de métodos, sendo realizado estudo de caso e pesquisa juntos aos técnicos e gestores do programa em cada uma das seis regiões administrativas que dividem o Município. A metodologia empregada permitiu a combinação de procedimentos quantitativos questionários fechados e qualitativos entrevistas abertas. Também foram feitos estudos sobre os documentos oficiais e normas pertinentes ao programa e levantamento de dados e informações sobre o financiamento e a prestação. Constatamos que a execução do programa aponta para impactos internos à escola, mas não foi possível apurar a ocorrência de impactos nas relações escola versus comunidade, nem tampouco foi possível apurar o alcance da intencionalidade pedagógica do programa quanto ao fortalecimento da participação da comunidade e dos elementos de exercício da cidadania. Os limites encontrados podem ser atribuídos, também, a fatores externos ao programa, e dizem respeito às concepções de educação e de escola que estão subjacentes nas práticas de gestores e técnicos.

**** *texto_24

Dissertação	Compreendendo o processo formativo do educador popular que atua na educação integral.	Fatima Rodrigues Burzlaff	2014
--------------------	--	----------------------------------	-------------

A pesquisa tem como objetivo investigar e discutir o processo formativo necessário para a qualificação da ação educativa dos Educadores Populares que atuam nos Programas Mais Educação, Escola Aberta e Educação em Tempo Integral no município de Vitória ES sistematizando as experiências construídas coletivamente pela equipe de educação integral, por meio do envolvimento de todos os sujeitos participantes, juntamente com a reflexão e a consequente incidência sobre a prática. Para realizar o estudo mergulhei no cotidiano das ações de educação integral desenvolvidas na Escola de Ensino Fundamental Eliane Rodrigues dos Santos. Ao problematizar o processo de formação de educadores populares tomei como referência os estudos desenvolvidos por Paulo Freire 1995, 2005, 2006a 2006b e 2007 sobre o que é formar um educador na perspectiva da educação popular. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de um processo permanente de formação que contemple aspectos da formação humana, sociopolítica e da reflexão da prática educativa dos educadores e das educadoras, porém tal formação não se dá apenas na escola, mas também no envolvimento e participação das lutas dos movimentos sociais por melhores condições de vida.

**** *texto_25

Tese	Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol Porto Alegre, RS.	Helena Lopes Da Silva	2009
-------------	---	------------------------------	-------------

O Programa Escola Aberta UNESCO MEC consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como alternativa para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania para os jovens e para as comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social. A música, neste programa, é vista como uma ferramenta de reversão do quadro de exclusão e violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social. Este trabalho investiga os sentidos da pedagogia musical nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, em Porto Alegre, RS. O estudo adota o conceito de pedagogia musical alicerçado nas discussões sociológicas dos autores Roberto Albarea, (1994), Mario Piatti (1994) e Rudolph D. Kraemer (2000). A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso único, de abordagem qualitativa (MERRIAM, 1998, STAKE, 2000). As ferramentas utilizadas para a realização da coleta de dados foram a observação participante, as entrevistas individuais e em grupo, e análise dos documentos oficiais do Programa Escola Aberta. A análise dos dados empíricos recolhidos foi feita a partir dos cruzamentos realizados entre os discursos dos participantes da pesquisa com os documentos oficiais do Programa Escola Aberta. Os resultados apontaram que a concepção sobre as atividades de música a serem propostas na Escola Aberta Chapéu do Sol, estava relacionada com a visão "conteudista" (PIATTI, 1994) da pedagogia musical, na qual, a música é vista como um objeto separado dos jovens e do contexto no qual ela acontece. Os interesses e os sentidos em participar dos Grupos de hip-hop da Escola, revelados pelos jovens, estavam associados às questões identitárias, polissêmicas e socializadoras destes em relação ao grupo de amigos (peer-groups), e como forma de expressão e reflexão acerca de seus mundos. Para os Coordenadores, Gestores, Interlocutores e Oficineiro de Música, as atividades a serem desenvolvidas na Escola Aberta dependiam de uma orientação profissional musical para qualificar os processos pedagógico musicais dos jovens.

**** *texto_26

Tese	Capital social e estratégias de prevenção e enfrentamento da violência entre jovens: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no estado do Rio Grande do Sul.	Simone Rodrigues Ruduit	2012
-------------	--	--------------------------------	-------------

A presente tese parte do reconhecimento de que a violência tem desafiado, insistentemente, nossas instituições sociais contemporâneas. E assim a violência seria uma das características que marca as relações sociais na atualidade. Também seriam próprias do tempo atual mudanças no âmbito da família e do trabalho o que deixaria, sobretudo os jovens, com um sentimento de que suas vidas estariam em uma situação labiríntica: sem referências de como e para onde seguir suas trajetórias. Por estas razões, o estudo busca discutir a capacidade de uma instituição, como a escolar, em lidar

com os contornos assumidos pelos processos de socialização e de integração social dos jovens no contexto das sociedades atuais, indagando sobre as formas e os significados dos ajustes dessa instituição à nova realidade que se nos apresenta. Neste sentido, constata-se que o volume da capital social desta organização escolar parcerias e colaborações estabelecidas pelas escolas tende a interferir favoravelmente na execução de programas e ações de prevenção à violência na escola. Isso é demonstrado pelo estudo da implementação do Programa Escola Aberta para a Cidadania PEAC em escolas públicas estaduais situadas na Região Metropolitana de Porto Alegre.

**** *texto_27

Tese	Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar.	Marleide Rodrigues Da Silva Perrude	2013
-------------	---	--	-------------

Neste trabalho, apresenta-se uma análise do processo de implementação dos Programa ESCOLA ABERTA PEA e MAIS EDUCAÇÃO PME no Estado do Paraná. Estudam-se documentos elaborados e divulgados, nos âmbitos federal e estadual, e realiza-se uma pesquisa empírica na rede estadual, em duas escolas, por meio de observações e entrevistas com professores, diretores, pedagogos e representantes dos pais no Conselho Escolar, e, na SEED, com coordenadores e técnicos com intuito de verificar os efeitos da implementação de tais ações. Explicita-se a concepção político pedagógica desses Programas, apreendem-se seus efeitos na gestão escolar, visando a compreender as estratégias do Estado para construir novos parâmetros de responsabilização e ampliação das funções da escola no gerenciamento da pobreza. O estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro, discutem-se a escola e a ampliação de sua oferta no contexto das contradições vivenciadas pelo Brasil e papel do Estado na adoção da política nacional desenvolvimentista que, nos debates políticos e ideológicos, ocuparam o cenário no início do século XX. No segundo, discorre-se sobre as políticas sociais, em especial a educacional, em estreita vinculação com os programas de combate à pobreza, discute a agenda de reformas educacionais, construídas e difundidas nas últimas três décadas em âmbito global, e que revela uma variedade de sujeitos, grupos sociais e organizações governamentais e não governamentais, nacionais e transnacionais, em especial a UNESCO. No terceiro capítulo, examinam-se mais detalhadamente o PEA e PME. Analisa-se a materialidade destas ações, que têm sido consideradas capazes de reverter e melhorar as relações internas da escola, utilizando-se de mecanismos de descentralização, autonomia, avaliação dos resultados e participação da comunidade. O quarto trata dos documentos produzidos pela Secretaria do Estado do Paraná, os quais regulamentam e orientam a implementação dos referidos programas, e analisa, por meio de entrevistas e observações, seus efeitos na gestão de duas escolas da rede Estadual do Paraná, no município de Londrina. Conclui-se que os diferentes sujeitos nos seus espaços estadual, municipal e escolar, atribuíram novos significados aos Programas, decorrentes de suas avaliações pessoais ou institucionais. Nesse processo, observou-se, também, que a gestão descentralizada, com ênfase na participação local, preconizada nas orientações normativas e nas estratégias para a implementação dos Programas, utiliza-se de mecanismos de gestão sem as condições objetivas, conduzindo à precarização do espaço da escola pública e as situações de trabalho.

**** *texto_28

Tese	Escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004.	Edmilson Lenardao	2016
-------------	---	--------------------------	-------------

Considerando-se o aumento das iniciativas de ampliação do horário e do espaço escolares, decorrente dos dispositivos legais, de demandas de entidades públicas e privadas e Organizações não Governamentais, o presente trabalho busca analisar a política de ampliação do horário e do espaço escolares de programas oficiais das esferas federal Programa Escola Aberta e Mais Educação, estadual (São Paulo e Paraná) e municipal (Londrina, PR), implantados a partir de 2004, ano em que a União oficializou o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude PEA, seguindo-se em 2007, a criação do Programa Mais Educação PME como modelo indutor de educação integral. Trata-se de uma análise documental e bibliográfica, no sentido de responder às seguintes questões: que projeto social e perspectiva de formação humana sustentam a política de ampliação do horário e do espaço escolares desses Programas? Que possibilidades e limites essas perspectivas encerram? A análise se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico dialético, expresso na Teoria Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica. A análise dos programas oficiais permitiu verificar a existência comum de um conjunto de pressupostos teórico práticos relacionados à ampliação do horário e do espaço escolares em andamento. No campo político social, a escola seria ressignificada, no sentido de cumprir tarefas de acolhimento social, assistencialismo, diversão, tomando para si, de forma precária, a oferta de serviços públicos a que a população tem direito, por meio de parcerias entre as pastas responsáveis pela educação e as responsáveis por outras áreas sociais, a iniciativa privada e Organizações não Governamentais. No campo pedagógico, a ampliação provocaria a redução ou mudança da função social da escola de socializar o conhecimento historicamente acumulado. Isso dar-se-ia, principalmente, pela adesão daqueles Programas ao referencial teórico prático recomendado pelas agências multilaterais, notadamente a UNESCO, cujos princípios pedagógicos escolanovistas, são representados pelas pedagogias que valorizam o aprender a aprender, em especial o construtivismo piagetiano, além de receber contribuições do referencial da Educação Popular Escola Cidadã e das Cidades Educadoras. Argumenta-se que a ampliação do horário e do espaço escolares vem acompanhada por um projeto de formação humana restritivo, adaptativo e alienante, na medida que não fortalece ações para o enriquecimento cultural dos alunos; pelo contrário, contribui para a adaptação dos indivíduos ao modelo societal vigente, mediante o fortalecimento do seu cotidiano e de conteúdos voltados à formação de hábitos desejados pela sociedade neoliberal e pós-moderna. Por outro lado, em decorrência da redução do papel escolarizante das ações, não contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos. Entende-se que a ampliação do horário e do espaço escolares poderá contribuir para o fortalecimento daquela que é a principal função social da escola. À medida em que aquela ampliação valorizar o papel escolar de transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos clássicos às novas gerações, auxiliará no desenvolvimento humano no sentido de superação das condições desumanas da sociedade de classes.