



Miguel Farah Neto

**Escola, Juventude e Política Social:
Estudando os processos de participação
dos jovens e da comunidade no Programa
Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. José Carmelo Braz de Carvalho

Rio de Janeiro
Setembro de 2002



Miguel Farah Neto

**Escola, Juventude e Política Social:
Estudando os processos de participação
dos jovens e da comunidade no Programa
Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. José Carmelo Braz de Carvalho

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Alicia M. Catalano de Bonamino

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Bertha de Borja Reis do Valle

Departamento de Educação – UERJ

Prof. Jürgen Heye

Coordenador Setorial de Pós-Graduação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio



Rio de Janeiro, 25 de setembro 2002



Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Miguel Farah Neto

Graduou-se como geógrafo (1973) e como licenciado em Geografia (1974), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde 1980, atua na área da Educação de Jovens e Adultos, integrando, hoje, os quadros da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO. É pesquisador da UNESCO, nos campos da educação, da juventude e da violência.

Ficha Catalográfica

Farah Neto, Miguel

Escola, juventude e política social : estudando os processos de participação dos jovens e da comunidade no Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro / Miguel Farah Neto; orientador: José Carmelo Braz de Carvalho. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2002.

[8], 66 f. ; 30cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Escola. 3. Juventude. 4. Políticas sociais. I. Carvalho, José Carmelo Braz de. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.



CCD : 370

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO





Aos sempre presentes Vanvam, Tilda, Nagiba,
Miguel, Ernesto, Gô, Dalila e Dona Bichinha,
que me acompanham de longe.



Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, quero agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização.

Aos meus pais, Aileda e Anis, e irmãos, Vânia, Vanvam e Jorge, por terem sido, sempre, meu porto seguro, acolhendo e apoiando minhas decisões.

À Ana Bicalho, à Angelica Magnago e à Marcia Segadas Vianna, companheiras nos primeiros passos na pesquisa acadêmica e amigas de toda a vida.

À Solange Jobim, ao Vicente Souza e à Ana Margarida, pelo incentivo à volta aos estudos e pela amizade.

Ao Professor José Carmelo, pelo estímulo e pela orientação amiga e segura.

Ao Renato e à Patrícia Corsino, que, junto ao Professor Carmelo, me deram a oportunidade de voltar ao trabalho de campo e à vida acadêmica.

À Maria Inês Bomfim, pela generosidade e competência com que compartilhou a construção dessa dissertação.

Aos companheiros Ana Leite, Angela Muniz, Fernanda Nunes, Joca, Lili, Luizinho, Miriam Abramovay e Togo Ioruba, por suas contribuições e amizade.

Ao Doutor Jorge Werthein, por permitir a utilização de documentos e dados referentes a pesquisas da UNESCO.

À equipe de estagiários da UNIRIO - Bárbara, Cristiane, Fernanda, Flavia, Gabriel, Greice Regina, Karla, Katiuscia Roberta, Luisa, Márcia Cristina, Maria Cecília e Renata e seus coordenadores – Ana Leite, Joca e Sinclair -, pelo rico material de campo disponibilizado.



Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, pela orientação preciosa no Curso de Mestrado.

À Neiva, ao Geneci, à Janaína e ao Celso, pelo atendimento sempre solícito.



Resumo

Farah Neto, Miguel. **Escola, Juventude e Política Social: Estudando os processos de participação dos jovens e da comunidade no Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2002. 74 f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação trata da relação entre escola e políticas sociais para a juventude, no âmbito do Programa Escolas de Paz, desenvolvido em estabelecimentos da rede pública estadual do Rio de Janeiro nos anos de 2000 e 2001 e baseado na oferta, no espaço escolar, de opções de lazer, esporte e cultura, nos fins de semana, para jovens e comunidades sujeitos a situações de violência.

Com base em autores como Sposito, Abramo, Peralva, Dayrell, Paro, Arroyo e Candau, levantam-se questões relativas aos temas da escola, da juventude, da violência e das políticas sociais, de forma a proceder ao estudo segundo perspectivas e referências atuais.

O Programa Escolas de Paz, objeto de recente avaliação realizada pela UNESCO, é aqui estudado a partir da ampliação e do aprofundamento de dois eixos específicos: *a participação dos jovens e a participação da comunidade na definição e na condução das atividades a ele inerentes*. Opta-se por uma análise qualitativa, cujo núcleo é o estudo de documentos técnicos produzidos pela UNESCO sobre o Programa e seus resultados, bem como de transcrições de entrevistas e de grupos focais realizados junto a distintos agentes, além de registros de observação de campo.

Ao concluir sobre as dificuldades de participação dos jovens e da comunidade no espaço escolar e sobre limitações existentes na concepção do Programa face às características da escola, o estudo lança algumas questões sobre a pertinência de políticas sociais dessa natureza e alerta para a necessidade de se ampliarem as pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave



Educação; escola; juventude; políticas sociais.



Abstract

Farah Neto, Miguel. **School, Youth and Social Policy: Participation processes of youth and community in the Schools of Peace Program in Rio de Janeiro State**. Rio de Janeiro, 2002. 74 s. MA. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation studies the relationship among schools and social policies aimed at youth, carried out in 2000 – 2001 by the Schools of Peace Program (SPP).

The SPP is based upon the sponsorship, on weekends in public schools facilities, of several options of leisure, sports and culture, directed towards young people (15 – 24 years old) and their communities living up under social risk and violence.

A theoretical framework was developed on Sposito, Abramo, Peralva, Dayrell, Paro, Arroyo and Candau studies, in relation to issues of schools, youth, violence and social policies, in order to allow analytical dimensions and references related to the fieldwork.

The SPP – object of a recent evaluation carried out by UNESCO – is analysed in our fieldwork through the research of two specific and complementary viewpoints: *the participatory processes actually carried out by the young people and by their communities, both in the definition and in the implementation of the SPP actions.*

The research process included a qualitative approach, developed along three complementary techniques: archival studies based on technical reports carried out by UNESCO, transcriptions of interviews and focal groups among several agents, as well as notes of fieldwork observations.

The dissertation conclusion stresses out the difficulties for an effective participation – either by the young people and their communities – within schools space, as well as the on-going limits of the SPP to deal with these schools specificities. The research arises also several questions about the effectiveness of



such a social policy as the SPP. It points out also the need to develop further studies on this subject.

Keywords

Education; school; youth; social policies.



Sumário

1 – Introdução geral	9
1.1. Uma questão sempre atual	9
1.2. Escola, jovens e políticas sociais	11
1.2.1 A escola	11
1.2.2 Os jovens e a escola	14
1.2.3 Escola e políticas sociais	20
1.3. Escola, juventude e violência	23
1.4. Escolas de Paz como base de estudo da relação entre escola e políticas sociais	25
1.5. Referencial teórico e questões de estudo	26
2 – O Programa Escolas de Paz: a escola no centro da política social	29
2.1. Uma estratégia global	30
2.2. O Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro	32
3 – Procedimentos metodológicos	36
3.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa de avaliação do Programa Escolas de Paz promovida pela UNESCO	36
3.2. Opções técnico-metodológicas do presente estudo	37
3.3. Procedimentos para a operacionalização	38
3.3.1 Definição dos documentos utilizados na pesquisa	38
3.3.2 Identificação das tendências relevantes e confronto entre os princípios teóricos e o material selecionado previamente	39
3.3.3 Estudo dos conteúdos e categorias de análise	40
4 – A participação dos jovens e da comunidade no Programa Escolas de Paz	41
4.1. O processo de seleção dos agentes responsáveis pela condução do Programa Escolas de Paz no interior da escola	42
4.2. A participação das equipes locais na definição e na condução das atividades do Programa Escolas de Paz	49
4.3. A participação da comunidade na definição e na condução das atividades do Programa Escolas de Paz	56
5 – Conclusões	66
6 – Referências bibliográficas	70

1 Introdução Geral

1. Uma questão sempre atual

Como anuncia seu título, o foco deste trabalho está voltado para um tema cuja relevância manifesta-se em distintos setores - centros de pesquisa acadêmica, agências internacionais, órgãos da administração pública: *escola e políticas sociais para a juventude*.

Na atualidade, pode-se reconhecer a existência de um movimento, de parte dos mais variados segmentos da sociedade, caracterizado por diversas iniciativas direcionadas ao fortalecimento de ações pautadas na construção de trajetórias cidadãs para a juventude, a partir de novas oportunidades e alternativas, muitas das quais apoiadas nos discursos da participação e do protagonismo juvenil.

Tal movimento, progressivamente, vem dando corpo a uma rede de parcerias entre diferentes atores - o poder público, organizações não-governamentais, organismos internacionais, movimentos sociais, empresariado etc. Entretanto, no que se refere às políticas adotadas, quando não se restringem a meros “efeitos de anúncio” (Bourdieu, 1998), revestem-se, freqüentemente, de caráter pontual e apresentam-se sob a forma de ações fragmentadas, focalizando mais as conseqüências do que as causas dos problemas, o que sinaliza a necessidade de serem desenvolvidos novos estudos sobre essas políticas, muitas das quais apresentando como traço comum o fato de reconhecerem a escola como elo possível para intervenções destinadas a questões sociais que envolvem os jovens.

Deve-se ressaltar que, apesar de o tema projetar-se cada vez mais, é ainda relativamente escassa a produção acadêmica a respeito de juventude no campo da educação, como observa Sposito (2001a):

Embora a presença dos estudos sobre juventude seja reduzida no interior da produção discente global na área da Educação, observa-se sensível crescimento, pois cerca de metade da produção está concentrada nos últimos quatro anos (1995/1998), período em que, de modo relativo, o tema ganha maior participação na área como

um todo. Apesar de ser significativo, mesmo em termos relativos, o incremento da produção discente em juventude, é preciso considerar que nesse mesmo período se observa, também, um crescimento expressivo no número total de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação. Por essas razões é ainda prematura qualquer suposição em torno de um maior interesse sobre esse campo de investigações no interior da área da Educação, embora seja possível inferir que a partir de meados da década de 90 tenha havido um crescimento que se estabiliza em torno de 5,5 % da produção nacional.

Tendo como referência uma ação específica centrada no espaço escolar, voltada à redução da violência que atinge os jovens, o presente estudo tem, como finalidade *analisar as possibilidades de uma política social destinada à juventude ampliar a participação dos jovens nas decisões e na condução das ações propostas na escola.*

É importante destacar que a opção pelo veio da escola como chave para a análise aqui desenvolvida repousa no reconhecimento do papel historicamente por ela exercido em iniciativas que têm como meta o “resgate da cidadania”. Os últimos anos, certamente, correspondem a um período marcado pela assunção, por parte dessa instituição, de novos papéis na sociedade em geral e nas políticas sociais em particular, ainda que se apresente aparentemente desqualificada em suas atribuições formais. Conhecer as maneiras como ela desempenha esses papéis constitui, definitivamente, um desafio para a pesquisa em educação.

2. Escola, jovens e políticas sociais

1. A escola

escola. [Do gr. *scholé*, pelo lat. *schola*] *S. f.* 1. Estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. (Ferreira, 1999).

A raiz grega da palavra escola traduz a longevidade dessa instituição, que, apesar de seus mais de dois milênios de existência, mantém-se como instigante tema de debate e investigação. Ainda que tenha experimentado uma imensa gama de transformações, espelhando, freqüentemente, as mudanças de organização e

pensamento da sociedade, ela permanece como instância de valor social inequívoco.

Como instituição, é alvo de uma multiplicidade de compreensões, que se traduzem em diferentes possibilidades da experiência escolar sobre aqueles que a constroem - diretores, professores, funcionários, alunos e familiares. Entretanto, quaisquer que sejam os paradigmas em que esteja alicerçada, sua marca é definitiva. Não por outro motivo torna-se foco de uma série de políticas cujos objetivos, direta ou indiretamente, têm em vista processos de reconstrução social.

Há que se considerar, contudo, a crise por que passa há algum tempo, como salientam Candau, Lucinda e Nascimento (1999), envolvendo diferentes perspectivas – política, social, pedagógica, administrativa e econômica – e confundindo-se com o próprio processo de desvalorização e questionamento da figura do professor, personagem a ela intrinsecamente associado. Não se pode desprezar o fato de que a escola está atrelada à dinâmica social e que, portanto, no seu cotidiano, é conformada - direta ou indiretamente, formal ou simbolicamente - a partir das tensões, contradições e conflitos próprios da sociedade do seu tempo.

Como atender às demandas de uma sociedade cuja dinâmica parece atropelar o estabelecido? Como ir além das fronteiras da escola para melhor compreender o que se passa dentro dela? Como atingir a expectativa de grupos cada vez mais diversificados, cujo maior problema já não parece ser o acesso, mas a permanência e o fluxo? Como responder à confiança socialmente construída em sua capacidade de contribuir para a transformação de situações que ultrapassam os limites imediatos de sua ação?

Os problemas a que está submetida a escola pública, notadamente aquela localizada nas áreas pobres e periféricas, que atende às camadas mais atingidas pela desigualdade social, remetem à necessidade de se compreender a instituição em um contexto mais amplo.

No Brasil, essa compreensão já ganhava corpo nos trabalhos pioneiros de Anísio Teixeira, dentre outros. Ao analisar a questão da demanda de maior atendimento da população pelas políticas públicas no país, em artigo produzido na década de 60, o educador chama a atenção para a incompatibilidade das estruturas educacionais então vigentes face às necessidades de uma sociedade que se

urbanizava e passava por sensíveis modificações. Aponta os efeitos da colonização portuguesa - *predatória e anacrônica*, baseada no escravismo - na constituição dessa sociedade. Atenta para o fato de que essa empreitada espoliadora, traduzida numa relação dual entre metrópole e colônia, refletiu-se na construção, no interior da colônia, de uma relação igualmente dual entre *elite* e *povo*, “aquela diminuta e aristocrática, este numeroso, analfabeto e mudo.” (Teixeira, 1969, p. 267). A conformação de um sistema escolar desigual parece ser consequência natural de tal processo:

Ao iniciar-se, com efeito, a nossa expansão escolar, e a fim de obstar a que tal expansão gerasse perturbadores deslocamentos sociais, não faltou o cuidado de se desenvolver, como na Europa, dois sistemas educacionais: um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante; e, outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo, com a amplitude que fosse possível. Os dois sistemas, paralelos e independentes, ainda mais afastados ficariam, se o primeiro fosse predominantemente particular. E assim se fez, evitando-se, deste modo, qualquer perigo de ascensão social mais acelerada. (p. 272).

Entretanto, compreender a escola em um contexto mais amplo não significa perder de vista as relações que ocorrem no interior do espaço escolar. Ao contrário, envolve o entendimento das formas como se dão essas relações, como é possível observar no trabalho de Luiz Pereira, em pesquisa situada na passagem dos anos 50 para os anos 60, construída a partir de sua experiência em um estabelecimento da periferia metropolitana da cidade de São Paulo, em meio a um dos períodos de mais intensas transformações da sociedade brasileira em geral e da capital paulista em particular: a fase inicial de ampliação e fortalecimento da atividade industrial, que converteu a cidade em pólo de atração de migrantes de origem rural, em busca de trabalho e ascensão social.

Ao traçar um diagnóstico das relações estabelecidas dentro dessa escola, que passava, naquele período, a atender a contingentes populacionais até então excluídos, o autor oferece uma valiosa interpretação sobre os fundamentos de tais relações, que, segundo ele, situam-se numa representação tradicionalista da instituição:

Essa representação tradicionalista sobre o que é a escola está na base do modelo idealizado para as relações do pessoal docente-administrativo com os moradores da área escolar, sejam alunos ou não. Esse modelo define um sistema de relações com

acentuado cunho patrimonialista, onde a dominação cabe ao pessoal docente-administrativo, tanto sobre as crianças quanto sobre suas famílias. Essa dominação assenta-se na participação do pessoal docente-administrativo numa situação de classe superior à dos moradores da área escolar. O patrimonialismo do sistema idealizado para as relações entre a escola e a área escolar entrosa-se com a representação artesanal-missionária dos papéis definidos para o pessoal docente-administrativo. (Pereira, 1967, p. 137).

Certamente, as interpretações de Teixeira e Pereira aplicam-se, em muitos aspectos, à realidade com que se defronta, hoje, a educação brasileira, caracterizada pela cisão cada vez mais aguda entre a “escola das elites” e a “dos pobres”. Nesse quadro, a “escola dos pobres” aparece profundamente marcada pela tensa relação com seu entorno (Abramovay & Rua, 2002; Cardia, 1997; Guimarães, 1998 e 1997) e pelo não atendimento às especificidades daqueles a quem destina seus serviços, configurado na inadequação das propostas pedagógicas e curriculares, no despreparo dos professores, na rigidez das estruturas de gestão e funcionamento. Conforme assinala Carrano (2000),

As dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da idéia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica. (p. 16).

Vale, aqui, remeter a Martins (1998), que reafirma para a escola a condição de lugar institucional do projeto educacional, articulador de dois projetos: o projeto político da sociedade envolvente e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação. Para a autora, “Considerar a formação da cidadania como fundamental para a consolidação da democracia subentende que as instituições escolares sejam democráticas, que ali haja tolerância para com os que pensam e agem diferentemente.” (p. 55).

Apesar de uma parcela substancial daqueles a que atende serem reconhecidos como jovens, a escola ainda parece distante, em sua atuação cotidiana, de uma compreensão mais clara sobre a especificidade dessa condição. O que significa, para a “escola de jovens”, trabalhar com a juventude?

2. Os jovens e a escola

Em cada tempo, em cada sociedade, os significados de juventude são construídos de maneira diversa, a começar pela própria definição do período da vida identificado com essa categoria. Idade não é um dado imediato na consciência universal, variando bastante em diferentes formações sociais. Não foi critério de classificação até o século XVI, quando os primeiros “levantamentos” venezianos agrupavam as pessoas consideradas, naquele tempo, como úteis, isto é, a população masculina de 15 a 60 anos, e as inúteis, compreendendo os demais (Lenoir, 1996). A noção de juventude têm história.

Assim, a idade não é apenas uma questão cronológica, tem um significado social. Nas sociedades medievais européias, por exemplo, quando comparadas às sociedades modernas, a infância era reduzida e a aprendizagem dos valores e conhecimentos não era função da família. Desde cedo, por volta dos 7 anos e misturada aos adultos, a criança se tornaria homem jovem, participando dos jogos e dos trabalhos, tal como os adultos. Não havia, dessa forma, até o final do século XVII, um período de espera, de preparo do mundo infantil para o mundo adulto (Ariés, 1981). Como dado biológico, socialmente manipulável, a fixação da idade é produto da luta entre gerações e, como assinala Bourdieu (1983), “para se saber como se recortam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta.” (p. 113).

A incorporação da juventude como agente de destaque no cenário contemporâneo está relacionada aos processos extremamente velozes de urbanização e modernização, ocorridos, principalmente, a partir da segunda metade do século XX. Esses processos vêm resultando na construção de novos referenciais nos campos da ética, da moral, dos costumes, do comportamento e da religiosidade, entre outros, e sua compreensão requer disponibilidade para repensar uma realidade marcada pela exclusão social, que urge ser transformada.

Escola e família são, a partir de tais processos, as grandes responsáveis pela preparação dos jovens para o mundo adulto. Pais e educadores representam as gerações já integradas aos valores sociais. A escola passa a ter, então, lugar

destacado, já que as famílias, nas cidades, não podem mais se responsabilizar por essa preparação. As exigências são sensivelmente mais complexas e a escola investe-se da missão de atendê-las.

Essa missão, por vezes, é assumida de forma tão rigorosa que a escola parece ter como única razão de ser o futuro. Sua intencionalidade formadora está ligada aos futuros cidadãos (trabalhadores e dirigentes). O presente, assim, perde seu valor, tão atrelado se encontra ao futuro, de acordo com essa lógica pautada na identificação da juventude como uma fase de transição. Nessa fase, segundo Abramo (1994, p. 3), segrega-se o indivíduo do mundo adulto, adiando-se a sua maturidade social que, portanto, se desconecta da maturidade sexual e fisiológica. Como destaca Sposito (2001a),

(...) a idéia da transição tem sido também objeto de críticas que incidem, ao menos, sob dois aspectos tidos como relevantes: o primeiro diz respeito a uma caracterização da transição como indeterminação; jovens não são mais crianças e também não são adultos (...). O segundo aspecto incide sobre uma necessária subordinação dessa fase à vida adulta, referência normativa caracterizada pela estabilidade em contraste com a juventude, período da instabilidade e das crises. (p. 4).

Abramo (1994) assinala, ainda, que, nesse período de “passagem” que a sociedade lhes impõe, os jovens “(...) tendem, então, a formar grupos espontâneos de pares, (...) que se tornam importante *locus* de geração de símbolos de identificação e de laços de solidariedade” (p. 4). Tais formas de organização parecem ser ignoradas no espaço escolar. Apesar de voltar-se para o futuro, a escola, na realidade, traz consigo uma forte carga de passado. Sua proposta transformou-se, para os jovens, em uma aborrecida “sala de espera” para esse futuro incerto (Pais, 1999), para o qual o diploma por ela fornecido nem sempre constitui o melhor passaporte.

Além disso, a transição entre esse momento de espera e o mundo dos adultos é, muitas vezes, caracterizada por uma ruptura brusca. Muitos dos sonhos contrastam com a realidade da vida adulta, especialmente quando o jovem necessita enfrentar a intensidade da competição e das tensões entre os vários grupos adultos. Conforme afirma Elias (1994), a possibilidade de que ele venha a

fracassar em algum aspecto, de que o equilíbrio entre as inclinações pessoais e as tarefas sociais seja inatingível é muito forte (p. 33).

No cenário brasileiro, os jovens, freqüentemente, aparecem como protagonistas em questões ligadas à violência, às drogas. Suas expressões, suas tentativas de atuar na construção de sua própria história são pouco visíveis aos olhos do restante da sociedade, incluindo-se aí a escola. As manchetes abaixo destacadas são exemplos dessa tendência:

Coquetel de álcool, cocaína e medicamentos tem levado jovens da classe média, entre 20 e 30 anos, à *overdose*. (JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, RJ, 04/01/2002).

Brasil é o líder no *ranking* de mortes violentas de jovens. Segundo levantamento feito em 19 países, são assassinados mais jovens no Brasil que em países em guerra, como Israel e Croácia. México é o segundo colocado. (JORNAL DA TARDE, São Paulo, SP, 22/03/2002)

Intolerância, violência. A nova face dos estudantes? (JORNAL DA TARDE, São Paulo, SP, 30/10/2001)

Pouco se diz, entretanto, sobre quem, de fato, são esses jovens, sobre como vivem e como se relacionam, por exemplo, na escola. Por um lado, o temor e o sentimento de insegurança que o imaginário adulto associa ao jovem traduzem-se na ameaça que ele encarna para o mundo adulto. Por outro, quando se relaciona a questão da juventude à da cidadania, o que se focaliza, geralmente, são os problemas, como bem assinala Abramo (1997):

(...) todo debate, seminário ou publicação relacionando esses dois temas (juventude e cidadania) traz os temas da prostituição, das drogas, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez precoce, da violência. As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens como problemas (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles, mesmo porque, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos. Nesse sentido, o foro central do debate concentra-se na denúncia dos direitos negados (a partir da ótica dos adultos), assim como a questão da participação só aparece pela constatação da ausência. (p. 28).

Dentre estudos realizados com jovens no Rio de Janeiro, abordando o tema escola, encontra-se a pesquisa “Fala Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro” (Minayo et al., 1999), realizada pela UNESCO, entre

1998 e 1999, com jovens de 14 a 20 anos, pertencentes a distintos estratos sócioeconômicos, com o objetivo de analisar os sentidos por eles atribuídos à juventude, à violência e à cidadania, no âmbito do cotidiano familiar, escolar e de sociabilidade.

Segundo a pesquisa, dos jovens das camadas populares, 74,2% estudam, a maioria no ensino público. Dentre os dados encontrados, o mais contrastante diz respeito à defasagem idade/série: 60,3% dos jovens das camadas média e alta estão na idade ideal de escolaridade, enquanto apenas 37% dos pertencentes aos estratos populares encontram-se nessa condição. Muitos desses jovens ainda se acham freqüentando o ensino fundamental (46,5% nas camadas populares e 18,7% nas médias e altas). Por trás da defasagem idade/série, é possível detectar a repetência, a evasão e tantos outros problemas enfrentados pela escola de hoje. Os dados apontam, ainda, a supremacia dos jovens de cor branca, na escola e na equação ideal entre idade e série, quando comparados aos jovens de cor preta/parda.

Embora a instituição escolar seja bastante criticada, a maioria dos jovens (82% dos das camadas médias e altas e 86% daqueles das populares) afirma que gosta de ir à escola, evidenciando uma disposição favorável para a aprendizagem. Os alunos de escolas públicas reservam críticas bastante contundentes em relação à precariedade das condições materiais e humanas em que se encontram as instituições.

A percepção em relação aos professores mostra-se bastante positiva. Cerca de 74% de todos os alunos consideram a relação com os professores boa, 24% regular e apenas 2% ruim. Há elogios aos professores que ensinam bem, são assíduos e se mostram interessados pela vida social, pessoal e emocional dos estudantes. Entretanto, o maior destaque aponta para aquele profissional de ensino - seja ele professor, coordenador, diretor ou inspetor - que mantém diálogo com os alunos. Esta relação é entendida como de interação e reciprocidade.

Os jovens dos estabelecimentos públicos defendem que a escola deve ser um espaço com diversas funções, sobretudo a socializadora, de forma a construir conhecimentos, convivência, experiências e crítica social.

No que concerne aos conteúdos programáticos do ensino, as opiniões são unânimes: questionam o tipo de matéria e o excesso de conteúdos, cuja utilidade

não é percebida; defendem que a escola deve articular os ensinamentos com a vida prática, para prepará-los para o mercado de trabalho; criticam o volume de provas e testes. Os alunos de ambos os estratos defendem um ensino de qualidade nas áreas de língua estrangeira (inglês) e informática, como também atividades esportivas e extra-escolares, principalmente voltadas para a área cultural.

Para esses jovens, conclui a pesquisa, a escola é vista como liberal quando tem a capacidade de estar aberta ao diálogo, para que os alunos sejam ouvidos e suas reivindicações discutidas. Consideram que o caminho para que a escola não seja autoritária e não “vire bagunça” deve ser, tão somente, privilegiar as relações pautadas no diálogo, não impor regras excessivas e levar em conta a opinião dos alunos.

Lembrando Tragtenberg (1985), é possível afirmar que as relações entre os diferentes agentes da escola - professores, alunos, funcionários, orientadores, diretores etc. - reproduzem, em escala menor, as relações que existem na sociedade. Nesse processo, o poder disciplinar, que busca controlar o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e as atitudes, constitui-se como instrumento mais forte. Segundo o autor, normas e procedimentos voltam-se para identificar os “desvios” e os “problemas”. Além disso, a escola, afirma ainda, ao compartimentar o saber em séries ou graus, salienta as diferenças, de forma que aqueles que não aceitam a hierarquização sejam punidos com a “retenção” ou com a “exclusão” (p. 41).

Peralva (1997), por sua vez, ao analisar as relações no interior da escola e, particularmente, a violência, tanto do ponto de vista de professores quanto do de alunos, observa situações distintas. No caso dos primeiros, a violência manifesta-se sob a forma do que a autora denomina de “trasbordamento de estratégias de gestão de conflitos pouco eficazes”, enquanto no dos alunos aparece como protesto, constitui-se em violência motivada: “protesta-se contra o mau exercício, pelo adulto, de sua capacidade de julgar e promover justiça.” (p. 18).

A escola é, como se vê, campo de conflitos, em que confrontos entre diferentes agentes se manifestam e, apesar da retórica da participação do jovem, assim como de seus pais e dos moradores do entorno escolar, bem como de representações populares e sindicais, essa participação, na prática, é restrita.

Nessa direção, convém destacar que o sentido de participação na escola está relacionado, com frequência, à integração de alunos e suas famílias, especialmente na “escola dos pobres”. Sposito (1999), em relação a esse sentido de participação, lembra as iniciativas sanitárias, de melhoria do nível de higiene e saúde e do “despertar dos pais” para a moralização dos hábitos de seus filhos, tão comuns nas escolas destinadas às massas nos anos 20 e 30 do século XX (p. 47/48). Ainda segundo a autora,

Tal participação foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 1970, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade de criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de “cidadania sob controle”. (p. 48).

Ao se partir do princípio de que a escola não é autônoma e faz parte de um determinado contexto social, recebendo múltiplas influências e sendo alvo de diferentes controles, é preciso, antes de mais nada, compreender que não há propostas salvadoras, capazes de produzir milagres no que diz respeito à participação da juventude. Todavia, as possibilidades que a instituição apresenta também apontam para a necessidade de se refletir sobre ela como um espaço que deve estar sempre aberto ao diálogo e ao debate, capaz de admitir e suportar conflitos entre os saberes dos jovens e os dos demais agentes.

3.

Escola e políticas sociais

Os temas da infância e da primeira adolescência já fazem parte, há algum tempo, das agendas públicas nacionais e internacionais. No que diz respeito à juventude, constata-se, diante das demandas da realidade, a existência de espaços a serem ocupados por propostas e práticas que possam dar aos jovens expressão como sujeitos sociais do presente, tornando relevantes seu lugar, suas idéias e seu potencial criativo.

No Brasil, além da educação formal, não há uma tradição de políticas voltadas especificamente para a juventude, o que, na Europa e nos Estados Unidos, já era visível ao longo do século passado. No caso da América Latina, a década de 1980 já permite encontrar, em países de língua espanhola, políticas e

instituições para jovens, estimuladas, especialmente, por organismos como a ONU e a CEPAL.

Segundo Abramo (1997), a preocupação governamental com políticas para a juventude, no país, é recente, traduzindo-se em ações de algumas prefeituras e governos estaduais, geralmente direcionadas para a formação profissional e a oferta de serviços de saúde, cultura e lazer.

Em nível federal, criou-se, em caráter pioneiro no Brasil, uma Assessoria Especial para Assuntos da Juventude, vinculada ao Ministério da Educação. Além disso, na última década, iniciativas ligadas à Comunidade Solidária também voltaram-se ao atendimento de algumas demandas dos jovens.

No Rio de Janeiro, é possível identificar experiências desenvolvidas em espaços deixados à margem da atenção do Estado. É o caso de alguns dos trabalhos destacados por Castro (2001), que compõem inventário recentemente realizado sobre projetos sociais existentes em estados brasileiros.

Várias dessas experiências vêm obtendo ampla divulgação, como ocorre com a “Vila Olímpica da Mangueira”, vinculada ao Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. O trabalho desenvolvido apresenta alguns paralelos com a organização escolar, estruturando-se através de cursos, turmas definidas segundo faixas etárias, acompanhamento e reforço escolar. Segundo a autora, o projeto é bem avaliado pela comunidade e tem, dentre seus limites, os seguintes: não ser auto-sustentável, criar nos jovens expectativas nem sempre correspondidas (como a da possibilidade de contratação de atletas por grandes clubes) e ter carga horária insatisfatória.

Outra experiência bem conhecida é a do “Comitê para Democratização da Informática” - CDI, iniciada em 1993. Seus objetivos são combater o *apartheid* digital, usando a tecnologia da informação como uma “ferramenta cidadã”, e ensinar a tecnologia através de discussões sobre a realidade de cada comunidade. Educadores e alunos refletem sobre essa questão a partir, igualmente, de uma estrutura montada com base em cursos e turmas organizados por faixas de idade. Ainda de acordo com Castro (2001), os limites enfrentados por essa iniciativa referem-se à dificuldade de captação de recursos e à evasão de alunos, devida aos problemas sócioeconômicos por eles enfrentados.

Deve-se fazer referência, ainda, ao trabalho levado a efeito pelo “Grupo Cultural Afro-Reggae”, criado em 1993, após a ocorrência da tristemente conhecida “chacina de Vigário Geral”. Esse trabalho direciona-se ao enfrentamento da questão da violência através de atividades culturais realizadas com jovens em situação de vulnerabilidade social.

A partir do reconhecimento de que são necessárias múltiplas formas de atuação, e tendo como horizonte a elaboração de políticas sociais que conduzam à expansão da cidadania social e, em decorrência, à adoção de mecanismos que promovam a diminuição das desigualdades sociais, busca-se compreender as possibilidades das políticas e ações que se colocam nessa direção.

Concordando com Jacobi (2000), entende-se, inicialmente, que o processo de construção da cidadania no Brasil é complexo, desafiante e determinante para a consolidação de sujeitos-cidadãos:

A nova dimensão da cidadania inclui a constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos e, para a sociedade como um todo, um aprendizado de convivência com esses cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares que lhes foram definidos social e culturalmente. (p. 17).

Percebe-se, ainda, que a educação e também a escola, nos últimos anos, vêm sendo alvo de um discurso que as vincula diretamente à solução dos graves problemas sociais da atualidade. Tal discurso, impregnado de equívocos igualmente presentes em outros momentos da formação social brasileira, credita à escola um poder redentor, associado a reformas que traduziriam o progresso e a mudança, como bem assinala Candau (1999):

Um mundo melhor é visto como consequência da intervenção proposta, de novos programas, tecnologias e processos que gerem maiores eficiência, racionalidade e controle dos resultados. (...) Na hora da verdade, em geral, há uma acentuada distância entre as propostas de reforma e o dia-a-dia das escolas, especialmente das escolas públicas, e os problemas que os professores enfrentam em seu cotidiano. (p. 30/31)

Tais reformas, expressão de políticas sociais comuns a muitos países e, freqüentemente, construídas a partir das indicações de organismos internacionais, reforçam o consenso sobre uma realidade ambivalente e, não raro, acabam por ocultar o conflito entre agentes e instituições presente nos espaços sociais.

Coraggio (1995) vai além, quando esclarece que “a conjuntura dos países latino-americanos está determinada por um processo global de reforma do Estado e de suas relações com a sociedade e a economia.” (p.79). Lembrando da expressão “para todos”, que, em geral, acompanha políticas sociais relacionadas à educação, à saúde e ao saneamento, o autor indaga sobre a inexistência de políticas sólidas voltadas para o emprego e a renda. Para ele, além do efeito restrito das políticas sociais, o Estado estaria amarrado ao assistencialismo, a custos crescentes e com resultados discutíveis:

Como demonstrado pelo surto de tuberculose e cólera e pelo analfabetismo funcional, as políticas setoriais deste tipo não resolvem a natureza reprodutiva dos problemas cujos efeitos pretendem compensar e, portanto, não se sustentam como também não de consumir cada vez mais recursos no futuro. (p. 91).

O debate sobre a efetividade de tais políticas parece encontrar eco no Rio de Janeiro, colocando aparentemente em xeque a premissa de que o investimento social seria, por exemplo, a melhor arma contra a violência, questão das mais agudas na atual realidade. Segundo o jornal “O Globo”, em sua edição de 13 de junho de 2002, somente as secretarias municipais de habitação e esportes teriam investido R\$ 1,8 bilhões em projetos de urbanização, saneamento e lazer nas favelas cariocas, sem incluir os recursos dos governos estadual e federal, de organizações não-governamentais e de empresas privadas.

Parece, entretanto, que tal debate deve ser travado em esfera bem mais ampla, visto que a descontinuidade de ações como essas tem sido a marca das políticas sociais. Na mesma edição do referido jornal, Carlos Lessa apresenta uma forma diferente de compreender os resultados das políticas sociais implementadas no Rio de Janeiro, quando pondera que o vácuo provocado pela ausência do Estado é preenchido pelo mais forte, pelo mais ousado, pelo mais armado.

3. Escola, juventude e violência

A questão da violência envolvendo a juventude assume especial significado em um país como o Brasil, largamente identificado e reconhecido como “um país

jovem”, tanto pela cronologia de sua história oficial quanto pela estrutura etária de sua população.

A essa imagem de “país jovem” associou-se, desde há muito, uma outra: a de sermos “o país do futuro”. Entretanto, a realidade hoje vivida pela sociedade brasileira compromete tal perspectiva. Que futuro estamos construindo? Que lugar reserva à juventude?

O presente tem demonstrado que os jovens constituem parcela significativa do imenso contingente de brasileiros vitimados pelos processos de exclusão e desigualdade herdados do colonialismo e renovados pela lógica neoliberal (Gentili, 1996). As últimas décadas exibem as marcas desses processos, seja na precariedade das políticas educacionais, na escassez das oportunidades de trabalho ou no difícil usufruto de condições mínimas de existência digna. É importante ter claro que tais marcas, eventualmente, podem estar aparentemente suavizadas, como sugere Guimarães (1998), ao avaliar que, ainda que o acesso à educação tenha sido bastante ampliado nesse período, tal fato não redundou, necessariamente, em aumento das possibilidades de inclusão social, dada a crescente desvalorização da escola, traduzida em uma gradativa perda de qualidade do ensino.

A elevação acelerada dos níveis de violência a que está submetida a população, notadamente a população jovem, parece ser conseqüência inevitável desse quadro. Waiselfisz (2000) afirma que as taxas de homicídios e outras violências registradas no Brasil, apesar de mais baixas que as de países caracterizados por violência endêmica, são 20 vezes superiores às de países como a Noruega, a Espanha ou a Irlanda. Mas é no que tange ao segmento da população de 15 a 24 anos que as taxas brasileiras assumem proporções assustadoras, apresentando-se 50 vezes mais elevadas que as desses países.

Tal panorama tem dado origem a iniciativas de naturezas distintas, que têm como objetivo a redução da violência que afeta os jovens e que encontram na escola referência principal para a ação.

Deve-se assinalar que essa realidade reflete-se, igualmente, entre os pesquisadores, tornando a relação entre escola, juventude e violência tema central de um considerável número de trabalhos, como é possível observar em Sposito

(2001b), Candau, Lucinda & Nascimento (1999), Guimarães (1998), Cardia (1997) e Zaluar (1992), que, dentre vários outros, exploram e contextualizam a questão.

Não raras vezes, em grande parte dessa produção, a escola tende a aparecer na medida de sua configuração como instância atingida pela violência, seja aquela gerada internamente, no âmbito do cotidiano escolar, seja a resultante da interferência de processos originados externamente. A propósito, Candau, Lucinda & Nascimento (1999) atentam para a necessidade de que se tenha como ponto de partida a convicção de que a violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado, parte que é de um processo mais amplo, que extrapola os limites da unidade escolar, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo.

Cardia (1997), por sua vez, afirma que são indispensáveis intervenções direcionadas à contenção da violência. Seu sucesso, entretanto, estaria condicionado ao envolvimento da participação das famílias em situação de risco, das entidades da comunidade e das escolas. Para a autora, *a escola é parte do problema e parte da solução*.

No bojo desse debate, entretanto, merece ser abordada uma questão crucial, pouco explorada: a forma como as políticas voltadas para a juventude revelam o espaço escolar. Há, por certo, uma gama de olhares sobre os papéis a serem desempenhados pela escola e, em conseqüência, distintas expectativas a respeito dos possíveis resultados das ações levadas a efeito. Enquanto em algumas delas o que se valoriza é fundamentalmente a infra-estrutura física que o estabelecimento escolar oferece, em outras é a própria especificidade das funções que a instituição desempenha que a faz reconhecida como *locus* potencialmente privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e comportamento dos jovens expostos, ativa ou passivamente, à violência. Concretamente, porém, tais políticas adquirem feições próprias e plurais, refletindo fatores e processos que, freqüentemente, são desprezados nas análises e avaliações realizadas a seu respeito.

Conhecer e interpretar fatores e processos envolvidos no desenvolvimento dessas ações constitui-se como necessidade importante, no sentido de se buscar

soluções para os equívocos e impasses com que se defrontam políticas dessa natureza.

4. Escolas de Paz como base de estudo da relação entre escola e políticas sociais

A compreensão do tema em pauta remete à necessidade de se apresentar uma breve contextualização do Programa Escolas de Paz e da relação com ele estabelecida pelo pesquisador.

O Programa Escolas de Paz implantou-se em 2000, a partir de ação conjunta desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO e pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, voltado ao combate à violência que atinge os jovens, por meio da abertura das escolas nos finais de semana para a realização de oficinas e outras atividades capazes de constituir alternativa viabilizadora do exercício do protagonismo social (Abramovay et al., 2001).

A proposta de trabalho já previa, desde sua concepção, um processo contínuo de acompanhamento e avaliação, no qual o pesquisador teve participação. Por sua própria finalidade - a de fornecer subsídios imediatos à ação desenvolvida -, essa avaliação não abordou, intencionalmente, uma série de questões e aspectos que merecem ser pesquisados.

No presente estudo, o que se tem como objetivo, portanto, não é avaliar os resultados da ação desenvolvida, já devidamente explorados, mas, a partir deles, *analisar as possibilidades de uma política social destinada à juventude ampliar a participação dos jovens nas decisões e na condução das ações propostas na escola.*

5. Referencial teórico e questões de estudo

Ao buscar analisar as possibilidades de uma política social da natureza do Programa Escolas de Paz ampliar a participação dos jovens nas decisões e na

condução das ações propostas na escola, este estudo remete, inicialmente, à necessidade de se interpretar a escola como espaço de conflitos.

Nesse sentido, vale-se da ótica de Bourdieu, que, fugindo da perspectiva que tende a focalizar a sociedade reduzindo-a unicamente ao campo econômico, compreende o espaço social como um conjunto aberto de campos relativamente autônomos, em que os agentes, ocupantes das posições dominadas e das posições dominantes, estão constantemente, e sob diferentes formas, envolvidos num movimento de lutas, sem que isso os faça antagônicos (Bourdieu, 2001).

Para se conhecer o funcionamento das equipes locais do Programa Escolas de Paz e a natureza das relações estabelecidas entre aqueles que delas participam, no âmbito da escola, prioriza-se a análise das expressões de participação que os jovens têm nessas equipes, em um Programa que inclui, dentre os seus princípios básicos, a idéia de *protagonismo juvenil*, ou seja, conforme Abramo (1997), “que busca desenvolver atividades centradas na noção de que os jovens são colaboradores e partícipes nos processos educativos que com eles se desenvolvem” (p. 27).

Para tanto, elege-se, ainda, o sentido de participação, presente em Sposito (1999) que, em oposição à busca de colaboração e integração dos alunos e da comunidade àquilo que a escola propõe, possibilitaria entender sua presença nas equipes locais como mecanismo de representação e participação política no espaço escolar, traduzindo, portanto, poder de decisão nas ações do Programa:

As relações entre os protagonistas das atividades educativas devem estar abertas ao conflito; se o pressuposto for a harmonia e a mera adesão – não obstante o caráter progressista das propostas – estaremos exprimindo apenas uma nova modalidade de subordinação político-cultural e qualquer orientação deixará de ser inovadora, reiterando o fracasso. (p. 52).

A aproximação ao objetivo desta dissertação desdobra-se em dois blocos de questões, que permeiam a análise realizada:

- A existência de equipes locais especialmente organizadas para conduzir o Programa Escolas de Paz no interior das escolas modifica as relações hierárquicas preexistentes? Como se dá a participação dos diferentes agentes na tomada de decisões referentes ao Programa?

- O fato de o Programa Escolas de Paz abrir-se para o entorno das escolas modifica as relações existentes entre elas e as comunidades? Como se dá a participação dessas comunidades no Programa?

2 O Programa Escolas de Paz: a escola no centro da política social

Concebido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO - e adotado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro desde o segundo semestre de 2000, o Programa Escolas de Paz configura-se como alternativa de ocupação e lazer para jovens, tendo como objetivo contribuir para a redução dos níveis de violência registrados entre eles durante os finais de semana, mais elevados que os atingidos nos dias úteis, conforme constatado por Waiselfisz (2000): de acordo com as pesquisas do autor, há um desmesurado aumento das taxas de homicídios de jovens aos sábados e domingos, 57% mais elevadas do que as registradas durante os dias úteis.

Sua ação fundamenta-se na realização, aos sábados e/ou domingos, semanal ou quinzenalmente, de atividades culturais e esportivas no espaço das escolas, sob a coordenação de equipes formadas por membros das unidades escolares, das comunidades e de organizações não-governamentais, voluntários ou não.

No Programa, a escola vê-se reconhecida como *locus* potencialmente privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e comportamento dos jovens expostos, ativa ou passivamente, à violência (Abramovay et al., 2001). Parte-se do pressuposto de que a instituição escolar é detentora de representatividade e respeitabilidade junto aos jovens e às comunidades, na medida em que:

- considera-se a possibilidade de sua identificação como espaço de referência e pertencimento, tendo em vista, dentre outros fatores, a posição social que ocupa nas comunidades, na condição de núcleo organizado legítimo;
- concebe-se a escola como local de acesso a todos os membros da comunidade, independente de estarem formalmente a ela vinculados;

- investe-se na possibilidade de se propiciar uma nova via, mais informal, de aproximação entre a família e a escola, a comunidade e a escola e a juventude e a escola.

Mas não é somente do espaço escolar que se vale o Programa. Suas atividades, voltadas aos alunos e a outros jovens da comunidade em geral, dependem da participação de funcionários da instituição – diretor, professores, merendeiras, auxiliares etc. -, além de voluntários; incorporam-se a práticas educativas e outras iniciativas em curso; utilizam-se de equipamentos e materiais. Sustentam-se, portanto, nos recursos humanos, técnicos e físicos disponibilizados pela escola e na conjugação desses recursos em um projeto educacional consistente.

1. Uma estratégia global

O Programa Escolas de Paz reflete, no Brasil, uma política global adotada pela UNESCO, voltada ao desenvolvimento de uma Cultura de Paz e à consolidação de valores democráticos, de forma a combater as desigualdades entre as nações, os elevados índices de violência e a persistência de diferentes formas de discriminação (Noletto, 2001).

Essa política ressalta a importância da educação, valendo-se, principalmente, do aporte conceitual oferecido por Delors e Morin. Para Delors (1998), a educação deve ser organizada com base em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Morin (2000), por sua vez, defende, com vistas ao milênio recém-iniciado, a construção de uma educação fundamentada em “sete saberes”: *as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão), os princípios do conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, o enfrentamento das incertezas, a compreensão e a ética do gênero humano*.

Com base nessas referências e em sintonia com a desafiadora realidade a que está exposta a sociedade no cotidiano, a agência propôs, como caminho viável para

a construção de uma Cultura de Paz, o desenvolvimento de programas prioritariamente voltados à juventude, viabilizados por meio de práticas de educação, cultura, esporte e lazer, de forma a contribuir para o fortalecimento da cidadania, da participação e do protagonismo dos jovens. Nessa linha, tem produzido, no Brasil, pesquisas que têm como objetivos a compreensão do modo como é vivida a condição juvenil; de suas diferentes formas de pertencimento, sociabilidade, protagonismo e lugar social; das formas de relacionamento dos jovens com a violência, tanto na condição de vítimas como de agentes. Em tais pesquisas, como as desenvolvidas por Abramovay (1999), Castro (2001) e Waiselfisz (1998b, 2000), destacam-se as situações de exclusão social, vinculadas, sobretudo, aos campos da violência e do trabalho.

Em tal contexto, criou-se o Programa Abrindo Espaços, baseado, em nível nacional, na abertura das escolas nos finais de semana e na disponibilização de espaços alternativos capazes de atrair jovens, de forma a colaborar para a reversão do quadro de violência e para a construção de espaços de cidadania (Noletto, 2001, p. 17). Sua estrutura fundamenta-se em três focos - o jovem, a escola e a comunidade (p. 18) – e sua viabilização nas seguintes estratégias:

- negociação com governos estaduais e/ou municipais, visando a sua organização e a sua sustentabilidade;
- constituição de uma equipe de coordenação;
- definição de critérios para a seleção de escolas participantes;
- construção de processos de adesão, em particular por parte de diretores e professores das escolas;
- identificação de uma rede de ongs que lhe possa dar suporte;
- formação de equipes locais;
- participação dos jovens;
- contratação de pessoal para a montagem de oficinas de educação, cultura, esporte e lazer;
- levantamento do universo sociocultural do entorno das escolas e das demandas dos jovens; mapeamento dos recursos e talentos existentes nas escolas e comunidades;

- capacitação de todos os que tenham participação nas atividades dos finais de semana (professores, jovens, ongs, animadores, voluntários etc.);
- elaboração de material pedagógico voltado ao processo de capacitação;
- avaliação e
- documentação da experiência.

Desenvolvido em outras três Unidades da Federação (Bahia, Mato Grosso e Pernambuco), o Programa Abrindo Espaços, no Estado do Rio de Janeiro, concretiza-se por meio do Programa Escolas de Paz.

2.

O Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro

Acompanhando as premissas e o modelo conceitual do Programa Abrindo Espaços, o Programa Escolas de Paz adquiriu características específicas, de acordo com a realidade do Estado do Rio de Janeiro e de suas escolas públicas. A ação, resultado da parceria entre a UNESCO e o Governo do Estado, teve início em agosto de 2000, desenvolvendo-se em duas etapas: a primeira, caracterizada como experiência-piloto, no segundo semestre de 2000; a segunda, no segundo semestre de 2001.

A implantação da primeira etapa do Escolas de Paz condicionou-se aos seguintes procedimentos prévios:

- convite às escolas estaduais para participação no Escolas de Paz, com base em alguns critérios de inscrição - disponibilidade de espaço físico adequado, localização em áreas de violência e iniciativas de cunho comunitário;
- apresentação, pelas escolas, de projeto de execução das atividades, como procedimento de adesão;
- incentivo ao trabalho voltado prioritariamente aos jovens;
- definição de investimentos - remuneração a todos os integrantes da equipe de animadores do Programa (17 pessoas por escola), verba para manutenção das atividades nos finais de semana (compra de material de

apoio para oficinas e apresentações etc.) e verba para o fornecimento de lanches e almoços para todos os participantes;

- seleção das equipes nas escolas: 1 coordenador geral da unidade escolar, 3 coordenadores de atividades diversas, 1 articulador cultural, 8 monitores de atividades, 2 merendeiras e 2 serventes;
- convocação de voluntários não-remunerados;
- capacitação, desenvolvida pela UNESCO e voltada para a equipe de animadores do Escolas de Paz, diretores, coordenadorias e equipe da Secretaria de Estado de Educação;
- funcionamento das escolas nos finais de semana - às 8 horas, abertura com café da manhã comunitário; às 12 horas, almoço e, às 16 horas, encerramento;
- desenvolvimento de atividades relacionadas ao estímulo da produção cultural, esportiva e de lazer (oficinas de artesanato, grafite, esporte, capoeira, dança, música, atividades de incentivo à leitura, gincanas e apresentações artísticas);
- estabelecimento de parcerias, inclusive entre as escolas participantes.

Os resultados da primeira etapa do Escolas de Paz, desenvolvida em 111 escolas da rede estadual de educação pública e avaliada por pesquisadores externos (Abramovay et al., 2001), constituíram a base para a elaboração de um novo modelo para a segunda etapa, que trazia como principais inovações:

- a ampliação do número de jovens nas equipes responsáveis, nas escolas, pela realização do Programa;
- a sistemática participação de organizações não-governamentais no desenvolvimento de oficinas em uma parcela dos estabelecimentos envolvidos, selecionada como referência para novas alternativas de ação, e
- a construção de uma rede de cooperação, na qual se atribuía um valor significativo à comunidade.

Sistematizado por Costa, Guimarães & Silva (2001), o referido modelo caracterizou-se por apresentar uma configuração aberta, de modo a garantir sua condução pelos atores locais, e uma estrutura articulada, no sentido de evitar-se sua fragmentação e assegurar-se sua continuidade. Essa configuração e essa

estrutura tiveram como eixos fundamentais, em primeiro lugar, a criação de uma *rede de cooperação*, na qual, apesar de os papéis estarem bem definidos, deveria ser garantida, a cada escola e comunidade, a necessária flexibilidade de gestão e de proposição de iniciativas, de acordo com a dinâmica de cada espaço local; em segundo lugar, a inserção do Programa na vida da escola e da comunidade, teoricamente viável através da materialização de uma rede de cooperação. Desta forma, caberia às escolas e, especificamente, às equipes locais, uma série de atribuições, resumidas a seguir:

- propor, planejar e desenvolver, durante a semana, de forma programada, atividades de divulgação das ações já realizadas, as que estão por acontecer no final de semana seguinte e as idéias e princípios do Programa;
- relacionar as atividades do “Escolas de Paz” com as do cotidiano escolar e de sala de aula, realizando debates com o corpo docente, técnico-administrativo e com os alunos;
- propor oficinas e outras atividades de particular interesse dos integrantes da escola e/ou da comunidade;
- identificar, na escola e na comunidade, ofícios e atividades a serem oferecidos sob a forma de oficinas;
- providenciar e organizar os recursos materiais e humanos e a estrutura logística para os finais de semana;
- acompanhar o trabalho nas diferentes instâncias e subsidiar sua avaliação;
- encaminhar e organizar, na escola, os diferentes passos de implantação do Programa;
- mobilizar a comunidade e acompanhar seu envolvimento nas atividades do “Escolas de Paz” e
- estabelecer parcerias com o entorno da escola.

Ainda de acordo com Costa, Guimarães & Silva (2001), um dos pontos fortes do Programa seria a organização de oficinas, cuja realização remeteria ao grau de contribuição que elas pudessem oferecer para que adolescentes e jovens, em particular, tenham acesso a formas culturais e educacionais que lhes permitam construir uma nova relação com sua comunidade e o conjunto da sociedade. Ou seja, as oficinas só teriam sentido, nos termos do Programa, se pudessem agregar

valores e ser mais do que meras reproduções das práticas cotidianas. Oficinas de circo, teatro, dança, música, produção de textos e esportes variados seriam alguns dos exemplos de iniciativas capazes de gerar novas relações dos jovens com seu dia-a-dia. Seriam, portanto, a expressão de uma escola vocacionada para funcionar como um centro de produção cultural, aberta para os diversos grupos sociais da comunidade e para possíveis redefinições de seu próprio papel como instituição.

A partir desses referenciais, a segunda etapa do Programa Escolas de Paz teve lugar em 232 escolas estaduais, sendo 169 sedes e 63 parceiras, trazendo uma nova estruturação de suas equipes: enquanto em 2000 estas eram formadas, basicamente, por professores e funcionários, em 2001, foram constituídas por 6 monitores - jovens da escola -, um coordenador da escola, um coordenador da comunidade. Agregaram-se a elas, ainda, dois funcionários de apoio e mais dois jovens, designados como monitores de avaliação, dando suporte às atividades de acompanhamento e avaliação externa.

3 Procedimentos metodológicos

No capítulo anterior, foram descritas as principais características do Programa Escolas de Paz, de cujas avaliações, realizadas nos anos de 2000 e 2001, este autor participou diretamente em todas as fases, como pesquisador integrante da equipe de avaliação externa.

No presente capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa de avaliação do Programa, promovida pela UNESCO, da qual este estudo se vale parcialmente, para produzir novos resultados, e, ainda, os aspectos metodológicos que caracterizam esta dissertação.

1. Procedimentos metodológicos da pesquisa de avaliação do Programa Escolas de Paz promovida pela UNESCO

Durante a primeira etapa do Programa Escolas de Paz, em 2000, a pesquisa caracterizou-se, essencialmente, como uma avaliação de processo, tendo por objetivo principal contribuir com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, executor do Programa, apresentando subsídios para sua eventual reorientação e ampliação. Estruturou-se em duas abordagens complementares, isto é, uma abordagem quantitativa, baseada em *survey*, realizado através de questionários respondidos por alunos, diretores e grupos de animadores das escolas participantes, e uma abordagem qualitativa, baseada na realização de grupos focais em seis escolas selecionadas, com jovens participantes e com não-participantes do Programa, e com integrantes das equipes responsáveis por seu desenvolvimento nas escolas.

Na abordagem quantitativa, essa pesquisa buscou atingir o então universo de escolas participantes (111 em todo o Estado), sendo utilizados questionários auto-aplicáveis para os alunos (11.560 em todo o Estado) e para os diretores (89

em todo o Estado) e integrantes dos grupos de animadores do Programa (931 em todo o Estado).

Na abordagem qualitativa, foram ouvidas, em 24 entrevistas e 19 grupos focais, cerca de 220 pessoas na área metropolitana do Rio de Janeiro, resultado de 34 visitas a escolas selecionadas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e São João do Meriti.

Durante a segunda etapa do Programa, em 2001, a pesquisa pautou-se no acompanhamento das atividades, por meio de um enfoque qualitativo, lançando mão da realização de 130 observações de campo, sistematizadas em relatórios, cobrindo 50 escolas, ou seja, cerca de 22% das 232 participantes do Programa, e de 50 entrevistas realizadas junto a diretores de escolas, membros de equipes locais, oficinairos e beneficiários.

Essa experiência, de enorme riqueza, gerou vários relatórios e publicações, sendo que muitas das informações não puderam ser aproveitadas, seja pela inadequação às finalidades da referida avaliação, seja pelo volume dos dados coletados, que extrapolou as previsões iniciais. Dentre as questões não aprofundadas, situa-se o tema do presente estudo, que emergiu de forma intensa durante toda a fase de coleta e análise dos dados da avaliação do Programa.

Para levar a termo a presente proposta, fez-se necessário, inicialmente, um distanciamento da avaliação realizada, de forma a estabelecer uma aproximação maior do objeto desta pesquisa. Tal distanciamento, entretanto, caracterizou-se por um processo lento e progressivo, para o qual as indicações de Bourdieu (2001) foram de extrema valia. Inicialmente, pelo reconhecimento de que a dificuldade está presente na atividade de pesquisa que se pretende rigorosa, sem ser rígida. Depois, pela aceitação de que pesquisar também é se expor, o que conforta nos momentos de hesitação característicos da produção intelectual.

2. Opções metodológicas do presente estudo

Neste item, pretende-se relatar os caminhos metodológicos percorridos no presente estudo, cuja opção é por uma abordagem qualitativa, que se mostrou

adequada às características da proposta, evidenciando de forma mais intensa as contradições e os conflitos presentes na realidade pesquisada.

Considerando-se que, conforme destacam Lüdke e André (1986), “(...) o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (p. 18), optou-se por desenvolver um estudo de caso a partir do próprio Programa Escolas de Paz - experiência singular e que, ao mesmo tempo, contém elementos presentes em outras ações decorrentes de políticas sociais destinadas à juventude que têm a escola como palco da ação – para abordá-lo sob uma outra perspectiva.

No processo de coleta de dados deste trabalho, a escolha se deu em dois caminhos: por um lado, o estudo de documentos técnicos produzidos pela UNESCO sobre o Programa e seus resultados, incluindo-se a sua avaliação, bem como de transcrições de entrevistas e de grupos focais realizados junto a distintos agentes do Programa e não utilizados; por outro, a utilização dos registros de observação deste autor, por ocasião da referida pesquisa de avaliação. Trata-se, portanto, de um novo olhar sobre os dados já coletados, a partir de uma temática e de referenciais teóricos não presentes nas produções até aqui realizadas sobre o Programa Escolas de Paz.

3. Procedimentos para a operacionalização

1. Definição dos documentos utilizados na pesquisa

Dentre todo o material disponível, optou-se por documentos técnicos produzidos pela UNESCO que contêm os princípios, as diretrizes da proposta, subsídios à capacitação dos agentes envolvidos, além dos relatórios de avaliação e das transcrições de grupos focais e entrevistas. Tal escolha, longe de ser aleatória, busca identificar, no conteúdo dessa documentação, os elementos necessários ao desenvolvimento do tema proposto. As referências selecionadas são discriminadas a seguir:

- *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz* (Noletto, 2001). Publicação que apresenta as bases do Programa, segundo os referenciais adotados pela UNESCO em suas ações.
- *Escolas de Paz* (Abramovay et al, 2001). Publicação que apresenta os resultados da avaliação da primeira etapa do Programa Escolas de Paz, realizada em 2000, bem como recomendações para a sua continuidade.
- *Escola de Paz: documento descritivo processual das atividades do Projeto no Rio de Janeiro* (Costa, Guimarães & Silva, 2001). Documento que apresenta propostas para a consecução da segunda etapa do Programa Escolas de Paz, realizada em 2001.
- *Equipes locais, beneficiários e atividades do Escolas de Paz II: considerações preliminares* (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2001). Circulação restrita. Relatório que apresenta uma sistematização preliminar da segunda etapa do Programa Escolas de Paz, em 2001.
- *Programa Escolas de Paz II: Relatório final de acompanhamento e avaliação* (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2002). Circulação restrita. Relatório que sistematiza os resultados da avaliação da segunda etapa do Programa Escolas de Paz, realizada em 2001, bem como apresenta recomendações para a sua possível continuidade em 2002.
- *Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas* (Diskin & Roizman, 2002). Cartilha que apresenta sugestões de atividades a serem desenvolvidas no Programa Escolas de Paz a partir de 2002.
- *Programa Escolas de Paz - considerações sobre o processo de capacitação no período de março a abril de 2002* (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2002). Circulação restrita. Relatório que apresenta considerações sobre a capacitação de agentes do Programa Escolas de Paz para a continuação das atividades em 2002.

2. Identificação das tendências relevantes e confronto entre os princípios teóricos e o material selecionado previamente

Nesta etapa, o trabalho teve como característica essencial a identificação de tendências presentes no material, de acordo com a sua relevância e, ainda, o confronto com as indicações teóricas apresentadas.

3. Estudo dos conteúdos e categorias de análise

Considerando as características do presente estudo, a unidade de análise dos conteúdos obedece a critérios múltiplos. No caso de documentos técnicos, são tópicos e textos que explicitam conceitos e definições sobre o Programa e seus resultados e, no caso de depoimentos, são frases e pequenos textos extraídos das entrevistas e grupos focais e que apresentam-se como relevantes para a análise proposta.

Esta análise tem, como referência principal, a categoria “participação”, entendida como expressão da vigência de relações democráticas na sociedade e da possibilidade de exercício do poder de decisão. A opção por essa categoria vem ao encontro das questões que se colocam para o estudo, já situadas no Capítulo I:

- A existência de equipes locais especialmente organizadas para conduzir o Programa Escolas de Paz no interior das escolas modifica as relações hierárquicas preexistentes? Como se dá a participação dos diferentes agentes na tomada de decisões referentes ao Programa?
- O fato de o Programa Escolas de Paz abrir-se para o entorno das escolas modifica as relações existentes entre elas e as comunidades? Como se dá a participação dessas comunidades no Programa?

4

A participação dos jovens e da comunidade no Programa Escolas de Paz

(...) a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus moldes próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (Forquin, 1993, p. 167).

As palavras de Forquin oferecem uma síntese consistente daquilo que o autor reconhece como “cultura da escola”, em perspectiva distinta do conceito de “cultura escolar”. A partir de sua ótica, poder-se-ia inferir que qualquer ação cujo desenrolar implique interação com o espaço escolar estará inevitavelmente condicionada a dialogar com essa “cultura”, sob o risco de, em não o fazendo, ter comprometidos seus propósitos.

Tendo em mente essa premissa é que, neste capítulo, busco respostas às questões de estudo propostas anteriormente. Para tanto, desenvolvo o estudo do material disponível nos documentos e nas observações de campo a partir dos seguintes eixos de análise:

- O processo de seleção dos agentes responsáveis pela condução do Programa Escolas de Paz no interior da escola.
- A participação das equipes locais na definição e na condução das atividades do Programa Escolas de Paz.
- A participação da comunidade na definição e na condução das atividades do Programa Escolas de Paz.

1.

O processo de seleção dos agentes responsáveis pela condução do Programa Escolas de Paz no interior da escola

A análise dos processos de seleção dos “animadores”, na etapa experimental, e dos integrantes das “equipes locais”, na segunda etapa, do Escolas de Paz permite observar o peso destacado da figura do diretor na conformação das possibilidades de participação desses agentes e de eventuais mudanças das relações de poder no interior da escola, decorrentes da realização do Programa.

A ação dos diretores, aliás, faz-se presente, implícita ou explicitamente, em todos os níveis de decisão, mesmo em uma proposta cujos objetivos – a emersão dos jovens, na condição de protagonistas, na vida da escola e da comunidade – implicariam na necessária quebra dos códigos formais ou simbólicos que sustentam a historicamente pouco flexível estrutura hierárquica da escola, ou seja, na democratização das relações de poder consubstanciadas desde há muito na instituição.

Na etapa experimental, quando as atividades eram coordenadas por um grupo de “animadores”, concebido ainda sem a premissa de privilegiar-se, em sua composição, a presença de jovens, a definição dos integrantes foi decidida, predominantemente, pelo diretor da escola. Segundo as informações coletadas junto aos animadores, menos de 20% deles teriam passado a fazer parte das equipes do Escolas de Paz através de um processo democrático de seleção. Em sua maioria, declararam-se indicados ou convidados pela direção. As falas seguintes mostram-se ilustrativas:

A gente soube que chegaram assim: “Vocês querem participar do Programa Escolas de Paz? Agora, tem que arrumar as pessoas que vão trabalhar até daqui a três dias”. Aí, começou a correria. O que nos foi pedido, pra fazer parte da equipe da escola, foi ser funcionário público e ter uma conta no Banerj. (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

A direção chamou. Foi falado, mas muitas pessoas não quiseram. Aí, eles foram chamando as pessoas que já trabalham e que já estão sempre juntas, quer dizer, que têm entrosamento. (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Poder-se-ia argumentar que tais procedimentos repousariam tão somente nas condições específicas em que se deu a implantação do Programa, com prazos

curtos para o ajuste das condições prévias ao início das atividades, estabelecidos pelas instâncias de decisão situadas externamente à escola - o Governo do Estado e a UNESCO. Entretanto, é possível depreender, em alguns depoimentos, que a participação no Programa estaria atrelada a estratégias de compensação a alguns funcionários - docentes ou não - pelos baixos níveis de remuneração a que estão submetidos em seu trabalho ou pela realização, em outras oportunidades, de atividades não-remuneradas:

(...) na hora do retorno financeiro, a gente achou que deveria dar uma chance a quem já estava trabalhando, sem interesses. (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Outras falas, por sua vez, sugerem que a composição das equipes estaria privilegiando a manutenção de grupos de trabalho ou afinidade já existentes no interior da escola:

A gente topa tudo aqui na escola. Com dinheiro ou sem dinheiro. Primeiramente, por causa do próprio dinheiro. E também, sabe por que? Pelo grupo. O grupo da gente é muito bom. (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Certamente, esses registros revelam, por parte desses animadores, um sentimento de valorização simbólica no espaço da escola, uma satisfação por seu suposto reconhecimento pela direção, situação da qual nem todos desfrutam:

Ela [a diretora] sabe que a gente faz (...). Tem uns que não topam, mas nós estamos sempre na parada, seja no sábado, no domingo, quando for. (...) trabalho não me dá medo, todo mundo aqui sabe disso. (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Vale destacar o fato de que os “animadores” foram escolhidos, em sua maioria, entre os docentes das escolas e, desse grupo, basicamente aqueles dedicados às primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, os que têm seu trabalho voltado à criança. Tal situação, em alguns casos, estaria refletindo eventual desinteresse ou impossibilidade dos professores que atuam nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio, segmentos caracterizados pelo atendimento aos jovens:

(...) pra fazer a seleção, quando o pessoal resolveu ser voluntário (...), na maioria, os professores de segundo grau também não se interessaram muito (...), eles são mesmo tão afastados... não ficam o tempo todo na escola, são diferentes de nós... (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

(...) tem uns aqui que são ‘professor-táxi’, você sabia? É assim que a gente costuma falar, dão a aula e vão embora, não dá nem pra começar a conversar. (...) mas as nossas turminhas exigem, né? Você acaba ficando o dia inteiro aqui dentro, não é como nas da sétima, da oitava... acabou um tempo, rua! (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

(...) aqui, a única professora do ensino médio que topou é a professora de educação física. Ela tá em todas. Fora ela, mais ninguém... (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Entretanto, a configuração de grupos de “animadores” predominantemente identificados com o trabalho com crianças revela, por parte da direção da escola, uma compreensão pouco clara do Programa enquanto estratégia direcionada à ampliação de participação e protagonismo juvenil. Mais que isso, remete à prevalência de um modelo de educação pautado na infância e no não-reconhecimento da juventude como categoria de características específicas e complexas. Retomando Sposito e Dayrell, confirma-se uma visão na qual os jovens ocupam uma situação indefinida entre o mundo das crianças – parâmetro do trabalho escolar tradicional - e o dos adultos.

Até que ponto, então, estaria a direção propiciando a abertura da escola a um novo olhar para os jovens e para sua real participação no espaço escolar? Quanto desse posicionamento não estaria refletindo uma inconsciente resistência a uma possível quebra dos padrões hierárquicos vigentes no espaço da escola, “ameaçados” que, eventualmente, seriam, face a uma efetiva participação de “novos” agentes nesse espaço?

Nesse quadro, por certo, registraram-se exceções. Em algumas escolas, foram incorporados funcionários com reconhecido talento para atividades compatíveis com interesses e motivações dos jovens – ainda que tais atividades, no cotidiano, não tivessem relação com seus cargos. Assim é que tornou-se possível a composição de grupos de animadores mais diversificados, contando, por exemplo, com a participação de vigias ou serventes que, nos finais de semana, assumiam o papel de capoeiristas. Em outras, professores e funcionários identificados com uma visão de educação aberta para a participação dos jovens foram selecionados por

essa característica, muitos deles já desenvolvendo trabalhos inovadores no espaço escolar.

Alguns depoimentos, como o que se coloca a seguir, possibilitam observar a consciência e, até mesmo, um certo grau de insatisfação, por parte de vários professores investidos do papel de animadores, a respeito de sua situação no Programa e da necessidade de dar ao mesmo uma identidade afinada com aqueles a quem deveria focalizar:

Seria muito bom se alguns alunos, os do [ensino] médio, pudessem participar também com a gente, até mesmo com responsabilidade por algum tipo de atividade. Porque, do jeito que tá, ficou tudo sobre nós. (...) então, quer dizer, nós é que ficamos, né? Eles, mesmo, não se interessam, mas se você chamar alguém, ele vai começar a chamar os colegas - Venham! - de várias turmas, né? Então, eles começam a vir, porque eles mesmos começam a bolar as atividades... (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Falas como essa anunciavam uma das mudanças mais significativas registradas na segunda etapa do Escolas de Paz, já abordada anteriormente: a formação das denominadas “equipes locais”. É importante afirmar, mais uma vez, que a concepção de tais equipes visou – ao menos teoricamente - trazer para a condução do Programa, nas escolas, a presença dos jovens, de forma a ampliar suas possibilidades de participação protagonismo, o que, conseqüentemente, contribuiria para uma mudança da própria configuração assumida por ele até então. Mais do que isso, a presença dos jovens - “monitores” - nessas equipes poderia, hipoteticamente, significar a possibilidade de se estabelecerem novos olhares para o atendimento, pela escola, às especificidades de sua condição. Em outras palavras, a assunção de autoria no âmbito do Programa constituir-se-ia em caminho para conferir-lhes mudanças de *status* na vida escolar.

Na prática, porém, a presença da direção na conformação e no funcionamento dessas equipes se mostraria tão forte quanto a observada em relação aos grupos de animadores da etapa experimental. De forma geral, elas foram estruturadas com a marca do modelo escolar de administração.

Conforme dados da avaliação do Programa (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2001), os jovens componentes de tais equipes eram, em sua maioria, alunos da própria escola, sendo poucos os não-alunos residentes nas

comunidades onde o estabelecimento se localiza. Em geral, cursavam a última série do ensino fundamental ou a primeira do ensino médio e, em sua seleção, houve o cuidado de preservar-se um equilíbrio entre homens e mulheres, apesar de uma discreta predominância feminina (53%). Da mesma forma, garantiu-se a diversidade racial, ressaltando, no conjunto, a presença ligeiramente mais acentuada de jovens negros, pardos, mulatos e morenos (52%) em relação aos jovens brancos. Predominantemente, esses jovens situavam-se na faixa etária de 15 a 18 anos (62%).

A seleção desses jovens, basicamente centralizada pelo diretor da escola, obedeceu, como se pode constatar, a critérios freqüentemente aleatórios e imprecisos, como sugere o depoimento a seguir:

Não teve problema, não. A gente observava o aluno, suas atitudes, se estava disponível para a escola e para a comunidade. Na escola, a gente sabe com quem é que é possível contar. (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

As razões da escolha pareceram desconhecidas para vários monitores, cujas falas revelam, freqüentemente, algumas dúvidas e suposições:

(...) eu não sei direito... No meu caso, eu tava em casa vendo televisão quando a diretora bateu na porta dizendo pra eu ir pra escola porque ia participar do Programa. Não sei porque fui selecionada... não tenho a mínima idéia... acho que é porque ela é amiga da minha mãe... (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Olha, tem gente que jura que eu fui selecionada porque sou enteada da diretora, mas isso não tem nada a ver, porque eu sempre agitei nessa escola, não é só agora não... Eu sempre pensei umas coisas legais pra gente (...) grupo de dança, que eu gosto muito... e um monte de vezes já discordei de atitudes dela, e nunca deixei de falar (...). De repente, é até por causa disso que eu fui escolhida, sabia? (Jovem monitora, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

A professora me falou da necessidade de monitores, e que nenhum aluno da noite tinha disponibilidade. Daí ela teve a idéia de me falar (...) aí que eu resolvi candidatar-me à vaga (...) porque eu não tinha mesmo nada pra fazer no final de semana, por isso é que eu resolvi me envolver. (...) dos outros eu não sei, não tenho conhecimento como eles foram escolhidos. (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Não obstante esse desconhecimento por parte dos jovens, os diretores, em sua maioria, quando perguntados a respeito, apontaram critérios para a escolha dos

componentes das equipes de suas escolas. Dentre aqueles mais freqüentemente citados em seus depoimentos, é possível constatar-se a existência de uma grande heterogeneidade. A relação apresentada a seguir permite observar este fato:

- desempenho escolar;
- facilidade de relacionamento com outros alunos;
- facilidade de relacionamento com a direção;
- ser uma pessoa de confiança da direção da escola;
- dedicação à escola;
- participação e destaque em outras atividades já desenvolvidas pela própria escola;
- capacidade de se comunicar;
- participação no grêmio da escola;
- sorteio (devido à grande quantidade de interessados);
- ser da comunidade (incluindo, sem restrições, os envolvidos com o tráfico de drogas).

Apesar de tal diversidade, é possível notar a presença, nesse rol, de vários itens passíveis de interpretação segundo padrões “conservadores”, no que diz respeito à concepção de participação e protagonismo dos jovens: o que significaria, por exemplo, ter “facilidade de relacionamento com a direção” ou “ser uma pessoa de confiança da direção da escola”? O que se entenderia por “dedicação à escola” ou por “participação e destaque em outras atividades já desenvolvidas pela própria escola”? Não foi desprezível, nas observações de campo, o encontro de monitores que reproduziam, na sua relação com os beneficiários do Programa, os papéis desempenhados, no cotidiano, por seus diretores, coordenadores e professores:

(...) agora, o Programa tá melhor que no ano passado. Eu acho que é mais fácil trabalhar com eles [os jovens], eles fazem tudo com vontade, têm mais motivação. Não tô desfazendo dos professores, entende? Eles também são legais, mas tem uns que ficam esperando a gente mandar ou fazem de má vontade... eles [os alunos], não, já vêm perguntando o que é pra fazer, não dão defeito. (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Algumas falas recolhidas entre jovens beneficiários do Escolas de Paz, alunos ou não das escolas em que o Programa ocorria, dão conta de um olhar crítico

sobre o processo de formação das equipes de “monitores” e da representatividade dessas equipes:

Aqui foi a diretora que botou quem ela queria do grêmio pra ser os monitores, eu nem sabia que tinha isso de ser monitor (...). (Beneficiário, aluno da escola, Escolas de Paz, RJ, 2001).

(...) os dois irmãos estão lá [na equipe local] porque a diretora chamou eles direto, a gente não teve nem chance. (Beneficiário, aluno da escola, Escolas de Paz, RJ, 2001).

No ano passado era melhor, mais organizado (...) tem hora pra começar, tem hora pra acabar, eles [os monitores] ficam mandando em tudo (...). Aí, em primeiro lugar, a gente nem sabe como escolheram esses pangarés (...), são um bando de puxa-sacos da diretora e da Dona XXX [Coordenadora comunitária]. (Beneficiário, aluno da escola, Escolas de Paz, RJ, 2001).

(...) elas não avisaram ninguém, pegaram o pessoal que ficava babando ovo, aqueles caras do Jovens pela Paz, é o (...), que vive carregando peso pra elas, e colocaram no Programa, tudo na base da panelinha. (Beneficiário, aluno da escola, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Nesse quadro, contudo, houve exceções, ao menos no que tange à divulgação do processo de seleção dos monitores, como se constata no depoimento de uma diretora:

Nós resolvemos fazer um comunicado aos alunos através dos representantes de cada turma. Os alunos interessados, então, se inscreveram e fizemos uma comissão de professores pra selecionar os monitores junto conosco. Pensamos até em fazer um rodízio dos monitores, pra dar oportunidade a vários alunos de participar. (Diretora, coordenadora escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Tais considerações remetem a algumas questões para as quais seria bastante difícil obter respostas: Quantos jovens com perfil potencialmente afeto a uma participação criativa e “transgressora”, no sentido de provocar a ruptura com os padrões vigentes de inserção social da juventude, terão sido deixados à margem do processo de construção do Programa? Quantos daqueles tidos como “difíceis” ou “rebeldes” poderiam ter prestado sua contribuição? Quantas formas de participação e protagonismo correntes fora do contexto das escolas deixaram de revelar-se nesse processo?

A partir de questões como essas, pode-se inferir que a segunda etapa do Escolas de Paz, ainda que bem sucedida, no que tange ao quantitativo de jovens incorporados aos quadros locais – eles corresponderam a cerca de 59% dos integrantes das “equipes” (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2001) -, não teria, de fato, transformado essa “participação” em um processo de protagonismo.

Tal participação, na maioria das vezes, acabou por ter tão somente o papel de suporte às decisões tomadas pela direção das escolas, sinalizando uma divisão de trabalho não afinada com uma proposta pautada em mecanismos democráticos de gestão e de tomada decisão.

Vale retomar Abramo, Sposito e Dayrell, entre outros, no sentido de sublinhar o fato de que o Programa, em sua concepção verticalizada, e a escola, pautada numa visão estreita dos jovens, terem negligenciado, no processo de estruturação das equipes locais, as formas de organização e sociabilidade construídas por eles à margem dos espaços formais, afirmando sua identidade e sua resistência ao instituído.

2.

A participação das equipes locais na definição e na condução das atividades do Programa Escolas de Paz

O processo de formação das equipes locais responsáveis pela construção do Escolas de Paz no interior das escolas, centralizado e definido segundo a hierarquia vigente no cotidiano escolar, marcou, por certo, as formas de participação dos agentes na condução do Programa.

Ainda que essas equipes comportassem jovens de perfil bastante variado, muitos dos quais com inserção no mundo do trabalho, formal ou informal, sua atuação pareceu limitada a rotinas previsíveis e, quase sempre, de apoio, apesar de diversificadas: organização e recepção do público, auxílio nas oficinas, recreação para crianças, limpeza e organização dos espaços, divulgação do Programa, levantamento de frequência, inscrição do público nas oficinas, organização de filas, fiscalização de regras de conduta, de funcionamento do projeto etc.:

O trabalho dos monitores está muito bem definido (...). Eles ajudam em tudo: recebem as pessoas, circulam pela escola, mexem no som, ajudam o pessoal da merenda (...). (Coordenadora escolar, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Nesse ponto, vale lembrar que, no cotidiano escolar, é recorrente o fato de muitos alunos assumirem funções de apoio aos diretores, professores, coordenadores e inspetores, funções essas que variam desde a faxina até os serviços de secretaria e a monitoria das turmas, reproduzindo, freqüentemente, comportamentos repressores em relação a seus pares, dentro de um padrão semelhante àquele ao qual se refere Tragtenberg (1985), ao abordar a escola através de seu poder disciplinador (p. 40). Assim, foi possível encontrar no Escolas de Paz, por exemplo, casos de “participação” relacionados à fiscalização do cumprimento de “regras” locais, impostas, freqüentemente, pela “decisão” dos próprios monitores, investidos que estavam de uma situação circunstancial de poder que os diferenciava dos demais alunos da escola e dos outros beneficiários do Programa: a proibição e fiscalização do namoro no espaço escolar, do uso de roupas por eles consideradas pouco apropriadas; o fechamento do portão na hora do almoço, restringindo a comida àqueles que estavam participando das oficinas etc.

É importante sublinhar o fato de que, na prática, as equipes locais tiveram como padrão, freqüentemente, uma conformação em que o diretor e o diretor adjunto ocupavam as funções de coordenador escolar e coordenador comunitário, respectivamente. Segundo dados da UNESCO (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2001), não se encontrou, em qualquer das escolas, aluno exercendo a função de coordenador escolar. A hierarquia instituída, portanto, prevaleceu, ainda que, muitas vezes, se tenha oferecido alguma “abertura” para a “participação” dos jovens, em um quadro ao qual a crítica de Paro (2001) bem se aplica:

(...) se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza. (p. 18/19).

Alguns depoimentos colhidos entre monitores e coordenadores dão uma dimensão da limitação presente no cotidiano das equipes locais à efetiva participação dos jovens na tomada de decisões:

(...) até hoje eu não fui chamado pra nenhuma reunião (...). Então, eu fico vendo se tá tudo direito, mas ninguém me perguntou o que é que eu acho, se eu tenho assim alguma sugestão... (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Eu acho que nós não temos espaço para falar. Aqui é tudo fechado (...), eles escolhem as oficinas e tudo mais. Se me chamassem, eu ia colocar mais oficinas na parte da tarde, não ia deixar abandonado desse jeito não... (Jovem monitora, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Eu não estive em nenhuma reunião [de planejamento] até agora, nem os outros. É que as diretoras [coordenadoras escolar e comunitária] passam pra gente depois (...). (Jovem monitora, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Nós temos conseguido programar [as atividades] com antecedência, por isso é que tá dando certo. A gente já tem essa prática (...). Eu [diretora] me reúno com a XXX [diretora adjunta] e com os professores que podem (...). (Diretora, coordenadora escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Faz-se necessário destacar que, obviamente, a inserção dos monitores componentes das equipes locais na vida do Escolas de Paz, longe de apresentar-se de forma homogênea, teve diferentes expressões. Assim, encontraram-se tanto aqueles com muita ou alguma participação na tomada de decisões sobre o Programa quanto outros com pouca ou nenhuma clareza sobre a importância de seu papel e dos papéis de seus pares.

Nesse quadro, vale dizer que são muitos os jovens que manifestam ter consciência a respeito de sua condição de sujeitos - cuja expressão pode constituir referência para aqueles que se encontram em situação distinta ou semelhante - e de pertencentes a um grupo cuja afirmação da identidade se dá na atuação coletiva, ainda que em um contexto que não permite a expansão plena de tal condição:

Eu pensava também em fazer alguma coisa pra comunidade, porque tava demais, realmente, muito jovem envolvido, muitos... e eu me sentia... tipo, tinha que fazer alguma coisa, eu tinha que mostrar alguma coisa pra eles verem que eu também sou jovem e tô tentando mudar, pra eles tentarem mudar também a partir de todos ao mesmo tempo... a partir de um vai passando pro outro. (Jovem monitora, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Também é um modo de ocupar meu espaço, que eu tava no sábado, era um espaço livre e também trago cultura pra mim, que eu fico com jovens – eu também sou jovem – e fico no meio deles, aprendo com eles e tento passar algum ensinamento a eles, tento passar o que eu conheço e pego, arrecado também deles, eles passam alguma experiência pra mim. (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

(...) eu não gosto de violência e acho que posso ajudar um pouco a fazer as coisas. (...) estaria aqui mesmo se não tivesse dinheiro, eu nem pensei sobre isso. (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Eu acho assim, né? Eu acho que a gente tem que ser solidário, tem que lutar pra ajudar o outro que não acertou (...) porque eles precisam de um caminho, de um exemplo. (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Para uma boa parcela desses jovens, a atuação nas atividades desenvolvidas na escola, ainda que em condição coadjuvante, representa um salto de qualidade para a auto-estima e para a conquista de novas posições no campo social. Frequentemente originários dos mesmos locais de onde provêm os beneficiários do Programa, alunos ou não da escola, e vivendo realidade semelhante à deles, os jovens monitores sentem-se privilegiados por terem sido escolhidos pela direção para o desempenho de suas atribuições. São, muitos deles, jovens em fase de conclusão do ensino médio – situação que os distingue da grande maioria e que lhes permite vislumbrar outras perspectivas de vida, levando-os a, eventualmente, representar, para os demais, a possibilidade de fugir ao determinismo da exclusão e da violência.

Não há dúvida sobre o fato de que a participação efetiva dos jovens implicaria uma necessária reorganização dos papéis desempenhados socialmente pelos diversos agentes que atuam no interior da escola e por uma mudança de olhar sobre a juventude, processos cuja consecução, por certo, se dá em um tempo que não obedece a limites burocraticamente determinados.

Mesmo aqueles cuja inserção no espaço escolar foge à hierarquia convencional acabam por repetir os parâmetros ditados por essa hierarquia. É o que exemplifica o caso de um coordenador escolar que, diferentemente da maioria, não fazia parte do quadro formal de funcionários da escola. Atuando como animador cultural anteriormente ao Programa, foi designado pela diretora para supervisionar as atividades nos fins de semana. Com perfil de militante da área cultural, sua atuação no cotidiano da escola teria, segundo seu entendimento, o

objetivo de tratar de assuntos relativos aos jovens, por sua maior identidade com eles. Entretanto, ao referir-se às dificuldades presentes na consecução do Escolas de Paz, revela uma visão que “paternaliza” os jovens, colocando em xeque sua responsabilidade:

(...) tem sido difícil fazer tudo sozinho. Às vezes eu fico pensando em um nome, num professor, mas acho que ele não iria topar ficar aqui aos sábados e domingos, deixar a cerveja com os amigos, deixar a família. Pensei também que o Programa poderia ser coordenado pelos jovens mesmo, monitores ou das oficinas (...) mas, quer saber? O jovem não tem responsabilidade mesmo! Só se tiver um adulto por perto. Na primeira, na segunda, pode funcionar, mas, depois, eles não vão segurar não! É muita responsabilidade! (Coordenador escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

A fala de um monitor sobre a dificuldade de aceitação, pela escola, daquilo que extrapola as expectativas convencionais sobre os jovens completa a reflexão anterior:

(...) tem professor que não aceita muitas coisas que os alunos fazem na sala de aula (...). E aí, quando falam que tem que aceitar o que os jovens fazem na escola, fica difícil aceitar. Então, não vai ser de uma hora pra outra que vão acontecer mudanças. São coisas que precisam uma gradação, que a gente vai aprendendo aos pouquinhos, não é assim rápido não. (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Mais uma vez, é importante frisar que a atuação das equipes locais teve grande diversidade dentro das várias escolas. Nesse quadro, de acordo com uma interpretação de participação a partir da “ótica da tutela” (Sposito, 1999, p. 46/47), configuraram-se iniciativas pautadas na tradicional idealização de uma escola com função “integradora”, voltada para um jovem necessitado de “salvação”:

Ela [uma monitora] era avião, como eles dizem, e já está em liberdade assistida (...). Nós apostamos que íamos recuperá-los [os jovens], não me importa muito o que ela faz no grupo, o importante é estar aqui. (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

(...) eu já consegui transformar um pichador, não tá dando mais trabalho. Ele tá de monitor, mas ensina [a] grafitar, agora é uma beleza! (Diretora, coordenadora escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

A gente sabe que aqui [a vizinhança] todos têm um pezinho no crime (risos), é sério. Por isso é que tem até um aluno que é traficante (...) entre os monitores, eu vou confessar... Mas, enquanto está aqui, ele não está fazendo o que não deve, não é? E

fica compenetrado, se sente importante. Aqui, ele é só aluno. (Diretora, coordenadora escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

A participação dos integrantes das equipes locais sujeitou-se, ainda, aos desgastes que, de forma geral, caracterizam quaisquer construções sociais, lentas e conflituosas, refletindo problemas de relacionamento entre os próprios jovens e entre os jovens e a direção da escola, bem como as condições pouco satisfatórias de gestão do Programa. Os depoimentos a seguir são ilustrativos:

Da equipe, só restou nos duas. Os outros não aparecem mais, acho que é por causa da falta de pagamento e porque não tem condições de realização das oficinas (...) acabam brigando, não tem material pra todo mundo (...) aí foi se desestimulando e caiu fora. (Jovem monitora, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

As pessoas não sabem muito bem o que realmente somos e o que fazemos. Então, não obedecem às ordens. Fica difícil organizar, eles não nos respeitam. (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Entretanto, parece ter havido espaço para o reconhecimento e, eventualmente, a surpresa, por parte de alguns representantes do “mundo adulto”, com relação à desenvoltura com que os jovens monitores trataram de suas incumbências:

No princípio tínhamos preocupação em delegar a eles essas responsabilidades, são tão meninos... Mas, agora, estamos muito satisfeitas com os nossos alunos, eles resolvem as questões que surgem, estão mostrando autonomia em resolver os problemas (...) às vezes acontece alguma desavença entre eles e a gente nem fica sabendo, só vão nos falar mais tarde, quando já resolveram tudo sozinhos. (Diretora, coordenadora escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Certamente, faltaram ao Programa Escolas de Paz procedimentos de concepção e gestão que tornassem factível uma ampla participação desses jovens na sua condução. Vale remeter, por exemplo, ao processo de “capacitação” de coordenadores e monitores das equipes locais, promovido pela UNESCO e pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2002, com vistas à retomada das atividades do Programa após seus dois anos iniciais.

De acordo com a avaliação da UNESCO (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2002b), os trabalhos, desenvolvidos separadamente por duas instituições distintas - a Associação Palas Athena, ONG sediada em São Paulo, e a Fundação Roberto Marinho, do Rio de Janeiro – estariam visando “formar uma unidade de pensamento e ação entre os representantes das instituições responsáveis em qualificar as atividades do Programa Escola de Paz” e “promover a qualificação de multiplicadores que ficarão responsáveis pela manutenção e desenvolvimento do conteúdo dentro das unidades escolares participantes do Programa” – no caso da Associação Palas Athena – e “capacitar coordenadores escolares/comunitários e monitores para a utilização do vídeo como mais um recurso pedagógico à disposição do Programa” – no caso da Fundação Roberto Marinho.

Nas duas situações, conforme o citado relatório, a vivência, os valores e a identidade dos jovens, tanto os que efetivamente compunham as equipes locais quanto os beneficiários do Programa, não constituíram referência para a estruturação dos conteúdos e atividades desenvolvidos. Da mesma forma, não se atentou ao lastro de informação e crítica produzido ao longo das duas etapas do Escolas de Paz, correspondentes aos anos 2000 e 2001.

Como se pode, no âmbito de uma proposta que destaca “a importância da participação dos próprios jovens, dos diretores, dos professores e da comunidade no processo de planejamento das atividades” (Noletto, 2001, p. 19), não privilegiar, durante os momentos reservados à “capacitação”, os distintos conhecimentos e posições que trazem consigo esses agentes? Que tipo de “participação” se estará propiciando?

Cabe refletir, por exemplo, sobre a limitação dos trabalhos, como aqueles conduzidos pela Associação Palas Athena, pautados, prioritariamente, na utilização de uma publicação especialmente produzida para o Escolas de Paz - *Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas* (Diskin & Roizman, 2002). Segundo a coordenação do Programa (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2002b), este material apresentaria didaticamente os seis pontos propostos no “Manifesto da Paz”, contemplando, também, “ações práticas de como vivenciar esses valores em atividades cotidianas”.

Elaborada sob a forma de cartilha, a publicação faz uma abordagem conceitual sobre as propostas contidas no referido “Manifesto” e oferece sugestões de atividades – que a escassez de discussão e reflexão acaba por reduzir a meras “receitas” – para pôr “em prática” a paz! Torna-se, portanto, coadjuvante perfeita de um processo que, como dito anteriormente, tem em vista a formação de “multiplicadores”, o que, certamente, se contrapõe à perspectiva de participação e “protagonismo” vislumbrada para os jovens, além de não concretizar-se em estratégias para lidar com complexas situações, como a violência no cotidiano da escola, a falta de condições materiais, o dia-a-dia do Programa.

É necessário salientar que, se parece claro que a conquista de espaço social pelos jovens não seria obtida simplesmente por meio de “capacitações”, deve-se reconhecer que teria sido fundamental a viabilização de oportunidades para que fossem socializados entre eles as diferentes situações e os distintos percursos vivenciados no cotidiano do Escolas de Paz. Isolados que estavam em suas escolas, os jovens monitores das equipes locais, possivelmente, teriam potencializado em muito sua auto-confiança e sua participação por meio da identificação e da troca com seus pares.

3. A participação da comunidade na definição e na condução das atividades do Programa Escolas de Paz

Reconhecida como um dos componentes mais importantes para o sucesso de iniciativas originadas tanto do poder público quanto de organismos não-governamentais, a noção de comunidade é geralmente evocada quando se pretende caracterizar ou legitimar propostas estimuladoras da “participação” da população visada, nem sempre incluída nos centros de decisão. Na maioria dos casos, seu sentido é vinculado às populações de baixa renda. Desta forma, a idéia de comunidade é utilizada como estratégia de identificação e classificação de determinados grupos segundo padrões econômicos, a cujas necessidades básicas, via de regra, o Estado atende de forma precária ou, simplesmente, não atende.

No Escolas de Paz, ainda que, *a priori*, se identifique a “comunidade” com o entorno da escola, foi possível perceber, conforme a avaliação realizada pela UNESCO (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2002a), uma série de outros sentidos atribuídos ao termo, que, em última instância, concorrem para a ampliação de seu caráter polissêmico. Observou-se tanto a idéia específica de localização espacial – ora abarcando apenas os limites da escola, ora expandindo-se para os domínios dos bairros ou, até mesmo, das cidades -, como também a concepção de um entorno fundamentado, basicamente, na subjetividade, a partir da identificação de diferentes grupos (o escolar e o familiar; o escolar e o de lazer; o escolar e o de sociabilidade, entre outros), ainda que os mesmos não sejam, necessariamente, vizinhos espacialmente. Deste modo, ao falar de “comunidade”, lida-se com uma série de formas que os indivíduos têm de expressar seus pertencimentos, de identificar seu local de moradia, seus vizinhos, amigos, parentes etc.

Essas considerações talvez contribuam para a compreensão dos motivos que fizeram com que, dos três focos em que se fundamentou a estrutura do Programa - o jovem, a escola e a comunidade (Noletto, 2001, p. 18) –, tenha cabido a este último o menor peso. Sob qualquer prisma, entretanto, a participação da comunidade em uma ação diretamente vinculada à escola, freqüentemente, dá-se apenas para endossar sua existência, uma vez que o poder de decisão permanece centrado na própria escola e nas instâncias que lhe são hierarquicamente superiores. A comunidade, via de regra, usufrui apenas dos bens e serviços oferecidos, de acordo com disposições impostas à sua revelia.

Sposito (1999), ao referir-se às questões envolvidas na participação comunitária na vida da escola, oferece pistas a respeito do delineamento do Escolas de Paz, bastante marcado pelo peso que tiveram as decisões da coordenação do Programa (UNESCO e Governo do Estado) e, numa escala menor, da própria direção do estabelecimento escolar. A autora alerta para o fato de que o mais importante entrave para a constituição de atores coletivos para o processo de democratização da educação situa-se entre os pais, moradores e demais forças sociais, que têm seu campo de atuação nos movimentos populares e sindicais:

Esses setores que trazem diretamente as questões concretas da sociedade para o âmbito da escola são tradicionalmente excluídos ou incluídos, apenas quando as regras da participação já foram delineadas. (...) a constituição desses protagonistas da atividade educativa enquanto atores coletivos envolve a necessidade de sua organização independente (...). (p. 53).

Vale retomar, ainda, as colocações de Pereira (1967), abordadas anteriormente, quando o autor se refere ao sistema patrimonialista que perpassa as relações entre a escola e a comunidade: “(...) os participantes do sistema escola-área escolar concebem a escola como sendo formada apenas pelo pessoal docente-administrativo e como uma espécie de posse deste.” (p. 137).

As posições de ambos os autores são valiosas para o entendimento de como se deu a seleção do “coordenador comunitário”, figura que, de acordo com a estrutura que o Escolas de Paz passou a ter em sua segunda etapa, constituiria, no interior da equipe local, a representação comunitária, com a função de facilitar a ligação entre a escola e a comunidade.

De acordo com os pressupostos do Programa (Costa, Guimarães & Silva, 2001), o coordenador comunitário não deveria ter vínculo profissional com a escola, de forma a ampliar-se, assim, a oportunidade de serem integrados outros setores do entorno. Além disso, sua escolha seria feita, idealmente, por um “conselho de entidades”, integrado por entidades e grupos formais e informais existentes nas proximidades.

Tais recomendações, na prática, não vingaram: também na seleção daqueles que desempenhariam papel de coordenadores comunitários, a decisão do diretor foi preponderante, pois, na maioria das vezes, foram escolhidos integrantes da própria escola. Os dados da avaliação do Programa (Programa Escolas de Paz, Equipe de Avaliação, 2002a) mostram que apenas 24% desses elementos não faziam parte dos quadros das escolas, apesar de, em muitos casos, se encontrarem ligados, de forma direta ou indireta, à direção (maridos, filhos e outros parentes).

As escolhas recaíram sobre aquelas pessoas supostamente capazes de, junto ao diretor, coordenar as atividades do Programa na escola, sendo, ao mesmo tempo, dotadas de relativa influência junto aos moradores e/ou beneficiários da ação. Tal evidência poderia estar refletindo a própria instabilidade que, de maneira

freqüente, caracteriza as relações existentes entre a escola e determinadas instituições e lideranças de seu entorno – até mesmo de cunho político - fator de risco para a responsabilidade legal que, perante a Secretaria de Educação e outras instâncias formais, se coloca sobre a figura do diretor. Assim, cabendo a ele o zelo pela escola e pelo que acontece em seu interior, seria pouco provável que designasse para o exercício de função tão estratégica alguém em quem não pudesse confiar plenamente:

Vocês estão loucos? Colocar gente aqui dentro que não é da minha confiança é o mesmo que colocar raposa pra tomar conta de galinheiro. De jeito nenhum! A responsabilidade é muito grande. Tá cheio de gente aí fora querendo aprontar aqui dentro só para me ver pelas costas... (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Eu só fui saber que tinha atividade na escola há quinze dias, quando fui convidado para uma reunião. Mas, infelizmente, existe um diretor (...). Acho que ele é mal preparado, sei lá. Acho que ele não é a pessoa certa para estar na frente de um Programa como esse. Vê política em tudo e não aceita nossa opinião, não dá pra conversar, é muito autoritário e centralizador. (Presidente de associação de moradores, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Outro aspecto a ser considerado na análise da participação da comunidade na conformação do Escolas de Paz remete ao modo como a coordenação do Programa, tanto na primeira etapa como na segunda, procedeu à sua divulgação, na maioria das vezes dependente da própria iniciativa isolada e solitária das escolas e, eventualmente, de algumas parcerias por elas estabelecidas no seu entorno. O auxílio de carros de som dos comerciantes locais, de rádios comunitárias, a colocação de faixas em locais próximos às escolas, a fixação de cartazes, geralmente feitos à mão ou por meio de computador, em bares e outros estabelecimentos comerciais foram recursos utilizados. Entretanto, a forma mais recorrente de divulgação do “Escolas de Paz” foi a realizada pelos animadores, na primeira etapa, e monitores, na segunda. Alguns depoimentos ilustram essa situação:

Esse Programa só agüentou até agora porque a relação com a comunidade é muito boa (...). Eles [os comerciantes] é que estão ajudando, no lanche, nos materiais e muita doação, porque a verba não chegou até agora. Até aquelas faixas foram eles. (Coordenador comunitário, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Eu acho que houve uma falha, sim. (...) disseram que iria haver um embaeiramento da escola. Uma semana e nada, não chegava. Aí, como temos um vigia assim, que ele é muito bem relacionado na comunidade, pedimos pra avisar na rádio local, porque a gente não tinha uma bandeira, um panfleto, um nada. (Grupo focal animadores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Eu soube que tinha isso aqui dentro da escola mesmo, (...) dá pra ver que não tem aviso nenhum, faixa, nada, nem aqui nem na rua. A gente é que sai por aí falando (...). (Jovem beneficiário, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Eu sei que tem vários cartazes espalhados pela cidade, inclusive tem até uns ônibus amostrando o Programa, mas, aqui no bairro, não tem não. Desconfio que seja algum problema político. (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Sabe pra que servem esses cartazes grandes aí nas ruas? Pro povo ficar com água na boca, votar nos homens e, no final, ficar sem saber pra onde ir... Você já viu alguma propaganda dessas dizendo quais são as escolas que tão no Programa? Pois é, nenhuma delas. A pessoa tem que adivinhar. (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

O jeito que a gente encontrou foi no boca-a-boca, todo mundo: aluno, professor... Até meu filho gravou uma fita (...) era a voz dele falando com a musica da paz no fundo. Essa fita foi posta no carro da XXX [professora da escola], bem alto, e saímos pelas ruas. (Diretora, coordenadora escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Uma divulgação pouco trabalhada do Programa na comunidade já reflete, de algum modo, uma certa secundarização do papel dessa instância no traçado de seus caminhos. Além disso, mesmo as medidas tomadas na segunda etapa do Escolas de Paz no sentido de trazer para a escola os “talentos e valores” da comunidade – traduzidas na elaboração de um mapeamento da escola e da comunidade por jovens monitores das equipes locais - mostraram-se igualmente pouco consideradas.

Mais uma vez, cabe questionar como seria possível produzir um Programa balizado na participação comunitária (Noletto, 2001, p. 18, 19) sem privilegiar procedimentos que permitissem às representações da comunidade usufruir do poder de palavra e decisão nos rumos da ação a ser construída. Tal reflexão torna-se mais significativa, sobretudo, quando se considera que, na complexa relação que se dá entre a escola e a comunidade no cotidiano – ainda que de maneira informal e dentro de uma perspectiva de “respeito” ao poder simbólico exercido pela instituição escolar –, é com esta última que conta a primeira.

Assim, no âmbito do Programa, foi perceptível, no vácuo das responsabilidades assumidas de forma precária pelas instâncias superiores, uma

outra forma de “participação” da comunidade que, não se configurando exatamente como aquela que implicaria uma relação mais democrática entre as partes envolvidas, demonstrou que há terreno fértil para a construção de novos caminhos. Além da já mencionada colaboração na divulgação do Escolas de Paz, foi também dos moradores e comerciantes locais que a escola, muitas vezes, valeu-se para a realização das atividades: adquirindo alimentos no “fiado”, obtendo doações de materiais de consumo para as oficinas. Contou com a contribuição de artesãos, capoeiristas, vigias, cozinheiras e vários outros “voluntários” que, em muitos lugares, deram o tom aos trabalhos realizados.

Certamente, à participação mais efetiva da comunidade na vida da escola, hoje, interpõem-se fatores cuja importância, tempos atrás, não seria significativa, aos quais as instâncias de planejamento de propostas de intervenção social talvez não tenham atentado suficientemente. A presença do tráfico de drogas parece ser o mais sério, a julgar pela contribuição de diversos autores, como Candau, Guimarães e Cardia, entre outros, pelo noticiário cotidiano e pelas próprias evidências observadas ao longo da realização do Escolas de Paz.

De fato, em alguns locais onde o Programa aconteceu, parece difícil falar de comunidade sem fazer referência ao tráfico de drogas. É contundente, por exemplo, o desabafo de uma diretora que, não podendo dar conta da promessa de oferecer almoço na escola aos sábados, em função do não-recebimento das verbas destinadas para essa finalidade, sentiu-se ameaçada pela “comunidade”. Nas entrelinhas, ficava claro que a pressão advinha de segmentos do tráfico local, que exigia o cumprimento de “acertos” informalmente definidos, que tinham, como contrapartida, a “proteção” à escola de possíveis ataques de gangues rivais das que ali atuavam usualmente.

Na maioria das vezes, o ambiente escolar parece ser ainda “respeitado”, segundo grande parte dos diretores e demais componentes das equipes que desenvolveram o Escolas de Paz. Esse “respeito”, eventualmente, traduziu-se na imposição de regras e códigos severos de comportamento de beneficiários da comunidade no interior da escola, cujo desacato poderia significar o risco de punição rigorosa:

Eles não mexem com a gente nem deixam ninguém mexer. Até já avisaram que se souberem de alguém deles usando entorpecentes dentro da escola, eles dão um jeito. (Diretora, coordenadora escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Tal situação exemplifica a relação que se estabelece, “no fio da navalha”, entre a escola – e aí deve-se ressaltar a condição difícil em que se sustenta sua sobrevivência, quase sempre assumida informalmente pela figura da diretora – e o “poder” representado pelo tráfico, que pode incluir regras de funcionamento da escola (horários e dias de abertura, aceitação ou não de pessoas relacionadas a grupos rivais, normas de comportamento dos jovens etc.):

Aqui não existe e nem entra polícia. Eles que cuidam. Quando vai acontecer algo errado, eles passam em um caminhão de lixo, todos encapuzados, pra nos informar... Assim, dispensamos os alunos e fechamos a escola. (Diretora, coordenadora escolar, Escolas de Paz, RJ, 2001).

(...) é assim, vermelho não pode, eles não querem saber, pode ser até a diretora. Se a gente é, assim, confundida, Deus me livre, já era, pensam que você é do XXX [facção criminosa]. (Jovem monitora, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

O Programa aqui vai bem, sabe? Mas hoje tá meio vazio porque as comunidades estão em guerra por causa do tráfico. Por isso, muita gente não sai de casa... (Diretora-adjunta, coordenadora comunitária, Escolas de Paz, RJ, 2001).

O chefe aqui não permite que o colégio seja nem invadido. Todo mundo sabe o que a gente faz. Tem nego aí de binóculo olhando tudo. Outro dia, a gente fez uma festa no jardim e alguém falou: ‘O chefe tá muito satisfeito com o trabalho de vocês aí’. A gente respeita e ele respeita a gente. (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Essas falas permitem observar algumas das formas como se manifesta a intervenção do crime organizado na relação entre a comunidade e a escola. Entretanto, a tensão existente em tal relação aparece em outras circunstâncias, não necessariamente associadas ao tráfico.

A escola, freqüentemente, responsabiliza a comunidade por atos de vandalismo contra ela cometidos. A situação ocorrida em duas escolas distintas é característica: ambas foram arrombadas na madrugada de uma sexta-feira. Em uma delas, foram roubados equipamentos eletrônicos e computadores; na outra, ocorreram pichações na copa e roubo de alimentos. Os coordenadores comunitários, em ambos os casos, culpam a comunidade e mostraram-se

magoados e ressentidos, uma vez que “estavam trabalhando para a comunidade”. Numa das unidades, a vizinhança, no sábado, foi “convocada” a prestar conta dos objetos furtados e dos prejuízos:

Tivemos que amedrontá-los, dizendo que os ‘larápios’ seriam caguetados pros “homens”, que sabem exatamente quem faz tudo de errado por aqui. Então, resolvam com quem é a lei. (Coordenador comunitário, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Outros depoimentos são também reveladores da complexidade dessa relação:

Nossa escola tem uma boa relação com a comunidade, não tem problema (...). O portão fica aberto vinte e quatro horas... Não dá pra fazer o que a Secretaria quer, porque, se fechar, eles depredam a escola (...). (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Hoje em dia a gente se dá bem com eles, mas, antes, era muita pichação, vandalismo, agressão. Eles tinham bronca porque aqui onde está esse CIEP é que era o campinho de futebol do bairro. A escola era assim... uma intrusa, era vista como intrusa. Só parou mesmo depois que a gente construiu essa quadra [a quadra de esportes da escola], porque ela fica aberta pra todo mundo. Aí, o atrito acabou. (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Fomos a uma reunião na Coordenadoria [da Secretaria de Estado de Educação] e os relatos dos monitores era terrível (...). Alguns monitores abandonaram o Programa porque estavam sendo agredidos pelo pessoal da comunidade. Nós não temos preparo para lidar com esse pessoal. (Jovem monitora, equipe local, RJ, 2001).

Alguns alunos do turno da noite já quase tocaram fogo na escola (...). Muitos saem sem avisar e acabam nas drogas, a gente sabe. Então, às vezes, tem que tentar impedir que alguns suspeitos da comunidade se matriculem, é só dizer que não tem vaga. (Professora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Em algumas escolas, as regras e os códigos de convivência estabelecidos pelos monitores, dentro de padrões de formalidade que repetiam aqueles vigentes no cotidiano escolar, acabaram por inibir a presença de muitas pessoas da comunidade e por cumprir, implicitamente, a “seleção” daqueles considerados “indesejáveis”. Assim, houve jovens cuja vestimenta, por não estar “adequada” (uso de chinelos e falta de camisa, no caso dos rapazes, e saias e vestidos curtos, no caso das moças), constituiu fator impeditivo à sua entrada na escola durante a realização das atividades do Programa.

A dificuldade de lidar com “o outro lado do muro da escola” aparece sem disfarce no depoimento de uma diretora, ao justificar o fato de sua escola ter optado por não integrar a segunda etapa do Programa:

(...) eles vinham para cá, comiam, tomavam banho de sol, sujavam e faziam a maior bagunça. Nos tínhamos medo que eles depredassem a escola. Ficávamos aflitos, correndo pra todo lado. Nossa escola é bem cuidada, tem espelhos espalhados. Ela foi toda pintada. Essas crianças não são nossos alunos, os nossos já estão acostumados com a disciplina da escola. Esses meninos, não... Subiam nas árvores, nos muros, pulavam e se escondiam por trás do auditório, cuspiam na pia, deixavam os banheiros imundos. Nós não temos o perfil de babás de crianças da comunidade, somos professores do ensino médio. Além do mais, aos sábados, algumas mães despachavam seus filhos pequenos desde cedo para cá e só retornavam no final da tarde, para buscá-los. (Diretora, Escolas de Paz, RJ, 2001).

O Programa Escolas de Paz, sem dúvida, teve na participação da comunidade o maior de seus desafios e a maior de suas fragilidades: não soube explorar e requalificar a convivência complexa entre a escola e o seu entorno, apesar de com ela ter contado informalmente – como acontece cotidianamente – para superar ou tornar menos graves os problemas decorrentes de sua gestão. O valor social da escola, aí compreendida a instituição no seu todo e seus componentes especificamente, impõe-se mesmo nos espaços onde novas forças emergem como instâncias de poder.

Alguns depoimentos apontam para algumas das possibilidades que o espaço escolar, potencialmente, oferece à comunidade:

Os meus colegas me chamam de burro, que eu não sei ler nem escrever direito. Gosto de grafite e nunca faltei uma única aula [oficina] do projeto. (...) Tem um pessoal do grafite aqui na escola que mora lá do lado do pessoal do XXX [fácção criminosa], onde eu não posso ir. Aqui na escola não tem problema, a gente pode se encontrar. (Jovem beneficiário, Escolas de Paz, RJ, 2001)

(...) eu acho é que a comunidade procura o espaço nesse Programa. Se ela tiver uma área onde ela tenha uma atividade, onde a pessoa possa arejar a cabeça, né? Onde se une a comunidade, onde se conversa... É, acaba esse problema de violência, pelos menos dentro da comunidade. (Presidente de associação de moradores, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Essa história de abrir no sábado tá ajudando a fazer amizade com o pessoal da comunidade, pois todos os jovens que ali participam não se conheciam, agora estão se conhecendo melhor (...). (Jovem monitor, equipe local, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Nós gostamos de azarar (...) e no sábado aparece um monte de mulherzinhas da comunidade, umas garotas que dão mole pra gente [risos] (...). (Jovem aluno beneficiário, Escolas de Paz, RJ, 2001).

Eu quase não saio porque não se tem para onde ir, ou então quando aparece pra onde ir é um lugar estranho, daí eu não vou. Achei muito legal, venho tranqüila para cá aos sábados. (Grupo focal jovens beneficiários, Escolas de Paz, RJ, 2000).

Não há dúvida, porém, de que as trocas existentes entre a escola e a comunidade são, via de regra, restritas ou se dão a partir dos interesses da primeira, sem que esta última possa exercer suas escolhas em condições ideais de participação. No entanto, a escola, pelo “respeito” de que, apesar de tudo, ainda desfruta e pela relativa neutralidade que mantém em meio a espaços onde o conflito gera fronteiras invisíveis, pode constituir-se em instância de aproximação e convivência para grupos que, em outras circunstâncias, se colocam em posições antagônicas.

5 Conclusões

Ao percorrer as duas etapas em que se desenvolveu o Programa Escolas de Paz em 2000 e 2001, com o olhar voltado à participação dos jovens e da comunidade no espaço escolar, duas questões centrais se destacam: a primeira refere-se às condições em que se dá essa participação a partir de uma política social específica; a segunda, diz respeito à efetividade das políticas que optam pela escola pública como *locus* mais adequado a seus objetivos.

No que tange à participação juvenil, um importante aspecto a ser abordado remete à própria construção das condições necessárias à ampliação das possibilidades dessa participação. Como sublinhado por Abramo (1994), Peralva (1997), Sposito (2001a) e Dayrell (2001), entre outros, os jovens atendidos por políticas sociais como o Programa Escolas de Paz não enfrentam apenas os obstáculos impostos pela condição de transitoriedade atribuída pela sociedade à sua categoria – a juventude. Enfrentam, ainda – e principalmente – a segregação que lhes é imposta pela cisão social que caracteriza a sociedade brasileira, que exclui das possibilidades de participação democrática e usufruto da cidadania uma parcela cada vez mais significativa da população, como bem destaca Dayrell (2001):

(...) uma das facetas da nova desigualdade que se instaura no Brasil é a negação a esses jovens pobres do direito à juventude. (...) Encontram poucos espaços nas instituições do mundo adulto para construir referências e valores por meio dos quais possam se construir com identidades positivas, colocar-se na cena pública como sujeitos, como cidadãos que são. (p. 352).

Nesse processo, a escola pública, destinada às camadas populares, aparece igualmente discriminada, como já apontava Teixeira (1969), ao distingui-la, pela origem, daquela voltada à “classe dominante”. Assim, contorna-se um sério problema: as escolas em que o Programa Escolas de Paz foi implantado têm diante de si entraves historicamente acumulados, refletindo uma “crise” que se concretiza

na formação de baixa qualidade e na má remuneração dos docentes e demais envolvidos no trabalho escolar, na inadequação e insuficiência das condições materiais dos estabelecimentos, na escassez de recursos financeiros e na sujeição a intervenções de cunho técnico-pedagógico pontuais, freqüentemente impostas verticalmente e desconectadas de sua prática cotidiana.

Se os conflitos inerentes ao caráter hierarquizado que perpassa as relações presentes no dia-a-dia escolar e a constante disputa pelas posições sociais possíveis nesse campo são perceptíveis na instituição como um todo, nas escolas destinadas às camadas populares, notadamente aquelas situadas em áreas periféricas ou socialmente estigmatizadas, tornam-se ainda mais significativos.

A necessidade de afirmação e sobrevivência dessas escolas em contextos onde as instituições e os valores formais da sociedade vêm sendo afetados pelo chamado “poder paralelo”, representado pelo crime organizado, poderia constituir, seguramente, fator de recrudescimento da postura patrimonialista a que se referia Pereira (1967) em seus estudos, traduzida, na relação com a comunidade, por um caráter refratário à sua efetiva participação na gestão e nos destinos da escola.

Nessa perspectiva, talvez se possa explicar o papel desempenhado pelo diretor no Escolas de Paz, tanto no sentido de sua importância para “fazer acontecer” a ação, quanto no de sua interferência nos processos de gestão do Programa, no qual a participação dos jovens e da comunidade mostrou-se, preponderantemente, limitada a uma condição coadjuvante. Paro (2001) contribui para essa reflexão:

Premido por inúmeros e graves problemas originários das inadequadas condições em que o ensino escolar tem que se desenvolver e instado a prestar conta de tudo ao Estado, diante do qual acaba se colocando como culpado primeiro por qualquer irregularidade que aí se verifique, o diretor escolar desenvolve a tendência de concentrar em suas mãos todas as medidas e decisões, apresentando um comportamento autoritário que já vai se firmando no imaginário dos que convivem na escola como característica inerente ao cargo que exerce. (p. 101).

A observação do cotidiano do Escolas de Paz, em suas duas etapas, demonstrou não ter havido, a partir do Programa, mudanças expressivas nas relações hierárquicas presentes no espaço da escola ou alterações estruturais no contato da instituição com a comunidade. Conforme afirma Sposito (1999), a

ampliação da perspectiva de democratização da gestão escolar estaria condicionada, no mínimo, a um processo efetivo de descentralização e autonomia das unidades escolares. Para a autora,

É sob esse ponto de vista que ocorre um nítido divisor de águas entre as intenções dos agentes e suas práticas. Não há canal democrático de gestão que possa ser viabilizado sem uma profunda alteração administrativa das estruturas dos organismos ligados à educação: federais, estaduais e municipais. (p. 50).

No que tange à efetividade das políticas sociais que baseiam-se no uso do espaço escolar, um ponto a ser destacado, intrinsecamente associado à situação da escola pública na pauta das decisões de ordem político-administrativa que subjazem a essas políticas, concerne à forma como são concebidos e impostos programas e estratégias do porte do Escolas de Paz, cujos encaminhamentos atropelam as condições minimamente necessárias à participação da escola e da comunidade na condução de processos que, em princípio, deveriam atender a seus anseios e demandas.

Vale, aqui, atentar a Arroyo (2000), quando remete ao projeto “Escola Plural”, implantado na rede pública municipal de Belo Horizonte, durante o período de 1993 a 1996, com vistas à requalificação do trabalho por ela desenvolvido:

(...) partimos do princípio de que não iríamos começar a mudar. Em vez disso, paramos para nos perguntar que mudanças já estavam acontecendo. (...) não íamos fazer uma nova escola, mas assumir a que estava emergindo. Toda nossa tarefa foi, durante mais de um ano, mapear as experiências inovadoras que já existiam dentro da rede. (...) Aos poucos, fomos descobrindo uma quantidade de experiências inovadoras, muitas delas, inclusive, transgressoras, que não podiam ser contadas. E eram riquíssimas. (p. 1).

Ao secundarizar a experiência construída na adversidade por dezenas de escolas públicas que, de uma forma ou de outra, lutam para preservar seu papel social, deixa-se de trazer à tona e de estimular iniciativas potencialmente inovadoras, impedidas de avançar pelas limitações impostas pela cegueira político-administrativa vigente na esfera da educação e pela adoção de medidas pautadas nos interesses ditados pela ordem homogeneizante das políticas globais.

Certamente, a construção de novos caminhos para a juventude na sociedade brasileira – especialmente quando o foco recai sobre os jovens das camadas populares – passa pela forma como esta sociedade percebe a si mesma e à juventude especificamente. Claro também é o fato de que qualquer transformação nesse quadro implica a escola, mormente a pública. Entretanto, parece necessário levantar algumas questões sobre a relação estabelecida entre a instituição escolar e as políticas públicas para a juventude.

Uma primeira questão diz respeito à própria especificidade da instituição escolar: será que programas como o Escolas de Paz, quando nela investem mais como espaço de sociabilidade, acabam por contribuir para o esvaziamento de sua função pedagógica? A escola serve para quê? É no seu cotidiano que a escola exhibe a fragilidade em que se encontra, desprovida de condições de trabalho compatíveis com uma “educação de qualidade”, expressão que, hoje, parece referir-se a uma utopia, quando se pensa na escola pública.

A essa questão sucede uma outra, que lhe é complementar: será que o Programa não estaria “desterritorializando” a escola, colocando-a em função compensatória, face à escassez de políticas públicas voltadas para a construção de espaços especificamente voltados para o lazer dos jovens e das comunidades em geral? Não se estaria impondo à escola mais atividades além daquelas a ela inerentes, pela simples falta de uma política pública voltada para o lazer? Como poderia a escola pública, no estado de precariedade em que se encontra, assumir funções para as quais não se encontra preparada? Será que, apesar de se saber que é a limitação de opções de lazer um dos fatores mais associados ao envolvimento do jovem com a violência, se quer mesmo resolver o problema, “sobrecarregando” a escola com atividades situadas além de sua competência?

É importante, sem dúvida, que sejam estudados os caminhos informais de gestão da escola produzidos à margem do sistema oficial, determinados pela necessidade de sobrevivência da instituição em contextos sociais marcados pela violência e pela desvalorização das representações formais de poder. É fundamental redescobrir o papel exercido pelos responsáveis imediatos pela escola – particularmente os diretores – na luta pela preservação da mesma nesses contextos.

Tais questões e propostas, consubstanciadas ao longo da análise que ora se encerra, apontam para a necessidade de se continuar investindo na discussão das políticas sociais para a juventude vigentes no país, sobretudo aquelas que tomam a escola como solução para problemas situados muito além de sua esfera.

6 Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.5/6, mai. – ago./set. – dez., 1997.

_____. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Anpocs/Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____ et al. **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

_____ et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. Escola pública, foco de grandes inovações. **JORNAL DO BRASIL**, Rio de Janeiro, ed. de 3 de dez. 2000. (Caderno Educação e Trabalho). Entrevista.

BASTOS, L. R. et al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2000.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo, políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

_____; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). **Educação e sociedade** (Leituras de sociologia da educação). 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, a. II, n.2, 2. sem. 1997.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.10, nov. 2000.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997.

CASTRO, Magali. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo**. v. 24, n.1 (jan./jun./1998). São Paulo: FEUSP, 1998.

CASTRO, Mary et al. **Cultivando Vidas e Desarmando Violências**. Brasília: UNESCO, 2001

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas internacionais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, M. S. R.; GUIMARÃES, M. E.; SILVA, J. S. **Escola de Paz: documento descritivo processual das atividades do Projeto no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, [mai. 2001], mimeografado.

DAYRELL, J. T. **A música entra em cena: o funk e o hip hop na socialização da juventude em Belo Horizonte**. São Paulo, 2001. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade de São Paulo – USP.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 1998.

DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. **Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GADOTTI, M. et al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GUIMARÃES, M. E. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

_____. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.5, mai. – ago./n.6, set. – dez. 1997.

JACOBI, P. R.. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.26, n.2, p. 11-29, jul./dez., 2000.

JORNAL DA TARDE. São Paulo, ed. de 30 de out. 2001.

_____. São Paulo, ed. de 22 de mar. 2002.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, ed. de 4 de jan. 2002.

LENOIR, R. “Objeto sociológico e problema social”. In: MERLLIÉ, D. et al. **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARTINS, R. B. **Educação para a cidadania**: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. Campinas: Papirus, 1998.

MINAYO, M. C. S. et al. **Fala galera**: juventude, violência e cidadania na Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

NOLETO, M. J. (Coord.). **Abrindo Espaços**: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2001.

NOVAES, R. R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (Orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

O GLOBO. Rio de Janeiro, ed. de 13 de jun. 2002.

PAIS, J. M. Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos. Disponível em: http://www.cursoverao.pt/c_1999/index.htm. Acesso em: 22/06/02.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, a. II, n.2, 2. sem. 1997.

_____. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), n.5/6, mai. – ago./set. – dez., 1997.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**. Crise e racionalização de uma empresa pública de serviço. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976 (1. ed.: 1967).

_____; FORACCHI, M. M. (Orgs.). **Educação e sociedade** (Leituras de sociologia da educação). 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

PROGRAMA ESCOLAS DE PAZ, EQUIPE DE AVALIAÇÃO. **Equipes locais, beneficiários e atividades do Escolas de Paz II: considerações preliminares**. Rio de Janeiro: UNESCO, Universidade do Rio de Janeiro, 2001 (Relatório de circulação restrita).

_____. **Programa Escolas de Paz II: Relatório final de acompanhamento e avaliação**. Rio de Janeiro: UNESCO, Universidade do Rio de Janeiro, 2002a (Relatório de circulação restrita).

_____. **Programa Escolas de Paz - considerações sobre o processo de capacitação no período de março a abril de 2002**. Rio de Janeiro: UNESCO, Universidade do Rio de Janeiro, 2002b (Relatório de circulação restrita).

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), n.13, jan. – abr., 2000.

_____. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

_____. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.5/6, mai. – ago./set. – dez., 1997.

SPOSITO, M. P. Juventude, pesquisa e educação. In: **Anais da 24ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPEd, 2001a.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun., 2001b.

TEIXEIRA, A. Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições escolares. In: _____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, ano VII, n.20, abr., 1985.

WASELFISZ, J. J. (Coord.). **Bolsa-escola**: melhoria educacional e redução da pobreza. Brasília: Unesco, 1998a.

_____. **Mapa da violência II**: os jovens do Brasil. Brasília: Unesco, 2000.

_____. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 1998b.

ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

ZNANIECKI, F. A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). **Educação e sociedade** (Leituras de sociologia da educação). 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.