UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SIMONE DE FÁTIMA SIQUEIRA DA SILVA PYZIAK

CONTRIBUIÇÕES DE UMA POLÍTICA COMPENSATÓRIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: O PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA – 2005-2015

CURITIBA

2017

SIMONE DE FÁTIMA SIQUEIRA DA SILVA PYZIAK

CONTRIBUIÇÕES DE UMA POLÍTICA COMPENSATÓRIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: O PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA – 2005-2015

Texto de defesa da dissertação de mestrado apresentado à linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves

CURITIBA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

P995 Pyziak, Simone de Fátima Siqueira da Silva.
Contribuições de uma política compensatória no município de Curitiba: o Programa Comunidade Escola – 2005-2015 / Simone de Fátima Siqueira da Silva Pysiak; orientadora Profª. Drª. Rita de Cássia Gonçalves.
120f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

1. Políticas públicas. 2. Políticas educacionais. 3. Política compensatória. 4. Programa Comunidade Escola. 5. Curitiba. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379.8162

TERMO DE APROVAÇÃO

SIMONE DE FÁTIMA SIQUEIRA DA SILVA PYZIAK

SIMONE DE FÁTIMA SIQUEIRA DA SILVA PYZIAK E AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA POLÍTICA COMPENSATÓRIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: O PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA –2005-2015

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 14 de junho de 2017

_____

Mestrado em Educação Universidade
Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Rita de Cássia Gonçalves.
UTP – Mestrado em Educação

Profa. Doutora. Maria Iolanda Fontana – Membro Titular UTP

Profa. Doutora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd – Membro Titular Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ser meu melhor amigo e por tudo que realiza em minha vida.

À minha querida orientadora, professora Rita de Cássia Gonçalves, de quem tive a sorte de receber ensinamentos para minha vida pessoal e profissional. Contagiante com sua alegria, bem-humorada e disposta a ajudar, incentivar, animar e apoiar, compreensiva e presente, sempre aceitando novos desafios.

À professora Maria Iolanda Fontana, por quem tenho admiração pessoal e profissional, por oportunizar reflexões fundamentais que enriqueceram a pesquisa. Agradeço também por aceitar fazer parte da banca avaliadora da dissertação.

À professora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, que, pela vasta experiência profissional na Rede Municipal de Educação de Curitiba, trouxe contribuições preciosas e fundamentais e por aceitar fazer parte da banca avaliadora desta dissertação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela riqueza de conhecimento transmitida nas aulas e seminários. A cada um, com seu jeito particular e especial, assim como a cada colega de turma, desejo muito sucesso em suas conquistas.

Aos meus colegas de trabalho, que dividem as alegrias e as lutas de atuar no setor educacional público da Rede Municipal de Curitiba. À Liliane Sabbag, à UGP, à equipe do Programa Comunidade Escola, em especial, à Alessandra Leal Sieno e Álvaro Nogueira Olendzki, pela disponibilidade em fornecer dados.

Às amigas Lucimara Vidolin e Raquel Correia, pelas sábias palavras de incentivo.

À minha família, que sempre me incentiva, especialmente minha prima Jociane Geronasso, por suas sugestões.

À minha filha, Yasmin, por estar sempre em minhas orientações, dando suporte emocional.

Finalmente, ao meu marido, Rogerio Pyziak, companheiro de todas as horas e incentivador, que embala meus sonhos, fazendo com que sejam os seus também. É inexplicável a emoção de dividi-los com você.

RESUMO

Este trabalho investiga as contribuições de uma política compensatória implantada pelo município de Curitiba: o Programa Comunidade Escola, visando a analisá-lo como política pública compensatória de atendimento à população desfavorecida. Especificamente, seu objetivo geral é estudar a política pública compensatória do Programa Comunidade Escola e suas contribuições para os estudantes do município de Curitiba, tendo, para tanto, como objetivos específicos: verificar se os objetivos da Unesco propostos para esse tipo de programa são condizentes com as concepções do programa; analisar os documentos oficiais que instituíram o programa durante os anos de 2005 a 2015 nas escolas-piloto, por meio de pesquisa de campo; entender seus objetivos e estruturação; e verificar sua efetividade no atendimento à comunidade escolar. A opção por uma metodologia de abordagem qualitativa possibilitou a análise documental e a pesquisa de campo, refletindo sobre o contexto e buscando a apreensão do caráter sócio-histórico envolvendo o objeto desta pesquisa. O aporte teórico norteador do estudo está ancorado nos estudos de Noleto (2004), Abranches (1998), Gohn (2011), Shiroma, Evangelista e Moraes (2007), Gruppi (1996) e Hofling (2001). As considerações finais apresentam dados de como as políticas compensatórias revelam a força dessa política social nas comunidades menos favorecidas, auxiliando na redução da violência, geração de renda, esporte e lazer.

Palavras-chave: Políticas públicas. Políticas educacionais. Política compensatória. Programa Comunidade Escola. Curitiba.

ABSTRACT

This paper presented, has as the theme contributions of a policy to compensate in the municipality of Curitiba: The Program Community School. This research allows to analyze the goals and the effectiveness of the Program Community School while politico publishes allowance to care for disadvantaged people deployed in municipal schools in Curitiba/PR. - To analyze the public policies in which the Program Community School is inserted; check if the goals of UNESCO proposed for this type of program are consistent with the ideas of the Program Community School; examine the realization of the Program Community School during the years 2005-2015 in schools pilots who participated in this program since its implementation through field research. The option to use a methodology of qualitative approach, made documentary and field research reflecting the context and seeking the seizure of the social-historical character involving the object of this research. he theoretical framework of this study performs a first time collecting data from studies of Noleto (2004), Abranches (1998), Gohn (2011), Shiroma, Evangelista and Moraes (2007), Gruppi (1996), and Hofling (2001). The theoretical study on policies to compensate reveals the strength social policy in communities of less-favored areas by reducing the violence, avored in: reducing violence, income generation, sports and leisure.

Keywords: Public Policies. Educational Policies. Compensatory Policy. Community School Program. Curitiba.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 ESTRUTURA DE GESTÃO DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA..... 74

FIGURA 2 PARTICIPAÇÕES DOS ALUNOS NO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA ENTRE 2005 E 2006..... 76

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 ATENDIMENTO DO *PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ* POR ESTADOS E MUNICÍPIOS..... 68

TABELA 2 *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* ENTRE OS ANOS DE 2005 E 2011..... 76

TABELA 3 PARTICIPAÇÃO NO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* POR FAIXA ETÁRIA (2007- 2011)..... 77

TABELA 4 NÚMERO DE PARTICIPAÇÕES NO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* POR EIXO E PRINCIPAIS ATIVIDADES 2005-2015..... 78

TABELA 5 NÚMERO DE PARTICIPANTES NO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* NAS ESCOLAS-PILOTO..... 80

TABELA 6 PARTICIPAÇÃO NOS EIXOS DO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* EM 2011..... 82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 DEPOIMENTO DAS ENTREVISTADAS EM RELAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* NA SUA UNIDADE EDUCACIONAL..... 84

QUADRO 2 *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* NO COMBATE À VIOLÊNCIA..... 85

QUADRO 3 DEPOIMENTOS SOBRE SE HOUVE REDUÇÃO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA COMO PICHAÇÕES, DEPREDAÇÕES E OUTROS..... 86

QUADRO 4 MUDANÇAS NA FORMATAÇÃO DO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA*..... 89

QUADRO 5 RESULTADOS POSITIVOS NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS..... 89

QUADRO 6 BENEFÍCIOS DO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* PARA OS ALUNOS DA ESCOLA E PARA A COMUNIDADE..... 90

QUADRO 7 BENEFÍCIOS DO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* PARA A COMUNIDADE 91

QUADRO 8 PÚBLICO ALVO DO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* DE 2005 A 2015.... 91

QUADRO 9 REDUÇÃO DA OFERTA DE RECURSOS PARA O *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* PELAS SECRETARIAS MUNICIPAIS..... 92

QUADRO 10 FUNCIONAMENTO DO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* ENTRE 2005 E 2015..... 92

QUADRO 11 MODIFICAÇÕES DO *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA* DE 2005 A 2015..... 93

QUADRO 12 MELHORIAS NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS COM O *PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA*..... 95

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
COHAB-CT	Companhia de Habitação Popular de Curitiba
Curitiba S.A.	Companhia de Desenvolvimento de Curitiba
Curitiba Turismo	Instituto Municipal de Turismo
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAS	Fundação de Ação Social
FCC	Fundação Cultural de Curitiba
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICI	Instituto Curitiba de Informática
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IMAP	Instituto Municipal de Administração Pública
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUC	Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PGM	Procuradoria-Geral do Município
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ONG	Organização Não Governamental
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
SERIC	Secretária Extraordinária de Relações Internacionais e Cerimonial
SGM	Secretaria do Governo Municipal
SMAB	Secretaria Municipal do Abastecimento
SMAD	Secretaria Municipal da Administração
SMAM	Secretaria Municipal de Assuntos Metropolitanos
SMCS	Secretaria Municipal de Comunicação Social

SMDS	Secretaria Municipal de Defesa Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEL	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
SMF	Secretaria Municipal de Finanças
SMMA	Secretaria Municipal do Meio Ambiente
SMOP	Secretaria Municipal de Obras Públicas
SMRH	Secretaria Municipal de Recursos Humanos
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SMU	Secretaria Municipal de Urbanismo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URBS	Urbanização de Curitiba S/A

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 15

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E O PAPEL DOS PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS VOLTADOS À PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO..... 24

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE POLÍTICA PÚBLICAS..... 24

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... 31

2.3 POLÍTICAS SOCIAIS COMPENSATÓRIAS..... 37

2.4 A UNESCO E A RELAÇÃO COM POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS PARA A CULTURA DA PAZ..... 44

2.5 PROGRAMAS ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO, CULTURA PARA PAZ..... 52

2.5.1 Rio de Janeiro – Programa Escolas de Paz..... 61

2.5.2 Pernambuco – Projeto Escola Aberta..... 63

2.5.3 Bahia – Programa Abrindo Espaços..... 65

2.5.4 Rio Grande do Sul - Programa Escola Aberta para a Cidadania..... 66

2.5.5 Piauí – Programa Escola Comunidade..... 67

2.5.6 Minas Gerais Subprojeto Abrindo Espaços na Escola Viva, Comunidade Ativa..... 68

2.5.7 São Paulo - Programa Escola da Família..... 69

2.5.8 Juazeiro/BA – Programa Construindo Cidadania e Conquistando a Paz 67

3. O PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA EM CURITIBA: OBJETO DE ESTUDO..... 75

3.1 O PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO..... 75

3.2 ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DAS DIRETORAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA..... 80

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 102

DOCUMENTOS CONSULTADOS..... 107

REFERÊNCIAS..... 109

ANEXOS..... 114

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido no conjunto das pesquisas sobre políticas públicas compensatórias do Programa Comunidade Escola, implantado, em 2005, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Explicitando o momento histórico, autores como Chauí (1986), Shiroma, Evangelista e Moraes (2007), Saviani (2008), Freire (1996), Gruppi (1996) e Hofling (2001) apontam que a crise do estado e sua atuação, a partir dos anos 1970, expressaram-se nas políticas econômicas neoliberais, com reflexos nas demais políticas públicas que se seguiram. A população brasileira enfrenta, desde então, aumento expressivo dos problemas sociais, como baixa escolarização, analfabetismo, violência e aumento do fenômeno da drogadição entre os jovens.

O acirramento desses problemas demandou das gestões públicas municipais a deflagração de políticas sociais e compensatórias a ser adotadas tanto pelas instituições de educação formal quanto pelos projetos de educação informal, a fim de ampliar possibilidades de desenvolvimento sociocultural da população.

Essas políticas públicas precisaram se adequar às necessidades apontadas, como foi o caso do Programa Comunidade Escola, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para atender à população da cidade[1]. O referido programa pretende valorizar a escola como espaço de produção e circulação do conhecimento, promovendo parcerias e ações integradas para seu próprio desenvolvimento e também da comunidade.

As escolas municipais integradas a ele passaram a permanecer abertas à comunidade aos sábados e domingos, com a promoção, nas salas de aula, pátio, laboratórios, biblioteca, cozinha e quadras esportivas, de ações nas áreas de esporte, saúde, educação, cidadania, cultura e geração de renda, que contribuem para o desenvolvimento sociocultural e político dos cidadãos e, consequentemente, das comunidades, de forma sustentável.

O interesse da pesquisadora pelo tema de investigação decorre do trabalho por ela realizado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na qual atua há 13 anos, além dos 17 anos de experiência na área educacional. No Programa Comunidade

[1] Ofício nº 410/2005 (CURITIBA, 2011, p. 105)

Escola, trabalhou como coordenadora de uma das escolas municipais, sendo também professora do ensino fundamental. As inquietações observadas em relação aos alunos que frequentam o programa fizeram refletir acerca de sua eficácia junto à comunidade; ainda, o trabalho no Comunidade Escola permitiu perceber a existência de diferentes políticas sociais, necessárias ao reconhecimento do direito do aluno à educação, seja do jovem de classe desfavorecida, seja daquele que tem melhor poder aquisitivo. Em ambos os casos, é preciso atenção especial para que as possibilidades educativas sejam ofertadas de forma igualitária.

De acordo com Delors (2005), momentos com atividades e oficinas, nos fins de semana, são tão importantes quanto a educação formal:

> Os meios de vida, de estudos, por onde circulam os aprendizes são tão importantes quanto às atividades educacionais que abrigam. Sua influência deve-se ao fato de que eles são desigualmente motivadores, diferentemente estimulantes e mais ou menos propícios a aprendizagens significativas. A cultura da instituição, da família e da sociedade é igualmente um fator de ensino (DELORS, 2005, apud NOLETO, 2004, p. 196).

Saviani (1991, p. 12), por sua vez, desenvolve considerações sobre os problemas decorrentes da análise das relações sociais capitalistas que se realizam no âmbito da educação escolar, considerando-a uma tarefa extremamente difícil, para a qual é necessário encontrar possibilidades de ação que contribuam com a transformação social, capazes de minimamente propiciar melhores formas de convivência no mundo, produzindo um olhar e um agir mais compatíveis com a realidade social marcada pela desigualdade.

Nessa perspectiva, em alguns bairros de Curitiba, devido aos índices de violência escolar, inúmeras questões devem ser levadas em consideração, a saber: o aspecto cultural negligenciado que envolve a comunidade; a presença de jovens envolvidos com drogas; e o predomínio do analfabetismo funcional, do desemprego e da violência urbana. Esse cenário de pauperização cultural mostra a necessidade da implantação de uma política social compensatória capaz de propiciar a reflexão daqueles envolvidos no processo educativo intraescolar e intercomunitário.

Conforme Abranches (1998, p. 16), os países industrializados buscaram compensar o mal-estar, os custos sociais e os efeitos perversos derivados de ações indispensáveis à acumulação de outras políticas governamentais e do próprio progresso. Eis que, assim, surgiram os programas que garantem universalmente

compensações à perda de renda derivada de oito circunstâncias diferentes: velhice, invalidez, viuvez, doença, maternidade, acidentes de trabalho, desemprego e crescimento familiar. Essas compensações são direitos das pessoas desfavorecidas social e economicamente, destinando-se a assegurar condições mínimas de subsistência àqueles que, ao sofrer tais contingências, na maioria das vezes, inevitáveis, perdem a capacidade de gerar renda suficiente para seu sustento em um patamar mínimo de bem-estar.

Desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas são foco das políticas sociais, em busca da igualdade, podendo a ação social do Estado dizer respeito tanto à promoção da justiça social quanto ao combate da miséria.

Abranches (1998), nesse sentido, trata de objetivos distintos, afirmando que não há governos imparciais, ou seja, as escolhas efetivadas por eles sempre envolvem julgamento de valor, que implicam interesses, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas:

> A política social praticada na maioria dos países industrializados e naqueles que chegaram à conquista do Estado de bem estar teve por objetivo compensar o mal-estar, os custos sociais, os efeitos perversos derivados de ações indispensáveis à acumulação de outras políticas governamentais e do próprio progresso que, ao induzir mudanças, pode colocar certos grupos em situação de dependência (ABRANCHES, 1998, p. 14).

Jovens que presenciam cotidianamente uma realidade violenta ficam expostos à agressividade, necessitando da implantação de programas sociais, oferecidos em horários alternados à educação formal e capazes de contribuir para o resgate de sua experiência de cidadania e de vida em sociedade. Nessa direção, foram realizadas discussões internacionais sobre a importância de uma cultura para a paz, projeto para o século XXI instituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)[2], cujas políticas públicas assumem

[2] A Unesco foi criada em 16 de novembro de1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial. Em 2000, elaborou o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, que mais tarde passou a denominar-se Programa Escola Aberta. No dia 15 de outubro de 2004, foi lançado, em Brasília, o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho Para a Juventude, uma parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-membros – mais de 193 países – na busca de soluções para os problemas que atualmente desafiam as sociedades: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação (UNESCO, 2016, online).

uma perspectiva sócio-histórica de homem, educação e sociedade. No Brasil, a Unesco desenvolveu o Programa Abrindo Espaço: Educação e Cultura para a Paz, que se preocupou em implantar políticas públicas e programas de governo nos municípios brasileiros.

Com esse interesse, alguns estados brasileiros têm desenvolvido políticas públicas e programas voltados para as comunidades em situação de vulnerabilidade social, com atendimento nos fins de semana, como Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Piauí. Segundo documento oficial da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME, 2005)[3], o Programa Comunidade Escola tornou a escola um espaço privilegiado em um processo de mudança de atitude e comportamento dos jovens, possibilitando-lhes a constituição de um espaço cultural de referência e pertencimento, ampliando a posição social daqueles que o frequentam, inovando com atividades de formação educativa e possibilidades transformadoras.

O programa consolidou-se intersetorialmente, com a participação de outras secretarias do governo municipal, quais sejam: Fundação Cultural de Curitiba (FCC), Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL), Fundação de Ação Social (FAS), Secretaria Municipal de Saúde (SMS), Secretaria do Governo Municipal (SGM), Secretaria Municipal de Defesa Social (SMDS), Secretaria Municipal do Abastecimento (SMAB), Urbanização de Curitiba S/A (URBS), Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), Secretaria Municipal de Comunicação Social (SMCS), Secretaria Municipal de Recursos Humanos (SMRH), Secretaria Municipal da Administração (SMAD), Secretaria Municipal de Urbanismo (SMU), Secretaria Municipal de Finanças (SMF), Secretaria de Planejamento (SEPLAN), Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP), Instituto Municipal de Turismo (Curitiba Turismo), Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB-CT), Procuradoria-Geral do Município (PGM), Companhia de Desenvolvimento de Curitiba (Curitiba S.A.), Secretaria Municipal de Assuntos Metropolitanos (SMAM), Secretaria Municipal de Obras Públicas (SMOP), Secretaria Extraordinária de Relações Internacionais e Cerimonial (SERIC) e Instituto Curitiba de Informática (ICI). Essa inter-relação objetiva compor uma política social que se propõe a contribuir fortemente para a

[3] Curitiba, 2011 Ofício nº 410/2005 – SME, p. 126.

compreensão e efetivação de propostas de atendimento de crianças, jovens e adultos, ou seja, das comunidades expostas à criminalidade e pobreza, escassa de atividades culturais.

Com relação à proposição de programas sociais compensatórios, ressalta-se que cada município faz adequações à sua realidade. A esse respeito, Kramer (1982, p. 57) disserta que os programas compensatórios não se apresentam de forma homogênea, variando na ênfase quanto aos fatores que pretendem compensar, na metodologia adotada e no período que privilegiam para atuação. Da mesma forma, a abordagem da privação cultural, que os fundamenta, não se constitui em um corpo teórico estruturado fixo. Podem-se, no entanto, detectar claramente as tendências comuns aos diferentes programas e seus pressupostos básicos.

Ainda, Kramer (1982, p. 57) enumera razões que podem levar à crença de que crianças das classes dominadas fracassam na escola (por apresentarem "desvantagens socioculturais", por exemplo). Segundo a autora, esse público possui carências de ordem social e cultural, sendo privado de livros e de frequentar lugares de recreação que propiciem cultura (teatro, cinema, entre outros) e de lazer nos fins de semana. Para procurar suprir essas necessidades, surgem os programas compensatórios, que visam a eliminar as desvantagens impostas pela sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – conceitua, em seu art. 1º, a educação, valorizando a importância da família na formação do indivíduo:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que 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 (BRASIL, 1996).

Ademais, prevê, no art. 12, inciso VI, e no art. 13, inciso VI, que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar as propostas pedagógicas e articular com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 – expressa que, além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais, especialmente no tocante às crianças carentes, fazendo-se necessária a ampliação do atendimento social.

Partindo dos questionamentos apresentados e da fundamentação legal elencada, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar a política pública compensatória do Programa Comunidade Escola e suas contribuições para os estudantes do município de Curitiba, levando a refletir sobre a eficiência dos programas sociais: são adequados ao município? Quais cuidados ter?

Chauí (1986), nesse sentido, alerta que projetos sociais pautados em modelos diretivos, construídos culturalmente distantes da realidade social em que serão desenvolvidos, não apresentam boa repercussão no ambiente vivenciado e têm se revelado um verdadeiro fracasso. São necessárias, portanto, ações que levem à participação social nas “reivindicações democráticas que ampliam a questão da cidadania, fazendo-a passar do plano político institucional ao da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 1986, p. 03).

Diante disso, a pesquisa estuda a política pública referida, concentrando-se no seu âmbito compensatório, de modo a entender o desenvolvimento do Programa Comunidade Escola como espaço aberto de conhecimento, aprendizagem, cultura e lazer nas escolas inicialmente atendidas, de 2005 a 2015. Pretende-se, com os dados do processo de investigação, contribuir para a análise da atuação desse programa da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Para responder às inquietações apresentadas, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se os objetivos da Unesco propostos para esse tipo de programa são condizentes com as concepções do Programa Comunidade Escola.
- Analisar os documentos oficiais que instituíram o programa, durante os anos de 2005 a 2015, nas escolas-piloto, por meio de pesquisa de campo.
- Entender os objetivos e a estruturação do programa.
- Verificar a efetividade do programa no atendimento à comunidade escolar.

Para conhecer essa realidade, fez-se necessária a investigação dos documentos e do contexto histórico, sua formulação e implantação, descrevendo a política no processo histórico em que foi desenvolvida. Para tanto, foi escolhida a metodologia de abordagem qualitativa, dividindo-se a pesquisa em dois momentos: análise documental e pesquisa empírica, com a realização de entrevistas.

No primeiro, fizeram-se buscas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), examinando as dissertações sobre o tema nos estados de Rio Grande do Sul e São Paulo, pois

ainda não há trabalhos acadêmicos nesse sentido desenvolvidos no Paraná. Ainda, foram verificados os *sites* oficiais da Unesco. Já o trabalho de campo objetivou a aproximação com o desenvolvimento real do Programa Comunidade Escola, por meio de contato com os sujeitos participantes e da verificação da aplicabilidade e efetividade (ou não) dos preceitos teóricos estudados concomitantemente.

Com o intuito de abordar crítica e qualitativamente o problema de estudo, Alves-Mazzotti (2004) explica que todo processo social está profundamente vinculado às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam a sociedade, pois nenhum fato social pode ser entendido de forma isolada, neutra, acima dos conflitos ideológicos. Segundo sua perspectiva, a abordagem da pesquisa procura apreender uma realidade objetiva que precisa ser desvelada e não aquela que tem a ver com leis naturais e que expurga a subjetividade, pois considera que o fenômeno investigado precisa ser compreendido como “parte da construção de significados inerentes às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado” (ALVES-MAZZOTTI 2004, p. 140).

No seu desenvolvimento, esta pesquisa apoia-se na análise dos dados coletados em documentos e relatórios oficiais do programa disponibilizados pela SME e na coleta da pesquisa de campo. Selecionou-se, para tanto, uma escola em cada uma das nove regionais do município, todas instituições-pilotos do programa, em 2005. Importa informar que apenas duas diretoras desse período continuam atuando na mesma escola, cujos depoimentos enriqueceram os dados do estudo.

O próximo passo metodológico foi marcar entrevista (Apêndice A) com as diretoras das escolas selecionadas, cujos nomes aqui apresentados são fictícios, para preservar a confidencialidade. Os dados levantados nessa pesquisa de campo foram fundamentais para a análise do problema de pesquisa.

A dissertação, além desta introdução, foi estruturada em outras duas seções, nas quais se contextualiza, descreve e se analisa o problema, principiando pelas políticas públicas de Estado e pelo papel dos programas compensatórios voltados à promoção da educação, a fim de compreender e diferenciar determinadas políticas sociais e encontrar respostas para algumas das indagações elencadas no objeto de estudo.

A terceira seção aborda-se o Programa Comunidade Escola em Curitiba, incluindo seu histórico de implantação nas escolas da Rede Municipal de Ensino e seus objetivos, com base no levantamento de dados dessa política pública, com

vistas a compreender sua importância para a população do município. São também apresentados os dados das entrevistas com as diretoras das escolas municipais, passo essencial para realizar as análises comparativas da pesquisa bibliográfica com os dados empíricos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E O PAPEL DOS PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS VOLTADOS À PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nesta seção, procura-se expor o conceito de política pública, política educacional e política compensatória, tal como presente na literatura da área. Ressalta-se que a compensatória é a base dos programas que propõem o desenvolvimento de uma cultura de não violência a partir da aproximação entre escola e comunidade, como é o caso do Programa Comunidade Escola.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE POLÍTICA PÚBLICA

É importante realizar um breve histórico para entender o contexto em que os programas compensatórios foram criados. Antes disso, porém, cabe expor, ainda que em breves notas, algumas considerações sobre o próprio conceito de Estado, uma vez que ele é, na sociedade, o mentor das políticas públicas.

O fim da Guerra Fria e o processo de globalização marcaram o mundo ocidental no último quarto do século XX, afetando a economia mundial e, por conseguinte, as economias nacionais. O período foi marcado pelo fortalecimento dos Estados Unidos e do sistema econômico capitalista, que, por meio do Consenso de Washington, impôs condições aos Estados devedores para que adotassem programas de reformas econômicas, que tornariam as economias regionais seguras para a movimentação do capital transnacional. Com tais reformas, surgiram mudanças nas políticas públicas, educacionais e compensatórias, ao longo dos anos 1990.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 45) exemplificam que o período do governo da primeira-ministra britânica Margaret Thatcher (1979-1990) representou um completo assalto aos valores que prevaleciam no Reino Unido desde o pós-guerra, quanto às políticas de bem-estar, educação, saúde, liberdade e organização dos trabalhadores, compartilhadas tanto pelos partidos conservadores quanto pelos partidos trabalhistas. Salientam a emergência, na Inglaterra, de uma atitude proclamada realista, caracterizando a atmosfera política, científica e cultural, com a prevalência de um pensamento conservador de cunho neoliberal. Tratou-se de uma espécie de pragmatismo, que se manifestou em certo “realismo” político que

desqualificava “velhos” ideais e valores (socialistas ou progressistas) e era marcado pela concorrência, pelas forças de mercado e pelo desemprego estrutural.

Sendo assim, formular o conceito de política pública não é tão simples, pois é entendido de acordo com o enfoque teórico adotado, bem como com o contexto histórico, político e social ao qual se aplica. Usualmente, a política pública deve ser identificada a partir de programas ou projetos desenvolvidos e que determinam ações específicas do Estado.

Ao discorrer sobre política, Bobbio (1909, p. 954) retoma as raízes gregas da palavra “*polis*” (*politikós*), que significa tudo que se refere à cidade e, consequentemente, ao que é urbano, civil, público e, até mesmo, sociável e social[4]. Ainda de acordo com o autor, o conceito de política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder, que tradicionalmente é definido como “consistente nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem” ou, analogamente, como conjunto dos meios que permitem alcançar os efeitos desejados. O poder político pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem (não ao poder do homem sobre a natureza), que pode ser expresso de várias maneiras na linguagem política: relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência (BOBBIO, 1909, p. 954). Ainda, apresenta três dimensões: econômica, ideológica e política. Aliás, há várias maneiras de exercer poder sobre o homem, sendo o poder político apenas uma delas. Para Aristóteles, existem três formas substanciais de poder: o poder paterno, o poder despótico e o poder político[5].

Marx (1980, p. 211), em *O capital*, esclarece que a economia política trata do modo pelo qual o homem busca produzir suas condições de existência. Nos Estados capitalistas modernos, o homem acessa os bens para sua reprodução unicamente pela compra e venda de mercadorias, ou seja, pela via do mercado; ele as adquire comprando-as com dinheiro, que constitui pagamento do seu salário, no caso do trabalhador, ou lucro, no caso do capitalista, ou, ainda, renda, no caso de atividades especificamente rentáveis, como o arrendamento de terras e outros bens.

---

[4] Esse conceito vem sendo estudado desde Aristóteles, na obra *A política*, que pode ser considerada o primeiro tratado sobre a natureza do poder político.

[5] Segundo Bobbio (1909, p. 955), para Aristóteles, o poder paterno exerce-se pelo interesse dos filhos; o despótico, pelo senhor; e o político, pelo interesse de quem governa e de quem é governado, o que ocorre apenas nas formas corretas de governo; já nas viciadas, o poder é em benefício dos governantes.

Nas perspectivas até aqui apresentadas, o debate sobre Estado e política pública sempre impulsionou estudos sobre as relações sociais, por agregar conceitos de lei, responsabilidade, articulação e poder. No entanto, a partir do século XXI, o tema foi impulsionado por questionamentos e reflexões advindos das modificações no cenário econômico e político mundial.

Segundo Braverman, o poder do Estado é algo que caminha ao longo da história, não constituindo, pois, uma questão nova:

> O emprego do poder no estado para estimular o desenvolvimento do capitalismo não é um fenômeno novo, peculiar à fase monopolista dos últimos cem anos. O governo e países capitalistas desempenharam esse papel desde o início do capitalismo (BRAVERMAN, 1980, p. 242).

Já Gruppi (1980, p. 8) relembra que Maquiavel foi o primeiro a refletir sobre o Estado e suas características. Na obra *O príncipe*, encontra-se a explicação deste sobre o conceito em pauta, nos seguintes termos: “Todos os Estados, todas as dominações que tiveram e têm o império sobre os homens formam repúblicas ou principados” (MAQUIAVEL apud GRUPPI, 1980, p. 8). Também afirma que Maquiavel retorna a um tema já desenvolvido por Aristóteles: a política é a arte do possível, a arte da realidade que pode ser efetivada, a qual leva em conta a maneira como as coisas estão e não como deveriam estar.

Shiroma, Moraes e Evangelista esclarecem que, na atual fase do capitalismo,

> a política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado, [...] compreendido como produto da razão, ambiência social marcada pela racionalidade, onde o ser humano encontrará a possibilidade de viver nos termos da razão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 7).

As autoras ainda observam que, segundo o pensamento de Hegel, o Estado é compreendido como o fundamento da sociedade civil e da família. Deixando de constituir um modelo ideal, sua racionalização celebra seu próprio triunfo como movimento histórico real – realidade da ideia ética, o racional em si e para si (HEGEL apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8).

Hofling (2001, p. 39), por sua vez, analisa o contexto histórico em que o ser humano está inserido, afirmando que as políticas públicas têm interferência no que diz respeito aos fatores culturais e àqueles que historicamente vão construindo

processos diferenciados de representação, aceitação, rejeição e incorporação das conquistas sociais por parte de uma determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí uma procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política e/ou programas, bem como de diferentes soluções e padrões adotados para ações públicas de intervenção. Nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8) expõem que as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas por lutas, pressões e conflitos; não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas resultado de embates sociais, sendo representadas, em grande medida, nas decisões de governo.

Nos Estados Unidos, as políticas públicas constituem disciplina dos cursos de Ciências Políticas, sob a perspectiva de análise da forma segundo a qual as bases governamentais estabelecem os critérios necessários para a elaboração e efetivação de suas propostas. Já na Europa, o pressuposto do campo para análise das políticas públicas é o papel do Estado, primordialmente como líder por excelência, o supremo criador dos melhoramentos do meio social. Uma definição concreta e dotada de sustentação teórico-metodológica com vistas a compreender o fenômeno das políticas públicas passa por esse tipo de análise, qual seja:

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Pode-se dizer, então, que esse conceito é construído sob o peso de vários fatores externos, os quais nem sempre estão diretamente ligados à política de fato; além disso, os processos que envolvem desde a elaboração até a efetivação de uma política pública passam pelo crivo da sociedade civil, agentes burocráticos, grupos de pressão, como também do garantidor supremo, o Estado. A esse respeito, Bobbio (1909, p. 958) questiona: uma classe política que oprime seus súditos, condenando-os a uma vida sofrida e infeliz, faz política? Será que o poder que exerce não é um

poder político? O próprio Aristóteles, segundo esse autor, distingue as formas puras de governo das formas deturpadas.

De acordo com Souza (2006, p. 21), as políticas públicas são introduzidas no meio social carregadas de ideologia. Em uma primeira etapa, sua elaboração orienta-se por uma lógica partidária, uma prerrogativa cuja perspectiva não é outra senão agregar legitimidade a determinado grupo que está próximo do espectro político. Destaca-se que, desde a gênese de uma política pública, existe uma correlação de interesses, que envolvem, em grande medida, dois segmentos: a sociedade civil – não participante dos processos em sua totalidade – e os grupos disputantes do poder.

Entrando no mérito da categoria “interesses”, aventada por Souza (2006, p. 23), advoga-se que, ao formatar uma política pública, os grupos envolvidos preocupam-se, em grande medida, muito mais com seus objetivos de permanência no poder do que com os benefícios que a elaboração dessa ação política pode gerar no meio social.

Ainda nessa linha, os atores envolvidos são classificados como formais e informais. Souza (2006, p. 23) destaca que os atores formais são aqueles que estão envolvidos com a política pública sob a perspectiva institucional, sendo, em sua totalidade, os membros do Estado, legitimados pela sociedade civil (parlamentares, presidente da República e senadores, além dos integrantes do Poder Judiciário e burocratas, de forma geral). Em relação aos atores informais, estes não estão envolvidos com os aparatos institucionais, tampouco fazem parte do núcleo das leis orgânicas, mas são agentes de pressão que atuam segundo uma lógica estabelecida pela sua posição social. Enquadram-se nessa categoria os movimentos sociais, os meios de comunicação, os sindicatos, como também empresários e associações de bairro.

Outra categoria analisada pela autora faz referência aos atores individuais e coletivos. Os primeiros podem ser classificados consoante sua atuação direta no processo, sem depender efetivamente de outrem, sendo exemplos os magistrados, chefes de gabinete e donos de cadeiras do alto escalão da burocracia do Estado. Os atores coletivos, apesar de agirem na arena política de forma mais organizada, fazem-no com menos intensidade, dogmaticamente falando. Incluem-se nessa categoria os membros das associações de bairro, a sociedade civil organizada e os partidos políticos.

Em resumo, os envolvidos nos processos de políticas públicas incluem partidos políticos, equipes de governo, associações comunitárias, movimentos sociais, corpo técnico, juízes, mídia, grupos de pressão, sindicatos e associações profissionais, empresas, organizações do terceiro setor e demais atores do conhecimento.

Segundo Boneti (2006, p. 9), num primeiro momento, a trajetória das políticas públicas está condicionada para além da esfera burocrática institucional, que é parte integrante do Estado. O pesquisador afirma que seus agentes definidores são movimentados por interesses econômicos e organizam a implementação de suas ações pautados pelo aspecto lucrativo. No entanto, a sociedade civil também exerceria forte influência na formatação dessas políticas.

Sobre o contexto de elaboração dessas políticas no âmbito centralizado nacional, Boneti (2006, p. 11) ressalta que aliados das elites globais servem-se de acúmulo de capital financeiro e de interesses particulares, exercendo forte poder na implementação de políticas públicas nas esferas que, em grande medida, dizem respeito às suas perspectivas como grupos peculiares. Observa-se, nessa explanação, um grande jogo de interesses na formatação das políticas públicas, em detrimento do (suposto) interesse comum de melhoramento do bem-estar da sociedade.

De fato, atualmente, os contextos que permeiam todos os aspectos das políticas públicas estão articulados a grupos distintos. Em outras palavras, a formatação delas, que ocorre na esfera dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, passa por fortes pressões de grupos específicos, com interesses distintos. Consoante Boneti (2006, p. 11), “temos uma arena de conjunção das políticas públicas, e essa arena se tornou um campo de concentração de elites e interesses”.

De todos os lados, o poder público é bombardeado por requerimentos de direitos. Agentes burocráticos, empresários, movimentos sociais, partidos políticos, associações de bairro e vários outros grupos de pressão organizam-se para buscar a legitimação de seus anseios; nesse contexto, o acúmulo de capital e influência de alguns fazem com que seus interesses sejam atendidos de imediato.

Souza (2006, p. 24) refere-se à emergência dessa nova configuração das políticas públicas, reconhecendo-as como um processo nascido de um movimento democrático, envolvendo, veementemente, a sociedade civil nos processos de sua

elaboração, formatação, implementação e efetivação, tendo a perspectiva de atender às demandas de uma totalidade de indivíduos, dotados de anseios diferentes. No entanto, isso se tornou um grande campo de guerra, em que os mais fortes exercem poder sobre os mais fracos e os mais influentes têm seus interesses atendidos, em função de condições específicas e alianças peculiares. Boneti (2006, p. 26), sobre o assunto, discute que “elites globais e classes dominantes” preservam seus interesses para motivar os agentes definidores a seu favor, porém, no campo das elaborações das políticas, não são os únicos atores que exercem poder, havendo forte influência dos movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e vários outros grupos com engajamentos distintos.

Por fim, especificamente sobre os países em desenvolvimento na América Latina, Souza (2006, p. 35) apresenta o conceito de políticas públicas como algo que surgiu em meio a pressões econômicas e políticas, sendo, em suma, de restrição de custos; menciona, ainda, a adoção de orçamentos equilibrados entre despesas e receitas, com a nomenclatura surgindo para definir as ações governamentais de melhorias diversas.

Já no Brasil, elas têm sido objeto de análise de diversos setores, incluindo pensadores sociais, professores e pesquisadores voltados para melhoramentos do meio social. Segundo Souza (2006, p. 34), é relevante analisar o comportamento das instituições, bem como as regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação.

No que respeita a este estudo, a análise toma como foco as políticas educacionais, cujas questões são conteúdo da subseção a seguir.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A análise do processo da Reforma Educacional ocorrido no mundo ao longo dos anos 1990 leva à compreensão de certos fios condutores ligados a essa política educacional essencial, com foco nas questões de desigualdades educacionais e sociais do país.

Países como Inglaterra e França passaram a ter um olhar especial sobre as políticas de expansão educacionais no século XIX (ARANHA, 2006, p. 201), quando a educação ofertada pelo Estado passou a ser considerada importante para o desenvolvimento das nações. No século XX, dentro do contexto político neoliberal que se alastrou pelo mundo, as questões relacionadas à implantação de políticas de estado mínimo também trouxeram modificações para a educação.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 48), a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), realizada em Jomtien (Tailândia), foi financiada pela Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, tendo dela participado governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional de todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, dentro da perspectiva que se desenhava naquele momento.

Nesse encontro, nove[6] países com a maior taxa de analfabetismo, entre eles, o Brasil, comprometeram-se a impulsionar políticas educativas que desencadeassem ações para a consolidação de princípios ali acordados. Especificamente, a referida conferência procurou difundir a ideia de que a educação deveria suprir as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (TORRES, 1995 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49), definindo sete prioridades: (i) a sobrevivência; (ii) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; (iii) uma vida e um trabalho dignos; (iv) uma participação plena de desenvolvimento; (v) melhorias de qualidade vida; (vi) a tomada de decisões informadas; (vii) a possibilidade de continuar aprendendo.

---

[6] Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

O documento de Jomtien buscou reafirmar a necessidade de valorização das instâncias educativas, como família, comunidade e meios de comunicação; a universalização da educação primária; a preocupação com a aprendizagem das crianças, jovens e adultos; a luta pelos direitos das meninas e mulheres; e a atenção aos grupos de necessidades especiais; ainda, procurou mostrar a importância da aprendizagem em si, diminuindo o peso dos aspectos formais, valorizando o ambiente de aprendizagem e fortalecendo o consenso entre vários interesses, como também reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais na busca da ampliação da educação básica.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 48), a partir da conferência de Jomtien, surgiram metas a ser alcançadas, como a expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive, as intervenções da família e comunidade, especialmente para crianças pobres e desassistidas; o acesso universal à educação básica até o ano 2000; a melhoria dos resultados da aprendizagem; a redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total em 1990, até o início do novo século; a diminuição da desigualdade nos índices de alfabetização de homens e mulheres; e a ampliação dos serviços de educação básica.

Ainda, Torres (1995, p. 28) afirma que os nove países indicados teriam de adotar alguns procedimentos, tais como: promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se pode fazer na população e no futuro de um país; e fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre as nações.

Os *slogans* presentes nos discursos de organismos internacionais nos anos 1990 mostraram uma prescrição para reformular as tarefas executadas pelo Estado a partir da redefinição da sua atuação. Entretanto, isso não implicou seu enfraquecimento, observando-se uma forte inclinação sua para a sustentação do capital, em detrimento do atendimento à população com serviços sociais públicos, além de um controle centralizador das execuções das políticas pelas comunidades (GARCIA, 2014 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

Nesse contexto, o discurso político sobre inclusão social, ao articular um modelo de Estado e de sociedade civil, teve como sustentação o argumento da ineficácia na distribuição de renda, mas seu ponto crucial foi a adequação da sociedade às novas demandas do capital. No caso da educação, tal adaptação articulou-se à formação do trabalhador de novo tipo, adequado às novas demandas da produção.

No Brasil, o impacto desse movimento de âmbito global não tardou a se fazer sentir. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 15) relembram que, após o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começaram a fertilizar a mentalidade brasileira, inspiradas na publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, já na gestão do ministro da Educação Murilo de Avellar Hingel. Com esse plano, o Brasil traçou as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenou aos organismos multilaterais que o projeto neoliberal educacional por eles prescrito seria aqui implantado. O plano causou um sobressalto aos educadores; tendo início no governo de Itamar Franco, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) que a reforma anunciada ganhou concretude: numerosas publicações de organismos multilaterais, empresários e intelectuais atuaram como arautos das reformas que se efetivaram no país.

Ainda na década de 1990, documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) propôs mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva, tais como: versatilidade, capacidade de inovação, motivação, destreza básica, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas, habilidades com cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição.

Ao estudar as dificuldades para a implementação de políticas educacionais, autores como Werthein e Cunha (2005, p. 15) apontam que a Unesco, percebendo a dimensão internacional de crise na área, deu início a um esforço sistemático para obter não apenas uma visão panorâmica dessa crise, como também para encontrar alternativas com vistas à redução do *deficit* educacional, sobretudo, nos países pobres ou em desenvolvimento.

Nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 56) fazem reflexões sobre a Comissão Internacional sobre a Educação, convocada pela Unesco, entre 1993 e 1996, e coordenada pelo francês Jacques Delors. O relatório oriundo dessa comissão é um documento fundamental para compreender a revisão da política

educacional na atualidade e apresenta três grandes desafios: (i) ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; (ii) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; (iii) vida democrática, ou seja, em comunidade. Com esses desafios, a educação é apresentada como um trunfo para a paz, liberdade e justiça social, capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso e se mostrando apta a reduzir a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras. Enfatiza-se uma educação diferenciada, explorando diferentes meios de comunicação, profissões, cultura, esporte e lazer.

Ademais, a educação incorporou estratégias mantidas pelo Banco Mundial. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 17) discutem que este é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil, mas apenas cinco deles definem suas políticas: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido, sendo visível a liderança norte-americana. Na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar da política externa americana e possui interesses tanto na venda de projetos para países quanto no financiamento deles.

O órgão transformou-se no maior captador não soberano de recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano e tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares. O banco procurou buscar na educação a sustentação para sua política de conter a carência das pessoas, “um ajuste com caridade” (FONSECA, 1990 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 61). Com a urgência de resultados, houve a implementação de um sistema de avaliação da aprendizagem atentando para a relação custo-benefício, propondo, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social e maior articulação com o setor privado na oferta da educação.

Shiroma, Moraes e Evangelista discutem as mudanças propostas pelo Banco Mundial:

> ‘A educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza’, mas ‘a evolução da tecnologia e das reformas econômicas está provocando mudanças na estrutura das economias, indústria e mercados de trabalho em todo o mundo’ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 62).

A velocidade da informação oportunizaria mais emprego, atendendo à demanda econômica.

> O Banco Mundial discute que a educação primária e a secundária ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde e proporciona as pessoas que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 63).

No Brasil, na mesma década, o presidente empossado Fernando Collor de Melo iniciou a implementação do modelo inaugurado por Thatcher cerca de dez anos antes. Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências para os brasileiros[7].

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 47) retomam a literatura internacional[8], afirmando que, nas políticas educacionais do regime militar, a educação era considerada um dos principais determinantes da competitividade entre os países, sendo que novos paradigmas produtivos demandavam requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Portanto, em 1990, a vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propagou um ideário de desenvolvimento e competitividade, mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e do Caribe.

Em 1995, o governo de Itamar Franco patrocinou um encontro com o representante do Ministério do Trabalho, no âmbito do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade, que gerou um documento de base em que foram traçadas estratégias, constituindo marco importante para a educação[9]. Nesse

---

[7] Desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionista que marcaria sua gestão até seu impedimento pelo Congresso Nacional, em 1992 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46).

[8] A teoria do capital humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países (ANDRADE apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 34).

[9] Movimentos que participaram desse encontro: MEC, Ministério do Trabalho, Ministério da Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Conselho Nacional de Secretários de

mesmo ano, o MEC, com o apoio da Unesco, promoveu um seminário internacional, intitulado “Professores: formação e profissão”, organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior, sob a direção da professora doutora Eunice Durham.

Cabe ressaltar que, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 65), uma política nacional de educação é mais abrangente do que a proposta para organizar a área, pois planejamento e financiamento de programas governamentais difundem-se com vasta rapidez por meio de comunicação. Diversos estados brasileiros implantaram ações políticas, na década destacada, priorizando a permanência dos alunos na escola, como, por exemplo, Programa Acorda Brasil, Tá na Hora da Escola! Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático e Bolsa-Escola (a mais popular). Já o MEC implementou: Dinheiro Direto na Escola, Programa de Renda Mínima, Fundo de Fortalecimento da Escola, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério, Programa de Expansão da Educação Profissional, Programa Nacional de Informática na Educação, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior.

Para avaliar os programas sociais brasileiros, o governo instituiu o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

A próxima subseção vai examinar questões relacionadas às políticas sociais compensatórias implantadas no Brasil para responder às necessidades dos governos federal, estadual e municipal em atender ao ordenamento legal e às prescrições dos organismos internacionais para o desenvolvimento, lembrando que o Programa Comunidade Escola será analisado adiante.

Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Federação Interestadual das Escolas Particulares e Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade.

2.3 POLÍTICAS SOCIAIS COMPENSATÓRIAS

Na década de 1990, o Banco Mundial priorizava ações voltadas à pobreza extrema, pois os programas contavam com recursos destinados àqueles estratos sociais mais severamente prejudicados pela aplicação das medidas preconizadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Somente na Constituição de 1988, propôs-se uma cobertura mais ampla, universal, para determinadas políticas sociais, representando um avanço significativo no que se refere ao padrão brasileiro de proteção social até então vigente. Instituiu-se, em termos legais, a cidadania como direito universal, em contraposição à cidadania regulada (SANTOS, 1979, p. 138).

Consoante Iglesias (2015, p. 327), as políticas compensatórias surgidas nesse período priorizavam o combate à pobreza e foram implementadas por diversas nações latino-americanas, com o apoio do Banco Mundial e, muitas vezes, dos governos nacionais e locais nas tarefas de implementação e monitoramento. No caso do programa em estudo, para sua implantação, estudos foram feitos com base nos dados do Radar Social (2005)[10], que identificou que o Brasil possuía alta incidência de pobreza e elevada desigualdade na distribuição de renda. Do total de habitantes que informaram sua renda, em 2003, cerca de um terço foi considerado pobre, o que representava 53,9 milhões de pessoas – os muito pobres ou indigentes totalizavam 21,9 milhões de pessoas. Nesse contexto, as políticas sociais surgiram como tentativa de compensar a população de baixa renda que sofria o processo de exclusão a partir dos efeitos sócio-históricos e econômicos das últimas décadas.

Behring e Boschetti (2011, p. 213) refletem que o fim do regime militar e a ascensão de setores da oposição a cargos no poder alteraram a composição política, tendo o país começado a reconstruir sua institucionalidade. Novos atores entraram em cena (como as ONGs), muitos movimentos sociais desmobilizaram-se, novas políticas públicas passaram a pautar questões da cidadania e da participação, as políticas neoliberais ganharam maior ênfase, os sindicatos enfraqueceram-se e a educação escolar ganhou uma nova LDB, mas se tornou também um dos alvos prediletos das reformas estatais.

---

[10] Documento de monitoramento das condições de vida no Brasil, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), órgão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (Diretoria de Estudos Sociais/Brasília, 2005 – http://www.ipea.gov.br/portal – acesso 7-05-2017).

De acordo com Gohn (2011, p. 336), na primeira década deste milênio, fortaleceram-se as ONGs – que antes serviam apenas de apoio aos movimentos sociais populares. É preciso, nesse sentido, demarcar o entendimento sobre o que são movimentos sociais, a saber: ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população organizar-se e expressar suas demandas (GOHN, 2008, p. 333). Esses movimentos enfraqueceram-se, tiveram de alterar suas práticas e ser mais propositivos, participando dos projetos das ONGs, assumindo posicionamentos e sendo menos reivindicativos ou críticos.

Esse processo aprofundou-se quando surgiu outro ator social relevante no cenário do associativismo nacional: as fundações e organizações do terceiro setor, articuladas por empresas, bancos, redes do comércio e da indústria ou por artistas famosos, que passaram a realizar projetos perante a população, em parceria com o Estado. Apoiadas por recursos financeiros, privados e públicos (oriundos dos numerosos fundos públicos criados), e por equipes de profissionais competentes – previamente escolhidos não por suas ideologias, mas por suas experiências de trabalho –, essas organizações passaram a trabalhar de forma diferente dos movimentos sociais. O terceiro setor, por exemplo, passou a atuar com populações tidas como vulneráveis, focalizadas, por meio de projetos com prazo determinado.

Novos conceitos foram criados para dar suporte às novas ações, como responsabilidade social, compromisso social, desenvolvimento sustentável, empoderamento, protagonismo social, economia social e capital social (GOHN, 2011, p. 341). No entanto, duas situações provocaram uma ruptura, encaminhando a uma divergência séria que merece ser trazida à baila: (i) a reversão praticada, ainda na década de 1990, nas proposições fundamentais da seguridade social brasileira, quebrando as expectativas de parte da sociedade quanto à ampliação de direitos sociais; (ii) a forma complexa das demandas, em termos quantitativos e qualitativos, além do desenho e da institucionalização dos programas sociais, influenciados pelas matrizes de regulação[11], com exigências de avaliação política e social (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 60).

Diante do quadro crítico da situação econômica no Brasil e, ainda, das reivindicações da classe trabalhadora, o Estado passou a assumir algumas de suas

[11] Agências multilaterais de financiamento e fomento.

demandas. Com isso, o sistema de políticas sociais começou a ser financiado pela contribuição do trabalhador e do empregador (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 145).

Pode-se dizer, então, que, em um primeiro momento, a política social estava atrelada ao mercado de trabalho e não era definida como um direito social, mas como uma tentativa de amenizar os efeitos negativos do capitalismo frente às necessidades do trabalhador. Portanto, o Estado não era definido como o principal provedor de recursos destinados à esfera social, mas coadjuvante do sistema instituído, visando apenas à superficial minimização dos efeitos nocivos das relações capitalistas.

Cabe lembrar que, com a consolidação do capitalismo industrial, configurou-se um novo perfil da pessoa vulnerável. Se, antes, o vulnerável era o mendigo ou o vagabundo, na sociedade capitalista, passou a ser o desempregado, que depende do surgimento das oportunidades e é livre para buscar seu sustento e de sua família, mas fica à mercê da exploração gerada pelas relações de trabalho. O posicionamento alcançado pelos indivíduos no mercado de trabalho era o que definia o acesso aos benefícios da política social.

Para Hofling (2001, p. 20), as políticas sociais possuem raízes nos movimentos populares do século XIX, sendo voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais, e se referindo a ações que determinavam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, ou seja, de redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades provocadas pelo desenvolvimento socioeconômico. O Estado, assim, atuava como uma força reguladora por meio dessas políticas, que estavam a serviço das relações capitalistas no conjunto. Em outras palavras, “a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado” (OFFE, 1984, p. 15).

As famosas reformas para o mercado de trabalho no Brasil foram justificadas como soluções para pôr fim aos problemas que acompanhavam o país desde a década de 1980 em relação à crise econômica e social – altas taxas de desemprego, informalização do trabalho, subemprego, desproteção trabalhista e “nova pobreza” (SOARES, 2000, p. 56).

Segundo Fagnani (2005, p. 331), houve uma contrarreforma truncada, idealizada por liberais e conservadores, no intuito de desestruturar as bases

institucionais e financeiras delineadas na Carta Magna. Objetivavam-se as privatizações e reformas no âmbito da previdência social e da seguridade, de modo a desprezar as conquistas de 1988 e abrir caminho para a “modernidade”. Além disso, houve uma regulamentação do terceiro setor, a fim de executar as políticas públicas, criando-se parcerias com ONGs e instituições filantrópicas. Ainda, nas palavras de Behring e Boschetti (2011, p. 147), houve prioridade de mudanças sociais e políticas para os menos favorecidos, para combater a pobreza e proporcionar oportunidades iguais: “Houve o desmonte (LESBAUPIN, 1999) e a destruição (TAVARES, 1999), numa espécie de reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital”.

Com a economia em crise, uma situação de alta inflação, concentração de renda e desigualdade social, evidenciando um país com altos índices de desemprego e crescimento da taxa de pobreza, o então Estado neoliberal que se implantou a partir dos governos Collor (1990-1992) e Itamar (1992-1995) foi o ápice do cenário socioeconômico fracassado, tendo as políticas sociais compensatórias, com o apoio da Unesco, surgido para amenizar a situação precária de grande parte da população brasileira (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

De fato, na década de 1990, o Brasil foi inserido no contexto da economia globalizada e o governo, consequentemente, foi submetido aos interesses globais e à lógica do mercado que emergia nesse contexto, reduzindo sua atenção aos setores internos pouco competitivos. Justificando suas ações na ideologia da modernidade, o Estado reduziu ainda mais sua responsabilidade social. Considerando a conjuntura brasileira recente, verifica-se que, durante esse período, foi dada prioridade ao ajuste da estabilidade econômica, em detrimento da agenda social do país. No entanto, em 1991, o debate acerca das questões sociais colocou em prática o Programa de Garantia de Renda Mínima, que antecedeu os programas de transferência de renda vigentes no país atualmente.

Mais especificamente, os programas sociais de renda mínima começaram a se concretizar na metade daquela década, com políticas de combate à pobreza e ao trabalho infantil direcionadas ao atendimento das famílias, condicionando-se o recebimento de uma complementação salarial ou de um valor fixo mensal pelos pais ou responsáveis à matrícula e frequência de crianças e adolescentes na escola.

A prevalência da política social no Brasil, a partir de 2001, voltou-se para a necessidade de reverter as prioridades, dando destaque ao problema da fome e da

pobreza, mas mantendo uma política macroeconômica concentradora de renda (SILVA, 2001 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 216). Esse redimensionamento, ampliou o debate e a atuação do governo, implantando programas em todo o território brasileiro. Foram criados programas sociais como Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Cartão-Alimentação, Auxílio-Gás e Bolsa-Família, grande destaque do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, estando focado nas famílias extremamente pobres, ou seja, aquelas com renda mensal *per capita* de até R$ 50,00 (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 32).

De acordo com Behring e Boschetti (2007, p. 3), houve nesse período uma espécie de ajustes do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital.

> Diante da crise da presença do Estado na sociedade, constrói-se um discurso do individualismo pragmático, deixando as pessoas e grupos entregues à própria sorte ou, na melhor das hipóteses, a uma rede comunitária de solidariedade (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 3).

Pensar a política educacional dentro dessa concepção de poder autoritário é entender que ela teve uma relação indispensável com o regime político, suas leis e seus princípios, consistindo a educação em instrumento de legitimação de ordem política. O Estado, utilizando empréstimos externos e o consumo de equipamentos técnicos, mas alinhado à racionalidade instrumental e empurrado pelos descontroles econômicos externos e internos, limitou-se a medidas compensatórias e redistributivas e a ações corretivas temporárias, que, na prática, surtiram poucos efeitos.

Ao analisar o tema das políticas públicas, Teixeira (2002, p. 3) classifica-as segundo alguns critérios, a saber: a natureza e o grau de intervenção; a abrangência dos possíveis benefícios; e os impactos que podem causar aos beneficiários ou ao seu papel nas relações sociais. Considerando o primeiro critério, há as políticas estruturais, que interferem nos aspectos vinculados à renda, emprego, propriedade, entre outros, e as conjunturais ou emergenciais, que visam a amenizar uma situação de risco social temporário ou imediato. Quanto ao grau de intervenção, as políticas sociais podem ser universais, segmentais ou fragmentadas, atendendo a todos os cidadãos, a um segmento da população, caracterizado por um aspecto determinado (idade, condição física etc.) ou a grupos sociais pertencentes a cada segmento, respectivamente. Já em relação aos efeitos causados, podem ser distributivas, redistributivas ou regulatórias.

As políticas distributivas não consideram a limitação dos recursos públicos e privilegiam uma parcela da sociedade/população. Frey acrescenta que

> as políticas distributivas são caracterizadas por baixo grau de conflito dos processos políticos, visto que políticas de caráter distributivo só parecem distribuir vantagens e não acarretam custos – pelo menos diretamente percebíveis – para outros grupos, beneficiam grandes grupos de destinatários, todavia em escala pequena (FREY, 2000 apud TUDE, 2015, p. 223).

Grandes contingentes sociais e a política redistributiva, consequentemente, acarretam quase que equitativamente perdas e ganhos, sendo esta muitas vezes ineficaz. Frey ainda afirma que “o processo político que visa a uma redistribuição costuma ser polarizado e repleto de conflitos” (FREY, 2000 apud TUDE, 2015, p. 224).

As políticas regulatórias, por sua vez, são as mais facilmente reconhecidas e envolvem a administração pública e a burocracia estatal, além dos grupos de interesse.

> As políticas regulatórias, trabalham com ordens e proibições, decretos e portarias. Os processos de conflito, de consenso e de coalizão podem se modificar conforme a configuração especifica das políticas (FREY, 2000 apud TUDE, 2015, p. 224).

Destaca-se que a concepção de política social também sofre mudanças de acordo com a orientação política expressada pelas formas de poder, sendo importante elucidar a direção a ser tomada, no sentido de orientar a análise a uma linha definida do pensamento econômico. Isso porque tais concepções supõem sempre uma perspectiva teórico-metodológica, havendo relação inerente com o panorama político e as visões sociais de mundo.

Retornando ao caso do Brasil, diante do grande número de responsabilidades assumidas pelo poder público para prover proteção para os cidadãos, combater as desigualdades sociais e gerar oportunidades mais equitativas de inserção para os diferentes grupos, acompanhou-se, desde o início dos anos 1990, uma reorganização normativa e institucional das políticas sociais, com diversificação e relativa ampliação dos serviços públicos em diversas áreas. Ao executar políticas sociais com efeitos ou resultados indesejados, estes precisaram ser amenizados. Em Estados democráticos, isso se deve à correlação de forças

existentes entre os grupos de pressão envolvidos, sendo tais impactos atenuados por políticas compensatórias.

Além de compensações relativas à perda de renda, a política compensatória chegou ao campo pedagógico, podendo programas nesse sentido ser encontrados desde Froebel e os primeiros jardins de infância fundados nas favelas alemãs e italianas, em pleno advento da Revolução Industrial (FROEBEL apud KRAMER, 1982, p. 55). Kramer (1982, p. 55), aliás, faz uma análise da política compensatória para crianças de pré-escola, levando à reflexão sobre as carências da classe desfavorecida, incluindo os fatores que contribuem para a desigualdade – programas ou campanhas de ordem sanitária e alimentar, fatores relacionados à assistência social, influência da teoria psicanalítica e das teorias de desenvolvimento infantil. Ressalta, ainda, o papel do professor diante das necessidades afetivas da criança e em face da sua evolução. Connell (2000, p. 15), por sua vez, acrescenta que “a educação foi trazida para o contexto da assistência social através da correlação entre níveis mais baixos de educação, índices mais elevados de desemprego e salários mais baixos”.

O “ciclo de pobreza” autoalimentado pelas carências vividas pelas crianças de classe desfavorecida leva a um baixo rendimento escolar, ao fracasso profissional e à perpetuação da pobreza. Assim, as políticas compensatórias à educação passaram a ser vistas como um meio de romper esse ciclo. Com isso, “o fracasso do acesso igualitário à educação foi transferido das instituições para as famílias a quem elas serviam”, uma vez que começaram a ser vistas como “portadoras de um *deficit*” para o qual “as instituições deveriam oferecer uma compensação”. Segundo Connell (2000, p. 15), “esta manobra protegeu as crenças convencionais sobre educação”, fortemente fundadas em duas ideias: (i) as pessoas pobres são objeto dessas políticas e não autoras da transformação social; (ii) a escola tem o poder de tirar as pessoas da pobreza e da miséria.

As políticas sociais no âmbito nacional, elaboradas e aplicadas em alguns estados brasileiros, foram ao encontro dessas reflexões, contribuindo também para o combate da violência e propiciando, pela geração de renda, cultura, lazer e esporte. A Unesco, nesse contexto, tem o forte papel de manter e tecer essas teias, para que se ampliem as políticas compensatórias.

2.4 A UNESCO[12] E A RELAÇÃO COM POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS PARA A CULTURA DA PAZ

A Unesco foi criada em 1945 e tem como principal meta proclamada contribuir para a paz, o desenvolvimento humano e a segurança no mundo, promovendo o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento. Com sede em Paris, dispõe de escritórios regionais e nacionais em vários países. Por se tratar de uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), suas línguas oficiais são o inglês, o francês, o espanhol, o russo, o árabe e o chinês. Ainda, seu objetivo é "desenvolver e multiplicar as relações entre os povos, a fim de que melhor se compreendam e adquiram conhecimento mais preciso e verdadeiro de seus respectivos costumes" (UNESCO, 2015, online http://www.unesco.org/new/pt/brasilia).

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

> Para essa agência especializada das Nações Unidas, não é suficiente construir salas de aula nos países devastados ou publicar descobertas científicas. A educação, a ciência e a comunicação são os meios a serviço de um objetivo mais ambicioso: construir a paz na mente dos homens (UNESCO, online http://www.unesco.org/new/pt/brasilia).

A partir de então, a Unesco tem desempenhado um papel cada vez mais relevante na política mundial, sem deixar suas metas. Seus projetos possuem função pragmática de elaboração e realização e conceitos respeitando a diversidade cultural e a ética, sem que isso se contradiga aos demais conceitos universais – difícil quando pensado em termos cartesianos de separação do que é científico e do

---

[12] A Unesco resulta das discussões ocorridas entre 1942 e 1945, em Londres, quando foram aprovadas a Ata Final da Conferência e a Convenção ou Ato Constitutivo pelos quais ela foi instituída. A primeira reunião de sua instância máxima, a Conferência Geral, na qual foi discutido seu programa de ação, relativo ao exercício de 1947, ocorreu em novembro/dezembro de 1946, em Paris, que acolheu sua sede (Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>. Acesso em: 29 dez. 2016).

que é pragmático ou quando não se interpelam os conhecimentos há muito separados pela ciência moderna. Assim, observa-se, no primeiro dos seus propósitos, uma preocupação com a paz, a igualdade e a justiça:

> Contribuir para a paz e a segurança, estreitando, mediante a educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal à justiça, à lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, que, sem distinção de sexo, idioma ou religião, a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos do mundo (UNESCO, online http://www.unesco.org/new/pt/brasilia).

O preâmbulo de sua Constituição, por sua vez, afirma, na primeira de suas declarações: “[...] uma vez que as guerras nascem nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens onde devem construir-se os baluartes da paz” (UNESCO, 2015, online http://www.unesco.org/new/pt/brasilia). Essa é a convicção que guia o programa transdisciplinar apresentado pela Unesco, voltado à emergência de uma cultura de paz, em oposição à cultura da violência na qual o mundo está imerso. Segundo ela (UNESCO, 2015, http://www.unesco.org/new/pt/brasilia), se os homens são capazes de conceber e praticar algo tão brutal como as guerras e a violência simbólica, certamente são também capazes de reinventar a paz.

Por outro lado, num mundo em guerra, os problemas haviam adquirido uma dimensão transnacional, atribuindo valor fundamental à educação, em sentido amplo, para a construção da democracia e da paz mundial. Havia uma incessante luta política necessária ao livre curso das ideias, das pessoas e das mercadorias, objetivo nem sempre partilhado pelas lideranças políticas do mundo ocidental, que se articularam para trabalhar pela paz.

O pensamento liberal, em conjunto, professava a democracia e a liberdade do indivíduo em oposição a qualquer tipo de totalitarismo, construção teórica que regulamentou a coordenação supranacional da cooperação educacional, científica e cultural de expressão, nos limites impostos à nova organização. Segundo Noleto (2004, p. 18), a Unesco esteve sempre atenta a essa orientação, procurando, de forma contínua, marcar suas políticas educativas pelo respeito ao ser humano. Fundamenta essa postura na enorme diferença entre as nações, nos elevados índices de violência e na persistência de diferentes formas de desigualdade social e discriminação.

A ideia de democratização de conhecimentos defendida pela Unesco está vinculada à emancipação das pessoas e ao desenvolvimento sustentável dos diferentes povos e culturas em todo o mundo. Nessa linha de preocupações, pode ser citado o estudo feito, em 1968, por Coombs (1976, p. 25) sobre a crise mundial da educação. Embora não seja uma iniciativa direta da Unesco, o fato de seu autor ter sido diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação e utilizado seus dados e assistência coloca-o como precursor no esforço por uma visão crítica da educação em escala mundial. Coombs (1976, p. 25) reconhece nesse ensaio o caráter mundial da crise em educação e adverte que educar uma nação e manter seu sistema educacional ajustado à sua época parece muitas vezes mais difícil do que enviar um homem à lua.

A importância do ingresso de novos Estados da América de laços coloniais, assim como a organização política do chamado Terceiro Mundo, constituiu acontecimento cuja importância deve ser destacada. Retomada na Conferência de Bandung, em 1955, na qual se reuniram países africanos e asiáticos, a Unesco ampliou-se para incluir países da América Latina no Movimento dos Países não Alinhados, cuja primeira reunião ocorreu em Belgrado, em 1961 (EVANGELISTA, 1999, p. 15). Assim organizados, os países dos três continentes assumiram uma posição de neutralidade em relação à disputa entre socialismo e capitalismo e, buscando o desenvolvimento nacional fundado em novas relações internacionais, declararam-se em luta contra o imperialismo, o colonialismo, o neocolonialismo, o sionismo, o *apartheid* e todas as formas de racismo.

Reflexões, apontadas por Evangelista (1999, p. 19), nos variados sentidos contraditórios chegaram à organização impulsionadas pelas forças presentes nas múltiplas disputas envolvidas na construção da história mundial. O exame desses temas e questões, nessa perspectiva, pode permitir, ainda, a compreensão do modo pelo qual a Unesco enfrentou as questões-problema emergentes nesse processo de mundialização. Algumas delas foram privilegiadas, por sua abrangência e recorrência no percurso da instituição, significando sua permanência como problema na realidade social na qual se produziram. A esperança na educação como meio de construir a paz entre nações, povos e gentes e sua potencialização pela revolução das comunicações foram desafiadas pelas manifestações de intolerância, diferenças e exclusão do “outro”, expressadas pela violência de nacionalismos, fundamentalismos, guerras e revoluções.

A partir de 1972, a Unesco começou a refletir sobre prioridades na defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social, baseada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26).

> 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [...]
> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (Universidade de São Paulo-USP -http://www.direitoshumanos.usp.br).

O Relatório Faure (UNESCO, 1972) estabeleceu alguns princípios de política educacional, trabalhando com eixos norteadores – educação permanente e cidade educativa –, os quais, à medida que foram lançados e discutidos mundialmente, contribuíram para inúmeras aberturas do sistema educacional dos países, ajudando-os a romper visões conservadoras que persistiam em matéria de política educacional (FAURE, 1972 apud WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 15).

A partir das propostas elaboradas após a publicação desse documento, houve progresso na expansão de matrículas e em novos métodos pedagógicos, que se generalizaram nos diversos graus do ensino de muitos países. Todavia, a "geografia da ignorância", a que se referiu Edgar Faure no preâmbulo de seu relatório, continuou a vitimar boa parte da população mundial; em outras palavras, a diferença entre os países ricos e os países pobres seguia o curso da ampliação. No preâmbulo do relatório, ele escreve:

> Uma parte da juventude insurge-se, de maneira mais ou menos aberta, contra os modelos pedagógicos e os tipos institucionais que lhe impõem, sem que seja sempre fácil delimitar o número exato dos que atribuem a este preciso tema os seus males difusos e as suas explosões de revolta (NOLETO, 2000, p. 54).

Era preciso mudar e, indiscutivelmente, o Relatório Faure, por sua visão prospectiva, colocou-se historicamente como um importante ponto de ruptura, pois foi sensível às "vastas zonas de sombras que marcam no planeta uma geografia da ignorância" (NOLETO, 2004, p. 19).

Outro acontecimento, até certo ponto imprevisível, deu novo rumo à política e à economia em escala mundial: a derrocada dos países socialistas e a queda do muro de Berlim, em 1989, quando a globalização econômica tomou um impulso sem precedentes, promovendo e provocando mudanças estruturais substantivas em toda a paisagem da sociedade mundial.

Noleto (2004, p. 20), nesse sentido, afirma que a educação deve encarar o problema da globalização, pois, na perspectiva de uma sociedade em escala mundial, ela surge, mais do que nunca, no centro de desenvolvimento tanto das pessoas quanto das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativos, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal.

> A UNESCO dispõe de todos os meios para fornecer uma resposta de cunho intelectual e humanista à globalização e à crise econômica: todos nós sabemos que a cultura e a arte, as ciências, a educação, a comunicação e o conhecimento são os verdadeiros valores que fundamentam a essência da humanidade (BOKOVA apud NOLETO, 2004, p. 76).

Para dar resposta à expectativa de efetivação de uma nova educação para o novo milênio, uma comissão presidida por Jacques Delors[13] identificou propostas políticas inviáveis, que deram origem ao *Relatório Delors – aprender a ser*, com o objetivo de mostrar que muita coisa precisava mudar no panorama da educação mundial.

Para Delors, a educação deveria ser organizada com base em quatro pilares do conhecimento, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser. Esses caminhos do conhecimento, a rigor, possuem um entrelaçamento lógico, de forma que não é possível pensá-los isoladamente. Na prática, eles interagem, são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito (DELORS, 1996 apud WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 23).

---

[13] Jacques Delors foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995, além de autor e organizador do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir* (1996), em que se exploram os quatro pilares da educação referidos (WERTHEIN, 2000).

Segundo Noleto (2008, p. 34), entre a década de 1990 e início do século XXI, houve uma preocupação com a construção de uma cultura de paz, em prol da educação para todos ao longo da vida, pela erradicação e combate à pobreza, bem como pela construção de uma nova escola e programas sociais. A Unesco advogava, nesse contexto, uma estratégia de fomento a um programa nacional de abertura das escolas nos fins de semana e a disponibilização de espaços alternativos para atrair os jovens, colaborando para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços da cidadania, com atividades socioculturais, esportivas e de lazer.

> A escola da comunidade tem surgido em momentos críticos da história de vários países, com diferentes características: na Inglaterra da Revolução Industrial, no México revolucionário dos anos 20, na Turquia de Mustafá Kemal e em muitos outros. Nos Estados Unidos, durante a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial, um movimento se propôs a substituir a escola progressivista, centrada no aluno, pela escola comunitária, que tinha como eixo as necessidades da comunidade, com o fim de tornar a educação mais significativa e a escola uma instituição social mais útil. Como numa rua de mão dupla, a comunidade apoiava a escola e esta lhe prestava amplos serviços. Mesmo passada a Guerra, numerosos distritos escolares continuaram a desenvolver tais projetos. Uma das áreas preferenciais de atuação foi a do lazer, esporte e educação física. As instalações escolares eram abertas à comunidade, inclusive nas férias e nos fins de semana, organizando-se inúmeras atividades, entre elas as que se relacionavam a outros setores sociais, como a saúde e a cultura (GOMES, 2001 apud NOLETO, 2008, p. 71).

Nessa perspectiva, no Brasil, o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1998) apresenta como objetivo da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, sendo ela definida, para alcançá-lo, como direito do cidadão e dever do Estado. Assim, a Constituição Federal de 1988 incorporou, em seu preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar no país uma “sociedade fraterna e pluralista” (CURY, 2014, p. 200).

Abramovay (2002, p. 44), em estudos promovidos pelas Comissões de Educação da Câmara e do Senado (2003), alertou para a violência que invadia o espaço escolar, como o tráfico de drogas, a organização de gangues, o porte de armas, a depredação, as pichações e a falta de infraestrutura (como guardas, semáforos), deixando a comunidade escassa de oportunidades. Tornava-se, então, necessária a construção de políticas públicas que assegurassem a jovens, crianças e suas famílias oportunidades e espaços de convívio solidário, ético e de acesso à

cultura, ao esporte e ao lazer, podendo a escola ofertar esse espaço de vivência e cidadania, compondo uma verdadeira rede de inclusão social (ABRAMOVAY, 2002, p. 44).

De acordo com Noleto (2004, p. 103), para compreender melhor a realidade em que viviam esses jovens, a Unesco dedicou-se a uma série de pesquisas quantitativas e qualitativas – algumas, inclusive, de alcance nacional –, realizando um diagnóstico das condições de vida da juventude brasileira, especialmente no que tange à sua vulnerabilidade e exposição a situações de violência. Desempenhando papel particularmente relevante, a organização estruturou e promoveu estudos baseados na premissa de que o jovem é sujeito de direitos, incorporando ao conjunto dos resultados obtidos o resgate de culturas, identidades e modos de expressão juvenis, dando voz a opiniões, pontos de vista, visões de mundo e propostas dos jovens brasileiros. Os resultados desses diagnósticos foram fundamentais para subsidiar a formulação e implementação do Programa Abrindo Espaços.

Noleto (2004, p. 137) explica que ocorreu o aumento da preocupação de governos, pesquisadores e mídia em compor uma “agenda jovem”, de modo que o tema da juventude passou a fazer parte de discussões sobre políticas. Nesse contexto, a ONU instituiu o ano de 1985 como o Ano Internacional da Juventude, adotando um Programa Mundial de Ação para a Juventude, com vigência para além do ano 2000, que foi objeto de uma série de conferências[14] (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002 apud NOLETO, 2004).

Em 1995, os Estados-membro da Unesco decidiram que a organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à promoção da cultura de paz. Na estratégia de médio prazo da organização (1996-2001), foi estabelecido um projeto transdisciplinar, intitulado Rumo à Cultura de Paz, que envolveu os mais diversos segmentos da sociedade civil em um trabalho de disseminação dos ideais de não violência e tolerância. Além disso, em 1997, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000 como o Ano

[14] Ver, por exemplo, em Castro et al. (2001), as conclusões da Conferência Mundial dos Ministros Responsáveis pela Juventude, na Declaração de Lisboa sobre Políticas e Programas de Juventude, realizada de 8 a 12 de agosto de 1998; o Plano de Ação de Braga para a Juventude, elaborado no Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas, ocorrido de 2 a 7 de agosto de 1998; e a declaração do Encontro sobre Melhores Práticas em Projetos com Jovens do Cone Sul, realizado de 9 a 11 de novembro de 1999.

Internacional da Cultura de Paz e definiu o período de 2001 a 2010 como a Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo, ficando ambas as iniciativas sob a coordenação geral da Unesco. Para promover a qualidade da educação no país, direcionou o diálogo entre pais, alunos e profissionais que atuavam na escola, avaliando a necessidade de reduzir a violência e a vulnerabilidade socioeconômica nesses espaços (NOLETO, 2008, p. 22).

Na preparação do Ano Internacional da Cultura de Paz, foi lançado, em março de 1999, em Paris, o *Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência*, elaborado por um grupo de ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, em conjunto com representantes da ONU e da Unesco. O manifesto tinha o objetivo de criar um senso de responsabilidade no nível pessoal em relação à construção de uma nova ordem social pautada por seis princípios: o respeito à vida, a prática da não violência, a luta contra a exclusão e a opressão, a defesa da liberdade de expressão e cultural, a promoção do consumo responsável e a contribuição para o desenvolvimento da comunidade.

A partir desse manifesto, constata-se que o ideário da cultura de paz não se resumia à promoção da solução pacífica dos conflitos, estando, sim, vinculado à construção de uma nova ordem social pautada em paradigmas, valores, comportamentos e atitudes solidárias em todos os aspectos da existência humana, sendo a escola reconhecida como lócus potencialmente privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e de comportamento dos jovens expostos, ativa ou passivamente, à violência (ABRAMOVAY et al., 2001).

2.5 PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ

O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz (NOLETO, 2004, p. 45) vem contribuindo para a definição de uma política pública que contemple a juventude e suas múltiplas necessidades, desempenhando um papel inovador na difusão da cultura de paz e na transformação da prática pedagógica. A redefinição do papel da escola foi um dos seus aspectos fundamentais, uma estratégia que transformou a instituição em escola-função e não apenas escola-endereço. Com base nessa premissa, foram ampliadas consideravelmente as oportunidades de acesso a atividades de lazer, cultura, esporte e arte a diferentes grupos, o que em si representou importante fator de mudança na vida dos jovens brasileiros.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a investigação dos documentos e do contexto histórico da formulação e implantação do programa, analisando a política no processo histórico.

O Programa Abrindo Espaços foi lançado pela representação da Unesco no Brasil em 2000, no marco do Ano Internacional para uma Cultura de Paz (NOLETO, 2004, p. 11), com vistas a desenvolver projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas em sintonia com as metas acordadas entre os Estados-membros da organização.

Nesse sentido, cabe lembrar que, no setor de educação, a principal diretriz da Unesco é auxiliar os países-membro a atingir as metas de educação para todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de promover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

O programa tem sua base na cultura de paz e não violência e na promoção da cidadania de adolescentes, jovens e comunidade escolar. Reunindo várias áreas de abrangência da Unesco, trata-se de uma ação de inclusão social que incentiva a melhoria da qualidade da escola, a participação cultural, a conscientização sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da síndrome da

imunodeficiência adquirida e o cuidado com o meio ambiente. Além de promover o desenvolvimento humano, a cidadania e a inclusão social de jovens e suas comunidades, busca favorecer a qualidade da educação no país, ampliando oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda, as quais são abertas a toda a comunidade, também com o propósito de melhorar a qualidade da relação e da interação entre professores, alunos e familiares (UNESCO, 2015, online http://www.unesco.org/new/pt/brasilia).

De acordo com Werthein (2004, p. 4), o programa tem o mérito de resgatar o interesse pela escola, agora vista como lócus privilegiado, um local onde os jovens querem e gostam de estar. Nesse contexto, impulsiona o esporte como diversão e também como fator de coesão social; possibilita o acesso a atividades culturais, como a participação em grupos de dança, oficinas de grafite, *hip hop* e capoeira, entre outros; valoriza expressões da cultura nacional, a diversidade local e regional; e faz da escola um polo de atração para a juventude.

Aparentemente simples, com ênfase na abertura das escolas nos fins de semana, o programa oferece variado elenco de atividades socioculturais. Contudo, requer complexa engenharia para sua operacionalização, não só pela utilização dos equipamentos públicos nos fins de semana, mas também pela necessidade de trazer os jovens e suas famílias para um espaço que nem sempre é reconhecido como “atraente”, redefinindo a relação jovem-escola-comunidade (WERTHEIN, 2004, p. 58).

As pesquisas de avaliação sobre suas experiências demonstram que o programa é extremamente valorizado pelos jovens, famílias e comunidades no seio das quais se desenvolve, bem como pela escola, corpo docente e dirigentes das Secretarias de Educação. Mas não é só na percepção dos diversos atores que as avaliações realizadas evidenciam resultados positivos; também nos indicadores objetivos da violência escolar, é possível detectar redução significativa atribuível diretamente ao programa (NOLETO, 2004, p. 15). Isso não apenas garante o entrosamento dos diferentes sujeitos, mas permite uma melhor adaptação do programa às diversas realidades locais.

Por compreender a exata dimensão e importância de um programa como esse, que valoriza a juventude e confere nova perspectiva à escola, a Unesco vem disseminando a experiência do Abrindo Espaços para outros países. No Brasil, a partir do ano 2000, programas similares têm sido formalizados e implantados em

todo o país, constituindo uma política pública capaz de transformar a vida dos jovens e das escolas brasileiras (WERTHEIN apud NOLETO, 2004, p. 60).

Tal direcionamento vem ao encontro do que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ou seja, todos os cidadãos têm a garantia de direitos à cultura, ao lazer e ao esporte, por identificar a importância positiva dessas práticas na vida e no desenvolvimento do indivíduo, havendo contribuições no processo educacional.

> Art. 58 - No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.
> Art. 59 - Os Municípios, com apoio dos Estados e da União estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990 apud NOLETO, 2004, p. 6).

Em síntese, o Programa Abrindo Espaços tem três focos:

a) o jovem;

b) a escola;

c) a comunidade.

Segundo Noleto (2004, p. 17), “o Programa Abrindo Espaços também beneficia crianças, mulheres e pessoas mais idosas, oferecendo alternativas de lazer, diversão e participação em diferentes atividades, aos finais de semana”. Em outras palavras, a Unesco advoga uma estratégia de fomento a um programa nacional de abertura das escolas nos fins de semana e de disponibilização de espaços alternativos para atrair os jovens, colaborando para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania, com base em experiências bem-sucedidas nos Estados Unidos, França, Espanha e outros países, onde o trabalho com jovens nas dimensões artística, cultural e esportiva tem-se constituído em forma alternativa ao envolvimento em situações de violências. Assim, no dia 15 de outubro de 2004, foi lançado, em Brasília, o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, parceria da organização com o MEC, consistindo numa iniciativa que abre escolas públicas nos fins de semana para oferecer aos jovens e sua comunidade atividades de esporte, arte, cultura, lazer e formação inicial para o trabalho.

Ao abrir a escola nos fins de semana, não apenas aos jovens, mas também às demais gerações, e ao estimular que os membros da comunidade escolar participem do desenho das atividades desse espaço/tempo, promovem-se encontros entre gerações, contribuindo para reapresentações de identidades, o ouvir e o estar com o outro (NOLETO, 2004, p. 34). Chamadas para a cidadania, em suas múltiplas referências, remetem à participação ampla e democrática.

O conceito de participação sugere, ainda, mobilização: ter voz e lugar no sistema de tomada de decisões em distintas esferas sociais, visando a um lugar ativo na produção, gestão e usufruto dos bens que uma sociedade produz. Entretanto, participar pressupõe ter acesso à educação, a conhecimentos sobre alternativas para o exercício da criatividade, da negociação e da comunicação, como também acesso a atividades esportivas, artístico-culturais e de lazer, uma vez que essas também têm conteúdo educacional amplo. Participar, brincar, divertir-se, alimentar o espírito, cultivar o gosto pelo belo são formas de aprendizagem que se relacionam tanto com o aprender fazendo quanto com o estar junto, assim como implicam aprender a ser. Insiste-se, portanto, no lugar da educação em seu sentido estrito e amplo, ou seja, a ênfase na universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível, tanto por educação formal quanto por atividades extraescolares, que não considerem o lazer, o esporte e a diversão atividades externas ao que se concebe como educação. Rompe-se, assim, com a dicotomia entre o que é e o que não é educação, bem como com as fronteiras entre educação e cultura (NOLETO, 2004, p. 50).

Nessa linha, Noleto (2004, p. 51) discute os recursos humanos, técnicos e físicos disponibilizados pela escola, conjugados no programa em estudo, o qual é operacionalizado, como já citado, com a abertura de escolas nos fins de semana, com a realização de oficinas e ações diversas, selecionadas a partir de consulta à juventude local e do mapeamento prévio de talentos nesses espaços e nas comunidades em que ocorrem as oficinas. Estas são ministradas por voluntários, professores, supervisores, membros da comunidade e ONGs parceiras, quando são desenvolvidas atividades de cultura, esportes, artes e lazer, entre outras práticas. É importante destacar que não há uma fórmula única para definir quem serão os responsáveis pelas oficinas. Nos diferentes estados onde o programa está implantado, as peculiaridades locais e a diversidade regional levaram à busca por formas singulares de participação e organização. Noleto (2004, p. 56), aliás, afirma

que o “Programa Abrindo Espaços ultrapassou fronteiras e criou relação com o Poder Executivo nos três níveis de Governo (União, Estados e Municípios) viabilizando o Programa a Estados e Municípios”.

Uma vez que a Unesco preocupa-se com a violência e, nesse sentido, cria programas focados na paz mundial, instigando reflexão referente às infinitas modalidades de violência no mundo, tal perspectiva constitui um dos objetivos do Programa Comunidade Escola. De fato, a violência é um tema abrangente, que está no centro das questões políticas e econômicas dos grandes centros urbanos, podendo-se dizer que é um problema generalizado. A solução não é simples, visto que não há um diagnóstico preciso sobre suas causas; assim, várias áreas do conhecimento dedicam-se a estudá-la, surgindo abordagens diferentes e, muitas vezes, divergentes.

Conceitos de violência têm sido propostos para tratar de muitas práticas, hábitos e disciplinas, de modo tão abrangente que todo comportamento social poderia ser visto como violento, inclusive aquele baseado nas práticas educativas, consoante a ideia de violência simbólica proposta por Bourdieu (2001, p. 27-55). Para esse autor, a violência simbólica realiza-se sem que seja percebida como tal, inclusive por quem é por ela vitimado, pois se insere em tramas de relações de poder naturalizadas.

Uma adequada definição de violência leva em consideração o lugar e o tempo histórico examinados, o que implica conceituá-la de forma mais abrangente do que simplesmente relacioná-la a atos que imputam danos físicos a pessoas ou grupos de pessoas. É o que menciona Chauí (1999, p. 3-5), quando reflete sobre o tema:

> Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror (CHAUÍ, 1999, p. 3-5).

Segundo Minayo e Souza (1998, p. 22), entende-se violência como um fenômeno de conceituação complexa, polissêmica e controversa, caracterizando-se por ações humanas realizadas por indivíduos, grupos, classes ou nações, numa

dinâmica de relações, ocasionando danos físicos, emocionais, morais e espirituais. Não há um fato específico denominado violência, mas violências, como expressões de manifestação da exacerbação de conflitos sociais cujas especificidades necessitam ser conhecidas, ou seja, diversas modalidades têm enraizamento nas estruturas sociais, econômicas e políticas, como também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade.

Tal conceito pode ser compreendido, no campo das relações pessoais e institucionais, representando um grito do oprimido; portanto, as violências também se expressam pela negação do outro, especialmente naquilo que ele tem de diferente, não reconhecendo a diversidade social. Minayo e Souza (1998, p. 14) apontam que,

> ao rejeitar a pluralidade, nega-se a possibilidade do diálogo e abre-se caminho para opressão dos sujeitos e a recusa de seu recolhimento. As várias formas da violência estão arraigadas não só nas relações interpessoais, mas também nas instituições sociais (família, escola, meios de comunicação, organizações) e até mesmo nos diferentes grupos de jovens que se aglutinam em função de características semelhantes, em que reproduzem e reafirmam a discriminação ou a solidariedade (MINAYO; SOUZA, 1998, p. 14).

Ainda, segundo Pinheiro (1996, p. 8), haveria uma violência de caráter endêmico relacionada a assimetrias sociais que se traduzem em autoritarismos de várias ordens, como o subdesenvolvimento territorial (por exemplo, as populações do Norte/Nordeste e de áreas urbanas e rurais nas demais regiões), impunidade, corrupção, abusos das forças policiais, principalmente contra os pobres e os não brancos, violações dos direitos das pessoas presas e pobres e discriminação racial. No entanto, o autor reconhece como traço contemporâneo, no Brasil, uma maior preocupação das autoridades em relação à importância de “fazer respeitar tanto o estado de direito como normas de direitos internacional dos direitos humanos, apesar de muito restar por ser feito” (PINHEIRO, 1996, p. 9).

A violência direta refere-se aos atos físicos que resultam em prejuízo deliberado à integridade da vida humana. Essa categoria envolve todas as modalidades de homicídio (assassinatos, chacinas, genocídio, crimes de guerra, suicídios, acidentes de trânsito e massacres de civis). Já a violência indireta envolve todos os tipos de violência e vulnerabilidade social. Nesse contexto, Abramovay (2002, p. 30) afirma que a violência juvenil tem emergido sob diversas lógicas. Por

exemplo, tem representado uma forma de os jovens quebrarem sua invisibilidade e se mostrarem capazes de influir nos processos sociais e políticos, diante de uma sociedade que manipula canais de mobilidade social, segrega socialmente setores da população e, além de não reconhecer, estigmatiza os principais canais de participação juvenil, como grupos de *rappers*[15]. Visibilizar a violência vem servindo, em alguns casos, para colocar os jovens nos meios de comunicação e chamar atenção para sua difícil vida.

Diante disso, atividades de lazer constituem uma importante dimensão a ser analisada, tanto aquelas individuais quanto de integração social de jovens em vulnerabilidade social. Estudos demonstram que os jovens possuem um imaginário associado ao prazer, expresso em atividades recreativas; de fato, pesquisas realizadas no marco institucional da Unesco apontaram o lazer como o "momento privilegiado para os jovens afirmarem e reafirmarem laços de amizade, desenvolverem sua criatividade e confrontarem-se consigo mesmos, numa situação interpares, intergêneros e, por vezes, entre estratos sociais diferenciados" (MINAYO et al., 1999, p. 51).

No Brasil, estudo publicado pela Unesco e realizado a partir de dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o estado geral dos equipamentos culturais e sociais dos municípios brasileiros adverte para a falta de espaços de lazer e cultura para a juventude. Segundo os dados divulgados,

> cerca de 19% dos municípios brasileiros não têm uma biblioteca pública; cerca e 73% não dispõem de um museu; cerca de 75% não contam com um teatro ou casa de espetáculo e em 83% não existe um cinema. Predominam carências também quanto a ginásios poliesportivos, já que cerca de 35% dos municípios não contam com tal equipa mento, enquanto em 64% deles não há uma livraria (CASTRO et al., 2001 apud MINAYO; CASTRO, p. 55).

Tais dados apontam que, por motivos sociais, faltam lugares de lazer nas comunidades carentes, despertando infinitas formas de violência.

A Década da Cultura e da Paz, idealizada pela Unesco no ano 2000, propunha o desenvolvimento de programas sociais que procurassem combater todo e qualquer tipo de violência, visto que o que surgia nas escolas não era

---

[15] "a) Pertenceram a diversos tipos de gangues: não se dedicam à prática de transgressões, não adotam rituais de admissão e ingresso, não possuem qualquer tipo de arranjo hierárquico; b) Voz de uma geração periférica, estigmatizada; c) Rap assume a dupla função de um componente central das atividades de lazer e de um canal de expressão da revolta" (ABRAMOVAY et al., 1999).

absolutamente um fenômeno novo, pois, antes de se “tornar um objeto de estudo, se tornou um grave problema social” (ABRAMOVAY, 2001, p. 13). Por sua vez, o Programa Educação para a Paz, da mesma organização, questionou incertezas e instigou reflexões sobre muitas questões envolvendo o mundo da educação e a atual realidade social, entendendo a violência e a paz como consequências das relações humanas e do modo como se aprende a se relacionar e a entender o mundo, ou seja, são construções culturais.

Braslavsky e Werthein (2006, p. 22) apresentam exemplos da constituição histórica de países como Finlândia, Irlanda, Malásia, Espanha, Coreia do Sul e Reino Unido, vinculando o papel da escola para a comunidade e as pessoas. Similarmente, Abramovay (2002, p. 13) aponta a escola como um local privilegiado para a construção de uma cultura de paz, na medida em que congrega uma série de fatores que a colocam como polo irradiador para a comunidade e a sociedade – é um lugar de encontro da diversidade cultural, possui potencial para o estabelecimento de relações com a comunidade e exerce papel fundamental junto aos alunos para a formação de valores e a transmissão e produção de conhecimentos. Além disso, em muitas regiões, mesmo nas grandes cidades, a escola, por vezes, é o único espaço público em funcionamento permanente, ainda que em condições não ideais.

Abramovay (2002, p. 32) apresenta dados da CEPAL e mostra que, no fim dos anos 1990, a pobreza na América Latina afetava 35% dos domicílios, enquanto a indigência ou a pobreza extrema alcançava 14%[16]. Essas estatísticas, se comparadas com outras séries históricas da mesma instituição, revelam que os índices de pobreza apresentaram uma ligeira diminuição na região nos últimos anos do século XX. Contudo, deve-se ressaltar que, apesar dessa relativa melhora, a pobreza permanece como um dos principais problemas que afetam a população dos países latino-americanos.

A partir dos anos 1990, aumentaram os atos de vandalismo, as práticas de agressões interpessoais, as agressões verbais e as ameaças, sobretudo entre o público estudantil (GONÇALVES; SPOSITO apud ABRAMOVAY, 2002, p. 104). Em

---

[16] BIELSCHOWSKY, Ricardo (Org.). **Cinquenta anos de pensamento na Cepal**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2000.

pesquisa realizada, em 1997, com 52 mil professores dos sistemas públicos de ensino, distribuídos em todo o país, foram identificadas três situações tidas como assíduas: as depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores. Os autores trazem a seguinte reflexão sobre as agressões dentro da escola:

> No que tange à prática de agressões interpessoais dentro da escola: [...] a pesquisa revelou que o fenômeno varia de intensidade em cada estado da federação. Os maiores índices foram registrados no Distrito Federal, em Brasília (58,6%), e os mais baixos índices, no estado de Goiás (8,5%), ainda que ambos estejam situados na mesma região geográfica. O estudo registra, também, as agressões dirigidas a professores no interior dos estabelecimentos de ensino. O estado do Mato Grosso foi o que apresentou o maior índice (33%), ficando o estado do Rio de Janeiro com o menor número (1,2%) de ocorrências de violência física contra os docentes. Ressalta-se, entretanto, que as práticas de agressão, tanto entre os alunos como contra os professores, são mais comuns em estabelecimentos de grande porte e nas capitais (GONÇALVES; SPOSITO apud ABRAMOVAY, 2002, p. 103-104).

O papel da escola torna-se ainda mais importante em comunidades que sofrem com problemas econômico-financeiros, desestruturação familiar, menor grau de alcance de políticas públicas etc. Em outras palavras, ela assume uma série de funções compensatórias às carências da comunidade e dos alunos, ou seja, seu papel vai além da aprendizagem e engloba, por exemplo, melhorias na sociabilidade dos alunos que a frequentam (IPEA, 2005).

Paro (2000, p. 314) acredita que a utilização do espaço escolar pela comunidade é uma das formas de aferir a intensidade das relações entre a escola pública e a comunidade, na dimensão em que esse espaço é utilizado pelos usuários nos períodos em que a escola não desenvolve suas atividades docentes regulares, especialmente nos fins de semana, feriados e férias escolares.

Nos bairros ocupados pelas camadas populares e periferias dos grandes centros urbanos, os equipamentos coletivos de lazer – como teatros, cinemas, museus, clubes esportivos ou recreativos – são escassos ou simplesmente não existem. Mesmo os poucos terrenos vazios em que se dão as “peladas” nos fins de semana ou os galpões em que se realiza alguma festa ou comemoração vão, pouco a pouco, sendo eliminados com a ocupação mais intensa do solo, provocada pela crescente urbanização (PARO, 2000, p. 314). Assim, o prédio e as dependências da escola pública poderiam ser uma alternativa para o desenvolvimento de alguma

atividade de lazer que contribuísse para minorar a falta de opção da população, propondo atividades diferenciadas nos momentos ociosos para os jovens e a comunidade (PARO, 2000, p. 314).

Foi justamente diante desse contexto que a Unesco passou a promover ações internacionais priorizando jovens, com destaque ao Programa Abrindo Espaços, voltado ao combate à pobreza e à construção de uma escola renovada, dinamizando a educação para todos. Assim, em 2000, escolas públicas de estados e municípios brasileiros implantaram programas sociais em suas localidades de grande incidência de violência, oportunizando aos jovens acesso à cultura, lazer e esporte.

De acordo com Noleto (2004, p. 45), o programa vem se alicerçando não só por debates conceituais e pesquisas, mas também por sua prática. Desde 2000, foi implementado nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, Piauí e Minas Gerais. A mudança nos governos federal e estaduais, em 2003, não diminuiu o interesse pelo programa, havendo, inclusive, novas parcerias – o governo federal, por meio do Ministério dos Esportes, firmou parceria com o programa, fornecendo materiais esportivos para as escolas participantes no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia.

Em resumo, o Abrindo Espaços constitui uma proposta para a implementação de políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal, visando à melhoria das condições de vida dos jovens brasileiros. Para tanto, une diversos segmentos da sociedade, incluindo o poder público, a sociedade civil, o setor privado e os organismos internacionais, de forma plural e democrática.

A seguir, apresentam-se alguns marcos do histórico de implementação do programa em estados e municípios brasileiros.

2.5.1 Rio de Janeiro – Programa Escolas de Paz

O Programa Escolas de Paz, denominação do Abrindo Espaços no Rio de Janeiro, foi lançado em 2000, no auge da mobilização para o lançamento do Ano Internacional da Cultura de Paz, fruto de uma parceria entre o governo do estado e a Unesco (NOLETO, 2004, p. 50). A iniciativa marcou com destaque o desenho de políticas sociais para o combate à violência no estado, estimulando o debate e a mobilização social sobre o papel da educação, cultura, lazer e esporte, associados à oferta de programas de cidadania.

Para participar da primeira fase do programa, foram selecionadas unidades de ensino localizadas em regiões de maior violência, com poucas alternativas de cultura e lazer e que ofereciam em suas instalações equipamentos adequados para a realização de atividades (como laboratórios de informática, quadras de esporte, bibliotecas, entre outros), permitindo a ocupação criativa desses espaços (NOLETO, 2004, p. 57). Consoante Paro (2000, p. 317), o poder das relações que a escola mantém com sua comunidade pode transformá-la para melhor:

> As relações que a escola mantém com seus usuários e principalmente a postura que ela adota diante da questão da ocupação do espaço escolar pela comunidade parecem ter influência sobre a existência ou não de depredações da escola. Isto parece acontecer ou porque os próprios elementos que provocam tais atos se sentem inibidos em fazê-lo diante de uma postura da escola que os valoriza e permite que eles mesmos usufruam do espaço escolar, ou porque os usuários interessados passam a desenvolver mecanismos de proteção (PARO, 2000, p. 317).

O programa foi adaptado de acordo com cada município, em várias fases, tendo a primeira durado de agosto a dezembro de 2000, contando com a participação de 111 escolas, principalmente da região metropolitana do estado. Seu desenvolvimento foi acompanhado por uma equipe de avaliação e pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e da Unesco.

Houve várias adequações até chegar ao formato mais próximo da realidade, com o programa sempre se preocupando em redefinir o espaço escolar como núcleo ético-referencial dos princípios da estratégia do Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. Nesse sentido, intensificou suas ações de gestão participativa, acionou ferramentas de capacitação, comunicação e mobilização mais sofisticadas e apropriadas ao público-alvo e, assim, reescreveu a perspectiva de ação global nas comunidades de baixa renda em que atua. Em cada unidade escolar, o programa adquire uma dinâmica própria, o que resulta em um rico universo de experiências, com mais de 50 tipos de oficina e uma infinidade de atividades desenvolvidas.

Outra ação positiva é a parceria com as universidades, como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ampliando a experiência, e com ONGs comunitárias e culturais. O esforço da atual etapa do Programa Escolas de Paz está centrado na ideia de consolidar as escolas como indutoras de processos de formação ética e cidadã, promovendo o acesso de jovens a bens e serviços culturais e esportivos. Um plano de ação integrado, com

base no fortalecimento dos vínculos entre a estrutura escolar e as redes sociais, ampliará o escopo de alternativas às tradicionalmente ofertadas para as comunidades.

2.5.2 Pernambuco – Projeto Escola Aberta

Segundo Noleto (2004, p. 61), Pernambuco começou, em 2000, a desenvolver atividades pioneiras de abertura de escolas nos fins de semana, sendo o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz chamado Escola Aberta Cultura de Paz e Lazer nas Escolas nos Finais de Semana.

O estado encontra-se entre as seis unidades da federação com menor índice de desenvolvimento humano, além de ter, em sua capital, uma das zonas metropolitanas mais violentas do país, especialmente para jovens de 15 a 24 anos. Nos fins de semana, esses índices aumentam em torno de 60% e pode-se apontar a falta de alternativas culturais, artísticas, esportivas e de lazer como uma das grandes fontes de descontentamento dos jovens, levando-os a cometer atos violentos. Assim, o estado necessitava de programas que abordassem a inclusão social de jovens (NOLETO, 2004, p. 61).

A partir de agosto de 2000, 30 unidades escolares da Região Metropolitana do Recife (20 da rede estadual e dez da rede municipal de ensino) passaram a abrir suas portas nos fins de semana, oferecendo diferentes atividades culturais, esportivas, recreativas e de lazer para a juventude. A cada fim de semana, um público médio de 300 pessoas passou por cada escola, totalizando um contingente de aproximadamente nove mil pessoas. Em 2001, foi estabelecida a meta de atingir 300 escolas. Calcula-se que um público de 90 mil pessoas passou a ser atendido por fim de semana, com diversas atividades desenvolvidas com a juventude local: trabalho de identificação dos grupos juvenis, capacitação, mobilização e apoio às suas demandas.

Em 12 de junho de 2001, foi constituído o Comitê Metropolitano do Projeto Escola Aberta (que tem caráter consultivo e se reúne mensalmente), integrado por representantes de 13 Secretarias Municipais de Educação, quatro Diretorias Executivas de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Unesco e Escola Aberta.

Não existe um modelo fixo de atividades no projeto. Cada escola diagrama suas atividades em função de suas necessidades, ofertas locais e expectativas de suas comunidades. Em 2001, por exemplo, foram oferecidas, entre outras, as seguintes atividades/oficinas: jogos de salão (dominó, xadrez, damas), futebol e outros esportes, capoeira, artes marciais, artesanato, dança, música, teatro, coral, pintura, desenho, aulas de informática, consertos domésticos, costura, bordado e crochê.

O trabalho é feito em parceria com organizações governamentais e ONGs, contando com voluntários da própria comunidade. Já os coordenadores do programa recebem capacitação e uma gratificação extra no salário, além de ajuda de custo para que o programa desenvolva-se.

Em 2003, o Projeto Escola Aberta redefiniu seu modelo organizacional, diante da exigência do comitê, unidades escolares, ONGs e diversos segmentos sociais de um modelo que contemplasse a diversidade de expectativas, interesse dos atuantes e fortalecimento da qualidade do projeto.

Com o objetivo basilar de resgatar a cultura popular local junto ao grupo de jovens beneficiados, desenvolvem-se oficinas de xilogravura (pintura em madeira), danças populares, circo, teatro humano e de bonecos, capoeira e reforço escolar em português e em matemática, com metodologia baseada na obra de Luiz Gonzaga, além de algumas inovações, como oficinas de origami e foto em lata. Na área de esportes, o objetivo é resgatar os jogos de rua e estimular os jogos cooperativos.

Como resultado dos trabalhos formados nas oficinas das escolas abertas, realiza-se o Circuito Cultural de Rua, oportunidade em que o projeto leva diversos grupos das escolas para um dia de atividades culturais e esportivas nas comunidades (sobretudo, em praças públicas) e, ainda, facilita a formação de uma grande rede cultural-esportiva de apresentação dos grupos das escolas abertas entre si – o Circuito Interescolar.

Destaca-se, por fim, o Programa de Inclusão Digital, uma parceria entre a Unesco, a Secretaria de Educação e Cultura, o Grupo Associados Pernambuco (Diário de Pernambuco), o Comitê de Democratização da Informática e o Centro de Voluntários do Recife, que integra cem escolas da rede estadual participantes do projeto, com oferecimento de internet gratuita para a comunidade e curso básico de computação (microinformática, Word, Excel, PowerPoint e internet), abrangendo

1.300 computadores, seis mil beneficiários dos cursos presenciais e 500 mil acessos gratuitos à internet.

2.5.3 Bahia – Programa Abrindo Espaços

Conforme Noleto (2004, p. 74), no estado da Bahia, o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz foi iniciado em dezembro de 2001, com cinco escolas envolvidas. No fim de abril de 2002, mais 13 escolas estavam integradas ao projeto, num total de 18 escolas abertas nos fins de semana. Progressivamente, novas escolas aderiram, somando 24 escolas do subúrbio de Salvador até o fim de semana de 12 de maio de 2002.

O programa funciona em 60 escolas públicas, envolvendo seus alunos e as comunidades vizinhas. A Secretaria de Educação convidou as escolas para adesão a partir de critérios como: áreas em condições de vulnerabilidade social, índices de violência, bairros sem espaços públicos de lazer, experiências anteriores de atividades com a comunidade e receptividade da direção para sua implantação. Os recursos assegurados pelo convênio assinado entre a Unesco e a Secretaria de Educação dão sustentação financeira e técnica e asseguram a infraestrutura necessária à execução das atividades nas escolas atendidas.

Abrangem-se áreas de 43 bairros de Salvador, disponibilizando oficinas de cultura, arte, esporte e lazer, relacionadas à construção de uma cultura de paz, o que tem reduzido os índices de violência de populações em situação de vulnerabilidade social. Essas escolas têm-se transformado em espaços mais seguros para uma população de 43.692 pessoas (agosto de 2002), que passam seus fins de semana dentro das escolas, das 8h30 às 18h, participando de 2.044 oficinas construídas com a comunidade e com suporte técnico da coordenação do projeto (NOLETO, 2004, p.13).

Como resultado, a Secretaria de Educação recebe e repassa para a Unesco inúmeros pedidos de novas escolas solicitando sua integração ao programa. Assim, cada vez mais, ele recebe novos participantes, com a estratégia de fortalecimento das oficinas, que se diversificam com a participação de ONGs, Rede de Protagonismo Juvenil, Centro de Voluntários da Bahia, Fundação Luís Eduardo Magalhães, universidades e instituições diversas. Ainda, o programa tornou-se uma referência para universitários voluntários desenvolverem suas práticas educacionais

e artísticas, além de haver parcerias com comerciantes locais, principalmente do entorno das escolas, com doação de material básico para as oficinas.

O programa tem um processo permanente de acompanhamento, por meio de instrumentos elaborados pela equipe de coordenação na Bahia, aplicados pela equipe de execução das escolas e avaliados por uma equipe de pesquisadores da Unesco e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Há expectativas de que o Programa Abrindo Espaços expanda-se para toda a rede de ensino público estadual e municipal. A Unesco e o governo do estado esperam contribuir de forma estratégica com essa experiência, na definição de políticas públicas para a juventude. Portanto, o programa, na Bahia, tem internalizado um novo conceito de escola e lazer.

> O resultado é um ano e cinco meses de escolas abertas ininterruptamente nos finais de semana, sem nenhum registro de depredações, pichações, roubos ou conflitos na convivência das pessoas (cerca de 35.000/mês) nos finais de semana das escolas envolvidas (NOLETO; CASTRO; ABRAMOVAY, 2004, p. 64).

Noleto, Castro e Abramovay (2003, p. 40) deixam clara a positividade do programa implantado nas escolas e afirmam que a comunidade foi lapidada para o cuidado com o patrimônio público e o desenvolvimento cultural.

2.5.4 Rio Grande do Sul – Programa Escola Aberta para a Cidadania

Em agosto de 2003, iniciou-se a abertura das escolas nos fins de semana no Rio Grande do Sul, fruto de uma parceria entre a Unesco e a Secretaria de Educação do estado, sendo o jovem e sua família protagonistas do processo de construção da inclusão social. Inicialmente, o projeto incluía 51 escolas públicas estaduais, almejando aumentar significativamente esse número no ano de 2004.

Baseado na tríade jovem-escola-comunidade, o programa atende primordialmente os jovens e as comunidades escolares do Rio Grande do Sul, com ênfase no atendimento de adolescentes/jovens entre 12 e 24 anos, que sejam alunos ou residentes nas imediações das escolas participantes. Contudo, com as ações de capacitação e o desdobramento das atividades para o cotidiano da escola, espera-se também beneficiar diretamente toda a comunidade escolar – como

diretores, supervisores, professores e outros servidores. O programa prevê, ainda, uma estreita parceria com as universidades, permitindo que os estudantes universitários atuem como monitores nas atividades nos fins de semana nas escolas (NOLETO; CASTRO; ABRAMOVAY, 2004, p. 32).

Segundo Noleto (2004, p. 56), o acordo de cooperação entre o governo do estado e a Unesco terminou em dezembro de 2007 e, exatamente como se espera de um programa inovador de cooperação técnica internacional, o Programa Escola Aberta para a Cidadania foi transformado em política pública estadual, por meio de lei aprovada pelo Parlamento gaúcho. Tal transformação deve-se aos resultados alcançados, como a redução do vandalismo ou depredação (90%), brigas (90%), indisciplina dos alunos (86%), ofensas pessoais (62%), pichações (67%) e tráfico de drogas nas imediações da escola (48%) (NOLETO, 2004, p. 45).

Em 2008, participaram do Escola Aberta para a Cidadania 109 escolas estaduais, localizadas no interior do estado.

2.5.5 Piauí – Programa Escola Comunidade

Noleto, Castro e Abramovay (2003, p. 76), no caderno *Abrindo espaços educação e cultura para a paz*, apresentam dados do estado de Piauí, que concentra uma população, segundo o Censo Demográfico do IBGE (2000), de 2.843.428 habitantes, representando 6% do total da população da região Nordeste. Apesar da evolução no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado nos últimos anos, o Piauí é considerado um dos mais pobres da federação. O crescimento da população, concentrando-se 62,9% em áreas urbanas, produziu uma realidade de condições econômico-sociais bastante adversas, gerando alto índice de desemprego, *deficit* de moradia, condições precárias de saúde, educação deficitária, entre outros direitos básicos que asseguram qualidade de vida à população.

Em face dessa realidade, o fenômeno da insegurança e da violência passou a ser preocupação constante da sociedade piauiense, afetando, principalmente, um dos segmentos mais vulneráveis da sociedade: a juventude.

De acordo com Waiselfisz (apud NOLETO, 2004, p. 40), o estado destacou-se de forma preocupante na elevação do número de homicídios juvenis de 1991 a 2000, com um aumento de 270,8%. A situação de violência cresceu principalmente na capital, Teresina, onde se elevou o número de ocorrências policiais relacionadas

a furtos, assaltos, agressões e homicídios. Nesse contexto, o governo do Piauí, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, organizou, em setembro de 2003, o Seminário Escola Comunidade, com a participação de representantes da Unesco, diretores das escolas públicas estaduais, outras secretarias de governo, além de ONGs.

Nesse seminário, foi discutida a realidade das escolas em relação à violência e, como proposta para enfrentamento do problema, decidiu-se pela implantação do Programa Escola Comunidade, inspirado nos moldes do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz.

A partir de novembro de 2003, 17 escolas públicas estaduais passaram a abrir suas portas nos fins de semana, sendo 13 escolas localizadas na capital e quatro em municípios do interior, para promover o desenvolvimento de uma cultura de paz na rede pública de ensino do Piauí, mediante atividades socioculturais e esportivas que priorizam o protagonismo juvenil, a integração com as famílias dos alunos e a comunidade e a redução dos índices de violência, contribuindo para a construção do exercício pleno da cidadania na sociedade.

Nos fins de semana, as escolas recebem um público médio de três mil pessoas, que participam de uma média de cem oficinas de esportes, artesanato, dança, música, corte e costura, reforço escolar, desenho, qualificação para o trabalho, entre outras.

Reconhecendo a importância e os bons resultados do programa, o governo do estado decidiu pela expansão do Escola Comunidade para mais 33 escolas a partir de julho de 2004, totalizando 50 escolas. Para 2005, a meta era implantar o programa em cem unidades escolares de todo o estado.

2.5.6 Minas Gerais – Subprojeto Abrindo Espaços na Escola Viva, Comunidade Ativa

Noleto, Castro e Abramovay (2004, p. 70) comentam que o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa é um dos grandes projetos do governo do estado de Minas Gerais, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação. Trata-se de um projeto estruturador do governo, que tem por objetivo promover mudanças na

qualidade das interações entre a escola e a comunidade, alcançando maior sintonia entre ambas, com base em valores como a colaboração e o respeito mútuo.

O Escola Viva, Comunidade Ativa nasceu da necessidade urgente de atender às escolas localizadas em área de risco social, alto índice de violência e vulnerabilidade social, tendo como base pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais.

Da primeira etapa, participaram 81 escolas estaduais situadas em Belo Horizonte, as quais tiveram que elaborar um Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional sistematizando suas necessidades nas dimensões física, pedagógica e na relação com a comunidade.

A Secretaria de Estado da Educação detectou que a esse projeto deveriam estar agregados subprojetos que atendessem pontos gerais de estrangulamento do processo como um todo. Em função disso, teve início, em setembro de 2003, nas 81 escolas do Escola Viva, Comunidade Ativa, o subprojeto Abrindo Espaços na Escola Viva, Comunidade Ativa, que, por meio da abertura das escolas para a comunidade nos fins de semana, realiza oficinas e eventos, principalmente com e para os jovens, de modo a favorecer os sentimentos de pertencimento, respeito, familiaridade, bem-estar e atitudes de proximidade, reconhecimento, cuidado e compromisso entre a escola e a comunidade.

2.5.7 São Paulo – Programa Escola da Família

Consoante Noleto, Castro e Abramovay (2002, p. 34), no dia 26 de maio de 2003, foi lançado, em São Paulo, o Programa Escola da Família, cuja proposta consiste na abertura das escolas públicas estaduais nos fins de semana, transformando-as em centros comunitários, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, em que são desenvolvidas atividades artísticas, culturais e esportivas, colaborando, assim, para a reversão do quadro de violência que permeia a sociedade paulista.

Essa iniciativa está ancorada em uma parceria institucional com a Unesco, dentro do referencial do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, visando a trabalhar com os jovens, a escola e a comunidade.

O programa tem a participação da comunidade intra e extraescolar, o que possibilita o estabelecimento de parcerias com diversos segmentos da sociedade

civil, tais como: ONGs, associações de bairro, empresas, sindicatos, cooperativas, universidades e outras instituições educacionais.

Segundo Noleto, Castro e Abramovay (2003, p. 65), um dos seus diferenciais é a bolsa-universidade, com a participação da universidade no Programa Escola da Família – por meio de convênio estabelecido entre o governo do estado e as instituições de ensino superior, são distribuídas bolsas universitárias que beneficiam 25 mil estudantes universitários, egressos da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. A Secretaria de Estado da Educação custeia até 50% do valor da mensalidade do curso de graduação, desde que esse percentual não ultrapasse o valor máximo de R$ 267,00 por aluno. De acordo com o convênio, cada universidade completa, obrigatoriamente, essa bolsa, independentemente do valor da mensalidade.

Em contrapartida, esses universitários atuam em 65 locais do Abrindo Espaços, em atividades realizadas nos fins de semana com os jovens, planejadas de acordo com as expectativas locais e compatíveis com a natureza de seu curso de graduação e/ou com as habilidades pessoais. As atividades nos fins de semana são coordenadas por uma equipe constituída por educador profissional, educador universitário e educador voluntário, a saber:

a) Educador profissional: tem a função de acompanhar o desenvolvimento das atividades nos fins de semana, fomentando sua integração com as demais atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

b) Educador voluntário: pessoas conquistadas pelo objetivo do programa, com disponibilidade para desenvolver ações voltadas às expectativas da comunidade.

c) Educador universitário: participante do programa bolsa-universidade, desenvolve ações que constam do seu projeto de trabalho, acompanhado e avaliado pelo educador profissional.

Com isso, a Secretaria de Estado da Educação e a Unesco pretendem transformar a escola em um local mais participativo e democrático, minimizando a vulnerabilidade do jovem e possibilitando sua formação plena como cidadão, ao mesmo tempo que contribui para mudar a escola e a relação com a comunidade.

2.5.8 Juazeiro/Bahia – Programa Construindo Cidadania e Conquistando a Paz

Segundo Noleto (2004, p. 48), o Programa Construindo Cidadania e Conquistando a Paz é uma parceria entre a Unesco e a Prefeitura Municipal de Juazeiro, por meio das Secretarias de Saúde, Educação e Fundação Cultural, tendo início em outubro de 2003.

O programa, cujo objetivo é proporcionar acesso ao lazer, esporte, arte, cultura e ações de educação e saúde, é desenvolvido nos fins de semana em 24 escolas municipais, sendo duas localizadas na zona rural, beneficiando mais de 40 mil pessoas por mês.

A escola está aberta a toda a comunidade, embora o programa tenha como foco principal os jovens em situação de vulnerabilidade social, que não têm nenhuma atividade de lazer nos fins de semana e ficam expostos ao envolvimento em brigas, álcool, drogas, furtos, roubos e homicídios.

2.5.9 Considerações sobre os programas

Finalizando esta breve apresentação dos programas desenvolvidos nos estados e cidades brasileiros desde 2004, reporta-se a Noleto, Castro e Abramovay (2008, p. 42), quando afirmam que, a partir da aplicação de instrumentos de coleta de dados, relatórios e depoimento dos participantes, foi possível identificar os seguintes resultados em todos os programas desenvolvidos: comunidade envolvida, realizando as atividades que desejam; integração entre família, comunidade e escola; descoberta de talentos no município; obtenção de multiplicadores, internalizando a cultura de paz; melhora da autoestima; presença da família dentro das escolas; participação da família nas oficinas do programa; integração e diálogo da família na volta para casa; redução de depredação das escolas com as oficinas nos fins de semana; redução da evasão escolar; maior motivação dos alunos nas aulas; busca da autoaceitação; conservação do espaço público; formação da trupe da paz; e identificação da escola como referencial de lazer, diversão e aprendizagem para a comunidade.

Considerações da Unesco (2006, p. 15) apontam que os programas contribuem para a diminuição dos índices de violência e vulnerabilidade social a que esses setores populares encontram-se expostos e, principalmente, fortalecem o papel da escola como polo irradiador de cultura, capaz de levar em conta a diversidade do público-alvo da ação. Todos os programas mostram que os atendimentos à população têm número significativo de participantes e beneficiários, revelando sua importância. A Tabela 1 apresenta a média de atendimento à população.

TABELA 1 – ATENDIMENTOS DO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ, POR ESTADO/MUNICÍPIO.

Estado/município	Programa	Número de escolas abertas	População	Média de população atendida/mês
Pernambuco	Projeto Escola Aberta	400	7.929.154	480.000
Rio de Janeiro	Programa Escolas de Paz	200	14.392.106	140.000
Bahia (Salvador)	Programa Abrindo Espaços	57	13.085.769	50.000
São Paulo	Programa Escola da Família	5.306	37.035.456	7.000.000
Piauí	Programa Escola Comunidade	17	2.843.428	2.781
Rio Grande do Sul	Programa Escola Aberta para Cidadania	143	10.187.842	210.000
Minas Gerais	Subprojeto Abrindo Espaços na Escola Viva, Comunidade Ativa	81	17.905.134	3.000
Total		**6.204**	**103.378.889**	**7.840.781**

FONTE: IBGE, 2001; UNESCO, 2003 e 2004, pesquisa documental.

Na sequência, será apresentado o Programa Comunidade Escola, desenvolvido em nove escolas-piloto localizadas em cada uma das regionais da cidade de Curitiba. Apesar de ter se expandido para além dos anos a que esta pesquisa deteve-se (2005-2015), o foco da investigação é as escolas-piloto do programa, permaneceram com ele até o ano de 2015.

3 PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA EM CURITIBA: OBJETO DE ESTUDO

Esta seção apresenta o Programa Comunidade Escola desenvolvido no município de Curitiba, Paraná. Em um primeiro momento, aborda-se um histórico do programa, para melhor compreensão sobre seu funcionamento.

Destaca-se que o enfoque da pesquisa tem como recorte temporal o período entre 2005 e 2015 e como locais de pesquisa as nove escolas escolhidas para a implantação do programa e que participaram dele até o ano de 2015.

Na sequência, é realizada a análise das entrevistas.

3.1 PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O Programa Comunidade Escola é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Curitiba e teve início em 2005, sendo desenvolvido pela SME. Instituído pelo Decreto Municipal nº 1.218, de 11 de agosto de 2005 (disponível em: http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88. Acesso em 13 de maio de 2017), foi inspirado nos moldes do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, da Unesco, apresentado na seção anterior.

Segundo o *site* oficial, “o Programa Comunidade Escola iniciou as atividades em maio de 2005, em nove unidades de ensino de trinta e nove que se inscreveram, uma em cada Administração Regional da cidade” (disponível em: http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88. Acesso em 12 de maio de 2017). Foi selecionada uma escola de cada regional: Cajuru, Santa Felicidade, Boa Vista, Pinheirinho, Matriz, Boqueirão, Bairro Novo, CIC e Portão (CURITIBA, 2011, p. 51), segundo os critérios:

> Vulnerabilidade social no entorno da escola; instalações físicas adequadas para realização de atividades de esporte, cultura e lazer entre outras; experiência da escola em trabalhos com a comunidade; o comprometimento dos diretores, vice-diretores e equipes escolares com sua implementação. (Informações sobre o Programa Comunidade Escola. Disponível em: http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88. Acesso em 12 de maio de 2017).

Ainda de acordo com o *site* oficial, o Comunidade Escola integrava o conjunto dos programas estratégicos da gestão das escolas públicas municipais que abrem nos fins de semana, sendo alternativa de atendimento a demandas da comunidade. Especificamente, a proposta era manter escolas selecionadas da Rede Municipal de Ensino abertas para atender à comunidade nos fins de semana, com atividades culturais, esportivas, artísticas, de lazer, saúde e geração de renda, numa perspectiva de disseminação de uma cultura da paz, promoção de cidadania e vivência da comunidade (disponível em: http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88. Acesso em 13 de maio de 2017).

O Decreto Municipal nº 1.218/2005, em seu art. 2º, dispõe que

> o objetivo do Programa Comunidade Escola é valorizar a escola como espaço aberto de conhecimento, promovendo parcerias e ações integradas para o desenvolvimento da comunidade local por meio de abertura das escolas municipais nos finais de semana com atividades socioculturais, esportivas, socioeducativas estimulando a integração entre a escola e comunidade, promovendo a inclusão social e contribuindo para elevação dos índices de rendimento escolar e a redução dos índices de violência, principalmente entre crianças e jovens (disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2005/122/1218/decreto-n acesso 13-05-17).

O Programa Comunidade Escola, conforme expressa documento constante no *site* oficial da SME,

> tem missão de valorizar a escola como espaço aberto de conhecimento, promovendo parcerias e ações integradas para o desenvolvimento da comunidade local. Contribuindo para o desenvolvimento sociocultural e político dos cidadãos, possibilita às pessoas o acesso ao conhecimento nas diferentes áreas; estimula a participação ativa e consciente e reforça os princípios que embasam e estruturam o processo de gestão democrática da escola, previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (Informações sobre o Programa Comunidade Escola. Disponível em: http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88. Acesso em 12 de maio de 2017).

É, assim, organizado em cinco eixos, cada um coordenado por uma ou mais secretarias municipais:

a) **Eixo Cultura:** FCC;
b) **Eixo Educação e Cidadania:** SME, SGM e SMDS;
c) **Eixo Esporte e Lazer:** SMEL;
d) **Eixo Geração de Renda:** FAS;
e) **Eixo Saúde:** SMAB, SMMA e SMS (CURITIBA, 2011, p. 9).

O **Eixo Cultura** visa a promover atividades como música, dança, cinema, teatro e artes visuais. Do mesmo modo, o **Eixo Educação e Cidadania** promove ações educativas continuadas para a formação dos cidadãos, a partir da inclusão social e digital. Já o **Eixo Esporte e Lazer** propõe atividades físicas e esportivas orientadas, enquanto o **Eixo Geração de Renda** desenvolve oficinas visando à geração de renda. Por fim, o **Eixo Saúde** está estruturado para promover atividades de prevenção de doenças, criando ambientes saudáveis.

O programa também conta com a participação da Secretaria Municipal Antidrogas, Curitiba S.A., IMAP, Curitiba Turismo, IPPUC e URBS. Já os Núcleos Regionais de Educação[17] da Prefeitura Municipal de Curitiba desempenham papel estratégico no programa, pois são responsáveis por articular e incentivar ações, identificando lideranças e potenciais instituições parceiras, a fim de integrar ações socioeducativas e promover o atendimento das demandas locais.

O Programa Comunidade Escola conta com voluntários da comunidade e tem como princípios norteadores os conceitos de **educação integral**, que busca o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, emocionais, espirituais e físicos; e de **capital social**, que incentiva a interação dos indivíduos, visando à formação de redes sociais de colaboração e reciprocidade com vistas à promoção de atividades de cooperação e à realização de ações coletivas; como também a busca pela **cultura de paz e não violência**, que deve ser desenvolvida pelo diálogo, atitude de respeito, inclusão e construção coletiva de regras de convivência harmoniosa.

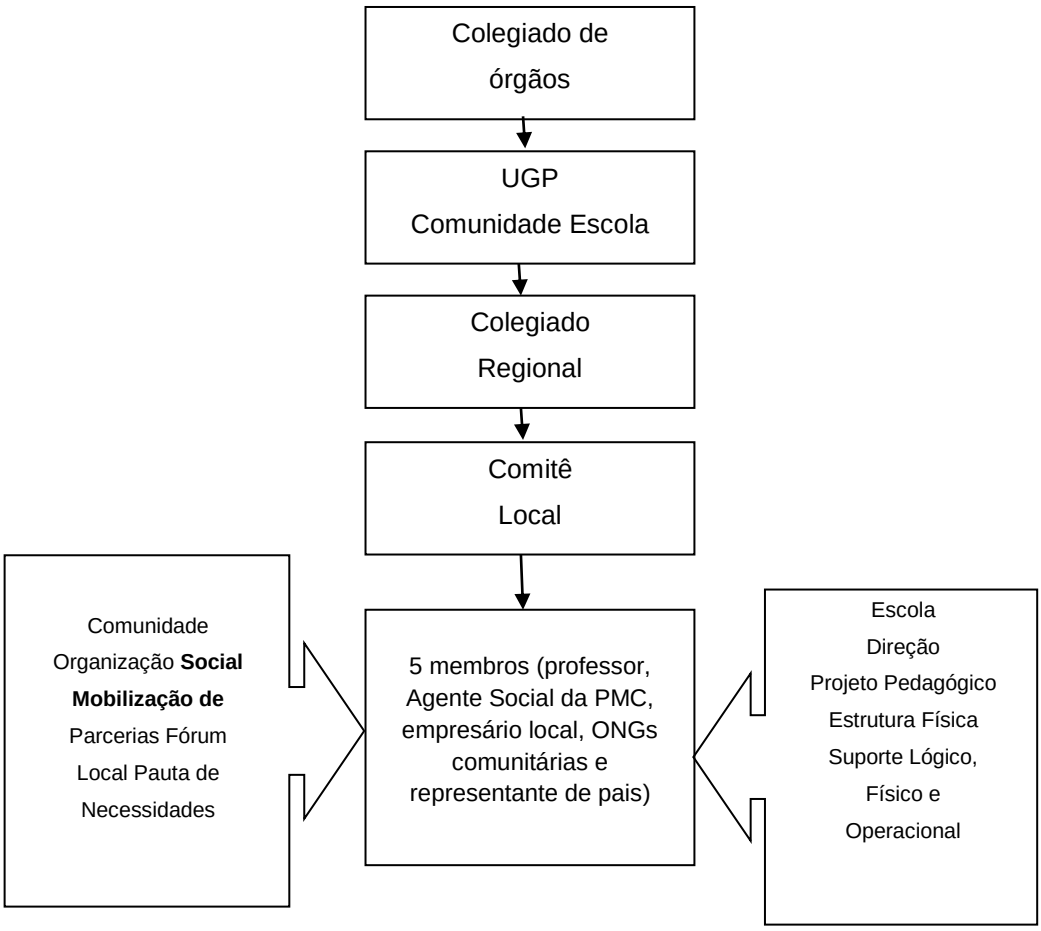
---

[17] Núcleo Regional de Educação é a unidade organizacional da SME responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas do nível central (disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=41. Acesso 11 de maio de 2017).

A Prefeitura Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2011, p. 64), ao implantar o programa, intenta melhorar o ambiente escolar e comunitário, retirando crianças e jovens em risco da rua, e aproximar a comunidade da escola. Ao ofertar atividades diferenciadas, objetiva que a violência na comunidade diminua ao fomentar a participação e inserção social e a geração de trabalho e renda, buscando desenvolver o hábito de leitura, utilizando a biblioteca. Com a oferta dessas atividades, visa ao fato de que, assim, o jovem não ficaria ocioso para desenvolver ações que o prejudiquem, como também a sociedade.

Sua estrutura é apresentada na Figura 1, que mostra como ocorre seu processo de gestão. Recorda-se que o Programa Comunidade Escola, com suas políticas públicas, e a Unesco procuram relacionar as leis a ações sociais, para atingir aqueles desprovidos de cultura, esporte e lazer no ambiente escolar.

FIGURA 1 – ESTRUTURA DA GESTÃO DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA.



FONTE: CURITIBA (2011, p. 44).

É possível observar, na figura, que o Colegiado de Órgãos é composto pelas secretarias e órgãos municipais, sendo responsável por planejar, integrar e avaliar os projetos e as parcerias entre as várias instâncias da prefeitura para desenvolvimento do programa. A Unidade Gestora é formada por um coordenador indicado pela SME e agentes indicados pela SMS, SMEL, SMDS, FAS e FCC, agregando, ainda, agentes do IPPUC e Curitiba S.A., sendo responsável pelo planejamento e execução de ações estratégicas, como a capacitação, monitoramento e avaliação do programa, o acompanhamento das atividades nas coordenações regionais, a formação de parcerias na definição de projetos e a elaboração de documentos para qualificação de pessoas e difusão do programa. O Colegiado Regional é formado pelos administradores e gerentes dos Núcleos Regionais de Educação e um supervisor pedagógico (Núcleo da SME), com atribuições de integrar as ações (projetos e atividades), equipes locais e a unidade gestora do programa, para acompanhar o Programa Comunidade Escola em nível

regional. O Comitê Local é formado por cinco membros[18], com atribuição de definir, em conjunto com a direção e o conselho da escola, o desenvolvimento local do programa.

Ademais, o Programa Comunidade Escola baseia-se na LDB, que prevê, em seu art. 12, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Por sua vez, seu art. 13 determina que “os docentes incumbir-se-ão de: colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996, p. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 15 de maio de 2017). De modo complementar, em documentos como as Diretrizes Curriculares de Curitiba (2006), verifica-se a importância de priorizar olhares à educação, em que se tem de oportunizar momentos diferenciados à comunidade.

As ações do programa realizam-se com a ajuda e trabalho de estagiários de graduação, voluntários, instrutores e servidores municipais, contando, ainda, com a abertura de Faróis do Saber[19], oportunizando seu acervo de livros para pesquisas e acesso à informática à comunidade.

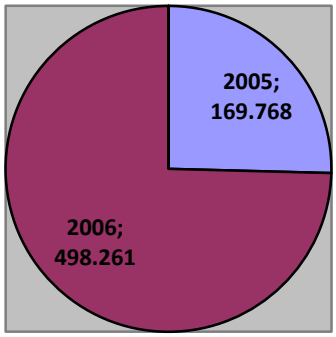
De acordo com dados oficiais da Prefeitura Municipal de Curitiba, a Unidade Gestora do programa relata que, nos 18 meses iniciais de funcionamento, foram registradas mais de 668 mil participações da comunidade nas suas atividades. A Figura 2 mostra o grande aumento de participação no programa entre os anos de 2005 e 2006 (CURITIBA, 2011, p. 17).

---

[18] Professores, coordenadores, agente social, empresariado local, ONG e representante de pais.

[19] Faróis do Saber são equipamentos urbanos criados, no começo da década de 1990, como bibliotecas locais e mais tarde equipados com laboratórios de informática para uso da comunidade local.

FIGURA 2 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA ENTRE 2005 E 2006.



FONTE: Curitiba, 2011, p. 11.

De acordo com a figura, nos dois anos iniciais do programa, a participação dos pais e alunos quase triplicou. Destaca-se que os dados dizem respeito a todas as escolas participantes do projeto nesses anos e não só às escolas-piloto, objeto desta investigação. De qualquer forma, esse aumento mostra a importância do referido programa durantes os anos iniciais de funcionamento.

A Tabela 2 apresenta a participação no Programa Comunidade Escola entre os anos de 2005 e 2011.

TABELA 2 – PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA ENTRE OS ANOS DE 2005 E 2011.

ANO	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**
PARTICIPAÇÃO %	0,169	0,498	1,485	1,666	1,777	2,189	2,727

Fonte: Pesquisa documental no *site* do Programa Comunidade Escola dos anos 2005 a 2011. Disponível em: http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/resultados-2007/198. Acesso em 15 de maio de 2017.

Em 2008, o Comunidade Escola passou a atingir 70 escolas municipais de Curitiba, localizadas nas diferentes regionais da cidade, tendo havido grande demanda para sua ampliação a outras escolas da Rede Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2011, p. 24). Os dados apresentados referem-se somente até o ano de 2011, devido ao fato de as informações dos anos subsequentes não estarem disponibilizadas para acesso público via internet.

Quando se analisa a participação no programa, percebe-se que, apesar de ser ofertada a toda a comunidade, a maior participação é de jovens e crianças, talvez devido às opções de esporte e lazer, o que evita que esse público fique exposto nas ruas.

A Tabela 3 mostra a participação no Programa Comunidade Escola entre os anos de 2007 e 2011, por faixa etária.

TABELA 3 – PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA, POR FAIXA ETÁRIA (2007-2011).

	IDOSOS	ADULTOS	JOVENS	CRIANÇAS
2007	1%	14%	36%	49%
2008	1%	17%	34%	48%
2009	1%	17%	33%	49%
2010	1,38%	13,98%	33,28%	49,4%
2011	1%	16%	33%	50%

Fonte: Pesquisa documental no *site* do Programa Comunidade Escola dos anos 2005 a 2011. Disponível em: http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/resultados-2007/198. Acesso em 15 de maio de 2017.

Importa informar que são consideradas idosas as pessoas com mais de 60 anos; adultos aqueles entre 19 e 59 anos; jovens, entre 12 e 18 anos; e crianças os menores de 11 anos.

Consoante a tabela, os idosos são o menor grupo participante, por mais que Eixo Saúde oferte oficinas de prevenção de doenças, podendo-se inferir que esses idosos acompanham seus netos para alguma atividade. Jovens e adultos participam, em grande parte, de atividades de geração de renda e de educação e cidadania, em que são oferecidas oficinas e cursos de informática que podem os levar a conseguir empregos, apesar de a participação em atividades ligadas ao Eixo Geração de Renda, de modo geral, ser muito baixa. Já as crianças e jovens participam do programa em atividades de cultura, esporte e lazer, que, na maioria das vezes, oportunizam campeonatos, ações socioeducativas, além de serem atividades recreativas. Dessa forma, jovens e crianças, que nos fins de semana poderiam estar na rua em contato com o mundo da violência e criminalidade, estão na escola, desenvolvendo atividades consideradas saudáveis.

O relatório de avaliação do programa apresentado pela Universidade Federal do Paraná, em 2007, revela que

> a frequência média, por dia, no programa foi de aproximadamente 4.500 pessoas, resultando em um crescimento médio anual de quase 200% nas

> participações, crescimento de 118% no número de atividades sócio-educativas nos eixos, em comparação com 2006 (17.000 atividades 2006 para 37.111 em 2007) e 89% dos participantes do programa na escola são moradores do entorno (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO UFPR, 2007, p. 13).

A Tabela 4 apresenta a participação no Programa Comunidade Escola, entre os anos de 2005 e 2007, em ações para a comunidade, como esporte, atividades culturais, educação e cidadania, saúde e geração de renda, atendendo aos eixos que o estruturam.

TABELA 4 – PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA POR EIXO E PRINCIPAIS ATIVIDADES (2005-2007).

ATIVIDADES POR EIXO	PARTICIPANTES	
	NÚMERO	%
Esporte e Lazer: futebol, tênis, vôlei, basquete, lutas olímpicas, xadrez, jogos intelectivos, campeonatos em diversas modalidades.	958.341	64
Cultura: oficina de artes cênicas, apresentações culturais, dança, música, literatura, cinema e artes visuais.	2.659	9
Educação e Cidadania: oficinas de idiomas (inglês e espanhol), 280 vagas no curso pré-vestibular a distância, 350 vagas no curso de Libras básico, artesanato, 120 vagas no curso Libras Vale a Pena Aprofundar, além de 141.825 participações em atividades de inclusão digital, cursos e oficinas.	330.529	22
Geração de Renda: cursos de manicure e pedicuro, *marketing*, porteiro, panificação, artesanato, bordado em pedraria e pintura.	22.269	2
Saúde: oficinas de prevenção de doenças e acidentes, promoção da saúde, educação alimentar, campanhas contra dengue, campanhas de vacinação e atividades de educação ambiental.	40.752	3

Fonte: CURITIBA, 2011, p. 14.

A documentação que apresenta resultados do programa (CURITIBA, 2011) aponta que ele enfatiza, de maneira positiva, o aumento nas opções socioculturais, esportivas e de lazer dentro da comunidade, servindo de fomentador da inclusão social para crianças, jovens e adultos, ampliando o sentimento de pertencimento e de cidadania dentro da comunidade.

Reconhecendo sua inserção no resgate de crianças, jovens e adultos vulneráveis à marginalidade, uma reflexão deve ser retomada, visto que o combate à violência é um de seus objetivos.

No centro das questões políticas e econômicas de grandes cidades, está o tema da violência, apontado e discutido por diversos pesquisadores, que alertam sobre seu aumento, principalmente em bairros desprovidos de oportunidades culturais. Nesse contexto, segundo Abramovay et al. (2002, p. 34), é necessário que a escola cultive vínculos com a comunidade, além de contar com a participação dos pais dos alunos. Sua abertura nos fins de semana para atividades sociais, culturais e esportivas torna-as lugares seguros e respeitados pela sociedade.

Existe um consenso de que a educação é uma das peças-chave na formação de cidadãos, sendo importante oportunizar outros momentos em que possam aprender sobre o convívio social, além da escola. Assim, em meio às dificuldades e visando ao melhor aproveitamento do espaço público, o município de Curitiba implementou o projeto de abertura de algumas escolas municipais nos fins de semana, a fim de propiciar vários tipos de atividade – o Programa Comunidade Escola, aqui analisado.

De acordo com Minayo (1994), as principais causas da violência são: (i) a marginalização de parte da população, devido às escolhas de políticas públicas e dos agentes econômicos e sociais, empresas, famílias e outros grupos formados devido à experiência de um interesse comum; (ii) incentivos socioeconômicos; (iii) fatores de cunho institucionalista e ideológico; (iv) fatores biopsicossociológicos; (v) falta de autoridade do Estado (MINAYO, 1994 apud RELATÓRIO, 2007, p. 63). Ainda, consoante classificação feita por Minayo (1994 apud RELATÓRIO, 2007, p. 64), a violência pode ser dividida em estrutural, resistência e delinquência.[20] Os componentes subjetivos e culturais que compõem a violência estrutural de uma sociedade, excluindo uma parcela da população do desenvolvimento, são responsáveis pelo desencadeamento de todas as outras formas de violência. Programas de políticas públicas, como o Comunidade Escola, estão relacionados justamente a essa questão do combate à violência.

Após a apresentação dos marcos legais e do histórico do Programa Comunidade Escolar na cidade de Curitiba, a partir de estudo documental, a seguir é apresentado o trabalho empírico realizado com as nove escolas municipais que participaram do projeto-piloto em 2005 e que até 2015 estavam no programa.

---

[20] A violência estrutural oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família quanto aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte. A violência de resistência constitui-se das diferentes formas de resposta dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos pela violência estrutural. Essa categoria de pensamento e ação geralmente não é naturalizada; pelo contrário, é objeto de repressão por parte dos detentores do poder político, econômico e/ou cultural. A violência da delinquência é aquela que se revela nas ações fora da lei socialmente reconhecida. A análise desse tipo de ação necessita passar pela compreensão da violência estrutural, que não só confronta os indivíduos uns com os outros, mas também os corrompe e impulsiona ao delito (MINAYO, 1994 apud RELATÓRIO, 2007, p. 63).

3.2 ANÁLISE DO DEPOIMENTO DAS DIRETORAS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA

Nesta subseção, são apresentados os dados recolhidos no trabalho documental e empírico realizado, o que permite proceder à análise do Programa Comunidade Escola em Curitiba.

O programa foi implementado em nove escolas, no ano de 2005, denominadas escolas-piloto relacionadas na Tabela 5, que também mostra os resultados quantitativos da participação da comunidade.

TABELA 5 – NÚMERO DE PARTICIPANTES NO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA NAS ESCOLAS-PILOTO.

Escola	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**Total**
Escola Municipal Eny Caldeira		664	3.852	3.882	4.346	2.002	2.830	1425	888	-	-	19.889
Escola. Municipal. Bento Mossurunga		3.166	5.079	3.901	910	988	1.880	1.500	912	-	-	18.336
Escola Municipal Prof.ª Maria Marli Piovezan – EIEF		140	13.038	**.1.397**	**17.539**	21.644	21.337	30.881	17.714	2.1357	11.705	156.752
Escola Municipal Bairro Novo Caic		2.307	2.246	1.442	3.955	2.943	**2.428**	**6.922**	5.677	16.025	6536	50.481
Escola Municipal Prof.ª América Da Costa Sabóia - EF		04	2.307	**286**	**10.182**	31.882	46.947	44.853	16.695	26.116	15.580	194.852
Escola Municipal Caramuru - EIEF		00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Escola Municipal Maria Clara B. Tesserolli - EF		776	2.383	1.661	1.554	703	222	221	**4.883**	**9.533**	2819	24.755
Escola Municipal Ver. Laís Peretti - EF		1.904	2.802	4.559	6.351	**5.244**	**10.823**	14.954	5.707	483	-	52.827
Escola Municipal Jardim Santos Andrade - EIEF		1.279	2.256	**3.089**	**9.478**	.2.849	2.588	7.444	5.553	4.514	2.927	41.977

FONTE: Curitiba, 2015.

Não há dados de 2005 relativos ao número de participantes nas escolas-piloto, uma vez que elas se dedicaram à parte burocrática do programa, realizando reuniões com os órgãos envolvidos, organizando documentos de implantação, efetuando cursos para os profissionais que iriam atuar e elaborando os editais de seleção. No ano de 2006, as escolas iniciaram as atividades, algumas com grande procura, outras com menor participação da comunidade.

Um destaque a ser feito é que o programa implantado na Escola Municipal Caramuru não teve procura pela comunidade. Assim, foi interrompido desde 2006; por essa razão, a escola não participou desta presente pesquisa. Uma das hipóteses que podem ser levantadas para a não procura por parte da comunidade é o fato de a escola estar situada no bairro Cabral, localizado próximo ao centro de Curitiba, região que é atendida por diferentes atividades culturais, esportivas e de lazer oferecidas por outras instituições públicas e privadas. Ainda, entre 2014 e 2015, ocorreu a desistência do programa por parte de três escolas. Por isso, seus diretores não responderam ao questionário integrante desta pesquisa. Assim, restaram cinco escolas como campo empírico para o desenvolvimento da investigação.

Em contrapartida, a partir dos dados constantes na tabela, constata-se que, entre as escolas pesquisadas, muitas apresentaram elevado grau de participação comunitária. Isso poderia ser o resultado da procura do programa pelas comunidades, em face da gama de atividades ofertadas, inclusive nas férias escolares, e também da oferta de ações sociais envolvendo várias atividades gratuitas à comunidade.

Em três escolas, ocorreu, entre 2008 e 2009, um aumento significativo da participação da comunidade, o que também ocorreu com outras duas escolas, em anos posteriores. O fato parece decorrer da intensificação da presença da Prefeitura Municipal de Curitiba, que utilizou o espaço escolar para promover diversas ações sociais que envolviam, por exemplo, a emissão de documentos, a regularização jurídica de problemas, a realização de casamentos coletivos, além do cumprimento das atividades ligadas aos eixos do programa.

De acordo com os dados dos documentos coletados, o Programa Comunidade Escola, iniciado em 2005 com as escolas-piloto, foi estendido em 2006 às demais escolas da Rede Municipal, propondo atividades e oficinas para atrair a presença da comunidade dentro da escola.

A Tabela 6 mostra a porcentagem de participação da comunidade nos eixos do Programa, verificando-se preferência pelo Eixo Esporte e Lazer, graças à oferta de campeonatos para os jovens e as crianças.

TABELA 6 – PARTICIPAÇÃO NOS EIXOS DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA EM 2011.

Esporte e Lazer	Geração de Renda	Saúde	Cultura	Educação e Cidadania
68%	2%	2%	8%	19%

FONTE: http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/resultados-2011/195 Acesso 23 de maio de 2017.

França (2000, p. 23) desenvolve importantes reflexões sobre as políticas públicas que fomentam o esporte:

> O esporte e o lazer quando constituídos através de um programa de política pública deverão serem tratados enquanto questões sociais que são ampliadas em dadas culturas, mais como simples atividades físicas, mas também como práticas lúdicas. As práticas lúdicas, reconstituindo-se em um tempo que se destina ao lazer. Nessas práticas, o lazer não é um simples 'entretenimento'. É nutrição, é alimento (FRANÇA, 2000, p. 23).

Quanto à investigação junto às diretoras, antes da visita às escolas selecionadas para a pesquisa, a intenção era encontrar as nove professoras que atuaram como diretoras em 2005 e que poderiam ainda estar na direção em 2015. No entanto, somente duas permaneciam no mesmo estabelecimento exercendo o cargo de direção escolar. As outras profissionais, por diversas razões, não atuavam mais na escola – algumas estavam aposentadas, outras trabalhavam em outras funções da educação ou passaram a atuar em outra escola.

No dia 12 de dezembro de 2016, as escolas municipais foram visitadas, tendo havido a realização das entrevistas com as diretoras, cujos nomes serão preservados, de acordo com o termo de confidencialidade assinado por elas. As entrevistadas foram denominadas, ficticiamente, Carolina e Matilde.

Carolina tem 41 anos, possui nível superior com especialização em Psicopedagogia e experiência profissional de gestão escolar na Rede Municipal de Ensino. Atua há mais de 14 anos. Em 2005, estava na direção e atuou também como professora, voltando à gestão escolar em 2015.

A escola em que Carolina trabalha situa-se no bairro Portão e surgiu da necessidade de ter um centro educativo que atendesse à clientela em idade escolar.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico Escolar[21], há muitas casas de comércio de pequeno, médio e grande porte, sendo uma comunidade que está em desenvolvimento, de fácil acesso e rodeada de ruas principais, como vias rápidas e avenidas, estando localizada nas proximidades de terminal de ônibus.

Conforme seu depoimento, é uma comunidade que sofre a realidade da ação das gangues, com violência e drogas, bem como dos próprios alunos, que vandalizam e depredam o patrimônio público. De acordo com o Censo Demográfico[22], ocorrências como homicídios, suicídios, confrontos com a polícia, latrocínios e lesão corporal sem morte apresentam uma taxa de 36,31 ocorrências por cem mil habitantes. Segundo o relato da professora Carolina: "[...] *antes do Programa Comunidade Escola, existiam gangues de alunos que brigavam com os outros na hora da saída, sendo que nossa escola oferta* [turmas] *do pré ao 9º ano".*

A diretora Matilde tem 50 anos, possui nível superior com especialização em Artes e atua no magistério há mais de 25 anos. Trabalha na gestão escolar em vários níveis e conhece a comunidade em que trabalha como gestora. *"Eu estava receosa com o Programa Comunidade, mas agora sei da verdadeira importância"* (diretora Matilde).

A escola em que trabalha oferta as modalidades de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. Também se situa em uma comunidade carente e de vulnerabilidade social. Quanto aos índices de violência na comunidade, de acordo com o Censo Demográfico[23], a taxa de homicídios é de 34,70 homicídios a cada cem mil habitantes; outras ocorrências, como suicídio e lesão corporal com morte, têm uma taxa de 41,63 ocorrências por cem mil habitantes.

De modo geral, as respostas das diretoras apresentam uma visão positiva dos programas sociais, como o Comunidade Escola. Segundo elas, esses programas oportunizam, nos fins de semana, atividades diferenciadas para toda a

---

[21] Projeto Político-Pedagógico Escolar (2017, p. 5, disponível em: http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/3/pdf/00128118.pdf. Acesso em 20 de maio de 2017).

[22] IPPUC, 2015, p. 13. Disponível em http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/41-Novo%20Mundo.pdf. Acesso em 18 de maio de 2017.

[23] IPPUC, 2015, p. 13. Disponível http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/37-Uberaba.pdf. Acesso em 19 de maio de 2017.

comunidade, retirando os alunos e a comunidade de ambientes potencialmente violentos.

A primeira questão referiu-se à implantação do programa na sua unidade educacional em 2005, cuja informações prestadas podem ser vistas no Quadro 1.

QUADRO 1 – DEPOIMENTO DAS ENTREVISTADAS EM RELAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA NA SUA UNIDADE EDUCACIONAL.

Carolina	**Matilde**
A intenção era diminuir a violência, que a escola fosse o centro irradiador da comunidade, que tivesse esse espaço como curso de geração de renda, que aproximasse melhor a família da escola, comunidade local. *Foi chamada as diretoras que fazem parte desse setor e em consenso resolveriam qual escola seria piloto do Programa.* *A diretora apresentava o Programa Comunidade Escola para os docentes da escola e quem tivesse o interesse poderia dar o nome e fazer um projeto envolvendo os eixos (Anexo) seguindo o edital. Equipe: (3) coordenadores locais e (3) agentes esporte e (3) lazer, agente culturais, mas esse número poderia modificar de acordo com a demanda. Porém em 2015 tanto os coordenadores e agentes foram diminuindo dificultando mais ainda o trabalho.*	*Houve uma reunião para explicar o que seria apresentado na época o Programa Comunidade Escola, Eleonora Fruet e o prefeito Beto Richa apresentaram implantação do projeto para as diretoras e que nove regionais seriam escolhidas onde uma escola em consenso com as outras seria a piloto. Mas deveria seguir as características estar situada em comunidade de vulnerabilidade social, resgatar a família para o espaço escolar.* *Em seguida cada diretora comunicou aos seus professores e quem tivesse interesse em participar poderia se inscrever. Coordenadores, agentes de recreação e agente culturais.* *Porém cada ano havia mudanças na quantidade de pessoas para trabalhar, geralmente para menos.* *A princípio o objetivo diminuir a violência que os membros da comunidade realizam aos finais de semana, no patrimônio público.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

Os depoimentos apontam que o Comunidade Escola foi apresentado para as diretoras como uma proposta inovadora, de maneira a integrar a comunidade (crianças, adultos e idosos) dentro da instituição escolar. Segundo elas, surgiram vários questionamentos sobre seu funcionamento e quais secretarias municipais apoiariam, por exemplo, os quais não foram esclarecidos antes do início efetivo do programa.

A diretora Matilde revela que inicialmente teve receio, pois era um programa novo, e se questionou sobre o fato de assumi-lo, de como seria a aceitação dos profissionais, se eles seriam remunerados.

Para a diretora Carolina, as dificuldades para implantação em sua escola referiram-se à escolha dos profissionais para serem agentes de recreação, à maneira funcional e à logística do programa. Ela registra, em seu depoimento, essas dificuldades iniciais*: "A gente teve dificuldade no início, adaptação, a própria entrada de trabalho com as equipes, então fazia-se muita reunião com cada representante do setor da secretaria dentro do Setor Portão, tinha bastante dificuldades, divergências de encaminhamentos alguns não aceitavam muito a opinião da direção"* (diretora Carolina). Também afirma que os professores que tinham interesse em participar do programa nos fins de semana deveriam criar um projeto que contemplasse os eixos previstos, o qual passaria pela aprovação por um edital.

Quando interrogadas sobre a questão do combate à violência, que é um dos objetivos do programa, ambas apontam sua importância. Suas opiniões podem ser observadas no Quadro 2.

QUADRO 2 – PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA NO COMBATE À VIOLÊNCIA.

CAROLINA	MATILDE
A intenção era diminuir a violência, que a escola fosse o centro irradiador da comunidade, que tivesse esse espaço como curso de geração de renda, que aproximasse melhor a comunidade da escola, comunidade local.	*A princípio o objetivo era diminuir a violência que os membros da comunidade realizam aos finais de semana, no patrimônio público.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

Com a implantação do Comunidade Escola, a intenção era diminuir a violência, zelar pelo patrimônio público, fazer com que essas escolas abertas nos fins de semana deixassem de ser depredadas, pichadas, enfim, que esse patrimônio deixasse de ser alvo de atitudes violentas que marcavam a comunidade.

De acordo com o *site* oficial do Programa Comunidade Escola, o objetivo

> é transformar as escolas municipais em centro irradiador da vida da comunidade com educação, promoção do empreendedorismo, atividades culturais, atividades relacionadas à saúde e de esporte e lazer (http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88. Acesso em 25 de maio de 2017).

Sobre a contribuição do programa na redução da violência, as professoras entrevistadas fizeram o depoimento registrado no Quadro 3.

QUADRO 3 – DEPOIMENTO SOBRE SE HOUVE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA, COMO PICHAÇÕES, DEPREDAÇÕES E OUTROS.

Carolina	**Matilde**
Olha em 2003 quando assumi essa escola ela era inteira pichada, até 2005 foi um trabalho árduo, fizemos trabalho pedagógico com os alunos, diminuiu, mas ainda tinha vandalismo, então em 2005 oficialmente a escola ficou aberta aos finais de semana, uma vez ou outra ainda acontecia estragavam os computadores do laboratório de informática, mas com as falas, conscientização foram percebendo que o espaço fazia parte deles, que só tinham aquilo. *Percebi a redução de violência, conseguimos aproximar aqueles alunos mais difíceis. Normalmente o público do Programa Comunidade Escola são*	*Sim, nossa escola vivia depredada, aparelhos eletrônicos sendo furtados, banheiros estragados. A comunidade em geral por não terem lugares apropriados para o lazer (parques, quadras esportivas...) procuram a escola, mesmo fechada, pulando o muro para jogar bola. Após a implantação do Programa Comunidade Escola a comunidade pode frequentar livremente o espaço escolar, alunos que não frequentavam a escola voltaram a participar das aulas e houve melhora no comportamento dos alunos em sala de aula, os estragos físicos no ambiente escolar também diminuíram quase que cem por cento.*

aqueles alunos que ficam o dia inteiro na rua, adolescentes e crianças de risco, famílias que de certa forma negligentes, onde começaram a entender o Programa Comunidade Escola, então 2006 e 2007 foi perfeito tinha toda a equipe ao seu dispor trabalhando juntos em favor da comunidade, em (2015) a gente sente que não tem essa estrutura uma vez ou outra em algum evento consegue uma parceria mas com muito custo a escola ficou responsável por tudo como por exemplo no outubro rosa a secretaria da saúde vem dar uma palestra"	*Porém o Programa Comunidade Escola sofreu mudanças árduas, cortes na infraestrutura do Programa, talvez pela expansão do mesmo.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

Pode-se considerar, segundo os depoimentos, que houve a participação de jovens e crianças na escola, impedindo que eles ficassem em situação de risco. Destaca-se o que a diretora Carolina afirma: "*Normalmente o público do Programa Comunidade Escola são aqueles alunos que ficam o dia inteiro na rua, adolescentes e crianças de risco, famílias que de certa forma negligentes".*

A diretora Matilde também faz apontamentos na mesma direção: "*Após a implantação do Programa Comunidade Escola a comunidade pode frequentar livremente o espaço escolar, melhorou o comportamento dos alunos em sala de aula, os estragos físicos no ambiente escolar também diminuíram quase que cem por cento".* Portanto, pode-se concluir que, antes do Programa Comunidade Escola, a violência era maior e ele viabilizou o ingresso da comunidade na escola.

Nas respostas formuladas por Carolina e Matilde, ambas revelam que as mudanças na formatação do programa marcaram a comunidade de maneira negativa. As duas diretoras não sabem ao certo o motivo das mudanças que vêm ocorrendo, porém percebem que, se quiserem trazer um palestrante ou realizar algum curso, a escola tem que providenciar sem a colaboração da SME (Quadro 4).

QUADRO 4 – MUDANÇAS NA FORMATAÇÃO DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA.

CAROLINA	MATILDE
O Programa Comunidade Escola, devido a sua ampliação para outras escolas, sofreu uma perda, entende que a demanda de outras escolas a Prefeitura Municipal de Curitiba não dá conta, havendo uma perca bem maior a comunidade.	*Porém o Programa Comunidade Escola sofreu mudanças árduas, cortes na infraestrutura do Programa, talvez pela expansão do mesmo.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

Carolina reconhece em seu relato que, para sua escola, é fundamental o papel do Programa Comunidade Escola, atuando nos fins de semana com aqueles alunos que precisam realizar algum trabalho educativo. Contudo, percebe que ele depende dos profissionais da escola para trabalhar com esses sujeitos. Ainda em sua exposição, enfatiza a importância dada ao trabalho pedagógico com aqueles jovens e crianças arredios, que foram se aproximando e participando da vida escolar.

A diretora Matilde acrescenta que houve influência positiva em sala de aula, tanto no comportamento quanto na frequência, com diminuição das faltas. Os alunos distantes voltaram para a escola, nem que fosse no fim de semana, de modo que os profissionais que estavam trabalhando podiam conversar com eles. É o que se pode perceber nas falas registradas no Quadro 5.

QUADRO 5 – RESULTADOS POSITIVOS NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS.

CAROLINA	MATILDE
Mas com as falas, conscientização foram percebendo que o espaço fazia parte deles, que só tinham aquilo, então eu percebi a redução, conseguimos aproximar aquele aluno mais difícil possível.	*O espaço escolar, alunos que não frequentavam a escola voltaram a participar das aulas e houve melhora no comportamento dos alunos em sala de aula.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

As entrevistadas fazem apontamentos sobre a importância do Comunidade Escola, percebendo que a comunidade utiliza a escola nos fins de semana para recreação. Assim, ao participar do programa, a comunidade protege o patrimônio público, os furtos de objetos da escola deixam de ocorrer e ela passa a ser objeto do cuidado de todos.

Paro (1992), nesse sentido, apresenta as múltiplas faces da escola para resgatar a família e alunos afastados do ambiente escolar:

> A escola precisa usar todos os métodos possíveis para a aproximação direta com a família possibilitando compartilhar informações significativas em relação aos seus objetivos, recursos, problemas e até questões pedagógicas (PARO, 1992, p. 39).

Ainda sobre os benefícios do programa, as diretoras Carolina e Matilde esclarecem (Quadro 6):

QUADRO 6 – BENEFÍCIOS PARA OS ALUNOS DA ESCOLA E PARA A COMUNIDADE.

Carolina	**Matilde**
O aluno percebe que a escola faz parte de sua vida, que é um lugar onde pode ter lazer, esporte e cultura tornando quase uma obrigação de cuidar daquele espaço.	*A comunidade depredava vidros, pichava, hoje não acontece mais isso quem frequenta o Programa Escola cuida da escola, sabe que eles só têm isso.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

Cabe reafirmar, portanto, que as diretoras entrevistadas percebem que a comunidade respeita a escola em que se realiza o programa, valorizando o lugar que oferece oportunidades que não encontraria disponibilizadas em outro local. As pichações, depredações e furtos diminuem significativamente, mas, quando o programa por algum motivo não funciona, a violência volta a ocorrer.

Ainda, elas enfatizam que, em vez de depredar a escola, furtar algo, vandalizar, a comunidade pode agir de maneira totalmente diferente: cuidar do ambiente no qual podem usufruir de algo e também de maneira que as crianças

sintam-se parte integrante daquele local. De fato, as atividades dos eixos do programa reforçam a mudança de comportamento dos alunos e da comunidade, trabalhando questões relativas aos valores, à ética, às regras que a juventude da comunidade precisa compreender.

Quanto aos recursos humanos e materiais, o Comunidade Escola, em 2005, iniciou com professores inscritos para trabalhar como coordenadores, agentes culturais e esportivos; por sua vez, as oficinas de geração de renda receberam todos os materiais doados pela Prefeitura Municipal, além de contar com profissionais especializados voluntários, bem como estagiários de algumas universidades, os quais propiciaram cursos nos fins de semana. Entretanto, gradativamente a SMS e a SMEL diminuíram sua colaboração, deixando que a escola ficasse inteiramente responsável pelos recursos, o que inviabilizou a oferta permanente dos cursos para a comunidade.

Importa ressaltar que o papel da escola depende de políticas reparadoras que assegurem a equidade e o desenvolvimento da aprendizagem, formal ou informal, ofertada nos programas sociais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 107),

> na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que dele necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

Minayo (2006, p. 13), por sua vez, discute que, se o jovem não tem um espaço adequado para a sua aprendizagem, muitas vezes fica vulnerável a situações ilícitas.

> Nas ruas eles convivem com ameaças a sua vida, potencial indução ao crime, maus-tratos praticados por policiais ou por outros, sendo explorados por comerciantes, seguranças, além de serem estigmatizados como ‘futuros bandidos’ (MINAYO, 2006, p. 13).

Tanto Carolina quanto Matilde afirmam que o programa aproximou os jovens e crianças que ficavam na rua, trazendo-os para dentro da escola, e resgatou alunos faltosos. Ambas questionam onde estaria a criança ou o jovem sem o Comunidade Escola, levando em consideração que o bairro em que se situam as escolas tem

pouco acesso aos bens culturais e as raras praças locais são pouco viabilizadas para a comunidade.

A visão do programa, em 2005, era ofertar atividades para que todos os integrantes de uma família pudessem participar, tornando a escola um lugar prazeroso, familiar para todos, conforme a opinião das diretoras. Assim, abrir a escola nos fins de semana, realizando atividades que despertem o interesse, é algo positivo, como se pode constatar nas considerações das diretoras (Quadro 7).

QUADRO 7 – BENEFÍCIOS DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA PARA A COMUNIDADE.

CAROLINA	MATILDE
Aproxima-se melhor a família da escola e a comunidade local.	*[...] resgatar a família para o espaço escolar.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

Matilde destaca que atua em uma comunidade na qual o Programa Comunidade Escola foi incorporado e valorizado de maneira diferenciada, pois "*a comunidade chegou a criar frases para o Programa Comunidade Escola. Os próprios alunos faziam e eram fotografados para as propagandas do Programa Comunidade Escola, então aqui eles tornavam-se valorizados em vários pontos. Sem contar que o programa realizado oportunizara ações sociais como o casamento coletivo"*.

Sobre o público-alvo atendido nas escolas, as duas diretoras mostram que o atendimento ocorreu com propostas diferenciadas (Quadro 8).

QUADRO 8 – PÚBLICO-ALVO DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA DE 2005 A 2015.

Carolina	**Matilde**
No início a comunidade em geral, crianças, jovens, adultos, idosos a comunidade devido a oferta de cursos que o programa ofertava. *Já sem os cursos (2015) o público alvo mudou ficando mais os adolescentes e crianças.*	*Era para toda Comunidade em 2005, inclusive até alunos da EJA vinham dar cursos, muitos adultos, idosos, devido à geração de renda, já em 2015 adolescente e crianças.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

As entrevistadas afirmam que, quando eram ofertados cursos de geração de renda, jovens e adultos frequentavam o programa, havendo lista de espera para participação. Contudo, quando foi diminuída a oferta desses cursos, ficando apenas as atividades esportivas, houve a mudança do público-alvo (Quadro 9).

QUADRO 9 – REDUÇÃO DA OFERTA DE RECURSOS PARA O PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA PELAS SECRETARIAS MUNICIPAIS.

CAROLINA	*MATILDE*
O formato do Programa as secretarias da Educação, da Saúde, e outras apoiavam financeiramente com seus recursos, porém gradativamente diminuindo até 2015.	*[...] sem ajuda das secretarias da Prefeitura Municipal de Curitiba fica inviável, a escola mantém do jeito que dá [...].*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

O que se observa é que o funcionamento do programa sofreu modificações entre 2005 e 2015 (Quadro 10).

QUADRO 10 – FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA ENTRE 2005 E 2015.

Carolina	**Matilde**
Aberto aos finais de semana das 8:00 às 17:00, nas férias escolares com ótima procura, já em 2015 redução do horário das 9:00 às 16:00 às vezes alternando os dias do final de semana e sem abrir nas férias, mas houve alterações nos dias e horários (diminuindo).	*Em 2005 começou todo final de semana, das 8:00 horas às 17:00 horas, mês em que havia recesso escolar permanecia, na medida que passava o tempo gradativamente houve reformulações do projeto Comunidade Escola deixando a comunidade ociosa.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

A diretora Matilde afirma que a comunidade em que atua ficou ociosa com a redução do Programa Comunidade Escola, pois as pessoas precisavam das oficinas ofertadas; além disso, os pais ficaram preocupados com seus filhos não terem aonde ir nos fins de semana, podendo estar em contato com a violência e as drogas.

Nessa linha, Gadotti (1994, p. 150) reflete sobre o papel da escola pública em relação aos projetos políticos:

> Um programa de educação popular na escola pública não pode ter êxito se não responder primeiro à questão: como envolver os pais e a comunidade; como fazer com que a comunidade (interna e externa) assuma o projeto, que só pode ser coletivo, de enfrentamento da questão da evasão e da exclusão do aluno das camadas populares? Daí que tais programas devem, necessariamente, incluir formas de participação como, por exemplo, os Conselhos de Escola, com caráter deliberativo, e os Conselhos Municipais de Educação (GADOTTI, 1994, p. 150).

Sobre o apoio da Prefeitura no desenvolvimento do programa, as duas diretoras depoentes são enfáticas em afirmar que ocorreram modificações depois do ano inicial (Quadro 11).

QUADRO 11 – MODIFICAÇÕES NO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA DE 2005 A 2015.

Carolina	**Matilde**
Então a questão do apoio das secretarias, suporte dos recursos humanos, financeiros, o formato do Programa, as secretarias da Educação, da Saúde, e outras apoiavam financeiramente com seus recursos, porém gradativamente diminuindo até 2015.	*Acredito que o apoio da Prefeitura ao Programa Comunidade Escola, sem ajuda das secretarias da Prefeitura Municipal de Curitiba fica inviável, a escola mantém do jeito que dá, mas a comunidade percebe que o programa está com problemas, finaliza e recomeça.* *Havia o apoio das secretarias e recursos para o Programa Comunidade Escola tinha ofertas de geração de renda, informática, saúde, apesar de nossa comunidade ter o lema de 'para que aprender', então aos poucos a escola junto com outros Programas Sociais foram mudando essa concepção e hoje o Programa Comunidade Escola basicamente atinge somente adolescentes e crianças.*

FONTE: Trabalho empírico entrevista do dia 12-12-2016.

As duas entrevistadas fazem apontamentos sobre as mudanças ocorridas no Comunidade Escola durante o período estudado. No início, as secretarias municipais estavam presentes no seu desenvolvimento; por exemplo, a SMS oportunizava agentes, médicos e enfermeiros para palestras e alguns atendimentos, enquanto a FCC realizava peças teatrais, entre outros eventos culturais. Houve escassez de voluntários para atuar nas escolas, aumentando a responsabilidade destas na realização das atividades. Com o tempo, cessou o suporte institucional necessário, com a escola acabando por assumir as lacunas, mas sem sucesso.

O depoimento das diretoras Carolina e Matilde apresenta um paralelismo na questão de enfrentar o desafio de dar continuidade ao Programa Comunidade Escola. Com pouca ajuda à escola, os profissionais que nela atuam ficam com seus trabalhos junto à comunidade limitados. A principal alteração sentida deu-se na

oferta de cursos de geração de renda. Quando esses cursos acabaram, a comunidade sofreu uma importante perda, o que levou a descumprir o disposto no Decreto Municipal nº 1.218, de 11 de agosto de 2005, que assegura, no art. 3º, a parceria da SME com as demais secretarias municipais.

> Art. 3º A responsabilidade técnica pela organização, implementação, coordenação da operacionalização, monitoramento e controle da execução do Programa Comunidade Escola ficará a cargo da Unidade Gestora do Programa, com sua composição definida por representantes, titulares e suplentes, da Secretaria Municipal da Educação - SME, da Secretaria Municipal da Saúde - SMS, da Secretaria do Governo Municipal - SGM, da Secretaria Municipal do Esporte e Lazer - SMEL, da Secretaria Municipal da Defesa Social - SMDS, da Secretaria Municipal do Urbanismo - SMU, da Secretaria Municipal do Meio Ambiente - SMMA, da Secretaria Municipal do Abastecimento - SMAB, da Fundação Cultural de Curitiba - FCC, da Fundação de Ação Social - FAS, da Companhia de Desenvolvimento de Curitiba - CURITIBA S/A, do Instituto Municipal de Administração Pública - IMAP e do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC,

Ainda nesse sentido, de acordo com Paro (2000, p. 316), as relações que a escola mantém com seus usuários e, principalmente, a postura que adota diante da ocupação do espaço escolar pela comunidade parecem ter influência na existência ou não de depredações por parte da população, pois os próprios infratores sentem-se inibidos com o ato violento.

A escola, como lugar público adequado que permite a realização de atividades de lazer, vai ao encontro das limitações econômicas da comunidade e isso resulta na oportunidade de usufruir de uma estrutura pública para a realização de atividades esportivas e de lazer. Paro (1997, p. 314), ao discorrer sobre o tema, afirma:

> Mesmo os poucos terrenos vazios onde se dão as peladas aos fins de semana ou os galpões em que se realiza alguma festa ou comemoração vão sendo eliminados com a ocupação mais intensa do solo, provocada pela crescente urbanização. Diante disso, o prédio e as dependências da escola pública poderiam ser uma alternativa para o desenvolvimento de alguma atividade de lazer que contribuísse para minorar a falta de opção da população nesse sentido (PARO,1997, p. 314).

No entanto, Carolina percebe, como gestora de uma das escolas municipais, que o Programa Comunidade Escola é um projeto político-social inovador, com ampla participação comunitária, porém necessita de vínculos e apoio de outras

secretarias municipais, não apenas da SME, pois exige um trabalho integrado de várias áreas.

Finalizando, segundo Matilde, o programa trouxe benefícios, como autoestima para os membros da comunidade, por meio de cartazes e *banners* que os membros locais criaram. Isso vem ao encontro do entendimento de Paro (1997, p. 18), para quem “[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”.

Carolina observa a mudança positiva da atitude dos estudantes, os quais deixaram de ser agressivos na hora do recreio e durante a saída das aulas. Eles passaram a respeitar mais os professores e ver o espaço escolar como algo que dará suporte de aprendizagem para sua vida. Matilde reforça tal declaração, enfatizando a melhoria do comportamento dos estudantes em sala de aula e, principalmente, na relação com os professores que trabalham nos fins de semana, de modo que se cria um vínculo mais forte e saudável entre professor e aluno (Quadro 12).

QUADRO 12 – MELHORIAS NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS COM O PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA.

MATILDE	CAROLINA
Sim, melhorou muito, diminuiu o índice de conflito de alunos dentro e fora do portão da escola.	*Diminuiu a violência com os adolescentes, o comportamento com os professores melhorou.*

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou entender aspectos de uma política pública educacional e compensatória, qual seja, o Programa Comunidade Escola, criado em 2005 pela Prefeitura Municipal de Curitiba para oportunizar espaços públicos nas comunidades mais vulneráveis do município, por meio da abertura das escolas municipais e promoção de atividades educativas, sociais e culturais nos fins de semana.

A pesquisa foi elaborada utilizando como técnica o estudo documental e bibliográfico, tendo a abordagem qualitativa favorecido o processo de apreensão da realidade estudada.

O estudo documental sobre políticas públicas, educacionais e compensatórias procurou refletir sobre o surgimento e a importância de programas sociais para uma sociedade capitalista. Também buscou mapear e apresentar uma breve retrospectiva dos programas sociais implantados no Brasil, mostrando peculiaridades de cada um, de acordo com sua região.

A participação da Unesco no desenvolvimento de políticas públicas compensatórias no país foi apresentada partindo de estudos sobre o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, que desencadeou outros programas sociais pelo Brasil, entre eles, o Comunidade Escola, no município de Curitiba.

A pesquisa teve início com nove escolas escolhidas, em 2005, para participar do início do programa e que permaneciam cadastradas como participantes no ano de 2015, lembrando que cada uma das nove regionais de educação do município escolheu uma escola para participação. Dessas escolas, uma não teve participação registrada desde o primeiro ano do programa. Uma hipótese sobre essa desistência pode ser o fato de ela se localizar em área central e a comunidade ter acesso a estruturas de lazer e saúde. Além disso, três escolas desistiram de participar nos últimos dois anos, não tendo sido as razões explicitadas nesta pesquisa, devido à definição do universo. Outras cinco escolas fizeram parte do trabalho e, após a visita da pesquisadora, ficou decidido que somente as duas diretoras das escolas que participaram do programa entre 2005 e 2015 seriam entrevistadas, pois estavam na instituição e acompanharam a implantação e desenvolvimento do programa.

A análise dos dados trazidos pela pesquisa de campo, ao refletir as políticas do Programa Comunidade Escola, possibilitou apontamentos sobre o que os sujeitos consideram como aspectos positivos do programa. As professoras entrevistadas relatam, por exemplo, a importância dessa política social para a comunidade e seus alunos, as mudanças que ocorreram no programa, as mudanças no público e a forma como o programa desenvolveu-se nos últimos anos.

Ademais, ao buscar o entendimento na contemporaneidade das políticas sociais que envolvem o Comunidade Escola no município de Curitiba, sobressaiu-se a preocupação em estudar ações voltadas aos seus eixos de atuação: saúde, geração de renda, cultura, esporte e lazer.

Com o estudo documental, foi possível analisar dados disponíveis do programa, não somente das escolas investigadas, mas também em relação à atuação geral no município de Curitiba. Observou-se que houve um avanço no número de participantes nos primeiros sete anos do programa, porém, entre 2013 e 2015, a participação diminuiu, não tendo sido possível inferir, pelos dados levantados, as razões. Estudos posteriores poderão investigar a participação global nesse programa e as razões para a participação ou não da comunidade em todas as escolas participantes.

Outro fato que pôde ser observado é que o programa priorizava a oferta de atividades para todos (alunos, jovens da comunidade, pais, mães e avós); mesmo assim, a pesquisa identificou a participação predominante de jovens e crianças. A análise dos dados das escolas pesquisadas indicou que havia participação efetiva, com oscilações dependendo do que se ofertava no fim de semana. Essas atividades eram ofertadas pelos responsáveis, devendo haver pelo menos uma de cada um dos eixos do programa.

A pesquisa também revelou que, durante o período estudado, houve transformações e adequações realizadas pelas escolas que mantiveram o Programa Comunidade Escola, tanto na organização quanto nos profissionais que trabalhavam nas atividades e oficinas ofertadas. De modo geral, o programa procurou implementar mecanismos que permitissem a transformação das relações mediante atividades solidárias, não apenas de socialização de ideias, saberes e experiências, e, sobretudo, de processos emancipatórios, promotores de relações de paz e justiça social. Estudos posteriores podem aprofundar as questões levantadas sobre as mudanças que o programa ocasionou nas comunidades.

Importa esclarecer que o trabalho empírico teve início após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, tendo as entrevistas acontecido no mês de dezembro de 2016. Apesar de ser um período atribulado, com o fim do ano letivo, as diretoras mostraram-se contentes em poder falar sobre o Programa Comunidade Escola, cada uma com sua opinião, mas ambas revelando sua importância.

Para Carolina, o programa ajudou a resgatar os estudantes faltosos e melhorou a relação professor-aluno e a aproximação da comunidade com a escola mostrou seu interesse no ambiente escolar. As agressões físicas diminuíram, bem como as depredações da escola, e o programa oportunizou momentos culturais e esportivos diferenciados nos fins de semana para crianças desprovidas dessas atividades. De acordo com sua fala, tudo que foi novo mostrou desafios e existiram muitas capacitações para os professores sanarem suas dúvidas. Entretanto, ao passar dos anos, adequações foram realizadas e os cortes orçamentários e a não participação de outros órgãos municipais além da SME dificultaram todo o trabalho.

Matilde, por sua vez, citou sua dificuldade como gestora e de seus profissionais para se adaptar ao Programa Comunidade Escola. Afirmou que ocorreram mudanças estruturais ao passar dos anos, com menos suporte técnico de outras secretarias municipais para a execução do programa, mas ele aproximou a comunidade da escola, diminuiu a violência escolar, criou o zelo pelo patrimônio público, aumentou a autoestima dos participantes e oportunizou conhecimentos e valores.

O combate à violência foi encontrado na fala das professoras entrevistadas, mostrando a importância desse programa na redução da violência em comunidades desfavorecidas econômica e socialmente.

Por outro lado, o programa é uma política compensatória e, como tal, necessita de outras secretarias municipais (SMS, FCC, SMEL), além da SME, para sua realização com êxito. Na fala das diretoras, foi observado que ele sofreu reformulações na sua aplicabilidade, com as outras secretarias deixando de participar, ficando visível a dificuldade para a continuidade do trabalho.

Além da diminuição do índice de violência, as entrevistas mostraram que as diretoras consideram que o Programa Comunidade Escola valorizou o espaço escolar e a comunidade – fez com que a comunidade realizasse diversas atividades, como propaganda, casamento comunitário, atividades pedagógicas e atividades esportivas. Sua fala também indicou ser acertada a crença de que atividades

esportivas nos fins de semana levam jovens, adolescentes e crianças a ocupar seu tempo ocioso em atividades saudáveis, mudando suas atitudes de violência para algo positivo. Durante o desenvolvimento dessas atividades, a comunidade também participou, prestigiando os mais jovens, o que revela uma grande influência no resgate da comunidade para dentro da escola.

O impacto positivo do Comunidade Escola no combate à violência deu-se, portanto, pela aproximação entre pais e filhos, melhorando o ambiente familiar, além de os participantes terem desenvolvido o sentimento de pertencimento ao local escolar, de acordo com a fala das entrevistadas. Destaca-se que, apesar da participação da comunidade, houve a desistência do programa por parte de algumas escolas no decorrer de 2014, não ficando explícito o motivo nos documentos analisados.

Ainda, no período estudado, verificou-se que o Programa Comunidade Escola iniciou com uma formatação e, ao logo da caminhada, ganhou outros moldes, outra clientela, conforme relato das diretoras entrevistadas. Inicialmente, a proposta era ser um programa eficaz na valorização do espaço escolar, na redução da violência escolar, no estreitamento das relações familiares e com a escola, no incentivo à leitura, na melhoria do desempenho escolar e na inserção social dos participantes. A partir de 2015, as diretoras afirmaram que o programa passou por adequações, que o modificaram. Novos estudos podem esclarecer como as modificações ocorridas impactaram no programa a partir de então.

A pesquisa também procurou mostrar a melhoria na relação aluno-escola e o aumento do sentimento de pertencimento, de tal forma que os indivíduos passassem a se apoderar do espaço público, ou seja, o capital social recebendo influência complementar do capital físico. Frisa-se que a pesquisa de campo foi fundamental para o aprofundamento da análise dos dados coletados e apresentou a necessidade de novos estudos bibliográficos.

Mesmo este estudo não se atendo à questão orçamentária do programa, entende-se que recursos devem ser aplicados para ampliação e consolidação do Programa Comunidade Escola em toda Curitiba, tendo o cuidado de reforçar a inclusão do maior número possível de professores das escolas e adotar uma gestão com maior participação e interação de professores e diretores engajados.

Uma dificuldade encontrada para o desenvolvimento da pesquisa foi o levantamento dos dados, muitos dos quais não estavam disponíveis durante o segundo semestre de 2016, talvez por ser ano eleitoral.

Como já informado, este trabalho de pesquisa teve como objetivo o estudo de uma política pública compensatória (Programa Comunidade Escola) e das suas contribuições para os estudantes no município de Curitiba no que diz respeito ao combate à violência. Por outro lado, sabe-se que abre portas para novas investigações e discussões, geradas pela necessidade de repensar políticas compensatórias, no sentido de desenvolver ambientes escolares mais significativos e superar a realidade encontrada nessas unidades educacionais, o que denota a obrigatoriedade de políticas que atendam às suas especificidades.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/eca_L8069.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Conselho Deliberativo. Resolução/CD/FNDE/ nº 052, de 25 de outubro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 7, 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina a o Caribe. *Transformación productiva com equidade*: Política Educacional. 2007.

CURITIBA. Documentos apresentado ao prêmio inovação em Gestão Educacional ao MEC 2011, Prefeitura de Curitiba, 2011

FOLHA ONLINE. *Programa Abrindo Espaços/ Escola Aberta*. 2005. Disponível em: <httpt://www1.folha.uol.com.br/folha/Dimenstein/noticias/gd050805.htm> Acesso em: 11 mai. 2016.

PREFEITURA DE CURITIBA. Apresentação do Programa Comunidade Escola. 2008. 34 slides, color. Acompanha texto. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=527&opTpl=down>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. *Comunidade Escola*. 2005. Disponível em: <http://www.comunidadeescola.org.br/conteúdo/objetivos-estrategicos/105>. Acesso em: 24 mar. 2016.

Radar Social 2005 - Diretoria de Estudos Sociais / Brasília, 2005 http://www.ipea.gov.br/porta- acesso 7-5-2017

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL http://www.unesco.org/new/pt/brasilia - acesso 7-05-2017

UNESCO. *Programa Abrindo Espaços no Brasil*. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/social-and-human-sciences/youth/open-schools-programme/>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. *Programa Abrindo Espaços*: educação e cultura para a paz. Brasília, DF, 2000. Disponível em <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. *Fundamentos da Nova Educação*. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001297/129766por.pdf>. Acesso em: 01 -5-2016

UFPR. Núcleo de Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, 2011. Disponível em <www.nupe.ufpr.br/ acesso 01--4-2017

USP. Universidade de São Paulo, Declaração dos direitos humanos. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. http://www.direitoshumanos.usp.br

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos Cedes*. São Paulo, v. 1, n.9, p.27-38, 1984.

ABRAMOVAY, M. et. al. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2003

ABRAMOVAY, Miriam Violências nas escolas/ Miriam Abramovay et al. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITAGORAS, DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002

ABRANCHES, S. H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: SANTOS, W. G.; COIMBRA, M. *Política social e combate à pobreza*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES- MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social*: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, A. K. S.; NAKABASHI, L. Os impactos do programa comunidade escola sobre a violência entre os jovens. *Economia e Tecnologia*, ano 03, vol. 11, out./dez. 2007.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *1909- Dicionário de política I*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 2 ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.

BORDENAVE, J. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

BOURDIEU, P. A teoria na prática, Hermano Roberto Thiry-Cherques. *RAP*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASLAVSKY, C.; WERTHEIN, J. *Education, economy and development*: learning from sucessful cases. Brasília: UNESCO, 2006.

CARVALHO, J. M. Fundamentos da política e da sociedade brasileiras. In: AVELAR, L. et al (Orgs.). *Sistema político brasileiro*: uma introdução. 2.ed. Rio de Janeiro: Konrad Adenar-Stiftung; São Paulo: Unesp, 2007.

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 14 de março de 1999, p. 3-5.

_____. *Conformismo e resistência*: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense,1986.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P.A.A. (Org.*). Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

COOMBS, P. H. *A crise mundial da educação.* São Paulo: Perspectiva, 1976.

CURY, C. R. J. *Educação e direito à educação no Brasil*: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DELORS, J. (Org.). Educação para o século XXl. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DERMEVAL, S, Pedagogia histórico crítica, primeiras aproximações, SP Campin10 ed. Ver- Campinas São Paulo- ed 1ª 1991

EVANGELISTA, E. G. S. *A UNESCO e o mundo da cultura*. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

EVANGELISTA, O. *O que revelamos slogans na política educacional*. Araraquara SP: Junqueira e Marin, 2014.

FAGNANI, E. *Política social do Brasil (1964-2002)*: entre a cidadania e a caridade. 2005. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Unicamp, Campinas.

FONSECA, R. Origens, evolução e tendências da indústria de máquinas agrícolas.

FRANÇA, T. L. Z. *Lazer – corporeidade – educação*: o saber da experiência cultural em prelúdio. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

GADOTTI, M. Escola Pública Popular. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Org.). *Educação popular*: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

GALLASSI, A. Consumo de drogas e saúde pública: a questão de dependentes químicos no Brasil. In: SIQUEIRA, D. P.; ALVES, F. B. (Orgs). *Políticas públicas, da previsibilidade a obrigatoriedade*: uma análise sob o prisma do estado social de direitos. São Paulo: Boreal, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai./jun. 1995.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Estadual de Campinas Universidade Nove de Julho. v. 16, n. 47, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M.P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GRUPPI, L. *Tudo começou com Maquiavel*: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*.* 14 ed. Tradução de Dario Canali. Porto Alegre: L&M, 1996.

HOFLING, M. E. Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p.30-41, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Radar Social*. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/index.php>. Acesso em: 15 set. 2007.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v.42, p. 54-62, 1982.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-919, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jul. 2016.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A., Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, Capítulo 2: Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso,1986

MARX, K. *O capital*. 7ª ed. Trad. Ronald Alves Schmidt.Rio de Janeiro: JC, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).2006

MINAYO, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de: 'Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva'. História, Ciências, Saúde — Manguinhos, IV (3): 513-531, nov. 1997-fev. 1998

MIOTO, R. C. T.; NOGUEIRA, V. M. R. Política social e serviço social: os desafios da intervenção profissional. *Rev. Katál*. Florianópolis, v. 16, n. especial, p. 61-71, 2013.

NOLETO, M. J. *Abrindo espaços*: educação e cultura para a paz. 3.ed. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131816por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

NOLETO, M. J. Abrindo espaços: educação e cultura para a paz / Marlova Jovchelovitch Noleto, Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay. 3.ed.– Brasília: UNESCO, 2004. 108p.

NOLETO, MARLOVA, JOVCHELOVITCH Abrindo espaços: educação e cultura para a paz / Marlova Jovchelovitch Noleto. -- 4.ed. rev. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NOELETO; CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. *Abrindo espaços*: educação e cultura para a paz. 3. ed. Brasília: 2008

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista de Estudos Pedagógicos*, p.39, 1992.

PINHEIRO, P. S. *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina*: desafios para Políticas Públicas. Correções. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

Revista de Economia e Sociologia Rural. Brasília, v. 51, n. 4, out.-dez. 2013.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça*: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Política educacional.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, L. T. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época.

_____. *Escola e democracia*. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SOUZA, Celina. Políticas públicas, uma revisão de literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul/dez 2006.

TEIXEIRA, E. C. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador: AATR, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

TORRES, N. A. Competitividade empresarial. Ed. Makron Books, 1995.

TUDE, J. M. Gestão de políticas públicas/ João Martins Tude, Daniel Ferro, Fabio Pablo Santana. Curitiba, PR: IESDEBRASIL S/A, 2015

UNESCO. Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. Brasília: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006.

WAISELFISZ, J. *Mapa da Violência III*: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro:

WERTHEIN, Jorge Fundamentos da nova educação/Jorge Werthein e Célio da Cunha. Brasília: UNESCO, 2000. 84p. – (Cadernos UNESCO. Série educação; 5).

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Simone de Fátima Siqueirada Silva Pyziak, mestranda em Educação, com orientação da Professora Rita de Cássia Gonçalves, estou convidando você, _____ a participar de um estudo intitulado _____**.** Este estudo é importante para conhecer a eficácia do Programa Comunidade Escola.

a) O objetivo desta pesquisa será analisar se os objetivos propostos em 2005 da Política Pública Comunidade Escola continuam sendo efetivados até hoje.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário você participar de uma entrevista, que será gravada e posteriormente trasncrita. O áudio será inutilizado após a transcrição, para que sua identidade fique totalmente anônima.

c) A entrevista ocorrerá em uma Unidade Escolar, em uma sala privativa para que ninguém escute o que estamos conversando.A entrevista levará aproximadamente 1 hora.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a você se sentir constrangido(a) ou envergonhado(a)

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de dano psicológico, sendo que você pode se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com algum dos assuntos que abordaremos. Caso isso ocorra, você poderá ser atendido na Clínica de Psicologia da UTP, de forma gratuita.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão relacionados a uma Política Pública do Comunidade Escola. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Tuiuti do Paraná, Endereço: Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 238 - Santo Inácio, Curitiba, Tel: 33317655, no horário das 9 as 17hs ou ainda pelo tel.: 41 9859 4580 falar com Simone e/ou email: simonepyziak@outlook.com no horário mencionado acima, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. O seu atendimento psicológico, caso você queira realizar, está garantido e não será interrompido caso o você desista de participar deste estudo.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (auxiliares de pesquisa e orientadora da pesquisa), mas sem que seu nome seja divulgado. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob

forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido das gravações será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado depois da transcrição, sendo que seu nome não constará na entrevista (apenas uma sigla), dentro de 4 meses.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte) são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668.

Eu,_____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e sem que esta decisão afete meu atendimento psicológico (quando for o caso). Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ___ de _____ de 20_____.

_____

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma

Ao Comitê de Ética em Pesquisa –CEP

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada: _____, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) _____ que a área de estrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, ___ de _____ de 20___.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIRETORES (AS) DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

Objetivo Geral:

Compreender as políticas públicas do Programa Comunidade Escola instituídas no município de Curitiba e a política compensatória com suas contribuições para o Programa Comunidade Escola

Informações pessoais.

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual (is) o (s) curso (s) de nível superior que você se formou?
4. Quando você se formou?
5. A formação em nível superior ocorreu na Faculdade, Centro Universitário ou na Universidade? Cite a instituição?
6. O curso de graduação teve caráter presencial?
7. Fez cursos strictu senso mestrado ou doutorado?
8.. Se não fez pretende fazer?
9.. Há quanto tempo atua no magistério?
13. Já trabalhou no cargo de diretor escolar? Qual escola?
14. Explique como o Programa Comunidade Escola foi implantado?
15. Quem era o público alvo do programa em 2005 e em 2015?
16. Como funcionava e funcionou o programa em 2005 e 2015 na escola?
17. Quais as modificações que ocorreram junto ao Programa Comunidade Escola desde a sua implantação?
18. O Programa Comunidade Escola (nome da Escola) trouxe benefício para os alunos? Comunidade?
19. O Programa Comunidade Escola teve impacto no enfrentamento de questões de violência. Como? Explique melhor.

AUTORIZAÇÃO

EU,_____PORTADOR(A) DA CÉDULA DE IDENTIDADE Nº_____ CPF_____ AUTORIZO A GRAVAR OU FOTOGRAFAR E VINCULAR MINHA IMAGEM A DEPOIMENTOSEM QUALQUER MEIO DE COMUNICAÇÃO PARA FINS DE PESQUISA E DIVULGAÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTIFÍCOS SEM QUALQUER ÔNUS E RESTRIÇÕES.

CURITIBA,_____DE_____DE 2017.

ASS._____