

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social  
Museu Nacional

UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando  
redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no  
Brasil

João Paulo Macedo e Castro

2005

# UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil

João Paulo Macedo e Castro

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos de Souza Lima

Volume I

Rio de Janeiro  
Dezembro de 2005

# UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil

João Paulo Macedo e Castro

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos de Souza Lima

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Aprovada por:

---

Presidente, Prof. Antonio Carlos de Souza Lima  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

---

Prof. Marília Pontes Sposito  
Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação

---

Prof. Gustavo Lins Ribeiro  
Universidade de Brasília/Departamento de Antropologia

---

Prof. Federico Guillermo Neiburg  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

---

Prof. Adriana de Resende Barreto Vianna  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

Suplentes:

---

Prof. Eliane Ribeiro Andrade  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação

---

Prof. Jose Sergio Leite Lopes  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

---

Prof. Moacir Gracindo Soares Palmeira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

Rio de Janeiro  
Dezembro de 2005

## FICHA CATALOGRÁFICA

Macedo Castro, João Paulo

UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil, João Paulo Macedo e Castro – Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, 2005.

xv. f 312. 2v.: il

Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima

Tese (Doutorado) - UFRJ/PPGAS/ Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2005.

Referências bibliográficas: f. 313-332

1. UNESCO. 2. Juventude. 3. Cooperação internacional 4. Políticas públicas. 5. Administração pública. 6. Antropologia política I. Souza Lima, Antonio Carlos de. II Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. III. UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil

## RESUMO

UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil

João Paulo Macedo e Castro

Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima

O esforço empreendido nesse trabalho teve como objetivo discutir alguns aspectos da trajetória da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), procurando pressupostos que ajudassem a compreender o papel da Organização no Brasil, mais precisamente interpretá-la como um agente político de um processo com maior ressonância nas décadas de 1990 e 2000, e que culminou em 2005 com a criação da Secretaria Nacional de Juventude. Para tal, em um primeiro momento optei em tratar dois temas: a definição de *cooperação internacional* – no âmbito da UNESCO –; e um processo iniciado pela organização que foi denominado nos anos de 1990 como o movimento *racional da descentralização*. Esta iniciativa instituiu uma nova lógica de relacionamento entre os Estados nacionais e um corpus de *especialistas* definidos como internacional, formado, no entanto, por quadros e profissionais nacionais.

Em um segundo momento, procuro discutir – por via da análise de algumas publicações da UNESCO-Brasil elaboradas no final da década de 1990 e início dos anos 2000 – como certos termos *juventude-violência-cidadania* e *violência escolar*, configurados em um “campo temático” amplo foram captados e re-significados a partir da perspectiva de *elaborar políticas públicas para a juventude*. Por via da análise dessas publicações foi possível observar como a UNESCO-Brasil passou a ocupar um espaço importante, sendo (re)conhecida como *especialista* para certos assuntos relacionados à *violência escolar* e à *juventude*. A capacidade de construir, ou catalisar um conjunto vasto destes agentes para a elaboração e a execução de *Programas sociais* também foi um desafio importante para a Organização.

Os produtos desta operação foram: a construção de um *problema social*, identificado nas práticas violentas cometidas contra, mas também pelos *jovens*, e a elaboração de soluções e recomendações produzidas em uma arena global por via da *Construção de uma Cultura de Paz e não violência*. O Programa elaborado pelo UNESCO-Brasil *Abrindo Espaços Educação*

*e Cultura para a Paz* e executado em *cooperação* com alguns estados e municípios no âmbito do território nacional, foi examinado a partir dos seus documentos normativos os quais procuraram definir os objetivos, atividades, assim como estabelecer o perfil dos seus planejadores e executores.

1. UNESCO. 2. Juventude. 3. Cooperação internacional. 4. Políticas públicas. 5. Administração pública. 6. Antropologia política.

## ABSTRACT

UNESCO: Educating young citizens and capturing interest nets: Pedagogy for democracy in Brazil

João Paulo Macedo e Castro

Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima

The purpose of the effort carried out in this paper is to discuss particular aspects of the direction chosen by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, in a way to come up with assumptions that help understanding UNESCO's role in Brazil, namely interpreting it as a political agent of the major process that took place in the nineties, which eventually triggered the creation of the National Youth Secretariat in 2005. For such, First, I selected two themes: defining *international cooperation* – within UNESCO's scope –; and a process initiated by the organization, which was denominated in the nineties as the *logic of decentralization*. This initiative has instituted a new logic regarding relationships between national States and a *corpus of experts* defined as being international, which is formed, however, by national professionals and staff.

Second, in an attempt to discuss – by means of analyzing some of UNESCO-Brazil's publications developed in the late nineties and in the beginning of the twenty-first century – how the themes *youth-violence-citizenship* and *school violence*, configured in a broad “theme field” are captured and reconstructed from a perspective of *elaborating public youth policies*. By examining these publications it was possible to observe how UNESCO-Brazil has gained increased significance, being (re)known as an expert on certain subjects related to *school violence* and *youth*. The ability to build, or catalyze a great number of these agents in elaborating and executing social Programs has also been an important challenge to the Organization.

The products of this process are: construction of a *social problem*, identified in the violent acts carried out against, but also by, young people, and the elaboration of solutions and recommendations produced in a global arena by *Building a Peace not Violence Culture*. The Program elaborated by UNESCO-Brazil, *Making Room: Education and Culture for Peace*, and carried out in cooperation with some states and cities nationwide has been examined from

its normative documentation, whose attempt was to define the purposes and activities, as well as establishing the profile of its planners and executioners.

1. UNESCO. 2. Youth 3. Public Administration. 3. Public Policies. 4. International Cooperation. 5. Social Programs. 6. Anthropology of Policy.



## AGRADECIMENTOS

Iniciar os agradecimentos é uma tarefa que, apesar do que dizem considero 'complexa'. O trabalho é produto de períodos distintos, de investimentos, diálogos, debates, acúmulos. Indicar os "colaboradores" significa reviver experiências e sentimentos que marcaram esses encontros. É relembrar de debates, questões, dúvidas, que foram sendo elaborados constantemente.

Primeiro, gostaria de agradecer a todo o 'pessoal da UNESCO' em especial à Lili e ao *grupo de pesquisa* que me ensinaram, talvez, mais do que imaginam, contribuindo para a reflexão. Com eles compartilhei momentos difíceis, alegres, tensos, relaxados, mas sempre acreditando na sinceridade e nas idéias as quais compartilhamos. À Miriam que me instigou a refletir sobre um 'campo' nem tão novo, mas muito peculiar. Ao pessoal do *Escritório*, representados pelo Pedro e pela Chris, que me apoiaram e incentivaram bastante.

Agradeço ao Antonio, que mais do que um orientador considero um amigo, que sempre acreditou e me apoiou nos momentos mais tensos desse período. Espero que 'pregues menos no deserto'.

Agradeço à Reça que 'aturou' minhas incertezas e medos. Ajudou-me em todos os momentos dos últimos anos. A sua forma de 'olhar' o mundo contaminou positivamente o meu trabalho - a ela agradeço com muito carinho e amor.

Agradeço à minha mãe Sandra, ao Geff, à Flavia, ao Jean-Marie e aos meus sobrinhos Anais e Tom os quais acompanharam 'angustiantemente' todas as etapas (sofridas e alegres) dessa tese. Às vezes não sabia quem ficava mais angustiado.

Agradeço a Elisa não apenas pelo apoio e incentivo, mas também por ter me proporcionado momentos felizes ao seu lado.

Agradeço ao José Gabriel Silveira Corrêa, colega e amigo que ajudou na leitura, nos comentários e nos levantamentos finais. À Susana Abrantes, amiga e agora 'colega' que fez os primeiros levantamentos e me ajudou na montagem inicial. Isabel de Souza Lima Junqueira pelo levantamento de dados. À Cristina Cavalcanti pela leitura e recomendações. A Cloviomar Cararine, que teve uma participação fundamental e decisiva na reta final.

Aos professores do PPGAS, Lygia Sigaud, Adriana Vianna, João Pacheco de Oliveira. A Federico Neiburg e José Sergio Leite Lopes, que participaram da minha comissão de tese.

Agradeço ao PPGAS e a todos os seus funcionários, em especial à Tânia, que me ajudou em momentos 'complexos', Carla e Cristina da biblioteca.

Agradeço o apoio financeiro da CAPES e da FAPERJ. No caso desta última, devo registrar tanto a concessão pelo PPGAS/Museu Nacional de uma Bolsa Nota Dez da quota que lhe foi atribuída, quanto a recursos do projeto *Estudo antropológico da*

*administração pública no Brasil: das formas de incapacitação civil e social e da idéia de "homogeneidade nacional" aos "sujeitos especiais de Direito" e à construção de uma sociedade plural. Pesquisa, debate e divulgação*, financiado como *Bolsa Cientista do Nosso Estado* Faperj (2004), sob responsabilidade de meu orientador, de cujo subprojeto intitulado "As políticas públicas e os direitos culturalmente diferenciados no Brasil pós-Constituição de 1988: uma antropologia das transformações sócio-culturais da administração pública no Brasil", parte do projeto mais amplo do PPGAS financiado pela FINEP, também pude receber pequenos recursos.

Provavelmente esqueci alguns.... a todos muito obrigado.

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

- Gráfico 1: Organograma - Escolas de Paz
- Gráfico 2: Circulação de informação (Elaboração)
- Gráfico 3: Circulação de informação (execução)
- Gráfico 4: Violência e juventude
- Gráfico 5: Modelo explicativo através da cidadania

- Quadro 1: Projetos integrantes do Programa Abrindo Espaços
- Quadro 2: Estrutura organizacional e níveis de operacionalização. Programa Escolas de Paz
- Quadro 3: Publicações do setor de pesquisa UNESCO: 2001-2004
- Quadro 4: Agrupamento dos eixos temáticos
- Quadro 5: Grade analítica
- Quadro 6: Autores e trechos - Violências
- Quadro 7: Pesquisas de 1999
- Quadro 8: Objetivos gerais - Pesquisas 1999
- Quadro 9: Definição de juventude - *Os jovens de Brasília*
- Quadro 10: Definição de violência - Pesquisas de 1999
- Quadro 11: Exemplos de uso dos dados demográficos - Pesquisas 1999.
- Quadro 12: Recomendações - *Fala galera*
- Quadro 13: Recomendações - *Ligado na galera*
- Quadro 14: Vocábulos e definições - *Cultivando Vidas*
- Quadro 15: Matérias de Jornais - *Violências nas escolas*
- Quadro 16: Pesquisadores de campo - *Violências nas escolas*
- Quadro 17: Programa(s) - *Abrindo Espaços*

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1.1 – Organograma das agências vinculadas à ONU
- Anexo 1.2 – ATO CONSTITUTIVO DA UNESCO – 1945
- Anexo 1.3 – Estrutura Organizacional – UNESCO-*Siéges*
- Anexo 1.4 – Estrutura organizacional da UNESCO-Brasil
- Anexo 1.5 – Ano de criação das unidades fora da sede UNESCO
- Anexo 1.6 – Documento com as medidas e propostas para as unidades regionais
- Anexo 2.1 – Breves referências sobre a formação e os vínculos institucionais dos principais pesquisadores (organizadores) das publicações trabalhadas
- Anexo 2.2 – Etapas metodológicas adotada pelos estudos de 1998 e 1999
- Anexo 2.3 – Estrutura de questionário adotada pelo livro: *Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília*
- Anexo 2.4 – Autores-Fonte, publicações utilizadas e os trechos destacados do livro: *Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília*
- Anexo 3.1 – Autores-Fonte, publicações utilizadas e os trechos destacados dos livros: (*Fala galera, Gangues e galeras, Ligado na galera* e os *Jovens de Curitiba*)
- Anexo 5.1 - ONGs investigadas, itens 5, 8 e 9, livro: *Cultivando vida, desarmando violências. Experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*
- Anexo 5.2 - Autores-Fonte e trechos destacados do livro: *Violência nas escolas*

## LISTA DE SIGLAS

ABC – Agência Brasileira de Cooperação  
ABLE – Agriculture, Business, Labour and Education  
ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência  
ACE – American Council on Education  
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais  
ASUW – American Association of University Women  
BFC – Bureau de Coordination des Unités Hors Siège  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIE – Bureau International d'Éducation  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
BOPE – Batalhão de Operações Policiais Especiais  
CAD/OCDE – Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
CADIS – Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques  
CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas  
CEASM – Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré  
CED – Committee for Economic Development  
CELADE – Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
CESDIP – Centre de Recherches Sociologiques sur le droit et les Institutions Pénales  
CEWC – Council for Education in World Citizenship  
CG – Conferência Geral  
CICI – Comissão Internacional de Cooperação Intelectual  
CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
CLAVES – Centro Latino-Americano de Estudos da Violência e Saúde  
CMAE – Conferência de Ministros Aliados da Educação  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento  
CNPq – Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique – Paris/França  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CREFAL – Centro de Cooperação para a Educação de Adultos na América Latina  
CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DATASUS - Departamento de Informação e Informática do SUS  
DF – Distrito Federal  
DIC – Divisão de Investigação Criminal  
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
ECOSOC – Conselho Econômico e Social do Sistema das Nações Unidas  
EHESS – École des Hautes Etudes en Sciences Sociales  
FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação  
FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro  
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz  
FIRJAN – Federações das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNUAP – Fundo de População das Nações Unidas

FUNDAC – Fundação da Criança e do Adolescente  
FUNDAP – Fundação para o Desenvolvimento Administrativo em São Paulo  
IBGE – Instituto Brasileiro de geografia e Estatística  
IEC – Instituto de Estudos da Educação Continuada  
IDA – Agência Internacional para o Desenvolvimento  
IICI – Instituto Internacional de Cooperação Intelectual  
IIHA – Instituto Internacional da Hiléia Amazônica  
IPE – Instituto Internacional de Planejamento Educacional  
IN/STN – Instruções Normativas da Secretaria do Tesouro Nacional  
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas em Educação  
INPP – International Nutrition Planning Program  
IPEA – Instituto de Pesquisa e Estatísticas Aplicadas  
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
ISER – Instituto Superior de Estudos da Religião do Rio de Janeiro  
JULAD – Juventude Latino Americana pela Democracia  
LCIE – Liaison Committee for International Education  
MEC – Ministério da Educação  
MIAC – Movimento de Intercâmbio Artístico e Cultural pela Cidadania  
NCPT – National Congress of Parents and Teachers  
NEAD – National Education Association  
NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas  
NEV – Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo  
OECE – Organização Européia de Cooperação Econômica  
OIJ – Organização Internacional da Juventude  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONGs – Organizações Não Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
ONUREC – Organização das Nações Unidas para a Reconstrução Educativa e Cultural  
OPAS – Organização Panamericana da Saúde  
OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público  
PAS – Programa Alfabetização Solidária  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPGAS/MN – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social – Museu Nacional  
PRODOC – Documento de Projeto  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
RMA – Relatórios Mensais de Atividades  
SEA – Sistema de Escolas Associadas  
SEE-RJ – Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro  
SEGAB-RJ – Secretaria Extraordinária do Gabinete do Governador do Rio de Janeiro  
SIM – Sistema de Informação de Mortalidade  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFPE – Universidade Federal Pernambuco  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UGP – Unidades Gestoras dos Projetos  
UNAIDS – Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS  
UNCTAD – Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento  
UNDCP – United Nations Office on Drugs and Crime

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação  
UNECO – Organização das Nações Unidas para a Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro  
UNRRA – United Nations Relief and Rehabilitation Administration  
URI – Iniciativa das Religiões Unidas  
USAID – Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional  
WHO – World Health Organization

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>3</b>
Organização da tese.....	3
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
<b><i>Políticas públicas e a pedagogia participativa: o que é isso?</i></b> .....	<b>6</b>
Caminhos, dilemas e tensões.....	24
Novos caminhos e opções (resolvendo impasses?).....	34
Nascimento do Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro .....	38
Experiência piloto .....	40
Programa Escolas de Paz.....	47
Seleção das escolas.....	48
Desenho institucional .....	50
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>57</b>
<b>A UNESCO E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE INTERNACIONAL ...</b>	<b>58</b>
O Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI) .....	60
A Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CMAE).....	66
1945 – 1950: criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) .....	68
<i>A Conferência de São Francisco</i> .....	68
“Público” e “Privado” na origem da UNESCO .....	71
Estrutura organizacional.....	75
Em busca da universalidade: construindo as bases da <i>cooperação internacional</i> .....	81
Assistência científica.....	83
Construindo a Organização, <i>descentralizando</i> a representação e <i>centralizando</i> as ações ...	95
<i>Descentralização 1: definindo princípios</i> .....	96
Definindo os papéis das agências internacionais (A/RES/44/211) .....	105
<i>Descentralização 2: Em busca da expansão através das Unidades fora da sede</i> .....	113
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>117</b>
<b>DEFININDO CONCEITOS: JUVENTUDE VIOLÊNCIA E CIDADANIA</b> .....	<b>118</b>
Construindo um problema social.....	124
A construção de adesões e a definição de vínculos conceituais.....	127
<i>Os jovens de Brasília</i> – instituindo um compromisso teórico-conceitual.....	128
Organização do Livro.....	129
Instituindo as ausências .....	130
Definindo Conceitos.....	135
Violência, juventude e cidadania. Primeiras definições.....	136
Definindo conceitos e teorias. Construindo vínculos conceituais.....	143
Atores, tipos, causas e efeitos das <i>violências</i> : definindo categorias e sujeitos .....	149
Definindo <i>juventudes</i> e <i>jovens</i> , práticas e espaços sociais .....	153
Mapa da violência: os jovens do Brasil – fornecendo indicadores .....	156
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>160</b>
<b>TECENDO REDES: O PROJETO JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E CIDADANIA (1999)</b> .....	<b>161</b>
A consolidação de vínculos conceituais .....	163
Ampliando as redes conceituais .....	167
Construindo um <i>jovem</i> e uma <i>juventude</i> .....	169
Práticas violentas.....	172



Consumo.....	173
Gangues, associações .....	173
Atividades profissionais .....	174
Sexualidade .....	175
Atividades políticas .....	175
Definindo <i>violências</i> e construindo o <i>jovem violento</i> .....	179
Cidadania: um Problema de Estado .....	186
Cidadania como direitos universais.....	187
Cidadania como expressão de regras sociais pactuadas.....	188
Cidadania e Estado.....	190
Cidadania: um problema político .....	194
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>208</b>
<b>GERANDO SUSTENTABILIDADE: ETAPAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA</b>	
<b>CULTURA DE PAZ .....</b>	<b>209</b>
Cultura de Paz – Um breve histórico .....	211
<i>PRODOC</i> – construindo uma pedagogia da democracia .....	222
Antecedentes: o Projeto Fala Galera – construindo uma rede de notório saber.....	223
Estabelecendo um Projeto de Documento ( <i>PRODOC</i> ).....	227
1) Definição dos princípios e pressupostos .....	228
2) Atividades, objetivos, resultados e estratégias de execução .....	237
Investindo <i>na e para</i> a escola, mas não <i>com</i> .....	239
Atividades que devem ser realizadas <i>pelos</i> escolas .....	240
Atividades que devem ser realizadas <i>nas</i> escolas .....	240
Protagonismo juvenil para os jovens.....	244
3) Atribuição e definição de papéis.....	246
Finalizando sem concluir .....	249
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>251</b>
<b>AMPLIANDO AS REDES E DEFININDO OS ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>252</b>
<i>Cultivando Vidas</i> e construindo formuladores de <i>políticas públicas</i> .....	254
Organização do livro. Objetivos, temas e formação de equipes .....	255
Da pesquisa ao livro .....	256
Multiplicando e articulando <i>parcerias</i> .....	261
Instituindo um léxico. A gramática da ‘nova’ <i>política pública</i> .....	267
<i>Violências nas escolas</i> – consolidando as estratégias de intervenção.....	275
Operacionalização – dados sobre as equipes.....	279
Da juventude à escola – definindo os espaços da violência.....	281
Violência e escola: novas alianças conceituais .....	282
Considerações finais.....	289
<b>OBSERVAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>292</b>
Desenvolvimento como discurso .....	296
Internacionalizando práticas e formando cosmovisões .....	304
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>313</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>333</b>

## APRESENTAÇÃO

### Organização da tese

O objeto dessa tese é o processo complexo em que são geradas as condições por meio das quais se define aquilo que tem se chamado de *políticas públicas*, em especial em contextos nacionais *democráticos*, tendo por suposto a *participação popular*, e contando com a *cooperação técnica internacional* como um de seus atores principais. Em termos empíricos, procurei analisar a participação da UNESCO, por meio de seu escritório no Brasil, na articulação de um conjunto de *especialistas* empenhados na (re)definição de um “problema social” que pode-se expressar no trinômio *juventude-violência-cidadania*. A ação da UNESCO-Brasil gerou diversas *intervenções públicas* que viriam a ter como momento mais recente, e fora das metas do presente trabalho, a criação da Secretaria Nacional de Juventude em 2005.

A tese está dividida em cinco capítulos. No primeiro, procurei discutir alguns aspectos da trajetória da UNESCO no Brasil, através de uma análise essencialmente documental para entender o papel da UNESCO como agente político de um processo que teve maior ressonância na década de 1990 e que culminou com a criação da Secretaria Nacional de Juventude em 2005. Para tal, optei por tratar dois temas que me pareceram importantes e que foram pouco trabalhados pela literatura especializada: a definição de *cooperação internacional* – no âmbito da UNESCO – e um processo iniciado pela Organização considerado, na década de 1990, “*une mise en oeuvre rationnelle de la décentralisation*” (159/EX/INFO: 8, 2000). Esta iniciativa inaugurou uma nova lógica de relacionamento entre as unidades soberanas e um *corpus* definido como internacional, mas formado por quadros e *especialistas* nacionais.

Os dois capítulos seguintes tratam das pesquisas produzidas pela UNESCO-Brasil e publicadas em 1998 e 1999. No capítulo dois trato do primeiro livro, *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*, coordenado por Julio Jacobo Waiselfisz. No terceiro capítulo o foco foram os quatro estudos depois inseridos em no “Projeto: Juventude, Violência e Cidadania”. Nestes capítulos – separados com o objetivo de tornar mais inteligível minha análise – discuto os vínculos conceituais a partir da conjugação de “autores-fonte” (Castro Faria, 2002) com as categorias *juventude, violência e cidadania*. Assim, estes dois capítulos apresentam uma estratégia posta em ação a partir da atuação da representação

da UNESCO no Brasil, que captou agentes e agências e (re)configurou setores de um determinado “campo temático” cuja unidade gira em torno da idéia de *elaborar políticas públicas para a juventude*. O produto desta operação é a construção de um *problema* e a indicação dos principais atores e das *vítimas*.

Quero fazer duas observações importantes a respeito dos capítulos 2 e 3. A primeira é que não fiz uma “revisão da literatura” sobre os temas *violência, juventude e cidadania*, mas tratei-os com base nas noções e interpretações sugeridas pelas publicações que examino. A segunda observação diz respeito ao procedimento adotado na tese como um todo, e em particular nestes capítulos. Não foi meu objetivo demonstrar as inconsistências, incoerências e contradições que estes estudos contêm ou promovem, mas observar as operações que realizam, ou seja, estabelecer os vínculos conceituais que permitem aos autores expor uma determinada visão ou percepção ao montar um “constructor”: o trinômio *juventude-violência-cidadania*.

Para os fins do “mercado” de “intervenções públicas” este “constructor” ganha eficácia e materialidade quando o segmento social estudado (*o jovem*) é reordenado a partir de termos como *juventude e violência* e *violência e cidadania*.

O quarto capítulo procura mostrar como soluções e recomendações *globais*, produzidas em uma arena internacional, foram trazidas, captadas, (re)significadas e inseridas em uma proposta concreta de *programa social para a juventude*. O tema abordado é a *Cultura de paz e a não violência*, definido como prioridade pelas Nações Unidas para ser debatido e transformado em ações locais na presente década. A segunda parte deste capítulo analisa o *Documento de Projeto* – também chamado de *PRODOC* – elaborado pela UNESCO-Brasil em conjunto com o governo do estado do Rio de Janeiro, que orientou e forneceu as bases do *Programa Escolas de Paz* implementado no estado.

O quinto e último capítulo se detém na análise de duas outras publicações da UNESCO-Brasil de 2001 e 2002. A importância destes trabalhos reside no fato de ampliarem as redes e a capacidade de elaboração do “campo temático”, ao fortalecer os vínculos e permitir que estas agências e agentes adquirissem força, visibilidade e disputassem política e ideologicamente uma proposta nacional de ação voltada para a *juventude*. Ao mesmo tempo, as duas publicações analisadas neste capítulo permitiram à UNESCO-Brasil ocupar um espaço

importante e ser (re)conhecida como *especialista* em assuntos relacionados à *violência escolar* e à *juventude*. A capacidade de construir ou catalisar um vasto conjunto destes agentes na elaboração e execução de *programas sociais* também forneceu à UNESCO-sede modelos para o que, genericamente, é denominado *cooperação técnica*.

Algumas informações finais referentes aos critérios de grafia definidos para esta tese. Utilizei a fonte itálica para expressões e noções retiradas dos trabalhos e documentos analisados, assim como para demarcar termos que usualmente eram utilizados pelos integrantes do meu universo de pesquisa. (*juventude, violência, cidadania, técnicos, especialistas, descentralização* etc). As aspas, além de utilizadas nas citações, servem para ponderar certos sentidos de palavras ou expressões e para indicar expressões de autores citados no corpo do texto. O uso do negrito quando em citação foi utilizado para chamar a atenção sobre aspectos presentes nesses trechos, quando no corpo do texto refere-se para indicar um destaque meu.

Por fim, uma última observação: Utilizarei o termo UNESCO para referir-me a Organização do Sistema ONU, UNESCO-*siège* para indicar a sede da Organização, localizada em Paris, UNESCO-Brasil para a representação da Organização no Brasil, com sede em Brasília, UNESCO-RJ e/ou *escritório* para indicar os funcionários localizados no estado do Rio de Janeiro.

## INTRODUÇÃO

### ***Políticas públicas e a pedagogia participativa: o que é isso?***

Esta tese sintetiza e dá continuidade a um questionamento e a uma linha de investigação inicialmente desenvolvida em minha dissertação de mestrado, defendida em 1998 no PPGAS/MN.

Naquele trabalho (Macedo Castro, 1998) pude pesquisar dentro de uma favela carioca. No período de realização da pesquisa, a presença na favela de *técnicos* (engenheiros, arquitetos, assistentes sociais), *administradores* (funcionários públicos) e *políticos locais* (vereadores, deputados estaduais, subprefeitos) era muito constante. Naquele momento a favela era objeto de um amplo processo de reurbanização, que incluíam a – contenção de encostas e a criação de áreas de lazer. Estas ações constavam da rubrica de um programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal em *parceria* com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o *Programa Favela-Bairro*. No período anterior à pesquisa que resultou na minha dissertação de mestrado (1996/1997) acompanhei alguns desses *técnicos*, *políticos* e *administradores* para realizar a “A avaliação do Programa Favela-Bairro: Avaliação da receptividade das comunidades incluídas no Programa” (IEC, 1996), feita sob a coordenação de Gisélia Potengy no âmbito do Instituto de Estudos da Educação Continuada (IEC).

O objetivo do trabalho, como indica o título, era identificar como a *comunidade* percebia o *Programa* e apontar as dúvidas, dificuldades, compreensões e visões de moradores das favelas atingidas pelas ações. Esta era uma fase *experimental* do programa, um *piloto*, realizado em 16 favelas da cidade do Rio de Janeiro<sup>1</sup>.

O trabalho de avaliação consistiu em observar, entrevistar, registrar e classificar as demandas, dúvidas e questionamentos dos moradores. Durante o trabalho foi possível observar e acompanhar a interação entre moradores e integrantes do *Programa*. Estes momentos foram importantes, pois me permitiram problematizar uma série de questões referentes aos mecanismos acionados pelos agentes nos processos de intervenção. O aspecto de maior

---

<sup>1</sup> A primeira fase do Programa Favela Bairro foi realizada em 16 favelas: Parque Royal, Canal das Taxas/Vila Amizade, Parque Proletário de Grotão, Serrinha, Ladeira dos Funcionários/Parque São Sebastião, Morro do Escondidinho, Morro da Fé, Vila Cândido/Guararapes/Cerro Corá, Chácara del Castilho, Mata Machado, Morro dos Prazeres, Morro União, Três Pontes, Conjunto Residencial Fernão Cardim (Macedo Castro, 1998: 132).

relevância talvez tenha sido a complexidade encontrada para decifrar e compreender os diferentes níveis em que se processavam as ações do *Favela-Bairro*. A heterogeneidade de atores envolvidos, a diversidade de interesses em disputa e a complexa dinâmica da interação (envolvendo instituições de natureza diversa, indivíduos com experiências e formações também distintas, discursos contraditórios, interesses dispersos e técnicas e metodologias heterogêneas) despertaram meu interesse em aprofundar a compreensão destes fenômenos.

Um dos aspectos que me intrigou foi o pouco uso, por parte desses atores, do termo *política pública* que, para mim, definia a ação que ocorria nas favelas. Em vista disso, “aceitei” muito rapidamente a classificação que alguns dos meus “informantes” faziam das suas práticas. Como me relataram na época, estavam participando de um *Programa social* ou, ainda, *ajudando a construir políticas públicas para as favelas*. Estes termos - *programa social* e *políticas públicas* - despertaram minha curiosidade, pois classificavam a priori suas ações nestas categorias. Aos poucos fui percebendo que estes termos não eram empregados por todos, ou seja, eram termos utilizados por alguns indivíduos em contextos específicos, principalmente quando falavam comigo. Também me chamou a atenção o fato de aqueles identificados como *administradores* – funcionários da Prefeitura – não utilizarem estas expressões.

Afinal, o que era fazer *políticas públicas*? O que estes atores denominavam *política* e o que designavam com o termo *pública*? Estas perguntas, naquele momento, pareciam simples e óbvias. Acreditava que o termo fosse empregado em referência à prática da ação estatal. Procurando o verbete “política” no *Dicionário de Política* organizado por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1992) encontrei a seguinte definição para o termo *política*:

“O termo política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado: (...) Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como ‘ciência do estado’, ‘doutrina do Estado’, ‘ciência política’, ‘filosofia política’, etc., passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *polis*, ou seja, o Estado” (Bobbio & Matteucci & Pasquino, 1992: 960)

O interessante foi perceber que o termo *política pública* não constava como verbete, apesar disso existia uma definição. A ausência da expressão *política pública* me levou a procurar a

definição de um outro verbete que considerei mais “próximo” daquilo que, na fala dos meus “informantes”, caracterizava-se como *política pública*. Deparei-me, então, com o verbete “O político e o social”.

“Contrastando com a tradição clássica, segundo a qual a esfera da Política, entendida como a esfera do que diz respeito à vida da *polis*, compreende toda sorte de relações sociais, tanto que o ‘político’ vem a coincidir com o ‘social’, a doutrina exposta sobre a categoria da política é certamente limitativa: reduzir, como se fez, a categoria da Política à atividade direta ou indiretamente relacionada com a organização do poder coativo é restringir o âmbito do ‘político’ quanto ao ‘social’, é rejeitar a plena coincidência de um com o outro.” (*Op.cit.*: 960)

A inexistência do verbete *política pública* e a identificação da expressão *política + social* em disciplinas (“filosofia política” e “ciência política deixou-me mais “perturbado”, pois, afinal, não apenas eu catalogava certas ações a partir destes termos, como observava que ele também era utilizado por certos autores. A “obviedade” da expressão aos poucos foi se desmanchando e tornou-se um problema para a construção analítica, pois, além de perceber que nem todos os integrantes que participavam das ações do *Programa* empregavam essa expressão para se referir às suas atividades, percebi que eu mesmo empregava esta categoria de forma genérica, de acordo com certo senso comum intelectual.

Estas questões não foram trabalhadas na minha dissertação, mas serviram para levantar questionamentos e dúvidas. Como são constituídas/elaboradas certas ações entendidas como *programa social* e *política pública*? Por que estes termos ganharam visibilidade e impregnaram não apenas a mim, mas também a outros indivíduos, tornando-se categorias importantes que alguns empregavam para referir-se a ações que identificavam como de interesse comum e/ou público, como aponta o verbete acima citado?

Em 1998 participei de outra pesquisa, promovida pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas (NEPP-UNICAMP) e intitulada “Análise qualitativa dos programas inovadores do Comunidade Solidária”, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Sônia Miriam Draibe. A participação nesta pesquisa aprofundou minhas dúvidas ante o emprego de terminologias como *políticas públicas* e *programa social* e incluiu novos termos, como *parcerias*, *programas inovadores* e *cidadania* no léxico que eu então coletava. O trecho

seguinte provém de um relatório pessoal escrito após entrevistar uma participante do Programa Alfabetização Solidária (PAS), realizado pelo Programa Comunidade Solidária:

“Para a entrevistada, a grande novidade do programa consiste na forma **‘moderna e atualizada de parcerias’**. A lógica das parcerias atribui responsabilidades aos diferentes parceiros, fazendo com que o Programa não tenha apenas uma competência, mas uma grande diversificação. Acrescentou que considera de suma importância o fato de o programa permitir aos municípios um crescimento institucional. Considera que este, ao trabalhar nos municípios, ajuda a transformar a vida das pessoas. Para a entrevistada, o PAS propõe não apenas a alfabetização, mas oferece uma nova forma de **socialização, é mais do que alfabetizar, é transformar as pessoas em cidadãos.**” (Caderno de campo, dezembro, 1998: 4[grifos meus atuais]).

Esta entrevista foi feita com uma pró-reitora encarregada de organizar algumas ações do PAS em municípios do Amazonas. Posteriormente, cumprindo as atividades de pesquisa, visitei os municípios onde a pró-reitora havia levado a cabo estas ações. Conversas e entrevistas com representantes da administração pública local (prefeitos, secretários de governo, secretários de educação etc.) revelaram aspectos interessantes sobre a forma como eles “traduziam” certos termos. O PAS era muitas vezes qualificado como *ajuda, incentivo, iniciativa e treinamento*. Observei que não empregavam termos como *transformar a vida, cidadania, transformar as pessoas*, expressões que eram empregadas pelos integrantes do PAS nas localidades, ou seja, pelos responsáveis por promover a metodologia de ensino do Alfabetização Solidária.

Essa experiência provocou uma série de questionamentos quanto à ação em si, ou seja, aos procedimentos do *Programa Alfabetização Solidária*. Resumidamente, a proposta do Programa era formar nas localidades turmas de *alfabetizadores*, que seriam os responsáveis pela *alfabetização* dos moradores locais. Os *capacitadores* (termo empregado para designar os que forneceriam os modelos pedagógicos aos *alfabetizadores*) deveriam ser professores de universidades públicas e/ou privadas. Cada universidade que aderiu ao Programa *adotou* um município, segundo os critérios sócio-demográficos estabelecidos pela Coordenação do Comunidade Solidária. A Coordenação Nacional do PAS selecionou um *coordenador municipal* encarregado de operacionalizar o programa na localidade.

O processo de seleção dos *alfabetizadores*, realizado pelas universidades, revelou aspectos importantes dos procedimentos adotados pelo Programa que, de acordo com a pró-reitora,



visava *transformar a vida das pessoas*. Destaco um outro trecho do meu caderno de campo que ilustra esse procedimento:

“Com relação ao processo de seleção dos alfabetizadores o entrevistado<sup>2</sup> fez algumas reservas, não quanto ao método empregado pelo coordenador da universidade, mas quanto ao perfil desejado. O coordenador da universidade selecionava de acordo com a ‘capacidade intelectual da pessoa, e não sabia se a pessoa era boa’. Para o entrevistado, o perfil ideal deveria ser o da ‘vocação para educar’. Uma segunda consideração do entrevistado foi com relação à pouca participação que teve no processo de seleção dos alfabetizadores nos módulos 1 e 2. A sua não participação da seleção nos primeiros módulos levou à escolha de pessoas ‘inadequadas para alfabetizar’, o que gerou uma ‘frustração’, já que alguns dos alfabetizadores escolhidos não queriam trabalhar no interior, pois ‘não podiam viver no interior’. Dois professores desistiram. Alegou motivos pessoais para essas desistências. O coordenador da universidade, por ser uma pessoa ‘distante’ dos problemas da região, não tinha conhecimento da realidade local, o que o levou a escolher pessoas ‘inadequadas’. Este problema inicial foi superado nos módulos 3 e 4, quando o coordenador municipal teve participação direta no processo de seleção dos alfabetizadores. Segundo informou, sua participação ocorreu após ter procurado o coordenador da universidade, alegando não querer mais ‘ser frustrado no interior’ (...) O entrevistado informou que a motivação [para a participação dos alfabetizadores] se devia a dois motivos principais: 1) a viagem ao Rio de Janeiro e 2) o salário, que era de R\$ 120. Estes seriam os principais motivos de adesão dos candidatos a alfabetizadores, pois, como afirmou, ‘muito pouca gente tem motivo para alfabetizar’. (Caderno de campo, dezembro de 1998).

A “tensão” entre o *coordenador da universidade* e o *coordenador municipal* me mostrou a complexidade que significava operar um *Programa* cujos objetivos eram e ainda são definidos como *reduzir os elevados índices de analfabetismo e, principalmente, desencadear um movimento de educação de jovens e adultos*. Como pode ser visualizado na página da Internet do *Programa* (<http://www.alfabetizacao.org.br/pt/programa>).

Os termos *política pública* e *Programa social* ainda não haviam aparecido nestas experiências de pesquisa (com exceção de alguns relatos no Programa Favela-Bairro); no entanto, para mim era exatamente o que esses programas faziam. Ouvi o termo pela segunda vez (de forma mais ostensiva) ao iniciar uma outra atividade de pesquisa junto à UNESCO-Brasil em 2001, onde o termo *política pública* foi empregado de forma mais clara.

---

<sup>2</sup> O “entrevistado” no caso era o *coordenador municipal do PAS* de um município no interior da Amazônia.

Dois anos antes, em 1999, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) organizara uma publicação em três volumes intitulada “O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)” que cobriam as subdivisões das ciências sociais: sociologia, ciência política e antropologia. No livro *Ciência Política*, Marcos André Melo da UFPE, foi responsável pela redação de um dos capítulos intitulado “Estado, governo e políticas públicas”. Melo inicia seu artigo da seguinte forma:

“Este texto discute a produção intelectual brasileira no campo da análise de políticas públicas e sobre a temática do Estado e governo. Não se trata de um *survey* da literatura, mas uma discussão sobre as condições que presidiram a emergência e o desenvolvimento dessa subárea disciplinar” (Melo, 2002: 59[grifos do autor])

Neste trecho, Melo indica que as *políticas públicas* pertencem a uma “subárea disciplinar”, aproximando-se desta forma daquela estabelecida pelo “Dicionário de política” para o termo “política social”. Ou seja, *políticas públicas* é uma categoria científica e uma continuidade da “história do pensamento político brasileiro (...) que se confunde, em larga medida, com a história de uma reflexão sobre o Estado intervencionista”. (*Op. cit.* p. 60). Na página seguinte, Melo destaca, a partir de Jobert & Muller (1989), que *política pública* é o “Estado em ação” com uma forte tradição anglo-saxônica e norte-americana. A “subdisciplina” foi então ordenada em três subconjuntos de análise:

“O primeiro subconjunto toma como objeto o regime político, instituições políticas ou Estado brasileiro em termos de seus traços constitutivos, para investigar uma política específica. O segundo subconjunto engloba trabalhos sobre políticas setoriais que combinam a análise do processo político com a análise de problemáticas internas às próprias áreas setoriais. O terceiro subconjunto consiste nas análises de avaliação de políticas” (*Op. cit.* p. 67).

O primeiro subconjunto obedece a uma tradição nas ciências sociais, em particular vinculada à produção da ciência política, que procurava desvendar os traços constitutivos de certas configurações sociais (Estado, Partidos, regimes políticos etc.)<sup>3</sup>. Já o segundo subconjunto e o terceiro apresentam semelhanças entre si e diferenças em relação ao primeiro.

---

<sup>3</sup> Melo destaca que estes trabalhos nas décadas de 1960 e 1970 tratavam de questões relativas à agenda do “Estado desenvolvimentista”: planejamento econômico, políticas industriais e políticas de desenvolvimento regional. Também eram focos de análise dessa vertente, temas como “burocracia”, “corporativismo”, “autoritarismo” (Melo, 2002: 69-70). Na década de 80 Melo, identificou uma outra temática, voltada para a “expansão do Estado”, visando analisar diferentes políticas estatais (“Conselho Monetário Nacional”, “O

Os dois últimos subconjuntos têm por foco análises específicas de determinados aspectos da ordem política, em especial os processos de intervenção estatal. Em comum, os dois últimos subconjuntos compartilham o fato de exigirem do pesquisador um conhecimento específico do objeto de estudo. Tanto os estudos setoriais (previdência, saúde, educação, assistência social) quanto as avaliações de *políticas públicas* são geralmente realizados por profissionais que adquirem um reconhecimento na sua “subárea” específica através de publicações, relatórios, participação em consultorias ou a elaboração de teses e dissertações temáticas (Cf. p. 62-65).

Melo ainda destacou o fato de muitos cientistas políticos “de grande expressão nos Estados Unidos” – ex-presidentes da “American Political Science Association”<sup>4</sup> –apresentarem-se como *especialistas* em análise de políticas públicas, ponderando que “a história do campo de políticas públicas é mais a história de um discurso do que de uma disciplina convencional composta de idéias mais instituições, revistas e controle de recursos essenciais” (*Op.cit.* p. 63).

A leitura de Melo sugeriu-me novas problemáticas para refletir sobre a idéia da *política pública*. A primeira delas é que o autor estabelece uma continuidade entre o tema e as preocupações atuais e as reflexões do passado, ao citar a herança da temática com o “pensamento político brasileiro”. Em segundo, relaciona o tema a uma produção intelectual primordialmente levada a cabo nos países anglo-saxões, os EUA sobretudo. Por fim, estabelece que o conteúdo desta reflexão (no âmbito da ciência política) estava e está relacionado à análise das ações do Estado e que este tipo de reflexão também gera

---

conselho de desenvolvimento econômico”, etc).(Cf. p. 71-80). No final da década de 70 Melo destaca que a produção também se volta para as relações entre “Estado e políticas sociais”. Esta temática volta-se para a relação entre “regimes políticos e política social”, identificada nas análises sobre “sindicatos” e “elites empresariais”. No entanto, a partir do trabalho de Wanderley G. dos Santos “Cidadania e Justiça” (1979) o tema da “cidadania” passou a operar como um conector entre “Estado e sociedade”, reordenando a agenda da relação entre “política social” e governo. Das análises preocupadas em compreender o modelo de desenvolvimento “do Estado” passou-se, então a operar com o *modus operandi* “do Estado”. A “questão democrática” entra como uma chave importante de análise (Cf. p. 80-83), o que, para Melo, expressaria uma certa “reflexão apressada” calcada em particular na década de 1990 sobre termos como “governança urbana”, que, citando Boschi, conferia “a quem pode o poder e a quem não pode a participação”.(Cf. p. 82).

<sup>4</sup> São citados James Wilson, Theodore Lowi e Arnold Wilenski (p. 63)

*especialistas*<sup>5</sup>. Ou seja, aos termos *política pública*, e *programa social* agora se associava um outro termo: *especialistas*.

Novas reflexões foram surgindo: O que é ser um *especialista* em *políticas públicas*? Quais as exigências, formações, acúmulos necessários? E, num segundo plano, emergiram questões referentes à dinâmica da elaboração de uma *política pública*, ou seja, o que era fazer um *programa social*? Quais os diálogos necessários? Quais as exigências individuais e/ou institucionais? Que procedimentos regem a constituição, implementação e “disciplinarização” das *políticas públicas*?

Retomei meu trabalho sobre o *Programa Favela-Bairro* com um novo olhar, focando os *especialistas*. Naquela época (e ainda hoje) me surpreendi com a pluralidade de *especialistas* chamados para participar ou colaborar na elaboração de formas de “gestão de certos segmentos populacionais urbanos” – termo utilizado na minha dissertação de mestrado. Recuperando alguns eventos e situações do *Programa Favela-Bairro*, fui percebendo que este apresentava certas particularidades com relação a projetos/programas anteriores e de natureza semelhante (analisados depois em texto recentemente publicado Cf. Macedo Castro (2005). A primeira delas era o fato de os *executores* diretos – os que realizavam as obras – serem escolhidos por concurso através de edital, o que gerava uma “terceirização” no processo de execução. Este tipo de iniciativa fez com que a imagem do *Programa* fosse diferente em cada favela e assumisse a feição do executor, já que a concepção e o planejamento estratégico da ação em cada favela ficavam a cargo da instituição vencedora do edital. Isto levava à produção de discursos variados – produzido tanto pelos meios de comunicação quanto pela literatura especializada – em que o *Programa* era tratado como uma *novidade*, comparado às iniciativas do passado. À diferença do passado, o *Favela-Bairro* foi executado por diversos tipos de profissionais, com formações, experiências e visões diferentes, sem, no entanto, sofrer mudanças essenciais nos seus princípios.

A heterogeneidade dos atores envolvidos no processo de implementação do *Favela-Bairro* permitiu observar que, por um lado, foram utilizadas metodologias, estratégias e técnicas

---

<sup>5</sup> Após a leitura de Melo (2002) tive acesso a outros textos e análises sobre *políticas públicas* no cenário nacional. Em 2003 a *Revista Brasileira de Ciências Sociais* v.18 n.51 São Paulo fev. 2003, lançou um conjunto de artigos de Elisa Pereira Reis, Carlos Aurélio Pimenta de Faria e Marta Arretche que tratavam do debate sobre políticas públicas. Estes textos podem ser encontrados na minha bibliografia.

muito diferentes – gerando uma pluralidade de formas de ação junto a certos segmentos populacionais e, por outro, fortaleceu-se a idéia de um campo de *especialistas* para assuntos de planejamento urbano, muito mais amplo do que no passado, pois muito mais disperso. Estas idéias foram parcialmente trabalhadas por mim em um outro artigo (Macedo Castro, 2002).

Ao iniciar meu trabalho no *grupo de pesquisa* da UNESCO-Brasil, pude assistir a uma exposição dos *procedimentos de pesquisa* da Organização. Nesta ocasião, o *setor de pesquisa* da UNESCO-Brasil estava *capacitando* os jovens que trabalhariam como assistentes em uma determinada pesquisa em andamento. Uma preocupação dos responsáveis pela *capacitação* era deixar claro para os futuros assistentes que a forma de trabalho da *UNESCO* era distinta da forma de trabalho da *universidade*. Como salientou um dos pesquisadores, *a UNESCO não trabalha esses temas como a universidade, mas os traduz em políticas públicas*, enfatizando que os procedimentos eram os mesmos, mas a forma de ordená-los e construí-los era distinta.

O que não foi dito nesta fala, mas pode ser observado em outros contextos, é que a idéia de traduzir *temas* em *políticas públicas* significava trabalhar os procedimentos metodológicos e analíticos em um contexto relacionado à *política* e, mais especificamente, à *política pública*. Recordando Federic Bailey (1969), a oposição entre a forma como a *UNESCO* trata os *temas* e a forma como a *universidade* o faz, indicaria que cada um se orienta de acordo com “normas” e “regras” estabelecidas pelos “participantes do jogo” (Bailey, 1969: 1). Existiriam então “regras” e “normas” e, portanto contextos que oporiam práticas aparentemente semelhantes, mas com significados distintos. Mas isto também opõe os “participantes” entre si; afinal, do jogo participam indivíduos. Quem eram esses indivíduos? Este relato ainda não me fornecia os ingredientes necessários para qualificar melhor o termo *políticas públicas*. Entretanto, forneceu uma pista: há *temas* que são tratados tanto pela *universidade* quanto pela *UNESCO*, porém há diferenças na maneira *como* são tratados. De acordo com este relato, a *UNESCO* os trataria para *traduzi-los em políticas públicas* e a *universidade* não. Mas o que era a UNESCO-Brasil?

O passo seguinte foi tentar qualificar quem eram os “participantes do jogo”. Novamente recorro a um registro do meu caderno de campo, já orientado pelo meu trabalho para o doutorado.

Ao ingressar na equipe do *setor de pesquisa* da UNESCO-Brasil (também chamado de *grupo de pesquisa*) para avaliar o *Programa Escolas de Paz* (que será tratado mais adiante) pude perceber que a elaboração de pesquisas ou de outras formas de produção de conhecimento na qualidade de *avaliações*, estava permanentemente tensionada pela oposição acima descrita entre o que foi identificado como uma forma *universitária* e uma forma voltada para as *políticas públicas*. Esta tensão manifestava-se no cotidiano dos pesquisadores e na própria dinâmica de construção dos objetos de investigação, como mostra o diálogo abaixo entre três pesquisadores.

**Pesquisador 1:** Nós somos da avaliação, não somos do acompanhamento. Isto tem que ficar claro!

**Pesquisador 2:** Na última reunião deixamos claro que entregaríamos relatórios mensais, isso já foi uma forma de dizer que faríamos uma avaliação em processo. Quando a gente entregou o relatório eles falaram que a gente tinha avaliado coisas que já tinham mudado

**Pesquisador 1:** A gente tem que diferenciar o acompanhamento da avaliação. Dizer que certas coisas são acompanhamento, e outras avaliação.

**Pesquisador 2:** A gente fala em avaliação eles acham que a gente vai avaliar eles pessoalmente, que eles vão ser avaliados.

**Pesquisador 1:** Estamos aqui por que a UNESCO nos chamou para avaliar o Programa, e é isso que temos que fazer. E deixar claro que avaliação é uma coisa e acompanhamento é outra coisa.

**Pesquisador 3:** Daqui a pouco eles vão querer que a gente faça o Programa!

O debate em torno da compreensão sobre *avaliação* e *acompanhamento* revela a dificuldade de estabelecer os códigos ou as “normas” e “regras” a que Bailey referia-se, ou seja, definir os papéis do gestores do *Programa Escolas de Paz* e o dos pesquisadores (*avaliadores*). Nestes termos, e recuperando a idéia inicial exposta aos *assistentes de pesquisa* na primeira situação, observa-se que os responsáveis pela *capacitação* procuravam ressaltar certos aspectos que deveriam ser levados em conta na elaboração e definição dos objetos de investigação. A segunda situação nos revela a importância de definir as regras do jogo que norteiam o conjunto de procedimentos a serem empregados. Ao opor *universidade* e *UNESCO*, informa-se que a natureza das regras que regem a primeira é distinta da que rege as relações às quais a *UNESCO* está submetida. *Traduzir temas em políticas públicas* é dialogar com espaços formadores de lógicas de ação específicas. Dito de outra forma, o exame destas situações

informa sobre os processos de interação, negociação e diálogo que envolvem as diferentes formas de produção de conhecimento. O conjunto de saberes que cada um dos participantes traz serve como estratégia nas disputas, em espaços construídos como opostos - avaliação vs gestão - ou nos embates entre formas de produção “acadêmica” vs “aplicada”<sup>6</sup>.

O desdobramento deste relato se completa com outro evento registrado em meu caderno de campo:

“Uma vez por semana os integrantes do setor de pesquisa reuniam-se na sede da UNESCO-RJ para, junto com alguns integrantes do Programa Escolas de Paz alocados no **escritório**, apresentar os resultados da semana de acompanhamento. Neste dia, no entanto, o encontro ocorrera no ‘campo’ da pesquisa. A tensão era grande, como na antevéspera de uma batalha. Ninguém sabia direito que estratégia utilizar, era preciso antecipar os passos do outro e levantar o moral das ‘tropas’. No dia da reunião, o grupo de pesquisa, à diferença dos outros dias, reuniu-se mais cedo. A responsável pelo grupo – que reside em Brasília – comandava firmemente sua ‘tropa’, propondo discussões e caminhos que pudessem ajudar na discussão da noite. O clima era tenso, mas ao mesmo tempo pairava certa tranqüilidade quanto ao resultado do ‘embate’. As últimas semanas tinham sido positivas para o grupo, a presença do **representante nacional** e as diversas conversas entre os coordenadores indicava que a reunião da noite teria um encaminhamento antecipadamente definido. Ao aceitar realizar a discussão no ‘campo’ alheio com um representante de Brasília, o **escritório** já partia em ‘desvantagem’. Em termos numéricos, o grupo de pesquisa era superior: 8 contra 3. No entanto, os três representantes eram chave no Programa: a **representante da UNESCO-RJ**, a **Coordenadora do Programa** e a **Coordenadora de capacitação**. O grupo de pesquisa era composto pela **Coordenadora nacional do setor de avaliação e pesquisa** da UNESCO e a responsável pela equipe encarregada de realizar a avaliação no Rio de Janeiro” (Registro pessoal, maio de 2002[grifos atuais])

Pela lógica do funcionamento das hierarquias, definida no cotidiano da Organização, nesta reunião deveriam estar presentes apenas os *coordenadores*, não cabendo neste tipo de discussão os *pesquisadores*. No entanto, neste dia estavam todos lá. Para atenuar a

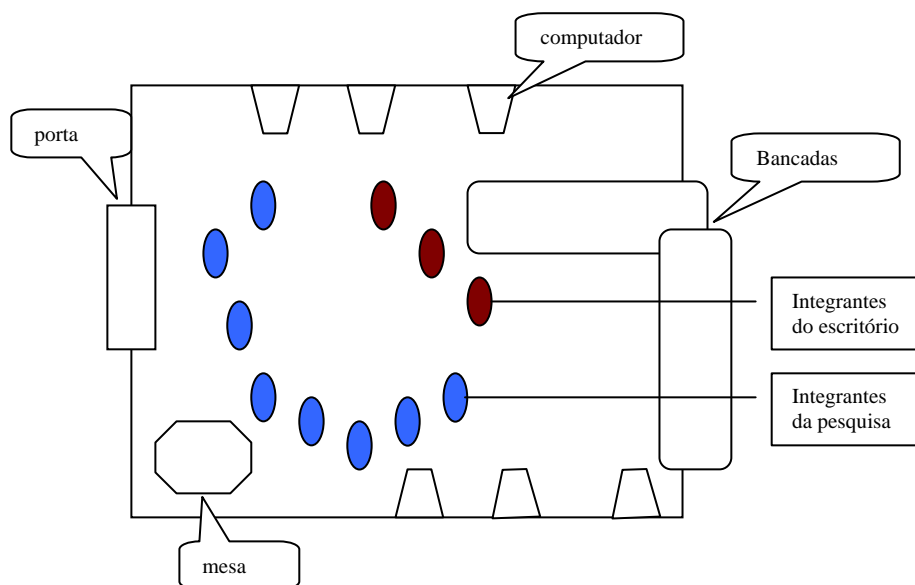
---

<sup>6</sup> Neste sentido, as preocupações levantadas por Oliveira Filho (2004:24) podem ser bastante instigantes. “Ainda quando o pesquisador mantém uma rígida dicotomia entre pesquisa e ação, financiando a sua investigação exclusivamente com recursos provenientes de agências do campo científico, ele terá que se defrontar com uma nova situação etnográfica, onde a comunidade observada e seus porta-vozes discutem os resultados da pesquisa e atribuem novos encargos e papéis àquele que se candidata à condição de seu etnógrafo”. Souza Lima (1998) chama a atenção em um outro contexto, sobre as tensões que envolvem esta oposição entre instâncias pensadas como distintas. “A relação entre a disciplina [antropologia] e a administração (notadamente as agências coloniais) foi muitas vezes denunciada sob as críticas à dita *antropologia aplicada*. Mas só a partir de esforços mais recentes, insuflados por uma história social da produção antropológica, pelas discussões ‘pós-modernas’ ou por necessidades de ordem prática, este viés constitutivo das práticas da Antropologia foi de fato abordado.” (*Op. cit.* p. 224-225). Cf.; Grillo (1985); Goody (1995).

transgressão das regras, foi solicitado que apenas os *coordenadores* e *responsáveis* fizessem uso da palavra.

“A equipe do escritório chegou pontualmente no horário marcado. A sala estava devidamente organizada e as cadeiras haviam sido ordenadas em círculo, evitando o estabelecimento de uma possível hierarquia. Depois de breves conversas amenas, comentários extraídos de alguma notícia publicada no jornal, a coordenadora do escritório comenta: *Estes computadores que a gente mandou para vocês são melhores dos que têm no escritório*. O comentário gerou certo constrangimento e surpresa no grupo. *Eles são ótimos, principalmente depois que a universidade cedeu uma sala para a gente trabalhar*, a resposta emitida pela responsável da pesquisa gerou olhares de satisfação entre o restante do grupo. Depois de outros breves comentários sobre o espaço e a disposição dos móveis, a um sinal da coordenadora de Brasília todos entenderam que a reunião deveria começar.” (Registro pessoal, maio de 2002)

Os integrantes do *escritório* esperaram todos se ajeitarem para depois procurar as cadeiras vagas. Apesar do espaço em círculo, a disposição de cada um evidenciou as relações de forças subjacentes.



A reunião iniciou com a *coordenadora nacional* da pesquisa, que informou o motivo da reunião e porque ela ocorreria na *universidade* em vez do *escritório*.

“(…) Era para vocês verem o nosso lugar de trabalho. Aqui, apesar de não ser o escritório, a universidade faz parte do convênio e as pessoas que trabalham aqui não trabalham apenas para o escritório, mas também para a instituição a nível nacional. Eles contribuem com a avaliação do Programa mas também, a pedido do representante, eles produzem materiais de referência. O objetivo dessa reunião é deixar claro o nosso papel no Programa. A gente faz uma avaliação externa.



Todo programa da UNESCO deve ser avaliado por uma equipe externa, a partir de indicadores e metodologias apropriadas. Tanto o nosso programa como qualquer outro programa. (...) é importante também ter claro que não é a UNESCO que está avaliando a própria UNESCO, pois isto perderia legitimidade. A avaliação deve ser externa, e por isso existe esta equipe da universidade. É claro que o pessoal daqui [da universidade] mantém algum tipo de relacionamento com a UNESCO, é ela que paga, e existe um termo de referência que define isso”. (Registro pessoal, maio de 2002)

A fala da *coordenadora nacional* antecipou os possíveis caminhos que a discussão poderia tomar e trouxe duas questões importantes. Em primeiro, lugar fez alusão ao espaço físico ou, mais precisamente, ao fato do *grupo de pesquisa* ocupar um espaço fora da UNESCO, e ressaltou que a equipe mantém algum grau de afinidade com a Organização – pois é parte de um *convênio* e é paga por ela<sup>7</sup>. Em segundo lugar, a *coordenadora nacional* também se referiu à inserção do grupo e à sua importância, ao afirmar que este *contribui também para a UNESCO a nível nacional*. Esta situação colocava o grupo de pesquisa em uma posição hierárquica superior à do *escritório*, visto que as representações locais (UNESCO-RJ) estão subordinadas à sede, assim como o *setor de pesquisa*. Em terceiro lugar, ao utilizar a expressão *pedido do representante nacional*, a *coordenadora nacional* identificou que entre o *grupo de pesquisa* e o *representante* da UNESCO-Brasil há algum tipo de vínculo que permite a ele fazer um *pedido*. Em uma estrutura extremamente hierárquica como esta, o termo *pedido* estabelece uma série de compromissos que ultrapassam a formalidade das relações institucionalmente definidas e abre caminho a um conjunto de outras normas e regras associadas ao *pedido*.

Nesta situação brevemente descrita, o início da fala teve por efeito definir o tipo de normas e regras que ordenariam o encontro. Pode-se supor também que a fala teve como objetivo anular uma possível tentativa do *pessoal do escritório* de estabelecer uma relação hierarquicamente superior com relação ao *grupo de pesquisa* ou de ascendência da função desempenhada pelo *escritório* com relação a da *pesquisa*. Nestes termos, observa-se que o *grupo de pesquisa* (da *universidade*) estava vinculado diretamente ao *grupo de pesquisa e avaliação da UNESCO-Brasil*, que não mantém nenhuma relação de subordinação com as representações locais; no entanto, naquela situação, o *grupo de pesquisa* integrava a *equipe de*

---

<sup>7</sup> No acordo de cooperação entre a UNESCO-Brasil e o governo brasileiro, o papel da UNESCO-Brasil é repassar a verba fornecida pelo cooperado (nesta situação, o cooperado é o governo brasileiro) para os diferentes atores do *Programa*, (equipes locais, gestores, consultores etc). Estes atores serão apresentados mais adiante.

*avaliação do Programa Escolas de Paz*, o que gerava uma indefinição dos papéis tensionando as atribuições de mando.

A segunda parte da fala procura definir o *papel do grupo de pesquisa no Programa*. Estes trechos demarcam a externalidade do *grupo* em relação ao *Programa*, necessária para garantir *legitimidade* tanto ao *Programa* quanto à *Organização*. Apesar dessa externalidade, observa-se que havia a preocupação em estabelecer os vínculos do *grupo de pesquisa* com a UNESCO-RJ a partir de certos critérios, tais como a competência para formular *indicadores e metodologias apropriadas*. Nesta seqüência o referencial de inserção da pesquisa mudou, sendo os pesquisadores identificados como profissionais que detêm um conhecimento *apropriado* e mantêm com a Organização um compromisso firmado em contrato (termo de referência), e não apenas pelos seus vínculos com o *grupo de pesquisa e avaliação da UNESCO-Brasil*.

As situações aqui descritas me estimularam a pensar sobre certas práticas desse universo. Por um lado, a identificação de que algumas práticas dependem de certo *saber fazer* ou são resultado da aplicação de determinados conhecimentos. Por outro lado, o uso destes termos também informa sobre a disposição dos indivíduos ante as relações estabelecidas. A manipulação dos termos opera como separador de áreas de atuação, atribuições e tarefas, mas também estabelece os diferenciais hierárquicos e distingue o *nós* do *eles*. Esta distinção é tão e mais valorizada ao se introduzirem as normas e regras estabelecidas nos documentos legais que regulam as relações, *termos de referência, documento de projeto, termos de adesão, diretrizes da cooperação internacional*, entre outros, que são utilizados e manipulados constantemente nas relações estabelecidas entre os participantes desse universo.

Se em um nível existe uma superposição de experiências (por exemplo, de ter participado em trabalhos anteriores de natureza semelhante) e saberes (proveniente de determinado tipo de formação), que pode ser comprovada na elaboração de instrumentos, no planejamento, na formulação de *indicadores* e principalmente na elaboração de *materiais de referência* (livros, documentos internos, manifestos etc.), em outro nível observa-se que estes saberes e experiências vão orientar os caminhos e as formas como as interações vão ser estabelecidas, constituindo-se distinções importantes (em um nível macro) tais como a identificação do outro como sendo um *técnico* ou um *político*, ou distinguindo o *avaliador* da *gestão*. Esta distinção tem efeitos importantes nas interações, pois a cada um dos termos está associado

uma determinada característica transitória (que só pode ser definida no processo de integração em contextos específicos), que demarcam e identificam o outro nas relações compartilhadas<sup>8</sup>.

Estas situações revelam que certos mecanismos acionados pelos participantes nos processos de demarcação e definição das regras de conduta vão orientar o processo interativo ou, como diria Bailey, vão definir as “regras do jogo”. A “indignação” ou “surpresa” dos pesquisadores com o fato **deles** (gestores) “confundirem” *avaliação* com *acompanhamento* mostra que – de acordo com os pesquisadores – existem diferenças entre o conjunto das atividades de uma *avaliação* e as de *acompanhamento*. A fala do **pesquisador 3** (no primeiro relato) introduz uma outra variável: a compreensão de que a atividade de *acompanhamento* deveria ser executada pela *gestão do programa*, ou seja, por aqueles indicados para tal função, e não pela *equipe de avaliação*.

A experiência apresentada superficialmente nas descrições e relatos acima tornou ainda mais complexa minha tentativa de entender o que é uma *política pública* e/ou um *programa social*. No entanto, trouxe também novos elementos para entender um fenômeno que se tornava cada vez mais nebuloso e distante da definição do “Dicionário de política”. *Políticas públicas* significava, então, o “Estado em ação”. Mas o que era o *Estado*? E que ação era esta?

Mary Douglas (1987: 35-37) sugere que em contextos organizacionais as ações dos indivíduos são motivadas não só pela “obediência” a um conjunto de normas e regras definidas pela vivência institucional, mas também pelas interações, compreendidas como momento privilegiado para definir que normas e regras irão ordenar uma determinada situação, produzindo um espaço de imprevisibilidade e incerteza quanto aos desdobramentos da ação. Esta percepção aproxima-se da noção de Bailey (1969) mencionada, mas introduz um elemento importante, que é a idéia de incerteza e imprevisibilidade<sup>9</sup>. Essas idéias permitem ver o que Jobert & Muller (1989) definiram como o “Estado em ação” por um outro

---

<sup>8</sup> Este tipo de visão se fortalece quando, atualmente, observa-se que existe um discurso materializado em determinada literatura dirigida a “gestores sociais” em Muñis (1989); Boggio (1985); Goode & Hatt (1972); Roche (2000); Lopes (2005), dentre outros, que, produzida por organizações privadas ou públicas na forma de *manuals* ou *guias*, discrimina os saberes necessários para ocupar determinado cargo ou função em organizações e orienta sobre como integrar os discursos dos atores envolvidos. Os debates oriundos deste tipo de literatura geram certas “categorias discursivas” tais como *accountability*, *advocacy*. Cf. Turner & Hulme (1997); Para informações sobre emprego pelas agências internacionais Cf. Flavia Barros (2005); Roberto Salviani (2002).

<sup>9</sup> Em *Como as instituições pensam*, Douglas (1987: 31) elabora uma crítica à base da *teoria da escolha racional* e ao modelo funcionalista de pensar a ordem social.

prisma: não mais buscando análises “setoriais”, como descreveu Melo (2002: 67), mas as práticas e interações produzidas e geradas em contextos de elaboração de *políticas sociais*.

Visto de outro modo, o “Estado” é então composto por atores sociais e também por *especialistas* – se aceitarmos a definição proposta por Max Weber<sup>10</sup> – e algumas de suas práticas são definidas por outros *especialistas* como *políticas públicas*. Mais uma questão entrava no meu rol de questionamentos, que só fazia crescer. Quem eram os *especialistas* que definiam que outros *especialistas* faziam *políticas públicas*?

As pistas para estas questões já vinham sendo trabalhadas tanto por Melo (2002) como por Draibe (1997), Beatriz Azeredo (1997), Marco Aurélio Nogueira (1997), Marta Arretche (1997), Augusto Franco (1997). Para além dos *especialistas* “setoriais” (Melo, 2002), o trabalho de pesquisa associado à elaboração de *Programas sociais* a partir dos anos 1980 assumiu uma nova posição no cenário nacional (Draibe, 1997), ao contrário das décadas de 1950 a 1970, quando os autores acima observaram o crescimento dos investimentos em centros de pesquisas e na produção científica por parte de órgãos e fundos nacionais e internacionais, e uma distinção entre conhecimento “científico” e “conhecimento institucional”. Nos anos 1980 e 1990 esta situação começou a mudar, como mostrou Joan Dassin<sup>11</sup>, ex-diretora regional da Fundação Ford para a América Latina e o Caribe:

“O que estamos tentando fazer reflete o objetivo geral do escritório de Nova Iorque no sentido de que buscamos um equilíbrio entre a tradição e a inovação. É evidente que continuamos mantendo uma relação estreita com os nossos donatários tradicionais – particularmente com os cientistas sociais – estejam eles ligados a instituições independentes de pesquisa ou às principais universidades públicas. **Ao mesmo tempo, como a própria comunidade científica, estamos tentando responder às novas oportunidades criadas pela democratização no Brasil.** Assim, a Fundação uniu-se a vários esforços da sociedade civil para, em primeiro lugar, apoiar não apenas pesquisas sobre questões teóricas do Estado ou

---

<sup>10</sup> A perspectiva weberiana nos leva a pensar a burocracia como um desdobramento interno das tarefas administrativas, uma crescente qualificação dos agentes administrativos, e uma ampliação dos saberes (conhecimentos e técnicas). Segundo Weber (1987), a ocupação de um cargo é, em certa medida, uma “profissão”, ou seja, exige a aceitação de um conjunto de normas, regras, hierarquias e procedimentos “intrínsecos” à estrutura administrativa. Por outro lado, chama a atenção para o fato da “posição real” do funcionário ser socialmente determinada, estando vinculada ao tipo de qualificação, origem social, vínculos com os “estamentos” (Weber, 1987:716- 720). Esta pequena distinção entre o que poderíamos chamar de posição pessoal do funcionário e posição real do funcionário permite sugerir que o próprio mecanismo de incorporação de indivíduos a postos administrativos se conforma a partir de diferentes processos de seleção. Negociações são realizadas, mediações são estabelecidas, conflitos são expressos e interesses controlados.

<sup>11</sup> Joan Dassin também foi representante da Fundação Ford no Brasil no período de 1989-1992.

desenvolvimento econômico, como também promover debate intersetorial e grupos civis que têm como função o monitoramento que promove a discussão pública. Também continuamos a apoiar organizações comunitárias e atividades de extensão por parte de uma ampla gama de ONGs e grupos populares e estamos tentando promover com eles um trabalho em conjunto a respeito da melhoria das políticas públicas que os afetam” (Dassin, 1993: 27-28).<sup>12</sup>

Melo caracteriza esse período a partir da existência, na área, de um “otimismo republicano de que a democracia é virtuosa” (Melo, 2002: 80)<sup>13</sup>. Ainda de acordo com Melo (2002), mas também com Draibe (1997), a institucionalização da área de “políticas públicas” teve um peso importante no processo de (re)significação dos profissionais que trabalham neste tipo de pesquisa, que é caracterizada como uma modalidade de investigação associada aos programas e *políticas sociais*. Na classificação de Melo – e, neste caso, entendo que Draibe não está de acordo – este tipo de modalidade de análise foi identificado como integrante do terceiro “subconjunto”, que “consiste nas análises de avaliação de políticas públicas”. Para Melo, este tipo de “subconjunto” não representa o campo da “ciência política”, pois

“Está associado fundamentalmente à contribuição dos especialistas setoriais, muitos dos quais produzem seus trabalhos na burocracia pública. Nesse subconjunto também poder-se-iam classificar os estudos interdisciplinares de avaliação de programas governamentais. (...) **ancorados de forma difusa nas ciências sociais** – o que revela a débil institucionalização dos campos disciplinares no Brasil – tais estudos mantêm uma vinculação mais estreita com especializações profissionalizantes como a administração pública, mas também com a tradição disciplinar da sociologia e da economia” (Melo, 2002: 68-69) [Grifo meu]

---

<sup>12</sup> Vale lembrar que, já nas décadas de 1940 e 1950, as pesquisas que ficaram conhecidas como “estudos de comunidade” (Guidi, 1962) já lidavam com essa temática, refletindo formas de pensar *políticas sociais*. Estes estudos, como destacou Elisa Castro, tinham por objeto não apenas a *mudança social*, “promovida pelo impacto da industrialização sobre as sociedades tradicionais”, mas também o “debate sobre o papel dos antropólogos e sociólogos que emitiam pareceres a projetos de intervenção” (2000: 2). Em uma perspectiva e período semelhante, mas em outro contexto, Antonio Sérgio Guimarães chama a atenção para o que hoje Melo denominou de “disciplina”. “Quanto a Park, escrevendo em 1942, em plena guerra, ele já antecipa a agenda que Arthur Ramos retomará em 1949, ao assumir o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO. Na *Introdução* [Park, Robert. 1971. “Introdução à 1ª. Edição americana”, Donald Pierson, *Branços e Pretos na Bahia*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1971, pp. 79-86] já citada, Park pensa na nova ordem mundial que surgiria depois da guerra e vê as ciências sociais como responsáveis por prover a base empírica, científica e racional sobre a qual se deveria edificar uma nova moral de convivência entre povos, raças e culturas diferentes; reconhecendo no Brasil um caso muito interessante a ser estudado pois aqui não existiria um “problema racial” propriamente dito, apesar da grande presença de descendentes de africanos.” (Guimarães, 2004: *paper* apresentado no *colóquio internacional O projeto UNESCO no Brasil uma volta crítica ao campo 50 anos depois*, 12-14 de janeiro, Faculdade de Medicina da Bahia /UFBA).

<sup>13</sup> “O progressivismo à brasileira dos anos 80 é fortemente marcado pelo otimismo republicano de que a democracia é virtuosa – produz resultados tangíveis para a maioria da população – e pela crença de que uma nova institucionalidade democrática é precondição, não só necessária, mas também suficiente para a superação do legado histórico de desigualdade e pobreza.” (Melo, 2002: 80).

Para Draibe (1997: 5), a institucionalização desta área (*política pública*) na década de 1980 ganhou consistência com a expectativa de que as transformações (então recentes) no cenário político (com a abertura política do regime militar) se traduzissem em uma ampliação dos direitos sociais e que o sistema de proteção social dilatasse a cobertura dos seus programas e valorizasse institutos e fundações governamentais como a Fundação para o Desenvolvimento Administrativo em São Paulo (FUNDAP, criada em 1976) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, criado em 1965) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (Melo, 2002: 65)<sup>14</sup>. A criação, em 1982, do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)<sup>15</sup> na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desempenhou um papel importante no processo de institucionalização dos investimentos na área de políticas públicas e uma abertura para a atuação de profissionais das áreas de ciências sociais<sup>16</sup>. O que é *otimismo* para Melo, para Draibe é mercado de trabalho.

Ao deparar com todos esses termos (*Estado, políticas públicas, programas sociais, especialistas*), encontrei dificuldade de conectá-los às minhas experiências de trabalho e pesquisa. Essas terminologias, criadas como categorias analíticas por um determinado tipo de produção científica, não me teriam causado maiores problemas se fossem claramente utilizadas nos contextos institucionais próprios. No entanto, elas passaram a repercutir diretamente nos meus processos de investigação, seja no *Favela-Bairro*, seja no *Comunidade Solidária* ou na *UNESCO*; afinal, eu trabalhava como *consultor* e era *pesquisador científico*, fazendo pesquisa para esta tese de doutorado. Estas noções também revelavam outros aspectos, distintos dos descritos acima por Melo (2002) ou por Draibe (1997). Era eu um *otimista* ante a *república democrática*? Ou procurava inserir-me no mercado de trabalho? Ou um pouco de ambos? Questões sem resposta no momento.

---

<sup>14</sup> Melo ainda destaca que a prevalência de instituições públicas na produção de análises sobre políticas está relacionada ao monopólio da informação e pouca divulgação dos dados e das fontes públicas. (Melo, 2002:66).

<sup>15</sup> O NEPP desenvolve atividades de pesquisa nas sub-áreas de educação, saúde, habitação, previdência social, assistência social, saneamento básico, transporte coletivo e políticas sociais. Os integrantes do NEPP participam de Comitês Assessores do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Em 1998 o NEPP fez a primeira grande avaliação nacional dos programas desenvolvidos pelo Programa Comunidade Solidária. Dentre os consultores do Programa estavam Miriam Abramovay, que em 2002 veio a ser uma das organizadoras junto com Maria das Graças Rua da pesquisa *Violência nas Escolas* (2002), e com Mary Garcia Castro da pesquisa *Cultivando Vidas Desarmando Violências* (2001). Falarei dessas pesquisas no capítulo 5.

<sup>16</sup> Em 1983 foi criado o Grupo de Trabalho de Políticas Públicas na ANPOCS.

Os debates acima ajudaram a formar algumas hipóteses para compreender a operacionalização de certos termos. Por exemplo, o termo *técnico* – muito utilizado nas experiências descritas – poderia ser considerado um sinônimo de *especialista*, pois informava e referia-se aos mesmos conteúdos dos quais nos falaram Sonia Draibe e Marcus Melo. Ao termo eram associados um conhecimento e uma prática. O conhecimento era dominar certos instrumentais, e a prática era *fazer pesquisa, fazer avaliação*. Este *saber-fazer* operava de forma distinta nas interações, revelando uma pluralidade da sua utilização. Fiz uma análise do uso deste termo e seu emprego em uma situação concreta, o *Favela-Bairro* em um artigo (Macedo Castro, 2002: 240-251).

Ao iniciar minha atividade como pesquisador no *Programa Escolas de Paz*, me deparei novamente com estes termos e estes conteúdos. Afinal de contas, o que era fazer um *programa social*? O que eram, no seu exercício, *políticas públicas*? E novas questões surgiram: o que era produzir “cientificamente” entre o *otimismo* e o mercado de trabalho? Estas questões ampliaram ainda mais minhas dúvidas e questionamentos, sem contribuir para revelar os significados destas categorias ou terminologias, ou mesmo das práticas que lhes dão substância.

### **Caminhos, dilemas e tensões**

O texto aqui construído reflete minha vivência como observador e participante ao longo de quatro anos, quando procurei, inspirado em Max Weber, “dar sentido ao caos”. Ao investigar o significado de termos como *políticas públicas* e *programas sociais*, deparei-me, como já disse para o *Favela-Bairro*, com o fato destes termos não serem “nativos” e não operarem no cotidiano em que estava inserido. Mas quem eram esses “nativos”? E que cotidiano era esse?<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Concordo com a observação de Oliveira Filho (2004: 14) a respeito do uso do termo “nativo”, quando este afirma que “Muita coisa se perde com essa opção nostálgica. Hoje no Brasil a grande maioria dos antropólogos não se ocupa de povos indígenas, mas sim com outros fenômenos ocorridos na sociedade nacional. No entanto, nos momentos rituais da vida acadêmica, assim como nos jogos verbais e nas *boutades* do cotidiano, a velha linguagem das pesquisas pioneiras é reeditada em sua plenitude. Todos os objetos de atenção dos antropólogos tornam-se imediatamente “nativos”, independente de sua condição social, horizonte e ideologia. Abusa-se da utilização deste termo, apesar dos pressupostos cognitivos que carrega, bem como de seu forte significado pejorativo. O vínculo que reúne o investigador com as pessoas das quais se ocupa é descrito de maneira unilateral e estereotipada como ‘relação com o informante’.

Em relação aos “nativos”, posso afirmar que eram os que executavam certas ações através de um conjunto de práticas dispersas e fragmentadas que, nos termos de Bruno Latour e Steve Woolgar, “tomam forma de rede” (1997: 31). Estes “nativos” eram designados (por eles mesmos) como *políticos, assistentes sociais, funcionários públicos, professores universitários, técnicos administrativos, educadores, cientistas sociais, consultores, técnicos*, etc. Estavam institucionalmente alocados em funções administrativas, agências financiadoras, organismos de *cooperação internacional*, ONGs, instituições universitárias, centros de pesquisa, autarquias, instituições privadas, instituições de ensino; ou seja, circulavam por múltiplos “mundos sociais” Anselm Strauss, (1999).

Ao mesmo tempo, atuavam em contextos variados, tais como reuniões de planejamento, organização e divulgação ou com associações de moradores, participavam de palestras e seminários nacionais e internacionais, de *fóruns mundiais (Fórum Social Mundial, Fórum da Educação)*, liam relatórios, faziam *pesquisa*, recebiam *prêmios*, faziam e *avaliavam capacitações*, *escreviam livros, artigos e matérias de jornais*, formulavam editais, negociavam contratos. Denominei este amplo universo de indivíduos e ações o “mundo da intervenção”. A unidade deste “mundo” residia no sentimento de estarem participando de um conjunto de atividades em permanente transformação e que envolvia uma dimensão político-ideológica ou, nos termos de Mariza Peirano, de estarem atuando como “cidadãos”<sup>18</sup>.

As ações e atividades descritas mais acima ocorreram em um contexto muito particular: o do *Programa Escolas de Paz*, fruto de um acordo entre a UNESCO-Brasil e o Governo do Estado do Rio de Janeiro. O *Programa* teve início em 2000 e ainda continua em execução. Falarei dele mais à frente.

---

<sup>18</sup> Estou utilizando o sentido dado por Peirano ao termo “cidadão”: “Quer então apontando para a divisão de papéis sociais, que eram anteriormente concentrados nas mãos dos literatos do início do século, como gerando a categoria dos cientistas sociais, quer pensando nas alteridades estruturais do antropólogo, derivadas parcialmente desta herança, ressalta em ambos os casos a configuração do cientista social como cientista e ator político ao mesmo tempo, em fim, como ‘cidadão’ que, ao fazer ciência, não pode deixar de lado sua responsabilidade cívica.” (Peirano, 1991: 100). Apesar de nem todos os atores que pertencem ao que chamei de “mundo da intervenção” serem cientistas sociais, as imagens associadas aos termos “responsabilidades cívicas” ou mesmo *cidadania*, tem efeitos importantes nos discursos produzidos. Aprofundando um pouco mais, poderia afirmar que estas noções operam como conectores entre morfologias sociais, trajetórias e biografias distintas. Acredito ainda não ser possível dizer que estes atores compartilham a crença de que estão produzindo *cidadania*, mas operam com estes termos para iniciar o processo interativo, ou seja, para dar um sentido à interação. A dinâmica destas interações revela que os conteúdos iniciais deixam de atuar como modelo, passando o conteúdo da interação, como diria Georg Simmel (1983), a ser informado por outros temas.



Ao iniciar meu trabalho junto à UNESCO-Brasil, na modalidade de *consultor* - para trabalhar na equipe de *avaliação e pesquisa* - vi-me do “outro lado” institucional, ao lado daqueles que trabalham (conclusão minha) para realizar *Programas sociais* e construir *Políticas públicas*. Não era mais um “observador”, no sentido clássico do termo, mas um integrante, participante e ator. Estes eram meu “campo de pesquisa” e meus “informantes”, colegas de trabalho, amigos, “inimigos”. Este tipo de relação e os vínculos a ele associados geraram um considerável grau de tensão e desconforto, pela dificuldade de estabelecer o “distanciamento” tão necessário e valorizado pela produção da área em que estava inserido “academicamente”. Vivenciei cotidianamente esta tensão e a dificuldade de meus companheiros de equipe em compreender meu comportamento como pesquisador e colega de trabalho. Sentia que adquiria um grau de confiança e de lealdade com meus informantes/colegas, compartilhava não apenas idéias e opiniões, mas também participava de forma integral das ações e do cotidiano em que estão (estávamos) imersos.

Estas sensações foram registradas no meu “caderno de campo”, espaço – como mandam os cânones antropológicos – no qual procurei dialogar com a literatura analítica que fui resenhando e entender estes momentos e processos que o trabalho/pesquisa acionavam. Também era um lugar de “desabafo”, de expressar minhas próprias angústias, incertezas, dúvidas, medos e ansiedades.

O que denominamos etnografia “clássica” - e aprendi como tendo nascido com Bronislaw Malinowski - estaria marcada por esta busca por uma “aura de verdade”, e o texto etnográfico assumiria características muito peculiares por ser uma “descrição” fundada no “olhar” do pesquisador e narrado, muitas vezes, na terceira pessoa do singular. Impessoalidade. James Clifford assinalou que “Ethnography is actively situated between powerful systems of meaning (...) It describes processes of innovation and structuration, and is itself part of these processes” (Clifford, 1986: 2). Nesta mesma linha, Nicolas Thomas (1991:306) assinala a noção de “alteridade” como um aspecto intrínseco à própria construção etnográfica, que precisa do “outro” para existir. Ou seja, através do olhar do “outro” nos identificamos, criamos nossa identidade e definimos nosso papel. Para a produção etnográfica, precisamos que o “outro” seja mais do que simplesmente “outro”, precisamos sobretudo que seja “exótico”, isto é, retiramos os resquícios de compartilhamentos de outra natureza, sociologicamente abordável, que não sejam tradutíveis como meras afinidades.

Ao aprofundar minha relação com meu “objeto” de estudo, estes dilemas e dificuldades foram se colocando no meu cotidiano. Destaco um trecho de meu diário que ilustra essa sensação:

“Parece que o campo adquiriu uma dimensão que não consigo controlar. A quantidade de ‘dilemas’ que procuram ser solucionados. Não sei a natureza destes dilemas. Ou melhor, sei. Pelo menos alguns parecem que têm sua fonte detectadas. A minha inserção parece que cresceu emocionalmente e profissionalmente. Foram depositadas confianças, claro que não absolutas, mas controladas. Isso gera dificuldades, mas também permite certa satisfação. Minha inserção é cada vez mais ativa, mais participativa, a presença cada vez maior no escritório da Unesco são coisas que estão se confundindo. (...) As capacitações observadas aguçaram meu interesse em pensar as ações como dispositivos onde cada movimento leva a um distanciamento da transformação à alternativa. O grupo da avaliação me devolve esta percepção, mas ao mesmo tempo me vigia, controla. Ficamos seduzidos pela imensidão da pedagogia, distante e libertadora. Gostamos da capacitação, dos temas, da forma e da importância de capacitar pessoas. Reflexões alternativas são pensadas, instrumentos produzidos para o trabalho podem sugerir possibilidades alternativas distintas das que são empregadas por eles. Quando fizemos o mapeamento de talentos achávamos que ele poderia realmente ser um instrumento do Programa. Ele poderia fortalecer os mecanismos de controle, mas também poderia gerar ações de *contrapoder*. Queríamos realmente mudar a forma como certas coisas no Programa aconteciam. Neste momento me afasto de Foucault e retomo a utopia, a perspectiva da alternativa *vs* a ordem. No entanto, na discussão do mapeamento procuramos amenizar, articular os outros interesses, afinal interesse é o que não falta nesse Programa. A dimensão do equilíbrio, nem tanto à terra, nem tanto ao mar, devia ser restabelecida. É preciso sobreviver, é preciso que o Programa avance e que os diversos interesses sejam compartilhados, negociados. Esse tem sido o papel da avaliação. Procurar o equilíbrio, fortalecer certos atores em baixa, “atacar” quem se destaca e ameaça. É um jogo. Livre. Temos a liberdade de produzir, falar. Nem tanto. O convencimento se dá pelo limite político – as regras do Bailey. Não há censura, há convencimento, análise dos interesses, dos efeitos, das palavras, das críticas. Quanto mais se fala da complexidade das ações, dos interesses institucionais, dos problemas pessoais, mais fácil é justificar certas palavras, certas mediações nos relatórios. ‘gente! Isso é só mais um trabalho!’ dizem alguns, todos dizemos isso. Interesses muito forte, impactantes e reveladores. Para alguns é extremamente prático, para outros existe a crença na possibilidade da alternativa. São aspectos que caracterizam o grupo e todos os que participam deste jogo. Relativizamos certas opções feitas, palavras pronunciadas, textos escritos. A dimensão crítica está presente, o olhar perspicaz, capaz de ver o emaranhado em que estamos, e entender os interesses de cada um. O que move os outros? Porque eles fazem isso? Como se contrapor? Eles não estão pensando no programa, eles pensam nos interesses deles. Mas quem não pensa? Ingenuidade no trato das palavras, no por que não podemos falar isso? Devemos falar? Denunciar? Mostrar? O olhar é capaz de desvelar tramas e interesses, mas se perde no espaço da avaliação. Trajetórias repletas de saberes, conhecimentos e oportunidades. Aos poucos vou me dando conta de como é forte a desigualdade, a distinção à la Bourdieu atua como mecanismo de exclusão e de

dominação. O nosso grupo é poderoso e eficiente. Dominamos, mas no instante seguinte nossa força se dissipa, aqueles que nos *empoderavam* tiram nossas bases. Por que? O que não estou vendo? Mantemos o equilíbrio nos momentos mais duros, mais tensos, contornamos o que sabemos que é incontornável, e sorrimos quando conseguimos. Temos contatos, relações, capital político, social e vários outros. Temos a capacidade de escrever livros e que sejam divulgados pela mídia. Que mundo é esse? Em que estou me constituindo enquanto ator. Compartilho isso com os outros. Todos concordam. Voltamos para nossas tarefas. *E aí! O que a gente coloca nesse relatório?* Controlar os mais exasperados e devolver o equilíbrio. Tornar complexas as situações parece ser não apenas uma estratégia antropológica, mas uma necessidade de *sobrevivência*. Isso é trabalho; isso é antropologia. Dissecar, olhar as possibilidades, as alianças, os ditos e os não ditos, os talvez ditos, os possíveis ditos, aqueles que ainda não foram pronunciados (mas serão!) – paranóias obsessivas? Ou simples situações de trabalho? – que ganham dimensão poética na construção etnográfica. Não torná-los complexos é perder o equilíbrio e fazer com que o programa fracasse. Mas o que é o Programa? Por que ele pode fracassar? É isso que eu faço. Que nós fazemos. Estamos fazendo *políticas públicas*. O trabalho etnográfico ganha outra dimensão quando a vivência é nossa, quando nos transformamos naquilo que estudamos. Vigiar, controlar o olhar, as ações. Falta olhar para outro em relação. A interação é a chave para entender as práticas e os seus sentidos. Afinal o que estamos fazendo? *Políticas públicas*. Não há instituição sem interação. Ela é a chave da explicação, da explicitação e do distanciamento. Tornar algo complexo é permitir este distanciamento. Ela permite traçar as estratégias, os confrontos, buscar os equilíbrios. Entender a dimensão do “Estado em ação”.

Procurava fugir das armadilhas do método buscando outras definições que pudessem trazer alguma compreensão sobre a situação em que me encontrava.

**Distanciamento:** “ação ou resultado de distanciar (-se); afastamento 1 atitude de reserva, ausência de envolvimento diante do que se passa em torno 2 dissociação entre ator e personagem que visam evitar o envolvimento emocional do público com os acontecimentos representados, para que possa ter uma atitude analítica e crítica frente ao que lhe é mostrado; estranhamento” (Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa v. 1.0).

Estas palavras não equacionam e nem me permitem fugir das elaborações da própria tradição antropológica. Mal intencionado, procuro minhas anotações do período da graduação e encontro uma citação minha inspirada na leitura de Max Weber – *a neutralidade em Weber reside não na escolha do fenômeno a estudar, mas na busca da cientificidade do mesmo*. A simples leitura das anotações passadas aumenta meu desconforto e a sensação de ser impossível produzir um trabalho “científico” diante do grau de envolvimento em que me encontro. A leitura de Max Weber feita na década de 1990 não ajuda a resolver minhas

dúvidas. Procuo então no presente a releitura necessária dos cânones consagrados e me deparo com uma citação redigida pelo Prof. João Pacheco de Oliveira:

“Será que os antropólogos não estariam se envolvendo excessivamente com as simples condições práticas de realização de seu estudo, intervindo na vida e nas instituições nativas (ao invés de apenas observá-las), posicionando-se em questões que deveriam apenas observar e registrar? Não haveria um grande risco em afastar-se dos bons e sólidos cânones da disciplina, relegando a segundo plano a pesquisa científica em benefício de uma excessiva militância, um assistencialismo pouco crítico ou ainda uma mera intervenção administrativa? Será que uma relação muito forte e direta com atores sociais (órgãos públicos, ONGs, organizações indígenas) não distanciaria a pesquisa de um olhar objetivo e explicativo, inscrevendo-a dentro de espaços sociais e cognitivos limitados? O diálogo interdisciplinar por sua vez não estaria submetendo o antropólogo a métodos e finalidades que lhe seriam alheias, enquanto paralelamente lhe trariam questões que escapa à sua competência resolver?” (Oliveira Filho, 2004: 10)

Encontro certo conforto nessas palavras, pois as preocupações que até então pensava que deveriam ficar à margem na elaboração do texto – em vista de sua função de “consciência moral”, guiando e impedindo a “contaminação” do texto cristalino e puro – agora podiam ser expostas e reveladas<sup>19</sup>.

Vejo-me então diante da estranha situação de ter que prescrever condutas, estabelecer representações e definir em um quadro cognitivo os diferentes atores sociais que compartilham comigo um cotidiano, para poder transformá-los em “nativos”, “informantes”, e a mim em “pesquisador”. Preciso instituir uma relação de alteridade entre o “nós” e o “eles”, onde o “nós” corresponde a uma pretensa “comunidade de cientistas sociais ocidentais” que se imagina “universal”, com atributos idênticos, mas temáticas distintas. Lembro-me do artigo de Peirano “O antropólogo como cidadão” e de sua crítica ao universalismo da ciência social proposto por Louis Dumont. Recupero as preocupações de João Pacheco sobre as “auto-representações mais habituais da disciplina” e observo que a (falta de) interlocução me faz constatar que minha situação também tem seu lado positivo, pois a tensão me deixa em estado de alerta, estimulando um ciclo entre o envolvimento e a busca pelo distanciamento. A tensão aparece no vértice desta pirâmide, sustentando e dando sentido à base.

---

<sup>19</sup> Alguns autores, como Pels & Salemink (1994), Comaroff & Comaroff (1992), entre outros, enfatizam que é importante o antropólogo inserir os contextos da produção etnográfica, visando não apenas expor os caminhos adotados, mas explicitar as implicações éticas e políticas geradas antes, durante e depois do processo etnográfico.

Como ator, compartilho os códigos e as regras que orientam minhas ações e as de meus colegas de trabalho. Discuto, defendo opiniões, estabeleço alianças, componho, faço parte integral dos diversos momentos de “negociação”, nos termos de Anselm Strauss (1991). Como ator, comparto com os colegas as dúvidas, incertezas, os julgamentos, dos medos e as alegrias geradas no cotidiano que estamos construindo. Como protagonista, tenho acesso e crio o que Latour (2002) denominou “segredos de Estado”, um conjunto de informações que orientam ações, envolvem riscos pessoais, fluxos financeiros e afetam pessoas. As informações a que tenho acesso permitem antecipar certos desdobramentos, frear atitudes, julgar e avaliar potenciais efeitos de uma determinada ação. Elas também ordenam e constroem os fatos sociais – fatos esses que são também objeto de estudo. Não só tenho acesso como ajudo a construir as ações que serão realizadas, detendo dados privilegiados sobre a dinâmica de certos processos interativos que serão vividos a posteriori. A contradição se restabelece: como observador, me acompanho como “informante privilegiado”, cujo envolvimento é de intimidade absoluta, revelando não apenas uma afinidade mas uma dupla personalidade em constante diálogo. Como em um processo psicanalítico, procuro confrontar as múltiplas atitudes de cada um dos personagens (e, porque não dizer, das personalidades) submetidas a regras e lealdades distintas. Como observador, vivo a tensão de procurar contextualizar os processos onde as ações ocorrem, ouvindo e estabelecendo a confiança necessária para atentar sobre os fenômenos. Como ator, procuro ordenar minha ação de acordo com as possibilidades e no contexto em que se situam. Recordo a posição e a situação do pesquisador “em campo”. As vantagens e desvantagens, do ponto de vista do acesso e da inteligibilidade do social, de estar inserido ou minimamente identificado e/ou classificado com um determinado grupo. Em um grau de abstração e num diálogo interno, compreendo que meu papel como ator não é muito distinto do que desempenho como observador. Ambos se inscrevem na capacidade de elucidar e dar inteligibilidade a certas situações. Neste instante talvez consiga distinguir minhas inserções no campo dos objetivos finais de cada um dos papéis que desempenho.

Evitando uma conclusão simplista, continuo tentando estabelecer as afinidades e distanciamentos. Retomo minha oposição: como ator, procuro extrair de meu aprendizado e dos instrumentos de que disponho para a análise os elementos que me permitam atuar e responder às demandas profissionais. Como observador, busco aproveitar o acesso privilegiado de que disponho, organizando e dando sentido às ações dos *protagonistas*.

Inserido em uma rede complexa de ações e reações, interesses e compreensões variadas, minha inserção também é limitada, seja como protagonista, seja como observador, pois em ambas me curvo diante dos vínculos pelos quais construí minha inserção nos planos da observação e da ação. Vivo os mesmos processos, tenho as mesmas afinidades. Transito em uma teia complexa de relações onde alianças são criadas e ações realizadas na mesma medida em que são desfeitas e refeitas. E não nego isso para fins da construção de uma espécie de “registro áureo” com fins de escrita acadêmica. Estou imerso num fluxo imbricado de identificações transitórias e oposições constantes, em que a própria definição e o sentido das diferentes ações são reordenados e (re)significados.

Minha atuação se inscreve em fenômenos que, grosso modo, são entendidos como pertencentes à esfera da ação *política* ou da elaboração de *políticas públicas*, *políticas governamentais* ou, ainda, fenômenos que exigem um saber específico, *técnico*, *especializado*. Meu campo de pesquisa (em todos os sentidos profissionais e científicos) situou-se em um emaranhado de relações entre órgãos, indivíduos e instituições distintas, com múltiplos interesses e objetivos. Estas relações eram (são) fundadas também em vínculos oriundos de trajetórias familiares comuns, visões de mundo compartilhadas, círculos de amizades, biografias semelhantes. Apesar de aparentemente dispersos, estes atores compartilhavam espaços e elaboravam uma linguagem comum, estabelecendo um repertório e uma terminologia própria ou, como diria João Pacheco de Oliveira, a partir de Bourdieu,

“A produção intelectual não se faz em um vazio social dirigido apenas por certas normas técnicas e ideais de “como” e o “o que fazer”, mas sim dentro de um sistema de relações sociais que articula entre os diferentes tipos de produtores intelectuais, agrupando-os e opondo-os segundo certos papéis e posições que aí assumem, segundo o seu grau de acesso e controle de certos aspectos materiais da produção, segundo a legitimidade própria que possuem e os critérios de hierarquização que dispõem seus produtos face aos dos outros.” (Oliveira Filho, 1987: 92)

Meu objetivo inicial de pesquisa era, pois, compreender os vínculos entre certos *especialistas* e desvendar o que era *fazer política pública* e, mais precisamente, seu *modus operandi*. A demonstração deste exercício me exigiria, entretanto, fazer opções analíticas e metodológicas, mas também pessoais, éticas e políticas, como lembram Peter Pels & Oscar Salemink (1994).

Reconstruir este *modus operandi* exigiria estabelecer a relação entre o que Bourdieu – dentre outros – (1978: 176) chamou de “esquemas de pensamento” com a “estrutura das produções simbólicas”<sup>20</sup>, ou seja, **revelar** estes atores sociais que ocupavam determinadas “posições institucionais” (em escalas diferenciadas) e compartilhavam certas “leis de funcionamento do capital”<sup>21</sup>.

“A ciência deve aplicar a estes campos o princípio da teoria do conhecimento antropológico segundo o qual os sistemas simbólicos, que um grupo produz e reproduz no âmbito de um tipo determinado de relações sociais, adquirem seu verdadeiro sentido quando referidos às relações de força que os tornam possíveis e sociologicamente necessários (uma vez que sua função social não é senão o conjunto de suas “razões sociais de existência”), ou seja, é preciso estabelecer as condições sociais de sua produção, reprodução, e utilização dos esquemas de pensamento de que são o produto” (Bourdieu 1982: 176)

Para atingir plenamente os efeitos desejados, que poderiam ser obtidos, ao buscar, pela compreensão da “estrutura das produções simbólicas”, em que estes atores se encontravam, os procedimentos e investimentos investigativos, deveriam ser de outra natureza. Visto que parte desses atores, assim como as situações em que os eventos e as ações ocorriam desenvolveu-se dentro de espaços específicos e orientados por determinadas “razões sociais de sua produção”. O “campo” - e mais precisamente o “científico” -, ainda nos termos de Bourdieu, talvez seja o *locus* (não o principal, e nem o único) que tensionava permanentemente os contextos e processos que eu vivenciava.

“As duas espécies de capital científico têm leis de acumulação diferentes: o capital científico ‘puro’ adquire-se, principalmente, pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto, aptos a conferir prestígio à moda de bancos de créditos simbólicos, são

---

<sup>20</sup> “É um sistema de relações sociais que obedecem a uma lógica específica que se encontram objetivamente definidos os princípios de ‘seleção’ mobilizados pelos diferentes grupos de produtores envolvidos na concorrência pela legitimidade cultural com vistas a operar objetivamente (ou seja, mais inconsciente do que conscientemente) no interior do universo das tomadas de posição simbólicas efetiva ou virtualmente disponíveis em um dado momento do tempo, em função dos sistemas de interesse objetivamente associados à posição que ocupam nestas *relações de força de um tipo particular* em que consistem as relações sociais de produção, circulação e consumo simbólicos” (Bourdieu, 1982: 176).

<sup>21</sup> “Entre os fatores sociais passíveis de determinar as leis de funcionamento de um campo científico, quer se trate da produtividade de uma disciplina em seu conjunto ou da produtividade diferencial de seus diferentes setores, quer se trate das normas e mecanismos que regem o acesso à notoriedade, os mais importantes são sem dúvida os fatores estruturais como, por exemplo, a posição de cada disciplina na hierarquia das ciências (na medida em que esta posição comanda o conjunto dos mecanismos de seleção) e a posição dos diferentes produtores na hierarquia própria a cada uma destas disciplinas.” (Bourdieu, 1982: 167).

o melhor indício); o capital científico da instituição se adquire, essencialmente, por estratégias políticas (específicas) que têm em comum o fato de todas exigirem *tempo* – participação em comissões, bancas, (de teses, de concurso), colóquios mais ou menos convencionais no plano científico, cerimônias, reuniões etc.” (Bourdieu, 2004: 36).

Ao optar por tratar certos temas a partir de um conjunto de referências e caminhos metodológicos em detrimento de outros, considere que tal opção traria perdas e ganhos do ponto de vista dos objetivos da minha análise. Essas “perdas” ocorreriam quando tivesse que demonstrar determinadas dinâmicas e os processos constitutivos destas “estruturas simbólicas” que regem os atores e suas práticas e qualificam o contexto das suas ações. Teria que estabelecer vínculos entre as diferentes “posições” ocupadas e compreender as “relações de força” que operam na conformação de um dado “sistema de relações sociais”. Para tal, seria necessário investir não apenas em outros operadores metodológicos, mas em outro tipo de “distanciamento”, outro tipo de “envolvimento”. Não me refiro apenas ao distanciamento antropológico, mas àquele que, como disse Clifford (1986), separa a subjetividade do pesquisador da objetividade da realidade vivida e garante e permite a “autoridade etnográfica”.

Estes são e foram os desafios com que me deparei ao optar por um caminho, ao realizar uma escolha. O trabalho desenvolvido aqui é então - assumida e declaradamente - a combinação do que Peirano apontou como os “dois papéis sociais” do cientista social, o de “cidadão” e “cientista”. Julgo que esta combinação é o que torna possível inúmeros trabalhos, conquanto ela não seja pensada nem declarada.

“Essa combinação faz com que, na categoria nativa, o antropólogo se defina como um ‘intelectual’, concepção que, nos termos de Louis Dumont, implica uma aproximação do ‘sociólogo’ e do ‘reformador’ em uma configuração específica. Pertencendo às duas totalidades ideológicas acima mencionadas, em uma o antropólogo brasileiro é cidadão do mundo, membro da comunidade internacional de cientistas sociais, partilhando da ideologia universalista e cosmopolita da própria ciência; em outra, distintamente, ele é o cidadão brasileiro, responsável, como parte da elite do país, pelo preenchimento dos vazios de representação política” (Peirano, 1991: 100).



### **Novos caminhos e opções (resolvendo impasses?)**

A dificuldade em falar de um “outro” que não era tão “outro”, visto que eu fazia parte desta posição, e as implicações éticas, políticas e profissionais que certas análises poderiam propiciar, me fizeram optar por desviar meu caminho sem, contudo, me afastar de meu objeto. Assim como aprendi que as atividades realizadas no *Programa Escolas de Paz* eram permanentemente negociadas – às vezes de maneira tensa – optei por não tratar do *modus operandi* do *Programa*, dos eventos, das interações, das práticas e dos significados a elas atribuídos pelos diferentes *atores*. O caminho adotado, no entanto, não foge – em certa medida – da idéia inicial de entender o que são *políticas públicas*. Porém, esse caminho propõe um outro recorte, um outro olhar. Não tão distinto da análise situacional ou mesmo da análise das posições sociais, mas ele deixa claro que tal investimento é necessário para a compreensão de fenômenos que implicam em não só **revelar** a relação entre os “esquemas de pensamento” e as “estruturas das produções simbólicas”, mas também realizar um tipo de sociologia da produção destes esquemas.

Meu objeto foi, então, reordenado; o foco mudou dos “nativos” que executam determinadas atividades, para o conjunto de condições necessárias para a realização de um programa da natureza, extensão e os vínculos do *Programa Escolas de Paz*.

Nesse sentido, e a partir da minha inserção no trabalho de pesquisa da UNESCO-Brasil, surgiram algumas indagações, que orientaram e conduziram minha análise ao longo deste texto. Estas indagações referem-se a um aspecto importante no processo de constituição dos *programas sociais*, que é a definição do *público alvo* ou, nos termos “nativos”, estabelecer *a quem são dirigidos os programas*. De maneira esquemática, estas indagações podem ser descritas da seguinte forma:

- 1) Que justificativas e demandas são elaboradas na definição da validade de um programa?
- 2) O que define que um determinado segmento social deve ser objeto de *programas ou projetos*? Como isto ocorre?
- 3) Que características devem possuir estes segmentos sociais?

A partir destas indagações surgiram outras. Afinal, eu estava trabalhando em uma organização que definia sua atuação da seguinte forma:

“A atuação da UNESCO no Brasil ocorre prioritariamente por intermédio de projetos de **cooperação técnica com o governo**. Eles têm sempre o objetivo de **auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas** que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados Membros. A atuação da UNESCO ocorre também com instâncias da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano.”

([http://www.unesco.org.br/unesco/nobrasil/historico/index\\_html/mostra\\_documento\[grifos meus\]](http://www.unesco.org.br/unesco/nobrasil/historico/index_html/mostra_documento[grifos meus]))

Diante disso, formulei as seguintes questões: o que é *cooperar*? Quais as modalidades de *cooperação* e em que contextos ela pode ser acionada como um instrumento *auxiliar na formulação e operacionalização de políticas públicas*? Quais os efeitos dessa *cooperação*?

A partir destas questões, e tendo como contexto de análise o *Programa Escolas de Paz*, definido como um programa *para e com jovens*, sendo a *juventude* o objeto de intervenção, procurei verificar como estes termos foram trabalhados (manipulados), a partir de uma série de pesquisas da UNESCO-Brasil publicadas nos anos de 1998, 1999, 2001 e 2002. Estas pesquisas tiveram um papel relevante tanto para os desdobramentos futuros da UNESCO no Brasil quanto para as atividades dirigidas aos *jovens* e ajudaram a captar diferentes investimentos, principalmente os de cunho científico.

Em fevereiro de 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República e em agosto do mesmo ano o Conselho Nacional da Juventude do Brasil. À frente deste projeto estavam Beto Cury (Secretário Nacional de Juventude) e Regina Novaes (Subsecretária e Presidente do Conselho Nacional da Juventude).

“No Brasil, o debate veio a público na década de 90, quando pesquisadores, organismos internacionais, movimentos juvenis e gestores municipais e estaduais passaram a enfatizar a singularidade da experiência social desta geração de jovens, com suas vulnerabilidades e potencialidades (...)

Neste processo, o ano de 2003 pode ser considerado um marco importante. Naquele ano mobilizaram-se em torno do tema Juventude a Sociedade Civil, o Legislativo e o Executivo. Entre várias iniciativas, além da UNESCO, das ONGs e das Universidades que já vinham produzindo sobre o tema, destacou-se o Projeto Juventude, realizado pelo Instituto Cidadania, que produziu uma ampla pesquisa ouvindo os jovens, fez interlocuções com movimentos sociais, produziu livros sobre a juventude brasileira e recomendações para a formulação de uma política nacional de Juventude (...)

Desde daquela data começaram as consultas para a composição do Conselho

Nacional de Juventude. Nesse espaço concebido como lugar privilegiado para a interlocução e cooperação entre distintos atores sociais, vinte lugares foram reservados ao poder público e quarenta para a sociedade. O Conselho reúne os 17 ministérios que possuem Programas e Ações voltadas para a Juventude e foram convidados também a participar representantes de entidades municipalistas, do Fórum de Gestores Estaduais e da Frente Parlamentar de Políticas Públicas de Juventude. Já no que diz respeito à sociedade, levou-se em conta tanto as desigualdades e as diferenças presentes em nossa juventude, quanto às distintas formas de atuação existentes na imensa extensão territorial de nosso país (...)

Espaço suprapartidário e intergeracional, o Conselho reúne jovens e adultos de diferentes tipos de organizações: redes, movimentos e entidades juvenis, grupos voltados para direitos específicos e ações afirmativas de segmentos de jovens que são alvo de discriminação social; entidades da sociedade civil que trabalham com e para a inclusão social de jovens e, ainda, pessoas com notório conhecimento e militância no tema das políticas públicas de juventude(...)

Não se trata de minimizar as responsabilidades do Estado ou de substituir o protagonismo dos vários movimentos juvenis. É justamente a partir do reconhecimento dos papéis de distintos atores na formulação, validação, implementação e avaliação de políticas públicas de juventude que o Conselho Nacional pode fazer a diferença. Aliás, a sua primeira reunião, em que os Conselheiros souberam combinar razões e sensibilidade, apontou justamente nesta direção”.

A UNESCO-Brasil aparece como uma das organizações que contribuíram para a criação da *Secretaria Nacional de Juventude*, como observou Regina Novaes em entrevista a *O Globo*.

“De acordo com a antropóloga Regina Novaes, há hoje uma demanda da sociedade de se pensar a juventude como um todo, na sua diversidade, mas também na singularidade da sua experiência geracional. A Unesco no Brasil, conta Regina, foi precursora na realização de pesquisas mais amplas sobre os jovens do país. E o que despertou a atenção do órgão da ONU para essa parcela da população foi o assassinato do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, queimado vivo por cinco rapazes de classe média enquanto dormia num ponto de ônibus em Brasília, em 1997” (*O Globo*, 29.01.2005).

Estas pesquisas *sobre os jovens do país* promovidas pela UNESCO-Brasil são analisadas como parte de minha investigação, em que pretendo discutir algumas operações levadas a cabo por estes estudos. A hipótese que orienta minha investigação e o olhar sobre este material pode ser formulada da seguinte perspectiva: para a elaboração de *programas sociais* e/ou *políticas públicas* faz-se necessário não só definir um objeto de intervenção (público alvo), mas também construí-lo como um *problema* social, político e ideológico, a partir de noções e procedimentos de inspiração científica.

Estes *problemas* foram formulados pelas pesquisas da UNESCO-Brasil a partir da idéia de que a *violência* é o novo *paradigma da contemporaneidade* e de que o *jovem* é *vítima* e protagonista das ações violentas. A *cidadania* enquanto matéria para aprendizado em uma verdadeira pedagogia da democracia é o elemento ideológico e o instrumento necessário para reverter este quadro de *violências* a que estão submetidos os *jovens*.

Meu trabalho vai então operar com as três categorias desenvolvidas pelas pesquisas da UNESCO-Brasil: *juventude, violência e cidadania*. Não fiz um estudo aprofundado ou uma *sociogênese* do uso destas categorias, mas procurei desvendar como estas servem como conectores entre pessoas e instituições, definindo as bases de constituição de um “campo temático” (Castro, 2005) e fornecendo as condições para o surgimento de um *programa social*. A este processo denominei estabelecimento de vínculos conceituais, pois operam a partir da idéia da captura de redes já existentes e criam e formam novas redes temáticas e operacionais. O que dá unidade a este “campo temático” não é só a preocupação exclusivamente científica de pensar o *jovem*, a *juventude* e a *violência*, mas a de enxergar estes fenômenos como um objeto de intervenção governamental.

O emprego do termo *cidadania* ocorre em duas perspectivas: em primeiro lugar, fornece as bases para a elaboração de propostas de *reversão do quadro de violência* (ou seja, é elemento central na definição das diretrizes e os objetivos dos *programas sociais*). Em segundo lugar, permite também estabelecer vínculos – pelo menos no plano discursivo – com escalas e dimensões mais amplas e capturar outras redes, projetando-se como parte de uma *cosmovisão*.

A combinação destes aspectos levou a UNESCO-Brasil a ser vista pela sede da Organização – localizada em Paris – como um “modelo de representação” no ano de 2001 e também ser considerada uma das maiores representações da Organização do mundo em número de pessoal e, principalmente, do volume financeiro das operações realizadas em território nacional.

## **Nascimento do Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro**

Para entender melhor o cenário do qual procurei desentranhar as observações que servem a esta pesquisa, é preciso discorrer um pouco mais sobre o contexto da minha tese, isto é, apresentar sumariamente o que é o *Programa Escolas de Paz* e abordar algumas questões que ajudam na argumentação deste trabalho. Para isso, a evocação analítica de um evento pode me servir de fio condutor.

Em agosto de 2001, no anfiteatro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi lançado o Programa: *Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro*, consequência do *Acordo básico de cooperação* entre a UNESCO-Brasil e o governo do estado do Rio de Janeiro, firmado no ano anterior, que possibilitou a *experiência piloto* em 111 escolas da rede de ensino estadual. O evento contou com a participação de representantes do governo do estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria Extraordinária do Gabinete do Governador (SEGAB) e da Secretaria de Estado de Educação, além de integrantes das Coordenadorias Regionais<sup>22</sup>. Por parte da UNESCO-Brasil participaram a representante do *escritório* do Rio de Janeiro, a coordenadora de desenvolvimento social da Organização, a coordenadora do setor de pesquisa e integrantes da equipe de avaliação externa do Programa. O objetivo do encontro era informar aos diretores, professores e alunos das escolas estaduais presentes a respeito dos novos procedimentos que corresponderiam à *ampliação do Programa Escolas de Paz* em 2001 e apresentar informações colhidas durante a *experiência piloto* realizada em 2000.

O evento provocou uma grande mobilização para garantir a presença de representantes de escolas do interior do estado. Com atraso, a mesa que conduziu o evento foi composta pelo representante do Gabinete do Governador, a representante da UNESCO-RJ, a responsável pelo setor de pesquisa da UNESCO-Brasil, a coordenadora da equipe de pesquisa externa do Rio de Janeiro e a coordenadora geral do programa, indicada pela UNESCO-Brasil.

O encontro teve início com a fala do representante do governo, que expressou sua satisfação com os resultados do Programa e com o bom trabalho desenvolvido pelos *técnicos da*

---

<sup>22</sup> A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro está dividida em 29 Coordenadorias Regionais que abrangem um determinado território geográfico. Com configurações distintas, podem abarcar um ou vários municípios, e também varia o número de unidades escolares sob cada coordenação. A principal função das Coordenadorias é a gestão regional. Elas funcionam como uma “representação” da Secretaria de Estado e executam as determinações da sede.

UNESCO. Acrescentou que o objetivo do encontro era *abrir as novas atividades do Programa e devolver* o resultado da avaliação feita pelos *técnicos*. Logo em seguida, a representante da UNESCO no Rio de Janeiro assume a palavra:

“É uma satisfação dar continuidade a um Programa que visa construir uma política pública para a juventude através da educação para valores. Vamos construir junto com vocês esse Programa. Queremos que a escola transforme o jovem em protagonista do seu próprio destino. (...) O programa foi desenvolvido por consultores e pela equipe de avaliação da Unesco, que se reuniu durante este ano para desenvolver esta nova etapa”. (Registro no caderno de campo<sup>23</sup>)

A coordenadora da equipe de avaliação externa tomou a palavra em seguida, e explicou a importância dos dados que estavam sendo divulgados no evento, revelados pela pesquisa. Sinalizou que os *resultados positivos* eram fruto do trabalho de todos os integrantes das escolas. *Os dados que vocês vão ver traduzem a importância da escola e da educação para a transformação dos altos índices de violência.*

Após a fala, muito aplaudida pelo público, dois outros integrantes da avaliação externa tomaram a palavra e se detiveram na interpretação de tabelas apresentadas em um telão.

“Como vocês podem ver nessa tabela, os nossos alunos ficam a maioria do tempo no final de semana assistindo televisão. A gente tem que mudar isso! [risos e aplausos]. (...) nessa outra tabela, a gente vê que a presença do professor no Programa é muito valorizada pelos jovens. Eles têm um papel importante, são eles que sabem mais do que ninguém das dificuldades e angústia dos jovens [aplausos]. (...) temos que melhorar ainda muita coisa, mas principalmente trazer e ouvir o jovem, esse é o nosso desafio”. (Registro no caderno de campo)

As falas dos integrantes da avaliação externa tiveram um impacto muito positivo entre os participantes, que comentavam, interrompiam, perguntavam e obtinham respostas. A “atuação” dos expositores contrastava com as falas dos representantes do governo e da UNESCO-RJ. A comunicação entre o *grupo de pesquisa* e a platéia era mais próxima e informal, revelando não apenas cumplicidade com as preocupações da platéia como também certa familiaridade com boa parte dos presentes.

---

<sup>23</sup> Todos os registros do evento foram extraídos de meu caderno de campo.

Os dados das tabelas expostas no telão causaram impacto entre o público presente. Cada tabela era objeto de comentários. As informações reveladas apareciam como “verdades”. Ouviam-se na platéia comentários do tipo *é, realmente, os jovens vêem televisão demais*. A sucessão de lâminas exibia diferentes aspectos da primeira experiência do *Programa*.

A última a falar foi a coordenadora geral do *Programa*. Em seu discurso, procurou enfatizar o papel central da escola para que o *Programa desse certo*. *É importante que as escolas chamem para si a responsabilidade pelo projeto e não fiquem dependendo da UNESCO nem do Governo*. Forneceu mais dados sobre o novo perfil do *Programa*: como ele foi elaborado, quem seriam os agentes e, retomando um pouco a linha do Secretário de Governo, afirmou que o *Programa* havia sido elaborado por *consultores* (cujos nomes apareceram no telão, com titulação e os livros que publicaram sobre o assunto), *técnicos da UNESCO e do Governo*. Quando a coordenadora geral mencionou a verba a ser destinada aos agentes e escolas que participariam da nova etapa o burburinho foi generalizado, com as pessoas falando ao mesmo tempo; ninguém se ouvia, ninguém se entendia.

Um segundo objetivo do encontro foi fazer que novas escolas assinassem o *Termo de Adesão*. Antes do evento havia certa apreensão por parte do *Núcleo Gestor do Programa* devido à baixa adesão das escolas à nova fase. Existia a expectativa de que mais de 500 escolas assinassem o termo, comprometendo-se com o *Programa*. Este evento inaugurou uma nova etapa no *Programa Escolas de Paz*, definiu o fim de uma experiência tratada como piloto e iniciou uma nova narrativa.

### **Experiência piloto**

Em 2000 o governo do estado do Rio de Janeiro estabeleceu um *Acordo básico de cooperação* com a UNESCO visando à implementação de um *programa de Construção de uma Cultura de Paz no Rio de Janeiro*<sup>24</sup>. O acordo foi inicialmente firmado através de uma

---

<sup>24</sup> De acordo com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) “Toda e qualquer iniciativa de cooperação técnica - trate-se de um programa, projeto, atividade, evento, missão etc. - somente pode ser materializada se respaldada por acordo internacional entre o Governo brasileiro e um organismo internacional ao qual se solicite a cooperação. Em geral, esses instrumentos recebem a denominação de Acordos Básicos de Cooperação Técnica.” (ABC, 2005: 15).

*Assistência Preparatória* e, depois, de um *Documento de projeto* (PRODOC)<sup>25</sup> intitulado *Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro*. De acordo com este documento, o objetivo da cooperação era *Construir uma cultura de solidariedade, numa mobilização permanente pela paz, procedendo a uma profunda reflexão sobre como têm sido as relações sociais no Rio de Janeiro, não só dos cidadãos entre si, mas também entre os diferentes estratos sociais* (PRODOC, 2001: 6-7).

Desde então, o *Programa* vem sendo realizado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Atualmente (2005) está na sua 4ª fase. Nesses cinco anos de atuação o *Programa* passou por diversas reformulações operacionais, e na própria metodologia de atuação. No ano de 2001 a metodologia e os princípios do Programa foram ampliados para outros Estados, tendo em cada localidade um nome específico e um desenho operacional próprio.

Há consenso entre os integrantes do Programa, sejam eles das “UNESCOs” (Brasil e/ou Rio de Janeiro) ou do governo do estado do Rio de Janeiro, de que as atividades desenvolvidas em 2000 corresponderam a uma *fase experimental* (Abramovay *et. al.*, 2001: 11) e o *Programa* foi identificado como uma *experiência* (p.17). O que salta à vista nesse consenso é que ele confere uma lógica a determinados eventos e constrói o que em Victor Turner (1980:64) são “fios condutores” que se conectam a outros elementos, situações e eventos para dar sentido e materialidade aos acontecimentos. Os fatos vividos são (re)significados e adquirem expressão ao serem ordenados e seqüenciados, construindo o que Edward Bruner denominou “estória” (Bruner, 1986: 145).<sup>26</sup> Ao procurar “traduzir o conhecer em contar” White (1980: 5), ou seja,

---

<sup>25</sup> Diretrizes definidas pela ABC: “A decisão de se elaborar um documento de programa pode partir de um requisito interno do próprio organismo ou agência internacional cooperante, bem como por iniciativa do Governo brasileiro. O processo da elaboração e aprovação de um documento de programa prevê etapas sucessivas, que poderiam ser assim discriminadas:

- Definição do(s) setor(es) a ser(em) tratado(s) no documento de programação;
- Análise das políticas públicas internas pertinentes, seleção de temas específicos compatíveis com a função finalística da cooperação técnica internacional e seu matriciamento com os mandatos do organismo ou agência internacional cooperante;
- Análise dos mecanismos de coordenação, supervisão e avaliação mantidos entre o governo e o organismo ou agência internacional cooperante;
- Elaboração da primeira minuta do documento de programação;
- Realização de consultas com instituições nacionais relevantes sobre o documento;
- Adequação do documento às críticas e sugestões;
- Análise da versão final por parte do Governo brasileiro e organismo ou agência internacional cooperante.
- Aprovação formal do documento de programação”. (ABC, 2005: 23)

<sup>26</sup> “Os fios condutores são identificados e seguidos de fora para dentro do ambiente natural e do espaço social em que o evento ocorreu, e tanto no sentido contrário ao tempo, para determinar as ‘origens’ dos eventos, quanto



ao estabelecer uma relação entre o “real” e o “imaginário”, inicia-se uma narrativa, cria-se uma “estória”.

Essa “estória” foi narrada em eventos e processos dinâmicos, mas foi também traduzida em textos e documentos que passaram a operar como “metáforas criativas” (Malinowski, 1935:219) unindo o “imaginário” e o “real”<sup>27</sup> e dando significado às palavras ditas e repetidas. Mas, como lembra Malinowski, não quaisquer palavras nem quaisquer processos possuem a capacidade de se instituir na fronteira entre o imaginário e o real mas só aqueles que produzem a realidade: “o significado da expressão mágica é simplesmente o efeito intrínseco que, segundo as crenças nativas, exerce sobre os espíritos e indiretamente sobre a fertilidade do solo” (219). O significado e a força das palavras ditas (enunciadas) se produzem na integração entre quem enuncia e o que é enunciado. Ou, na antropologia de Claude Lévi-Strauss, como quando Quesalid (o feiticeiro) (Lévi-Strauss, 1991: 208) precisou se confundir com sua representação e acreditou no seu poder mágico. “Imaginário” e “real” “representação” e “representado” são indissociáveis e inseparáveis; a eficácia mágica ou a palavra dita ganha significado quando é vivida como real e como experiência.

O nexos entre o “real” e o “imaginário” cristaliza-se na passagem da “Assistência Preparatória” para a elaboração de um “Documento de projeto”. Mas também quando é pronunciado, anunciado, compartilhado, exposto a um público mais amplo. No evento da UERJ estavam presentes o “feiticeiro” e o “público”. O “doente” veio se juntar às lâminas expostas no telão. A tríade era necessária para que a *experiência* adquirisse materialidade (a prova da eficácia da magia era mostrar a “doença”, como nos lembra Lévi-Strauss, e esta estava no telão). Os “fios condutores” entre o “imaginário” e o “real”, deixaram de ser dimensões distintas e a narrativa prosseguiu contando sua *estória*.

Meu trabalho finaliza onde a narrativa começa. Isto é, conto a minha “estória” da “estória” da narrativa. Como se pudesse revelar os não ditos e as condições materiais, políticas e sociais que permitiram o surgimento de uma “estória” e desencantar a magia, anular o efeito do feitiço ou mostrar o feitiço e o feiticeiro.

---

para frente no tempo, para determinar os ‘impactos’ e ‘influências’ nos eventos subsequentes.” (Turner 1980: 64).

<sup>27</sup> “Para nós, o significado de qualquer palavra significativa, oração ou frase é a ‘mudança efetiva’ produzida pelo enunciado no interior do contexto da situação à qual se encontra relacionado” (Malinowski, 1935: 219).

Este trabalho acompanhou a edificação desta *estória* – pelo menos parte dela – viveu junto com seus “atores sociais” os dilemas e as emoções, definiu os “momentos” e os “marcos” importantes, estabeleceu as origens e fortificou as “metáforas mágicas”. Minha descrição dessa narrativa termina quando a “estória” é contada através de documentos e transposta para o “Documento de projeto” ou para o *PRODOC* (termo usado), quando ela se cristaliza na *avaliação do Programa Escolas de Paz* e ganha corpo na brochura *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*.

O começo desta “estória” e o fim da minha, tem início em 2000, quando a UNESCO lançou o *Manifesto 2000, por uma cultura de paz e não violência*, elaborado após a aprovação da *Declaração das Nações Unidas e Programa de Ação pela Cultura de Paz* em 1999 pela Assembleia Geral da ONU (A/RES/53/243). A *estória* do Programa Escolas de paz é entretecida com as ações de promoção e divulgação do *Manifesto*.

Em Dezembro de 2000 o *Manifesto* já havia sido assinado por mais de 50 milhões de pessoas no mundo inteiro e mais de 15 milhões de assinaturas haviam sido coletadas no Brasil, das quais mais de 7 milhões no estado do Rio de Janeiro<sup>28</sup>. Cabe ressaltar que a campanha de promoção e divulgação da assinatura do *Manifesto* implicou em grandes investimentos por parte da UNESCO.

“A campanha de assinatura do Manifesto 2000 envolveu mais de 1400 parceiros da sociedade civil. As ações percorrem um vasto espectro e incluem iniciativas escolares, exposições, concertos, eventos esportivos, conferências, publicações e sites na Internet. Pontos focais em cada país, geralmente a Comissão Nacional da UNESCO, são responsáveis pela coordenação dessas ações. Campanhas nacionais foram particularmente efetivas na Índia (24,8 milhões de assinaturas), Brasil (14), Colômbia (11.7), República da Coreia (1.6), Japão (1), Nepal (0.9), Argélia (0.7), Itália (0.4) e Azerbaijão (0.4) (...)

Os professores tomaram a dianteira da campanha. Em muitos países, fizeram dos valores do Manifesto 2000 temas de aulas em suas escolas. Um kit especial para professores foi preparado pela ONG Education International, a qual possui 23

---

<sup>28</sup> “Mais de 50 milhões de pessoas em todo o mundo assinaram o ‘Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência’, lançado pela UNESCO em março de 1999. A campanha para a coleta de assinaturas para o “Manifesto 2000” continuou até o final do ano 2000, declarado pelas Nações Unidas como o Ano Internacional por uma Cultura de Paz. O Brasil foi o campeão proporcional em coleta de assinaturas, com quase 15 milhões de adesões. No país, o Estado do Rio de Janeiro foi o que mais coletou assinaturas, com mais de 7 milhões de adesões” (<http://www.unesco.org.br/noticias/nu1200.html>).

milhões de membros em sindicatos de professores em todo o mundo. As universidades também contribuíram na campanha da assinatura no Brasil, Azerbaijão, Rússia, Argentina, México, El Salvador, Guatemala e Jamaica. Comunidades locais e cidades foram especialmente ativas em muitos países, incluindo França, Venezuela, Espanha, Costa Rica e Brasil (...)

Muitas ONGs contribuíram para a campanha de assinatura. Entre elas estão a Universidade Espiritual Brahma Kumaris, na Índia e no Nepal; a Confederação Mundial de Professores, mais notadamente na África do Sul; as fundações Jubilenium e Dhammakaya, na Tailândia; a Pax Cristi International, em particular nos Países Baixos; e o Peace Boat (Barco da Paz), o qual coletou assinaturas durante suas viagens pelo mundo. Além da coleta coletiva de assinaturas, 2682 indivíduos ofereceram-se como "mensageiros do Manifesto 2000" para recolher assinaturas nas suas comunidades.” (<http://www.unesco.org.br/noticias/nu1200.html>)

Esta ampla participação de *jovens*, integrantes da *comunidade escolar* e ONGs em escala global trouxe repercussões positivas para a UNESCO do Brasil. O fato de o país ter sido um dos que mais coletou assinaturas, deu à representação local uma maior visibilidade no interior da Organização e no conjunto das organizações vinculadas ao sistema ONU. No plano nacional, a UNESCO-Brasil ampliava seus vínculos com os poderes regionais, em particular os governos estaduais<sup>29</sup>.

O segundo momento – depois do lançamento do *Manifesto*, e talvez um dos mais relevantes, foi a publicação, em 2001, dos resultados da avaliação da fase experimental (Abramovay et al., 2001). O terceiro foi o lançamento do primeiro documento, em forma de brochura, que estabeleceu as regras, princípios e procedimentos operacionais do programa, com o título “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz” (Noletto, 2001), editado pela UNESCO-Brasil<sup>30</sup>. O último movimento correspondeu à formação do *Colegiado Escolas de Paz*, cujo os membros foram *escolhidos pelo compromisso, demonstrado na trajetória de suas vidas, de ver consolidado na sociedade princípios e valores ancorados nos direitos humanos, da democracia e na justiça social, pilares da construção de uma cultura de paz, os conselheiros*

---

<sup>29</sup> A coleta das assinaturas foi celebrada no Dia Internacional da Paz em solenidade na sede da ONU. “Delegações de crianças e jovens representando Brasil, Índia, Colômbia, França e Argélia fizeram uma apresentação simbólica no Dia Internacional da Paz ao Presidente da Assembléia Geral das Nações Unidas, Harri Holkeri, das assinaturas recolhidas para o Manifesto 2000. Várias personalidades públicas participaram da cerimônia na sede da ONU em Nova York, entre elas Nani Annan, esposa do Secretário-Geral da ONU, Koffi Annan; Nohora Puyana de Pastrana, primeira-dama da Colômbia; os Embaixadores Abdala Baali (Argélia), Anwarul Karim Chowdury (Bangladesh), Kamalesh Sharma (Índia), e o governador Anthony Garotinho, do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.” (<http://www.unesco.org.br/noticias/nu1200.html>). As Nações Unidas instituíram o ano de 2000 como o “Ano Internacional da Cultura da Paz”.

<sup>30</sup> Em 2003 (2ª edição) o documento passou a ser publicado em formato livro. A última edição (3ª) é de 2004.

*podem ser considerados os grandes condutores do programa.* (Guia do Conselheiro, s/d: 3)<sup>31</sup>. Cada um desses momentos estabeleceu um “fio condutor”, ajudou a ordenar e dar sentido aos *protagonistas*, às suas ações e à própria narrativa da “estória”.

Depois do lançamento da *brochura*, os diversos projetos locais passaram a ficar abrigados sob um grande *guarda chuva* denominado *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz* (Noletto, 2001). Em 2005 encontramos o seguinte quadro:

**Quadro 9: Projetos integrantes do Programa Abrindo Espaços**

Estados	Nome do Programa	início
Rio de Janeiro	Escolas de Paz	2000
Pernambuco	Escolas Abertas	2000
Bahia	Abrindo Espaços	2001
São Paulo	Escola da Família	2003
Rio Grande do Sul	Escola Aberta para a Cidadania	2003
Piauí	Escola Comunidade	2003
Minas Gerais	Abrindo Espaço na Escola Viva, comunidade ativa	2003
Juazeiro (Bahia)	Construindo Cidadania e conquistando a Paz	2003
Maceió	Cidadela	2003
(Governo Federal)	Escola aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude	2004

*Abrindo Espaços: Educação e cultura para a paz* 3ª ed. revisada, 2004.

Em 2004 a UNESCO-Brasil firmou parceria com o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), para implementar o *Programa Escola Aberta*, uma nova versão do *Abrindo Espaços*. Esta parceria permitiu que a proposta forjada pela UNESCO-Brasil atingisse outras áreas dos estados brasileiros (fazem parte do *Escola Aberta* as seguintes unidades da federação: Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro e Minas Gerais abrangendo 72 secretarias de educação municipais e estaduais).

---

<sup>31</sup> Os integrantes do *Colegiado* eram: João Luiz Duboc Pinaud (Secretário de Estado de Direitos Humanos e Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro); Rubem César Fernandes (Diretor do Viva Rio); Luiz Chor (1º Vice-Presidente do Sistema FIRJAN); Regina Novaes (Diretora do ISER); Lia Diskin (Co-fundadora da Associação Palas Athena-Centro de Estudos Filosóficos); Ubiratan D’Ambrosio (Professor do Programa de Estudos de Pós-Graduação de História da Ciência da PUC/SP); Regina de Fátima Migliori (Diretora da Fundação Peirópolis de Valores Humanos); Marlova Jovchelovitch Noletto (Coordenadora de Desenvolvimento Social, Projetos Transdisciplinares e Cultura de Paz da UNESCO-Brasil); Hélio Ricardo Porto (Coordenador do Programa Metropolitano da FASE); Jailson de Souza e Silva (Diretor do CEASM); Mauro José Sá Rego da Costa (Doutor em Educação pela UFRJ, Pesquisador na área de Educação e Comunicação, com o apoio da FAPERJ); Márcio Libar (Fundador e Diretor Artístico do Teatro do Anônimo) (Guia do conselheiro, s/d:2)

De acordo com dados publicados pelos organizadores (*Abrindo Espaços, educação e cultura para a paz*, 3ª edição revisada, UNESCO 2004) o conjunto das atividades desenvolvidas por oito dos nove *Programas* em 2004 atingiu aproximadamente 5.261.391 beneficiários/mês<sup>32</sup>. As atividades dos diferentes programas foram implementadas em um total de 6.153 escolas, sendo que a totalidade das escolas do estado de São Paulo participou do *programa*.<sup>33</sup>

O objetivo do *Programa*<sup>34</sup> expresso na primeira brochura afirmava o seguinte:

“A UNESCO advoga uma estratégia pelo fomento de um Programa Nacional de abertura das escolas nos finais de semana e a disponibilização de espaços alternativos que possam atrair os jovens, colaborando para a reversão do quadro de violência e construção de espaços de cidadania.” (Noletto, 2001: 17).

Em relação ao Rio de Janeiro, o livro publicado pelos responsáveis pela avaliação externa informava o seguinte sobre os objetivos do *Programa*:

---

<sup>32</sup> O termo é utilizado para referir-se a todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram das atividades desenvolvidas pelo Programa.

<sup>33</sup> Vale salientar que o número de escolas atingidas nos estados variou muito a cada ano. Por exemplo, no Rio de Janeiro a experiência piloto atingiu 111 escolas e, no segundo ano (2001), 241 escolas. No ano de 2003 o número caiu para 70 e em 2004 alcançou 200 escolas. Estas variações – em especial no estado do Rio de Janeiro – podem ser compreendidas tanto a partir de uma ótica financeira (falta de verbas para a implementação das atividades do Programa), quanto por problemas identificados por integrantes da UNESCO como ‘políticos’. Este termo designa um conjunto de práticas e procedimentos realizados pelos ‘parceiros’, no caso o estado e/ou município. Entre as ‘práticas políticas’ há diferentes situações nas quais prevalece a idéia de ‘disputas partidárias’, ‘disputas internas’, ‘interesses individuais’ ou ‘coletivos’ que dificultam as ‘negociações’ entre o governo e a UNESCO. As trocas de secretários e a realocação dos ‘funcionários’ também são consideradas práticas ‘políticas’. Quanto ao que denominei procedimentos, há diferentes níveis de ‘entraves burocráticos’ para a liberação e distribuição das verbas. No caso do Rio de Janeiro, o contrato firmado entre UNESCO e governo do estado (PRODOC) estipula que o montante da verba repassada pelo estado à UNESCO é dividido em parcelas. No entanto, sua liberação depende de diferentes negociações, que passam pelo gabinete do governador, a Secretaria de Fazenda e a Secretaria de Educação. Uma segunda dimensão corresponde aos procedimentos administrativos que envolvem ambos os *parceiros*. Quando o estado repassa a verba para uma conta da UNESCO é necessário seguir as seguintes etapas: *Cadastrar, certificar e autorizar*. Estas atribuições foram assim definidas: “**Responsabilidade do CADASTRADOR:** Cadastrar e verificar se o pagamento previsto na SP (solicitação de pagamento) está corretamente caracterizado, se é essencial para o cumprimento dos resultados previstos no documento de cooperação e se contribui para atingir as prioridades e estratégias dos programas previstos para o Projeto em questão. **Responsabilidade do CERTIFICADOR:** Confirmar todas as informações contidas na SP (solicitação de pagamento), certificar que estão de acordo com as condições estabelecidas no contrato/autorização de viagem/autorização de fornecimento, nos objetivos definidos no documento de cooperação e atestar que os serviços e/ou bens entregues atendem aos requisitos de qualidade e prazos exigidos. **Responsabilidade do AUTORIZADOR:** Autorizar o pagamento por estar em conformidade como previsto no documento de cooperação, assegurar que os recursos financeiros necessários estão disponíveis e solicitar as providências pertinentes. **Responsabilidade do OFICIAL DE PROJETOS:** Receber, aprovar e providenciar o arquivamento da documentação hábil à comprovação do cumprimento das obrigações indicadas nos Termos de Referência, à exceção de eventuais recibos ou comprovantes fiscais (faturas e/ou comprovantes fiscais) que serão encaminhados à Tesouraria para as providências relativas ao pagamento.” (Doc. Financeiro/administrativo: UNESCO, 2002).

<sup>34</sup> Apesar das regiões apresentarem diferenças quanto à estrutura operacional, os princípios, objetivos e metodologia mais gerais são os mesmos.

“O programa Escolas de Paz está inserido no marco mais amplo de atuação da UNESCO, voltado para a construção de uma Cultura de Paz, que compreende valores essenciais à vida democrática, tais como: participação, igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social.” (Abramovay *et. al.*, 2001: 19)

Observa-se que o primeiro documento coloca em evidência a *reversão do quadro de violência* e a idéia de *construção de espaços de cidadania* como principais objetivos do Programa. No segundo texto, observa-se a mesma perspectiva, sendo que a ênfase recai na *construção de uma cultura de paz*, com o emprego de termos como *participação, igualdade, respeito aos direitos humanos, diversidade cultural, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social*.

Essas duas noções, *violência* e *cidadania*, estabelecem os parâmetros para compreender o significado e os objetivos principais do *Programa*. Elas também revelam outras preocupações, relativas à identificação e à qualificação do que é nomeado como *violência* e com o que vem a ser *cidadania* e suas diferentes expressões, como exposto no trecho destacado acima.

O primeiro aspecto que salta à vista é que estes termos informam não apenas sobre uma determinada situação identificada como *violenta*, mas também sobre práticas às quais estas *violências* são associadas. Se o objetivo é *reverter* o quadro de *violência*, é necessário, antes de tudo, identificá-la, classificá-la, reconhecer seus *atores* e desvendar sua natureza. O mesmo procedimento pode ser aplicado aos termos *Cultura de paz* ou *cidadania*. Observa-se que estes, como veremos adiante, foram pensados em oposição ao primeiro. Ao tratar de *violência*, trata-se de algo contrário à paz, que nega a *cidadania* e é alheio ao seu domínio.

### **Programa Escolas de Paz**

Mas o que é afinal o *Programa Escolas de Paz*? O *Programa* consiste em abrir as escolas nos fins de semana para oferecer uma série de atividades, as chamadas *oficinas*. Estas variam de acordo com as características da escola e da localidade. Segundo o documento da avaliação externa (Abramovay *et. al.*, 2001), baseado na experiência de 2000, as cinco atividades mais

freqüentes eram futebol e/ou outros esportes, música, gincana/jogos, dança e trabalhos manuais.

Estas *oficinas* são realizadas por uma *equipe local* composta, na maioria das vezes, por integrantes da escola (alunos, professores e funcionários) e da localidade - ou *comunidade* - e por *supervisores*, geralmente pertencentes às coordenadorias regionais. Cabe à *equipe local* organizar, administrar e selecionar os *animadores* (termo usado em 2000. Na segunda etapa foi empregado o termo *oficineiros*) das atividades. Os procedimentos operacionais podem ser resumidos da seguinte forma:

### **Seleção das escolas**

De acordo com os dados encontrados em Abramovay, et. al., (2001) o processo de escolha das escolas (em 2000) foi feito pela Secretaria Estadual de Educação, que privilegiou as escolas situadas em áreas de *maior violência e nas localidades com menores alternativas de cultura e lazer*. Um segundo critério foi selecionar aquelas instituições dotadas de infra-estrutura (bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esporte), para que as atividades fossem melhor conduzidas, além de evitar investimentos. O terceiro critério foi privilegiar as escolas onde já existam iniciativas de *cunho comunitário*, ou seja, onde houvesse atividades ou ações similares.

A seleção das escolas foi realizada pelo *Núcleo Gestor* do Programa – indicado e escolhido a partir de critérios definidos no *documento de projeto*<sup>35</sup> –, que também deveria avaliar o *projeto de execução das atividades* apresentado pelas escolas. As escolas, por sua vez, deveriam selecionar os integrantes da *equipe local*, definir a remuneração das equipes (dentro de um montante previamente definido pelo *documento de projeto*) e como a forma como a verba de manutenção das atividades deveria ser empregada.

O processo de seleção de 2001 foi menos criterioso, aceitando-se todas as 231 escolas que se inscreveram. A segunda diferença é que, pelo fato de muitas escolas terem feito a inscrição depois de findo o prazo, foi criado um tipo “novo” de atividade<sup>36</sup>. As escolas que se

---

<sup>35</sup> Este documento será analisado no capítulo 4.

<sup>36</sup> No *Guia do Conselheiro* há um breve resumo de alguns pontos do Programa. *Todas as escolas participantes aderiram voluntariamente ao programa, através de resposta a um edital público onde foram divulgados a ficha de adesão e os critérios de seleção das escolas segundo as etapas descritas abaixo:*

- *Definição dos critérios de seleção*

inscreveram no prazo foram classificadas como *escolas-sedes* e as que se inscreveram depois passaram a ser *escolas parceiras* (ou *agregadas*). Isto significou que as *escolas parceiras* deveriam unir-se à *escola sede* mais próxima para realizar em conjunto as atividades dos fins de semana. Do ponto de vista formal, as *parceiras* receberam recursos menores e formaram equipes reduzidas, pois as atividades foram realizadas na *escola-sede*<sup>37</sup>.

Em terceiro lugar, 30 das 231 escolas foram selecionadas como *escolas especiais*, todas situadas na região metropolitana do Rio de Janeiro (incluindo a Baixada Fluminense). Nestas, o *Programa* realizaria uma *experiência*.

Esta experiência consistiu na incorporação de outras atividades oferecidas por ONGs previamente definidas pelo *Núcleo Gestor* às atividades dos *oficineiros*. Estas ONGs ofereciam *oficinas especiais*. Como mostra o documento redigido pelo responsável pela elaboração do projeto, as *oficinas especiais* teriam duas funções:

“Capacitar os agentes do programa – principalmente das equipes locais,icineiros amadores e professores e (2) atender diretamente ao público alvo do programa nas escolas. Mas ambas têm como objetivo principal o fomento à aquisição de novos ‘como fazer’, novas práticas culturais e artísticas de interesse dos jovens”. (Programa Escola de Paz, oficinas especiais, s/d)<sup>38</sup>.

- 
- *Publicação de ficha de adesão no Diário Oficial (21/06/2001)*
  - *Divulgação junto aos Coordenadores Regionais de Ensino*
  - *Correspondência explicativa para: 200 maiores escolas, 108 participantes do ano 2000 e inscritas espontaneamente*
  - *Ampla divulgação através de rádio e jornal*
  - *Audiência pública*
  - *Divulgação das escolas inscritas/selecionadas*
- Mais de 250 escolas se inscreveram no projeto Escolas de Paz 2001 e a seleção para participar do projeto obedeceu aos seguintes critérios:*
- *Participação na primeira etapa do projeto*
  - *Quantidade e qualidade dos equipamentos das escolas*
  - *Escolas situadas em áreas com menor quantidade de equipamentos culturais, educacionais e de lazer*
  - *Escolas inseridas em áreas violentas, cujos alunos residam na comunidade do entorno*
- Indicadores de relação escola-comunidade do Programa Nova Escola (Guia do Conselheiro, s/d: 8).*

<sup>37</sup> O *Guia do Conselheiro* também traz a definição desta categoria: *Escola-sede x Escola parceira. Escolas-sede – são aquelas que preferencialmente abrigarão as atividades do Programa e receberão os recursos para constituir a equipe local completa, além de verba para oficinas, manutenção e nutrição. Escolas parceiras – são escolas de um mesmo município que deverão desenvolver suas atividades na escola-sede, podendo, todavia, haver revezamento no local de desenvolvimento das mesmas.* (Guia do Conselheiro, s/d: 10)

<sup>38</sup> As ONGs selecionadas no primeiro momento foram Afroreggae, Nós do Morro, Jongo da Serrinha e Radio Bicuda, todas elas supervisionadas pelo Viva Rio.



A quarta mudança foi o planejamento de uma série de atividades de *capacitação* dos agentes do programa. Nesta *nova etapa 2001* estavam previstas cerca de duas *capacitações* por mês, sendo que as *escolas especiais* teriam um maior número de *capacitações*.

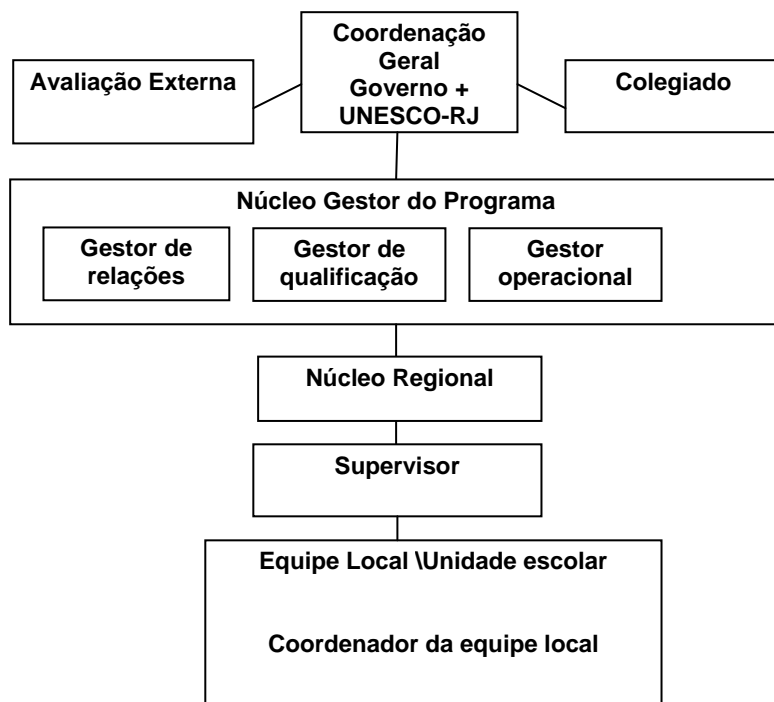
A proposta inicial da *capacitação* tinha uma estrutura bastante similar aos planejamentos curriculares escolares, isto é, havia um núcleo comum com conteúdos como *valores, direitos humanos e Cultura de paz*, destinado a todos os atores do programa e diversos *conteúdos específicos*, que visavam os diversos papéis e funções dos atores do *Programa*.

Porém, estas atividades foram interrompidas logo no início por incompatibilidades de ordem institucional. Em 2002, optou-se por *eventos de capacitação* a cargo de instituições *parceiras*, cujo conteúdo limitava-se à troca de experiências entre os diversos atores, visto que eram estanques e não havia um planejamento em conjunto com o *Núcleo Gestor*.

### **Desenho institucional**

O organograma do Programa em 2001 tinha uma estrutura piramidal bem nítida, com diversas instâncias de gerenciamento, elaboração e execução do programa. No gráfico abaixo, observa-se o desenho institucional que vigorou no período de 2001 a 2002. Nos anos seguintes, esta estrutura mudaria bastante.

#### **Gráfico 1: Organograma Escolas de Paz**



A Estrutura de gestão poderia ser também ordenada em três níveis: *local, regional e estadual* e em três esferas: decisória, executiva e consultiva.

**Quadro 10: Estrutura organizacional e níveis de operacionalização**

Instâncias	DECISÓRIA	EXECUTIVA	CONSULTIVA
Níveis			
LOCAL	Equipe Local	Equipe local + oficinairos + equipe de apoio	
REGIONAL		Supervisores	
ESTADUAL	Coordenação Geral	Núcleo Gestor	Colegiado Estadual

No documento *Guia do Conselheiro*, as diferentes instâncias são apresentadas na seguinte ordem:

“**Equipe Local**- grupo encarregado do planejamento e execução do projeto em cada escola. Componentes: membros naturais (diretor(es) e coordenador pedagógico) e membros escolhidos (coordenador escolar, coordenador comunitário, jovens monitores e pessoal de apoio – merendeiras e serventes). Coordenador escolar – profissional da escola responsável pela gestão cotidiana do projeto e acompanhamento das oficinas. Coordenador comunitário – morador da comunidade, responsável pela mobilização e acompanhamento do projeto e organização das oficinas. O perfil profissional adequado é o de um agente com experiência no campo cultural e vinculado a alguma instituição comunitária com esta característica. Monitor escolar – jovem aluno da escola onde se desenvolve o projeto, encarregado de apoiar as atividades da coordenação local e do núcleo gestor regional. (...) Para operar o Projeto, foram localizados oficinairos: profissional responsável pelo oferecimento de um determinado tipo de oficina. Ele pode ser morador da comunidade, profissional da escola ou ser vinculado a entidades externas ao espaço local.

**Nível Regional** – cada grupo de escolas deverá se reunir por proximidade geográfica para compor um Núcleo Regional, que será integrado e articulado por um supervisor. **Supervisor/articulador:** profissional responsável pelo apoio em integração das ações das escolas de determinada área geográfica, pela articulação de parcerias em nível intermediário e por facilitar a comunicação entre a coordenação local e a coordenação geral.

**Nível Estadual** - Coordenação Geral – nível decisório mais elevado, composto por membros do governo e da UNESCO. **Colegiado Estadual** - estrutura formada por representantes das Escolas da Coordenação Geral, de diversas Secretarias Estaduais: Organizações da Sociedade Civil: Empresas Públicas e Empresas Privadas. Instância encarregada de propor, articular e difundir iniciativas concernentes ao projeto. Não tem papel deliberativo – Gestão geral: Núcleo Gestor – estrutura executiva do projeto responsável por articular as ações de mobilização, comunicação, qualificação e administração do projeto. Equipe de Pesquisa – para aprimorar e ampliar a pesquisa de processo realizada na primeira etapa do Escolas de Paz, todas as vertentes do projeto nesta segunda fase serão monitoradas e avaliadas por uma equipe de pesquisadores profissionais. (...) O objetivo de toda esta estruturação é a formação de uma rede de cooperação, onde os papéis estejam bem definidos, mas em que se garanta a necessária flexibilidade de gestão e proposição de iniciativas, de acordo com a dinâmica de cada espaço local” (Guia do Conselheiro, *s/d*: 11-12)

Apesar do programa aparentemente contar com uma estrutura extremamente hierárquica e com funções estabelecidas, observa-se que ela não representava, na prática, a relação entre os diferentes integrantes que pertenciam a algumas destas instâncias.

A *Coordenação Geral* do Programa era composta pelo secretário do governo do estado e pelo representante da UNESCO no Rio de Janeiro. O envolvimento direto destas duas pessoas era fundamental para o funcionamento das outras instâncias que constam do organograma acima. Olhando horizontalmente o quadro aparecem duas outras instâncias que mantêm vínculos com a *Coordenação Geral*: o *Colegiado* e a *Avaliação Externa*. Neste quadro, a *Avaliação* e o *Colegiado* aparecem como instâncias autônomas em relação às demais, sendo o elo estabelecido através da *Coordenação Geral*. Estas três instâncias no topo do quadro detinham responsabilidades sobre a concepção, a elaboração e as *linhas estratégicas* de ação do *Programa*.

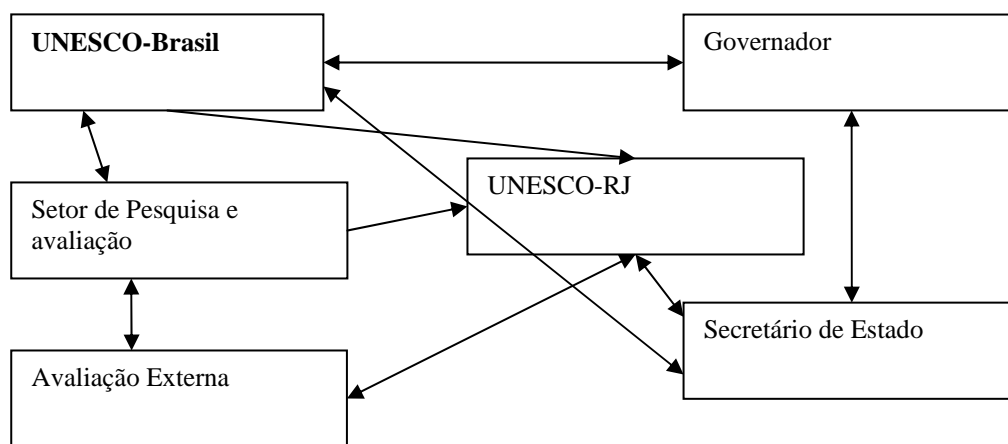
Os integrantes do *Núcleo Gestor* eram, em sua maioria, indicados pelo governo do estado. O papel do *Núcleo Gestor*, como definido era *articular as ações de mobilização, comunicação, qualificação e administração do projeto* nos níveis intermediários (local e regional). No

entanto, estas relações institucionais eram perpassadas por um conjunto de outras relações que obedeciam a regras e procedimentos distintos.

No primeiro gráfico observa-se os vínculos entre os integrantes da *coordenação geral*, *avaliação externa* e *colegiado* responsáveis pela concepção do programa.

No gráfico 2 abaixo procurei reconstruir o processo de circulação de informações, que inclui o conjunto de dados transmitidos pelos diferentes agentes a respeito da situação geral do programa, isto é, o dia-a-dia das atividades, a rotina de gestão e operacionalização e o cotidiano das escolas nos fins de semana. Estas informações embasavam a atuação da *Coordenação Geral do Programa*<sup>39</sup>.

**Gráfico 2 Circulação de informação (Elaboração)<sup>40</sup>**



As linhas de setas duplas informam uma relação dialógica. Parte-se do suposto de uma igualdade na relação, não havendo uma ascendência de um sobre o outro. No entanto, é importante ressaltar que o grau de repasse de informações obedece obviamente às situações específicas dos agentes envolvidos, às estratégias institucionais, aos interesses específicos.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Mitchell (1968: 46-49) aponta o “conjunto de comunicação” e o “conjunto de ação” como dois recortes analíticos que podem ser feitos na ótica da noção de rede social. O primeiro procura entender como se processa o fluxo de informação, valores ou mesmo focos que permeiam as relações sociais. O segundo estaria vinculado à maneira como a troca de produtos e serviços (troca social) estabelece relações e aciona pessoas em torno de uma transação específica.

<sup>40</sup> Os gráficos desta parte são modelos formalizados de padrões de relacionamento observados no meu trabalho de pesquisa.

<sup>41</sup> Segundo Mitchell (1968: 46) o conteúdo das ligações entre pessoas refere-se ao significado que estas atribuem ao seu relacionamento, isto é, ao seu propósito ou interesse e, nestes termos, o significado de uma interação pode estar voltado para, ou ordenado por, fatores diversos (assistência econômica, obrigação familiar, cooperação

A linha de seta reta (unidirecional) informa a ascendência de uma instância sobre outra, evidenciando uma força maior da hierarquia burocrática de influência, ou obediência fundada em outros critérios. A primeira coisa que salta à vista neste quadro é o papel central que ocupa a instância nacional da UNESCO - identificada como UNESCO-Brasil -, que mantém vínculos simétricos com o Governador, o Secretário de Estado e o setor de pesquisa/DF, mas tem ascendência sobre a UNESCO-RJ).

Um segundo aspecto é a presença do setor de pesquisa/DF e a avaliação externa. A primeira tem uma relação assimétrica com a UNESCO-RJ e de simetria com a avaliação externa. A segunda (avaliação externa) tem uma relação simétrica tanto com o setor de pesquisa/DF quanto com a UNESCO-RJ.

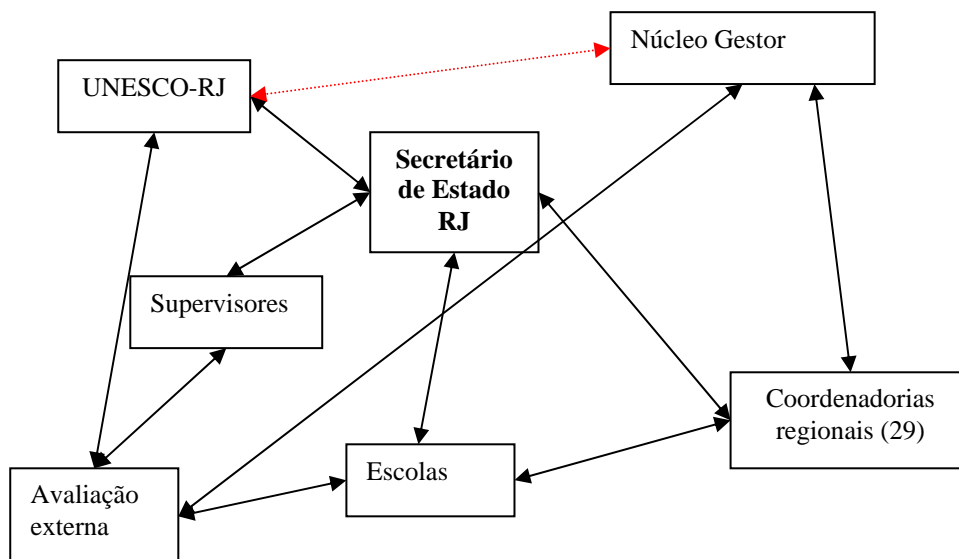
Comparando com o primeiro gráfico, o segundo mostra a presença de outras instâncias/indivíduos participantes da *Coordenação Geral* (setor de pesquisa, governador, UNESCO-Brasil, e em menor escala a *avaliação externa*). Além disso, o gráfico também mostra que a UNESCO-Brasil dispõe de mais instâncias no nível da *Coordenação Geral* do que o governo do estado, para elaborar e coordenar o *Programa*.

Se a UNESCO - e em particular a UNESCO-Brasil - tinha uma maior ascendência sobre a *Coordenação Geral*, o mesmo não acontecia nos níveis intermediários visualizados no organograma.

### **Gráfico 3 Circulação de informação (execução)**

---

religiosa, amizade etc.) e não ser necessariamente encontrado no fluxo de comunicação que rege a interação. Mitchell conclui que o conteúdo de uma rede não seria observável, mas poderia ser inferido pelo observador em seu estudo.



No gráfico 3 observa-se que a instância **Secretário de Estado RJ** era privilegiada quanto às fontes de informações sobre a execução das atividades do *Programa*. Esta situação obviamente pode ser explicada pelo fato das instâncias (escolas e coordenadorias regionais) pertencerem à administração pública estadual, da mesma forma o *Núcleo Gestor* e os supervisores – instâncias do Programa – eram compostos por membros da administração pública estadual. No entanto, isto não impede de constatar que, do ponto de vista da circulação de informações sobre a execução do programa, o governo contava com um maior número de fontes de informação, o que permitia um “controle” da circulação das informações neste âmbito da execução.

Esse gráfico ainda informa que a UNESCO-RJ mantinha uma relação importante com o *Núcleo Gestor*. Apesar da maioria dos integrantes pertencerem aos quadros do governo, as decisões eram tecnicamente compartilhadas no nível da *Coordenação Geral*. A fonte de informações da UNESCO-RJ a respeito da operacionalização das atividades provinha principalmente do *Núcleo Gestor*, e também da *avaliação externa*, que mantinha relações com os principais agentes envolvidos na operacionalização do Programa. Com isso, a UNESCO-RJ tinha menos capacidade de obter informações sobre a execução do *Programa* do que os integrantes do governo.

Os processos que geram a circulação de informação são um dos pilares fundamentais do Programa. As atividades de elaboração, planejamento e execução correspondem à estrutura

primária de gestão, e por isso estão sujeitas a múltiplas variações, conflitos e tensões, que fazem o Programa efetivamente existir.

Se o “Documento de projeto” estabeleceu as diretrizes para os papéis do governo e da UNESCO-Brasil na gestão do Programa, este de fato existiu através da vivência e das práticas cotidianas. Compreender o Programa é, antes de tudo, revelar seu cotidiano, as práticas e interações experimentadas pelos seus participantes. Minha experiência como parte deste cotidiano mostrou, por exemplo, que as atribuições e papéis não obedeciam às determinações do *PRODOC* (“Documento de projeto”). Mostrou também que estes papéis eram permanentemente redefinidos e reorientados, que o significado e a interpretação dos termos normativos eram motivo de tensão e realinhamento das relações.

Ao participar de alguns eventos, acompanhar os principais atores envolvidos no Programa e analisar alguns documentos, observei que a natureza das relações entre esses atores se orientava pelo que Mitchell (1968, 1962) denominou “conteúdos normativos”, em que se espera que os indivíduos compartilhem um léxico comum. No entanto, mesmo considerando-se que exista um “comportamento a ser esperado entre duas pessoas à luz de um conteúdo designado para sua ligação” (*Op.cit.* p. 46), o comportamento das inter-relações não obedecia apenas a esta lógica. Pode-se então dizer que o “conteúdo normativo” orientava a integração institucional, o que permite compreender o organograma do Programa. Ao tratar em uma outra dimensão as práticas sociais e os conteúdos estabelecidos nos processos interativos, (gráficos 2 e 3) observa-se que aderir integralmente à noção de “conteúdos normativos” impede a inteligibilidade destas interações. Porém a noção é útil em outro plano, pois permite confrontar os “conteúdos” formados em uma lógica institucional àqueles baseados em outras dimensões da vida social e outros laços sociais.

# CAPÍTULO 1

“A Ata Constitutiva da UNESCO é a única, no sistema das Nações Unidas, a lembrar os princípios ou os ideais democráticos: justiça, liberdade, igualdade, solidariedade. No preâmbulo desse texto brilhante, é dito que a paz não é estabelecida unicamente com base no desenvolvimento – econômico e político. Os dois são necessários, mas não são suficientes: a paz e o bem-estar dependem da ‘solidariedade intelectual e moral da humanidade’ (Federico Mayor Diretor Geral da UNESCO)



## A UNESCO E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE INTERNACIONAL

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns aspectos da trajetória da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), procurando acompanhar a adoção dos procedimentos para o estabelecimento de um programa de intervenção no Brasil, cuja premissa geral era *instituir uma cultura de paz e não violência*. O programa no Brasil foi denominado *Abrindo Espaços: construção de uma cultura de paz*.

Este capítulo tem por objetivo levantar dois aspectos que considero importantes na constituição da idéia de *cooperação internacional*, em particular na trajetória da UNESCO: a) os debates iniciais promovidos pela Organização no período de 1945 a 1960, que ajudaram a consolidar a idéia de um saber universal e de uma prática definida como *cooperação internacional*; b) tratar um aspecto pouco trabalhado pela literatura especializada sobre a UNESCO, que é o processo iniciado na década de 1950 e definido de forma genérica apenas nos anos 1990 como *une mise en oeuvre rationnelle de la décentralisation* (159/EX/INFO 8, 2000). Esta iniciativa teve como fundamento o estabelecimento, nos países-membros, de uma unidade da organização com autonomia relativa, capaz de *representar* a Organização de forma *eficiente* e *eficaz*. Isto instituiu uma nova lógica de relacionamento entre as unidades soberanas e um *corpus* definido como internacional, formado, no entanto, por quadros e especialistas nacionais.

Para realizar tal exercício meu material empírico de investigação neste capítulo foi um conjunto de documentos de diferentes instâncias da Organização (Conselho Executivo, Secretariado, Conferência Geral) além de documentos das Nações Unidas (ONU). Os documentos produzidos no âmbito da UNESCO estabeleceram as normas e as diretivas que deveriam ser seguidas pelo conjunto da Organização.

A força e influência destas agências/organizações internacionais variaram ao longo da história, assim como sua relação com os Estados nacionais também passou por diversos estágios. No entanto, inúmeros estudos e pesquisas (Escobar 1995; Ferguson 1994; Grilo; 1997; Pels, 1997; Silva 2004; Barros, 2005; Vieira, 2002; Ribeiro 1990, Dezalay e Garth 2004; Ferguson e Gupta, 2002; Mosse, 2001; Nelson e Wright, 1995 dentre outros), procuraram demonstrar a variação e a força da influência das organizações internacionais nos

processos de reforma no gerenciamento administrativo e político pelos quais passaram alguns Estados, na América Latina, Ásia e África. Esta análise pode ser observada no exposto por James Ferguson (1994) sobre a experiência do Banco Mundial no Lesoto, onde redefiniu as relações políticas a partir de pressupostos cunhados para o desenvolvimento, ou na análise de Arturo Escobar (1995) sobre o *International Nutrition Planning Program* (INPP) implementado na Colômbia. Em uma pesquisa mais recente, Kelly Silva (2004) analisa diferentes processos de reordenamento político a partir da ação das diferentes *missões* promovidas pela ONU no Timor Leste, e descreve as diferentes representações que envolviam a definição de um Estado nacional timorense a partir de discussões sobre procedimentos administrativos e jurídicos (em especial os previdenciários e fiscais). Flavia Barros (2005: 6) analisa diferentes etapas que levaram à formação de um “campo polinucleado de poder ambiental-sustentabilista” e mostra os processos que levaram à constituição do “ambientalismo” como uma “problemática global” e o configuraram como uma ação política.

No caso brasileiro, as experiências de ingerência das agências de cooperação internacional podem ser encontradas em uma literatura ainda pouco divulgada, restrita a centros de pesquisas e universidades. Alguns debates podem ser encontrados na coletânea organizada por Antonio Carlos de Souza Lima “Gestar e gerir: Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil”, na revista *AntHropológicas*, volume 15(2), 2004, organizada por Peter Schröder e Karin Marita Naase, intitulada “Antropologia do desenvolvimento”.

Observa-se nestes trabalhos que a natureza, extensão e proposta das intervenções – termo que muitas vezes aparece como sinônimo de *cooperação técnica* ou *cooperação internacional* – praticadas pelas agências do chamado Sistema da ONU<sup>42</sup>, se alinharam a certos acúmulos, percepções, interesses e estratégias que guiaram os debates na arena internacional, tendo à frente as principais nações ou, mais precisamente, aquelas com um Produto Interno Bruto elevado. Apesar de esta arena não ser “controlada” diretamente por um Estado nacional em particular, a ascendência estadunidense neste cenário é consensual em certo imaginário social e intelectual.

---

<sup>42</sup> No anexo 1.1 apresento um organograma das Organizações vinculadas ao Sistema ONU criada em 1945.

Ao examinar a *cooperação técnica* ou *cooperação internacional* procurei investir em uma desnaturalização desses termos, tomados muitas vezes *a priori* para qualificar relações entre Estados nacionais e organismos internacionais. Tampouco falo em sobrepor categorias sociologicamente construídas em oposição, tais como nacional/internacional, global/local (Ianni, 1992; Bourdieu, 2001) – utilizadas, via de regra, para criar elos entre soberanias distintas, posto que perder-se-ia a possibilidade de compreender as variações, imprevistos e mobilidades sociais e políticas que podem mobilizar os “sujeitos políticos”, assim como retirar da percepção a própria ambivalência e transitoriedade do que Barros chamou “campo polinucleado de poder” (Cf. p. 27).

Por outro lado, ao tratar da *cooperação internacional*, entendida em um primeiro recorte como uma relação entre “sujeitos políticos”, torna-se necessário definir quem são e como podem ser identificados e qualificados. Após estes procedimentos, é preciso identificar as características e atributos que os tornam sujeitos, ou seja, estabelecer que propriedades de suas biografias/trajetórias lhes conferem credibilidade para existirem enquanto sujeitos capazes de estabelecer relações com outros sujeitos. O terceiro movimento consiste em estabelecer os vínculos, os atributos relacionais que permitem que estes sujeitos transitem e estabeleçam relações, ou seja, que ajam como ‘sujeitos políticos’. Esta tese não pretende trabalhar estas questões, mas orientar-se por elas para formular e criar vínculos em escalas distintas que repercutam nas operações nacionais descritas como *cooperação internacional*.

## **O Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI)**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, doravante denominada UNESCO, ao longo dos seus 60 anos de existência tem desempenhado um papel importante no processo que Dezalay (2004: 6) caracterizou como de constituição de um “espaço internacional”, onde estariam se constituindo “experts en governance”<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> “Même s’ils s’opposent sur les diagnostics, et les prescriptions em ce que concerne la mondialisation, les différents agents qui sont engagés dans ces luttes pour la construction d’un espace international ont aussi beaucoup en commun, et en particulier le fait de prendre au sérieux les enjeux de la mondialisation. En faisant comme si elle était une réalité à promouvoir, à combattre ou à contrôler, ils mobilisent des ressources sociales et institutionnelles qui contribuent à la faire exister à la fois comme enjeu politique et comme un formidable chantier autour duquel s’empressent les *experts en gouvernance*. En la désignant comme un futur possible, la

O surgimento da UNESCO em 1945 correspondeu, de um lado, a um momento de reordenamento social e político dos Estados nacionais após a Segunda Grande Guerra Mundial, que consolidou a forma social e jurídico-administrativa do “Estado nacional” como modelo de organização e demarcação territorial e, de outro, a afirmação da “diplomacia multilateral” (Herz e Hoffmann, 2004: 33; Góes Filho, 2003: 59) como um dos mecanismos de regulação destes Estados-nação<sup>44</sup>.

Em 1945, no âmbito da recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), nasceu a UNESCO cujo principal objetivo, definido no artigo primeiro do Ato Constitutivo, era

"(...) de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples".(Ato constitutivo, 1945: 2)<sup>45</sup>.

Além deste objetivo, também são definidas, no primeiro artigo as áreas de atuação da organização e os principais campos de seu mandato, que podem ser resumido em três pontos principais: a) Informação de massa; b) Incentivo à educação e difusão da cultura; c) Difusão do conhecimento/preservação do patrimônio.

“A ces fins, l'Organisation:

a) favorise la connaissance et la compréhension mutuelle des nations en prêtant son concours aux organes d'information des masses ; elle recommande, à cet effet, tels accords internationaux qu'elle juge utiles pour faciliter la libre circulation des idées, par le mot et par l'image ;

b) imprime une impulsion vigoureuse à l'éducation populaire et à la diffusion de

---

controvers publicque sur la mondialisation ne peut qu'inciter à investir dans la construction de ce nouvel espace de pouvoir" (Dezalay, 2004: 6).

<sup>44</sup> Segundo a literatura especializada, um dos marcos de fundação da moderna “diplomacia multilateral” foi o Congresso de Viena, em 1815 que reuniu as principais potências da época (Prússia, Áustria, Rússia, Grã-Bretanha e França). Neste congresso foram codificadas algumas regras diplomáticas e a formulação de uma legislação internacional. São atribuídos ao congresso de Viena, assim como às primeiras sessões da Conferência de Haia (1893), o papel de primeiras instâncias de caráter internacional a investirem em uma “universalização da administração do sistema internacional” (Herz e Hoffmann, 2004: 33).

<sup>45</sup> A convenção de criação da Agência Especializada para a Educação Ciência e Cultura, ocorreu em Londres em novembro de 1945. No dia 16 de novembro do mesmo ano foi assinado por 20 países o “Ato constitutivo da organização” no qual eram definidos os objetivos, funções e atributos da nova organização. O ato constitutivo foi composto com dez artigos. Cf anexo 1.2.

la culture: en collaborant avec les États membres qui le désirent pour les aider à développer leur action éducatrice; en instituant la collaboration des nations afin de réaliser graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique ou sociale; en suggérant des méthodes d'éducation convenables pour préparer les enfants du monde entier aux responsabilités de l'homme libre;

c) aide au maintien, à l'avancement et à la diffusion du savoir: en veillant à la conservation et protection du patrimoine universel de livres, d'oeuvres d'art et d'autres monuments d'intérêt historique ou scientifique, et en recommandant aux peuples intéressés des conventions internationales à cet effet; en encourageant la coopération entre nations dans toutes les branches de l'activité intellectuelle, l'échange international de représentants de l'éducation, de la science et de la culture ainsi que celui de publications, d'oeuvres d'art, de matériel de laboratoire et de toute documentation utile; en facilitant par des méthodes de coopération internationale appropriées l'accès de tous les peuples à ce que chacun d'eux publie.

3. Soucieuse d'assurer aux États membres de la présente Organisation l'indépendance, l'intégrité et la féconde diversité de leurs cultures et de leurs systèmes d'éducation, l'Organisation s'interdit d'intervenir en aucune matière relevant essentiellement de leur juridiction intérieure" (Ato Constitutivo, 1945: 2/3).

O artigo primeiro do "Ato Constitutivo" estabelece como os objetivos poderiam e deveriam ser atingidos, através de *acordos internacionais* e da *ajuda* aos países-membros, sugerindo *métodos de educação*, criando *convenções internacionais* e incentivando a *cooperação entre as nações*. Através destes procedimentos, observa-se que se expressa o desejo de formação de um espaço de intervenção/ação capaz de colocar-se acima das particularidades e interesses nacionais e de construir um conhecimento mais *preciso e verdadeiro*.

"Pour ces motifs, les États signataires de cette Convention, résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation, la libre poursuite de la vérité objective et le libre échange des idées et des connaissances, décident de développer et de multiplier les relations entre leurs peuples en vue de se mieux comprendre et d'acquérir une connaissance plus précise et plus vraie de leurs coutumes respectives." (Ato Constitutivo, 1945: 1).

O ato constitutivo pode ser lido, assim como a *Carta das Nações Unidas*<sup>46</sup>, como um documento de caráter essencialmente simbólico e político, visto os embates e discussões que

---

<sup>46</sup> A carta foi assinada em São Francisco no dia 26 de Junho de 1945.

ocorreram ao longo desses 60 anos a respeito do seu conteúdo, e que geraram, inclusive, o “desrespeito” de algumas nações às suas declarações.

Apesar disso, estes documentos, de caráter normativo e prospectivo, foram importantes na universalização de procedimentos e práticas de desenvolvimento social promovidos por instituições governamentais, intergovernamentais e privadas. A partir da década de 1960, e principalmente dos anos de 1980, estas diretrizes passaram a operar conceitualmente com base na construção de léxicos que orientaram os programas de intervenção local e a construção de “categorias discursivas” de repercussão internacional, a partir de perspectivas como “mundialização”, “transnacionalismos” e “globalização”<sup>47</sup>.

Apesar de este processo ter se acelerado (e se tornado objeto de análise) no final do século XX, a proposta de construção de um “espaço internacional”, nos termos de Dezalay (2004: 5) é uma marca constante do que Norbert Elias (1997) denominou “processo civilizatório”, ou seja, é parte constitutiva dos processos históricos de organização dos grupos sociais<sup>48</sup>.

Nestes termos, é importante lembrar que a própria idéia de constituição de uma “comunidade internacional” (Herz & Hoffman, 2004) voltada para a educação foi uma iniciativa que adquiriu maior visibilidade a partir do final do século XVIII e início do século XX, quando as primeiras organizações e associações internacionais foram criadas (Hobsbawm, 1996; Bekri, 1991, Archibald, 1993). Estas foram inicialmente impulsionadas e financiadas por industriais e “ricos” filantropos ou por cientistas “filantropos” de diferentes áreas que, em muitos casos, foram considerados os primeiros “empreendedores e humanistas”<sup>49</sup>. Note-se que as relações

---

<sup>47</sup> Cf. Ianni (1992); Wallerstein (1999); Ribeiro (2003).

<sup>48</sup> “A civilização a que me refiro nunca está completa, e está sempre ameaçada. Corre perigo porque a salvaguarda dos padrões mais civilizados de comportamento e sentimento em sociedade depende de condições específicas. Uma destas é o exercício de autodisciplina, relativamente estável, por cada pessoa. Isto, por sua vez, está vinculado a estruturas sociais específicas. Estas incluem o fornecimento de bens – ou seja, a manutenção do habitual padrão de vida. Incluem também, sobretudo, a resolução pacífica de conflitos intra-estatais – isto é, a pacificação social. Mas a pacificação interna de uma sociedade também está sempre correndo perigo. Ela é ameaçada por conflitos tanto sociais quanto pessoais, que são atributos normais da vida em comunidade humana – os próprios conflitos que as instituições pacificadoras estão interessadas em dominar. É com este aspecto de um processo civilizador, com a tensão entre pacificação e violência, que este ensaio se preocupa. (Elias, 1997:p. 161)

<sup>49</sup> A presença das grandes corporações, principalmente nos EUA, na vida política nacional e internacional teve um papel importante na configuração de determinados processos de organização institucional. Dentre alguns desses industriais pode-se citar Andrew Carnegie (1835-1919) conhecido como “rei do aço”, que teve participação importante nas Conferências de 1899 e 1907, para a constituição da “court d’arbitrage” antecessora da Corte Internacional de Haia. Já Carnegie acreditava que “um Estado ideal no qual o superávit da riqueza de uns poucos se tornasse, no melhor sentido, propriedade de muitos”. Um outro exemplo deste tipo de

que estes mantinham com seus países de origem eram ambíguas e, muitas vezes, conflituosas<sup>50</sup>.

O fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) abriu uma nova perspectiva do ponto de vista da valorização das instituições internacionais, como um mecanismo capaz de formalizar pactos de não agressão e acordos comerciais. Os países da Europa (principalmente França e Inglaterra) e os EUA iniciaram uma aproximação visando à constituição de acordos e pactos intergovernamentais e os temas relacionados à educação e à cultura passaram a compor as agendas dos órgãos governamentais.

Existe um consenso na literatura analítica sobre a UNESCO (Mylonas, 1976; Bekri, 1991; Archibald, 1993; Maio, 1997, 2004, Evangelista, 2003; Elzinga, 2004; Finnemore, 1996; Sathyamurthy, 1964) de que a Organização é fruto de duas experiências anteriores de organização internacional: o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI), surgido em 1925, que reuniu intelectuais como Sigmund Freud, Thomas Mann, Henri Bergson e Albert Einstein, entre outros (Maio, 1997: 17) e a Conferência de Ministros Aliados da Educação (CMAE), criada em plena Segunda Guerra, em 1942.

O IICI teve um papel circunscrito à elaboração de propostas para a educação e a cultura, sem conseguir, no entanto, implementar nenhuma delas. Para alguns autores (Sathyamurthy 1964; Laves e Thomson, 1968; Maio, 1997; Bekri, 1991), o IICI representou uma etapa inicial de formação de uma agência intergovernamental organizada por cientistas que acreditavam que a ciência poderia estar acima das tensões e conflitos que envolviam as nações. O IICI foi, na verdade uma iniciativa do governo francês, a partir de ações individuais e coletivas que

---

empreendimento foi a atuação de John D. Rockefeller (1839-1937), criador da “Standard Oil Company”. Em 1913 criou a “Rockefeller Foundation” investindo inicialmente em pesquisas científicas e médicas. A “Simon Guggenheim Foundation” fundada na mesma época, também esteve presente nas primeiras iniciativas dos anos 20 de constituição de comunidades internacionais (Archibald, 1993: 17/20). Alguns autores têm procurado mostrar que na Europa, após a revolução francesa de 1789, inúmeras iniciativas foram pensadas, mas poucas implementadas, até o início do século XX. Com uma perspectiva um pouco diferente da americana, as iniciativas européias partiam essencialmente de pensadores, filósofos, engajados em atividades governamentais, como é o caso de Marc-Antoine Julien, que era “Agent du comité de Salut public” em 1793, e integrante da “commission exécutive de l’instruction publique – embrião do futuro Ministério da Educação (Bekri, 1991: 32).

<sup>50</sup> No que se refere aos EUA, no início do século XX (antes da primeira guerra), Archibald (1993:43), e Finnemore (1996), chamam a atenção para o desinteresse do governo americano pelas grandes iniciativas de cooperação internacional, sendo estas encabeçadas por órgãos e instituições privadas como as Fundações Rockefeller e a Carnegie. O exemplo emblemático da postura americana nos primeiros 30 anos do século XX foi a recusa em assinar o “Tratado de Versalhes” e o pacto sobre a criação da Sociedade das Nações (Liga das Nações) (Archibald, 1993:20).

compartilhavam um mesmo objetivo: formar um organismo que pudesse congregiar os diferentes projetos elaborados por cientistas, educadores, filantropos etc.

O IICI também foi fruto de outra iniciativa: a criação, no âmbito da Liga das Nações, de uma Comissão Internacional de Cooperação Intelectual (CICI). Nas palavras de críticas de Elzinga,

“O Comitê Internacional de Cooperação Internacional, criado sob os auspícios da Liga das Nações, era uma organização elitista. Sua lógica básica era a de que a plêiade das mentes mais brilhantes do mundo conseguiria elevar-se acima do conflito que normalmente dividia as nações em blocos políticos, ideológicos e de outras naturezas. Para manter uma aparência de unidade, ignoraram-se as questões mais controvertidas do período entre as duas guerras mundiais. (...) assemelhava-se a uma avestruz e sua neutralidade oficial era explorada pelas nações agressoras pra fabricar uma falsa imagem de civilização e dedicação à cultura” (Elzinga, 2004: 92).

No entanto, ao longo de seus 24 anos de atuação (1922-1946) o CICI desempenhou, a meu ver, um papel mais relevante do que retrata a autora. Uma das iniciativas importantes da *Comissão* descritas por Bekri (1991: 41) foi o esforço para criar um diálogo entre cientistas e funcionários governamentais na Europa anterior à 2ª Guerra Mundial e estabelecer vínculos entre os espaços de pesquisas e os gabinetes governamentais, dando surgimento a um sujeito político que Bekri (1991) denominou “Éducateur diplomates”.

“Ces derniers [éducateur diplomates] sont bien introduis auprès de la classe politique; ils fréquentent les antichambres des chefs d’Etat et les couloirs des conférences intergouvernementales qu’ils suivent assidûment. Ils ont compris que sans l’aide des hommes politiques, il ne pourront réaliser aucun de leurs projets et que les intellectuels et plus précisément les éducateurs qu’ils représentent constituent une force dont les gouvernements doivent tenir compte. Ils sont plus ambitieux que leurs prédécesseurs et visent plus haut que la creation de simples organismes de liaison entre les membres du corps enseignant. Ils veulent établir avec la participations effective des Etats, et naturellement leur contribution, de véritables institutions internationales de cooperation intellectuelle principalement dans le domaine de l’éducation.” (Bekri 1991: 41)

Não cabe aqui aprofundar os debates sobre a CICI nem sobre o IICI, mas quero destacar que no período de vigência destas instituições (1922 – 1945) elas tiveram fomentaram e articularam associações de natureza intelectual, como sublinha Bekri

“D’après la liste d’activités de 1926, il s’agissait davantage d’un travail de contact, de recensement, de normalisation, d’examen de problèmes, de



prospection, d'analyse et de recherche des voies de réflexion et d'action que de programme d'ensemble cohérent.” (Bekri, 1991: 66).

Um segundo aspecto importante que merece ser destacado é o fato do IICI ter contado com um forte apoio do governo francês, que via na *cooperação intelectual* as bases para a constituição de modelos culturais fundados não em uma unidade abstrata e teórica, mas na diversidade. Nestes anos, anteriores à 2ª Guerra Mundial, o termo *cooperação intelectual* indicava a forma e o conteúdo pelo qual se regiam certas percepções da integração entre os Estados nacionais.

### **A Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CMAE)**

A CMAE nasceu na Inglaterra, em plena 2ª Guerra Mundial, em 1942. Neste período encontravam-se em Londres representantes dos países invadidos pela Alemanha (Luxemburgo, Holanda, Polônia, Tchecoslováquia, Iugoslávia, Grécia e França)<sup>51</sup>. Os primeiros encontros dos representantes exilados teve como objeto a discussão de iniciativas que poderiam ser tomadas, findo o conflito na Europa, para reconstruir os sistemas educacionais dos países, tanto no que se referia à distribuição de materiais didáticos e formação de professores, quanto de infra-estrutura.

A CMAE passou a ser um dos principais fóruns de encontro e discussão dos países aliados, ampliando seus temas e preocupações. De acordo com alguns autores, antes mesmo do surgimento da ONU, (Bekri, 1991 e Archibald, 1993) a estrutura organizacional da CMAE já estabelecia a noção de “Estado-membro” e definia uma hierarquia entre os países, organizados por grupos e regiões.

Durante a guerra, a CMAE foi fundamental na manutenção de uma rede de cooperação entre os governos aliados e na discussão de questões gerais do sistema de ensino e da difusão cultural. Seus debates chamaram a atenção do governo dos EUA. As propostas da Inglaterra e da França de criar uma organização internacional voltada para a educação e a cultura, que articulasse os problemas decorrentes da devastação da guerra e que pensasse o sistema

---

<sup>51</sup> A partir de 1943 mais nove países europeus ingressaram no “Bureau” além da URSS, China e dos EUA que ingressaram como observadores.

educacional em uma perspectiva mundial repercutiram no Departamento de Estado norte-americano.

Segundo Archibald (1993), desde 1941 já havia uma preocupação do governo americano com a *cooperação*. A *Carta do Atlântico*, assinada por Churchill e Roosevelt em 14 de outubro de 1941, reafirmava o princípio de criação de um sistema mundial de *segurança*. Neste período a idéia de *cooperação* era entendida como uma preocupação com a *segurança*. No entanto, o princípio de *segurança* ao estilo norte-americano buscava a diminuição da influência dos países do eixo nos demais continentes, através de “acordos” bilaterais. Nestes termos, para o Departamento de Estado, como sublinhou Archibald, a noção de “segurança”, era sinônimo de propaganda<sup>52</sup>. No ano de 1943, ainda sob a ocupação nazista do continente, a CMAE recebeu diversos projetos visando à constituição de uma organização internacional de educação<sup>53</sup>.

Até 1943, os EUA participaram na CMAE na categoria de observadores (sem direito a voto). Não havia interesse das lideranças do governo norte-americano participar na CMAE, posto que o Departamento de Estado não pensava investir em uma instituição que considerava voltada essencialmente para os interesses europeus (Archibald, 1993; Berki, 1991). No mesmo ano, na Casa Branca, foi assinado um acordo entre as nações aliadas para a criação da Administração de Assistência e Reabilitação das Nações Unidas (*United Nations Relief and Rehabilitation Administration*, UNRRA), inicialmente dirigida ao repatriamento de refugiados de guerra. Para os EUA, tanto as ações da UNRRA quanto as iniciativas da CMAE poderiam ser unificadas na idéia de reconstrução dos países devastados pela guerra. No entanto, ao constatarem que os debates promovidos pela CMAE e as propostas de criação de uma organização internacional voltada para a educação e cultura iam avançados, o governo dos EUA pediu para participar já não mais como observador, mas como delegação com direito a voto.

---

<sup>52</sup> “En Amérique du sud en 1941, il s’y trouvait 862 écoles subventionnées par les pays de l’Axe dont 670 écoles allemandes, 58 italiennes et 134 japonaises. Une aide américaine temporaire est accordée alors à quelques 200 écoles. Puis, suite à une mission pour analyser la situation sur place, une demande est faite pour une politique plus active et la création d’écoles pro-américaines” (Archibald, 1993 : 25).

<sup>53</sup> Enviaram à CMAE projetos: a *London International Assembly* e o *Council for Education in World Citizenship* (CEWC). Empresas privadas norte-americanas como o *Liaison Committee for International Education*, o *Institute on Educational Reconstruction*, também contribuíram com projetos (Archibald, 1993). Uma das preocupações era construir um centro de informação e intercâmbio de publicações, visando “harmonizar os sistemas nacionais” – palavras do ex-diretor geral da UNESCO Amadou-M’Bow. O fato do Departamento de Estado manter uma postura crítica e pouco definida em relação a CMAE e as iniciativas de construção de uma Organização voltada para a educação e cultura, não impediu que instituições privadas aderissem ao projeto enviando propostas à CMAE.

O desinteresse do governo estadunidense ante os debates da CMAE começou a mudar a partir de 1944, quando a Divisão de Relações Culturais do Departamento de Estado foi reestruturada, transformando-se em Divisão de Ciência, da Educação e da Arte. Esta iniciativa teve impactos no desenvolvimento de suas ações no campo internacional, principalmente pelo fato do governo dos EUA começar a investir em áreas até então de pouco interesse – educação, ciência e cultura – cujas responsabilidades costumavam se delegadas a organizações e associações privadas (Archibald, 1993: 27/28)<sup>54</sup>.

Para assumir o cargo de “conselheiro especial para educação” e representante do governo dos EUA na CMAE foi designado o presidente da *Liaison Committee for International Education* (LCIE), Grayson Kefauver. Em 1944 a delegação estadunidense elaborou o projeto “*Suggestions for the Development of the Conference of Allied Ministers of Education into the United Nations Organization for Educational and Cultural Reconstruction.*” Nascia o projeto ONUREC, Organização das Nações Unidas para a Reconstrução Educativa e Cultural. A influência dos EUA se fez cada vez mais presente nas iniciativas de formação da futura ONU.

## **1945 – 1950: criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**

### ***A Conferência de São Francisco***

Apesar da proposta defendida prioritariamente pela França de criação de uma organização de *cooperação intelectual* autônoma, ordenada pela comunidade dos “espíritos” e baseada na experiência do IICI, a força dos Estados britânico e estadunidense, amparados na CMAE, ditou os rumos da futura organização. Assim, o surgimento da UNESCO esteve amplamente amparado nos debates iniciados pelas nações vitoriosas do pós-guerra, tendo já à frente os

---

<sup>54</sup> A partir de uma análise desenvolvida por Théodore Lowi, no livro *La deuxième République des États-Unis, la fin du libéralisme*, (PUF 1987), Archibald chama a atenção para a presença com forte influência e constante nas dependências do Departamento de Estado dos *grupos de interesse privados*. “Em ce qui concerne la politique culturelle du Département d’État, cette théorie est pertinente car, en effet, il adopte des projets et recrute des personnes venus d’associations privées. C’est le cas, notamment, de Grayson Kefauver, engagé et responsable d’un des projets d’organisation internationale retenu para la CMAE”. Em nota a referência a Grayson Kefauver ; “Doyen de l’École de préparation à l’enseignement à l’Université de Stamford et Président d’un ONG ‘Comité de liaison pour une Éducation internationale’ (Liaison Committee for International Education), est nommé, début 1944, conseiller à la Division des sciences, de l’éducation et de l’art” (Archibald, 1993: 27).

EUA e a visão privilegiada pela CMAE, de pensar as políticas voltadas para educação a partir dos Estados, isto é, das administrações e governos, e não da “comunidade científica”.

De abril de 1945 a junho do mesmo ano, foi realizada em São Francisco, nos EUA, a última das grandes conferências entre as nações vencedoras da 2ª guerra<sup>55</sup>: a “Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional”. Seu resultado foi a “Carta das Nações Unidas”, assinada por 50 países, a criação da ONU e de diversas agências especializadas<sup>56</sup>. Alguns debates desta conferência foram fundamentais para definir as ações da futura UNESCO.

O aspecto mais relevante deste processo foi a inclusão, na “Carta das Nações Unidas”, do tema educação, com uma emenda que determinava que o Conselho Econômico e Social da futura ONU deveria encorajar “a cooperação educativa e outras formas de cooperação cultural” (Archibald, 1993: 55). No entanto, apesar da emenda ter sido aprovada no último dia da conferência, 26 de junho (data da assinatura da Carta das Nações Unidas)<sup>57</sup>, a proposta inicial defendida por partes da delegação dos EUA em São Francisco excluía o termo “educação” pois, para o Departamento de Estado e o Congresso daquele país, o termo

“(…) pourrai prendre valeur de ‘propagande’ orchestrées, para une organization internationale et dirigée vers l’étranger, ou vers l’intérieur même des États-Unis. La délégation pensait que le mot ‘culture’ était suffisant pour permettre à l’Organization internationale d’aborder des sujets, tel qu’un échange d’information sur les progrès accomplis au plan mondial dans les domaines de l’éducation, ou un échange de professeurs, d’étudiants ou de matériel pédagogique” (Archibald, 1993: 56).

---

<sup>55</sup> A conferência de São Francisco pode ser considerada como a última das grandes conferências internacionais encerrando o que Thales Castro (2005) denominou de “conferenciização e multilateralismo excludente” (*A ONU aos 60 anos: revisões, dilemas e perspectivas à luz da politicidade do Conselho de Segurança*. Jus Navigandi, Teresina, a. 9, n. 807, 18 set. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7304>. “A dicotomia aqui aludida ‘conferenciização e multilateralismo excludente’ se refere ao processo político de alto nível entre os vencedores (EUA, URSS, Reino Unido) tendo como marco decisório a capacidade destes em determinar o curso, a estrutura e as novas fraturas (eventualmente) da nova ordem mundial pós-ameaça nazi-fascista. O termo excludente se refere ao fato de que somente poderiam participar dessas seletas reuniões (Dumbarton Oaks, Ialta, São Francisco) os países que declararam guerra contra o Eixo. Isso refletiria na configuração dos países que acabariam sendo fundadores da ONU”.

<sup>56</sup> As agências que foram criadas durante a conferência ou logo em seguida foram o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO).

<sup>57</sup> A emenda relativa à inclusão da cooperação voltada para a educação foi incluída no artigo XII da Carta das Nações Unidas “(...) développer la coopération internationale dans les domaines économiques, social, de la culture intellectuelle et de la l’éducation, de la santé publique” (Carta das Nações Unidas).

O debate sobre a inclusão da palavra educação revelou um aspecto importante para o futuro das ações do Sistema da ONU. O desinteresse (parcial) do governo dos EUA por este tipo de organização internacional permitiu que sua delegação fosse representada na Conferência de São Francisco por diferentes “organizações privadas”, denominadas também “organizações mundiais”. Ao delegar a responsabilidade das discussões sobre temas paralelos à segurança internacional (um dos temas principais da Conferência de São Francisco), as organizações não públicas americanas desempenharam um papel ambíguo. Ao mesmo tempo alinhavam-se com a visão do Departamento de Estado sobre a preservação dos “interesses nacionais”, mas também procuravam consolidar-se no cenário nacional e internacional, o que significava, em alguns casos, entrar em choque com as propostas oficiais da Casa Branca<sup>58</sup>.

Os principais conselheiros da delegação estadunidense pertenciam à *Agriculture, Business, Labour and Education* (ABLE), ao *American Council on Education* (ACE), à *American Association of University Women* (ASUW), ao *National Congress of Parents and Teachers* (NCPT) e ao *National Education Association* (NEAD) (Archibald, 1993 e Bekri, 1991). Os representantes destas organizações tiveram uma atuação marcante na conferência, fazendo que a delegação de seu país mudasse de opinião e aprovasse a inclusão do termo “educação” na “Carta das Nações Unidas”<sup>59</sup>.

A importância desta medida se explica pelo fato de que para criar uma organização especializada era preciso que a palavra constasse na “Carta das Nações Unidas”. Desta forma, o empenho dos defensores da criação de uma organização voltada para a educação foi grande. Este tipo de situação também é revelador da presença e atuação das “organizações privadas” cujo papel nas disputas e na definição de ações políticas - em particular as dirigidas pelo poder central dos Estados nacionais - é pouco estudado.

---

<sup>58</sup> Este tipo de situação como descreveu Archibald (1993 Cf 57-59), fez com que as organizações mobilizassem seus integrantes para que influenciassem os congressistas a mudarem a posição oficial da delegação americana. Archibald descreve esse processo como uma ampla campanha das organizações junto aos congressistas e à opinião pública americana, através de telefones, cartas, artigos e outras formas. Este tipo de prática estabeleceu um padrão de ativismo que ao longo do tempo se consolidaria.

<sup>59</sup> A atuação destas organizações também ocorreu por fora da conferência, intervindo junto ao congresso americano, que em 22 de maio aprovou uma resolução sobre a importância da constituição de um “escritório internacional de educação”. A aprovação pela câmara e pelo senado desta resolução mudou a perspectiva da delegação americana presente na Conferência de criação da ONU, que adotou a proposta das organizações não governamentais.

Apesar do pouco destaque dado a este tipo de organização, sua presença e atuação foram importantes e fundantes de um tipo de ação dos organismos internacionais marcado por múltiplas polarizações. Tende-se a perceber a atuação destas organizações a partir do final dos anos 1970, quando mudanças em sua natureza são vistas como entendidas como geradoras de novos processos de gestão e organização das sociedades<sup>60</sup>. Estas mudanças, explicadas em diferentes níveis, permitiram a emergência do que Touraine (1994) definiu como ação “civil” dos “movimentos sociais”<sup>61</sup>.

No entanto, a presença e atuação destas organizações além de já se fazer presente na vida política de certos Estados nacionais, tiveram papel central no ordenamento e na ação das organizações de *cooperação internacional*. Vale destacar que as décadas de 1970 e 1980 são apontadas como períodos de maior visibilidade e presença na vida pública destas organizações. Porém, a reconstituição da história das organizações internacionais permite um novo olhar sobre as disputas de poder e suas diferentes modalidades de exercício.

### **“Público” e “Privado” na origem da UNESCO**

Como visto anteriormente, a presença dos EUA na CMAE acelerou o processo de constituição da futura UNESCO<sup>62</sup>. A proposta de criação de uma “Organização das Nações Unidas para a Reconstrução Educativa e Cultural” (ONUREC) - apresentada pela delegação estadunidense e formulada por integrantes do *CEWC* e do *LCIE* após diversas emendas – se converteu em “Organização das Nações Unidas para a Educação” (UNECO). Este projeto foi apresentado em uma conferência realizada em Londres em 1945. Para a delegação dos EUA, ainda não estava muito claro qual seria a principal atribuição desta organização. Muitas demandas, principalmente dos países invadidos pela aliança do eixo, eram no sentido de que

---

<sup>60</sup> Alguns recortes são estabelecidos como marcos dessa interpretação, como por exemplo a perspectiva de Castells (1991) que a 3ª revolução industrial, marcada pela crise do modelo fordista, inaugurou um tempo da ‘economia flexível’ gerando um reordenamento das relações de produção e das relações de trabalho. Esta visão também é compartilhada por outros autores como Giddens (1984), Sennett (1999), Bauman (1999) para citar alguns.

<sup>61</sup> “le mouvement social est civil et il est une affirmation avant d’être une critique et une négation. C’est pourquoi il peut servir de principe de reconstruction réfléchi, discutée et décidée, d’une société fondée sur des principes de justice, de liberté et de respect de l’être humain qui sont exactement ceux sur lesquels repose la démocratie”. (Touraine, 1994: p. 89).

<sup>62</sup> Vale notar a forte representação da delegação americana integrante da CMAE. A comissão era presidida pelo senador J. William Fulbright, que dispunha de mais seis colaboradores, o que representava uma grande força para defender os interesses norte-americanos (Archibald, 1993: 58)

esta agência contribuísse para a reconstrução dos países devastados pela guerra. No entanto, para a França e outros países, como a Bélgica, a futura organização deveria contribuir para a superação dos sentimentos que produziam as guerras.

A polêmica, longe de ser superada nesses primeiros anos, se estendeu por toda a segunda metade do século XX, e expunha não apenas a oposição entre uma visão “intelectualista” e uma visão “da política real”, mas o debate sobre o papel e a função de unidades autônomas e soberanas e, principalmente, a relação entre elas.

Na conferência de Londres foram retomados os debates anteriores, com a polarização entre as duas principais organizações da época (CMAE e IICI) sobre o significado e a função de uma organização voltada para a educação e a cultura. A explosão da bomba atômica, em agosto de 1945, em Hiroshima e Nagasaki trouxe novos significados ao debate. O controle do desenvolvimento tecnológico e a percepção da “ciência como um bem público” (Elzinga, 2004: 90) entravam definitivamente no rol dos problemas das nações.

Apesar da proposta de organização da UNESCO ser baseada na experiência da CMAE, os eventos de 1945 reacenderam a posição defendida por cientistas, como Julian Huxley<sup>63</sup> e Joseph Needham<sup>64</sup> – oriundos do IICI –, de que a ciência deveria ocupar um papel privilegiado no processo de reconstrução dos princípios educativos e culturais das nações, a partir daqueles “destacados artistas, escritores e cientistas, fortemente comprometidos não com as ações, mas com departamentos da mente humana” (Sathyamurthy, 1964: 99).

O papel da ciência e do cientista adquiriam relevância principalmente depois da manifestação de intelectuais e cientistas sobre a necessidade de estabelecer controles sobre o exercício

---

<sup>63</sup> Julian Sorell Huxley nasceu em 1887 na Inglaterra e, somando os talentos familiares para a ciência e para a literatura, foi biólogo e escritor. Ocupou a cátedra de Fisiologia no *Royal Institute of Londo* e foi membro investigador do *Rice Institute* nos Estados Unidos. Indicado em 1946, tornou-se o primeiro diretor geral da UNESCO. Faleceu em 1975.

<sup>64</sup> Joseph Needham nasceu em 1900. Bioquímico britânico tornou-se uma autoridade em ciência e civilização chinesa. Estudou na Universidade de Cambridge e trabalhou no Laboratório de Hopkins na Faculdade de Caius. A inclusão da Ciência no mandato da UNESCO é atribuída aos seus esforços. Atuou na divisão de ciências naturais da organização em Paris. Em 1948 retornou a Faculdade de Caius, onde lecionou até 1966 e deu prosseguimento aos seus estudos sobre a história da ciência chinesa até sua aposentadoria em 1990. Faleceu em 1995, aos 94 anos.

científico. O bioquímico britânico Needham apresentou a moção de que fosse incluída no nome da nova organização a palavra “ciência” (Archibald, 1993: 4).

A literatura especializada sobre a UNESCO (Bekri, 1991; Maio, 1997, 2004; Elzinga, 1993, 2004; Evangelista, 2003) concorda – apesar das abordagens diferentes – em que nos primeiros debates sobre o papel e a função da Organização, de um lado estavam “cientistas” e “intelectuais”, defensores de uma visão “universalista” e de uma Organização resguardada da ingerências dos governos, capaz de impulsionar o fluxo dos saberes e promover uma expansão das tecnologias produzidas no mundo e, do outro, a posição defendida pelas autoridades centrais dos governos, em especial do Reino Unido e dos EUA, que atribuía aos Estados soberanos o dever e o direito de estabelecer os mecanismos e procedimentos para o desenvolvimento tecnológico e social.

Tal perspectiva, apesar de suas nuances, estabelece de forma contrastiva a existência de espaços específicos e relativamente autônomos, uns como políticos e outros como científicos. Apesar da existência, como diria Bourdieu, de uma “lógica interna própria”

“Os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar”<sup>65</sup>. (1989: 8)

De uma outra perspectiva, Archibald (1993) levanta aspectos diferentes desse mesmo período, mas enfatiza as localização das dimensões científica e política na origem dos debates sobre a UNESCO. Archibald insiste em debater a influência das corporações e organizações científicas estadunidenses sobre o Departamento de Estado, isto é, sobre o coração do governo americano. Para o autor – mesmo observando que estas corporações defendiam uma visão semelhante às dos cientistas europeus – a forma de atuação e argumentação das propostas caminhava em um sentido de complementaridade entre os interesses políticos e os interesses científicos daquele país. Esta complementaridade também se revela mesmo quando – como vimos no debate sobre a inclusão da “educação” na Carta da ONU – as propostas defendidas por cada setor eram relativamente distintas.

---

<sup>65</sup> La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.



Para empregar uma terminologia mais recente, poderíamos sugerir, como destacaram Dezalay e Garth (2002: 115), que naquele período se formava um consenso entre os interesses internos estadunidenses, baseados em uma “ideologia americana de vocação universal<sup>66</sup>”. Uma das expressões dessa práxis social pode ser vista no *foreign policy establishment* como a dinâmica ideológica da visão dos EUA sobre a política internacional. Esta noção é apropriada para tratar aspectos relativos à política interna americana que, por sua vez, foram decisivos na definição da estruturação política da UNESCO.

Tal tipo de percepção ampara-se na visão de que a política dos EUA no início do século XX era influenciada pelas organizações privadas, essencialmente a partir de industriais em ascensão como John Rockefeller, Andrew Carnegie e Simon Guggenheim, dentre outros. Estes assumiram uma postura de colaboração com o poder central, e investiram em fundações e centros de pesquisas científicas (Archibald, 1993: Cf. p. 19, 23-27) Dezalay e Garth, 2002; Cf. p. 115-117, 391-392)<sup>67</sup>. Desta maneira, a circulação e a presença de cientistas e integrantes de organizações privadas nos domínios e espaços de poder (congresso e esferas do Departamento de Estado) eram constantes, criando um fluxo e uma aproximação entre domínios distintos da vida social que gerava uma sinergia entre os diferentes sujeitos sociais que compartilhavam não apenas espaços comuns, mas, principalmente, um *modus operandi*.

Estas duas visões dos debates pioneiros a respeito da UNESCO informam sobre a necessidade de estar atentos à superposição das esferas de decisão política e das instâncias de produção de conhecimentos, que geram relações complementares entre saberes distintos, apesar das diferentes posições que defendem<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> Dezalay e Garth (2002) utilizam essa expressão para designar a força e a influência da ideologia americana no pós 2ª Guerra Mundial sobre o movimento Internacional dos Direitos Humanos, em especial a partir do *foreing office establishment*.

<sup>67</sup> Dezalay e Garth (2002) chamam a atenção para a inserção de personalidades distintas da vida social americana, em postos importantes destinados à constituição e definição da política externa americana. Para ilustrar podemos citar a presença da então primeira dama norte americana Eleanor Roosevelt no conselho administrativo da *International League for the Rights of Man* (atual Liga Internacional dos Direitos Humanos), que teve atuação importante na Conferência de São Francisco para a inclusão dos Direitos Humanos no documento constitutivo das Nações Unidas. Em 1946, Eleanor Roosevelt foi encarregada de organizar, através da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, o documento que culminaria na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948 (Op. Cit.: 391). Em 1949 o ex-diretor do banco *Chase Manhattan* (Eugen Blake) foi indicado para a direção do Banco Mundial; Paul Hoffman – um dos administradores do Plano Marshall e presidente da Fundação Ford nos anos 50 – havia sido administrador da Universidade de Chicago e um dos fundadores do *Committee for economic Development* (CED).

<sup>68</sup> “O erro fundamental daqueles que acreditam no *laissez-faire* (...) é olharem o quadro geral de um ponto de vista exclusivamente euro-americano, ou seja, pensam em transitar entre Paris, Bruxelas, Londres, Nova York,

Através desta perspectiva de internacionalização das disputas nacionais pode-se fornecer um quadro referencial distinto da fundação da UNESCO e de seus dilemas, conflitos e tensões internas. Não é meu interesse proceder a uma análise aprofundada desta temática, que é matéria para uma pesquisa ampla, mas apresentar alguns pontos que permitam compreender posicionamentos e comportamentos da Organização nos debates sobre a definição de problemas do desenvolvimento local, principalmente os que têm por tema a *violência* e a *juventude*.

Assim, em dezembro de 1945, sob a afirmação de que “*since wars begin in the minds of the men, it is in the minds of the men that the defences of peace must be constructed*” foi aprovada a criação da UNESCO, que teve seu primeiro encontro no ano seguinte<sup>69</sup>.

### **Estrutura organizacional<sup>70</sup>**

---

Washington, Montreal e assim por diante. Não se dão conta de que o retrato do mundo da ciência parece bem diferente quando visto a partir da Romênia, do Peru, Java, Sião, ou China. Por razões históricas dado que a ciência cresceu na Europa Ocidental, existe uma ‘zona clara’ que cobre a Europa Ocidental e a América do Norte, na qual todas as ciências estão muito desenvolvidas e a industrialização está muito avançada. São precisamente os cientistas e tecnólogos daquelas regiões muito mais amplas, que existem para além da ‘zona clara’, os que necessitam do apoio da ciência internacional” (Needham, 1945:3, *apud* Elzinga, 2004: 108). A experiência do IICI, havia deixado alguns cientistas muito empolgados sobre o papel da futura organização internacional, muitos acreditavam como Needham, de que a UNESCO poderia constituir-se como uma verdadeira impulsionadora da “ciência internacional”. Elzinga, (2004).

<sup>69</sup> “Les gouvernements des États parties à la présente Convention, au nom de leurs peuples, déclarent : Que, les guerres prenant naissance dans l’esprit des hommes, c’est dans l’esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix; Que l’incompréhension mutuelle des peuples a toujours été, au cours de l’histoire, à l’origine de la suspicion et de la méfiance entre nations, par où leurs désaccords ont trop souvent dégénéré en guerre; Que la grande et terrible guerre qui vient de finir a été rendue possible par le reniement de l’idéal démocratique de dignité, d’égalité et de respect de la personne humaine et par la volonté de lui substituer, en exploitant l’ignorance et le préjugé, le dogme de l’inégalité des races et des hommes; Que, la dignité de l’homme exigeant la diffusion de la culture et l’éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, dès devoirs sacrés à remplir dans un esprit de mutuelle assistance; Qu’une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l’adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l’humanité. Pour ces motifs, les États signataires de cette Convention, résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l’éducation, la libre poursuite de la vérité objective et le libre échange des idées et des connaissances, décident de développer et de multiplier les relations entre leurs peuples en vue de se mieux comprendre et d’acquérir une connaissance plus précise et plus vraie de leurs coutumes respectives. En conséquence, ils créent par les présentes l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture afin d’atteindre graduellement, par la coopération des nations du monde dans les domaines de l’éducation, de la science et de la culture, les buts de paix internationale et de prospérité commune de l’humanité en vue desquels l’Organisation des Nations Unies a été constituée, et que sa Charte proclame.” (Ato Constitutivo, 1945:1).

<sup>70</sup> O anexo 1.3 mostra a estrutura organizacional da UNESCO-*Siéges*, com seus setores e departamentos. No anexo 1.4 a estrutura organizacional da UNESCO-Brasil.

O “Ato Constitutivo” de fundação da Organização foi assinado por 20 países<sup>71</sup> em Londres, no ano de 1945. No preâmbulo aos artigos são apresentados os motivos e os objetivos gerais de atuação da organização.

“1) L’Organisation se propose de **contribuer au maintien de la paix et de la sécurité** en resserrant, par l’éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin **d’assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l’homme et des libertés** fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples”.

A noção de *paz e segurança* como preocupação dos Estados nacionais remonta a um tempo anterior à formação da Liga das Nações (1919-1946)<sup>72</sup>, tendo sido objeto de debates nas principais “conferências” e congressos dos séculos XVIII e XIX (Congresso de Viena 1815, Conferência de Haia 1899, Conferência Pan-Americana 1889). A criação da Liga das Nações (ou Sociedade das Nações) sintetizou uma série de medidas e procedimentos até então pouco definidos a respeito da constituição de normas e regras que regulamentam as relações internacionais através de uma legislação sobre “direito internacional”, que define a “diplomacia” como uma prática multilateral e, principalmente, define a formulação de uma “administração internacional” (Herz & Hoffman, 2004: 33-35; Góes Filho, 2003: 33). Com o fim da primeira guerra (1914-1918) e o surgimento da Liga das Nações, as noções de *paz e segurança* assumiram outras características, com a constituição de um “sistema de segurança coletiva” que impunha medidas e sanções aos atos de agressão praticados entre Estados nacionais<sup>73</sup>.

Foi no início do século XX que os temas da educação e da cultura apareceram como áreas de interesse da “segurança coletiva”. Neste sentido, o papel da UNESCO seria contribuir com a

---

<sup>71</sup> África do Sul, Arábia Saudita, Austrália, Brasil, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Estados Unidos da América, França, Grécia, Índia, Líbano, México, Noruega, Nova Zelândia, República Dominicana, Reino Unido, Tchecoslováquia e Turquia.

<sup>72</sup> Judicialmente a Liga das Nações, existiu até 1946 (quando da fundação da ONU), no entanto teria parado de atuar desde 1939. Para maiores detalhes sobre este período Cf. Herz e Hoffmann, (2004, p. 82-131).

<sup>73</sup> “O sistema é baseado na idéia da criação de um mecanismo internacional que conjuga compromissos de Estados nacionais para evitar, ou até suprimir, a agressão de um Estado contra outro. Ao engendrar uma ameaça crível de que uma reação coletiva, através de boicotes, de pressões econômicas e de intervenção militar, seria produzida em qualquer hipótese de agressão, o sistema deveria deter atores dispostos a inciar uma empreitada militar. A imensa agregação de recursos de poder levaria atores racionais a evitar uma derrota já prevista. Essa lógica só se realizaria caso houvesse imensa confiança no funcionamento do sistema e a participação universal – ou quase – dos membros do sistema internacional. (Herz e Hoffmann, 2004: 82). Cf. Góes Filho (2003:Parte I); Der Derian (1987).

*segurança* através de ações voltadas para a educação, a ciência e a cultura. Assim, os *objetivos e funções* foram definidos da seguinte maneira:

“2) A ces fins, l’Organisation: a) **favorise la connaissance et la compréhension mutuelle des nations** en prêtant son concours aux organes d’information des masses; elle recommande, à cet effet, tels accords internationaux qu’elle juge utiles pour faciliter la libre circulation des idées, par le mot et par l’image; b) **imprime une impulsion vigoureuse à l’éducation populaire et à la diffusion de la culture**: en collaborant avec les États membres qui le désirent pour les aider à développer leur action éducatrice; en instituant la collaboration des nations afin de réaliser graduellement l’idéal d’une chance égale d’éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d’aucune condition économique ou sociale; en suggérant des méthodes d’éducation convenables pour préparer les enfants du monde entier aux responsabilités de l’homme libre; c) **aide au maintien, à l’avancement et à la diffusion du savoir**: en veillant à la conservation et protection du patrimoine universel de livres, d’œuvres d’art et d’autres monuments d’intérêt historique ou scientifique, et en recommandant aux peuples intéressés des conventions internationales à cet effet; en encourageant la coopération entre nations dans toutes les branches de l’activité intellectuelle, l’échange international de représentants de l’éducation, de la science et de la culture ainsi que celui de publications, d’œuvres d’art, de matériel de laboratoire et de toute documentation utile; en facilitant par des méthodes de coopération internationale appropriées l’accès de tous les peuples à ce que chacun d’eux publie”. (Ato constitutivo, 1945: 2/3[grifos meus]).

Além de estabelecer *objetivos e funções*, o Ato Constitutivo desenhou as normas e procedimentos organizacionais que regeriam a Organização. A questão que se colocava depois era definir o papel dos Estados em uma organização internacional. Para a formalização de uma “comunidade internacional”, com encontros periódicos e um quadro de funcionários permanentes, era necessário definir a natureza destes quadros, seu papel e, principalmente, sua relação com os países-membros. Para responder a esta questão, duas propostas permearam durante mais de sete anos os debates internos.

De um lado, a proposta apresentada pela França, segundo a qual a Organização deveria ser regida por uma instância máxima de deliberação, a *Conferência Geral*, seguida de um *Conselho Executivo* e um *Secretariado*. A *Conferência Geral* deveria ser composta por delegados dos países-membros e representantes de organizações e associações intelectuais de internacionais que atuassem nas áreas prioritárias de ação da Organização. A questão central para a França era garantir um grau de autonomia para a deliberação dos órgãos de decisão e execução da Organização ante o poder dos Estados.

Embutida nesta concepção estava a visão de que a educação, a cultura e a ciência não deveriam ser confundidas com os interesses específicos das nações, mas deveriam pairar acima deles. Esta proposta, no entanto, não foi aceita pelas delegações estadunidense e britânica, que viam em tal modelo a intenção francesa de transformar a UNESCO em uma instância de propaganda da cultura européia (Bekri, 1991: 100-103)<sup>74</sup>.

No que se refere às outras instâncias de deliberação, a proposta francesa trazia outros pontos polêmicos. Para os franceses, os integrantes do *Conselho Executivo* deveriam ser indicados pela *Conferência Geral*, levando-se em consideração não só a representação formal dos países-membros, mas com a inclusão de personalidades reconhecidas em diferentes áreas de saber<sup>75</sup>. Já a proposta defendida pelos EUA – que não era distinta da francesa em relação ao formato – previa que os integrantes do *Conselho Executivo* fossem compostos apenas por delegados dos países-membros, os quais indicariam os representantes do *Secretariado*.

O debate iniciado em 1945 não foi concluído, adiando-se a definição sobre a estrutura organizacional para os anos seguintes. No entanto, a delegação dos EUA conseguiu aprovar, em 1945, – no “Ato Constitutivo” – suas principais propostas sobre o papel das instâncias decisórias. Como “prêmio de consolação”, a França ficou com a sede da UNESCO. A proposta vencedora, que ordena a atual estrutura da organização, foi a seguinte:

**Conferência Geral:** *se compose des représentants des États membres de l'Organisation. Le gouvernement de chaque État membre nomme au plus cinq représentants choisis après consultation avec le comité national, s'il en existe, ou avec les institutions et corps éducatifs, scientifiques et culturels; Conselho Executivo:* *Le Conseil exécutif est composé de cinquante-huit États membres, élus par la Conférence générale. Le président de la Conférence générale siège en*

---

<sup>74</sup> Segundo Archibald, após a conferência de Londres (1945), a preocupação americana era de garantir uma atuação ‘racionalizada’, e principalmente um orçamento equilibrado. Por outro lado, este autor também chama atenção para os debates internos (EUA) onde a preocupação com a infiltração comunista nas agências especializadas era grande. “Em février 1946, la législation concernant l’Unesco se trouvait devant la Commission des lois (Rules Committee) de la Chambre des Représentants. Cette commission détient le redoutable pouvoir de paralyser l’action de la Chambre, en refusant tout simplement d’octroyer une ‘rule’ (code de procédure à suivre) à un projet de loi. Le projet ne pouvait, dès lors, être mis à l’ordre du jour et discuté en séance plénière. Or, le Président de cette commission, Eugene Cox (Démocrate, Géorgie) est convaincu que le Département d’État est ‘bourré de communiste’ (‘chok full of Reds’). (...) D’ailleurs, en privé, Cox fit savoir à Benton que 10 des 12 membres de la Commission étaient systématiquement contre tout que le Département d’État proposait, en raison de son infiltration 9supposée) par les communistes” (Archibald, 1993: 80).

<sup>75</sup> “Dans le projet français, la délégation à la Conférence générale était composée de trois éléments distincts: les délégués du gouvernement dont le nombre ne pouvait excéder trois, ceux que la Commission nationale délègue et dont le nombre pouvait aller jusqu’à cinq, et un représentant de chaque ‘association intellectuelle de caractère mondial’ (Bekri, 1991: 115)

*cette qualité au Conseil exécutif avec voix consultative*”; **Secretariado:** *Le Secrétariat se compose d’un Directeur général et du personnel reconnu nécessaire* (Ato Constitutivo, 1945: 1)<sup>76</sup>.

O Ato Constitutivo definiu que a Conferência Geral elegeria um número<sup>77</sup> de países para compor o *Conselho Executivo* e cada país indicaria um representante. A preocupação da delegação francesa de que os cargos de decisão não ficassem restritos aos delegados governamentais ficou assim traduzida no artigo V:

“b) Lorsqu’il choisit son représentant au Conseil exécutif, le membre du Conseil exécutif s’efforce de désigner une personnalité qualifiée dans un ou plusieurs des domaines de compétence de l’UNESCO et ayant l’expérience et la compétence nécessaires pour remplir les fonctions administratives et exécutives qui incombent au Conseil”.(idem, artigo V 1946)

Dada a impossibilidade de criar um organismo independente dos Estados, e para não romper o equilíbrio instável no interior da Organização, foi decidido que cada Estado-membro constituiria uma *Comissão Nacional* para colaborar com a delegação de seu país<sup>78</sup>.

“Chaque État membre prendra les dispositions appropriées à sa situation particulière pour associer aux travaux de l’Organisation les principaux groupes nationaux qui s’intéressent aux problèmes d’éducation, de recherche scientifique et de culture, de préférence en constituant une commission nationale où seront représentés le gouvernement et ces différents groupes.”(Ato constitutivo, 1945: 7 artigo VII)

Não tendo obtido respaldo nas primeiras conferências, a delegação francesa investiu na consolidação e aumento das ações das *Comissões Nacionais*, como forma de pressionar as comunidades científicas a aderirem ao projeto da UNESCO e de pressionar os governos. Estas

---

<sup>76</sup>A regulamentação da estrutura organizacional foi aprovada apenas na 8ª Conferência Geral em 1954. A partir de 1947, ou seja, desde dois anos depois da assinatura do Ato constitutivo, este sofreu emendas praticamente em todas as Conferências Gerais, nas sessões (2e, 3e, 4e, 5e, 6e, 7e, 8e, 9e, 10e, 12e, 15e, 17e, 19e, 20e, 21e, 24e, 25e, 26e, 27e, 28e, 29e e 31). Doravante para referir-me aos documentos elaborados no âmbito da Conferência Geral utilizarei o termo CG.

<sup>77</sup> Com o crescimento de adesão dos países o número de países integrantes do Conselho Executivo aumentou. Atualmente o conselho é constituído por representantes de 58 países-membros.

<sup>78</sup> A noção de Comissão Nacional foi desenvolvida ainda no âmbito do CICI, como forma de organização local das associações intelectuais em diálogo com outras instâncias e instituições. “Ce sont les commissions nationales implantées dans les pays, au contact des administrations, des milieux intellectuels, universités, académies, sociétés savants etc. que assumeront graduellement l’aspect technique de cette fonction, qui informeront la Commission internationale de la situation sur le terrain’, feront connaître les besoins de leurs pays respectifs, et serviront de relais pour l’exécution du programme d’activités, et d’agences de liaison avec le milieu intellectuel, les autorités, les scientifiques, les écrivains, etc.” (Bekri, 1991: 67).

*Comissões*, na gestão de Huxley e de Torres Bodet<sup>79</sup>, começaram a ter um papel significativo nas disputas internas, especialmente entre a delegação francesa e a estadunidense.

Na segunda Conferência Geral (CG) (1947), a UNESCO conclamou os países membros a participarem da sua constituição interna, incentivando a *comunidade científica* a contribuir com as *Comissões nacionais*. Na terceira Conferência Geral (1948) a Organização conclamou as *organizações internacionais não-governamentais* (CG, 1948) a se juntarem às *comissões nacionais*. Ao mesmo tempo, a UNESCO incentivava a realização de programas e projetos com *organizações intergovernamentais* (CG, 1948: 77)<sup>80</sup>. No mesmo ano, um conjunto de resoluções incentivava os países-membros a colaborarem com outros *organismos nacionais de cooperação*<sup>81</sup>.

Pode-se entender esta estratégia, defendida principalmente pelos que se opunham à visão dos EUA, como uma forma de ampliar o leque de influência da Organização. Acreditava-se que a valorização de organizações e entidades não governamentais permitiria pressionar os governos locais e valorizar as instâncias científicas. No entanto, vale lembrar que os EUA já investiam maciçamente na formação de organizações de caráter internacional, impulsionando a “ideologia americana de vocação universal”.

Apesar de propagada uma visão de que a polêmica entre EUA e França fundava-se em uma concepção que, de um lado, opunha os partidários de uma proposta “política” (EUA) e, de outro, os defensores de uma proposta “científica”, observa-se que o debate residia mais em saber sobre que bases os ideais de universalização seriam construídos e definidos. Isto é,

---

<sup>79</sup> Jaime Torres de Bodet nasceu no ano de 1902 em uma família de intelectuais da classe média no México. Poeta e educador, antes de ingressar na carreira diplomática em 1924, Torres de Bodet lecionou na Escola de Altos Estudos e atuou no Ministério da Saúde. Aos 41 anos foi nomeado Ministro da Educação e em 1945 representou o México na Conferência constitutiva da UNESCO em Londres. Foi o segundo diretor geral da UNESCO, renunciando ao cargo em 1952.

<sup>80</sup> Uma das prioridades da organização neste período, foi com o programa de “reconstrução” dos países “devastados pela guerra”. Nestes termos a CG de 1948, tinha como uma de suas preocupações “de favoriser le développement des programmes et des campagnes ayant trait à la reconstruction entrepris par les commissions nationales et autres groupements nationaux, ainsi que par des organisations internationales, intergouvernementales ou non gouvernementales, et aider à la coordination des activités de ces organismes” (CG, 1948: 14).

<sup>81</sup> “La Conférence générale décide en présentant le programme de l’Unesco a la prochaine Conférence générale le Directeur général et le Conseil exécutif soient invités à préciser la part respective que devraient prendre dans l’exécution des différentes parties du programme, en coopération avec le Directeur général chacune des autres Institutions spécialisées des Nations Unies, les organisations internationales non gouvernementales, les commissions nationales et autres organismes nationaux de coopération” (Op. Cit.:57).

quem teria legitimidade e credibilidade para impor – utilizando de uma terminologia atual – um “cosmopolitismo” de caráter global<sup>82</sup>.

### **Em busca da universalidade: construindo as bases da *cooperação internacional***

A UNESCO nasceu, pois, em um momento de reorganização das nações após a queda do nazifascismo na Europa, com uma forte polarização entre a influência “comunista”, liderada pela URSS por um lado e, de outro, a presença das potências “liberais”, lideradas pelos Estados Unidos, Inglaterra e França.

Nos primeiros anos alguns fundadores acreditavam que a Organização poderia representar a pluralidade ideológica e política das nações, amparada em processos marcados pela solidariedade e pelo compromisso moral assumido pelos povos de combater as formas “irracionais” de organização social; entenda-se como irracional naquela época as formas de gestão e organização social promovidos pelo nazifascismo.

A ciência e a cultura tornavam-se parâmetros não só da racionalidade como também do compromisso dos povos com a idéia de se estabelecer “*one world*” (Maio, 1997:18). Esta visão tinha como principal porta voz o biólogo inglês - e primeiro diretor da UNESCO (1946-1948) - Julian Huxley.

Huxley pode ser considerado como um dos protagonistas do “humanismo evolucionário” (Maio, 1997: 19; Elzinga, 2004: 90). Acreditava no papel da ciência como principal instrumento de combate à “irracionalidade humana”. Em seu livro “*UNESCO – its Purpose and its Philosophy*” (1946), sugeria que a UNESCO adotasse uma postura de progresso, protegendo a humanidade através da solidariedade e da cooperação entre os homens, a qual deveria ser buscada na valorização da educação e da cultura através da ciência. Embutida na concepção huxeleiana estava a visão de que a UNESCO não poderia ficar atrelada às

---

<sup>82</sup> Gustavo Lins Ribeiro, a partir de diferentes autores define este termo como: “Cosmopolitismo es una noción occidental que sintetiza la necesidad que los agentes sociales tienen de concebir una entidad política y cultural más grande que su propia tierra natal, que incorpore a todos los seres humanos en una escala global” (Ribeiro, 2003: 17).



instâncias governamentais, mas deveria ser influenciada pelas instituições, associações e organizações privadas. Esta visão prevaleceu – com certas ressalvas – em seu ato de fundação, e consta no artigo X do Ato Constitutivo.

“Article X - L’Organisation sera liée dès que possible à l’Organisation des Nations Unies. Elle en constituera l’une des institutions spécialisées prévues à l’article 57 de la Charte des Nations Unies. Ces relations feront l’objet d’un accord avec l’Organisation des Nations Unies conformément aux dispositions de l’article 63 de la Charte. Cet accord sera soumis pour approbation à la Conférence générale de la présente Organisation. Il devra fournir les moyens d’établir une coopération effective entre les deux organisations, dans la poursuite de leurs fins communes. Il consacrera en même temps l’autonomie de l’Organisation dans le domaine de sa compétence particulière, tel qu’il est défini dans la présente Convention.” (Ato Constitutivo, 1945: 9)

Em 1946, na primeira CG<sup>83</sup> em Paris, foram definidos os parâmetros e linhas de ação da Organização. Para responder a estes objetivos foram constituídas seis comissões: educação, informação de massas, bibliotecas e museus, ciências exatas e naturais, ciências sociais e filosofia e artes e letras.

As resoluções adotadas em 1946 estavam sob o grande guarda-chuva da *reconstituição e reestruturação*<sup>84</sup>, *educação de base*, *educação para o desenvolvimento e compreensão internacional*. A preocupação dos participantes neste momento refletia os efeitos da 2ª Guerra Mundial.

“Par l’éducation de base, on mène contre l’ignorance une campagne de longue haleine et d’envergure mondiale. C’est une entreprise très complexe qui va de l’éducation primaire jusqu’aux mesures en faveur des analphabètes adultes. Elle porte sur les points suivants: l’éducation pour la santé, le perfectionnement de l’agriculture, l’amélioration des conditions économiques, le progrès des arts et de la culture, le développement du sens civique et de la compréhension entre les peuples. L’éducation de base est du ressort des écoles et de nombreuses autres institutions, et elle exige l’emploi des moyens d’information des masses récemment découverts. (CG, 1946)

---

<sup>83</sup> Doravante também utilizarei a abreviação CG.

<sup>84</sup> A partir de 1945, os EUA, começaram a compreender que o investimento na reconstrução dos países devastados pela guerra não poderia ficar vinculado apenas ao UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration), que tinha como principal função auxiliar e acudir os refugiados de guerra. Muitos do Departamento de Estado americano (até meados dos anos 40) – receosos com relação às organizações internacionais – tentaram por diversas vezes atribuir à futura Organização das nações unidas apenas o papel de contribuir com o UNRRA. Tal postura estabelecia à UNESCO um tempo específico de atuação, e um objetivo preciso. (Bekri, 1991; Archibald, 1993).

### **Assistência científica**

Um dos temas que marcou a trajetória da UNESCO foi o papel atribuído ao que foi chamado nos anos seguintes de *cooperação técnica*; tratou-se de moldá-la como uma instância capaz de captar experiências e conhecimentos dispersos e de estabelecer procedimentos de equiparação que pudessem ser distribuídos e repassados às nações. Observa-se que a estrutura conceitual da Organização se ordenava a partir de temas que abrangiam as principais disciplinas da sociedade ocidental, o que mostra a pretensão de ocupar espaços amplos no universo de disputas entre os “cosmopolitas”.

O termo “cosmopolita” – indicativo de sujeitos políticos que atuam em diferentes espaços e níveis de comunicação, pode ser útil para pensar a UNESCO. O termo permite compreender melhor certas formas de qualificação e de ordenamentos promovidos pela Organização e a dinâmica que assume, no que denominei busca de universalidade. Ribeiro (2003: 22-23), emprega o termo para designar dois movimentos importantes. A idéia de mobilidade – que gera processos de negação/afirmação da localidade, ao mesmo tempo em que estabelece outras afirmações de solidariedade e identidade (nacionalismos, etnias, segmentação etc.), gera processos sociativos importantes. Um segundo processo busca criar modalidades de expansão e globalização de cunho intervencionista (colonialismo, expansão de modelos de organização do trabalho, expansão de mercados etc.). Acredito que a *cooperação*, nos moldes como foi gerada, pode ser incluída nesta segunda modalidade, do que Foucault chamaria de *dispositivos de segurança* (Foucault, 2004)

O final da 2ª Guerra Mundial criou condições para trocas entre as nações em áreas distintas das estritamente mercantis, fundadas em dimensões políticas e culturais. As experiências anteriores de organização internacional haviam demonstrado que os tratados edificados apenas sobre a perspectiva do controle da guerra não as evitavam e não diminuía o potencial de destruição das estruturas e supra-estruturas dos países. A busca de caminhos que evitassem a guerra mas não impedissem a expansão dos Estados nacionais passava por um equilíbrio de

poder entre as nações e pela criação e utilização de mecanismos e procedimentos de intervenção política e ideológica distintas das até então produzidas<sup>85</sup>.

Com isso não estou afirmando que a guerra como modalidade de resolução de conflitos tenha sido abolida ou superada, como mostram os processos históricos (Coréia, Vietnam e Iraque, por exemplo, para ficar apenas nos casos mais emblemáticos). A perspectiva da guerra permanente e da incerteza diante de um possível conflito, ser traduzida na expressão da década de 1950 *guerra fria*, também não foi abolida como mecanismo de controle e coerção. Porém, chamo a atenção para outros aparatos e instrumentos capazes de coibir possíveis conflitos e manter um equilíbrio de poder e que dão credibilidade e legitimidade às intervenções bélicas. Nestes termos, a constituição e o estabelecimento de um equilíbrio de poder devem ser tratados como um processo que envolve diferentes estratégias, técnicas e procedimentos administrativos e políticos.

Base dos procedimentos de mediação entre as potências, os acordos de caráter cultural e político podem ser observados no item “Educação de Base” de 1946 – prioridade número dois do programa da UNESCO naquele ano. Duas resoluções chamam a atenção. A primeira refere-se à necessidade de criação de um *comité de experts* para estabelecer os parâmetros e definições mínimas que cada país deveria seguir para *garantir a paz e a segurança*, tendo como tema a educação, a ciência e a cultura.

“[Note : Cette section a été approuvée, sous réserve d’un amendement de détail, aux termes de la résolution ci-après :” Le Conseil exécutif :1° " Approuve le projet relatif à l’éducation de base figurant à la lettre B du programme, tel qu’il a été amendé à la suite des débats de la présente session du Conseil. 2° ‘Invite le Directeur général à prendre, de toute urgence, les mesures nécessaires en vue de confier la mise en oeuvre de ce projet à une personne qui agira en accord avec le **comité d’experts** mentionné plus haut. a) ‘à une définition de la portée de

---

<sup>85</sup> A diplomacia, de acordo com Góes Filho, poder ser compreendida como um instrumento de negociação e mediação de entidades soberanas. Nestes termos, a emergência da guerra tende a ser tomada como a ‘falência’ dos mecanismos de negociação e mediação empreendidos pelos diplomatas. A regulamentação da diplomacia entre entidades soberanas esbarra nas ‘regras costumeiras de direito internacional’, que, de acordo com Góes Filho, “surgem da necessidade das comunidades políticas regularem suas relações mutuas, mas quando os usos e costumes não são mais capazes de cumprir essa função, pouco a pouco emerge um conjunto de princípios (universais) que os juristas ingleses chamam de ‘the law of nations’, que estabelece princípios de reciprocidade entre os Estados, fundados em ‘direitos fundamentais’, que pretendem codificar a competência externa”. (...) “A tese contrária é de fundamento hegeliano e defende o princípio de que, por se fundamentar exclusivamente na vontade dos Estados, as obrigações compactuadas (os tratados) não podem transcender a essa vontade não havendo, portanto, fundamento legítimo para a existência de um corpo de normas baseadas em princípios universais e, portanto, a possibilidade de uma instância de arbítrio supra-estatal” (Góes Filho, 2003: 39).

l'éducation de base, tenant compte spécialement des conditions minima qui, doivent être remplies dans chaque pays pour que l'éducation, la science et la culture puissent favoriser et garantir la paix et la sécurité;" (CG, 1946: 282)

Na segunda resolução, a CG convoca o conjunto da Organização para colaborar com uma *comissão de estatística*, visando à construção de parâmetros e normas relativas à "terminologia pedagógica" a ser padronizada e empregada pelos países.

"En collaboration avec une commission des statistiques en matière d'éducation, l'Unesco entreprendra: d'aider à coordonner, à normaliser et à améliorer les statistiques nationales de l'éducation; d'aider à normaliser la terminologie pédagogique; de conseiller les Etats Membres et les organisations intergouvernementales sur les questions d'ordre général relatives à la centralisation, à l'interprétation et à la diffusion des données statistiques en matière d'éducation; d'étudier la possibilité de publier un annuaire international de l'Éducation qui devrait comporter, outre des données statistiques, des renseignements sur les divers systèmes et tendances de l'enseignement." (CG, 1946: 286:).

Estas duas resoluções puseram em evidência um dos objetivos gerais da Organização, que era tornar-se uma instituição de caráter universal, capaz de intervir nos domínios da sua área de atuação. A padronização de informações facilitaria a constituição de canais de interlocução da Organização com os países-membros não só no nível dos governos centrais, mas também com os produtores e transmissores destas *terminologias*.

Os resultados da segunda CG realizada em 1947, na Cidade do México, indicam que o projeto ganhou uma amplitude maior. De acordo com as resoluções, esperava-se que para 1948 estes *experts* pudessem se transformar *en un corps mondial d'experts* (CG, 1947: 19)<sup>86</sup>. Estes poderiam ser integrantes dos governos, das universidades ou, ainda, de organizações da sociedade civil com interesse na educação básica. Sua principal atribuição seria colaborar com a UNESCO fornecendo informações sobre os métodos e sistemas educacionais desenvolvidos nos países e atuar como mediadores junto aos governos locais<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Dezalay (2004) e Dezalay & Garth (2002) vem mostrando que as organizações internacionais apresentam-se com um espaço importante de atuação do que denominou dos *experts em gouvernance*. Cf nota 43.

<sup>87</sup> "3.4.7 - Groupe d'experts. De mettre le plus largement possible à profit, en 1948, les services du groupe d'experts en matière d'éducation de base, qui fut déjà réuni en 1947 et qui devrait devenir un corps mondial d'experts: ce groupe sera tenu au courant de l'évolution des expériences d'éducation de base conduites par l'Unesco. Ces experts seront toujours prêts à apporter une aide à l'Organisation dans des cas précis et lorsqu'elle en fera la demande" (Conference General deuxième session, 1947: 18).

Em 1948, após as orientações dos *experts*, a UNESCO colocou-se à disposição para ajudar os países-membros a *melhorarem* seus sistemas de ensino. A estrutura e o tipo de cooperação que poderia prestar já estava sendo em funcionamento na parceria com o “Bureau International d’Education”<sup>88</sup> e com alguns centros universitários de pesquisa que, cada vez mais, se tornavam um fórum da instituição.

“2.11 Missions à buts éducatifs : prendre toutes mesures en vue d’envoyer dans les Etats Membres qui en feront la demande, et avec leur participation financière, des missions à buts éducatifs chargées d’aider, par des enquêtes, des conseils ou des concours directs, à l’amélioration de l’enseignement, notamment dans les régions dévastées par la guerre; (...)

2.42 - L’Unesco aidera les Etats Membres qui en exprimeront le désir à lancer un mouvement en faveur de l’éducation de base, en s’attachant d’abord aux régions peu développées et, aux éléments les moins favorisés de la société dans les pays industriels” . (CG, 1948: 18).

O ano de 1948 também foi marcado pela saída de Huxley da direção geral da Organização, substituído pelo mexicano Jaime Torres Bodet. Esta mudança representou um momento importante da história da Organização. A literatura especializada interpreta a saída de Huxley da direção geral como um momento de mudança nas preocupações da Organização e como uma “vitória” dos que defendiam uma Organização voltada para “política real”. A gestão de Torres Bodet é identificada como um momento de maior politização, entendido como de maior presença dos representantes dos países-membros nos processos decisórios. Huxley foi um dos principais defensores de uma visão considerada “intelectualista”. (Bekri, 1991: 193-197; Maio, 1997: 21-22)

Torres Bodet acreditava que a Organização não poderia ficar omissa ante as tensões e conflitos que opunham Leste/Oeste e deveria se aproximar mais da ONU e tornar-se sua

---

<sup>88</sup> O BIE foi fundado em 1925 como uma Organização privada não-governamental. O principal objetivo da Organização era centralizar documentos referentes aos sistemas de ensino público e privado, realizar pesquisas científicas e servir de intermediária entre as associações de educação dos países. Em 1929, o BIE transformou-se na primeira organização intergovernamental na área da educação. Neste período Jean Piaget professor de psicologia da Universidade de Genebra foi nomeado diretor geral, ficando no cargo durante 40 anos. Desde 1934, o BIE organiza as conferências internacionais de educação conhecidas também como “Conferência internacional sobre Educação”. Com a criação da UNESCO, esta conferência passou a ser coordenada pelas duas organizações. Em 1969, o BIE foi integrado como instituição relativamente autônoma à UNESCO, integrando o setor de Educação da UNESCO junto com o “Instituto Internacional de planificação da Educação” com sede em Paris e com o “Instituto da UNESCO para à Educação” com sede em Hamburgo na Alemanha. A execução do programa do BIE esta sob responsabilidade de um conselho composto por vinte e oito (28) conselheiros eleitos pela Conferência Geral da UNESCO.(Conférence internationale de l’éducation, 3e-37e session, Genève, Recommandations 1934-1977. Paris, UNESCO, 1979)

*consciência política*. Compartilhava com Huxley, no entanto, a visão de que a UNESCO deveria estar calcada em uma *solidariedade intelectual* com ideais universalistas.

A gestão de Torres Bodet foi marcada pelo crescimento e expansão da influência da Organização e pela valorização das ações educacionais nos países menos desenvolvidos<sup>89</sup>. Tal perspectiva pode ser explicada pelo fato de a UNESCO estar cada vez mais em conformidade com as resoluções dos EUA e da ONU quanto aos instrumentos e à dinâmica de atuação das organizações internacionais<sup>90</sup>.

Apesar de formuladas nos primeiros anos de atuação da Organização, as resoluções sobre *cooperação científica* não se efetivaram da forma abrangente como desejava o Conselho Executivo, visto o investimento dos EUA para controlar e estabelecer suas prioridades. A influência dos EUA sobre o intercâmbio de recursos na arena internacional era quase absoluta.

Como pode ser observado no trecho abaixo, na CG de 1949 foi lançada uma discussão sobre as *normas diretivas* que regeriam a *cooperação científica*<sup>91</sup>. O Conselho Executivo da UNESCO teve que rediscutir o *código de diretivas*<sup>92</sup>.

“Le Directeur général et le Conseil exécutif ont en conséquence préparé les dix-huit directives suivantes. Elles ont reçu de la Conférence générale, en sa quatrième session, une approbation provisoire (quinzième séance plénière); elles seront communiquées comme telles aux gouvernements des États Membres et aux commissions nationales pour commentaires et suggestions. La Conférence

---

<sup>89</sup> Foi no período de Torres Bodet que foi instituído o “Projeto Unesco de Relações Raciais” Cf. Maio, (1997, 2004).

<sup>90</sup> Vale sinalizar que em junho do mesmo ano (1947) os EUA se dispuseram a fornecer aproximadamente 12 Bilhões de dólares aos países da Europa Ocidental em um período de 4 anos (1948 á 1951), para que estes “reerguessem suas economias”. O “Plano Marshall”, como ficou conhecido, foi uma das iniciativas políticas mais significativas empreendidas pelos EUA, que iniciava uma nova etapa de influência política. No mesmo ano a ONU na resolução A/RES/200, submeteu ao Secretariado das Nações Unidas, que reservasse fundos para os países que desejassem “equipes de *experts*”, que poderiam aconselhar os países sobre desenvolvimento econômico e técnico. No ano seguinte (1949), o Presidente norte-americano Harry Truman no ponto IV do seu discurso de posse enfatizava a importância do desenvolvimento econômico “Il nous faut lancer un nouveau programme qui soit audacieux et qui mette les avantages de notre avance scientifique et de notre progrès industriel au service de l'amélioration et e la croissance des régions sous-développées. Plus de la moitié des gens dans le monde vit dans des conditions voisines de la misère. Ils n'ont pas assez à manger. Ils sont victimes de maladies. Leur pauvreté constitue un handicap et une menace, tant pour eux que pour les régions les plus prospères”. (*apud*, Rist, 2001:12).

<sup>91</sup> Este termo foi utilizado pela primeira vez nas resoluções da UNESCO neste ano de 1949.

<sup>92</sup> Conjunto de normas que orientam as ações da Unesco. O código de diretivas foi elaborado no ano de fundação da instituição em 1946, de acordo com a carta assinada pelos países membros.

générale, en sa cinquième session, les examinera de nouveau à la lumière de cette consultation. (...) Conformément aux dispositions de l'Acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, les directives suivantes guideront l'Organisation dans la définition et l'exécution de son programme". (CG, 1949: 9).

Dentre os itens que compõem o código de diretivas, vale destacar duas definições instituídas naquele ano:

“II - Dans tous les domaines d'intérêt commun, l'Unesco coopérera étroitement avec les Nations Unies et leurs Institutions spécialisées. (...) VII - L'Unesco contribuera à diffuser la Déclaration universelle des droits de l'homme, à promouvoir l'adhésion aux principes qui y sont contenus et à encourager la réalisation des conditions d'ordre éducatif, scientifique et culturel nécessaires à une meilleure application de ces principes.” (*Op. cit.* p.: 10)

E mais adiante,

“Le Directeur général est chargé: De prendre les mesures voulues pour coordonner l'exécution du programme de reconstruction de l'Unesco avec les appels ou les campagnes connexes lancés par les Nations Unies.” (*Op.cit.* p. 11-12)

As resoluções de 1949 estreitavam os laços da instituição com os projetos e objetivos defendidos pela ONU, alterando alguns pontos do seu Ato Constitutivo. Desde seu nascimento, a UNESCO estava vinculada ao Conselho Econômico e Social do sistema das Nações Unidas (ECOSOC) e, a partir de determinação da 4ª Assembléia Geral da ONU (1949), a Organização deveria não apenas acoplar seus projetos aos programas do ECOSOC, mas adaptar suas ações às metas e definições ditadas pelas Nações Unidas, em especial após a aprovação da resolução A/RES/200.

“Observations et principes directeurs adoptés par le conseil économique et social lors de sa neuvième session (...) Les organisations participantes, lorsqu'elles assurent une **assistance technique** aux pays insuffisamment développés en vue de leur développement économique, doivent: 1. Avoir pour objectif principal d'aider ces pays à **renforcer leurs économies nationales, grâce au développement de leurs industries et de leur agriculture, afin de favoriser leur indépendance économique et politique dans l'esprit de la Charte des Nations Unies, et de permettre à leur population entière d'atteindre un niveau plus élevé de bien-être économique et social**; 2. Observer les principes généraux suivants posés par la résolution 200 (III) de l'Assemblée générale: a) **L'assistance technique en vue du développement économique des pays insuffisamment développés ne sera fournie par les organisations**

**participantes qu'en accord avec les gouvernements intéressés et d'après les demandes reçues des gouvernements;** b) La nature des **services fournis** à chaque pays sera déterminée par le gouvernement intéressé; c) Les pays qui désirent recevoir une assistance devront effectuer au préalable tout le travail possible en vue de définir la nature et la portée du problème qui se pose; d) **L'assistance technique fournie: Ne constituera pas un prétexte d'ingérence économique ou politique de la part de l'étranger dans les affaires intérieures du pays intéressé et ne sera accompagnée d'aucune considération de caractère politique; Ne sera donnée qu'aux gouvernements ou par leur intermédiaire; Devra répondre aux besoins du pays intéressé; Sera fournie dans toute la mesure du possible sous la forme désirée par le pays intéressé**" (CG, 1949: 47[grifos meus]).

A universalização de temas específicos pretendida pelos fundadores da Organização perdia espaço com o processo de centralização e regulação dos princípios, padrões e normas então em elaboração pelo complexo "sistema mundial" em gestação de acordo com a "ideologia americana de vocação universal".

A resolução da 4ª Assembléia Geral (A/RES/200) *normatizava* a área de atuação das organizações do tipo UNESCO e estabelecia procedimentos para a distribuição de recursos, que passavam a ser definidos com base na introdução de uma modalidade específica definida como *assistência técnica*. Além disso, estimulava que esta intervenção de segmentos administrativos de um país em outro fosse centralizada e coordenada por uma instância definida pela Assembléia Geral. Isto significava que as organizações especializadas deveriam – para garantir os fundos destinados à *assistência técnica* – adaptar seus programas aos pressupostos e linhas definidas pela ONU.

Em 1950, parte da arrecadação depositada pelos estados associados foi transferida para a UNESCO, com o objetivo de investir nesta modalidade de articulação entre Estados nacionais e organizações do Sistema da ONU.

“PRENANT ACTE du fait que le Conseil économique et social et que l'Assemblée générale des Nations Unies ont recommandé aux gouvernements participant à la Conférence de **l'assistance technique** l'attribution à l'Unesco de 14 % des contributions versées au compte spécial pour **le programme d'assistance technique**, sans préjudice des sommes éventuellement prélevées sur le fonds de réserve envisagé en accord avec cette organisation et avec le Bureau de l'assistance technique, AUTORISE le Directeur general; A accepter les crédits et autres ressources qui pourront lui être attribués sur le compte spécial mentionné ci-dessus, à condition qu'ils servent uniquement à financer la participation de l'Unesco au **plan d'assistance technique** du Conseil économique



et social. (...) A continuer de donner son entier concours au **Bureau de l'assistance technique**, en ayant constamment pour objet d'élaborer un plan vraiment coordonné d'assistance technique dans lequel chaque organisation travaillera selon sa compétence propre à la mise en valeur économique des pays insuffisamment développés, en accordant toute l'attention nécessaire aux questions sociales qui conditionnent directement le progrès économique; A soumettre au Conseil exécutif, à intervalles convenables, un rapport complet sur l'application du programme, les résultats obtenus et les dépenses effectuées à ce titre;" (CG, 1950: 70 [grifos meus]).

Nos anos de 1949, 1950 e 1952 houve grandes mudanças tanto no aspecto organizacional quanto nas diretrizes da UNESCO. Atendendo às resoluções da 4ª CG (1949) sobre a formação de centros de pesquisa na área educacional, em 1951 foi criado o “Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina” - mais tarde chamado de “Centro de Cooperação para a Educação de Adultos na América Latina” (CREFAL)- , na cidade de Pátzcuaro, no México. O Centro foi responsável pelas primeiras publicações na América Latina de materiais didáticos para o apoio a educadores de adultos da região.

O termo *assistência técnica* difere de *cooperação científica*. O próprio termo *assistência* supõe uma assimetria entre os organismos internacionais e os Estados nacionais, como pode ser visto ainda na CG de 1950,

“En vue **d'aider** au développement de l'éducation de base dans les États membres en collaboration avec l'Organisation des Nations Unies, les institutions spécialisées et les organisations intergouvernementales compétentes, et en consultation avec les organisations non gouvernementales, le Directeur général est autorisé à **entreprendre des études et des expériences** sur les divers aspects de cette éducation, à **mettre certains services techniques** à la disposition des entreprises associées, à continuer d'assurer le fonctionnement de centres internationaux de formation du personnel et de production de matériel, à faciliter la création de centres nationaux d'éducation de base et, pour ce faire à rechercher et accepter des fonds extrabudgétaires”.(CG, 1950: 16[grifos meus])

Segundo os termos da resolução, a *assistência técnica* surge para realizar *pesquisas e estudos experimentais* sobre aspectos da educação e oferecer serviços técnicos às instituições associadas à UNESCO.

Esta resolução está nos atos das futuras conferências e se torna uma ação permanente da instituição. Vale ponderar que este tipo de resolução, mais do que efetivamente tornar-se um projeto ou programa, expressou um sentimento, uma proposição. Mas o fato de constar como

uma resolução permitiu à Organização ampliar suas relações institucionais e comprometer um número maior de instituições privadas e/ou públicas. Como reflete o conjunto das resoluções do item 1.3 de 1952,

“ASSISTANCE A DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES D'ÉDUCATION

Le Directeur général est autorisé à associer à l'oeuvre de l'Unesco les organisations et institutions internationales dont l'activité servira à l'exécution de son programme dans le domaine de l'éducation, et à les aider au moyen de subventions et de services.

ÉTUDES. Le Directeur général est autorisé à entreprendre, avec la collaboration d'organismes internationaux et nationaux compétents, des études comparatives de caractère général ou particulier, portant essentiellement sur des questions inscrites au programme d'éducation de l'Unesco ou soumises à celle-ci par l'Organisation des Nations Unies” (CG, 1952: 16)

Neste mesmo ano a UNESCO estabeleceu *colaboração* para *assistência técnica* com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e com a Organização Mundial da Saúde (OMS), criando uma agenda de trabalho em comum com eixo na educação de base, o desenvolvimento econômico, a saúde do trabalhador e a educação de adultos<sup>93</sup>.

Com o estreitamento dos laços entre as diferentes agências da ONU, as declarações e convênios passaram a orientar cada vez mais a agenda das organizações e seus programas. As relações entre os organismos internacionais eram apontadas como de *colaboração*, enquanto que as relações com os países-membros eram definidas por noções como *assistência* e *ajuda*

Este tipo de vínculo pode ser observado na resolução nº. 1.31 da CG de 1956, quando pela primeira vez o termo *extra-escolar* foi utilizado, sugerindo que os países membros incorporassem a seu sistema educacional atividades em prol da divulgação da Declaração Universal dos Direitos. Esta resolução também emprega termos como *cooperação internacional* e *compreensão* para indicar a necessidade de investir em países *em vias de desenvolvimento*.

“Les États membres sont invités: a) A prendre les mesures nécessaires pour généraliser la scolarité gratuite et obligatoire, particulièrement dans l'enseignement du premier degré, et pour développer et améliorer l'éducation

---

<sup>93</sup> Resoluções 3.92; 7.192; 2.75;7.181. (CG, 1952)

scolaire et extrascolaire (...) conformément aux principes énoncés dans l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (...) b) A encourager, tant dans les écoles de l'État que dans les écoles privées, sur tout leur territoire métropolitain et dans les territoires sous tutelle ou non autonomes qu'ils administrent, l'enseignement relatif aux Nations Unies et aux institutions spécialisées, ainsi que l'enseignement relatif aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales définis dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, et d'une manière générale à orienter leur enseignement scolaire vers le développement de la dignité de la personne humaine et vers la **compréhension et la coopération internationales**, afin d'éliminer de l'éducation tous les éléments qui pourraient faire obstacle à la réalisation des objectifs proclamés dans l'Acte constitutif de l'Unesco." (CG, 1956: 11/12[grifos meus]).

A introdução do termo *extra-escolar* como um dos princípios que regem a educação escolar amplia a possibilidade de inserir nos currículos e na proposta pedagógica das escolas um conjunto de saberes produzido pelos diferentes organismos da ONU, sendo o tema dos Direitos Universais a representação destes saberes. Nesta perspectiva a resolução indica o caminho que os Estados nacionais devem tomar para o *desenvolvimento da dignidade da pessoa humana*.

O que se observa doravante é uma crescente incorporação pela UNESCO das definições e resoluções tomadas no âmbito da ONU. Este tipo de situação traz benefícios á Organização, que cada vez mais se consolidado como porta-voz das nações nos assuntos da educação, ciência e cultura, mas, ao mesmo tempo, isto atrela os países-membros às exigências e decisões da ONU.

Um reflexo desse processo de “internacionalização dos direitos humanos” através do ensino e da *cooperação internacional* pode ser observado no debate ao final da década de 1950 sobre a definição de *educação de base*. A partir da parceria com a OIT e a OMS, as resoluções acerca da educação começaram a mudar, refletindo os interesses das instituições *colaboradoras*. Em 1958 na resolução 1.51, foi indicada a necessidade de repensar a terminologia adotada para definir a *educação de base*.

“Reconnaissant que l'expression ‘éducation de base’ est une source de confusions, charge le Directeur général de prendre des mesures immédiates pour qu'une terminologie appropriée et pouvant être appliquée dans le monde entier soit utilisée par l'Unesco pour tous les genres d'éducation des adultes et des jeunes, et de mettre aussi rapidement que possible un terme à l'emploi de

l'expression 'éducation de base' dans tous les documents officiels de l'Unesco." (CG, 1958: 17)<sup>94</sup>

A década de 1950 foi importante na definição da estrutura organizacional da UNESCO - principalmente a partir de 1954, quando a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se associou à Organização<sup>95</sup>, alterando consideravelmente a correlação de forças interna<sup>96</sup> - e na consolidação das propostas de *assistência técnica* da Organização.

Os debates no interior da CG e do Conselho Executivo neste período refletiram as tensões do início da guerra fria, polarizando o bloco encabeçado pela URSS, de um lado, e o bloco liderado por EUA, Inglaterra e França, de outro<sup>97</sup>. De ambos os lados surgiam denúncias e críticas sobre o “aparelhamento” da UNESCO e seu uso pelos Estados na defesa de interesses nacionais. A guerra fria tensionava e polarizava as intervenções dos Estados nos organismos internacionais, afetando a natureza da organização. Um episódio marcante da época foi o

---

<sup>94</sup> “Les États membres sont invités: a) A instituer ou à développer, dans leurs territoires métropolitains et extra-métropolitains, ainsi que dans les territoires non autonomes qu'ils administrent, un système d'éducation des jeunes et des adultes qui, complétant et poursuivant l'action de l'école ou l'oeuvre d'éducation de base, tende principalement vers la compréhension et la coopération internationales, tout en préparant les bénéficiaires à l'exercice de leurs responsabilités sociales, notamment dans le cadre de programmes concertés de développement communautaire, l'individualité culturelle de chaque pays ou territoire étant dûment respectée; Invite les États membres d'Amérique latine à établir, toutes les fois que ce sera nécessaire, des plans d'ensemble tendant à universaliser, au niveau primaire tout au moins, l'enseignement gratuit et obligatoire et à favoriser ainsi un accroissement rapide et continu de la population scolaire; à faire tous leurs efforts pour découvrir et éliminer les obstacles économiques et sociaux qui empêchent les enfants d'âge scolaire de fréquenter l'école; à adapter l'administration et les programmes des écoles aux aptitudes des enfants et aux besoins de chaque pays compte tenu de son degré actuel d'évolution sociale et à fournir les ressources nécessaires en matière de construction et d'équipement scolaires, de formation de personnel enseignant et de crédits budgétaires pour que ces différents buts puissent être graduellement atteints; [3] **Invite les États membres d'Amérique latine à profiter à cet effet des facilités offertes par l'Unesco au titre du projet majeur, du programme de participation aux activités des États membres et du programme élargi d'assistance technique;** [4] **Invite les États membres d'Amérique latine à négocier des emprunts auprès d'organisations financières internationales et nationales en vue de surmonter les difficultés budgétaires qui retardent actuellement le développement de l'enseignement sur leur territoire;** [5] Invite en outre les États membres d'Amérique latine à mettre en oeuvre toutes leurs ressources intérieures et extérieures, en en coordonnant l'emploi, en vue d'atteindre les buts dudit projet majeur”. (CG, 1958: 20-21 [grifos meus])

<sup>95</sup> Neste ano a URSS se associou à Unesco junto com boa parte do Leste Europeu.

<sup>96</sup> Desde o início da década de 1950 movimentos nacionalistas e anticomunistas dos EUA já se pronunciavam contra a Organização, alegando uma “tendência comunista” em sua direção. Um dos movimentos mais radicais (*The Cross and the Flag*) defendia a abolição da ONU. Os movimentos nacionalistas e anticomunistas cresciam no interior do país, levando o Congresso americano a restringir a contribuição do país à UNESCO. (Archibald, 1993). Em 1953, o presidente Eisenhower cria um comitê para investigar denúncias da ‘influência comunista’ na UNESCO. O macartismo repercutia nas organizações internacionais. Neste período a Organização sofreu duas investigações; uma delas, promovida pelo então diretor geral (Luther Evans), constatou que parte da delegação estadunidense no Secretariado estava sendo ‘desleal’ aos interesses dos EUA, e tinha tendências comunistas, o que levou à demissão destes integrantes.

<sup>97</sup> Sobre a atuação dos “blocos capitalista e socialista” nas agências da ONU, Cf. Herz e Hoffmann (2004). É importante registrar que nesta época os EUA e a URSS davam prioridade aos acordos bilaterais, em detrimento dos multilaterais.

apoio da UNESCO à intervenção americana na Coreia, que levou à desfiliação das delegações da Polônia, Hungria e Checoslováquia. (Evangelista, 2003: 38).

Ao mesmo tempo em que a UNESCO buscava consolidar-se como uma instância de *manutenção da paz* e equilíbrio entre as nações, a força dos Estados nacionais se sobrepunha aos desejos, mecanismos e procedimentos supra-estatais. A experiência da Liga das Nações havia indicado a necessidade de universalizar certas temáticas e constituir um quadro permanente de funcionários internacionais. No entanto, esta perspectiva ainda não havia sido plenamente incorporada pelas organizações internacionais, e em particular pela UNESCO. Os primeiros anos da organização reviveram os debates que antecederam sua fundação, expressos na polarização entre IICI e a CMAE que, apesar de terem projetos apresentados como opostos, reivindicavam os mesmos princípios.

A novidade neste período foi a definição de procedimentos e práticas que deveriam reger as ações e iniciativas internacionais. A *colaboração* começou a ser definida a partir de noções como *assistência técnica* e *ajuda*, que indicavam claramente uma assimetria entre os Estados nacionais, os quais passaram a ser classificados como *subdesenvolvidos* x *desenvolvidos*, *terceiro mundo* x *primeiro mundo* etc.<sup>98</sup>. O discurso de Harry Truman em 1949 apontou não apenas a singularidade e diferenciação dos países como ajudou a qualificar certos termos, que rapidamente foram normatizados nos documentos da ONU. Termos como *assistência técnica* e *cooperação científica*, que até designavam uma relação entre unidades soberanas, passaram, a partir de 1950, a operar de forma distinta. Para uns *cooperação* ou *colaboração*; para outros, *assistência* ou *ajuda*. Estes indicadores, assim como a qualificação do termo *cooperação internacional*, criaram novas formas de relacionamento entre as organizações internacionais e os Estados nacionais. Estas mudanças incidiram no processo de organização interna dos organismos de *cooperação*, que tiveram que se adaptar ao novo cenário internacional onde coexistiam Estados nacionais *subdesenvolvidos* e *desenvolvidos*.

---

<sup>98</sup> Em 1952 o demógrafo Alfred Sauvy utilizou em um artigo na revista *L'Observateur* (Nº118, 14 out. 1952, p. 14) o termo *terceiro mundo*, que passou a operar, assim como o termo *subdesenvolvimento*, como categoria classificatória.

## **Construindo a Organização, *descentralizando* a representação e *centralizando* as ações**

O objetivo neste item é compreender uma das estratégias da UNESCO: a de iniciar um processo de *descentralização* de suas ações e estrutura organizacional, ainda nos seus primeiros anos, visando uma maior aproximação da Organização com os países-membros. Se até aqui foi possível observar como as idéias de *cooperação científica* foram sendo reordenadas para termos como *assistência*, *ajuda*, e *colaboração*, pretendo mostrar aqui como esta perspectiva implicou na necessidade da Organização definir sua relação com os países-membros.

Esta aproximação era uma estratégia para a obtenção de ganhos políticos e simbólicos através da expansão e construção, nos países-membros, de uma estrutura administrativa (um *escritório*) para estreitar os vínculos com os sujeitos políticos nacionais. Ela também deve ser lida no contexto das disputas internacionais por espaços e pela afirmação de um projeto político, ou em termos atuais, na disputa por uma cosmovisão.

O que importa aqui é ver, através da análise de alguns documentos da UNESCO e da ONU, como a estratégia da *descentralização* criou uma modalidade de organização e gestão institucional. Operando com termos como *transferência de responsabilidades*, *concentração de esforços* e *integração regional*, a Organização iniciou o processo de criação de unidades próprias situadas em países, conhecidas como unidades *hors-sièges* em regiões ou macro-regiões. O fato de ser uma dentre várias organizações especializadas da ONU traz a esta discussão um aspecto interessante, dada a dupla lealdade a que está compelida, de um lado, pelas demandas dos países-membros e, de outro, pela Assembléia Geral da ONU.

A UNESCO, assim como outras organizações internacionais vinculadas ao Sistema da ONU, pode ser considerada uma executora de ‘cosmopolíticas’ nos termos definidos acima, a partir de Gustavo Lins Ribeiro. Porém, ao pensá-la engajada nesta dupla lealdade (aos países-membros e ao Sistema da ONU), observamos que a própria existência da Organização (e, talvez, das demais do Sistema da ONU) é parte de um processo permanente de reordenamento das suas estruturas organizacionais. Nestes termos poder-se-ia dizer que não existe uma UNESCO, mas “UNESCOS” distintas e integradas, operadoras de “estratégias internacionais”.

## **Descentralização 1: definindo princípios**

A polarização e a tensão vividas no interior da Organização durante seus primeiros anos criaram uma rotina de negociação permanente das regras e direitos internos. Vislumbrado pelos representantes dos países-membros, o sonho de um “único mundo” esbarrava na impossibilidade de estabelecer uma “cultura organizacional”<sup>99</sup> e de instituir uma “identidade organizacional” que atendessem às aspirações dos Estados, pela falta de consenso quanto ao papel e a função que deveriam ter esses organismos.

Em 1950, na gestão de Torres Bodet, o Conselho Executivo da UNESCO lançou a idéia de *descentralizar* sua estrutura operacional, atendendo especialmente aos interesses da delegação dos EUA. A resolução 9.92, indicava ser necessário um estudo sobre a viabilidade da *descentralização* com vistas a tornar a ação da instituição mais eficiente.

“CONSIDÉRANT l’importance capitale pour la vie de l’organisation de la question de l’exacte décentralisation que l’Unesco doit réaliser pour augmenter l’efficacité de son action, CHARGE le Directeur général d’étudier les modalités et le degré de la décentralisation qu’il apparaît le plus opportun de réaliser dans les activités de l’organisation, et de faire rapport à la sixième session de la Conférence générale sur les différents aspects de ce problème.” (CG, 1950: 71).

Em 1951, foi feito o primeiro estudo sobre a *descentralização*, apresentado na 6ª Conferência Geral. O documento foi concebido como

“l’ensemble des mesures susceptibles, sans rompre l’unité organique du programme ni porter atteinte à l’universalité des buts de l’UNESCO, de favoriser la pleine participation des États membres aux activités de l’organisation et le développement d’une action pratique et efficace de l’Unesco dans les différentes régions du monde, selon des modalités tenant compte des besoins des États membres, des caractéristiques, de leur culture et de l’urgence relative des problèmes auxquels ils ont à faire face”. (DOC. 6/C/OXR/4, 1951: XX)

---

<sup>99</sup> Os termos “cultura organizacional” e “identidade organizacional” aqui empregados provêm da literatura sobre a “Sociologia das organizações” e de autores como Crozier (1994) e Etzioni (1974). Freitas (1991: XVIII), por exemplo, define assim a expressão: “Cultura organizacional é compreendido como um poderoso mecanismo que visa conformar condutas, homogeneizar maneiras de pensar e viver a organização, introjetar uma imagem positiva da mesma onde todos são iguais, constituindo-se em um forte instrumento disciplinar, dispensando o controle externo, uma vez que este está interiorizado”.

Este documento refletia a visão defendida por Torres Bodet , oposta à de Huxley, para quem o principal objetivo da organização era fortalecer a idéia de unidade mundial através da ciência da cultura e da educação a serviço de um “único mundo”. A *descentralização*, na perspectiva huxleyana, seria uma fragmentação e uma vitória dos que defendiam que a Organização se aproximasse dos interesses estatais.

No entanto, de acordo com os estudos para a *descentralização*, a perspectiva de investir em múltiplos projetos de *cooperação intelectual* sem atentar para as necessidades e demandas dos países-membros estaria gerando um distanciamento entre a Organização e seus associados. Ao mesmo tempo, o documento alertava para o fato de que muitos países distantes tinham dificuldades de promover os conceitos da Organização, por esta desconhecer as necessidades locais e devido ao frágil sistema de comunicação interna. A primeira experiência de *descentralização* foi a criação de postos regionais de *cooperação* entre 1947 e 1951<sup>100</sup>. Nesse período para a UNESCO era inviável (essencialmente por questões financeiras) manter uma representação nacional em cada país, e a Organização considerava que as atividades deveriam ter como eixo central a sede<sup>101</sup>.

A partir de 1951, depois do primeiro relatório sobre *descentralização* (Doc. 6/C/OXR/4, 1951) considerou-se que, para realizar suas diversas atividades, a estrutura mais eficaz de representação nos países-membros não deveria ser uma representação formal de caráter diplomático, mas escritórios regionais coordenados por especialistas em diferentes áreas e disciplinas, subordinados a um diretor geral que teria também a função de representar oficialmente a Organização nas regiões.

Naquele momento prevalecia a visão de que a representação da Organização deveria estar a cargo de uma pessoa ou equipe técnica que consolidasse e padronizasse os procedimentos de atuação. Embutida nesta visão estava a necessidade de aumentar a influência e a penetração da Organização entre os países-membros e leva-los a reconhecer o *protagonismo* pretendido

---

<sup>100</sup> Estes postos foram criados nas seguintes regiões: Sudoeste da Ásia; Ásia Oriental; Ásia Meridional; América Latina e Oriente Médio.

<sup>101</sup> Apesar das dificuldades, a UNESCO criou, em 1948, uma representação de caráter experimental em Havana (Cuba), para promover tanto as ações das Comissões Nacionais da região como a própria instituição. Em 1972, esta representação transformou-se em Escritório Regional para a Cultura na América Latina e no Caribe. O anexo 1.5 mostra o ano da criação das Unidades fora da Sede.



pela Organização. Deste modo, o debate nas décadas de 1960<sup>102</sup> e 1970 foi impulsionado pela preocupação com o excesso de centralismo da direção da UNESCO (composta pelo Diretor Geral, o Secretariado e o Conselho Executivo) e a necessidade de aproximar os programas definidos nas CGs das realidades nacionais.

É importante ter em mente que a década de 1960 foi um dos períodos de maior influência estadunidense nos assuntos da UNESCO. Foi o período em que o Banco Mundial e a Agência Internacional para o Desenvolvimento (IDA) destinaram vastos recursos para a prestação de serviços de educação na América Latina. A educação tornou-se uma preocupação do Banco Mundial e um fator importante nos investimentos e nos discursos sobre desenvolvimento. Em 1963 foi criado o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IPE), resultado da parceria entre o Banco Mundial e a UNESCO, para promover a cooperação na área educacional. (Bekri, 1991; Archibald, 1993).

A resolução número 10 da 16ª Conferência Geral de 1970, *Descentralização das atividades da organização*, definiu que algumas ações da Organização deveriam ser transferidas para outras instituições ou para escritórios regionais, de maneira que a intensificar os investimentos da UNESCO nas regiões distantes da sede e nos países em *via de desenvolvimento* (CG, 1970: 95).

Nas CGs seguintes - 17ª (1972); 18ª (1974) e 19ª (1976) - houve a preocupação não só de *descentralizar*, mas definir mecanismos, normas e procedimentos de *descentralização* que não prejudicassem a unidade da ação e imprimissem maior flexibilidade aos projetos e equipes locais. A principal dificuldade estava na autonomia dos escritórios regionais para estabelecer colaborações locais sem, contudo, se afastarem da unidade pragmática da instituição. *Pour que l'oeuvre de l'UNESCO revête toute l'amaleur et l'efficacité voulues, il est indispensable qu'elle ne se limite pas aux activités proures de son Secrétariat, mais qu'elle se renforce grâce à l'action entreprise par ses États membres.*

---

<sup>102</sup> Em 1961 ocorreu a primeira Conferência de Cúpula dos Países Não-Alinhados e foi criada a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD). Em 1962 foi criado o G-7, grupo dos 7 países mais ricos, influenciado pela expansão das empresas japonesas.

Neste sentido, a organização decidiu que os escritórios e centros regionais deveriam ter *un plus large pouvoir d'initiative et de décision, sans que l'application de cette politique compromette le caractère mondial de l'Organisation* (CG 1974).

Na resolução 7.22 da 19ª Conferência Geral, o Conselho Executivo incentiva a integração de sua estrutura organizacional (comissões nacionais, centros e postos regionais) às realidades locais através da ampliação da cooperação nacional para a implementação de programas locais, de acordo com os interesses dos Estados. Com esta iniciativa, o Conselho Executivo acreditava poder estreitar os laços com os países-membros e diminuir gastos com pessoal, pois a resolução também estabeleceu que os recursos para os projetos deveriam ser fornecidos pelos países-membros. Em contrapartida, os escritórios locais poderiam subcontratar especialistas locais<sup>103</sup>.

O modelo organizacional adotado pela Organização continuava sendo objeto de debates, centrados na rápida ascensão dos outros organismos internacionais, no crescimento dos acordos bilaterais e na perda de espaço no interior do sistema ONU, o que significava a diminuição dos investimentos providos pelos fundos e bancos internacionais e regionais.

Vale ressaltar que havia pouca divergência nos debates sobre a composição do Conselho Executivo. A França, contrária à posição de estatização do Conselho nos primeiros anos da Organização, voltou atrás, passando a defender um Conselho mais politizado e com maior influência dos representantes dos países.

Em 1977, um segundo relatório sobre a *descentralização* trouxe elementos novos. De acordo com o relatório (Doc. 103 EX/28, 1977), os integrantes do Conselho Executivo estavam preocupados em garantir uma *unidade de concepção e de ação, uma vontade de constituir um núcleo central sólido, antes de estabelecer as relações no terreno*. No entanto, esta preocupação era contrabalançada pela afirmação de que a busca de unidade da ação esbarrava num problema de recursos humanos: os funcionários da Organização não estavam *habitados a trabalhar em certas administrações nacionais fortemente centralizadas*.

---

<sup>103</sup> Vale lembrar que as resoluções e debates no interior da UNESCO refletiam as polarizações e tensões mundiais, com os “blocos”, as guerras de descolonização, a recomposição das ex-colônias, os regimes ditatoriais da América Latina, enfim, uma série de efeitos dos conflitos entre nações.

O documento informava que era de interesse da maioria dos países-membros que os escritórios regionais fossem integrados e unificados (atendendo às áreas de ação da UNESCO: educação, ciências exatas e naturais; ciências sociais, cultura e comunicação), idéia que não inviabilizava a instalação, em certos países, de *antenas especializadas*<sup>104</sup>. Em 1977 a *descentralização* foi definida da seguinte maneira:

“La décentralisation s’analyse en un transfert d’attributions, de la part d’une autorité centrale au profit d’échelons locaux sans porter atteinte à l’autorité hiérarchique de la première sur les seconds, ni à l’unicité du pouvoir et de la responsabilité. Elle est donc, en termes juridiques, une déconcentration. Analysant de plus près ce transfert d’attributions dans le cas concret de l’UNESCO, on peut signaler que celui-ci implique une délégation (a) d’autorité, (b) de responsabilités techniques, y compris le fait d’avoir à répondre des activités exercées, (c) de représentation, en vue de rapprocher l’organisation de ses services d’information et de son terrain d’action”. (Doc. 103 EX/44, 1977 *apud*, Doc. 103 EX/SP/RAP1, 1991: 7)

Ou seja, a descentralização era uma *transferência de atribuição, delegação de autoridade e de responsabilidade técnica* sem, no entanto desqualificar a *hierarquia* emanada da *autoridade central*. Esta situação foi interpretada muitas vezes como uma dificuldade da Organização para definir e estabelecer objetivamente um “desenvolvimento organizacional” (Hass, 1990: 4), entendido como o conjunto de normas, tarefas e diretrizes que ordenam e centralizam a tomada de decisões (*decision-making*)<sup>105</sup>. No entanto, este tipo de visão obscurece a compreensão dos efeitos gerados por estas opções, visto que o modelo é construído a partir de um “dever ser” da Organização. A *transferência de atribuições* e a *delegação técnica* às

---

<sup>104</sup> O primeiro escritório regionalizado e integrado foi o de educação em Bangkok, que assumiu a responsabilidade pela totalidade das ações desenvolvidas na Ásia. De acordo com o relatório apresentado à 103ª sessão do Conselho Executivo da UNESCO, “Il doit être précisé néanmoins que le concept d’un bureau régional “intégré” ne signifie pas que ce bureau doit être représentatif de toutes les spécialisations de l’UNESCO. mais qu’il sera polyvalent en fonction des besoins des programmes de la région. Il importe donc que le Directeur général abandonne progressivement la spécialisation purement sectorielle des bureaux hors Siège en faveur d’une conception intersectorielle de leurs attributions.”

<sup>105</sup> Ernest Hass (1990) desenvolveu uma “tipologia” para classificar as organizações internacionais de acordo com a capacidade de tomar decisões acordes com seus os objetivos. Esta “tipologia” baseia-se na capacidade da organização em lidar com variações entre seus integrantes e seus programas. A capacidade de mudança foi ordenada a partir do que chamou de “change by adaptation” e/ou “learning”. “I argue that adaptation can take place in two different settings, each a distinct model of organizational development. One, labeled ‘incremental growth’, features the successive augmentation of an organization’s program actors add new task to older ones without any change in the organization’s decision making dynamics or mode of choosing. The other, labeled ‘turbulent nongrowth’, involves major changes in organizational decision making: ends no longer cohere; internal consensus on both ends and means disintegrates” (*Op. cit.* p. 4). A UNESCO, “always functioned in conformity with the turbulent nongrowth model” (p.5).

unidades locais levam a uma estratégia de maior alcance, ao abrir a possibilidade de estabelecer *cooperações e colaborações locais*.

Na década de 1980 foram feitos novos estudos sobre a *descentralização*, com destaque para o questionário aplicado aos países-Membros no período de 1985-1986 para avaliar as experiências de *descentralização* já implementadas.

A *descentralização* esbarrava em dois aspectos importantes. O primeiro refere-se à estrutura altamente centralizada e setorializada da Organização, o que inviabilizava uma maior integração entre as áreas (educação e cultura, por exemplo), visto que um escritório regional poderia ser ligado apenas à área da cultura, enquanto outro, em outra região, poderia estar vinculado à educação. Os escritórios regionais dependiam essencialmente do desenvolvimento do setor ao qual estavam vinculados, o que enfraquecia a representatividade da Organização na região. A autonomia dos escritórios dependia em grande medida da capacidade de *descentralização* do setor específico.

O segundo aspecto, e talvez o mais relevante, é que a proposta de *descentralização* não estava acompanhada das medidas e procedimentos administrativos necessários, como apontou um relatório do secretariado na década de 1970.

“La création des bureaux régionaux s’inscrit dans le cadre de la politique de décentralisation des activités du Secrétariat. La justesse de la philosophie qui inspire cette politique est incontestable: il s’agit de déléguer aux bureaux qui se trouvent en contact étroit avec chaque région l’exécution sur le terrain des programmes de l’Organisation. On escompte que de cette manière les programmes auront plus de chance de réussir dans la mesure où il sera tenu compte dans leur exécution des caractéristiques de chaque région, et où ils pourront être adaptés aux priorités régionales. Les bureaux étudient les besoins de la région en vue de la structuration des nouveaux programmes et contribuent à améliorer et à faciliter, en réduisant les délais de communication. Les relations avec les Etats membres. (...) Mais dans la pratique, la Commission a pu constater que les bureaux ne disposent pas de toute l’autonomie de décision à laquelle on pourrait s’attendre dans leur domaine même de compétence, dans bien des cas, ils sont obligés de consulter trop souvent le Siège, ce qui leur fait perdre une bonne part de leur marge d’initiative. La Commission n’a pas été en mesure de déterminer si ces consultations s’expliquent par la simple routine ou par une incompréhension de la véritable signification de la politique de décentralisation. Ouand un bureau régional ne peut même pas mobiliser ses experts dans la région avant d’avoir consulté le Siège, même une fois les programmes de travail approuvés, la décentralisation n’est qu’un mot vide de sens.»

(UNESCO/MINESLA/4; *apud.* 136 EX/SP/RAP 1: 1991:12)<sup>106</sup>

A dificuldade de estabelecer uma política de *descentralização*, combinada à estrutura altamente centralizada e hierárquica, inviabilizava a promoção da autonomia da Organização nas regiões, dificultando a adaptação e implementação local dos programas e projetos. Havia a nítida percepção de que a *descentralização* era uma necessidade e que a ampliação das ações da Organização dependia da sua capacidade de auto-sustentação local, contraposta ao receio de descaracterizar a *missão* da UNESCO e perder o controle das referências e postulados por ela defendidos.

Dando prosseguimento às iniciativas de *descentralização*, em 1989 foi criado o *Bureau de Coordination des unités hors-siège* (BFC), cuja principal atribuição era viabilizar o processo de *descentralização* de forma *equilibrada*, manter sua *missão universalista* e atender às exigências dos países-membros.

Na década de 1980, para a direção da UNESCO o problema da *descentralização* esbarrava também na dificuldade de formar quadros para levar adiante a missão institucional nos Estados. Um dos argumentos para explicar a “lentidão” desse processo era que não existia pessoal com competência administrativa para gerenciar as finanças e que havia uma carência de *especialistas* e *consultores* capacitados para coordenarem projetos de grandes proporções.

Uma das atribuições do BFC seria justamente preparar quadros administrativos e formar equipes de *especialistas* nas áreas de atuação da Organização. Uma outra atribuição seria definir e padronizar o processo de integração setorial, através do fortalecimento das redes de comunicação interna de todas as instâncias. Em um segundo momento, o BFC deveria elaborar um *perfil (profils)* específico de cada país-membro, para determinar a prioridade dos programas a serem executados em cada um. Em certa medida, o BFC teve também *missão* de

---

<sup>106</sup> Um relatório da década de 1990 alertava para a distância entre o discurso de *descentralização* preconizado nas resoluções e a prática institucional. “le discours tenu au sein du Secrétariat sur la décentralisation ne se traduisait pas de manière adéquate sur le terrain; en pratique, les unités régionales ne pouvaient même pas recruter de personnel d’appui local sans auparavant consulter le Siège, ni engager des dépenses de quelque ordre que ce soit sans autorisation préalable. Cette situation s’est modifiée peu à peu au cours de la décennie écoulée et certaines mesures ont été prises pour renforcer l’autonomie des bureaux régionaux; » (136 EX/SP/RAP 1: 1991:9).

estabelecer indicadores para aferir as necessidades locais e as ações a serem desenvolvidas em cada região e sub-região, e estabelecer um perfil para a representação em cada Estado<sup>107</sup>.

O processo de *descentralização* foi acelerado nesta década em função das pressões internas do Sistema da ONU e à ascensão das organizações não governamentais. Uma resolução do conselho executivo de 1989 ilustra bem a preocupação da Organização quanto à importância de fortalecer os vínculos internos e externos.

“a) formation à l'échelle sous-régionale et régionale de réseaux de ressources intégrés regroupant tous les membres du personnel de l'UNESCO hors Siège, réseaux qui seront directement reliés au Siège et entre eux, et capables par conséquent de répondre rapidement à la demande dans tous les domaines de compétence de l'UNESCO; (b) étroite collaboration avec les représentants hors Siège des organisations du système des Nations Unies, en particulier, avec les représentants du PNUD au niveau des pays qui sont les coordonnateurs officiels des Nations Unies dans chaque Etat membre; (c) renforcement, dans les Etats membres, du rôle joué par les Commissions nationales en tant qu'organes de liaison avec les représentants de l'administration centrale et des organisations non gouvernementales; (d) partage réciproque d'informations à caractère aussi bien technique que général entre l'UNESCO et ses **partenaires** hors Siège: institutions nationales, institutions des Nations Unies et organisations non gouvernementales; (e) extension des réseaux régionaux et interrégionaux spécialisés existants et création de réseaux nouveaux”. (132 EX/6: 1989:51 [grifo meu])

A integração e unificação da ação das unidades *hors-sièges*<sup>108</sup> (unidade fora da sede) com a *siège* (sede), estava na pauta, ao mesmo tempo em que se entendia a integração como um processo que ultrapassava a própria estrutura operacional da UNESCO. O incentivo à construção de um *réseaux de ressources intégrés* com diferentes classes de atores - organismos internacionais, ONGs, unidades *hors-sièges*, integrantes da “administração central” - indicava uma mudança na própria concepção da Organização, que procurava ampliar a sua influência e, sem limitar suas relações com os países-membros e órgãos do Sistema da ONU, ampliar sua capacidade de elaboração e atuação.

---

<sup>107</sup> Dentre as principais atividades realizadas pelo BFC nesta época visando à qualificação dos funcionários estavam a promoção de cursos de formação regionais da América Latina em 1991 e a constituição de um sistema de troca, informação e definição das normas e padrões de atuação, do ponto de vista administrativo dos escritórios *hors-sièges*.

<sup>108</sup> Atualmente a UNESCO conta com três tipos de representação *hors-sièges*. “L'un des éléments clés de la stratégie exposée dans le plan d'action pour la décentralisation approuvé par les organes directeurs consiste à rassembler les États membres au sein de « groupes de pays » (« clusters ») desservis par des **bureaux multipays** multidisciplinaires, des **bureaux nationaux**, des **bureaux régionaux** et des **bureaux de liaison**. Le Bureau de coordination des unités hors Siège est chargé d'assurer une mise en œuvre efficace du nouveau réseau hors Siège et de fournir une ligne de gestion claire et unique”. (www.unesco.org).

Vale lembrar, porém, que este movimento marcou a ação da UNESCO desde o seu nascimento. A polarização entre os defensores de uma organização nos moldes do IICI e os defensores de uma organização fundada no poder estatal tinha origem na definição e priorização das alianças a serem estabelecidas. Os eventos políticos e sociais ocorridos na segunda metade do século XX mudaram as perspectivas dos debates sobre o tipo de alianças e relações que a Organização deveria manter. A preocupação de Huxley com a perda de autonomia da Organização começava a ser recompensada com as redes que a Organização vinha construindo em paralelo às ações da ONU.

No entanto, havia um segundo desafio: integrar a ação da Organização com os países-membros sem perder sua capacidade de intervenção local. Na resolução do Conselho Executivo (doc. 132 EX/6) de 1989 foi estabelecido que a participação dos países-membros deveria se dar através de *comissões nacionais*.

“a) étudier les moyens de faire en sorte que les Etats membres interviennent activement dans les processus de détermination, d’interprétation et d’exécution des programmes régionaux de l’UNESCO, en reconnaissant que les commissions nationales ont beaucoup à offrir en termes d’énergie, d’idées, et de capacité de mobiliser des services d’experts;” (132 EX/6,1989)

Na prática, esta resolução buscava estreitar relações e comprometer os Estados nacionais com os objetivos da Organização, além de também ampliar a capacidade de obtenção de recursos. No entanto, isto diminuía o poder de ação dos representantes dos países na Organização, e fortalecia o representante da Organização no país-membro. Este tipo de medida não gerava uma integração da Organização com o país, mas com uma instituição local que não respondia necessariamente aos interesses do governo. A UNESCO ainda não havia conseguido criar mecanismos eficazes de integração com os países-membros e com os demais atores que agiam no cenário internacional.

O debate sobre *centralização/descentralização* permite-nos entender melhor as variações e a dinâmica de constituição de uma organização internacional. O debate sobre o tema informa sobre a construção de determinados processos de expansão da intervenção institucional que ainda podem ser observados na Organização.

## Definindo os papéis das agências internacionais (A/RES/44/211)

Diferentes autores (Vieira, 2001; Dagnino, 2002 e Herz & Hoffmann, 2004, dentre outros) destacaram as décadas de 1980 e 1990 como momentos importantes na redefinição dos papéis de diferentes instituições, em especial das organizações internacionais, não governamentais e intergovernamentais. Esta maior visibilidade e, conseqüentemente, a maior influência destas organizações na definição e qualificação das demandas globais - ou, como salientou Barros (2005: 28), da “problemática global” - gerou também uma reação por parte da ONU na tentativa de “controlar” ou coordenar as diferentes “cosmopolíticas” que se emaranhavam, como bem definiu Dezalay,

“Ces discours savants permettent aussi à leurs auteurs de se faire connaître et reconnaître comme les pionniers d’une gouvernance de la mondialisation. Même si celle-ci relève d’un futur aussi hypothétique que lointain, le chantier où sont ébauchés de multiples pré-projets représente déjà un formidable marché pour les producteurs de savoirs d’état. Quelles que soient par ailleurs leurs divergences scientifiques ou idéologiques, ces concurrents ont tout avantage à ne pas saper la mystification entretenue par les controverses sur la mondialisation. Ce consensus a *minima* est d’autant plus facile à mettre en oeuvre des combinaisons assez voisines de compétences savantes et de capital social cosmopolite, au service de stratégies qui se répondent comme en écho, d’un forum à l’autre”.(Dezalay, 2004 : 6)

Em 1989 a ONU lançou uma série de resoluções visando reorientar as ações de *assistência técnica* de todas suas organizações. A resolução catalogada como (A/RES/44/211- *Examen triennal d’ensemble des orientations des activités opérationnelles de développement du système des Nations Unies*), estabelecia um conjunto de critérios e normas a serem seguidos por todos os organismos internacionais ligados ao Sistema da ONU e pelos países-membros da ONU.

Nesta resolução, a Assembléia Geral reafirmava que os Estados eram soberanos e autônomos para definir suas prioridades e os objetivos de *desenvolvimento nacional*, e que as ações de cooperação das agências especializadas da ONU deveriam estar em conformidade e integradas ao plano adotado pelos países, como indicado na página 3.

“Réaffirmant que les gouvernements des pays bénéficiaires ont la responsabilité exclusive d’établir leurs plans, priorités et objectifs de développement national, comme l’indique le consensus de 1970 figurant dans l’annexe à sa résolution 2688 (Xxv), et soulignant que les activités opérationnelles du système des Nations



Unies gagneraient en impact et en portée si elles étaient intégrées aux plans et objectifs nationaux”. (A/RES/44/211, 1989:3)

No que se refere à ação dos organismos de *cooperação*, a resolução considerava fundamental a presença física, nos países, das agências internacionais, porém enfatizando que esta presença deveria estar associada a um programa/projeto, e não baseada em uma representação formal. Sinalizava ainda, que caberia ao *coordenador residente* (representante da ONU no país) centralizar e *agir como chefe de equipe* dos organismos da ONU<sup>109</sup>.

“16. Considère qu'il est urgent d'améliorer la représentation des organismes des Nations Unies au niveau local conformément aux fonctions définies dans la présente résolution, prie le Directeur général d'établir un rapport contenant informations exhaustives a ce sujet, en utilisant tous les rapports appropriés relatifs à la représentation des organismes des Nations Unies au niveau local, et de lui présenter à sa quarante-sixième session des recommandations précises sur les améliorations à apporter et sur-les moyens d'accroître l'efficacité eu égard aux objectifs énoncés dans la présente résolution, et prie les chefs de secrétaria: les organismes concernés de coopérer pleinement à l'établissement de ce rapport en fournissant les éléments d'information voulus” (A/RES/44/201 paragrafo 16, 1989).

De acordo com os termos adotados nesta resolução, a *cooperação* dos organismos internacionais se realizaria mediante a apresentação, pelos governos, de um *programa nacional de desenvolvimento*, onde deveriam constar as áreas e os planos para o desenvolvimento pretendido, e os acordos de *cooperação* já não poderia ser feitos com base em projetos avulsos, e sim de uma estratégia de desenvolvimento nacional<sup>110</sup>.

Ainda em 1989, o Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (CAD/OCDE), apresentou em seu relatório anual as orientações a serem adotadas para as ações de *cooperação* para o desenvolvimento<sup>111</sup> e a 137ª sessão do

---

<sup>109</sup> “De rendre le coordonnateur résident mieux à même d'agir comme chef d'équipe des organismes des Nations Unies au niveau du pays afin d'assurer l'intégration des apports sectoriels du système et la coordination efficace et cohérente de son action dans le cadre du programme national.” (A/RES/44/211, parágrafo 15, letra a).

<sup>110</sup> “d) La nécessité de passer de l'approche axée sur les projets à une approche axée sur les programmes a pour corollaire que tous les organes directeurs intéressés, et en particulier le Conseil d'administration du Programmes des Nations Unies pour le développement, devront mettre au point des mécanismes de coopération technique davantage orientés sur les programmes en vue d'apporter aux programmes nationaux un appui plus souple et plus efficace” (A/RES/44/211, 1989: 8).

<sup>111</sup> A OCDE é um organismo de cooperação econômica que sucedeu à Organização Européia de Cooperação Econômica (OECE) em 1961 e seu objetivo é “aider les gouvernements à réaliser une croissance durable de l'économie et de l'emploi, ainsi qu'une progression du niveau de vie dans les pays membres, tout en maintenant la stabilité financière, et de favoriser ainsi le développement de l'économie mondiale”. A convenção da OCDE,

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) adotou resolução semelhante quanto aos investimentos.

“(a) élargissement de la base du développement humain; (b) meilleur équilibre entre les ressources naturelles disponibles et les populations qui en vivent; (c) intégration de ces préoccupations dans des stratégies de développement à long terme grâce à une harmonisation plus étroite des décisions prises au niveau national et à l’extérieur en ce qui concerne les politiques sectorielles nationales et les interventions ciblées”. (135 EX/14 1990).

As medidas aprovadas na 44ª Assembléia Geral da ONU, associadas ao relatório anual da OCDE e às resoluções do PNUD, colocaram a UNESCO em um dilema quanto aos caminhos do processo de *descentralização*. O conjunto de medidas tomadas pela ONU, PNUD e OCDE, ao mesmo tempo em que contribuíam para os esforços empreendidos pela Organização desde os anos 1970, apresentava novos desafios e demandas, em especial mo que se referia à integração das ações de *cooperação*, às relações com os países-membros e à distribuição dos fundos de financiamento.

Ante as resoluções expostas no documento 44/211, a Organização se prontificou a estabelecer uma série de medidas internas (Documento 135 EX/14 de 1990). Apesar de acatar a maioria das resoluções, foram feitas algumas críticas e ponderações:

“La nécessité d’accorder une plus grande attention aux analyses sectorielles, à l’évaluation des besoins et à la prestation de **services consultatifs** techniques qui devraient intervenir préalablement à l’identification des projets s’inscrit naturellement en corollaire de l’hypothèse envisagée dans la résolution 44/211, selon laquelle le système des Nations Unies devrait s’efforcer de recourir de plus en plus à la modalité de l’exécution des projets par les gouvernements. N’ayant plus à se soucier de la mise en oeuvre des projets, les organismes des Nations Unies pourraient se préoccuper davantage du processus permettant de **sélectionner des projets appropriés et durables**. Pour renforcer le processus de programmation, on commencerait **par aider** les gouvernements à élaborer un “schéma global de programme national” donnant une vue d’ensemble des goulets d’étranglement en matière de coopération technique dont la solution exigerait la collaboration et l’aide financière du système des Nations Unies”. (135 EX/14,

---

de 1960, estabelece que o principal objetivo da organização é contribuir com o “desenvolvimento e o progresso econômico”. Sua importância reside no fato de ser composta pelos países que detêm 60% da economia mundial. Em 1989, a reunião de Ministros da cooperação do CAD – cujo papel é traçar diretrizes para os investimentos da Organização, contou com a presença de representantes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, o que deu às declarações um peso importante. Os países vinculados à OECD são tratados pelos organismos internacionais como os principais doadores, “devendo-se ter uma atenção especial às suas demandas”.

1990 :5 [grifos meus]).

Um primeiro aspecto que chama a atenção neste trecho é o emprego de certos termos como *services consultatifs*. Seu uso (mesmo que de forma normativa) produz um novo significado para a definição das relações da Organização com os governos. Estas não se fundariam, a partir deste trecho, na idéia de *cooperação* até então mantida como princípio da relação, mas em uma prestação de *serviços*. Essa mudança de *status* leva a outras formas de atuação dos integrantes destas organizações e produz entendimentos distintos e conflitos entre *cooperados* e *cooperantes*. O trecho revela ainda uma concepção distinta da expressa na resolução 44/211 e a visão da UNESCO do tipo de cooperação a ser empreendida. Na resolução da ONU, o *esquema global do programa nacional* deveria ser realizado pelos governos nacionais, e não pelas agências internacionais.

“Demande que la programmation **des activités de coopération** du système des Nations Unies soit mieux intégrée et coordonnée afin que les processus de programmation soient fondés sur le schéma global du programme national d'activités opérationnelles de développement qu'établirait le gouvernement du pays bénéficiaire et qu'il soumettrait aux organismes des Nations Unies dont il souhaite recevoir l'appui et le financement et dont l'action serait coordonnée par le coordonnateur Résident” (A/RES/44/211, 1989: 7 [grifo meu])

Neste trecho observa-se que a *cooperação* começa a ser percebida como *atividades*, o que indica a necessidade de demarcar um espaço de atuação para ordená-las e integrá-las aos demais interesses da Organização.

“Les gouvernements devront établir, conformément à leurs plans et priorités de développement, des schémas intégrés de leur programme national déterminant les besoins en matière de coopération que devraient satisfaire les organismes des Nations Unies et permettant ainsi a ces derniers d'appuyer plus efficacement les priorités de développement des pays en développement et d'axer son action sur les pays, tout en facilitant la mise au point d'une approche-programme, grâce à la formulation claire des objectifs nationaux et a une analyse systématique des problèmes et contraintes en matière de développement”. (idem, idem)

A resolução da ONU outorgava maior autonomia aos Estados nacionais para definir, elaborar e apresentar um programa de desenvolvimento para o qual desejassem cooperação internacional. Já na interpretação da UNESCO, os organismos internacionais poderiam *ajudar* os Estados nacionais a elaborar o plano nacional de desenvolvimento, visto que *muitos países em desenvolvimento não estavam preparados para assumir as responsabilidades*

*administrativas e financeiras. (...) Não havendo nenhuma necessidade de constranger os países para assumirem tais responsabilidades não o desejando (Idem, p. 7)*<sup>112</sup>.

Estes dados poderiam passar despercebidos, pois a resolução 44/211 estabelecia normas de conduta para as relações entre organismos internacionais e Estados nacionais, cabendo ao país definir em que momento poderia contar com a cooperação. No entanto, como veremos mais adiante, a relação desses organismos com os países não se sustentava em seus vínculos jurídico-legais e na sua autonomia territorial. Os textos já citados de Dezalay (2004) e Dezalay e Garth (2002) chamam a atenção para as relações horizontais entre Estados nacionais e instituições internacionais, constituindo o que poderíamos denominar uma comunidade transnacional de especialistas. Neste tipo de perspectiva, a noção de *programa nacional de desenvolvimento* como concebida pela ONU está sujeita a interesses internacionais em que arbitram as ações dos organismos internacionais e demais instituições. Neste sentido, a interpretação da UNESCO, expressa na resolução 135 EX/14, tem grande importância. Para a UNESCO, as medidas da ONU limitariam o desenvolvimento das ações de *cooperação*.

“Dans la mesure où les nouveaux arrangements proposés pour les dépenses d’appui pendant la prochaine décennie ne prévoyaient pas de mesures d’incitation financière visant à associer les organismes des Nations Unies au soutien apporté aux projets exécutés par les gouvernements, les dits organismes ont souligné, à la trente-septième session du Conseil d’administration que **leur rôle dans la coopération technique multilatérale risquait fort d’être rapidement marginalisé si l’on confiait à bref délai l’exécution de toutes les activités aux gouvernements.**” (135 EX/14, 1990: 7 [grifos meus])

Em 1990 a UNESCO encontrava-se ante alguns dilemas tanto no que se referia à sua inserção no mundo da cooperação internacional, quanto às suas dificuldades financeiras. As resoluções da ONU conferiam aos Estados nacionais maior poder de decisão e de definir os caminhos para o desenvolvimento. As medidas também determinavam a maior centralização da ação das agências internacionais nas mãos de um representante indicado pelo Secretariado da ONU nos países *beneficiários*.

---

<sup>112</sup> “de nombreux membres du Conseil ont également fait observer (a) que de nombreux pays en développement n’étaient pas prêts à assumer les responsabilités administratives et financières liées à cette modalité et (b) qu’il n’y avait aucune raison de contraindre les pays à assumer de telles responsabilités s’ils ne le souhaitaient pas”.

Mesmo assim, a concessão da prestação de serviços estava estreitamente ligada à capacidade das organizações de convencer os órgãos financiadores e também os governos da importância de sua ação. Captar recursos era o grande objetivo, e o espaço mais adequado para isto ainda era buscá-los no próprio Sistema da ONU, ao qual estavam vinculadas as principais fontes financiadoras. No entanto, esta era a estratégia de quase todas as agências especializadas e entidades da sociedade civil<sup>113</sup> e, por isso, era preciso disputar os recursos com os demais organismos internacionais e organizações não governamentais. Fora do Sistema da ONU, as agências precisavam convencer governos e poderes locais da necessidade e importância da prestação de certos serviços, ação que também era disputada por instituições da sociedade civil.<sup>114</sup> Estes dois grandes desafios visavam fortalecer a instituição perante a comunidade local e internacional, afirmando-a, desta maneira, como sujeito político credenciado para receber financiamentos.

Com a resolução 44/211, a UNESCO precisava, cada vez mais, pensar suas ações em uma perspectiva *global*, orientada pelos interesses dos países. No âmbito interno, a *descentralização* era cada vez mais necessária e era uma demanda dos funcionários e representantes locais da Organização. O caminho para estreitar vínculos com os Estados Nacionais era determinante para manter a influência da Organização em escala mundial. Alguns funcionários da organização manifestavam sua preocupação com a perda da influência da UNESCO frente a outros organismos internacionais.

“Il semble que d’autres organismes des Nations Unies empiètent progressivement sur les domaines de compétence de l’UNESCO. Chacun se mêle de faire de l’éducation: la Banque Mondiale conseille les gouvernements en

---

<sup>113</sup> Diferentes autores vêm destacando o crescimento da influência das organizações da sociedade civil nas instâncias do Sistema da ONU. (Cf. Vieira, 2001, em especial parte IV p.165-218; e Rice e Ritchie, 1995).

<sup>114</sup> De acordo com alguns autores, as organizações não governamentais teriam função paralela e complementar às agências internacionais, não refletindo de fato uma “concorrência”. Dentro das prerrogativas para elaboração de programas, as ONGs estariam mais vinculadas as ações de monitoramento e acompanhamento (Vieira, 2001: 150-155). Em muitos casos, estas teriam um papel de “sensibilizar” os governos para certas questões, sendo um aliado importante do sistema ONU. “As ONGs e a mídia global, em particular, canalizam para a opinião pública os problemas que requerem ação pública. Alguns órgãos da ONU se esmeraram em usar essas fontes inestimáveis, argumentando que as ONGs freqüentemente se engajam em atividades consideradas sensíveis, e que são assumidas pelos governos uma vez que tenham se certificado da aceitação popular.” (Vieira, 2001: 152). No entanto, outros estudos vêm mostrando que a relação entre ONGs e organismos internacionais é mais de interdependência do que de “sensibilização” e constituem, como apontou Barros, “um campo polinucleado de poder” Cf. Barros (2005: 27). Em uma outra perspectiva, o trabalho de Cristina Bastos (2002) mostrou o papel de mediação desempenhado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) junto a ONGs e governos locais na luta contra a AIDS na década de 1980. (Cf. especialmente o Capítulo 3: “Patrocinando a ação global: o papel da OMS”, p. 75 – 102).

matière de politiques éducatives, l'UNICEF se lance dans l'éducation de base et l'alphabétisation des adultes, la FAO s'occupe de l'éducation axée sur l'agriculture, le PNUD fait de la mise en valeur des ressources humaines et l'OIT de l'enseignement professionnel. (...) La concurrence, dit-on, est la forme supérieure de coopération: peut-être est-il possible et nécessaire de la promouvoir, mais il conviendrait aussi de rappeler à chaque organisme son mandat initial" (Bureau de Lusaka). (136 EX SP /RAP1, 1991: 28).

Dentro deste espírito, os funcionários também demonstravam insatisfação quanto à relação da Organização com as *Comissões Nacionais* e com outras organizações locais.

“Par voie de conséquence, il faudrait assigner aux commissions nationales une double fonction: elles seraient conçues à la fois comme des organes de représentation et de liaison entre le Siège et les institutions gouvernementales, les associations, etc., et comme des instances dynamiques, créatives, plus étroitement associées au travail des bureaux sous-régionaux." (Commission Nationale du Nicaragua)" (*Op. cit.* p. 27)

“Les différents ministères et les institutions spécialisées des Nations Unies n'ont pratiquement aucune influence sur le choix des projets qui seront finalement approuvés et inclus dans le programme de pays. Il est donc important que les propositions soumises par les différents ministères soient élaborées avec soin et, en particulier, en conformité avec le plan de développement national (...)" (Bureau de New Delhi). (*Idem, id*)

Era necessário, mais do que nunca, fortalecer os vínculos regionais e, principalmente, com os governos nacionais. Esta preocupação consta no documento elaborado pelo Conselho Executivo em setembro de 1990 sobre a estratégia que a UNESCO deveria adotar.

“Comme toute stratégie, elle doit être modulée en fonction des contextes et des priorités du moment. La question qui se pose, à cet égard, est celle de l'équilibre à réaliser - au cours de la décennie 90 - entre les différentes formes que peut revêtir l'action de l'Unesco; devrait-elle d'abord, et avant tout, s'efforcer de mettre en place ou de renforcer des cadres de coopération entre Etats, ainsi qu'entre communautés intellectuelles et scientifiques - permettant l'échange et la diffusion d'informations et d'expériences, et l'élaboration de projets conjoints - au niveau interrégional d'une part, régional et Sou-régional d'autre part? Devrait-elle faire une place croissante aux activités de soutien direct aux Etats membres considérés individuellement, et ceci pour répondre aux demandes sans cesse plus nombreuses qui lui sont adressées à cet effet par les Etats membres eux-mêmes et par les autres institutions internationales?" (135 EX/25, 1990: 2).

A resolução 44/211 limitava as possibilidades de ação da Organização, visto que a Assembleia Geral da ONU *convidava* suas agências a adotarem medidas para reforçar uma *approche axé sur les pays*, o que significava que os programas desenvolvidos por todas as

agências vinculadas ao Sistema da ONU deveriam integrar-se nos países. A *cooperação* precisava ser pensada com base nas demandas dos países-membros.

A resolução da ONU alterava sutilmente o caminho até então trilhado pela UNESCO para a *descentralização*, priorizando o investimento no nível interregional – com uma perspectiva global –, em detrimento do investimento *axé sur les pays*. O maior problema enfrentado por este tipo de estratégia residia exatamente na dificuldade de adaptar conceitos formulados para uma escala *global* às necessidades *locais*, tão dispersas e distintas<sup>115</sup>.

A resolução 132 EX/6 de 1989 definiu que a participação dos países-membros se daria mediante as *Comissões Nacionais*. A partir das resoluções da ONU, a UNESCO deveria mudar sua estratégia e atuar no nível do governo executivo. Em 1990 o tema da *descentralização* já aparecia sensivelmente alterado.

“la décentralisation n’est pas une fin en soi, mais une stratégie qui vise à faire participer plus activement les Etats membres à la conception comme à l’exécution des activités de l’Organisation, et en Particulier à assurer que ces activités ont un impact tangible, une efficacité réelle dans les divers pays des différentes régions”. (135 EX/ 25, 1990: 2).

Observa-se que a partir deste período o papel das instâncias da Organização no plano local e regional (*Comissões Nacionais*, representantes etc.) cresce consideravelmente, tornando-se os braços locais da instituição<sup>116</sup>. As medidas mais importantes adotadas no período foram a integração dos diferentes modelos de escritórios existentes nas mesmas regiões e a decisão de

---

<sup>115</sup> Neste sentido, cabe citar a análise feita por Maio do sentimento de ‘fracasso’ provocado por dois projetos patrocinados pela UNESCO em território nacional, a fundação do ‘Instituto Internacional da Hiléia Amazônica (IIHA), em 1947, e o ‘Projeto Unesco de Relações Raciais’, em 1950. O autor analisa estes projetos para além da dicotomia ‘fracasso’ vs ‘sucesso’ e mostra as contradições, tensões e conflitos entre o ‘desígnio global e a tradução local’ (Maio, 2004: 163), para concluir que “tanto a proposta do Instituto Internacional da Hiléia Amazônica quanto o ‘Projeto Unesco de Relações Raciais’ revelam aspectos distintos da formulação e recepção de demandas globais em contextos locais” (*Idem, Id.*). Para uma análise mais detalhada Cf. Maio (1997a; 2000 e 2004).

<sup>116</sup> Em uma circular enviada em 1990 a todos os representantes *hors-sièges*, o diretor geral da Organização determinava que as representações regionais redefiniram com seus parceiros locais as melhores ações e estratégias a serem descentralizadas. No entanto, dada a dificuldade de estabelecer uma representação em cada país, a organização optou por ordenar suas ações a partir das regiões, constituindo “réseaux intégrés de ressources”: “les unités hors-Siège d’une même région devront progressivement s’organiser en “réseaux intégrés de ressources” où les connaissances géographiques et techniques spécialisées de chaque unité seront disponibles pour compléter la gamme des services que l’Unesco peut offrir à chaque État membre de la région” (135 EX/25; 1990: 7).

que o representante da organização em uma determinada região ou país deveria ter um perfil técnico, mas capaz de atuar junto às instâncias de poder local.

## **Descentralização 2: Em busca da expansão através das Unidades fora da sede**

O final da década de 1990 foi marcado por intensos debates sobre para encontrar as melhores estratégias de *descentralização*, visando fortalecer as unidades *hors-sièges* sem prejudicar os programas da instituição e sua *missão*.

Com a resolução 44/211 da ONU, a *descentralização* adquiriu um novo significado para a UNESCO. Os escritórios *hors-sièges* deveriam não só ter caráter técnico como capacidade para influenciar as ações e programas de desenvolvimento local, em diálogo com os órgãos públicos e privados. Por outro lado, tratando-se de uma organização *global*, as representações *hors-sièges* deveriam adaptar os objetivos gerais da organização às necessidades locais, tarefa que exigia escritórios técnica e politicamente bem estruturados.

Em 1990 foi realizado no Cairo e na Tunísia um *estudo aprofundado sobre a descentralização* (136 EX/SP/INF.1). Este documento permite perceber as dificuldades e tensões que envolviam o processo de descentralização, como mostram os trechos destacados abaixo:

“Ce Bureau dispose officiellement d'un chef de Bureau (P-5), d'une secrétaire (L-6) et d'un commis chauffeur (G-3). Leurs relations professionnelles et personnelles sont manifestement tendues. Le Chef de Bureau, M. Daddah, tente avec difficulté d'accomplir sa mission le plus efficacement possible. Il a recruté deux contractuels pour donner plus de volume à l'activité de son Bureau ; l'un, licencié en droit, a effectué un bon travail de documentation et d'exposition ; l'autre, bachelière, l'aide efficacement. (...)

Il faut bien constater que ce Bureau, mal installé, dans un quartier excentré, sans possibilité de parking, a beaucoup de difficulté à mettre en valeur les activités de l'Organisation (expositions, visites, recherches en documentation). Le Sièges connaît les efforts de M. Daddah pour assurer, malgré ses maigres moyens, son rôle de représentant de l'UNESCO qu'il pourrait, à mon avis, remplir correctement si on lui accordait une logistique plus substantielle (...).

M. D. estime qu'il a essentiellement un rôle de représentation à Tunis et dans la région. Encore constate-t-il qu'il ne parvient pas, faute d'adjoint, à être présent



partout où il devrait l'être. Pour l'essentiel, il regrette de limiter ses activités à des contacts de nature protocolaire ou représentative. Cela dit, il s'efforce de concrétiser ses actions sur le terrain par : - le suivi de l'actualité dont il rend compte à Paris, - des propositions d'action au Siège, - la participation aux séminaires importants (Alger sur les stratégies de l'éducation), - et, comme indiqué ci-dessus, des actions protocolaires et représentatives qui lui prennent beaucoup de temps. Il faut reconnaître que ses objectifs sont peu ambitieux et les resultants bien limités.

Le représentant du PNUD, avec lequel je me suis longuement entretenue, se félicite de ses relations personnelles avec notre représentant. Mais il insiste sur la qualité des cadres tunisiens. Ainsi, indique-t-il que le représentant de l'UNESCO a beaucoup travaillé sur le projet de la Bibliothèque Nationale que l'Organisation va financer avec le PNUD mais qu'il travaillera seul avec l'État tunisien. De façon générale, le représentant du PNUD reconnaît qu'il n'existe pas de véritable coopération locale avec l'UNESCO. Son interprétation s'appuie sur le fait que l'UNESCO ne doit pas exécuter de projets opérationnels mais axer son action sur l'expertise intellectuelle." (*Op.cit.* p. 2-4)

As percepções apresentadas no relatório do *comitê de trabalho sobre a descentralização* tiveram um forte impacto no Conselho Executivo, que a partir de 1992 tomou uma série de medidas para qualificar melhor seus quadros nos países e regiões onde atuava e, principalmente, estreitar as relações com os governos nacionais<sup>117</sup>.

Dentre estas medidas, as que tiveram maior impacto no caso brasileiro e efeitos mais importantes na atuação da Organização foram assim definidas no documento (142 EX/6; 1993).

“L'objectif général, qui se fonde sur les orientations données par le Conseil Exécutif, peut être résumé comme suit : la décentralisation étant un processus et non pas une fin en soi, son objectif est de revitaliser le rôle de l'UNESCO en ce qui concerne:

- (a) la coopération intellectuelle dans chaque région et entre les régions;
- (b) la visibilité, la pertinence et l'impact de notre action dans chaque pays;
- (c) la collaboration avec le système des Nations Unies aux niveaux national et régional” (*Op. cit.* p. 5)

Estas medidas visavam essencialmente desonerar a *sede* de gastos com pessoal e com determinadas atividades. Ao incentivar a *cooperação intelectual* com regiões ou países, o Conselho Executivo entendia a importância de valorizar as instituições científicas locais e de estreitar laços com sujeitos políticos capazes de contribuir para os saberes institucionais com

---

<sup>117</sup> No anexo 1.6 disponibilizo o documento completo com as medidas propostas para as Unidades Regionais.

experiências e saberes locais. Neste aspecto é relevante o depoimento atribuído ao representante do PNUD na Tunísia sobre a ação da UNESCO na região.

“Pour lui, la décentralisation de l'UNESCO ne consiste qu'à recréer des bureaucraties locales. Il affirme sévèrement que l'UNESCO est incapable d'apporter son expertise dans tous ses domaines de compétence et de jouer - sur le terrain - le rôle d'une agence spécialisée. Elle serait totalement absente dans ses rôles - d'appui au développement - de transfert de technologie - de travaux en ressources humaines. Pour lui, la coopération avec le PNUD est inexistant en raison du manque de moyens et d'expertise de l'UNESCO sur le terrain” (136 EX/SP/INF.1 : 4).

Entre as iniciativas valorizadas, o Conselho Executivo tinha apreço especial pelas unidades *hors-siège* que conseguiram comprometer os governos locais com a *descentralização*, o que, na prática, significava arcar com os custos de criar e manter estas unidades locais, além de contribuir com *personnel professionnel*<sup>118</sup>. Em 1999, as ações de *descentralização* passaram a ser definidas como une *mise en oeuvre rationnelle de la décentralisation* (30 C/83) e continuaram sendo objeto de investimentos da Organização.

O processo que a UNESCO denominou *descentralização* pode ser entendido como a necessidade de nacionalizar iniciativas globais. Ou seja, ao estabelecer que a *missão* de um organismo internacional está intimamente vinculada à sua capacidade de globalizar temas e instituir certas universalizações, as estratégias devem ser pensadas em escalas distintas. A instauração de unidades *fora da sede* (*unités hors-siège*) e a criação de *representações regionais* são iniciativas de abrangência ampla. Uma unidade *fora da sede* permite à Organização atuar e ter acesso a procedimentos locais muito particulares e restritos. Como apontou Silva (2004) analisando a missão da ONU em Timor Leste, a presença de organismos internacionais e suas negociações com instituições e autoridades locais no país gerou

---

<sup>118</sup> “Plusieurs bureaux hors Siège ont pris des initiatives conjointes où le gouvernement hôte et parfois d'autres gouvernements de la région participent à l'effort de renforcement des bureaux hors Siège par la mise à disposition de personnel professionnel comme collaborateurs au sein de ces bureaux (par exemple, à Brasilia et à Beijing)” (142 EX/6: 5). “L'engagement des Etats membres qui reçoivent des bureaux hors Siège mérite d'être souligné ; il ne se limite pas à des considérations théoriques ou à des déclarations d'intention ; il s'exprime de manière concrète par des contributions en espèces ou en nature pouvant être chiffrées à quelque 6 millions de dollars pour 1998-1999. Ce montant est d'autant plus remarquable que le réseau est avant tout ancré dans des pays à faible ou très faible revenu. Lors de la création d'un bureau hors Siège, la participation attendue du pays qui le reçoit est précisée dans un "Accord de Siège" signé entre les autorités nationales et l'Organisation ; il s'agit principalement de locaux mis à disposition sans frais mais aussi de personnel détaché par les services gouvernementaux et de services divers rendus à des conditions préférentielles. Le tableau ci-après résume les contributions - en espèces et en nature - mises effectivement à la disposition de certains bureaux hors Siège en 1996-1997 par les Etats membres qui les accueillent”. (155 EX/19, 1998: 3)

processos de definição e redefinição da identidade timorense. Toda uma literatura tem investido na pesquisa dos diferentes processos e situações provocadas por este “encontro” entre agentes políticos distintos e identificados com normas e diretrizes construídas no Sistema da ONU e os sujeitos políticos locais que podem assumir múltiplos papéis: intermediários, *cooperantes*, *colaboradores* ou *assistidos*. (Cf. Kaufman, 1997; Barros; 2005: Grillo, 1997).

O mais importante na estratégia de *descentralização* da UNESCO é que ela abre um espaço em escala local (Estado nacional) capaz de catalisar diferentes processos em escalas distintas. Ao descentralizar suas ações/atividades em diferentes tipos de ordenamentos (escritórios regionais, escritórios temáticos etc.) a Organização opera com o que Dezalay e Garth (2002: 31) denominam “estratégias de internacionalização”.

“(…) cette notion nous sert à décrire la façon dont les opérateurs nationaux cherchent à tirer profit d’un capital étranger – en termes de titres universitaires, de contacts, et plus généralement de légitimité ou de notoriété internationale – pour accroître leur influence dans leur champ national” (op.cit.: 31)

Se por um lado as organizações internacionais são espaços favoráveis à institucionalização de visões universais e porta-vozes de “cosmopolíticas” variadas, sua existência e sobrevivência pressupõe enraizamentos em escalas distintas.

Meu objetivo ao resgatar este debate é analisar certas mudanças empreendidas no âmbito da ONU e, em particular, no universo da UNESCO e acompanhar seus reflexos na política nacional, em especial na relação das *autoridades* brasileiras com a Organização, tema dos próximos capítulos.

## CAPÍTULO 2

**“*Carta Capital*: O escritório da UNESCO no Brasil hoje é o maior do mundo. O que levou a isso? É porque aqui há mais recursos?**

***Jorge Werthein***: Acho que são várias coisas que intervêm ao mesmo tempo. A primeira, fundamentalmente, é que o Brasil é um país de grande receptividade à cooperação multilateral. Segundo, porque sempre foi importante dentro da Unesco, teve funcionários nos altos comandos. Terceiro, se não tivéssemos sido capazes de entender as demandas do Brasil, não teríamos crescido e nos tornado o maior escritório. Quarto, acho que tenho um papel. Morei aqui de 1977 a 1986, sou casado com uma brasileira, tenho cinco filhos brasileiros. Comecei a publicar meus livros no Brasil, conheci muitos intelectuais e políticos brasileiros. Tudo isso gerou uma relação de muita intimidade com o Brasil, sua elite intelectual e, diria, sua elite política. As pessoas me conhecem, confiam. A Unesco começa a crescer e a gerar essa sensação de confiança”. Entrevista do então representante da UNESCO no Brasil à revista *Carta Capital*, ano X nº 301, julho de 2004: 27.

## DEFININDO CONCEITOS: JUVENTUDE VIOLÊNCIA E CIDADANIA

Em seu número 6, o boletim *Notícias UNESCO* de abril-junho de 1998 apresentou uma matéria intitulada “**Seminário discute situação do jovem no Brasil**”. Esta matéria referia-se a um evento realizado em junho de 1998 no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, para divulgar os resultados do estudo *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*, e o lançamento da publicação *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. A matéria iniciava com o seguinte trecho:

“Quando foram divulgados, no final do ano passado, os resultados da pesquisa Juventude, Violência e Cidadania, coordenada pela UNESCO, um dado chamou a atenção: apenas 0,5% dos mais de 400 jovens brasileiros, entre 14 e 20 anos, ouvidos na pesquisa, disseram confiar nos políticos. Na justiça, 0,7%. Na igreja, 6,7. Já na família, 84%. A descrença dos jovens nas instituições públicas despertou integrantes do Governo, de organizações internacionais e da sociedade civil brasileira para a importância de se pensar mais e melhor em uma política voltada para os interesses da juventude. (...)”

Foi nesse contexto que se realizou, de 21 a 24 de junho no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, o Seminário Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas, organizado pela Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), Organização das Nações Unidas (UNESCO e FNUAP) e Ministério do Planejamento e Orçamento. Logo após a cerimônia de abertura (...), a qual teve a presença de autoridades do Governo Federal, dos poderes Legislativo e Judiciário, das Nações Unidas e de ONGs (...), foram lançados os livros *Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas* e *Juventude, Violência e Cidadania*. (...) O primeiro reúne textos de especialistas brasileiros no tema juventude, com enfoque especial para as áreas de educação, ciência, saúde e trabalho. O segundo, prefaciado por José Gregori, Secretário Nacional de Direitos Humanos, apresenta, de maneira clara e objetiva, os resultados da pesquisa Juventude, Violência e Cidadania (...). O seminário apresentou uma série de painéis, debates e eventos culturais, dos quais participaram também representantes dos jovens como a JULAD (Juventude Latino Americana pela Democracia), o Jornal Radical, a comissão de Juventude da Central Única dos Trabalhadores (CUT), o grupo AfroReggae e a MTV Brasil” (*Notícias UNESCO*, 1998: 3).

Estes trechos apontam alguns aspectos importantes: no primeiro parágrafo, ao apresentar alguns resultados do estudo *Os jovens de Brasília*, a matéria priorizou a “descrença dos jovens nas instituições públicas” e o fato deste dado mobilizar diferentes instituições (governo federal, organizações internacionais, ONGs etc.). No parágrafo seguinte, ao serem listados os participantes do evento, observa-se a presença de integrantes destes setores sociais. Em certa medida, a matéria pretende estabelecer um vínculo entre a importância dos resultados dos

estudos e a presença dos diversos *representantes*, que estariam unidos para “pensar mais e melhor em uma política voltada para os interesses da juventude”<sup>119</sup>.

A segunda matéria publicada foi intitulada “**Juventude tem sido esquecida, diz Ruth Cardoso**” e traz comentários de alguns palestrantes do seminário, com ênfase na fala da presidente do *Programa Comunidade Solidária*, Ruth Cardoso: “a questão da juventude, a reflexão sobre a situação da juventude atual, está defasada em face da urgência, da realidade (...) precisamos descobrir qual a língua que os jovens falam” (*Op. cit.* p. 3).

Ainda de acordo com o boletim, o evento contou com a presença de integrantes do governo federal (o Secretário Nacional de Comunicação, Sergio Amaral; o Secretário Nacional de Assuntos Estratégicos, Ronaldo Sardenberg; o técnico do Instituto de Pesquisa e Estatísticas Aplicadas (IPEA) Mariano Macedo; o Secretário de Turismo, Lazer e Juventude do Distrito Federal, Marcelo Dourado; o vice-presidente da República, Marcos Maciel, o representante do Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), George Walmsley, e o representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein.

Este evento foi importante para a UNESCO-Brasil pois, como procurou mostrar a matéria, diante do dado apresentado, que indicava a “descrença dos jovens nas instituições públicas”, os participantes estavam interessados na produção de mais estudos sobre *juventude* e na concepção de políticas específicas para este segmento.

Na perspectiva da matéria, Ruth Cardoso expressou a urgência, aparentemente compartilhada naquele momento, de investir em estudos como *Os jovens de Brasília* e *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, que imprimiam um ar de novidade e apontavam possibilidades de mudança no “cenário atual”, como enfatizou o coordenador do estudo, Julio Jacobo Waiselfisz:

“A novidade no momento era fazer com que as autoridades públicas e a

---

<sup>119</sup> A publicação *Juventude, violência e cidadania* foi apoiada pelas seguintes instituições: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPd); Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); *Correio Braziliense*; Secretaria de Educação do Distrito Federal; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos Ministério da Justiça. A publicação *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* teve apoio do FNUAP; UNESCO; Secretaria de Políticas de Saúde e Coordenação Nacional de DST/AIDS-MS.

sociedade percebessem que a juventude era um segmento social cada vez maior, mais ativo e que deveria ser não só ouvido, mas reconhecido nos seus direitos.”

Para entender como foi possível para a UNESCO-Brasil contar com esta rede de agentes e agências e como ela exemplifica o modo de enraizamento preconizado pela idéia de *descentralização* da UNESCO-*Siège* ao participar da formulação de propostas de intervenção governamental (“políticas públicas”), é necessário rever alguns aspectos da trajetória da Organização, destacados no capítulo anterior. Com isso, podemos vislumbrar as condições de uma possível (re)ordenação de um campo temático, apresentado como causa da existência de um problema social (o da violência da juventude). Pode-se também perceber como a “confiança” e a “intimidade” se tornam possíveis e facilitam ações - na escala local ou global - que levam a intervenções governamentais específicas e à proeminência da UNESCO-Brasil.

O objetivo deste capítulo é mostrar uma dimensão do processo de formulação de planos de intervenção governamental voltados para a *juventude*, que corresponde à formulação ou identificação de um *público alvo*.

Com base na afirmação de Bourdieu (2004: 33) “o que faz a especificidade do campo científico é aquilo sobre o que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade ao ‘real’, acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o *trabalho de objetivação*” [grifos do autor], quero assinalar aqui certos “contratos tácitos” - políticos e cognitivos - que ajudaram a definir caminhos e estratégias na formulação do *Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*.

Vimos no capítulo anterior porque a UNESCO-*Siège* nos últimos anos havia incorporado à sua *missão* a elaboração e produção de conhecimentos específicos, em escala global, a cargo de quadros e funcionários com *expertise* e competências técnicas específicas. Neste sentido, como mostraram alguns trabalhos (Bekri, 1991; Archibald, 1993; Maio, 1997 e 2004), a organização fez um forte investimento no diálogo com representantes e indivíduos oriundos de centros universitários ou com algum tipo de *expertise* universitário e com indivíduos com algum tipo de (re)conhecimento “específico”, ou seja, com o que Bourdieu (2004: 34) caracterizou como as duas “formas de poder que correspondem a duas espécies de capital

científico”<sup>120</sup>. Esta distinção é relevante, pois indica investimentos e relacionamentos distintos da Organização com o “campo científico”, fundados em interesses diversos.

Para a literatura especializada sobre a UNESCO esta mudança (ou investimento) é analisada como a retomada dos princípios defendidos em um momento anterior à constituição da UNESCO, ainda no âmbito da Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CMAE) e do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI), em busca de uma autonomia do pensamento científico e, principalmente, do caráter transformador que os instrumentais científicos poderiam conferir em prol da paz. No entanto, pude observar que no caso brasileiro e, mais precisamente, na relação entre a UNESCO-Brasil e o “campo científico” brasileiro – em especial os agentes e agências aqui citados –, este investimento não se funda unicamente na crença no emprego transformador dos instrumentais científicos, mas na capacidade destes agentes para mobilizar e fazer circular as suas “formas de poder”. Esta perspectiva permite compreender a ação da UNESCO-Brasil em um cenário mais amplo, como um agente capaz de disputar a definição de *problemáticas globais* em uma arena internacional (Barros, 2005).

Os investimentos internacionais da Organização se refletiram no cenário nacional, principalmente a partir do final da década de 1990. Em 1996 a UNESCO-*Siège* fez uma série de mudanças em sua estrutura organizacional no Brasil, investindo em quadros e funcionários com diferentes trajetórias e inserções na vida política, universitária e institucional do país. Desta forma, a organização acumulou recursos para apresentar, nas áreas de sua atuação, porta-vozes qualificados pertencentes a redes da educação e da cultura.

Uma das iniciativas neste sentido foi a criação de um setor responsável pela elaboração de pesquisas e avaliações dos programas desenvolvidos pela organização. Este setor teve como principal função ajudar a promover e desenvolver iniciativas no campo da produção de

---

<sup>120</sup> A distinção feita por Bourdieu (2004: 35) entre *poder político e poder pessoal* como dimensões autônomas, porém integradas dentro do *campo científico*, me parece relevante para pensar estas duas dimensões de *expertise*. Como afirma o autor, “Segue-se que os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, ‘prestígio’ pessoal, que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles”.



conhecimentos que permitissem o diálogo com as recomendações e deliberações da CG da Organização e com aquelas formuladas em fóruns mundiais do Sistema das Nações Unidas. Desta maneira, o setor de pesquisas se converteu em um espaço capaz de integrar estas diferentes frentes de atuação através da produção e elaboração de materiais qualificados.

O setor de pesquisa da UNESCO no Brasil foi criado em 1996 e sua primeira pesquisa foi realizada em Brasília em 1997, com apoio e financiamento de diferentes órgãos públicos (Secretaria de Turismo do Governo do Distrito Federal, Secretaria de Educação, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça), de outras organizações das Nações Unidas (UNICEF, FNUAP e PNUD) e do *Correio Braziliense*. Esta pesquisa foi publicada em 1998, com o título *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. No mesmo ano a Organização lançou o estudo “Mapa da violência: os jovens do Brasil”.

No ano seguinte foram publicados mais quatro estudos, que passaram a integrar a série “Juventude, Violência e Cidadania”: *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*, coordenado por Miriam Abramovay; *Juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*, coordenado por César Barreira; *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos*, coordenado por Ana Luisa Fayet Sallas; *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*, coordenado por Maria Cecília de Souza Minayo<sup>121</sup>.

Nos anos subseqüentes, a UNESCO-Brasil ampliou consideravelmente sua produção na área de *violência e juventude*. Entre 2001 e 2004 publicou oito livros abordando temas e preocupações ligadas ao debate inicial.

---

<sup>121</sup> O anexo 2.1 traz breves referências sobre a formação e os vínculos institucionais dos principais pesquisadores (organizadores) das publicações trabalhadas aqui.

**Quadro 11: Publicações do setor de pesquisa UNESCO: 2001-2004**

ANO	Publicação	Autores	Vínculo Institucional
2001	<i>Cultivando vidas, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza</i>	Mary Garcia Castro	Coordenadora de pesquisa UNESCO
		Miriam Abramovay	Consultora BID
		Maria das Graças Rua	Consultora UNESCO
		Eliane Ribeiro Andrade	Consultora UNESCO
2002	<i>Violências nas escolas</i>	Miriam Abramovay	Consultora Banco Mundial
		Maria das Graças Rua	Consultora UNESCO
	<i>Drogas nas escolas</i>	Mary Garcia Castro	Pesquisadora UNESCO
		Miriam Abramovay	Universidade Católica de Brasília
		Miriam Abramovay (org.)	Universidade Católica de Brasília
2003	<i>Ensino médio: múltiplas vozes</i>	Miriam Abramovay	Universidade Católica de Brasília
		Mary Garcia Castro	Pesquisadora UNESCO
	<i>Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas.</i>	Miriam Abramovay (coord.)	Universidade Católica de Brasília
2004	<i>Juventudes e sexualidade</i>	Mary Garcia Castro	Pesquisadora UNESCO
		Miriam Abramovay	Universidade Católica de Brasília
		Lorena Bernadete da Silva	Consultora
	<i>Políticas públicas: de/para/com juventudes</i>	Ernesto Rodriguez	Consultor – UNESCO-Brasil
		Mary Garcia Castro	Pesquisadora Sênior da UNESCO-Brasil
		Miriam Abramovay	Universidade Católica de Brasília
		Fabiano Lima	Pesquisador – UNESCO-Brasil
		Leonardo Pinheiro	Pesquisador – UNESCO-Brasil

Como já dito na introdução, em 2000 foi realizado no Rio de Janeiro o *piloto do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. Esta *experiência* foi avaliada por uma equipe externa da UNESCO-Brasil e os resultados publicados no livro *Escolas de paz* (Abramovay et.al., 2001). No mesmo ano foram lançados, em brochura, os princípios, objetivos e metodologia de trabalho do *Programa Abrindo Espaços* na publicação intitulada *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz* (Noletto, 2001). (Cf. Introdução).

Com a ampliação do *Programa* para outros Estados em 2002 e 2003, foram lançadas mais duas publicações de avaliação: *Revertendo violências, semeando futuros. Avaliação de*

*impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*, (Waiselfisz e Maciel, 2002) e *Abrindo Espaços Bahia: avaliação do programa* (Abramovay, et.al., 2003).

O que pode ser observado no quadro acima é que, após a experiência do *Programa Abrindo Espaços* no Rio de Janeiro e em Pernambuco, iniciada em 2000, a UNESCO-Brasil assumiu um papel importante nas ações de caráter público relacionadas à temática da *juventude*.

No entanto, foram as publicações de 1998 e 1999 que estabeleceram a estratégia e a credibilidade da Organização. Estas publicações tiveram um impacto importante nas ações e iniciativas posteriores da UNESCO-Brasil, inserindo-a em um campo de atuação em que, ao combinar procedimentos investigativos com a elaboração de formas de intervenção social, a Organização se alçou ao posto de uma das principais catalisadoras das ações de *políticas públicas* voltadas para a *juventude*. As pesquisas de 1998 e 1999 fazem parte da *estória* da Organização, relatadas em eventos e documentos como um *marco* importante em sua trajetória.

No entanto, este processo exigiu uma série de ações e iniciativas que garantissem à UNESCO-Brasil a legitimidade e a credibilidade necessárias para coordenar e polarizar um conjunto de agentes e agências que já possuíam algum tipo de produção científica nas áreas de *juventude* e *violência*. Este capítulo tenta compreender quais foram estas iniciativas e ações que levaram a UNESCO a uma nova área de investimento e a assumir um papel de destaque nos debates sobre *juventude*. Para tal exame, em primeiro lugar, a publicação de 1998: *Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília*<sup>122</sup> organizada por Julio Jacobo Waiselfisz, então Coordenador de Desenvolvimento Social da UNESCO-Brasil.

## **Construindo um problema social**

Na perspectiva metodológica adotada nesta análise, cada texto foi entendido como o produto de um relacionamento entre “esquemas intelectuais” (Oliveira Filho, 1987: 160) e de organização dos fatos observados em um conjunto de categorias, noções e teorias que orientaram e permitiram aos trabalhos exteriorizar os resultados na forma de uma narrativa

---

<sup>122</sup> Doravante citado como *Os jovens de Brasília*.

inserida em um discurso construído, de modo que suas recomendações ganhassem materialidade e eficácia<sup>123</sup>.

A idéia de eficácia está relacionada com a perspectiva de que estes textos não só contribuem para um campo de reflexão e elaboração de determinadas categorias e para a análise de certos fenômenos sociais, como também são instrumentos para a elaboração de práticas voltadas para o conhecimento e a ação sobre um determinado segmento da população. No entanto, montar a equação reflexão–ação envolve aspectos que não se resolvem com a simples superposição de levantamentos de dados serializados, leis, generalizações ou mesmo regularidades (elementos que orientam uma certa visão de cientificidade) a processos interpretativos destes elementos transformados em procedimentos, metas e regras das práticas de gestão. É preciso pensá-los como processos indistintos onde, citando Foucault “a verdade não existe fora do poder” (Foucault, 1984: 12).

Apesar da existência de certa autonomia entre o que genericamente se denomina pensamento científico e os saberes administrativos, ao pensar a ação política – e, em particular, os planos governamentais de intervenção denominados *políticas públicas* – a dimensão científica define, junto com outros saberes, um conjunto de medidas, procedimentos, regras, métodos, objetivos e estratégias que caracterizam e definem a prática política e dão sentido aos trabalhos científicos. Cf. Neiburg (1997); L’Estoile, Sigaud, Neiburg (2002); Oliveira Filho (2004).

“A autonomia da ciência com relação à política aparece, assim, não como um valor absoluto (que poderia servir de critério de classificação de diferentes espaços científicos ou de diversos indivíduos no seio desses espaços), mas como uma reivindicação produzida em determinadas condições históricas por agentes ou grupos sociais específicos. (L’estoile, Sigaud e Neiburg, 2002: 15)

Assim como a “autonomia da ciência” em “determinadas condições” é reivindicada por “agentes ou grupos sociais específicos”, a interpenetração entre ciência e política também

---

<sup>123</sup> As referências conceituais e metodológicas utilizadas na análise deste material se inspiraram nos trabalhos de João Pacheco de Oliveira, em particular os textos “Os atalhos da Magia: reflexões sobre o relato dos naturalistas viajantes na etnografia indígena”, *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Série Antropológica 3(2), 1987, “Elementos para uma sociologia dos viajantes”, in OLIVEIRA FILHO (org.) (1987), *Sociedades Indígenas & Indigenismo no Brasil*, Marco Zero, UFRJ, Rio de Janeiro e CASTRO FARIA (2002), *Oliveira Vianna de Saquarema à Alameda São Boaventura, 41 – Niterói. O autor, o livro, a obra*. Relume-Dumará, coleção *Antropologia da Política*, Rio de Janeiro.

opera como “reivindicação” consciente. Com isto, chamo a atenção para dois aspectos importantes que devem ser levados em conta nos processos de constituição das *políticas públicas*. Em primeiro lugar, é preciso atentar para o efeito político das pesquisas produzidas; em segundo, para o efeito científico da ação política.

Em uma perspectiva weberiana, poder-se-ia falar do encontro entre uma “racionalidade administrativa” e uma “racionalidade científica” como o processo de constituição de formas de dominação próximas do tipo ideal de uma “dominação legal” (Cf. L’Estoile 2002: 61). No entanto, penso que a eficácia do encontro entre esses saberes, tomados como distintos, está justamente em sua complementaridade. A distinção entre estas “racionalidades” opera no nível das construções narrativas, onde são formados discursos e estratégias políticas específicas e onde se distingue cada uma destas “racionalidades” a partir da classificação e ordenamento das práticas que as compõem. A combinação destas duas dimensões permite, por sua vez, compreender de forma mais ampla os processos de elaboração e execução das *políticas públicas*.

Os estudos promovidos pela UNESCO-Brasil em 1998, 1999 e 2001-2002 podem ser lidos em um primeiro plano como produções autônomas que fornecem interpretações e análises sobre certos fenômenos a partir de determinadas realidades. O ponto de unidade entre estes estudos reside no compartilhamento de pressupostos metodológicos e teóricos, na composição das equipes de trabalho e no processo de formatação, publicação e divulgação dos trabalhos, constituindo o que denomino dimensão política da produção científica.

A partir deste diálogo se estruturam procedimentos e regras de um determinado tipo de investigação, que associa experiências e orientações conceituais de natureza distinta e constrói e define sistemas classificatórios que oscilam entre um “desejo intervencionista”, e o desejo de proceder como o “intelectual universal” de Foucault (1984: 13)<sup>124</sup>. O que garante coerência

---

<sup>124</sup> Foucault, ao discorrer sobre o significado e o papel do intelectual no século XX, chama a atenção para a mudança do status tanto do intelectual percebido como “consciência universal” como também para o papel do pensamento científico. “O intelectual era por excelência o escritor: consciência universal, sujeito livre, opunha-se àqueles que eram apenas *competências* a serviço do Estado ou do Capital (engenheiros, magistrados, professores). Do momento em que a politização se realiza a partir da atividade específica de cada um, o limiar da *escritura* como marca sacralizante do intelectual desaparece, e então podem se produzir ligações transversais de saber para saber, de um ponto de politização para outro. Assim, os magistrados e os psiquiatras, os médicos e os assistentes sociais, os trabalhadores de laboratório e os sociólogos podem, em seu próprio lugar e por meio de intercâmbios e de articulações, participar de uma politização global dos intelectuais.” (Foucault, 1984: 9).

e unidade a estas duas lógicas aparentemente distintas é a tentativa de reconstruir um mundo social objetivo e concreto, capaz de fornecer explicações e dar materialidade a um sistema de idéias, crenças e princípios<sup>125</sup>.

### **A construção de adesões e a definição de vínculos conceituais**

Ao examinar estes trabalhos busquei construir uma “unidade de observação” (Knoke & Kuklinski, 1982:10), que denomino aqui vínculo conceitual. Para estes autores, uma “unidade de observação” consiste no estabelecimento (descoberta) dos elos e vínculos a que o “ator social” está submetido em um determinado “sistema social”. Considerei pertinente neste instrumental porque ele leva a observar outros atores que não necessariamente participam do “sistema social”, mas são referências significativas nas decisões e ações dos que participam, e afetam suas percepções e crenças<sup>126</sup>.

O que estou denominando vínculo conceitual se fundamenta no estabelecimento de relações entre autores, linhas de pesquisa, eixos temáticos, conceitos e categorias utilizados nas pesquisas produzidas pela UNESCO-Brasil. A partir desses vínculos, a UNESCO-Brasil pode compartilhar com outros agentes e agências certos procedimentos para a formulação de intervenções governamentais, visto que uma “unidade” fundada em pessoas, instituições e categorias permite uma flexibilidade e uma manipulação mais complexa do “sistema social” e dos “atores” que dela participam.

Diante disso, proponho examinar estes estudos também como um processo político que implica na afirmação de caminhos e pressupostos para a consecução de objetivos considerados públicos (Swartz, 1966). A concorrência ou convergência entre os indivíduos engajados neste processo gera produtos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos e fatos que são o resultado dos debates em torno destes caminhos e pressupostos (Abélès 1990). Agrupando estes dois olhares pode-se sugerir que o que está em jogo nesta

---

<sup>125</sup> Como assinalou Oliveira Filho, “(...) os dados etnográficos encontrados em um relato não podem ser lidos como simples constatações de realidade, mas precisam ser entendidos como sintetizando determinações de diferentes instâncias presentes dentro do discurso” (Oliveira Filho, 1987: 162).

<sup>126</sup> Em sintonia com a sociologia de Bourdieu, poder-se-ia falar da idéia da *estrutura do sistema de relações sociais de produção, circulação e consumo simbólicos*. (Bourdieu, 1974: 175).

perspectiva é a constituição da dimensão ideológica do Estado nacional (Reis, 1998: 73)<sup>127</sup> e, nesses termos, podemos perceber solidariedades fundadoras de certos valores, como assinalou Max Weber com a idéia de “comunización” (Weber, 1987: 320), onde o que está em perspectiva é a criação de laços e sentimentos de integração a um grupo ou, como visto na epígrafe, na constituição de laços de confiança e intimidade.

Nesta dimensão, observa-se que *Os jovens de Brasília* aponta para a formação de um outro tipo de adesão, neste caso àqueles que procuram intervir na realidade social. Isto pode ser observado na maneira como são formados os vínculos conceituais e na própria narrativa desenvolvida ao longo do texto.

Nas próximas páginas analiso estes vínculos conceituais a partir da narrativa e argumentação propostas nos livros publicados pelo setor de pesquisa. Neste capítulo abordo *Os jovens de Brasília*. No capítulo seguinte dou continuidade à análise, com foco nas pesquisas publicadas em 1999.

### ***Os jovens de Brasília* – instituindo um compromisso teórico-conceitual**

*Os jovens de Brasília* permitiu ampliar as *parcerias* e repetir a pesquisa em outras capitais e também teve o mérito de fornecer aos outros quatro estudos as linhas interpretativas e os procedimentos metodológicos gerais, criando desta forma um fio condutor presente em todas as publicações da série “Juventude, violência e cidadania”.

Este fio condutor fica mais nítido com a publicação dos outros quatro textos em 1999, que permite confrontá-los analiticamente. Penso que na primeira publicação não havia a intenção de construir procedimentos normativos e conceituais, e sim de estabelecer uma filiação intelectual, com a inserção em um determinado campo de pensamento que passarei a denominar “campo temático”<sup>128</sup> da *juventude*, cujas preocupações são *o jovem* e a *violência*.

---

<sup>127</sup> “A construção da nação como ideologia política do moderno Estado nacional envolve uma representação ideal de como a sociedade deve ser organizada. Esse ideal pode abranger tanto um projeto a ser realizado como uma justificativa de práticas correntes. Ele pode ser formulado de forma mais ou menos explícita, adquirir maior ou menor saliência na política segundo variações no tempo e no espaço.” (Reis, 1998: 74).

<sup>128</sup> Esta noção foi retirada do trabalho de Elisa Castro que a utilizou para agrupar autores e temas comuns: “uso os termos “campo de investigação” e “campo temático” para designar o conjunto de autores que ao longo de décadas

No entanto, com a repercussão desta primeira publicação, ficou clara a formulação de regras metodológicas e a montagem – como diria Oliveira Filho (1987: 160) – “de determinados padrões de atividade etnográfica”, configurando um tipo de operação científica baseada na mesma orientação metodológica, disposição dos dados coletados e procedimentos adotados. Confrontando as notas metodológicas de cada estudo, observa-se a recorrência de “regras de conduta” referentes aos procedimentos de investigação que devem ser obedecidas por cada *pesquisador* ou pelas *equipes locais*<sup>129</sup>.

O estudo nasceu após a repercussão do assassinato brutal do índio Galdino Jesus do Nascimento *por um grupo de jovens brasilienses de classe média*, como descrito na “Apresentação” do trabalho:

“20 de abril de 1997 – o país, anestesiado pela violência cotidiana de suas periferias, se confronta e se choca com a crueldade praticada por um grupo de jovens brasilienses de classe média contra o índio Pataxó Hã-hã-hãe, Galdino Jesus dos Santos, 45 anos.” (Waiselfisz, 1998a: 9)

### **Organização do Livro**

O livro foi organizado em seis capítulos e não há uma Introdução que informe os objetivos da pesquisa e as questões que pretende investigar; esta explicação é fornecida só na última parte, nas “Conclusões e recomendações”<sup>130</sup>. No “Prefácio”, do Secretário Nacional dos Direitos Humanos José Gregori, algumas referências permitem ao leitor situar o estudo mais a partir dos efeitos desejados do que dos procedimentos empregados. Com expressões do tipo:

---

se debruçaram sobre o tema “juventude” (Castro, 2005:19). A revisão bibliográfica dos debates sobre ao tema da “juventude” não foi objeto dessa tese, dada a existência de diversos trabalhos neste sentido, tais como Peralva (1997); Sposito (1997), Sposito e Carrano (2003); Abramo (1997); Rua (1998); Foracchi (1997); Wulff (1995), entre outros.

<sup>129</sup> O anexo 2.2 traz as principais etapas metodológicas das publicações de 1998 e 1999. A parte metodológica da pesquisa é apresentada em *Os jovens de Brasília* nas páginas 161 a 168, no capítulo “Conclusões e recomendações”. De acordo com os autores, “a pesquisa compreendeu duas abordagens complementares, porém diferentes pelas características de seus resultados e estratégias adotadas: a abordagem extensiva e a abordagem compreensiva, tentando articular os benefícios e superar as limitações de cada uma delas, quando utilizadas individualmente” (Waiselfisz, 1998:160). Os instrumentos da abordagem extensiva foram 401 questionários aplicados entre jovens na faixa de 14 a 20 anos; no concernente aos questionários aplicados entre “profissionais da educação” (diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos e professores (p.162), não há informação sobre quantos profissionais preencheram os questionários, mas sim sobre em quantas escolas eles foram aplicados. “Foram escolhidas 40 escolas, de forma aleatória. Desse total, 18 são escolas públicas e 22 escolas particulares” (p.167). A abordagem compreensiva foi feita através de entrevistas (87 jovens, 49 pais, 13 professores) com o método do grupo focal. “O método utilizado para tanto foi o do grupo focal, uma técnica de investigação qualitativa frequentemente usada nas Ciências Sociais para buscar uma resposta aos por que e como dos comportamentos sociais”. (Waiselfisz, 1998a: 164)

<sup>130</sup> Os capítulos se intitulam: 1) Brasília; 2) Escola; 3) Vida familiar; 4) Cidadania; 5) O caso Galdino; 6) Conclusões e recomendações.



“Era uma proposta que nos dava a oportunidade de refletir sobre muitos de nossos próprios estereótipos. (...) o caso Galdino e este estudo posterior nos demonstram que a violência, em sua expressão atual, permeia o conjunto da vida social. (...) é nesse campo que a pesquisa juventude, violência e cidadania objetiva contribuir: melhorar nosso entendimento da juventude atual, no marco das mudanças e transformações que a vida moderna está a impor”(Waiselfisz, 1998a: 7-8)

Na “Apresentação”, Werthein descreve os objetivos da pesquisa da seguinte forma:

“Seria, portanto, o corpo em chamas do índio Galdino o reflexo dos rostos juvenis dos brasilienses? Reconhecer e compreender os valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens de classe média, moradores do Plano Piloto de Brasília, e, ainda, como são esses rapazes e moças percebidos por pais e profissionais da educação foi o desafio desta pesquisa” (Waiselfisz 1998a: 10).

O primeiro capítulo, “Brasília”, apresenta as *percepções* dos entrevistados da cidade e enfatiza suas *opiniões* sobre diversos temas, tais como lazer, violência, drogas, gangues, organização espacial da cidade, atividades dos jovens na cidade etc.<sup>131</sup>, com o texto estruturado a partir das respostas aos questionários e entrevistas.

Inversamente ao esperado, porém, só no primeiro parágrafo da última parte constam os objetivos e questões que orientaram o estudo<sup>132</sup>; estas questões, examinadas a partir de um campo específico de debate, já não produzem conhecimentos *livres* - nos termos de Foucault - mas são inseridos em atividades e ligações mais complexas e interpenetradas. As regularidades e procedimentos operacionais indicam uma aproximação entre “saber e poder” e estabelecem “verdades” controladas e direcionadas, com o fim de construir conhecimentos capazes de instituir práticas de gestão.

## **Instituindo as ausências**

---

<sup>131</sup> Os temas desta pesquisa foram organizados a partir da estrutura do questionário que consta no anexo 2.3.

<sup>132</sup> “Esta pesquisa buscou compreender valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens de classe média moradores do Plano Piloto de Brasília. A análise do sistema de representações do universo investigado partiu de algumas perguntas fundamentais: até que ponto existe entre os jovens de classe média do Plano Piloto de Brasília uma visão compartilhada de violência? Quais são esses valores compartilhados? E quais são as diferenças específicas entre esses jovens? Como os jovens do Plano Piloto constroem e definem sua realidade? Como articulam e que peso relativo têm os fatos que vivenciam? Como esses jovens vêem o outro, o diferente, as relações sociais, étnicas, de respeito, de tolerância e solidariedade?” (Waiselfisz, 1998a: 133)

As “Conclusões e recomendações” (143-168) se orientam, portanto, a partir da discussão das três categorias apresentadas como *eixos fundamentais de análise: juventude, violência e cidadania*. O texto não se propõe analisar a constituição destas categorias, mas toma-as como referências conceituais na análise dos dados coletados para, desta forma, participar em um campo de discussão sem qualquer questionamento.

“Com relação à violência, constatou-se a proliferação de estudos, tendo em vista a relevância que o tema tem assumido na sociedade. O aumento da violência cotidiana configura-se como aspecto representativo e problemático da atual organização da vida social nos grandes centros urbanos, manifestando-se nas várias esferas da sociedade e constituindo-se com um dos grandes problemas do momento (...) Embora não seja fenômeno recente, os estudos chamam a atenção para as proporções que vêm assumindo no espaço urbano. No caso brasileiro, as tentativas de explicação da violência se difundem na orientação da conduta da população urbana, no discurso dos meios de comunicação, na análise política, nos trabalhos acadêmicos e nos projetos institucionais. Essas análises expressam uma tentativa coletiva de dar forma racional a um difuso sentimento prévio de extremo desconforto com a atual organização da vida cotidiana nas grandes cidades brasileiras. (...) Com relação à juventude e violência, verificou-se que um dos temas mais discutidos é a grande incidência de casos envolvendo crianças e adolescentes como vítimas e ou agressores. Este fato tem levado à ampliação de estudos que tentam explicar as causas da inserção cada vez maior de jovens em atos de violência, centrados fundamentalmente, em jovens de periferia urbana. (...) Identificar as razões da relação freqüente entre violência e juventude remete à discussão de fundo sobre como as análises discutem a própria violência. Quanto à cidadania, para efeito da pesquisa, procuraram-se subsídios que correlacionassem os temas juventude e violência. Assim, a noção de violência aparece imbricada ao conceito de cidadania.” (Waiselfisz, 1998a: 143-144 [grifos meus]).

Como pode ser observado no trecho acima, não existe a intenção de discutir estas categorias do ponto de vista da sua constituição. Pelo contrário, o texto ratifica um conteúdo já atribuído por outros autores. Desta forma, parte de categorias e temas previamente definidos e substancializados em outros textos e publicações. As expressões *a proliferação de estudos* ou *estudos chamam a atenção* e *verificou-se que um dos temas mais discutidos* expressam a incidência de certo número de estudos já referidos sobre o tema – isto é, informam que o estudo se situa em uma linhagem de produção discursiva. Por outro lado, a expressão *como as análises discutem* pode sugerir que o texto pretende examinar a reflexão dos estudos anteriores, ou (como sugere o trecho abaixo) algum aspecto que não tenha sido tratado por essa literatura.

“Para efeito dessa pesquisa, *o referencial bibliográfico demonstra a ausência de*

*estudos que tratem diretamente da violência relacionada às classes médias. As análises centram-se, fundamentalmente, em atos de violência relacionados à exclusão social. O aumento da criminalidade, tanto do ponto de vista do crime organizado ligado ao narcotráfico, como o de violências consideradas difusas, gratuitas, são manifestações freqüentemente analisadas, porém tais análises localizam-se nos territórios ditos de pobreza.”* (Waiselfisz, 1998a: 152 [grifos meus]).

Neste sentido, os autores anunciam seu compromisso com uma determinada temática e, principalmente, com certas terminologias e categorias analíticas, estabelecendo o que Lygia Sigaud (1999: 116) denominou “mecanismos sociais que operam no processo de construção de teorias.”

Neste ensaio, Sigaud procede a uma análise das representações construídas sobre o clássico trabalho de Marcel Mauss “Ensaio sobre o dom: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas” (1991[1923-24]), procurando “através da análise do que sucedeu com o texto de Mauss, colocar em evidência mecanismos sociais que operam no processo de construção de teorias no âmbito da antropologia, na conformação de representações acerca de textos e na sua consagração”. Esta idéia me parece bastante apropriada para examinar a forma como se estabelecem o que denominei compromissos entre agências e agentes, com a criação de vínculos conceituais através das categorias *juventude*, *violência* e *cidadania*.

Nas páginas 133 a 139 (primeira parte das “Conclusões e recomendações”), o texto procura apontar as ausências e falhas do que qualificam como *políticas públicas* específicas para a juventude - assinalando a ineficácia do sistema educacional em propiciar uma *socialização pautada em valores sociais universais*<sup>133</sup> - e das políticas voltadas para *prevenção* e *controle da violência*. Combinado à ineficácia ou ausência de *políticas públicas* específicas para a *juventude*, o texto demonstra também que há uma dificuldade de estabelecer uma definição precisa da *violência*, visto que uma *pulverização*, *banalização* e *alargamento de sua abrangência e incidência* (Waiselfisz, 1998a: 135), dissemina uma variedade de fatores e

---

<sup>133</sup> Como pode ser observado nos seguintes trechos: “A escola assume um papel notadamente instrumental: preocupa-se muito em preparar o jovem para o êxito profissional e pouco em abrir espaços para compromissos sociais e estimular uma visão crítica dos valores da modernidade.” (Waiselfisz, 1998: 133) “No Brasil não existe uma tradição de políticas públicas destinadas especificamente aos jovens. Os programas para juventude são em geral incorporados e atrelados àqueles voltados às crianças” (*Op. cit.* p. 134). Observa-se um aspecto importante, que é a preocupação em diferenciar *políticas* voltadas para *crianças* daquelas voltadas para os *jovens*.

vetores que orientam ações violentas<sup>134</sup>.

A conclusão desta parte aponta o que seria, na visão dos autores, um instrumento capaz de aferir e mensurar a eficácia das estratégias de prevenção e controle da *violência*, e a validação destas estratégias têm por base a *freqüência de homicídios* registrados em uma determinada localidade:

“A multiplicidade de expressões e manifestações concretas da violência tornam difícil definir ou propor um índice objetivo para sua qualificação. Mas a freqüência dos homicídios – com independência de suas causas – aparece como uma variável altamente associada com os diversos fenômenos de criminalidade e de violência cidadã. Isso nos permite utilizar a taxa de homicídios como um *proxi* primário, à falta de outros conceitualmente superiores, mas ainda inexistentes, de diversas situações sociais que se relaciona com o volume e a densidade da violência” (Waiselfisz, 1998a: 35).

Com este tipo de análise os autores criam três tipos de *cenários* capazes de trazer à tona o grau de eficácia/ineficácia das estratégias de prevenção da violência:

“a) Situações de baixa ou moderada incidência de criminalidade e de violência, com taxas de homicídios que oscilam entre 0.5 e 5 em 100.000 habitantes. As estratégias convencionais de prevenção e/ou repressão resultam eficazes. Podem existir riscos para os indivíduos, mas predomina a segurança e a ordem tanto quanto a confiança dos cidadãos nos mecanismos de controle e prevenção institucional. (...) b) Situações em que a violência ultrapassa patamares considerados normais, com taxas que se elevam para algo em torno de 5 a 10 homicídios em 100.000 habitantes. As estratégias de prevenção resultam nesses casos parcialmente eficazes. Começam a aparecer subculturas alternativas que fomentam a ubiqüidade do crime e da violência. O clima de confiança desaparece, emergindo a insegurança e o temor que aumentam os riscos e perigos da violência. Aparece a visão da lacuna que existe entre o que deveria ser feito para proteger a cidadania e o que em realidade está sendo feito. (...) c) Situações em que a violência se torna um fenômeno epidêmico e foge a capacidade de controle da sociedade, com taxas acima de 10 homicídios em 100.000 habitantes. Os mecanismos de prevenção e controle se encontram tão saturados com a freqüência de situações violentas que perdem grande parte de sua eficácia no seu controle e ou repressão” (Waiselfisz, 1998: 135-136).

Observa-se que, em conseqüência, – previsão aplicável aos dois últimos cenários possíveis, os

---

<sup>134</sup> “A multiplicidade de fatores (multicausalidade) que condicionam o fenômeno da violência torna difícil a determinação de suas causas. Fatores individuais, grupais, culturais, sociais, econômicos e políticos conjugam-se na explicação de cada situação concreta” (*Op. cit.* p. 135).

itens *b* e *c*, o *sentimento de insegurança e impotência* da população se acirraria, instituindo-se uma *quebra de confiança nos mecanismos de proteção social, incentivando estratégias autodefensivas*<sup>135</sup> (Waiselfisz, 1998a: 136).

A tipologia é construída com base em um discurso amplamente divulgado pela imprensa e por certos estudos e pesquisas – isto é, pelo “senso comum intelectual” – que procuram inferir uma relação direta entre o aumento da incidência de *violências* e a diminuição de um sistema de controle e prevenção com a manifestação de um *sentimento de medo*. O corolário desta operação é a criação de uma outra noção importante, a idéia de *fatores de risco*. De acordo com os autores, *fatores de risco* são certas características presentes em espaços específicos, como *comunidades, famílias, escolas, grupos sociais* ou *vizinhanças* que aumentam a probabilidade da ocorrência de atos de *violência* praticados por *jovens* ou contra *jovens* (Waiselfisz, 1998a: 137)<sup>136</sup>. A identificação destes *fatores de risco* colocaria em perspectiva a dimensão das ausências, identificando quais mecanismos não estariam cumprindo sua *função social*. Voltarei mais adiante a este ponto, visto que esta questão foi tratada em um estudo feito logo após a publicação de *juventude, violência e cidadania*.

Neste sentido, as primeiras páginas das “Conclusões e recomendações” têm por eixo apontar as deficiências e ausências de políticas específicas para a *juventude* e mostrar a ineficácia dos mecanismos estatais e não estatais para coibir atos de violência que geram uma instabilidade social e fomentam um *sentimento de medo*.

---

<sup>135</sup> Este método, de “obtenção de respostas, para questões obscuras ou difíceis” (Evans-Prichard, 2005[1935]: 14) – capaz de aferir e proferir caminhos – se sustenta na crença da imparcialidade e confiabilidade de certas técnicas e procedimentos explicativos. A crença na ciência – sobretudo quando a base empírica da demonstração do caráter científico ténue – é um caso como outro de crenças em princípios de sistemas de pensamentos. Relembrando certa literatura sobre rituais mágicos e forças divinatórias (Malinowski, 1961 [1922]; Favret-Saada, 1977; Young, 1998, Colson, 1966), sugiro que o simples emprego de determinados procedimentos científicos adquire a capacidade de restituir uma crença oposta àquela geradora de insatisfações e medos, como mostra Evans-Prichard (2005 [1935]) ao discutir a eficácia do “oráculo de veneno” na sociedade Azande. Da mesma forma, Colson (1966), em sua monografia sobre os Tonga de Zâmbia, mostra que a eficácia do sistema divinatório reside na imparcialidade atribuída ao “adivinho” e no compartilhamento das premissas do seu “método” de aferição.

<sup>136</sup> Como ilustração, reproduzo os fatores de risco identificados pelos autores relativos ao espaço da *comunidade/vizinhança*. “Disponibilidade de armas. A circulação de armas de fogo e o acesso a elas no âmbito vivencial do jovem tem se evidenciado como um forte fator de risco na produção de manifestações violentas. Cultura criminosa. Normas, expectativas ou valores da comunidade ou vizinhança do jovem, favoráveis a comportamentos violentos ou criminosos. Desorganização/anomia da comunidade/vizinhança. Áreas de extrema privação” (Waiselfisz, 1998a: 137).

### **Definindo Conceitos**

Na segunda parte das “Conclusões e recomendações” (p. 143-168), observa-se um exercício distinto do realizado nas páginas precedentes. Nesta parte o estudo procura mostrar a origem de suas idéias e situar a procedência que fundamenta suas análises no confronto interno do trinômio *juventude-violência-cidadania*. Esta parte cumpre a função de fortalecer a análise precedente (definição das ausências) com base na criação de vínculos entre as três categorias. Assim, a legitimidade da análise precedente sustentar-se-ia na confirmação dos “autores-fontes” empregados para estabelecer os vínculos.

O subitem das “Conclusões e recomendações” intitulado “Marco conceitual” (Waiselfisz, 1998a: 143-168) pode ser entendido como o momento em que os autores apontam seus aliados e sua filiação conceitual, ideológica e política. Se no primeiro momento esta filiação se fundava na idéia das ausências, aqui ela é construída a partir da inclusão e do compartilhamento. Este, por sua vez, ocorre com a ratificação dos pressupostos que permitiram aos autores, nas páginas anteriores, definir ausências e fragilidades na gestão das políticas públicas.

Os termos *juventude*, *violência* e *cidadania* operam aqui mais como elos - ao criar “unidades de observação” baseadas no compartilhamento de expressões, definições e conteúdos atribuídos aos termos - do que como categorias explicativas. Essa leitura leva a refletir mais sobre as possibilidades de alianças que os termos proporcionam, do que sobre as explicações que suscitam. Dito de outra forma, estes termos estabelecem vínculos devido à sua força explicativa, mas também corroboram a formação de vínculos entre pessoas e instituições, forjados a partir da adesão conceitual.

Com a escolha destes termos, os autores revelam aspectos importantes das estratégias de construção de uma narrativa que visa propor ações e práticas voltadas para a construção de *políticas públicas*. Ao proceder à investigação a partir de categorias como *juventude*, *violência* e *cidadania*, deixam entrever a preocupação de amparar as análises nas interpretações provenientes de uma determinada literatura. Para mostrar estes vínculos, fiz um exercício de organização e classificação dos temas a partir dos “autores-fonte” citados, o que permite uma melhor visualização destes vínculos, que serão explicitados mais adiante

Este exercício deixa clara a opção por citar as idéias e análises de certos autores em

detrimento de outros, levando à formação de uma “unidade de observação” e constituindo não só um diálogo conceitual, mas uma adesão política e ideológica<sup>137</sup>.

### **Violência, juventude e cidadania. Primeiras definições**

A primeira definição do espectro de práticas sociais do campo em que pode-se situar a *violência* é a de comportamento (conduta social), que os autores tratam como um modo de sociabilidade característico de uma determinada época que instaura uma forma peculiar de ação e de relação entre homens e natureza. A variedade de situações em que podem ocorrer atos de *violência* dificultaria a definição do termo, entendido como um *fenômeno com múltiplas causas, na qual intervém simultaneamente, ou quase simultaneamente, uma grande variedade de fatores*, sendo por isso “ambíguo” e apresentando uma *multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro* (Waiselfisz, 1998a: 144- 145).

Diante desta dificuldade em definir o que é *violência*, o texto chama a atenção para o fato do tema não ser um *fenômeno recente*,

“Verificou-se que um dos temas mais discutidos é a grande incidência de casos envolvendo crianças e adolescentes como vítimas e/ou agressores. Este fato tem levado à ampliação de estudos que tentam explicar as causas da inserção cada vez maior de jovens em atos de violências, centrados, fundamentalmente, em jovens de periferias urbanas” (Waiselfisz, 1998a: 144).

---

<sup>137</sup> Tenho claro que esta operação não permite estabelecer uma análise mais complexa e detalhada do funcionamento da *network*, operação que, como destaquei na Introdução, deveria ocorrer mediante outros procedimentos analíticos. No entanto, considero relevante e pertinente apontar os vínculos forjados e construídos a partir de “alianças” temáticas e conceituais, visto que são um dos elementos fundantes das relações que vão ser estabelecidas entre certos agentes e agências, voltados para a implementação de políticas governamentais, não só no plano dos “conteúdos” das interações como também nas narrativas a respeito. A *estória* narrada e contada ganha força e credibilidade ao evocar sua linhagem, seu passado, suas opções, e ao identificar seus *parceiros* e *colegas*. Neste sentido, este exercício – guardadas as devidas proporções – aproxima-se do proposto por Sigaud: “O que busquei aqui foi identificar as condições sociointelectuais que concorreram para que as idéias contidas no ED fossem apropriadas e reinterpretadas numa determinada direção. Muitos dos aqui citados e que participaram deste processo contribuíram de forma decisiva para o avanço da teoria antropológica, e até mesmo para elucidação de aspectos do trabalho de Mauss. Não esteve em jogo demoli-los, nem negar-lhes o reconhecimento que gozam junto aos colegas. Esta não era a minha questão. Quis tão-somente, através da análise do que sucedeu com o texto de Mauss, colocar em evidência mecanismos sociais que operam no processo de construção de teorias no âmbito da antropologia, na conformação de representações acerca de textos e na sua consagração” (Sigaud, 1999: 116).

E mais adiante,

“Identificar as razões da relação freqüente entre violência e juventude remete à discussão de fundo sobre como as análises discutem a própria violência” (*Op. cit.* p. 144).

Em outro trecho, a violência é recolocada de forma ainda mais enfática.

“Se cada período histórico instaura seus modos específicos de sociabilidade, seu leque peculiar de formas de ação e de relação entre os homens e destes com a natureza, podemos verificar que assistimos neste fim de século a uma profunda mudança nas formas de manifestação, de representação social e de abordagem intelectual de um fenômeno que pareceria caracterizar nossa época: a violência” (Waiselfisz, 1998a: 144).

Argumentando ainda a favor da complexidade da definição, o texto afirma que “a violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política” e sugere não apenas uma conexão direta entre teoria social e ação política como também fornece ao tema o *status* de paradigma histórico das elaborações teóricas sobre o social. Este tipo de elaboração merece alguns comentários: em primeiro lugar, o raciocínio apresentado parece ser o seguinte: *na história da humanidade, tem-se revelado [a violência] em manifestações individuais e coletivas* (p. 145); logo, por ser uma ação própria das relações humanas, expressa na história da humanidade, a *violência* tem-se manifestado também como uma preocupação teórica.

Em segundo lugar, ao ser definida como uma manifestação das relações humanas, as relações violentas são ordenadas em dois grupos: *manifestações individuais e/ou coletivas*. A este primeiro ordenamento é aplicada uma tipologia que organiza as violências em *objetivas* e *subjetivas*. Apesar de anunciar, o texto não identifica que atos comporiam cada um dos grupos, informando apenas

“(…) que é possível observar violência de maneira universal. Quantificar, dizer objetivamente que tal fenômeno é violento. Por outro lado, não se afere muito bem **o que** considerar violento, **o que** a sociedade decreta ser a violência e, muitas vezes, **o que** um grupo crê ser violência não é assim considerado por outro” (Waiselfisz, 1998a: 146 [grifos dos autores]).

Estas últimas afirmações revelam aspectos contraditórios do estudo. Nas primeiras frases afirma-se que os atos de *violência* são universais e podem ser quantificados, identificados e classificados. Logo em seguida as afirmações anteriores são relativizadas e não é possível



identificar que tipo de ato pode ser violento na percepção dos autores, pois o que é violento para um grupo ou sociedade pode não sê-lo para outros, o que dificultaria a classificação dos atos violentos. Esta contradição parece se resolver no parágrafo seguinte, quando os autores definem o que é *violência* para o estudo:

“Para efeito desta pesquisa, considera-se violência como parte da própria condição humana, aparecendo de forma peculiar de acordo com os arranjos societários de onde emerge. Ainda que existam dificuldades e diferenças naquilo que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduos ou grupo social pertencente a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia.” (Waiselfisz, 1998a: 145).

Aqui opta-se por uma mediação com relação ao que havia sido dito anteriormente: a violência é *condição humana*, mas com distinções *de acordo com os arranjos societários de onde emerge*, ou seja, refere-se a uma disposição local e não universal. A segunda sentença recupera a coerência na definição, ao propor que há *alguns elementos consensuais*, isto é, alguns atos, independentemente dos arranjos societários, devem ser considerados violentos. *Violência* é então definida como *o fenômeno que se manifesta nas diversas esferas sociais, seja no espaço público, seja no espaço privado, apreendido de forma física, psíquica e simbólica* (Waiselfisz, 1998a: 145).

Definido o que se entende por *violência*, o texto procura fazer a conexão entre violência e cidadania, trazendo novos significados atribuídos à *violência* em função de um *maior reconhecimento de direitos sociais e de cidadania*, de uma *maior sensibilidade coletiva de percepção da violência nas várias esferas da sociedade* e do surgimento de *novas formas de sociabilidades e de relações sociais decorrentes das alterações na estrutura social e da concentração das atividades humanas no espaço urbano* (p. 146).

De acordo com os autores e apoiados no texto de François Dubet (1995), as *grandes questões da sociedade se localizam principalmente nas grandes cidades* (p. 146)<sup>138</sup>. O espaço urbano, centro privilegiado dos novos significados atribuídos à *violência*, serve para que o texto estabeleça o vínculo entre as grandes preocupações globais e as locais.

---

<sup>138</sup> [não informam a referência da citação] François Dubet, que colaborou com outros autores, como Alain Touraine e Michel Wieviorka, é professor da universidade Victor-Segalen (Bordeaux II); o livro citado é *Penser le sujet*. S/I Fayard, 1995.

São exatamente as questões das *violências* urbanas que, de acordo com os autores, marcaram também a produção das ciências sociais no Brasil. A centralidade do tema na produção das ciências sociais brasileira se explica pelo *crescimento dos índices alarmantes de criminalidade e de crimes mais violentos, homicídios, delinqüências, ocorridos nas metrópoles* (p. 147). Neste trecho, chamam a atenção a seleção e o emprego de indicadores (*homicídios, criminalidade e delinqüência*) para fortalecer a argumentação de que a *violência* nos centros urbanos é superior àquela praticada em outros meios (rural).

A segunda preocupação do texto foi definir o agente e a vítima da *violência*. Citando o texto de Adorno (1997) “La criminalidad violenta urbana: tendencias y características” apresentado na *Reunión sobre el desafío de la violencia criminal urbana*, promovido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no Rio de Janeiro em 1997, os autores vão mostrar que houve um *crescimento de todas as modalidades de delitos: homicídios, roubos, seqüestros e estupros, os quais não apenas foram incrementados como se tornaram mais violentos* (p. 147). Estas modalidades de práticas violentas também sofreram mudanças, pois teria havido uma mudança no *perfil das pessoas envolvidas, surgiram guerras de gangues, generalizou-se o crime organizado* e houve também um envolvimento maior de *adolescentes e crianças da periferia*.

Os dados estatísticos (através dos indicadores) desempenham um papel importante na identificação das práticas violentas e dos agentes da *violência*, conduzindo o leitor à percepção de que o primeiro aspecto a ser levado em conta na definição de *violência* é jurídico e criminal e estabelecendo certos padrões de recorrência.

Novos elementos entram em cena no texto para mostrar as mudanças de comportamento das classes populares e o aumento da *criminalidade* na vida cotidiana: *banditismo, crime organizado, narcotráfico, polícia, sistema penal, sistema jurídico, crianças e adolescentes como mandatos de traficantes*, mostrando existir uma “nova” lógica social, *a do ferro e do fumo* (evocando o trabalho de Alba Zaluar Guimarães *Condomínio do Diabo*). O conjunto desses atores alteraria os costumes e os modos de vida nas grandes cidades, com o estabelecimento de um processo de *exclusão social*.

“Grande parte da literatura sobre *violência* tem enfatizado a exclusão social como

aspecto fundamental para o entendimento do aumento de atos violentos nos grandes centros urbanos. Fenômeno mundial, vários autores têm-se dedicado ao assunto. Há consenso de que se trata de um novo tipo de exclusão social, que repercute num novo tipo de violência social” (Waiselfisz, 1998a: 148).

Este *novo* tipo de *violência* seria fruto do surgimento de um *novo* tipo de ator social, não integrado e submetido a uma ordem social desagregada, que geraria formas de exclusão expressas nas altas taxas de falta de moradia, desemprego e desestabilização salarial, além da *falência* dos aparatos de proteção social (*direito social, direito ao trabalho, políticas sociais*).

O texto parte da noção defendida por Michel Wieviorka (1997)<sup>139</sup>, de que a crise social no Ocidente que se configura no final da década de 1990 está fundamentada no surgimento de novas situações a partir da *crise do Estado Providência*, do enfraquecimento dos *laços de solidariedade* e da conformação de novas *identidades sociais* ávidas de reconhecimento: o *novo paradigma da violência centra-se no fortalecimento do crime organizado, na violência urbana difusa e nas violências associadas diretamente à idéia de identidade cultural, à questão racial, da pobreza, da exclusão e da precarização* (Waiselfisz, 1998a:149). O conjunto destas situações levaria ao surgimento de um *sentimento de insegurança* e instabilidade social e, em conseqüência, a uma realidade caótica e desgovernada.

Observa-se que este processo não é restrito ao tema da *Violência*, mas ocorre também nas discussões sobre *Juventude*. Ao longo do texto, e particularmente no último capítulo, o tema da juventude é abordado em uma perspectiva dialógica com as discussões sobre violência e cidadania. No primeiro parágrafo do subitem “Juventude e cidadania” lê-se o seguinte:

“O tema juventude é de grande relevância nas análises feitas acerca da questão social na sociedade contemporânea. A presença de crianças e adolescentes nas várias manifestações de violências ocorridas nas cidades é foco de debates entre estudiosos.” (Waiselfisz, 1998a: 153)

Ao relacionar o *tema juventude* com o tema *questão social*, observa-se que ao *tema* (juventude) podem ser atribuídas diferentes conexões e perspectivas de análise, o que dá ao termo maleabilidade para transitar pelas principais questões e *problemas* colocados pela literatura citada e por diferentes instituições e indivíduos. No caso específico deste trabalho, a

---

<sup>139</sup> Michel Wieviorka é diretor de estudos da *École des Hautes Etudes en Sciences Sociales* e do *Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques* (CADIS/EHESS/CNRS).

associação se faz com a *violência*.

Essa maleabilidade é fruto de duas operações importantes que o texto executa e que vão permitir à UNESCO-Brasil inserir-se como agente social em um campo relacionado à elaboração e execução de propostas de intervenção governamental.

A primeira delas consiste em tratar a *juventude* como um segmento social específico – construído a partir de certas distinções em relação a outros segmentos sociais. Neste caso, o termo opera como uma categoria classificatória. O termo *juventude* está sendo confundido com o termo *jovem*, que pode ser quantitativamente mensurado e classificado. A passagem abaixo ajuda a esclarecer isto melhor.

“A definição de juventude é passível de ser identificada a partir dos interesses de cada área de conhecimento e relacionada à faixa etária pesquisada, ou à posição social ocupada na estratificação social, às características étnicas e características de gênero. Com relação a faixa etária, existem divergências ao se fixar uma cronologia que identifique a categoria juventude. A Organização Internacional da Juventude define os limites etários entre 15 e 24 anos, enquanto a WHO/OPAS entre 10 e 20 anos. Para vários autores esses limites são arbitrários. Há distinção entre juventude e adolescência, no que se refere aos aspectos social, cultural e emocional. O termo juventude tem um sentido dinâmico e coletivo, e nos remete a um segmento populacional que faz parte de uma determinada sociedade, ao passo que a adolescência nos conduz a um aspecto mais relacionado ao plano individual e demarcado cronologicamente.” (*Op. cit.* p. 153)

Pode-se observar que *juventude* aparece relacionada a *faixa etária*, a *características étnicas*, a *características de gênero* e está em oposição a um outro segmento social, a *adolescência*. Estes elementos de natureza demográfica e classificatória permitem criar uma dinâmica de pesquisa em que os dados podem ser agrupados, ordenados e indexados em diferentes matizes, permitindo flexibilidade nas conexões e questões abordadas. No entanto, nestas primeiras definições de *jovem* e *juventude*, as duas noções parecem confusas. Este mesmo movimento ocorrera no debate sobre *violência*, com a inserção de dados referentes aos tipos de delitos praticados.

O segundo momento desta primeira operação é a qualificação desse segmento social. A pergunta que surge então é quem é esse *jovem* e o que é *juventude*? E o que os distingue de outros indivíduos e segmentos sociais? A resposta tenta encontrar características próprias destes indivíduos capazes de conferir atributos e estabelecer afinidades e identidades em

oposição a outros. Neste sentido, o texto opera com uma idéia de Helena Abramo (1994), mas referida ao debate promovido pela sociologia funcionalista sobre a existência de uma “*subcultura juvenil*, [que] *deriva-se da cultura geral dos adultos e não é necessariamente hostil ou antagônica a ela* (Waiselfisz, 1998a: 155).

Esta *subcultura juvenil* ou *cultura juvenil*<sup>140</sup> constitui-se, em primeiro lugar, por oposição à *cultura dos adultos* – apesar de compartilhar com ela aspectos morais e valorativos. Os jovens também estariam buscando sua *autonomia* e *emancipação*. No entanto, esta *cultura juvenil* também apresenta certos traços ambivalentes, ordenando-se pela *delinqüência* e/ou de *movimentos reivindicatórios*. Ao estabelecer a oposição (*delinqüência X movimentos reivindicatórios*), definem-se as possibilidades de movimentação/ação deste segmento social, ou seja, o *jovem* passa a ser considerado um ator social que detém certos atributos e está circunscrito a certos espaços sociais. Este tema será tratado mais adiante.

Nesta perspectiva – que leva à segunda operação – a noção de *juventude* passa a ser tratada como um instrumento que permite ver e analisar certos fenômenos sociais. O *jovem* deixa de ser visto como um segmento social para ser pensado como um *locus* privilegiado para refletir sobre certas questões sociais.

E que questões sociais seriam estas? A resposta está dispersa e fragmentada por todo o texto, mas pode ser observada com mais clareza nas páginas 133 a 139, onde são apontadas a ineficácia dos aparatos institucionais em propiciar uma *visão crítica dos valores da modernidade* e a inadequação dos mecanismos de *prevenção* e *controle*, o que denominei ausências. Os termos *cidadania* e *violência* operariam como indexadores do conjunto das temáticas tratadas: *juventude*; *juventude e violência*; *violência* e *cidadania*.

Ao concordar com Wiewiorcka que a *violência* é o *novo paradigma da contemporaneidade*, que repercute em todas as dimensões da vida social e fragiliza as instituições responsáveis pela *prevenção* e *proteção social*, e que os *jovens* são os principais atores (vítimas e agressores) dos atos de *violência*, os autores aderem a um determinado campo conceitual e teórico.

---

<sup>140</sup> O texto opera com a expressão “cultura juvenil” extraída de *Cultura de Massas no Século XX*, de Morin: “Morin (1986) considera a juventude uma categoria histórica e destaca a formação de uma cultura juvenil no seio da cultura de massas a partir da metade do século”.

### **Definindo conceitos e teorias. Construindo vínculos conceituais**

Para demonstrar esta adesão conceitual e teórica, procurei estabelecer relações entre *juventude*, *violência* e *cidadania*, apontadas pelos autores como *eixos de análise*, a partir do que Castro Faria (2002) definiu como “autores-fontes”<sup>141</sup>. Neste meu trabalho, denominei “autores-fontes” os autores/textos citados nas “Conclusões e recomendações” (p. 133-168) de *Os jovens de Brasília* que serviram para a construção de determinados modelos explicativos<sup>142</sup>.

O primeiro processo de organização teve por objetivo destacar as idéias debatidas com base nos “autores-fonte”. Para cada aparição de um “autor-fonte” destaquei o **trecho**<sup>143</sup> do livro, o que me permitiu observar em que - e para referir-se a que - o “autor-fonte” era citado. O segundo momento consistiu em ordenar esses **trechos** em **temas** – definidos por mim de acordo com as questões levantadas em cada **trecho**.

A partir da leitura dos **temas**, agrupei-os no que denominei de **subcategoria**, procurando responder ao seguinte raciocínio desenvolvido no livro: As práticas violentas (**tipos**) ou *violências* (**definição de violência**) eram cometidas por certos indivíduos (**atores sociais**) em contextos (**espaços**) específicos, o que explicava sua **causa**. Estas ações, por sua vez, geravam **efeitos** e conseqüências sociais e políticas. Esta operação foi realizada para o *eixo violência*.

No *eixo juventude* observa-se uma operação semelhante: um segmento social (**definição de juventude/jovem**), com características e atributos específicos, pratica um conjunto de ações (**práticas**) evidenciando um determinado comportamento; assim como no caso da *violência*, estas ações ocorrem em certos contextos (**espaços**), produzindo **efeitos** e conseqüências.

---

<sup>141</sup> Castro Faria (2002: 143), ao estudar a *obra e o percurso social de Oliveira Vianna*, propõe “examinar como se modifica e elabora aquilo a que chamamos de *pensamento social brasileiro*; processos onde se forja através de ácidos debates uma ‘comunidade de pensamento’, onde se pode discordar de quase tudo, exceto das questões que se imporiam a qualquer pretendente ao estatuto de escritor. Para utilizar uma expressão cunhada por Pierre Bourdieu, é quando se cria o ‘consenso no dissenso’. Cremos que assim podemos refletir também sobre a gênese das tradições nacionais de pensar o mundo social”. Para tal, emprega procedimentos metodológicos inspirados em Pierre Bourdieu, Georges Canguilhem, Michel Foucault, Afrânio Garcia e Paul Ricoeur. Estes autores foram citados na *bibliografia sumária de autores e textos de valor instrumental para esta análise*.

<sup>142</sup> No anexo 2.4 constam os “autores-fonte” citados e os trechos destacados do livro *Os jovens de Brasília* indicando como estes foram utilizados.

<sup>143</sup> As categorias em negrito demarcam os termos que utilizei em meu procedimento metodológico.

Os “autores-fonte” foram citados principalmente, nos subitens “Marco conceitual” (p.143), “Violência e cidadania” (p.143) e “Juventude e cidadania” (p.153) das “Conclusões e recomendações” (Waiselfisz, 1998a). Diante do exposto acima, obtive o seguinte quadro:

**Quadro 12: Agrupamento dos eixos**

Juventude/jovem	Violência
Definição	Definição
Práticas	Atores sociais
Espaços	Tipos
Efeitos	Espaços
	Causas
	Efeitos

Fonte: *Os jovens de Brasília* (1998)

Com isto, obtive a seguinte grade analítica - onde constam os “autores-fontes” e demais informações -, que oferece uma visão de conjunto das questões suscitadas pelos autores citados.

**Quadro 13: Grade analítica<sup>144</sup>**

Autor	Publicação	Ano	Trecho destacado	Tema discutido	Subcategoria	Eixo
-------	------------	-----	------------------	----------------	--------------	------

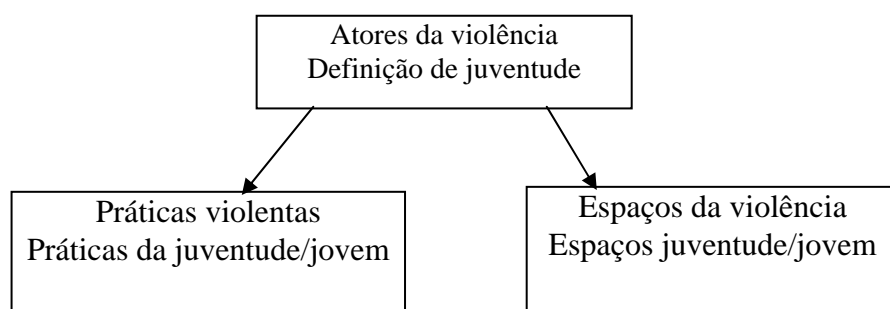
Este seria, em primeiro plano, o objetivo mais geral do trabalho. No entanto, como afirmam os autores e o próprio título do livro sugere, a idéia era pensar a *juventude* (*o jovem*) em relação com outros dois temas: *violência* e *cidadania*. Esta relação por si só já indicava a orientação do estudo no sentido de vincular comportamentos, ações e espaços de um determinado segmento social às discussões sobre *violências* e *cidadania*.

A relação entre *juventude* e *violência* estava dada na própria definição dos *eixos* que orientaram a pesquisa. No entanto, ao desagrupar o texto e reagrupá-lo com o recorte da grade analítica acima, foi possível detectar, por exemplo, que em muitos casos a explicação para um determinado aspecto relacionado à *juventude* era buscado nas análises sobre *violência*, e vice-versa. Neste tipo de situação teríamos o seguinte gráfico:

---

<sup>144</sup> Esta grade analítica também será utilizada nos capítulos seguintes.

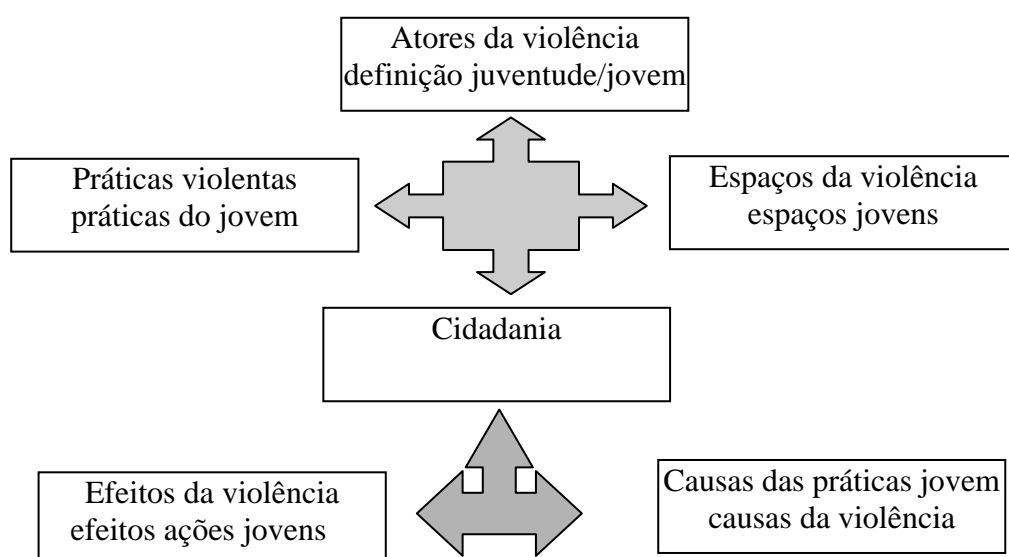
**Gráfico 4: Violência e juventude**



Isto é, para compreender o que era *juventude*, uma das narrativas construídas foi vinculá-la aos atores da *violência*, assim como algumas das práticas da *juventude* deveriam ser compreendidas à luz das definições sobre os atores da *violência*. Definir *juventude* pressupunha definir *violência*.

No que se refere às discussões sobre *cidadania*, estas foram agrupadas apenas a partir do *eixo* definido pelo livro (*cidadania*). Este *eixo* tem papel importante na narrativa do texto, pois serve de contraponto aos demais *eixos*. Através da sua conceituação são fornecidas as principais explicações para diferentes questões, tanto as relacionadas a *juventude* quanto as discutidas no *eixo violência*, constituindo-se como um elemento que envolve os demais, ligando-os às outras dimensões da vida social. Neste sentido temos o seguinte gráfico:

**Gráfico 5: Modelo explicativo através da cidadania**





As setas no quadro acima indicam a centralidade da *cidadania* nas explicações e interpretações dos diferentes fenômenos relativos à *violência* e a *juventude*, fornecendo a base da argumentação. Diante disto, observa-se que o estudo cumpre um de seus objetivos, definidos como:

“Compreender valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens da classe média, moradores do Plano piloto de Brasília (...) [a partir de] algumas perguntas fundamentais: até que ponto existe entre os jovens de classe média do Plano Piloto de Brasília uma visão compartilhada de violência? Quais são esses valores compartilhados e quais são as diferenças específicas entre jovens? Como esses jovens vêem o outro, o diferente, as relações sociais, étnicas, de respeito, de tolerância e solidariedade?” (Waiselfisz, 1998a: 133).

No entanto, ao buscar as explicações e fornecer as análises – a partir do eixo *cidadania* – despontam outras preocupações dos autores. Em primeiro lugar estes identificam e qualificam a existência de um determinado problema social – que pode (e vai) – ser formulado de diferentes maneiras: a partir do eixo *juventude*, ou *violência*, ou mesmo a partir da interdependência de ambos. Em segundo lugar, buscam explicar este(s) fenômeno(s) a partir de movimentos endógenos aos respectivos *eixos*, mas que só adquirem eficácia quando conectados, novamente, aos itens relacionados ao *eixo cidadania*. Como indica o trecho abaixo, inspirado no “autor-fonte” Michel Maffesoli, em *Elogie de la raison sensible*, de 1996.

“Nessa sociedade destituída e carente de referências unificadoras surgem novas formas de arranjos grupais, principalmente de jovens, que denomina de ‘processo de tribalização’, como reação a um estilo de vida que não mais satisfaz.” (Waiselfisz, 1998a: 150)

Nesta passagem, o termo *sociedade* e os adjetivos *destituída* e *carente* indicam um comportamento *jovem* como consequência de um *estilo de vida* societal. Este tipo de arranjo pode ser observado em toda a argumentação do livro. Para não ficar apenas em um exemplo, outro tema de discussão relativo à *violência* foi tratado a partir do “autor-fonte” Maria Stella G. Porto. “A violência entre a inclusão e a exclusão social”, de 1997.

“(…)crimes e violências de natureza sexual, até então tratados na esfera privada – e não nomeados como violência -, passam a ser assim considerados e adquirem visibilidade na esfera pública, á medida que as mulheres se assumem como portadoras de direitos”. (*Op.cit.* p.: 149)

Ou ainda através de Dubet, em *Penser le sujet*, de 1995.

“Segundo Dubet (1995), o espaço urbano aparece como sintoma, símbolo, representação da ‘civilização e da barbárie’ modernas” (*Op.cit.* p.:146)

Esta operação valoriza a oposição interna no eixo *cidadania*, e revela que as causas e efeitos - mas nem todos - tanto da *violência* quanto do comportamento dos *jovens* podem ser explicados e aferidos a partir desta oposição.

A consequência deste raciocínio é a constatação de que o(s) problema(s) está(ão) intimamente ligado(s) a diferentes aspectos da vida social, com foco especial naqueles relacionados à gestão e organização do Estado, considerado responsável (ou co-responsável) tanto pela eficácia no controle das causas e efeitos gerados pelas práticas violentas quanto sua existência, manutenção e propagação. Dito de forma direta, o objeto de investigação do estudo é o Estado, seus aparatos e processos organizativos e suas práticas, e não o *jovem*.

Como ilustração, leia-se a seguinte passagem sobre o *problema das gangues* em Brasília:

“Como veremos a seguir, as gangues são bem conhecidas pelos jovens brasileiros. No entanto, nas entrevistas abertas, nenhum deles, diferentemente do que ocorreu nas respostas dadas aos questionários, assumiu a participação nesses grupos. Talvez por realmente não participarem ou então por receio de tornar público seu engajamento em práticas malvistas pela sociedade, reprimidas pela polícia e não aceitas pela família” (Waiselfisz, 1998a: 39).

Observa-se que a atitude do *jovem* ante a declaração ou omissão de sua participação em um *grupo* é explicada com base na percepção de que este se orienta por representações fornecidas pela *sociedade*, a qual considera negativa esta *prática reprimida pela polícia*. Aqui, a base de sustentação da argumentação é o vínculo entre o comportamento do *jovem* com os problemas dos valores da *cidadania* e a repressão do Estado (*polícia*). Para ratificar esta idéia, os autores se apóiam na “autora-fonte” Gloria Diógenes em “Fragmentação social e grupos identitários: a lógica das redes de solidariedade fechadas” (1996: 39) e concluem:

“Elas [as gangues] formam verdadeiras organizações que se identificam com líderes e com territórios nos quais a circulação é apenas permitida entre os ‘enturmados’. **O vazio, a falta de opções, as indefinições dos limites, a ausência de canal de participação política a descrença na autoridade e na lei – temas deste trabalho –**, têm, certamente, efeito na vivência dos jovens e

parecem, muitas vezes, impulsioná-los para a prática coletiva da violência”. (Waiselfisz, 1998a: 39[grifos meus])

Um segundo exemplo provém do debate a respeito da percepção que os *jovens* têm de certas práticas violentas:

“Pelos dados da pesquisa, um grande número de jovens já foi vítima de assaltos e furtos (43,1%), apesar de somente 4% deles terem feito denúncias às autoridades. A maioria (51,4%) afirma não haver dado importância ao fato. Com relação à agressão física, 35,2% dos jovens entrevistados já sofreram alguma agressão desse tipo, mas somente 6,4% fizeram a denúncia às autoridades, enquanto 63,1% optaram pela omissão da ocorrência” (Waiselfisz, 1998a: 33).

O registro das informações sobre a *assaltos, furtos e agressões físicas* - que agrupei em **tipos de violências** - é contraposto ao fato do agredido ter feito ou não a denúncia, o que pode ser lido como um problema da *cidadania*. Aqui há duas operações discursivas em ação: 1) interpretar que práticas violentas são consideradas *normais e cotidianas* pelos *jovens*: *Assaltos, furtos, agressões físicas parecem ser considerados pelos jovens 'normais' e cotidianas* e 2) explicar tais procedimentos (a não denúncia) pela ineficácia dos aparatos responsáveis pela manutenção da ordem:

“Trata-se de situações resolvidas no âmbito privado, sem contar com ajuda policial. A não recorrência às autoridades talvez possa ser explicada pela desconfiança e pela descrença em ‘instituições de mediação e dissuasão de conflitos’” (Waiselfisz, 1998a: 33).

A *descrença* dos *jovens* nos instrumentos estatais (leis, polícia) revela a ineficácia destes para prevenir certas práticas delituosas, isto é, o Estado, na melhor das hipóteses, é co-responsável pelo desinteresse dos *jovens* nas *instituições*.

Ao tratar isoladamente cada um dos *eixos* (*juventude, violência e cidadania*) observei certas particularidades na construção das argumentações e na seleção de “autores-fonte” e conceitos utilizados. Este ordenamento poderá ser melhor compreendido no próximo capítulo, em que analiso as demais publicações de 1999.

Recuperando o trecho já exposto a questão central do livro pode ser encontrada na “Apresentação”, onde se lê:

“(…) Reconhecer e compreender os valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens de classe média, moradores do Plano Piloto de Brasília, e, ainda, como são esses rapazes e moças percebidos por pais e profissionais da educação foi o desafio desta pesquisa” (Waiselfisz, 1998: 10).

Apesar de os autores tratarem, ao longo do texto, de problemas relativos à *cidadania*, este trecho informa que o foco do trabalho está em *compreender os valores, práticas e comportamentos dos jovens de classe média moradores do Plano Piloto* e como estes são *percebidos por pais e profissionais da educação*.

### **Atores, tipos, causas e efeitos das violências: definindo categorias e sujeitos**

As subcategorias que criei, nas quais organizei os **temas** discutidos pelos “autores-fonte” relacionados à *violência* (**definição, atores sociais, tipos, espaços, causas**), permitem visualizar melhor como cada *eixo* foi definido, os **temas** tratados e os “autores-fonte” que foram utilizados.

Observa-se que não há referência aos **atores** da *violência*, optando o texto por tratar principalmente dos aspectos relativos às **causas, efeitos, espaços e tipos** de *violências*.

Assim, obtive o seguinte quadro:

**Quadro 14: Autores e trechos violências**

<b>Autor</b>	<b>Publicação</b>	<b>Trechos</b>	<b>Subcategorias</b>
Michel Maffesoli	(1996) <i>Elogie de la raison sensible</i> . Paris, Bernard Grasset	“Nessa sociedade destituída e carente de referências unificadoras surgem novas formas de arranjos grupais, principalmente de jovens, que denomina de ‘processo de tribalização’, como reação a um estilo de vida que não mais satisfaz.” (p. 150)	Causas
Michel Wieviorka	(1997) “O novo paradigma da Violência”. <i>Revista Tempo Social</i> São Paulo, vol. 9. n 1	“Como afirma Wieviorka (1997), ‘mudanças tão profundas estão em jogo que é legítimo acentuar as inflexões e as rupturas da violência, mais do que as continuidades’ (144). “Wieviorka, diz que a maioria dos países do mundo ocidental vive crise e mutação social (...) que produzem elementos novos e novas significações para a violência” (p. 149).	Causas
José Gregori	(1997) “Crime e direitos humanos”. Reunião sobre el desafío de la violencia criminal urbana. BID/UNESCO/ Est. do Rio de Janeiro.	“É fenômeno com múltiplas causas, no qual intervém, simultaneamente, ou quase simultaneamente, uma grande variedade de fatores” (p. 146)	Causas
Robert Castel	(1995) <i>Les Métamorphoses de la question sociale</i> . Paris Ed. Du Seuil	“Para Castel (1995) a questão da exclusão social é o cerne da questão social contemporânea e apresenta-se relacionada a uma degradação, a uma desestabilização da condição salarial em geral e das relações de trabalho.” (p. 148)	Causas
Alain Touraine	(1992) <i>Critique de la modernité</i> , Paris,	“Para Touraine (1995), a violência também é a expressão da exclusão social e um dos maiores	Causas

	Fayard.	fenômenos do nosso tempo, decorrente das crises e do desaparecimento dos controles sociais, políticos e econômicos” (p. 148)	
José V. T. Santos	(1995) “A violência como dispositivo de excesso de poder”. <i>Sociedade &amp; Estado</i> , Departamento de Sociologia UnB, vol. 10 nº 2 jul-dez	“Há dificuldades na definição da violência, pela ausência de uma construção conceptual capaz de inseri-la nas relações sociais difusas e esparsas do espaço social” (p. 146)	Definição
Jean Claude Chesnais	(1981) <i>Histoire de la violence</i> . Paris, Ed. Robert Lafoont	“Na historia da humanidade, tem-se revelado em manifestações individuais ou coletivas” (p. 145)	Definição
Alba Zaluar	(1994) <i>Condomínio do Diabo</i> . Rio de Janeiro, Revan	“Foi uma das primeiras a estudar a questão da violência no país, apontando o seu aumento e especificidade na natureza das suas ações. O estado de miséria social e o desamparo político têm acarretado novas estratégias de sobrevivência por parte das classes populares.” (p. 147)	Efeitos
Who/OPA		“No Brasil o tema da violência começa a adquirir destaque no campo das ciências sociais, especialmente na última década”. (p. 146) ISER, CLAVES, e especialistas.	Efeitos
François Dubet	(1995) <i>Penser le sujet</i> . S-I Fayard	“Segundo Dubet (1995), o espaço urbano aparece como sintoma, símbolo, representação da ‘civilização e da barbárie’ modernas” (p. 146)	Espaços
Maria Stella G. Porto	(1997) “A violência entre a inclusão e a exclusão social”. VII congresso Sociedade Brasileira de sociologia. Brasília, agosto.	“há reconceitualização de violência ‘(...) de modo a incluir e a nomear como violência acontecimentos que passavam anteriormente por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais” (p. 146 )	Tipos
Sergio Adorno	(1997) “La criminalidad violenta urbana em Brasil: tendencias y características”. Reunión sobre el desafío de la violencia criminal urbana. BID/UNESCO/Est. Rio de Janeiro.	“Adorno (1997), ao fazer o perfil da criminalidade no Brasil, na última década, sem São Paulo e Rio de Janeiro, constata o crescimento de todas as modalidades de delitos. (...) Mudaram os padrões convencionais de criminalidade e o perfil das pessoas envolvidas.” (p. 147)	Tipos
Michel Wieviorka	(1997) “O novo paradigma da Violência”. <i>Revista Tempo Social</i> São Paulo, vol. 9. n 1	“atos de violência apresentam-se não apenas em crimes, roubos, delinqüência, mas nas relações familiares, nas relações de gênero, na escola, nos diversos aspectos da vida social.” (p. 150)	Tipos
Maria Stella G. Porto	(1997) “A violência entre a inclusão e a exclusão social”. VII Congresso Sociedade Brasileira de sociologia. Brasília, agosto.	“(…) crimes e violências de natureza sexual, até então tratados na esfera privada – e não nomeados como violência -, passam a ser assim considerados e adquirem visibilidade na esfera pública, á medida que as mulheres se assumem como portadoras de direitos”. (p. 149)	Tipos
Yves Michaud	(1989) <i>A violência</i> . São Paulo, Ática.	“concorda-se com o conceito de que: ‘há violências quando, em uma situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas poses, ou em suas participações simbólicas e culturais’ (Michaud, 1989, sem página)” (p. 145)	Tipos/Efeitos/definição

Fonte: *Os jovens de Brasília*

Os “autores-fontes” citados mostram a dificuldade de conceituação, mas assinalam que a *violência* é um dos aspectos problemáticos da atual organização da vida social e, por isso,

tem um papel relevante na contemporaneidade.

Este *status* confere à violência um papel de destaque na análise dos fenômenos sociais. Vinculada a temas como *exclusão social* e *questões sociais*, o termo ganha mais destaque, pois passa a abarcar uma problemática maior.

A inclusão do debate sobre a violência nos temas “nobres” do pensamento social insere o estudo na atualidade do debate e também alça os autores ao papel de protagonistas no processo de desvendar, junto com demais autores, esta nova *problemática*.

É interessante perceber que a leitura a partir dos “autores-fonte” valoriza a dificuldade de qualificar a natureza dos *atos* violentos, bem como quais atos podem ser qualificados como violentos. Os autores enfatizam, no entanto, sua preocupação em mostrar a ampliação do fenômeno e a necessidade de tratar práticas até então não reconhecidas como tal à luz da *violência*. A violência é, então, definida a partir do “autor-fonte” Yves Michaud em *A violência*, como mostra o quadro acima.

**“Concorda-se com o conceito** de que: ‘há violências quando, em uma situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais’ (Waiselfisz, 1989a: 145 [grifos meus]).

Dos treze textos associados à discussão sobre violência, onze foram publicados na década de 1990 e dois na década de 1980. O maior número de citações foi de trabalhos publicados em 1995 e 1997, e Wieviorka foi o mais citado e aparece associado ao maior número de temas<sup>145</sup>.

---

<sup>145</sup> O trabalho de Michel Wieviorka citado foi publicado sob o título O “novo paradigma da Violência”, na *Revista Tempo Social*. São Paulo, vol. 9. n 1, no ano de 1997. Este trabalho é um dos textos da revista de sociologia da USP que teve por tema ‘Estratégias de intervenção policial no Estado contemporâneo’. Os demais artigos que compõe a publicação foram apresentados no seminário internacional Estratégias de Intervenção Policial no Estado Contemporâneo, realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV) em setembro de 1996. “Concebido para reunir os principais especialistas sobre violência e estratégia policial no contexto político contemporâneo em sociedades do mundo ocidental, o seminário contou com a presença de dezessete pesquisadores associados a centros nacionais de excelência como o ISER (Instituto Superior de Estudos da Religião), Fundação Casa de Ruy Barbosa, Núcleo de Estudos sobre Sistema de Justiça Criminal da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o grupo de pesquisa sobre criminalidade e Violência do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como centros internacionais como o *Centre de d’Analyse et d’Interventions Sociologiques* (CADIS, França), o *Centre de Recherches Sociologiques sur le droit et les Institutions Pénales* (CESDIP, França), o *Groupe d’Analyse des Politiques Publiques* (*École Normale Supérieure*, França) e o Núcleo de Estudos sobre Violência e Crime da Universidade de Toronto (Canadá). O seminário contou ainda com a presença de inúmeros representantes da

Os outros três textos de 1997, “La criminalidad violenta urbana em Brasil: tendencias y características” de Sergio Adorno e “Crime e direitos humanos”, de José Gregori, foram apresentados no seminário *Reunión sobre el desafío de la violencia criminal urbana*, organizado pelo BID e a UNESCO e realizado no Rio de Janeiro em 1997. O terceiro texto, de Maria Stella G. Porto, “A violência entre a inclusão e a exclusão social”, foi apresentado no VII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia em Brasília em agosto do mesmo ano.

Ao selecionar certos “autores-fonte” o texto não só reconhece sua relevância como indica sua filiação ao conjunto de ações e iniciativas realizadas por certos agentes e agências para promover e reconhecer determinadas preocupações, insistindo na criação de vínculos a partir do uso de categorias e das ações que promovem.

A filiação conceitual aos debates sobre *violência* também pode ser observada na referência a instituições e indivíduos que tratam do tema, como sugere o trecho abaixo:

“No Brasil, o tema da violência começa a adquirir destaque no campo das Ciências Sociais, especialmente na última década. Diversos centros, como o Instituto de Estudos da Religião – ISER – do Rio de Janeiro, o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo ou ainda o Centro Latino-Americano de Estudos da Violência e Saúde – CLAVES – da FIOCRUZ, também no Rio de Janeiro, têm focalizado sua atenção nesse tema. Um grande número de especialistas, entre os que merecem destaque Sergio Adorno, Paulo Sérgio Pinheiro, Luis Antonio Machado, Cezar Caldeira, Angelina Peralva, Alba Zaluar, Maria Estela Porto, Maria Cecília Minayo, Simone de Assis, José Vicente Tavares e muitos outros se encontram hoje trabalhando e alargando o horizonte de conhecimentos sobre essa questão” (Waiselfisz, 1998a: 146).<sup>146</sup>

Nestes termos, ao optar por tratar certos temas a partir de referenciais determinados e de autores específicos, indica-se uma afinidade conceitual, abrindo a possibilidade de formar outros vínculos com esses autores e captar agentes e agências. Um bom exemplo disso foi a

---

polícia e da justiça paulistas cujo o interesse e colaboração agradecemos” (Revista Tempo Social São Paulo, vol. 9 (1): 3, 1997.

<sup>146</sup> Para não ficar apenas nas presenças, é importante uma pequena nota sobre as ausências. Observa-se que dentre os citados, não constam certos autores como Luiz Eduardo Soares, Leandro Piquet Carneiro, Bárbara Mussumeci, Jaqueline Muniz, João Trajano Sento Sé, José Augusto de Souza Rodrigues, Claudia Milito, Hélio R. S. Silva. Estes autores publicaram, em 1996, o livro *Violência e Política no Rio de Janeiro*, que obteve repercussão importante nos debates posteriores. Esta publicação é citada em praticamente todos os artigos publicados na *Revista de Sociologia da USP*, vol. 9. n 1, no ano de 1997, uma das principais referências da pesquisa.

participação de Maria Cecília Minayo e Simone de Assis como coordenadoras de uma publicação da série “Juventude, Violência e Cidadania” de 1999, intitulada *Fala galera: juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro*, doravante citada como *Fala Galera*.

### **Definindo juventudes e jovens, práticas e espaços sociais**

Os **temas** relativos ao *eixo juventude* foram agrupados nas subcategorias: **definição, jovem/juventude, práticas, causas, espaços e efeitos**. Os “autores-fonte” citados para tratar dos temas relativos à *juventude* ou ao *jovem* constam do anexo 2.4.

A primeira exposição de uma definição de *jovem* ocorre na página 153, com a apresentação de critérios demográficos estabelecidos pela OMS/OPAS e pela OIJ. Apesar de certa confusão no emprego do termo *juventude* para identificar faixa etária, as diferenças são grandes. De acordo com os autores, enquanto a OMS/OPAS estabelece a faixa etária de 10 e 20 anos, a OIJ a situa entre 15 e 24 anos.

“Com relação à faixa etária, existem divergências ao se fixar uma cronologia que identifique a categoria de juventude. A Organização Internacional da Juventude define os limites etários entre 15 e 24 anos, enquanto a OMS-OPAS entre 10 e 20 anos”. (Waiselfisz, 1998a: 153)

Na página seguinte, entretanto, os autores afirmam que o trabalho vai tratar o *jovem* da faixa etária de 14 a 20 anos, com base no “autor-fonte” J. Marcia “Identity of adolescence” (1980), como mostra o trecho abaixo:

“Delimita-se cronologicamente, para efeito desse estudo, o conceito de jovem para a faixa etária compreendida entre 14 e 20 anos, tendo como base o estudo de Marcia (1980), que classifica esse período como a consolidação de uma identidade juvenil, a partir do desenvolvimento físico, das capacidades cognitivas, das expectativas sociais, finalizando aos 20 anos - quando a identidade adulta começa a se manifestar” (p.154).

Já o termo *juventude* é definido com base em Helena Abramo “Cenas Juvenis: Punks e Darks no espetáculo urbano”, de 1994:

“Nesta pesquisa, à parte as diferentes definições e enquadramentos teóricos entre autores, entende-se a juventude como período de transitoriedade. (...) como uma etapa de transição que processa a passagem de uma condição social mais



recolhida e dependente a uma mais ampla; um período de preparação para o ingresso na vida social adulta. (Abramo, 1994)” (p.154).

As demais citações tendem a valorizar esta *transitoriedade, passagem e ingresso na vida adulta*. *Juventude*, então, é entendida como a ligação entre “mundos sociais” distintos que podem ser representados como *cultura de massas vs cultura juvenil* - “autor-fonte” Edgar Morin (1986) - ou como *juventude vs ordem social* (Abramo, 1994).

*Juventude* é entendida como um conjunto de características ora atribuídas aos *jovens*, ora às suas representações e manifestações (*contestatórios, revolta, delinqüência, grupos, gangues*). Estas características foram definidas como parte de uma *cultura juvenil*, expressão que indica a autonomia e identidade deste segmento social.

“Morin, considera a juventude uma categoria histórica e destaca a formação de uma cultura juvenil no seio da cultura de massas. (...) Essa cultura ambivalente, predominantemente urbana, integra-se de um lado à indústria cultural dominante, consumindo não só os produtos materiais, mas os seus valores” (p.156).

Quando a definição de *juventude* e de *jovem* se interpenetra com os fenômenos da *violência*, observa-se um esquema diferente. O *jovem* deixa de ser pensado como um segmento em “transição” e é identificado a partir de seus comportamentos e práticas, passando a ser considerado *vítima* ou *agressor* de atos de *violência* e tornando-se, portanto, um sujeito político importante. O **ator** da *violência* - que não havia ainda sido definido, como visto no *eixo violência* - encontra no *eixo juventude* a sua materialidade.

“As análises sociais têm privilegiado a juventude pobre como objeto de estudos de delinqüência ou violência urbana, como vítimas ou agressores, enfatizando os aspectos da exclusão do mercado de trabalho e dos serviços de bens de consumo urbano, destacando o seu envolvimento com os tráficos de drogas e armas.” (p. 153)

“Observam-se gangues e galeras como processos de formação de grupos de jovens de manifestações distintas, desde as ligadas à música e ao lazer, até as delinqüências”. (p. 158)

Assim como no *eixo violência*, observa-se um grande número de referências aos “autores-fonte” da década de 1990, o que mostra a preocupação do livro em dialogar com a literatura

recente. Isto indica um crescendo dos estudos acadêmicos sobre o tema<sup>147</sup>, mas a seleção de autores que trabalham a partir de uma determinada orientação revela, principalmente, o intuito de estabelecer algum tipo de compromisso com pessoas e instituições que fortalecesse o emprego de certos aparatos conceituais e teóricos e fomentasse a formação de um campo de reflexão e atuação mais efetivas.

Este tipo de vínculo fica mais evidente com os desdobramentos da publicação de *Os jovens de Brasília*, como afirmei no início deste capítulo. Os dados deste estudo me permitem apontar que houve um processo deliberado na escolha dos interlocutores, em que os autores da UNESCO-Brasil procuraram intensificar ou criar vínculos com certas redes de autores-atores e com áreas específicas de estudo e discussões conceituais. Em uma perspectiva mais ampla, esta estratégia metodológica de organização conceitual e temática está em harmonia com os investimentos da UNESCO-Siège para estabelecer padrões de organização e tematização da vida social, como apontei no capítulo anterior.

Um dos efeitos do processo de *descentralização* promovido pela UNESCO-Siège foi que as unidades fora da sede precisaram se integrar com os governos nacionais para poderem *ajudar* os países a elaborar seus planos nacionais de desenvolvimento. A experiência da UNESCO-Brasil vem revelando que esta estratégia – *brésilienne*, como definiu a UNESCO-Siège – precisa moldar-se a certos procedimentos e *modus operandis* próprios. Neste sentido, não causa estranheza que o termo *cooperação* seja vago e impreciso e sirva mais como um elo entre “campos” e universos – aparentemente – distintos.

A publicação aqui analisada repercutiu favoravelmente nas iniciativas da UNESCO-Brasil para moldar esta experiência *brésilienne* de capturar agentes e agências com níveis

---

<sup>147</sup> “Poderíamos concluir que, aparentemente, os pesquisadores interessados em estudar e fazer balanços sobre o tema da juventude estariam diante de uma situação paradoxal de difícil resolução. De um lado, qualquer investigação em torno da produção de conhecimento exigiria, como pressuposto, a eleição de uma definição, ainda que provisória, do objeto de estudo, de modo a orientar os critérios de seleção. De outra parte, como afirma Mauger, para formular essa categorização inicial as dificuldades não são desprezíveis, pois seria quase impossível recorrer a um uso da categoria juventude que se imporia de modo igual a todos os pesquisadores. Assim, se para ordenar fosse preciso recorrer a critérios comumente utilizados, e se, de fato, é problemática a adoção desse mínimo já estabelecido, estaríamos diante de um impasse de difícil resolução” (Sposito, 2001: 1). A advertência sublinhada por Marília Sposito deve ser enfatizada, principalmente quando considerarmos que o debate do final dos anos 90 ainda encontrava-se em gestação. Não disponho de dados relativos à produção acadêmica na área das ciências sociais. Neste mesmo artigo, a autora fez um balanço das teses e dissertações defendidas no âmbito da educação, onde pode ser observado que, em 1997, houve o maior número de trabalhos que tinham como tema a juventude (Sposito, 2001:s/p) *sf* <http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm>.

diferenciados de interesses e inserções também distintas. Nesta estratégia, era necessário construir uma fonte própria de informações e dados sobre os objetos de estudo. Este procedimento revela aspectos importantes, se lembrarmos a afirmação de Melo (2002) (Cf. Introdução) de que o acesso aos dados “oficiais” das agências governamentais é limitado e restrito.

### **Mapa da violência: os jovens do Brasil – fornecendo indicadores**

Um segundo momento importante desta estratégia aconteceu com a publicação de *Mapa da violência: Os jovens do Brasil*, também em 1998 e igualmente sob a coordenação de Waiselfisz<sup>148</sup>.

Se em *Os jovens de Brasília* (Waiselfisz, 1998a), o autor procurava atender para as representações e percepções de diferentes segmentos sociais (*jovens, educadores, pais, administradores* etc.) através de uma abordagem essencialmente discursiva e restrita a Brasília, o *Mapa da Violência* caracterizou-se por ser um trabalho essencialmente quantitativo e de abrangência nacional.

Este estudo pode ser considerado um complemento de *Os jovens de Brasília* e, ao mesmo tempo, como o próprio texto informa, fornece *subsídios aos restantes estudos que a UNESCO vem desenvolvendo sobre o tema nas várias cidades do Brasil* (Waiselfisz, 1998b: 13). Em *Mapa da violência* pela primeira vez o termo *projeto* foi empregado para referir-se à série *Juventude, violência e cidadania*<sup>149</sup>.

“A UNESCO, dentro de seu plano estratégico de mediano prazo, tem estabelecido o tema da juventude como uma de suas três grandes prioridades, junto com o tema da mulher e do combate à pobreza. Tem desenvolvido um programa específico nesta área: *os jovens e o desenvolvimento social*, centrado no fomento à cooperação entre os jovens visando aumentar sua capacidade de participação ativa na vida social. Dentro desse programa, presta apoio ao desenvolvimento das redes e atividades da Infoyouth, a diversas organizações internacionais, como a Câmara Júnior Internacional, e nacionais de jovens. Como estabelece seu programa aprovado para o biênio 1998/99, ‘uma das prioridades

---

<sup>148</sup> A publicação contou com o apoio do Instituto Ayrton Senna, que a partir de então se tornou um dos principais parceiros da UNESCO-Brasil (Cf. próximo capítulo).

<sup>149</sup> *Mapa da Violência* passou a integrar uma série bianual (2000, 2002 e 2004). Em 2005 foi lançado *Mapa da violência de São Paulo*.

nos próximos anos será ‘escutar’ os jovens e trabalhar com eles no fortalecimento de sua capacidade para realizar suas metas individuais e sociais’. Nesse sentido, a UNESCO está dando continuidade a seu projeto internacional ‘Transpondo a Limiar: na Escuta dos Jovens no Despontar do Terceiro Milênio’, a múltiplos projetos especiais como ‘A Contribuição dos Jovens ao Fomento de Uma Melhor Percepção do Outro’ e também contribui decididamente para a execução do Programa de Ação Mundial para os Jovens, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas” (Waiselfisz, 1998b: 12).

O trecho destaca a conformidade da UNESCO-Brasil com as resoluções e encaminhamentos propostos tanto pela *sede* quanto por outras organizações internacionais e oferece um eixo de continuidade para suas ações. A anexação do *projeto juventude, cidadania e violencia* a esse debate amplo e internacional contribuiu para fortalecer o trabalho realizado.

Retomando algumas questões tratadas no capítulo anterior, observa-se que aos poucos a Organização vai se inserindo de forma mais ampla na vida social brasileira sem, no entanto, perder seus vínculos internacionais. Isto me fez atentar para a idéia de *projeto*: a inserção da Organização na vida nacional (seja através da elaboração de pesquisas, seja na coordenação de *programas sociais*) ocorre a partir da constituição de um determinado *modus operandi* herdado da trajetória da UNESCO no plano internacional, mas reformulado a partir de sua experiência local. Esta experiência está inserida em uma lógica que opera, nas relações políticas, entre a *confiança* e a *intimidade* e a *técnica* e os saberes científicos. O efeito disso no plano discursivo é a construção de uma *estória* baseada nessas operações de transposição, encontros e superposições.

Neste sentido a idéia de *projeto* pode ser entendida como um mecanismo de ordenamento e formação de uma determinada *expertise* capaz de instrumentalizar, em diferentes escalas e por via de diferentes agentes e agências, uma proposta para pensar a intervenção governamental.

Nestes termos pode-se afirmar, à luz do que foi assinalado por Bourdieu (2004), que as duas áreas de intervenção da Organização (a execução e elaboração de programas sociais e a produção de pesquisas) constituem processos que revertem em “capital institucional” e “prestígio”.

O que se observou neste capítulo é que não estava em perspectiva definir ou identificar um determinado segmento social (*o jovem*), mas ordenar o conjunto de definições, atributos e

explicações sobre as causas de seu comportamento a partir de certos “autores-fonte” que forneciam as chaves explicativas.

Com este tipo de procedimento, a UNESCO-Brasil estabeleceu um diálogo conceitual com determinados autores, capacitando-se para transitar em um universo social específico (o da produção científica), até então pouco explorado pela organização. No entanto, por si só esta ação não garantiria reconhecimento e legitimidade à instituição para produzir *dados* e arriscar interpretações analíticas. Era necessário cumprir determinados requisitos para obter o reconhecimento dos gestores sociais.

No entanto, os objetivos da Organização não se restringiam à adesão a um determinado campo social; eles incluíam o papel de mediadora entre os agentes e agências que atuavam no universo da elaboração/produção/execução de *programas sociais*. As pesquisas de 1999 (tema do próximo capítulo) tiveram um papel decisivo na consecução deste objetivo, pois foram um trunfo na inserção da UNESCO-Brasil em um determinado “campo temático” e permitiram criar vínculos com instituições e pessoas que já vinham refletindo sobre o tema da *juventude*.

Para concluir, gostaria de recordar que o objetivo deste exercício foi mostrar que a publicação de 1998 instituiu uma “modalidade de produção intelectual” - como destacou Oliveira Filho (1987: 160) - ao fortalecer uma “unidade de observação” mediante a classificação e ordenação de um aparato conceitual e mostrar que certos esquemas conceituais geram vínculos ideológicos.

“Que haja concordância entre certo número de autores ao fazerem reiteradas menções a um mesmo aspecto de determinado fato não significa um critério de verdade suficiente dentro da óptica aqui adotada. A existência de descrições repetitivas pode significar simplesmente que autores diferentes estão atualizando um mesmo modelo discursivo, ou partilham de um mesmo padrão de descrição etnográfica. Que diferentes autores façam generalizações semelhantes sobre os grupos indígenas por eles efetuados tenham ganho um alto grau de veracidade ou de credibilidade, mas indica tão-somente que tais autores constroem as suas interpretações, abstrações e generalizações dentro de um mesmo espaço ideológico e de acordo com esquemas semelhantes de percepção” (Oliveira Filho, 1987: 161).

Uma vez criados estes vínculos, foi possível estabelecer relações com indivíduos e instituições nacionais e internacionais. Neste sentido, *Os jovens de Brasília* foi o primeiro documento normativo que traçou os caminhos e definiu as metas e diretrizes que permitiram à

UNESCO-Brasil participar de um campo de elaboração e disputar um projeto de intervenção social. O segundo momento deste processo se dá com o lançamento das pesquisas publicadas em 1999, tema do próximo capítulo.

Com a publicação de *Os jovens de Brasília* observa-se uma preocupação em ratificar a idéia de Wieviorka (1997) de um *novo paradigma* da *violência* não só como um fenômeno com múltiplos efeitos mas, como afirma o autor, da sua manifestação *relacional e histórica*, que cria vínculos difusos entre as práticas violentas e a *juventude*. A adoção deste novo *paradigma* traz conseqüências importantes para a interdependência entre a produção de conhecimento e as práticas governamentais. Mais do que um reconhecimento teórico, a eficácia conceitual de um paradigma reside - como diria Castro Faria (2002) - em sua capacidade de *determinar o que pensar e como ordenar as coisas pensadas*<sup>150</sup>. Nesta vertente, *Os jovens de Brasília* cumpriu esta função, ao disputar espaços de “legitimidade” e afirmação de um projeto teórico e informativo e, sobretudo, político.

Para confrontar as publicações de 1999 com as de 1998, apresento a seguir as principais definições tratadas pelos dois estudos de 1998, levando em consideração as subcategorias discutidas acima.

---

<sup>150</sup> Castro Faria (2002: 45), ao discutir a *noção de paradigma* com base no livro *Race Culture and Evolution* de George W. Stocking Jr., mostra que a noção não “tem o valor de um modelo rigoroso para todas as mudanças científicas, mas antes um valor heurístico, que auxilia a compreensão de movimentos particulares na história geral das idéias”. Mais adiante, discutindo a *teoria da evolução social*, afirma: “como paradigma, ela determina o que pensar e como ordenar as coisas pensadas. Ela preestabelece o que deve ser incluído e, portanto, o que deve ser excluído”.

## CAPÍTULO 3

**“*Carta Capital*: Por que a UNESCO tem uma atuação tão forte no Brasil?**

***Jorge Werthein***: Estamos falando de um país com atitude muito receptiva à cooperação multilateral das Nações Unidas, o que permite às várias instituições da ONU terem uma atuação importante. A Unesco teve habilidade para entender quais eram os aspectos em que o Brasil precisava de ajuda. Foi suficientemente hábil para entender essas necessidades e responder com a oferta de cooperação técnica, o que incrementou o número de parcerias no Brasil. No Brasil, a Unesco aumentou muito seu trabalho nos últimos anos nas áreas de educação, cultura, patrimônio cultural e natural, direitos humanos, juventude, violência.”

(Entrevista a *Carta Capital* ano X nº 301, julho de 2004: 27)

## TECENDO REDES: O PROJETO JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E CIDADANIA (1999)

“Mais de 24 mil jovens, entre 15 e 24 anos, morreram no Brasil em 1996. Causas: acidentes de transporte, homicídios ou suicídios. Entre 1979 e 1996, o número de mortes violentas dobrou, saltando de 12.271 para 24.409. Os homicídios lideram as causas. Das 24.409 mortes violentas de 96, 62,4% foram causadas por homicídios, 31,4% por acidentes de transporte e 6,2% por suicídios. Em 79, 6.943 jovens entre 15 e 24 anos morreram assassinados. Em 96, foram 15.228” (*Notícias UNESCO* n 8, 1999: 13)

A publicação do *Mapa da Violência* trouxe novos desdobramentos às ações da UNESCO no Brasil na área de juventude. No mesmo boletim, o estudo e as pesquisas sobre *juventude, violência e cidadania* são vinculados às prioridades e às metas internacionais promovidas pela UNESCO-Siège sob o título “Transpondo o limiar: ouvindo os jovens no despontar do terceiro milênio”, um programa criado à luz das resoluções aprovadas pelas Nações Unidas.

O próprio título da matéria do *Boletim da UNESCO*, “Pesquisa faz parte de projeto maior” deixava claros os vínculos internacionais do Projeto “Juventude, Violência e Cidadania” e informava que a preocupação com a violência era compartilhada pelas diferentes organizações da ONU.

Em outubro de 1998, um encontro em Brasília reuniu os supervisores gerais da pesquisa nacional (Julio Jacobo Waiselfisz, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua) e as equipes selecionadas para encaminhar a pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania” em outras capitais (Rio de Janeiro, Curitiba, Fortaleza e Brasília). A equipe do Rio de Janeiro foi coordenada por Maria Cecília de Souza Minayo (pesquisadora do Centro Latino-Americano de Estudos da Violência e Saúde Jorge Careli (CLAVES)/Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a de Curitiba por Ana Luisa Fayet Sallas (professora titular da Universidade Federal do Paraná) e a equipe de Brasília foi coordenada por Julio Jacobo Waiselfisz (UNESCO) e Miriam Abramovay (consultora do Banco Mundial)<sup>151</sup>.

---

<sup>151</sup> A equipe do Ceará, coordenada por César Barreira, da Universidade Federal do Ceará, não participou desta reunião por ainda estar em negociações com a coordenação geral.



No encontro foram definidos os parâmetros teóricos e metodológicos que orientariam os estudos locais, cujas principais questões eram *juventude, violência e cidadania*, os mesmos temas discutidos na pesquisa de 1998. No entanto, as publicações: *Os jovens de Brasília, Mapa da violência e Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* trouxeram um outro olhar para o debate, como sugere o depoimento do coordenador das pesquisas:

“Pode-se considerar que as mortes dos jovens originadas de causas violentas representam só a ponta do *iceberg* da violência geral. (...) da mesma forma que as taxas de mortalidade infantil não falam só do volume de óbitos de crianças, indicam também a existência (ou a ausência) de infra-estrutura de atendimento, epidemias, condições de higiene, mecanismos culturais, políticos, sociais de tratamento das crianças, etc., as taxas de mortalidade juvenil, e especificamente as atribuíveis a causas violentas, portanto, nos falam também de modos de sociabilidade, de circunstâncias políticas e econômicas, de mecanismos de negação da cidadania” (*Notícias UNESCO* n 8, 1999:13).

Este novo olhar se inscreve na perspectiva de pensar as práticas (ou ações) ditas violentas a partir de seus efeitos (*mortalidade juvenil, óbitos de crianças*). Esta perspectiva desloca o eixo explicativo das *representações e opiniões* das práticas violentas e do comportamento dos *jovens* para a busca de *causas* que expliquem as estatísticas. Esta inversão tem implicações na própria interpretação do comportamento dos *jovens* e das *violências* praticadas por eles ou contra eles, que passa a ser feita à luz da responsabilidade e identificação dos **atores** destas *violências* e dos **efeitos** que geram sobre si mesmos e sobre o conjunto da sociedade brasileira.

As publicações coordenadas pela UNESCO-Brasil em 1998 e 1999 participam da elaboração de um determinado saber capaz de construir, diagnosticar, explicar e propor soluções. Para demonstrar esse processo nas páginas seguintes, analiso as pesquisas produzidas em 1999 e estabeleço vínculos conceituais entre os textos, ao definir suas continuidades e complementaridades a partir da constituição de “esquemas intelectuais”. Em outras palavras, procuro demonstrar como, mediante a referência a um conjunto de “autores-fonte” e publicações, os trabalhos de 1999 conformaram um padrão de compreensão dos fenômenos abordados e adotaram um padrão de *descrição etnográfica*, como sugere João Pacheco (1987: 161). Também mostro como esses estudos, somados aos anteriores, promoveram e deram visibilidade a certos produtores intelectuais que passaram a agir como “transmissores” de esquemas interpretativos. Esse duplo papel dos autores/atores das pesquisas como

“transmissores” e “produtores” permitiu à UNESCO-Brasil elaborar um modelo interpretativo sobre *o jovem e a violência* que o atinge e construir uma *problemática global*.

Desta maneira, estes trabalhos participam de um campo de reflexão ideológica e política que, em um primeiro momento, visa definir e classificar um segmento social (*o jovem*), seus comportamentos e espaços de ação para, em seguida, propor ações e medidas de proteção e controle dos mesmos.

### **A consolidação de vínculos conceituais**

O debate sobre *juventude, violência e cidadania* coordenado pela UNESCO-Brasil, como foi visto, teve início com *Os jovens de Brasília*, posteriormente ampliada no *Mapa da Violência* e nas publicações de 1999.

**Quadro 15: Pesquisas de 1999<sup>152</sup>**

Ano	Livro	Coordenadores
1999	<i>Os jovens de Curitiba: esperança e desencantos</i>	Ana Luisa F. Sallas <i>et al.</i>
1999	<i>Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza</i>	César Barreira
1999	<i>Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro</i>	Maria Cecília de Souza Minayo <i>et al.</i>
1999	<i>Gangues, galeras, chegados e rappers</i>	Miriam Abramovay <i>et al.</i>

Para analisar os dados destas pesquisas empreguei os critérios e procedimentos do capítulo anterior, qual seja, procurei as matrizes conceituais que orientaram esses estudos com base nos “autores-fonte” e nos temas discutidos para, em seguida, ordená-los em subcategorias por mim criadas<sup>153</sup>.

Este procedimento provou ser eficaz, visto que esses estudos também orientaram as análises dos dados coletados nas pesquisas pelas categorias *juventude, violência e cidadania* e os objetivos e procedimentos metodológicos aparecem, com algumas variações, de forma

---

<sup>152</sup> Doravante, as pesquisas de 1999 serão mencionadas da seguinte maneira: *Os jovens de Curitiba: esperança e desencantos* como *Os jovens de Curitiba*; *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza* como *Ligado na galera*; *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro* como *Fala galera* e *Gangues, galeras, chegados e rappers* como *Gangues e galeras*.

<sup>153</sup> No anexo 3.1 constam os “autores-fonte” citados e os trechos destacados dos livros: *Fala galera, Gangues e Galeras, Ligado na galera* e *os Jovens de Curitiba*, indicando como estes foram utilizados

semelhante em todos os trabalhos<sup>154</sup>. O quadro abaixo apresenta os objetivos definidos pelos autores

**Quadro 16: Objetivos gerais pesquisas 1999**

Livros	Objetivos
Curitiba	"Tendo como ponto central a análise da percepção que os jovens de Curitiba delinearam a respeito da violência verificamos as formas de sociabilidade, na família, na escola, na mídia e em outros espaços tipicamente juvenis (clubes, <i>points</i> , danceterias, etc.) (...) enfocando também suas diferentes formas de associações – turmas, galeras, gangues, e os ethos desses agrupamentos" (22).
Rio de Janeiro	"Neste estudo, buscou-se analisar o sentido que os jovens cariocas pertencentes a distintos estratos socioeconômicos atribuem à juventude, à violência e à cidadania, especialmente no âmbito de seu cotidiano familiar, escolar e de sociabilidade" (11). "Proposta diagnóstica para ação no campo de construção de uma cidadania extensiva e para análise de seus limites e possibilidades, [tendo como principal idéia a] internalização de direitos e a identidade dos jovens enquanto cidadãos" (18).
Fortaleza	"Uma tentativa de compreender os discursos dos jovens de Fortaleza acerca da violência e da cidadania, privilegiando entender a percepção dos jovens sobre estas temáticas. (...) Além disso, busca-se também apreender como a própria juventude classifica seu comportamento, o que é aceito e o que é negado" (11).
Brasília	"As principais indagações iniciais que orientaram esta pesquisa foram as seguintes: existem realmente gangues e galeras no DF? Se existem, o que distingue os seus membros de outros grupos de jovens? Como são organizadas? O que pensam? Como vivem? Quais as suas expectativas? Que valores orientam as suas ações e decisões? Como atuam?" (22).

O primeiro aspecto que chama a atenção neste quadro é a referência, na pesquisa do Rio de Janeiro à idéia de pensar o estudo como um *diagnóstico*, o que pressupõe pensar a existência de uma afecção, cuja natureza e causa se busca desvendar. Esta abordagem difere um pouco dos objetivos definidos pelos demais e gera uma organização do material também um pouco distinta.

Um outro aspecto presente nestes objetivos é a idéia de que o foco dos estudos é a *percepção* - ou os discursos - que um segmento social na faixa etária de 14 a 20 anos tem dos temas relacionados a *violência e cidadania*<sup>155</sup>. Para tal, os autores investigam as formas de organização *tipicamente juvenis* destes segmentos (*gangues, galeras, turmas* etc.) e seus

<sup>154</sup> Cf. anexo 2.2.

<sup>155</sup> Com exceção da pesquisa feita em Brasília sob a coordenação de Abramovay, Waiselfisz, Andrade e Rua (1999), que optou por trabalhar com o recorte etário de 15 a 24 anos, os demais seguiram a *orientação da coordenação geral*, definida na pesquisa de Waiselfisz (1998a). A opção por trabalhar com uma faixa etária distinta das demais é atribuída a um dado fornecido pelo *Mapa da violência*: "De fato, um recente estudo realizado pela UNESCO sobre a mortalidade juvenil no Brasil (Waiselfisz, 1998) confirma largamente a dramaticidade dessas estatísticas: entre 1979 e 1996, se no total da população a mortalidade por homicídios e outras violências aumentou 97%, entre os jovens de 15 a 24 anos cresceu 135%". (Abramovay, Waiselfisz Andrade e Rua, 1999: 16).

espaços de *sociabilidade*, como *família* e *escola*).

A escolha desta temática é justificada pela *magnitude da violência*, como assinala Minayo *et al.*(1999), que seria um *problema social da atualidade* (Barreira, 1999), ou ainda pela importância da *violência sobre as formas de percepção do outro* (Sallas *et al.*, 1999). É recorrente nas quatro publicações a idéia de que a *violência* é o problema a ser investigado e analisado, o que concorda com os trabalhos anteriores de Waiselfisz (1998a e 1998b).

A construção desta percepção se baseia na combinação de diferentes fontes de informação com dados de distinta natureza. As mais utilizadas e citadas foram os dados estatísticos relacionados à população *jovem*, desagregados, entre outros, por indicadores de distribuição geográfica e situação de renda e produzidos por instituições governamentais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e secretarias estaduais. Também são empregados dados produzidos por ONGs e pesquisadores vinculados a centros de pesquisa<sup>156</sup>. No entanto, em todos os trabalhos o *Mapa da violência* serve de fonte, de maneira geral, para as estatísticas sobre *mortalidade juvenil*.

Outra fonte citada com grande recorrência nos trabalhos são os meios de comunicação de massa. A *mídia* aparece como um indicador da atualidade das questões relativas à *violência* e *juventude* e um fator importante a ser acoplado aos temas *juventude*, *violência* e *cidadania*. Os autores ora consideram a *mídia* como uma fonte que reflete a *realidade*, ora como um agente que divulga uma visão tipificada do *comportamento juvenil* e das *violências* praticadas contra e por jovens<sup>157</sup>.

Estas duas fontes de informação, *mídia* e *estatísticas*, aparecem como capazes de revelar a *realidade* de forma *crua* e, principalmente, apontar o vínculo entre práticas *juvenis* e atos de

---

<sup>156</sup> Os dados estatísticos da pesquisa de Fortaleza provêm da Secretaria do Trabalho e Ação Social e da Divisão de Investigação Criminal (DIC), vinculada à Delegacia Especializada da Polícia Civil. No trabalho de Minayo *et al.* são citadas pesquisas realizadas pelas ONGs Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP, 1993) e pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA, 1994). O texto também cita o pesquisador R. Gomes (1994), que analisou registros policiais sobre violência sexual.

<sup>157</sup> O papel da *mídia* aparece com destaque em todas as pesquisas, com análises muito semelhantes, como mostram os trechos destacados. “Dessa forma, os meios de comunicação, que muitas vezes têm a função de denunciar situações de desrespeito aos direitos de cidadania, também contribuem para a construção e a manutenção dos estereótipos negativos dos jovens pobres” (Minayo *et al.*, 1999: 19). “Está cada vez mais comum nos grandes meios de comunicação de Fortaleza, a veiculação de fatos considerados como violentos atribuídos diretamente aos jovens” (Barreira, 1999: 12).

*violência*. Um exemplo desta associação é a descrição na imprensa do evento ocorrido em 20 de abril de 1997, quando jovens da classe média do Distrito Federal atearam fogo a um índio Pataxó.

O relato do *Caso Galdino*, como ficou conhecido, figura em todos os livros e em *Os jovens de Brasília* ele é analisado a partir da percepção dos *jovens* sobre o ocorrido. O assassinato do índio Pataxó é considerado revelador das práticas *juvenis* e de seus vínculos com atos de *violência* por trazer à tona uma dimensão *nova* dos diversos tipos de comportamento de um segmento social até então “pouco” conhecido.

A novidade do *Caso Galdino* diz respeito menos à relação entre certos comportamentos *tipicamente juvenis* e as ações violentas e mais à maior visibilidade de um determinado segmento social que, ao ser exposto, passou a ser objeto de opiniões e representações. O tema da *violência* já fazia parte dos investimentos e reflexões de diferentes instituições e agências governamentais e não governamentais, e o *Caso Galdino* trouxe novos elementos para o debate. Abrindo uma nova perspectiva, dirigiu o olhar para um segmento social, *o jovem*, e inseriu-o em uma condição social, procurando revelar suas múltiplas inserções e formas de agir no mundo social. O *Caso Galdino* criou um vínculo entre práticas violentas e *jovens* de classe média, ampliado nas pesquisas de 1999.

O *Caso Galdino* foi inscrito, *a posteriori*, em outros eventos da década de 1990 importantes para os desdobramentos e investimentos na área da violência. Em minha dissertação de mestrado (Macedo Castro, 1998) examinei alguns elementos da relação entre violência e as demarcações geográficas e mostrei a formação da “geografia política da violência”. Nos anos 1990 dois episódios tiveram papel semelhante ao do *Caso Galdino* na reorientação dos estudos sobre *violência* e *juventude*. O primeiro ocorreu em julho de 1993, quando policiais, supostamente a mando de comerciantes locais, executaram *jovens/adolescentes* que dormiam ao relento nas imediações da igreja da Candelária, no centro do Rio de Janeiro. O segundo episódio ocorreu em agosto no mesmo ano, quando policiais do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), assassinaram toda uma família na favela de Vigário Geral, situada junto à principal via de acesso ao Rio de Janeiro. Estes dois episódios imprimiram um novo rumo nos estudos e modelos explicativos do fenômeno da *violência*, voltados para a descoberta ou análise dos agentes/atores, pois, mesmo não sendo os únicos do gênero, foram os que tiveram maior impacto. As áreas em que ocorreram deixaram de ser vistas de um

prisma classista que, *grosso modo*, opunha “pobres e ricos” e partia de noções como “integração x não-integração”, “aglomerado subnormal x aglomerado ilegal”, para dar lugar ao surgimento de novas imagens, tais como “cidade partida” e “cidade sitiada” Ventura (1994) ou “cidade cerzida” Rocha (2000), que foram incorporadas a uma nova retórica sobre a estratificação social que reafirmava, no plano ideológico, a demarcação de fronteiras sociais focada nas percepções sobre os diferentes atores da *violência*. Estas noções representavam uma maneira diferenciada de encarar certos fenômenos sociais, fundamentada na idéia de que a violência é o elemento que separa e demarca populações urbanas e que a paz como negação da violência deveria operar como eixo de reflexão. (Macedo Castro, 2004: 171-198).

Neste sentido o *Caso Galdino* e as chacinas da Candelária e de Vigário Geral, entre outros eventos semelhantes, adquiriram um significado especial na criação de certas linhas de interpretação e reflexão sobre as práticas violentas.

É neste quadro de reflexões que se situam as pesquisas de 1998 e de 1999, com as quais os autores procuram inserir-se em um campo de reflexão e situar a UNESCO-Brasil como uma organização capaz de produzir um saber voltado para a formulação de práticas governamentais.

### **Ampliando as redes conceituais**

O primeiro aspecto que gostaria de destacar aqui refere-se, sobretudo, ao efeito de verdade<sup>158</sup> que certas preocupações e teses apontadas nas publicações de 1998 alcançam com as publicações de 1999.

Os dois trabalhos de Waiselfisz (1998a e 1998b), apesar de sua autonomia interna, informam diferentes questões que, combinadas, ganham poder e força explicativa. De maneira simplista,

---

<sup>158</sup> Em diversos trabalhos Foucault chama a atenção para a relação entre discurso e poder como instâncias integradas e formadoras de *sistemas de poder*. “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (...) A ‘verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. (Foucault, 1984: 12-14).

poderia afirmar que os *Os jovens de Brasília* (1998a) é uma análise essencialmente *qualitativa*, enquanto que *Mapa da Violência* (1998b) fundamenta a análise em dados quantitativos<sup>159</sup>. A oposição *qualitativa X quantitativo* – ou a análise a partir de fontes de natureza distinta – corresponde a alguns dos principais procedimentos de investigação científica. Nas publicações de 1999 observa-se que a relação *qualitativo X quantitativo* legitima, enfatiza e faz referência às publicações anteriores. Isto pode ser observado, por exemplo, quando as pesquisas de 1999 se apropriam dos dados estatísticos do *Mapa da Violência*, transformando-o em “autor-fonte” privilegiado.

As publicações de 1999 coletaram dados estatísticos de fontes locais (secretarias estaduais, ONGs etc.) e confrontaram as informações destas fontes com os dados do *Mapa da Violência*. Este tipo de procedimento reconhece e valoriza os dados produzidos pela publicação de 1998 e, sobretudo, estabelece a continuidade e interdependência das publicações. Instituem-se, assim, chaves de leitura autorizadas nessa temática, colocando seus formuladores em circulação.

Pode-se pensar que esta operação já ocorrera no confronto entre ambas as publicações de 1998. No entanto, o *Mapa da violência* empregou dados sobre todo o território nacional, com foco nas capitais dos principais estados. Era necessário, portanto, iniciar um processo que ampliasse a força explicativa das teses defendidas nas pesquisas de 1998, cujo objetivos eram compreender certos fenômenos sociais, traçar caminhos e possibilidades para *reverter o quadro atual da violência* (Waiselfisz, 1998a) e elaborar instrumentais capazes de aferir este *quadro*.

Para demonstrar estas operações recuperei as principais questões levantadas em *Os Jovens de Brasília*, onde as hipóteses e teses foram apresentadas e formuladas. Minha primeira tarefa consistiu em indagar: o que os diferentes autores entendiam e como definiam o que é ser *jovem*? Para encontrar as respostas agrupei os **temas** - com as diferentes referências e recorrências que indicam a delimitação deste segmento social discutido pelos “autores-fonte”. A segunda tarefa consistia em definir o que os autores entendiam por *violência* e quais eram as modalidades de sua expressão.

---

<sup>159</sup> Esta construção é apontada pelos próprios autores.

### **Construindo um *jovem* e uma *juventude***

A análise de *Os jovens de Brasília* deixou claro que os autores tiveram certa dificuldade em definir de forma precisa e clara o que entendiam por *jovem* e *juventude*. Os “autores-fonte” citados não ajudaram a construir uma definição mais precisa, mas tiveram o mérito de suscitar caminhos e hipóteses para compreender este segmento social. No quadro abaixo apresento as definições estabelecidas pelo estudo *Os jovens de Brasília*.

**Quadro 9: Definição de juventude.**

<b>Definição de Jovem</b>	<b>Definição de Juventude</b>
"Com relação à faixa etária, existem divergências ao se fixar uma cronologia que identifique a categoria de juventude. A Organização Internacional da Juventude define os limites etários entre 15 e 24 anos, enquanto a WHO-OPAS entre 10 e 20" (p.153).	"Entende-se a juventude como período de transitoriedade. (...) como uma etapa de transição que processa a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma mais ampla; um período de preparação para o ingresso na vida social adulta." (p. 154).
"Delimita-se cronologicamente, para efeito desse estudo, o conceito de jovem para a faixa etária compreendida entre 14 e 20 anos, tendo como base o estudo de Márcia (1980), que classifica esse período como a consolidação de uma identidade juvenil, a partir do desenvolvimento físico, das capacidades cognitivas, das expectativas sociais, finalizando aos 20 anos - quando a identidade adulta começa a se manifestar" (p. 154).	

**Fonte:** *Os jovens de Brasília*

No quadro acima há uma noção para definir *o jovem*, a faixa etária. Assim, *jovem* é todo indivíduo na faixa etária de 15-24 anos, de acordo com a Organização Internacional da Juventude (OIJ), ou entre 10-20, de acordo com a Organização Mundial da Saúde/Organização Panamericana da Saúde (OMS/OPAS) ou, ainda, entre 14-20 anos, de acordo com o trabalho de Márcia (1980). Apesar da profusão de faixas etárias, o texto estabeleceu um critério, partindo da argumentação de que nesta(s) faixa(s) etária(s) os *jovens* estariam consolidando uma *identidade juvenil*. As características que distinguiriam esta *identidade* de outras seriam o *desenvolvimento físico*, as *capacidades cognitivas* e as *expectativas sociais*.



O trabalho de 1998 definiu demograficamente um segmento social (*o jovem*) a partir de um recorte etário. Entretanto, ao tentar definir *juventude*, as análises tornam-se mais confusas, dada a dificuldade de refletir sobre um termo que, em princípio indicaria uma situação imaginada (*transitoriedade*). Como visto no capítulo anterior, o estudo adotou este termo a partir do trabalho de Abramo (1994).

Outra coisa digna de nota é a construção conjunta dos termos, como se fosse impossível separar *jovem* de *juventude*; é como se, sem o primeiro, o segundo fosse uma abstração desprovida de significado e existência. A *transitoriedade* é entendida como uma *passagem* entre *condições sociais* que separam e afastam indivíduos e que coloca-os em situações distintas. Os indivíduos precisam ser identificados para que o termo opere. Ao identificá-los a *transitoriedade* adquire conteúdo e substância, mas ainda não é capaz de qualifica-los. Ao fornecer substância à *juventude*, o termo passa a operar não só como uma categoria analítica, mas também como uma categoria política que transforma o *jovem* em ator social.

Os mesmos procedimentos adotados em 1998 foram repetidos nos estudos de 1999, que ratificam e reificam uma determinada compreensão dos fenômenos da realidade social ao propor e insistir em uma “chave” de leitura sobre a *juventude* e o *jovem*.

No entanto, com estas pesquisas as definições adquirem maior complexidade. Isto pode ser explicado pelo envolvimento de um maior número de pesquisadores e a incorporação de novas leituras e olhares, ainda que os textos apresentem uma construção analítica semelhante, evidenciando o que Oliveira Filho (1987: 161) denominou “padrão etnográfico”.

O *jovem* seria, então, a personificação de um segmento social cronologicamente delimitado a partir de uma perspectiva biológica/psicológica e definido por instituições e órgãos internacionais, enquanto *juventude* seria uma categoria analítica para qualificar as ações deste segmento social.

Em *Fala Galera*, baseado no trabalho de Waiselfisz (1998a), *juventude* é um *processo sociocultural*:

“(...) O conceito de juventude resume uma categoria sociológica, que constitui um processo sociocultural demarcado pela preparação dos indivíduos para

assumirem o papel de adulto na sociedade, no plano familiar e profissional. (Waiselfisz, 1998a)". (Minayo *et al.*, 1999: 13).

Em *Jovens de Curitiba*, os "autores-fonte" utilizados - Philippe Ariès em *História Social da criança e da família* (1981) e Pierre Bourdieu em *Questions de sociologie* (1984) indicam que a oposição entre *infância* e *juventude* ou entre *velhice* e *juventude* seria uma demarcação *sociohistórica, arbitrária, mutável e em disputa*.

"Sabemos, desde os trabalhos de Áries (1981), que as noções e percepções da infância e da juventude estão marcadas sócio-historicamente, ou seja, elas têm variado no tempo e de uma cultura para outra (...) As divisões entre as idades são arbitrárias [e] a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades". (Sallas *et al.*, 1999: 25)

Em *Ligado na galera*, *juventude* é identificada a partir de Giovanni Lévi e Jean-Claude Schmitt "História dos jovens: da Antigüidade à era Moderna" (1996), como uma fase *de mudança*; logo, o termo indicaria uma *provisoriedade*.

"A categoria juventude tem como máxima o caráter de provisoriedade, ou seja, remete a uma fase onde os indivíduos desenvolvem, principalmente, o valor mudança. (...) A juventude é efetivamente o momento das tentativas sem futuro, das vocações ardentes, mas mutáveis, da 'lusca' e das aprendizagens (...) incertas, sempre marcada por uma alternância de êxitos e fracassos. (Lévi e Schmidt, 1996: 12-13)". (Barreira, 1999: 155)

*Gangues e galeras* indica a idéia de *processo* e *preparação*, mas, à diferença das demais publicações, informa que isto ocorre em uma faixa etária precisa, dos 15 aos 24 anos.

"O conceito de juventude resume uma categoria essencialmente sociológica, que indica o processo de preparação dos indivíduos para assumir o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24." (Abramovay *et al.*, 1999: 24)

Pode-se então afirmar que, para os autores, *juventude* é um *processo sociocultural, sócio-histórico e arbitrário*, oposto a *velhice* e *infância*. Um momento de *mudança, aprendizado, incertezas, fracassos e êxitos*. A *juventude* é provisória, uma *passagem para a vida adulta* e, segundo *Gangues e galeras*, vivida por aqueles que estão entre os 15 e os 24 anos.

Estas primeiras definições do *conceito de juventude* abrem campos de possibilidades vastas e imprecisas em que podem ser incluídos os *indivíduos*. O termo *jovem* fornece a possibilidade de distinguir dos demais os portadores das características acima mencionadas. Sua flexibilidade leva os autores a buscar mais elementos para qualificar seu objeto de estudo e integrar os *eixos juventude, violência e cidadania*.

O processo adotado para tal procedimento consistiu em observar os comportamentos, práticas e ações destes *jovens*. Assim, a partir de um recorte temático, os *jovens* são interpretados e construídos socialmente. Nesta perspectiva, os trabalhos de 1999 ampliaram largamente os temas e referências para as práticas e ações destes segmentos sociais. O levantamento que fiz destas quatro publicações mostra que, do ponto de vista dos comportamentos dos *jovens* e de sua inserção social, estes poderiam estar envolvidos em práticas violentas (como atores e/ou vítimas) e de *consumo*, como participantes de *gangues, associações, grupos e turmas* de natureza distinta (violentas ou não). Poderiam participar de *atividades políticas* ou *profissionais* ou, ainda, desenvolver uma *sexualidade* conflitante.

### **Práticas violentas**

Um elemento que se destaca nos aspectos acima é a recorrência na identificação dos *jovens* com comportamentos violentos e a explicação de certos comportamentos a partir de questões relativas à própria *violência*, como mostram os trechos abaixo:

“Em estudo realizado em Duque de Caxias, município da região metropolitana, Assis (1992) estimou que, nos anos de 1990-1991, 10.955 estudantes do município conviviam com a violência familiar, sendo que 2.665 eram vitimizados nas suas formas mais graves, inclusive com ameaça à vida.” (Minayo *et al.*, 1999: 15)

“A vida na periferia, as revoltas, os perigos, os sonhos, são descritos de forma crítica, parecendo que vivem numa espécie de inferno, cujo futuro é a morte ou a cadeia, sem felicidade e sem saída, no qual impera a violência.” (Abramovay, *et al.*, 1999: 142)

“Revela-se assim uma forma generalizada mais subjetiva do preconceito. Segundo Barrington Moore (1967), o jovem interioriza o conflito social desvinculando-o de suas origens subjetivas. Não por acaso a única saída encontrada por alguns jovens para escapar do problema do racismo acaba sendo também uma saída individualista, sobressair na vida (...)” (Salas *et al.*, 1999: 256)

“Foi somente entrando neste mundo de representações que se tornou possível compreender a violência existente, suas leis, princípios e a importância de certos comportamentos como ‘o olhar que pode matar’. O seu dia-a-dia se apresenta como uma realidade interpretada pelos homens e que para eles tem um resultado subjetivo de um mundo coerente.” (Abramovay, *et al.*, 1999:178)

### **Consumo**

Um segundo grande conjunto de comportamentos atribuídos aos *jovens* é agrupado em torno da idéia de *consumo*:

“A roupa tem, para os jovens, um grande significado social, é um demarcador importante relativo ao consumo e à possibilidade de parecer igual ou semelhante ao ‘outro’. Apesar de eles reclamarem que são imitados, é por meio da vestimenta que podem fugir da identificação como pobres e por esta mesma razão é que a moda vai mudando rapidamente, sendo substituída e ‘evitando essa insuportável confusão social e ter meios simbólicos a marcar as diferenças de classe’. (Abramovay *et al.*, 1999: 44)

“Estudos de Galduroz e Colaboradores (1997) também mostram tendência do crescimento do consumo de álcool pela juventude do Rio de Janeiro. Quanto ao uso de cocaína, as proporções dos que já a experimentaram é crescente com a idade, nas camadas populares, sendo bem significativas nas faixas de 10 a 19 anos”. (Minayo, *et al.*, 1999: 77)

“As drogas aparecem como uma das grandes preocupações para jovens, professores e pais, e aparecerão entre os primeiros temas que a escola deveria tratar. No entanto, ao discutirmos este fenômeno, entramos no terreno dos mais impregnados por um senso comum, preconceituoso e arcaico (...)” (Salas *et al.*, 1999: 107)

“A juventude dos anos 90, no Brasil, defronta-se com a inovação do mundo tecnológico, da globalização das informações, do consumo exacerbado” (Barreira, 1999: 155).

### **Gangues, associações**

No que concerne às *associações* de *jovens*, observa-se que as indicações oscilam entre tratá-los como espaços de *encontros* e *sociabilidades* e como demarcadores *identitários* ou como espaços que geram comportamentos violentos.

“Pesquisando os bailes funk cariocas, Vianna demonstra que grupos de ethos

conflitantes mantêm uma disputa que vai além desses territórios. Para esse autor, o nome ‘suburbano’ dado ao morador da zona norte pelo da zona sul é uma forma de acusação freqüente. Assim esses bailes são conhecidos como ‘bailes de subúrbio’” (Minayo *et al.*, 1999: 40)

“Os punks situam-se a margem da institucionalidade existente, adotando formas alternativas de manifestação da identidade juvenil, expressando-se num tom agressivo, expressando a violência, com as suas correntes e munhequeiras. Essa foi a forma que encontraram de expressar sua insatisfação diante das questões colocadas à juventude urbana com uma postura de raiva, sempre pronta ao combate” (Abramovay *et al.*, 1999: 137)

“Movimentos punks, darks, funks, torcidas organizadas, dos carecas do subúrbio, do skin heads, do hip hop organizado, dentre outros, parece mobilizar de forma mais visível, a atenção e a tensão juvenil dos anos 90.” (Barreira, 1999: 160)

### **Atividades profissionais**

A inserção do *jovem* no mercado de trabalho é tratada a partir de duas idéias básicas: a centralidade do trabalho como espaço de construção de identidades – e, portanto, fundamental para o *jovem* que apresenta *incertezas e muitas dúvidas* – e a dificuldade de inserção destes mesmos *jovens* em atividades profissionais, em virtude de sua própria condição de *jovem*.

“Vários autores vêm discutindo a questão do trabalho e sua função social (Castel, 1995; Gorz, 1988), afirmando que é por intermédio do trabalho que os indivíduos conquistam o pertencimento à esfera pública e constituem sua identidade.” (Abramovay *et al.*, 1999: 76)

“É nos grupos focais que os jovens manifestam suas angústias quanto ao mercado de trabalho, ao estudo como estratégia para conquistar uma profissão, bem como com relação à falta de oportunidade ocupacionais. Segundo Madeira (1998), a dificuldade de acesso ao trabalho, afeta principalmente os grupos de menor escolaridade trazendo conseqüências nefastas para que possam vivenciar a sua própria juventude e retirando-lhes os incentivos para pensar a longo prazo a elaborar planos e projetos para o futuro”. (Abramovay *et al.*, 1999: 176)

“No que se refere à avaliação dos jovens se Curitiba oferece ou não maiores chances de sucesso que em outras capitais, os dados da pesquisa quantitativa revelam que dois em cada grupo de dez jovens não sabem; pouco mais de 4 dizem que não oferece e 3,5 acham que a cidade oferece. Entre os profissionais da educação, em torno de ¼ não sabe dizer se Curitiba oferece ou não maiores possibilidades de sucesso para s jovens que outras capitais.” (Salas *et al.*, 1999: 118)

## **Sexualidade**

A *sexualidade/relações entre sexos* é um outro tema com menor destaque, mas que igualmente contribui para construir uma noção de *jovem* e inseri-lo em contextos sociais.

“O início da vida sexual foi em média aos 14 anos e meio de idade. Os jovens de sexo masculino, em ambos os estratos, iniciam a vida sexual mais precocemente. Houve alguns relatos de que a primeira relação sexual tenha ocorrido aos 6 anos (nas classes alta/média) e aos 9 anos nas classes populares), no caso dos meninos, e aos 11 e 12 anos para as meninas, o que pode estar denotando situações possíveis de violência sexual. (Minayo *et al.*, 1999: 63)

“A percepção dos jovens sobre as relações sociais entre os sexos, expressa as percepções correntes encontradas sobre o homem e a mulher encontradas na sociedade, mostrando diferenças que não são naturais, senão produzidas socialmente (Lavinás, 1997). De maneira geral as mulheres são vistas pelos jovens como mais fracas, como de natureza menos violenta – ‘Não têm peso de chegar e se impor’ - , são menos experientes em roubos e podem usar de ‘manha’ para conseguirem o que querem, inclusive a aproximação com membros de gangues para se tornarem conhecidas” (Abramovay *et al.*, 1999: 134)

## **Atividades políticas**

A menção a *atividades políticas* é relativamente menor com relação aos temas comportamentais sumariamente apresentados acima. No entanto, há dados interessantes. A grande maioria das citações refere-se à escassa participação/atividade do *jovem* em práticas identificadas como *políticas*.

“Aliás, como destaca o já citado trabalho de Ann Mische (De estudantes a cidadãos), um dos fatores que pode explicar o afastamento dos jovens de seus organismos de representação é a ‘partidarização’ destes últimos, quer dizer, a ausência de autonomia das lideranças estudantis em relação aos partidos políticos nos quais militam, o que seria mais verdadeiro para o caso das lideranças ligadas aos partidos de esquerda.” (Sallas *et al.*, 1999: 275)

Os temas discutidos revelam que o processo de definição do *jovem* deve necessariamente fornecer-lhe materialidade e existência, construindo-o como um sujeito social que praticando certas ações e tem determinados comportamentos. A maior presença de “autores-fonte” com relação à publicação de 1998 permite ampliar as definições e construções do jovem e os vínculos conceituais, expandindo a rede de agentes e agências que refletem sobre a *juventude* e o *jovem*.

Nos últimos anos diversos autores têm empreendido o chamado “estado da arte” dos debates sobre *juventude* (Peralva, 1997; Sposito, 1997 e 2000; Foracchi, 1972; Wulff, 1995, Guaraná Castro, 2005) e concluindo que a produção científica sobre o tema vem crescendo. Marília Sposito, (2000) aponta a década de 1990 como o momento de maior produção de trabalhos acadêmicos sobre o tema. Mas meu trabalho não tem por objeto a produção sobre *juventude* e *jovem*, como já indicado. O que pretendo aqui é analisar as pesquisas produzidas pela UNESCO-Brasil neste espaço de produção científica em gestação, através do diálogo conceitual efetuado pelos livros de 1998 e 1999. Assim, observei as regularidades internas e os “esquemas intelectuais” que orientaram os caminhos e escolhas feitas para qualificar e definir o *jovem* e a *juventude*.

No que se refere à identificação do jovem, independentemente das ressalvas feitas em todos os trabalhos, os autores optaram por considerar *jovem* o segmento social na faixa etária dos 14 aos 20 anos, como indicado pela coordenação nacional do projeto “Juventude, Violência e Cidadania” e apropriado do trabalho do “autor-fonte” J. Márcia, “Identity of adolescence” (1980), à exceção de Abramovay *et al.*(1999) que optou pelo recorte de 15 a 24 anos com base em Waiselfisz (1998b).

Esta opção pelo critério sócio-demográfico de faixa etária me leva a acompanhar Sposito (2000: 6) ao considerar esta escolha um “procedimento inicial e útil” capaz de ajudar na definição do recorte analítico. Entretanto, como destaca a autora, este “procedimento” considera certas condições sociais que opõem o *jovem* ao *adulto*, relacionadas ao “ciclo de vida” de cada grupo etário<sup>160</sup>. Isto nos remete de volta ao termo *transitoriedade* como categoria explicativa para definir *juventude*, como salienta Sposito:

“Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de *transitoriedade* como elemento importante para a definição do jovem - da heteronomia da criança para a autonomia do adulto - o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos

---

<sup>160</sup> Sposito assinala, a partir de Chamboredon (1985), que o emprego da faixa etária como um elemento diferencial dos ciclos de vida deve ser problematizado, pois “De acordo com Chamboredon o conceito de ciclo de vida, útil para fins descritivos, pode ser enganador se ele sugere a determinação natural dessas etapas e o caráter universal, homogêneo e estável de seu conteúdo.” (Sposito, 2000: 6 [nota 4]). Na mesma linha, Elisa Castro, baseada em Thévenot (1997), apontou que a definição por faixa etária pode gerar uma “pré-definição e conseqüente enquadramento de quem são os “jovens”, onde estão e o que fazem” (Guaraná Castro, 2005: 21).

concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. No entanto, 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**, jovens viveriam uma espécie de hiato na acepção de Salem (1986) sendo **definidos pelo que não seriam**. Assim, este momento cada vez mais alongado no percurso de vida continuaria, paradoxalmente, sofrendo um conjunto grande de atribuições que o desqualificam exatamente porque se trata apenas de uma **passagem**. 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” (Sposito, 2000: 3-4 [grifos meus]).

Este trecho ajuda a compreender melhor o significado do emprego de determinados critérios – no caso, os sócio-demográficos – na delimitação de um segmento social. Ele também alude à idéia de ver os autores que pensam o tema em um “campo temático” que, como sugeriu Elisa Guaraná Castro (2005), estabelece uma unidade comum entre autores. Desta forma obtém-se a seguinte resposta à indagação: o que unifica estes autores?

“Talvez apenas o fato de um certo campo de conhecimento definir que todos são *jovens*. Ou ainda, a apropriação de um senso comum reproduzido em nosso cotidiano, que nos sugere quem é *jovem* e quem não o é.” (Guaraná Castro, 2005: 30)

Se existe consenso ou, nos termos de Sposito, um “reconhecimento tácito” na literatura sobre o *jovem* e a *juventude*, este reside na idéia de *transitoriedade* e na demarcação demográfica, apesar das acepções e objetos de análise serem, às vezes, diferentes.

A “condição de transitoriedade” insere no debate a distinção entre “vida adulta” e “vida não adulta”. Cria-se um “hiato” entre dois *ciclos* tratados de forma distinta e que compreendem comportamentos cuja natureza social e psicológica é igualmente distinta. Esta característica de *transitoriedade* ou - para empregar outra expressão - esta “etapa de vida” do ser *jovem* impõe à *juventude* uma situação passageira e, por isso mesmo, de difícil definição.

Por outro lado, na ausência de outras definições, este “campo temático” é responsável pela apropriação das diversas percepções e sentidos comuns produzidos na vida social para indicar *quem é jovem e quem não é*. Isto nos leva a aproximações com o debate proposto por Adriana



Vianna (2002) em torno da relação entre *infância* e *menoridade*, em que a autora destaca que a *menoridade* se constrói

“como uma relação que supõe certa qualidade de subordinação e, de modo mais específico, que se constrói socialmente não apenas através de sua definição legal mas, partindo dela, de uma série de tecnologias de controle. Para tanto, é preciso pensar, antes de mais nada, que tais tecnologias têm como um de seus fundamentos a própria aproximação indicada antes entre representações de infância e a condição de *menoridade* como sendo, aparentemente, apenas a consequência legal de tais representações. Nesse sentido, as limitações tomadas como “naturais” à infância, por um lado, e o seu caráter de transitoriedade, por outro, imprimem à *menoridade*, seu correspondente legal, uma dimensão fortemente tutelar, seja pela idéia de que é necessária a demarcação de alguém que responda por esses indivíduos incompletos, seja pela idéia de que a transição da *menoridade* à *maioridade* deve corresponder a um período de (trans)formação” (Vianna, 2002: 9 [grifos da autora]).

No concernente à *juventude* e ao *jovem*, observa-se a ausência de um “correspondente legal”, que se responsabilize pelo *jovem*, mas não de “tecnologias de controle”<sup>161</sup>. Pode-se sugerir, em uma leitura foucaultiana, que a idéia de *transitoriedade* – mesmo quando entendida como uma categoria em construção - e o recorte sócio-demográfico operariam como mecanismos de controle cuja natureza difere das “tecnologias disciplinares” - que operam no nível dos “corpos”<sup>162</sup> – mediante o que Foucault denominou “biopolítica”.

“Il ne s’agit pas là, à la différence des disciplines, d’un dressage individuel qui s’opérerait par un travail sur le corps lui-même. Il ne s’agit absolument pas de se brancher sur un corps individuel, comme le fait la discipline. Il ne s’agit, par conséquent, pas tout de prendre l’individu au niveau du détail, mais, au contraire, par des mécanismes globaux, d’agir de telle manière qu’on obtienne des états globaux d’équilibration, de régularité; bref, de prendre en compte la vie, les

---

<sup>161</sup> Para Foucault estas “tecnologias de controle” correspondem a diferentes “mecanismos” e técnicas de exercício do poder denominadas por ele tecnologias de poder. “On a donc, depuis le XVIII<sup>e</sup>, siècle (ou, en tout cās, depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle), deux technologies de pouvoir qui sont mises en place avec un certain décalage chronologique, et qui sont superposées. Une technique qui donc est disciplinaire: elle est centrée sur le corps, elle produit des effets individualisants, elle manipule le corps comme foyer de forces qu’il faut à la fois rendre utiles et dociles. Et, d’un autre coté, (...) on a une technologie qui regroupe les effets de masse propres à une population, qui cherche à contrôler la série des événements hasardeux qui peuvent se produire dans une masse vivante.” (Foucault, 1997: 222).

<sup>162</sup> “Esse novo mecanismo de poder apóia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apóia no princípio, que representa uma nova economia de poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (Foucault, 1984: 187-188).

processus biologiques de l'homme-espèce, et d'assurer sur eux non pas une discipline, mais une régularisation" (Foucault, 1997: 219-220).

Mesmo quando as publicações analisadas tratam *juventude* e *jovem* em separado dos outros eixos, observa-se que as características e identificadores deste segmento social indicam que o *jovem* está permanentemente em situação de instabilidade e indefinição quanto à sua inserção social, o que leva sua "identidade" a ser constantemente negociada e, nos termos de Bourdieu (1992), a ser objeto de lutas classificatórias<sup>163</sup>. Analiticamente, a relação de *jovem* e *juventude* com *violência* fornece uma "identidade" a este *jovem*.

### **Definindo *violências* e construindo o *jovem violento***

"Concorda-se com o conceito de que: 'há violências quando, em uma situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais'. (Michaud, 1989 [s/ pág.] *apud* Waiselfisz, 1998: 145).

A temática da *Violência* está presente nas quatro publicações de 1999 de forma semelhante, ordenada a partir das mesmas considerações encontradas nas publicações de 1998, como demonstra o quadro abaixo.

---

<sup>163</sup> "Le réflexe professionnel du sociologue est de rappeler que les divisions entre les âges sont arbitraires. C'est le paradoxe de Pareto disant qu'on ne sait pas à quel âge commence la vieillesse, comme on ne sait pas où commence la richesse. En fait, la frontière entre jeunesse et vieillesse est dans toutes les sociétés un enjeu de lutte. Par exemple, j'ai lu il y a quelques années un article sur les rapports entre les jeunes et les notables, à Florence, au XVI<sup>ème</sup> siècle, qui montrait que les vieux proposaient à la jeunesse une idéologie de la virilité, de la *virtú*, et de la violence, ce qui était une façon de se réserver la sagesse, c'est-à-dire le pouvoir. De même, Georges Duby montre bien comment, au Moyen Age, les limites de la jeunesse étaient l'objet de manipulations de la part des détenteurs du patrimoine qui devaient maintenir en état de jeunesse, c'est-à-dire d'irresponsabilité, les jeunes nobles pouvant prétendre à la succession". (Bourdieu, 1992: 143). Este texto de Bourdieu é citado na maioria das publicações aqui analisadas.

**Quadro10: Definição de violência (Pesquisas de 1999)<sup>164</sup>**

Publicação	Definição de Violência
<i>Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro</i>	"[...] Na verdade, <b>entende-se, aqui</b> , que não há um fato denominado violência, e sim <b>violências, como expressão da exacerbação de conflitos sociais</b> cujas especificidades necessitam ser conhecidas. Têm profundos enraizamentos nas <b>estruturas sociais, econômicas e políticas</b> , e também nas <b>consciências individuais</b> , numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade." (:14)
<i>Os jovens de Curitiba: esperança e desencantos</i>	"(...) 1) <b>tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém</b> (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém, (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror [...]" (:303)
<i>Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza</i>	"Neste trabalho, portanto, <b>não buscamos uma definição acabada de violência</b> (...) Uma definição sociológica da violência, supõe a negação de classificações apriorísticas. <b>A violência é gerada e produzida dentro de um contexto social</b> . A tentativa de alcançar a complexidade do problema inclui também a necessidade de superar oposições clássicas como; bem - mal, legal - ilegal e liberdade - opressão (Barreira, 1998:16)" (:11).
<i>Gangues, galeras, chegados e rappers</i>	"podem-se agrupar as abordagens existentes em três grandes grupos de hipóteses explicativas. Um deles privilegia a <b>explicação individual</b> (...)." (:13). Outro de caráter estrutural. Toma como base explicativa as modalidades que o <b>desenvolvimento econômico</b> vem assumindo no mundo todo. (...) o terceiro tem seu foco explicativo na <b>crise e falência dos marcos institucionais e normativos da sociedade moderna</b> " (:14)

A preocupação em definir *violência* repousa na mesma lógica verificada na definição da *juventude*, ou seja, atribuir características e conteúdos a determinados fenômenos sociais indexados sob este título. No entanto, se a conceituação de *juventude* apresenta variações e características distintas, a conceituação de *violência* também enfrenta dificuldades quando é preciso qualificar como *violentas* certas ações ou práticas e determinar quem são os agressores e as vítimas.

<sup>164</sup> Todos os grifos desse quadro são meus.

Apesar das diferenças na abordagem, as definições das publicações de 1999 trazem semelhanças no que tange à organização e o debate do termo. A primeira reside na referência aos dados demográficos produzidos por instâncias governamentais e não governamentais.

**Quadro 11: Exemplos de uso dos dados demográficos (Pesquisas 1999)**

Publicação	Referências a dados demográficos
<i>Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro</i>	"a cidade [Rio de Janeiro] apresenta taxas elevadas e crescentes de mortes por acidentes de trânsito e, principalmente, de homicídios entre adolescentes". (14) "houve um crescimento estatisticamente significativo da mortalidade por homicídio" (14)
<i>Os jovens de Curitiba: esperança e desencantos</i>	"Segundo trabalho recente da UNESCO-seção Brasil, Curitiba é a segunda entre as cidades do Sul em taxa de óbitos por causa de 'homicídios e outras violências' entre jovens de 15 a 24 anos". (304)
<i>Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza</i>	"os dados oficiais revelam que o aumento da violência no Estão, em 1998 foi de 11% em relação a 1997". (9)
<i>Gangues, galeras, chegados e rappers</i>	"Segundo o Sistema de Informações de Mortalidade do DATASUS, o Brasil registrou em 1996, um total de 38.894 mortes por homicídio". (17)

Se os dados não são empregados ou levados em consideração nas análises, eles ainda assim são o ponto de partida das mesmas. Os indicadores demográficos operam como indicativos empíricos – ou “enunciados”, nos termos de Foucault – do que vai ser tratado<sup>165</sup>.

Observa-se que nas duas primeiras definições (*Fala galera* e os *Jovens de Curitiba*), a *violência* ora é concebida como uma ação social praticada por uns atores sociais contra outros, ora - como na definição do *Fala galera* - como o efeito de certos processos interativos, *como uma expressão da exacerbação de conflitos sociais*.

*Gangues, galeras, chegados e rappers* introduz um aspecto distinto dos demais. Além da *explicação individual*, há explicações de cunho macrossocial, como o *desenvolvimento econômico*, e de cunho moral e jurídico, como a *idéia da falência dos marcos institucionais e normativos*.

---

<sup>165</sup> “À primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo no discurso.” (Foucault, 1995: 90).

Na publicação sobre o Ceará, *Ligado na galera*, há uma percepção um pouco distinta das anteriores, visto que ali violência só pode ser definida a partir de um determinado *contexto*. Esta percepção difere das demais em que, nela a *violência* adquire materialidade pela própria descrição do *contexto* da *situação*. No entanto, em outra passagem os autores se aproximam dos demais ao tratar a *violência* com um *fenômeno* presente na vida social como um todo sem, no entanto, defini-la. Barreira ressalta isto ao citar o “autor-fonte” Sergio Adorno (1994) “Crime, justiça penal e desigualdade jurídica: as mortes que se contam no tribunal do júri.”

“A violência é um fenômeno cada vez mais presente em todos os espaços e setores sociais, não sendo ‘estranha e sequer passageira’. A violência é percebida como estando em todos os cantos, como estando difusa (Barreira, 1999: 119).

Apesar das diferenças, o procedimento empregado pelos autores é semelhante: definir certas práticas sociais como *violentas* e outras não. Recupera-se a operação descrita no capítulo anterior que relaciona *violência* (práticas negativas) e *cidadania* (práticas positivas). Nesta operação, apesar das ponderações apresentadas em alguns trabalhos, só há práticas *violentas* a partir do momento em que há práticas não *violentas*.

As publicações tentam então demonstrar porque certas práticas são consideradas *violentas* e outras não. Para tal, os autores passam a ordenar determinados fenômenos sociais em certas esferas da vida social e explicá-los a partir da oposição *violento* vs *não-violento*. Ao reunir todas as situações e fenômenos descritos como *violência*, observa-se a polissemia das situações e fatos considerados *violentos*. Agrupei esta variedade da seguinte forma:

**1) Violência como ato de força.** Esta definição corrobora aquela apresentada pela publicação de 1998, que define a violência como causadora de danos a outrem, sendo compreendida como uma ação que gera efeitos sobre o outro. Talvez o exemplo que mais se aproxime desta perspectiva seja a definição apresentada em *Os jovens de Curitiba*:

“(…) 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém, (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror [...]” (Sallas *et al.*, 1999: 303)

Nesta definição a *violência* está fundamentada em um conjunto de atos que atuam sobre os corpos; é um **ato de força** contra alguém. No entanto, apóia-se também em uma visão jurídico-legal, ao afirmar que a identificação de um ato de *violência* é o *abuso de direito*. Neste tipo de definição não existe um *ator* específico da *violência*, mas certos atos que, em determinadas situações, podem ser identificados como violentos.

**2) Violência como resultado de conflitos sociais.** Estes podem ser individuais ou coletivos, e são produto de interações sociais. Neste caso, a *violência* é entendida como um curto-circuito nos processos interativos e resulta da interação comportamental dos indivíduos ou destes com as *estruturas sociais*. Novamente, aqui não há um agente específico da *violência*, mas espaços e situações que podem gerar conflitos.

“Na verdade, entende-se, aqui, que não há um fato denominado violência, e sim violências, como expressão da exacerbação de conflitos sociais cujas especificidades necessitam ser conhecidas. Têm profundos enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas, e também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade” (Minayo *et al.*, 1999: 14).

**3) Violência como instrumento de regulação.** Um grupo de definições parte de premissas de cunho filosófico e jurídico que, ao contrário do grupo anterior, concebem a *violência* como instrumento de regulação de conflitos sociais, que pode ser praticada por diferentes atores. Esta definição contrapõe a violência *legítima* à *violência ilegal*, tratada como *criminalidade*. No primeiro caso,

“Como bem demonstrou Elias (1993), o processo de constituição da civilização implicou “uma grande mudança na conduta e nos sentimentos humanos”, estabelecendo um tipo de autocontrole que cada vez mais inibia “impulsos e emoções mais animais ao mesmo tempo em que concorria para o processo de manipulação legítima da violência: ao se formar um monopólio da força, criam-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres dos atos de violência” (Sallas *et al.*, 1999: 26)

A *violência ilegítima* envolve um ilícito penal, isto é, compreende práticas apontadas ou classificadas no código penal como *criminosas* ou *criminais* e, portanto, entendidas a partir do seu *status* jurídico e legal.

“Adorno (1997), ao fazer o perfil da criminalidade no Brasil na última década em São Paulo e Rio de Janeiro, constata o crescimento de todas as modalidades de delitos. (...) Mudaram os padrões convencionais de criminalidade e o perfil das pessoas envolvidas.” (Waiselfisz, 1998a: 147)

**4) Inata ao ser humano.** Esta abordagem apresenta duas variáveis: na primeira, alguns autores apontam que este tipo de explicação geralmente é fornecido pelos próprios *atores sociais*.

“As opiniões dos policiais vão no sentido de registrar a responsabilidade pela violência dos jovens na própria natureza humana, ou seja, a violência como um fato quase natural, ‘quase acredito que seja do ser humano’, relatava um oficial da Polícia Militar de Curitiba”. (Sallas *et al.*, 1999: 329).

As explicações para esta percepção se apóiam na idéia de um discurso de *culpabilização*, como mostra o trecho abaixo:

“(...) Em primeiro lugar, existe uma insinuação de que a violência é um problema, uma ‘doença’ dos pobres, ora como vítimas das condições sociais, ora como autores, por causa da revolta, ressentimento, frustração e ódio contra os ricos. Ora, tal sugestão ideológica, que é parte do pensamento hegemônico, como evidenciam vários autores Pinheiro (1982), Oliven (1983) e Minayo (1997), confirma uma atitude de culpabilização dos pobres e de obscurecimento da violência política, cultural, econômica e financeira exercida pela classe dominante”. (Minayo *et al.*, 1999: 152)

A segunda variável desta definição corresponde a uma percepção mais analítica, que percebe a existência de uma violência *irracional* que orientaria a ação de certos indivíduos no mundo social, como ressalta *Os jovens de Curitiba*.

“Esse tipo de violência é a que Wieviorka tem chamado de irracional, expressiva ou espontânea. Um tipo de violência que opera além do conflito ou das crises próprias a cada formação social; tratando-se de um tipo de violência em que o instrumento e a finalidade se confundem, dado que ela procura afirmação do próprio sujeito e não exatamente uma atitude de contestação do sistema ou contexto que o oprime, ‘nos casos extremos ela parece autonomizar-se, tornar-se um fim em si, lúdica, paramente destruidora ou auto-destruidora’” (Sallas *et al.*, 1999: 329).

**5) “Fato social total”.** O quinto grupo de definições remete a interconexões com demais definições, mas nesta perspectiva a *violência* é entendida como o produto/construtor da

própria sociedade. Nestes termos, recorrendo a Mauss, afirmam que a violência deve ser percebida como um *fato social total*, como um conjunto de ações e práticas que perpassam as diferentes dimensões da organização social. *Ainda que presente em todas as sociedades e grupos humanos, e manifestando-se de diferentes formas, a violência não é um aspecto inato ao homem, mas contrariamente, trata-se de um fenômeno social e diferenciado histórico e culturalmente. É também um fenômeno complexo e dinâmico de caráter bio-psíquico-social, nos termos de Mauss (1978), um fato social total.* (Salas et al., 1999: 25).

**6) Violência e exclusão social.** Este grupo de definições poderia ser classificado junto com as anteriores, por tratar de explicar a *violência* a partir da combinação de outras terminologias e conceituações sobre a organização da vida social, tais como *pobreza, desigualdades econômicas e sociais e diferenças culturais*. No entanto, os temas deste grupo não chegam propriamente a uma definição de violência, limitando-se a explicar certos atos de *violência* – o que é diferente de conceituá-la – a partir das causas e efeitos gerados por outros processos e eventos sociais.

“A região metropolitana do Rio de Janeiro é a que possui maior número absoluto de pessoas em situação de pobreza. A partir da década de 80 esse processo de exclusão se acirrou e viu-se sua população se armar e proteger com grades o seu patrimônio, solicitando e legitimando ações repressivas da polícia”. (Minayo et al., 1999: 14)

“Outro grupo de hipóteses de caráter estrutural, toma como base explicativa as modalidades que o desenvolvimento econômico vem assumindo no mundo todo.” (Abramovay et al., 1999: 13)

Observa-se que nos quatro estudos de 1999 o termo *violência* é tratado praticamente com base nos mesmos “autores-fonte”, com a montagem de um mesmo modelo explicativo para um conjunto de fenômenos. Esta circularidade dos temas e autores citados e das modalidades e tipos de práticas associadas à *violência* tem por efeito um determinado acúmulo de conhecimentos que leva à abertura de novas linhas de investigação e pesquisa. Este caminho, como sugere Bourdieu (1982), pressupõe uma “tomada de posição” de “produtores” ou “reprodutores” e, por conseguinte, o desenho de “estratégias cujo alvo é a conquista da legitimidade cultural, ou melhor, do monopólio da produção, da reprodução e da manipulação legítimas dos bens simbólicos” (*Op.cit.* p. 169).



Os estudos aqui analisados apresentam particularidades interessantes e podem ser visto como integrando o mesmo “sistema de relações sociais” – ainda que transitória – que articulou diferentes “produtores” - nos termos de Bourdieu (1982) – em disputa por inserção e posições<sup>166</sup>. Nestes termos, como sugere Peirano (1991),

“Se, então, ideologias nacionais estão impressas nas teorias sociológicas – replicadas ou invertidas -, podemos tirar algumas conclusões: primeiro, que o pensamento social científico goza de uma ‘relativa autonomia’ em relação ao contexto social no qual se desenvolve. O contexto social estabelece os parâmetros dentro dos quais a maior ou menor validade científica é reconhecida (ou maior ou menor relevância aceita), mas não a determina.” (Peirano, 1991: 245)

Concordando parcialmente com o trecho acima, quero acrescentar que há um processo de influência mútua entre as “ideologias nacionais” e as “teorias sociológicas”, dado que as primeiras não se baseiam apenas no pensamento científico, pois surgem da confluência de diferentes saberes. Porém, a relação entre “ideologias nacionais” e “teorias sociológicas” permite desenvolver outra chave para a leitura das pesquisas de 1999, em que o que produz a unidade destas pesquisas seria o sentimento de seus autores/atores de estarem agindo em uma dimensão político-ideológica e atuando como “cidadãos” (Cf. introdução). Tal perspectiva pode ser demonstrada quando os dois *eixos* – *juventude* e *violência* – passam a operar a partir do terceiro *eixo*, a *cidadania*.

### **Cidadania: um Problema de Estado**

As definições de *violência* e *juventude* expostas acima foram elaboradas a partir de uma padronização discursiva. Partiram de um eixo explicativo comum e de um posicionamento político e ideológico também compartilhado. Com o termo *cidadania*, as pesquisas produzidas pela UNESCO-Brasil em 1998 e 1999 interconectavam-se não apenas com outros *problemas* da vida social, formulados a partir do que Marcus Melo denominou “nova agenda de questões” das décadas de 1980 - fundada na reflexão sobre a “cultura política” e o “desenho institucional” (1999: 82) -, mas também com agentes e agências que viam nessa

---

<sup>166</sup> Souza Lima (2002) chama atenção para o fato que estes *produtores* também em determinadas configurações operam como *transmissores de saberes*. “De maneira mais abrangente (...) os especialistas no exercício cotidiano das formas de dominação são produtores e transmissores de saberes que têm uma história própria” (*Op.cit.* p. 152).

“agenda” certo “encantamento” com a “sociedade civil” (*Op.cit.* p. 82)<sup>167</sup>. Este processo ocorreu em dois momentos. O primeiro tratarei agora e o segundo mais adiante neste capítulo.

O primeiro momento consiste na ênfase discursiva em demarcar que, em grande medida, os *problemas* que a categoria *juventude* captou são resultado da incapacidade do poder público em garantir e efetivar a plena realização dos *direitos universais*. Esta narrativa discursiva opera com a idéia da “ausência” – ou, para empregar um termo dos autores, *ineficácia* – dos aparelhos e instâncias governamentais em efetivar os *direitos*. Com isso, os discursos passam a uma outra dimensão, outra proposta; já não procuram *ouvir os jovens* – como lembrou Ruth Cardoso – mas estabelecer um caminho, uma proposta *alternativa* para efetivar os *direitos* desses segmentos sociais.

### **Cidadania como direitos universais**

As cinco publicações aqui tratadas citaram diversos “autores-fonte” para qualificar e fornecer modelos explicativos para os dados sobre *violência* e *juventude*. Já na discussão do tema *cidadania*, o número de “autores-fonte” citados foi sensivelmente menor. A própria palavra *cidadania* foi utilizada com parcimônia, recebendo menos de 40 citações. Apesar disto, os temas ligados à *juventude* e aqueles ligados a *violência* foram discutidos argumentativamente com base em sua relação direta ou indireta com aspectos atribuídos ao universo da *cidadania*.

“De acordo com a famosa tipologia de T.S.Marshall, no século XVIII se consolidaram os **direitos civis** (liberdade de expressão, pessoal, crença, direito à propriedade, direito de justiça); o século XIX corresponderia à conquista dos **direitos políticos** (direito de votar e de ser votado para cargos públicos) e o século XX representa o acesso aos **direitos sociais** (direito à educação, saúde, segurança, moradia, lazer), em outras palavras a conquista do ‘direito do indivíduo de viver a vida de um ser civilizado’”. (Sallas *et. at.*, 1999: 231)

“Cidadania pressupõe **universalização de Direitos**. Como bem observa da Matta (1997), a idéia de cidadania foi um instrumento poderoso para estabelecer o universal, visando buscar um modo de contrabalançar e minimizar a teia de privilégios hereditários que se cristalizavam em diferenciações e hierarquizações” (Minayo *et al.*, 1999: 16).

<sup>167</sup> A idéia de “encantamento” tratada por Melo demarca a mudança de perspectiva adotada por alguns cientistas sociais em relação às reflexões e análises sobre *políticas sociais*. Se nas décadas anteriores a 1980 (período do autoritarismo) prevaleceu um “desencantamento” ante a incapacidade do Estado de executar *políticas sociais*, a década de 1990 trouxe novas perspectivas e novos conceitos e categorias, tais como “sociedade civil”, “cultura cívica” e “capital social” o que gerou um “encantamento” do ponto de vista da capacidade de reflexão sobre as *políticas sociais* e porque estas categorias redefiniram a inserção destes mesmos cientistas, autores e atores.

“O desenvolvimento da idéia de cidadania, elaborada por Marshall (1967) com base no caso inglês, indica o **sentido histórico** da cidadania ao referir-se ao processo de conquista e expansão dos direitos dos cidadãos. (...) O autor sugere uma tipologia dos direitos do cidadão, baseados nos três elementos constitutivos da cidadania.” (Waiselfisz, 1999: 95).

“Por outro lado, como observam Huntington (1975) e Santos (1993), as sociedades podem se basear em *status* rigidamente adstritos e, ainda sim, possuírem **normas, leis e princípios universalmente** reconhecidos e acatados, como ocorre com diversas sociedades do tipo tradicional, existentes ainda nos dias de hoje. Por que em algumas sociedades o contrato social existente não se mostra presente às relações sociais. Segundo esses autores, a causa são os processos acelerados de transformação social, que substituem a estabilidade das normas pela imprevisibilidade de comportamentos, cujo único referencial são lealdades, códigos de valores e interesses privados.” (Abramovay *et al.*, 1999: 184).

Fonte: Pesquisas de 1999 [grifos meus]

Sem entrar em discussões mais aprofundadas, observa-se que as referências acima aludem a três elementos: 1) *direitos políticos, sociais e civis, leis, normas e princípios*; 2) *universalização* e 3) *sentido histórico*, que indicam as possibilidades de circulação da argumentação e ancoram as interpretações de *violência* e *juventude*. Estes elementos sugerem o seguinte ordenamento:

### **Cidadania como expressão de regras sociais pactuadas<sup>168</sup>**

“A noção de cidadania, em seu sentido ideal e normativo, implica o estabelecimento de regras sociais igualitárias e universais relativas ao papel social do indivíduo. Como cidadãos, todos têm os mesmos direitos baseados em princípios básicos de igualdade e justiça social, em qualquer espaço social” (Waiselfisz, 1998a: 95)

Em *jovens de Curitiba a cidadania é definida como o estatuto do cidadão numa sociedade, estatuto baseado na regra da lei e no princípio de igualdade* (Sallas *et al.*, 1999: 27). O debate sobre cidadania ocorre em dois momentos na publicação. Na introdução (p. 27-29) e nos capítulos 7 e 8, intitulados, respectivamente, “Cidadania: enfrentando as diferenças” e “Cidadania: política e instituições” (p. 231-280). Na página 231 a cidadania é reportada a uma dimensão filosófica, com base em Aristóteles:

---

<sup>168</sup> Para tratar deste tema, recorri ao trabalho de Sallas (1999) como eixo orientador da análise, inserindo as variações dos demais quando estes acrescentem algo de novo. Esta escolha partiu da constatação de que não há grandes diferenças entre os trabalhos quanto à abordagem e aos temas.

“A palavra cidadania é uma expressão remota no tempo e uma das mais caras aos amantes do pensamento democrático. O próprio Rousseau, em *Emílio*, chegará a afirmar que ‘o homem só é homem enquanto se realize como cidadão’. A palavra cidadania tem por raiz a palavra grega *citizen*, que definia o indivíduo que participava dos assuntos administrativos e judiciais da pólis ou cidade-Estado”. (Aristóteles, 1997: 52 *apud* Sallas, 1999: 231).

Esta idéia introduz um aspecto importante no trabalho de Curitiba e indica como serão construídos os vínculos com os *eixos juventude e violência*: através da noção de *participação*.

De acordo com este trecho e o exposto no quadro acima, a *cidadania* pode ser compreendida como um conjunto de *direitos* específicos catalogados como *civis, políticos e sociais*, de caráter *universal* e materializados em *normas e leis*. A materialização dos *direitos universais* através de *normas e leis* estabelece *regras sociais* para reger as relações interpessoais e/ou coletivas. Nestes termos, a *cidadania* adquire um atributo *moral* que deveria operar nas diversas *convivências e apropriação do espaço público* (Sallas *et al.*, 1999: 21), *onde os indivíduos interagem e negociam publicamente* (Barreira, 1999: 191). A *cidadania* é, então, uma *condição humana* que permite ao indivíduo *agir e comunicar-se* e mediante a qual *se constitui a possibilidade de os indivíduos realizarem seu potencial como sujeitos*. (Abramovay *et al.*, 1999: 19).

Há duas idéias centrais nestas argumentações. A primeira associa *cidadania* a *direitos materializados em normas, leis e regras*. Independentemente dos processos históricos, trata-se de regras escritas, de alcance geral, na forma de leis e demais instrumentos prescritivos e normativos emanados dos aparelhos estatais. Aqui, os aparelhos estatais são os principais responsáveis por zelar para que as leis sejam cumpridas e por garantir sanções e penalidades a quem não o fizer. A segunda idéia entende *cidadania* como um elemento capaz de definir e instituir *regras sociais* definidas e regidas pelas próprias dinâmicas das relações *interpessoais*, isto é, de orientar *moralmente* estas interações.

Estas duas dimensões da *cidadania* têm um papel de destaque na argumentação das pesquisas de 1999 em torno da definição de *jovem e juventude* e na proposta de ação da UNESCO-Brasil, em particular para o *Programa abrindo espaços: educação e cultura para a paz*.

Em relação à primeira idéia, ao tratar a *cidadania* materializada em instrumentos normativos, os aparelhos do Estado emergem como os principais agentes de regulação e definição

daqueles que têm *direitos*. Se nos baseamos nas idéias apresentadas nestas pesquisas, de que o *jovem* é um *indivíduo* sem um papel claramente definido que *transita* entre o que não é mais e o que pode vir a ser, a capacidade do Estado de garantir seus direitos e punir quem o *agrada* torna-se limitada. Esta limitação é tratada como *fragilidade* ou *ineficácia*.

O poder público torna-se objeto de reflexão nessas pesquisas a partir da discussão sobre *juventude* e *violência*. Isto nos leva a olhar estes estudos por um outro prisma e a identificá-los como propostas, percepções e indicativos para a elaboração de *programas* de intervenção social, e a seus autores como *formuladores de políticas sociais*.

## **Cidadania e Estado**

“A cidadania é uma construção coletiva, vinculada à participação dos membros de uma determinada sociedade nas decisões dessa sociedade, com a garantia de direitos e reconhecimento e exigências de deveres numa relação igualitária. Os cidadãos têm direitos e deveres iguais, sem privilégios de uns sobre os outros. É por meio do Estado que se constrói esse arcabouço de garantias” (Waiselfisz, 1998a: 144).

Como assinala o texto, a preocupação central do debate em torno da *cidadania* gira em torno da discussão do papel do Estado e, principalmente, de seu *fracasso* em garantir os *direitos* e a *igualdade* entre os indivíduos.

“Sabe-se que na sociedade brasileira, a cidadania não se realizou como valor central, não traçou ‘mecanismos democráticos’ que possibilitassem a participação sociopolítica e interação das pessoas num espaço público de entendimento, nem os direitos mínimos do cidadão garantidos em qualquer regime que se pretende democrático.” (Barreira, 1999: 173).

“No estudo da formação social, alguns autores desenvolveram a noção de cidadania estruturada e regulada, tutelada pelo Estado, que enfatiza o lugar ocupado pelos sujeitos no processo produtivo, não sendo, portanto, universalizada para todos (...)” (Minayo *et. al*, 1999: 16).

“(…) a persistência do modelo de Casa Grande e Senzala, é um efeito perverso que caminha na contramão da democracia racial ou social apregoada, como já anotado pelo próprio Gilberto Freyre. Foi na base desse tipo de preconceito que o pensamento conservador no Brasil das primeiras décadas deste século enxergava uma relação direta entre solidez das relações políticas e civis e a qualidade moral (entenda-se racial e social) dos habitantes. (Sallas *et al.*, 199: 260).

“(…) embora os direitos teoricamente sejam universais, nem todos conseguem exercê-los na

medida em que: (a) as instituições não funcionam de maneira inclusiva, por exemplo, impondo assimetria de tratamento a indivíduos desta ou daquela condição social; (b) os próprios membros de alguns grupos sociais não têm acesso às condições básicas de existência, essenciais para assegurar sua informação sobre os seus direitos, a percepção do seu significado e até mesmo o interesse pelo seu exercício”. (Abramovay *et al.*, 1999: 19)

“Contemporaneamente, a cidadania, ainda mal consolidada, é também revista nos aspectos políticos e simbólicos pela figura do mercado. O que abstratamente alguns autores como Bourdieu têm chamado ‘Demissão do Estado’ corresponde a um estágio histórico no qual a cidadania resulta enfraquecida” (Sallas *et al.*, 1999: 28).

A noção de Bourdieu (1997) de “demissão do Estado”<sup>169</sup> aponta a Sallas o caminho para estabelecer os vínculos entre *juventude*, *violência* e *cidadania*.<sup>170</sup> Esta noção é incorporada para explicar problemas definidos como *questões sociais* e as relações entre estes e o Estado.

Sendo a cidadania definida como um *processo de conquistas de direitos, sejam estes civis, políticos ou sociais*, Sallas, baseando-se em Wanderley Guilherme dos Santos (1994), conclui que, no Brasil, a *cidadania nunca foi um processo acabado, mas vivenciado de forma parcial* (Sallas *et al.*, 1999: 28).

Quero sugerir aqui que estas *questões sociais*, mesmo operando com lógicas internas próprias, vão ser construídas e definidas em relação com o que os autores denominam *Estado*, ao qual é atribuída a responsabilidade de zelar pela garantia do exercício dos *direitos*, o *reconhecimento das igualdades* e o funcionamento de *normas, regras e leis*.

“No Brasil, mais especificamente, existe um grande fosso social que separa a legislação vigente, a realidade social e as práticas da legislação e seus conteúdos” (Minayo *et al.*, 1999: 17).

“Torna-se cada vez menor a efetividade dos mecanismos institucionais para atender às expectativas dos cidadãos. (...) o resultado é a fragilização das instituições e normas sociais, a vulnerabilização do conceito de cidadania e a tendência dos indivíduos ao isolamento. Isso ocorre porque a coexistência coletiva passa a ser marcada pelo receio, pela desconfiança, pela hostilidade” (Abramovay *et al.*, 1999: 185)

“Lei, ordem e autoridade formam parte de uma trindade que o policial interpreta

---

<sup>169</sup> Esta expressão provém de *A miséria do Mundo*.

<sup>170</sup> Apesar do termo de Bourdieu ser citado apenas por Sallas *et al.* (1999), a idéia que traz implícita está presente nos demais trabalhos, ainda que com o emprego de outra terminologia.

a partir de uma concepção bem livre e discriminatória da ação policial frente ao cidadão e que Roberto Kant de Lima tem denunciado, para o caso brasileiro, com uma metáfora de tradição inquisitorial, sendo que, na prática, ‘tal tradição dissocia a idéia de realidade, ou verdade, da idéia de lei, a lei tem um caráter eminentemente formativo, de dever ser, e suas aplicações aos casos depende, portanto, de interpretações que dêem conta do caráter contingencial da realidade’ (Sallas *et al.*, 1999: 286).

A retirada *gradativa do Estado das questões sociais* e, em consequência, o enfraquecimento dos mecanismos que operam e medeiam a *ordem pública* estaria na origem das principais questões relacionadas às práticas violentas, à identificação da *criminalidade* e à explicação de certos comportamentos dos *jovens*.

“De volta ao Estado democrático e ante o desaparecimento do inimigo ideológico interno e externo, a doutrina [de segurança nacional] foi reinterpretada sendo transposta para a luta contra a criminalidade, em que o criminoso é um inimigo que precisa (para ser melhor combatido) ser tratado sem a pretensão dos direitos civis e, se possível ser abatido. A ideologia da segurança nacional reitera o exercício da violência aberta contra as classes populares” (Sallas *et al.*, 1999: 294).

“O terceiro grupo de hipóteses tem seu foco explicativo na crise e falência dos marcos institucionais e normativos da sociedade moderna. Para R.K. Merton (1949), por exemplo, os desvios da norma e a delinquência em larga escala acontecem quando a estrutura social prescreve metas que determinados grupos não podem atingir por meios socialmente sancionados ou legítimos. (...)” (Abramovay *et al.*, 1999: 14).

“Por outro lado, conforme observa Grompone (1998), em muitos casos os grupos excluídos lutam para administrar sua própria identidade, interiorizando os estigmas com os quais são desqualificados e transformando-os em um emblema ou um mecanismo de identificação (...)” (Abramovay *et al.*, 1999: 2).

Os efeitos da ineficácia dos aparatos estatais, instituindo relações de oposição entre *incluídos* e *excluídos*, podem ser observados em *toda a sociedade*, como indicam os trechos abaixo.

“As parcelas excluídas e sem perspectivas de serem incorporadas, não têm motivo nem fundamento para desenvolver qualquer solidariedade para com a sociedade como um todo. Já os grupos incluídos procuram se defender da ameaça daqueles que não lhes são solidários. Nestas condições, incluídos e excluídos apresentam tal diversidade de orientações cognitivas que é difícil que se fixem sentimentos de afinidade, compartilhamento e pertencimento social” (Abramovay *et al.*, 1999: 21).

“Arihla e Calazans (1998) resumem estudos sobre a juventude brasileira, assinalando que além de assinalarem atitudes e comportamentos associados à transgressão, das normas morais e legais da sociedade, como sempre ocorreu nos conflitos intergeracionais, os jovens da atualidade estariam demonstrando perspectivas mais flexíveis no campo ético e moral, o que indica um distanciamento cada vez maior entre as gerações (...)” (Minayo *et.al.*, 1999: 88).

Nestes termos, pode-se afirmar que os textos trabalham com a idéia de que a *violência* é a negação da *cidadania* e que certos comportamentos - em especial os dos *jovens* - e certos fenômenos identificados como *violências* devem ser explicados à luz da *cidadania*, ou seja, com base no fracasso e na ineficiência dos aparatos institucionais.

“Nos dias atuais, na qual tanto se fala de crise do Estado nacional, um dos pontos fundamentais dessa observação ou hipótese relaciona-se com a utilização de um tipo de violência que é desencadeada pelos agentes da segurança pública. De alguma maneira isto estaria redefinindo a noção weberiana de Estado como um agrupamento político que monopoliza legitimamente a violência” (Sallas *et al.*, 1999:27).

Este parece ser o vínculo criado entre os termos *violência*, *juventude* e *cidadania*. O trecho ainda relembra a idéia da *descrença* – apontada pelos *jovens* – na *política* e na *classe política*, o que estaria colocando em risco a própria *democracia* (Sallas *et al.*, 1999: 28-29)<sup>171</sup>.

O *jovem* e a *juventude* são então colocados em uma outra perspectiva, deixam de ser tratados como um segmento social que precisa ser construído, qualificado e classificado para passar a ser considerados *atores sociais* concretos, detentores de atributos negativos e positivos que os alçam ao patamar de co-responsáveis de possíveis mudanças ou transformações. O *jovem* passa a ser encarado como um agente social importante na reversão do quadro de *incertezas* criado no Brasil.

Observa-se que, nesse ponto, a discussão sobre o *jovem* muda o foco; passa a ser tratada menos pelo viés “sociológico” e mais pelo viés “político”, reverberando um senso comum intelectual sobre a conjuntura do período. O trabalho de Sallas, por exemplo, interpreta o papel que o *jovem* desempenha na vida pública:

“É certo que na década de 1990 não chegou a se concretizar a chamada ‘nova

---

<sup>171</sup> Vale lembrar que esta situação foi descrita no *Noticiário UNESCO* de 1997, comentado no capítulo anterior.



cidadania', que o processo de 1992 anunciava. Entretanto, é necessário não partir de hipóteses apriorísticas que acabam reduzindo o jovem a uma caricatura de cidadão apático e indiferente às problemáticas sociais, às instituições, e à Democracia” (Sallas *et al.*, 1999: 29).

Os autores demonstram uma nítida identificação com a idéia de que o jovem é um *ator social* promissor e que é preciso entender porque não consegue atuar como sujeito de direitos. *Compartilhamos com os princípios estabelecidos no trabalho original de Brasília, que a própria pesquisa some-se ao desafio histórico brasileiro em direção à reconstrução da cidadania como prática social e expressão de identidade* (Sallas *et al.*, 1999: 30). Assim, a *reconstrução da cidadania* exige o abandono da posição de *apatia* (ou não) do *jovem*. Dito de outra forma, ao *jovem* estaria reservado um papel fundamental na *reconstrução da cidadania* e, conseqüentemente, na reversão do quadro de *violência*<sup>172</sup>.

Ao tratar o *jovem* menos como um problema sociológico e mais como um *ator social*, os estudos da UNESCO-Brasil inauguram outras preocupações e interesses; não podem ser lidos unicamente como trabalhos científicos, mas também como um conjunto de propostas que visam instituir um campo de intervenção moral e política.

### **Cidadania: um problema político**

Os caminhos percorridos até agora não pretenderam explicar as diferentes etapas e processos que levam à formulação de *políticas públicas*, nem a configuração das redes necessárias para que um *programa social* seja posto em marcha. Entretanto, procurei apontar até aqui alguns procedimentos operados através do uso de termos como *juventude*, *violência* e *cidadania* na construção e definição de um objeto de intervenção e de um *público alvo*.

Foi possível ainda perceber que a apropriação dos “autores-fonte” feita pelas pesquisas de 1999 se não reordenou um determinado “campo temático”, fortaleceu e captou – transitoriamente - agentes capazes de modelar um esquema explicativo de determinados

---

<sup>172</sup> É interessante perceber que o termo *reconstrução da cidadania* é utilizado em referência a um movimento que anteriormente havia sido contextualizado como ‘desmonte do *welfare state*’. Não fica clara neste texto a referência à *reconstrução da cidadania* como uma necessidade nacional que indique que o país, em algum momento, já tenha passado por um processo de cidadanização, ou se este movimento corresponde ao que Bourdieu (1997), referindo-se a um universo essencialmente europeu, identificou como “desmonte do Estado”.

fenômenos sociais. Nesses termos, a discussão sobre os sentidos e significados do que vem a ser o segmento social identificado como *jovem* é (re)direcionada para uma perspectiva política. As categorias analíticas empregadas, em especial a categoria *juventude*, deixam de operar como “constructos” explicativos e passam a estabelecer elos entre autores/atores que compartilham perspectivas semelhantes.

O segundo momento consiste em dar “alma” ao que Foucault (1995: 47) denominou “objeto discursivo” – a *juventude* – inserindo-o em “relações discursivas” (*Op. cit.* p. 52) que impõem características e atributos ao “objeto” ao nomear, classificar e ordenar as dimensões de circularidade e de movimento possível do *jovem*. Em outros termos, o que se faz e se espera é dar *visibilidade* ao par *jovem/juventude*<sup>173</sup>, fazendo-o operar como um discurso político.

“Segundo Mussumesi, o que se observa nas mensagens veiculadas que pretendem prevenir o uso de drogas é que essas são de um modo geral difusas, não atentam para as distinções entre os públicos-alvos, as diferentes substâncias definidas como drogas e tampouco para os diferentes efeitos que essas substâncias provocam nos planos individuais e coletivos (...) os programas não admitem as variações dos efeitos que o uso das drogas produz em cada pessoa ou grupo, e a multiplicidade de formas de perceber o que seja o abuso de drogas e de lidar com esse fato”(Minayo *et al.*, 1999: 138)

“A participação política designa uma variedade de atividades no cidadão: o exercício do voto, a militância num partido político, grêmios estudantis ou sindicato, participação em manifestações, da discussão de temas políticos, as demandas às instituições públicas como integrante da sociedade civil organizada, o apoio a candidatos de um partido etc. Em outras palavras, o exercício de práticas e valores típicos da democracia ocidental.” (Sallas *et al.*, 1999: 270)

“As turmas juvenis nos mostram que têm uma expressividade própria. Elas expõem todo um universo de experiências que as tornam um ‘agente social independente’ (Damasceno, 1997), ou seja, um espaço criador do que hoje chamamos cultura jovem. Outros elementos também são fundantes para a constituição desta nova cultura: uma ética de convivência social diferenciada, uma linguagem própria um estilo de vestir diferenciado, sobretudo quando

---

<sup>173</sup> Foucault chama a atenção para a dimensão relacional nos discursos que procuram falar sobre algo, entendendo que a inteligibilidade dos “objetos discursivos” não se esgota nos vínculos e relações internas produzidas pelo próprio discurso. “As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. (...) Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso de outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática” (Foucault, 1995: 52-53).

contraposto ao mundo adulto.” (Barreira, 1999: 50)

A operação para tornar visível este segmento social também constrói o *jovem* como um objeto sobre o qual são exercidos mecanismos de regulação social e identificam-no como “sujeito de direitos”, como ator social que reivindica, se manifesta e deseja ser *ouvido*.

Ao identificar a *ineficácia* dos aparatos governamentais em regular as práticas violentas e ao afirmar que estes aparatos são incapazes de fornecer ao *jovem* modelos de comportamento, os autores esboçam caminhos e propostas *alternativas* com o intuito de *contribuir* para a *reversão do quadro*.

Estas publicações, além de identificarem um segmento social *excluído*, sem *cidadania* nem *direitos*, esboçam estratégias, propostas e *recomendações*. Os vínculos conceituais se ampliam; não pretendem apenas dialogar cientificamente durante a construção do objeto, apropriar-se de instrumentais capazes de construir um *problema*, mas estabelecer, nos termos de Foucault, “práticas discursivas” que unam conceitos, e estabelecer “normas” e prescrições:

“As práticas discursivas caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias. Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas. (...) Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (Foucault, 1997b: 11-12)<sup>174</sup>.

Todas as publicações aqui analisadas, à exceção de *Gangues, galeras*, trazem, nos capítulos finais, propostas e recomendações dirigidas aos *formuladores e implementadores de políticas públicas* (Minayo *et al.*, 1999: 221).

O trabalho de Waiselfisz (1998a) apresenta, no início das “Conclusões e recomendações”, as “Principais propostas arroladas no seminário ‘Juventude, Violência e Cidadania’ realizado em Brasília no dia 24 de novembro de 1997” (*Op.cit.* p. 141-142). As propostas elaboradas neste

---

<sup>174</sup> “A transformação de uma prática discursiva está ligada a todo um conjunto, por vezes bastante complexo, de modificações que podem ser produzidas tanto fora dela (formas de produção, em relações sociais, em instituições políticas), quanto nela (nas técnicas de determinação dos objetos, no afinamento e no ajustamento dos conceitos, no acúmulo de informação), ou ainda ao lado delas (em outras práticas discursivas). E está ligada a elas pelo modo, não de um simples resultado, mas de um efeito que detém ao mesmo tempo sua própria autonomia, e um conjunto de funções precisa em relação àquilo que a determina”. (Foucault, 1997b: 12)

seminário, apesar de enfocarem o Distrito Federal, serviram como ponto de referência para as propostas e recomendações elaboradas nos anos seguintes. Elas podem ser ordenadas a partir de quatro eixos:

O primeiro conjunto de propostas incentiva a **produção de conhecimentos sobre juventude** para formar uma massa crítica sobre o tema e seus correlatos (*violência, cultura e cidadania*) e permitir conhecer as *experiências, práticas e comportamentos desses jovens*. Neste mesmo conjunto de propostas os autores incentivam o investimento na produção (ou uso) de dados sócio-demográficos que forneçam *instrumentos* para a definição de estratégias visando à elaboração de *novos programas e políticas*.

O segundo conjunto de propostas, que denominei **desenvolver o protagonismo**, destina-se especificamente a *dar voz ao jovem*, procurando *ouvi-lo* nos seus *espaços de socialização* (*escola, família, grupos de encontros, igrejas, partidos políticos etc.*) e incorporá-lo ao processo de *formulação de programas*<sup>175</sup>.

O terceiro conjunto compreende diversos temas que deveriam constar nos *programas e políticas* dirigidas aos jovens. Os temas destacados foram *tolerância e solidariedade*. Estas propostas visam fornecer **conteúdo** aos *programas e políticas*.

O quarto e último conjunto de propostas tem por objetivo incentivar e promover *encontros, reuniões e debates* com *integrantes de governos e jovens, pais de alunos, educadores e instituições e instâncias com acesso aos jovens*. Estas propostas podem ser agrupadas em torno da idéia de **participação**.

Estas foram as conclusões apresentadas no estudo de Waiselfisz (1998a), após o seminário de Brasília. Com as pesquisas de 1999, as propostas de 1998 - extremamente abstratas, e situadas em uma dimensão puramente enunciativa - ganharam em substância sem, no entanto, conformarem-se como um projeto ou uma proposta concreta de intervenção localizada.

As pesquisas de 1999 apresentam uma diversificação das propostas e recomendações sem, no

---

<sup>175</sup> As poucas informações fornecidas na publicação sobre este conjunto de propostas me impediram de tecer considerações, visto que o objetivo desta parte é resumir as propostas fornecidas em Waiselfisz (1998a). Mais adiante tratarei dessas questões de forma mais clara.

entanto, estabelecer uma mudança essencial nos eixos acima descritos<sup>176</sup>. O trabalho da equipe do Rio de Janeiro traz “Conclusões e recomendações” dirigidas aos “formuladores e implementadores de políticas públicas”:

“Ao concluir este trabalho, fica para os pesquisadores a certeza de que a juventude carioca tem muito a dizer sobre a sociedade atual, as perspectivas de sua transformação e sobre o seu papel no futuro que se avizinha. É a partir dessa convicção que aqui serão enumeradas as considerações e propostas que seguem” (Minayo *et al.*, 1999: 221-223).

Como demonstra o quadro abaixo, há uma variedade de propostas e recomendações de natureza distinta, envolvendo instâncias e ações igualmente distintas. Observa-se que boa parte do conjunto das propostas apresentadas tem por alvo instâncias da administração pública (secretarias, ministérios, órgãos e instituições locais), as quais, de acordo com os autores, teriam a responsabilidade de promover as transformações necessárias para superar os principais problemas apontados, tanto os relacionados à *violência* quanto os relativos ao comportamento dos *jovens*.

---

<sup>176</sup> Uma ressalva deve ser feita ao trabalho sobre Curitiba, que não seguiu o procedimento adotado pelas demais e não apresentou propostas, mas sim, o que poderíamos descrever como reivindicações dos *jovens* pesquisados.

**Quadro 12: Recomendações Fala galera**

Temas discutidos	Propostas/recomendações
<p>ESCOLA</p> <p>JOVEM</p> <p>FAMÍLIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sugere-se que, nas campanhas de massa, os jovens sejam envolvidos desde a origem, na elaboração das mensagens, na apresentação dos protagonistas, na linguagem adotada e na avaliação dos resultados” (p. 223).</li> <li>• “Recomenda-se que haja espaço nas escolas, não apenas para informação, mas para o diálogo e o debate, nos quais possam expressar seus sentimentos e valores, o que significa também o investimento na formação de professores” (p. 223).</li> <li>• “propor às Secretarias de Educação do Estado e do Município que incluam o tema como relevante nos seus dispositivos de formação e educação permanente de professores, e façam parcerias com as várias instituições acadêmicas do estado” (p. 224-225).</li> <li>• “Dar ênfase em todos os espaços de socialização à positividade do esforço de emancipação e de individualização dos jovens”.</li> <li>• “Investir em programas de atenção, de suplementação de renda e acompanhamento domiciliar dos jovens, de forma a apoiar as famílias matrifocais” (p. 227).</li> <li>• “Que seja assumido pelo Ministério e Secretarias de Educação como necessidade verbalizada pelos jovens a expansão das formas tradicionais e modernas de ampliação de acesso ao ensino, sobretudo o ensino superior. E que sejam também buscados mecanismos e formas concretas de uma abordagem pedagógica que privilegie o aprimoramento dos jovens que hoje deixam os estudos para trabalhar e reivindicam o direito à continuidade de sua formação” (p. 232).</li> </ul>
<p>ESCOLA</p> <p>VIOLÊNCIA</p> <p>MÍDIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Intensificar as políticas de vigilâncias sobre contrabando de armas e drogas. E também, a utilização dos equipamentos públicos e sociais, sobretudo a escola, para se propiciarem discussões mais cientificamente fundamentadas sobre o consumo de drogas ilícitas, de álcool e outras drogas ilícitas que possam provocar dependência” (p. 224)</li> <li>• “Que os Ministérios e Secretarias de Educação e Saúde invistam em programas de sensibilização e de prevenção da violência doméstica, por meio de campanhas, material institucional” (p. 229).</li> <li>• “Que o poder público promova, junto com os próprios meios de comunicação, espaços de discussão sobre a mensagem que a mídia transmite em relação à violência” (p. 229).</li> <li>• “Que os Ministérios e Secretarias pertinentes e o sistema escolar, através do investimento no esporte, nos espaços de lazer, e nas várias formas de organizativas de cultura e dos grêmios, incentivem os processo de valorização da democracia no cotidiano, de superação das discriminações e dos preconceitos” (p. 231).</li> </ul>
<p>CIDADANIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuidados com a etapa de seleção [agentes de segurança], a preparação cuidadosa dos selecionados. Avaliação permanente das ações e das situações; o fim da impunidade; punição severa para os policiais envolvidos em abuso de poder e práticas ilícitas; o acompanhamento e a prevenção de estresse dessa atividade (...) apoio psicológico; salários dignos e adequados” (p. 228).</li> <li>• “Que o poder público invista em mecanismos que promovam a diminuição das desigualdades sociais e da exclusão, tornando os problemas sociais centro das preocupações do Estado e dos governos” (p. 228).</li> <li>• “Repensar o sistema de segurança pública, tanto do ponto de vista organizacional, filosófico e disciplinar, como na orientação dos policiais, a fim de que o conceito de segurança se transforme em proteção dos cidadãos” (p. 228).</li> <li>• “Que seja reforçado o conhecimento e a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente na construção social dos seus direitos” (p. 229).</li> <li>• “Que os Conselhos de Direitos e Tutelares aí previstos deixem de ser letra morta ou instâncias burocráticas para atuarem como promotores de cidadania.” (p. 229).</li> <li>• “Que o Estado assuma seu papel na busca de meios que conduzam à expansão da cidadania social. Que também haja investimento focalizado numa política de emprego para os jovens, que inclusive solucione a questão da não-experiência que fica ao sabor da relação de forças extremamente desigual entre as empresas e o indivíduo” (p. 231).</li> <li>•</li> </ul>

Em *Ligado na galera* a organização da proposta é um pouco distinta, mas fundamentada na mesma perspectiva de (co)-responsabilização do poder público, como pode-se observar no trecho abaixo:

“O primeiro campo de significação de construção das propostas de combate à violência é revelador de que qualquer iniciativa não se efetiva ou se esgota apenas no campo das relações individuais, mas está vinculada, fundamentalmente, **a mudanças no modo de gestão governamental dos bens coletivos**, que constituem o espaço e o patrimônio do que se convencionou chamar de esfera pública. Neste sentido, a violência fundante é genericamente tratada a partir da ausência ou ineficácia das políticas públicas voltadas para garantia de educação básica, saúde, segurança pública *versus* impunidade, direito ao trabalho, moradia, entre outros bens de consumo coletivo, que têm marcado o atual cenário do País” (Barreira, 1999: 219 [grifos meus])

Esta responsabilização do governo se estende a todas as suas instâncias, da escola aos ministérios e órgãos de primeiro escalão. No entanto, à responsabilidade do poder público vem associada a necessidade de *cooperação de todos (...) sociedade civil e governo, na construção de estratégias de recodificação das práticas de violência no e do mundo juvenil (ibidem)*.

Um segundo conjunto de propostas apresenta iniciativas de *valorização da arte e da cultura como construção de canais de expressão da juventude*. (*Op. cit.* p. 220). A arte aparece como um meio capaz de se contrapor aos sentimentos e anseios que levam os indivíduos, em especial o *jovem*, a práticas violentas. Neste sentido, valorizar, incentivar e permitir a manifestação artística do *jovem* aparece como um contraponto importante tanto à ineficácia das ações governamentais quanto aos sentimentos potencializadores de ações violentas.

**Quadro 13: Recomendações *Ligado na galera***

Temas discutidos	Propostas/recomendações
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Criar programas de formação e capacitação profissional e de reforço aos talentos dos jovens, envolvendo as escolas, investindo nas artes, nas diversas modalidades de esportes e na criatividade da juventude” (p. 220).</li> <li>• “Investir em programas de capacitação ao trabalho e à profissionalização dos jovens, através de cursos e oficinas profissionalizantes, ampliando significativamente programas em curso” (p. 220).</li> </ul>
ESPAÇOS DE LAZER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Criar espaços organizados de lazer na cidade, destinados ao jovens” (p. 220).</li> <li>• “Desenvolver atividades, nos diversos bairros, visando à ocupação do tempo, possibilitando a substituição de atividades que impulsionam práticas violentas” (p. 221).</li> </ul>
EDUCAÇÃO E CIDADANIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aumentar o investimento para a produção de veiculação de programas educativos na TV” (p. 221).</li> <li>• “Realizar campanhas permanentes contra a violência e o uso de drogas, voltados especificamente para à juventude” (p. 221).</li> <li>• “Efetivar programas educativos e projetos sociais com vistas a possibilitar um aumento da auto-estima da juventude” (p. 221).</li> <li>• “Desenvolver campanhas e iniciativas localizadas de esclarecimento sobre as questões juvenis e seus atuais desafios e perspectivas, junto às famílias e às escolas” (p. 221).</li> <li>• “Assegurar o direito dos jovens de serem respeitados como pessoas humanas, nos diferentes espaços públicos ocupados por eles, para moradia ou lazer, sem que sofram discriminação nem violência física por parte da polícia” (p. 221).</li> <li>• “Desenvolver programas de ressocialização voltados para a criança infratora, de rua, ou abandonada, adequados às necessidades e aspirações dessas crianças” (p. 221).</li> <li>• “Os governos devem priorizar investimentos públicos na área de educação, como forma de melhorar as condições de vida dos jovens, visando a combater a violência juvenil” (p. 222).</li> </ul>
EDUCAÇÃO E ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As Secretarias de Educação do Estado e do Município devem investir na elaboração de projetos políticos-pedagógicos, que sejam vivenciados no interior de cada escola, de modo que seja desenvolvido e experimentado um modelo de educação oficial mais integrador e envolvente à vida e ao tempo dos jovens” (p. 221).</li> <li>• “Governos estadual e municipal devem investir na contratação e em programas de capacitação pessoal especializado em ações e iniciativas de reforço e desenvolvimento do talento dos jovens, para atuarem diretamente nas escolas e nos programas a eles voltados” (p. 221).</li> <li>• “Reformular os conteúdos programáticos das disciplinas que propiciem às escolas constituírem-se em espaço de discussão e de repasse dos direitos dos deveres da juventude” (p. 222).</li> </ul>
SEGURANÇA PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aumentar o efetivo de policiais na cidade, principalmente nos bairros, possibilitando maior segurança para a população jovem” (p. 222).</li> <li>• “Investir efetivamente na capacitação das polícias civil e militar, propiciando-lhes condições de trabalho condignas, possibilitando maior adequação no tratamento humano junto à população” (p. 222).</li> <li>• “Promover cursos de formação moral e de relações humanas para os policiais, visando principalmente a melhorar o modo de abordagem destes junto aos jovens de periferias” (p. 222).</li> <li>• “Que o governo estadual efetive ações de moralização das polícias, como a adoção de medidas energéticas de apuração de desabonadores e punição aos maus policiais” (p. 222).</li> <li>• “Realizar campanhas e ações coletivas de combate à impunidade. A justiça deve ser mais eficiente e presente e deve agir, exemplarmente, em todas as transgressões cometidas contra crianças e jovens” (p. 222).</li> <li>• “Reforço ao poder institucional da justiça, voltada mais especificamente à criança e ao adolescente” (p. 222).</li> </ul>



Uma análise mais detalhada dessas recomendações permite ordená-las em dois grupos: o primeiro informa sobre ações de melhoria, transformação ou mesmo a criação de instâncias responsáveis pela segurança e socialização dos *jovens*. Neste grupo as recomendações estão dirigidas às instituições públicas e privadas que mantêm algum tipo de ação junto aos *jovens*, como as polícias, as escolas, os conselhos tutelares, as igrejas, os clubes etc. O conteúdo das recomendações supõe que são estas as responsáveis pela prevenção e “incorporação controlada”<sup>177</sup> do jovem aos direitos e à vida política: logo, cabem a elas as principais iniciativas de controle e proteção.

Para o exercício deste controle e proteção - e isso nos leva ao segundo grupo de recomendações - as instituições e todos aqueles que trabalham com *jovens* devem ordenar suas ações a partir de certos temas e conteúdos que, segundo os autores, correspondem a *necessidades* e demandas para uma transformação do quadro de *violência*. Ou seja, ao assinalar que sobre o *jovem* incide uma série de ações de *violências*, provenientes de outros *jovens*, mas também de outros segmentos sociais (*adultos*), constrói-se uma compreensão do *jovem* como desprovido de proteção. Entretanto, não quaisquer mecanismos de controle e proteção que devem ser acionados, mas sim aqueles que - de acordo com os autores - respondam às reais *necessidades* desses segmentos, como mostram as recomendações acima: *segurança, lazer, formação, direitos, educação*<sup>178</sup>.

No entanto, as recomendações também indicam que estas instâncias não possuem unidade e legitimidade para exercer controle e prevenção sobre este segmento social.

---

<sup>177</sup> Esta noção provém de Vianna (2002: 32), que discute a “dupla face” de um exercício de poder tutelar voltado para a gestão da minoridade. “A emergência de uma legislação voltada para *menores* e, de forma mais específica, para crianças e jovens (*menores* por idade, portanto), depende de uma compreensão específica a respeito da natureza dos malefícios que podem atingir esses *sujeitos de direito* especiais, bem como sobre a natureza dos malefícios que eles podem causar. Nesse sentido, o eixo de intervenção sobre eles, assim como sobre outros *menores* que em diferentes momentos podem ser tomados como seus pares, é dado, por um lado, pela necessidade de prevenção e, por outro, de incorporação controlada”.

<sup>178</sup> Ao pensar os processos de regulação e controle de certos segmentos populacionais, é preciso levar em conta que as ações operam em escalas e dimensões distintas, como assinalou Vianna (2002: 67) a respeito dos modelos e diretrizes de controle formulados para a infância: “As tentativas de criar e sistematizar legislações que atuem não apenas em níveis nacionais, mas supra-nacionais, bem como de delimitar discussões éticas e problemas a serem sanados em diferentes realidades políticas e culturais obriga a que se recoloca o foco dos modos de gestão da infância em planos simultaneamente concorrentes e compostos. Nesse sentido, a busca por uma “infância universal” precisa ser pensada não apenas em termos da produção de representações e ideais genéricos, mas sobretudo de processos históricos e embates político-morais”.

Do ponto de vista da legislação, o jovem pode estar submetido ao que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quando forem *menores* de idade, mas também à legislação que rege a *maioridade*. Neste sentido, não existe uma legislação específica para este segmento, que está sendo sociologicamente construído. O que parece estar em jogo neste momento é a solução para a tensão entre uma “autonomia parcial” e a submissão às “relações de autoridade”, como salientou Vianna:

“Ser *menor* é, sobretudo, encontrar-se em posição de autonomia parcial, por quaisquer motivos que sejam considerados operantes em um dado momento e em uma dada configuração social. É, nesse sentido, ser compreendido como estando em situação de ter alguém que responda por si, que seja seu *responsável*, permanecendo incluído em um conjunto de relações de autoridade em posição subordinada, ou seja, não apenas colocado em meio a relações de interdependência, mas de sobretudo de assimetria. *Menores* podem ser mulheres, escravos, filhos não casados, agregados, loucos, índios, enfim, todos aqueles que, em uma configuração social específica, sejam compreendidos como incapazes (ou relativamente incapazes) de responderem de forma integral por seus atos. Os que precisam de um tipo peculiar de proteção: a proteção de estarem submetidos à autoridade responsável de outro indivíduo ou conjunto de indivíduos” (Vianna, 2002: 7 [grifos da autora]).

A formulação de uma legislação sobre o *jovem* seria desejável, mesmo que isso implique em uma redução, do ponto de vista sociológico, do emprego de categorias analíticas para refletir *sobre* ou *para* o *jovem*. Ao mesmo tempo, a própria noção de *transitoriedade* – da forma como foi empregada nas pesquisas aqui analisadas - indica a inserção destes “sujeitos especiais” em uma outra situação, que se assemelha ao que na década de 1960 foi definido como “marginais” e sua situação como “marginalidade” (Kovarick, 1981: 16)<sup>179</sup> para identificar certas características comportamentais,

---

<sup>179</sup> “Com efeito, o conceito de marginalidade foi utilizado numa pluralidade de acepções, referindo-se a situações e grupos sociais os mais dispares. No plano da personalidade, aplica-se ao indivíduo que pertence a duas culturas. Serve para caracterizar um grupo internamente desarticulado, o que é geralmente associado à apatia ou anomia. Por vezes se refere à carência de participação social, ao isolamento e mesmo à falta de identificação dos padrões da cultura dominante. Em outros casos diz respeito à ‘incongruência de status’, à descontinuidade entre o grupo de participação e o grupo de referência positivo. Foi também empregado como sinônimo de pobreza cultural ou de populações de baixa renda. (...) o conceito de marginalidade acabou por abranger todo e qualquer fenômeno que redundasse, em última análise, numa forma de exclusão dos benefícios inerentes à sociedade urbano-industrial.” (Kovarick, 1981: 16)

econômicas e/ou sociais que colocam estes sujeitos à margem da ordem social<sup>180</sup>.

Este tipo de percepção pode ser observado em *Mapa da Violência*, que é definido na “apresentação” como um estudo que *simplesmente fornece dados sobre como morrem nossos jovens no país, em suas capitais e nos grandes aglomerados metropolitanos – por causas violentas*. Waiselfisz, (1998b: 7). Entretanto, mais adiante o texto revela não apenas sua intenção, mas a sua preocupação:

“Muitos são os perigos e as incertezas característicos de nosso mundo atual que causam impacto em quem, como os jovens, ainda se encontra na fase de formação da cidadania em nossa recente democracia reconquistada: a pobreza reinante, as crescentes **dificuldades de inserção no mundo do trabalho**, os **problemas da escolarização e do preparo profissional**, o **receio** e a **falta de perspectivas e de futuro**, a cartelização expansiva da delinqüência e da droga, que oferece aparentes saídas fáceis e imediatas, os diversos conflitos e violências (raciais, étnicas, econômicas etc.) no mundo, a impunidade e a **perda de confiança na efetividade do sistema jurídico**, os vazios e conflitos da democracia e dos partidos políticos que levam a um profundo **desinteresse**, **são todos fenômenos que contribuem a promover formas de sociabilidades específicas em nossa juventude**” (*Op.cit.* p. 13 [grifos meus]).

Apesar de constatar esta preocupação, o texto procura mostrar que uma série de imagens constrói a *adolescência* e a *juventude* como momentos de produção de *violências* e os *jovens* como *agressores*, *delinqüentes* e *criminosos*. Porém assinalam a existência de outras imagens e percepções que retratam o *jovem* como *vítima prioritária da violência*. O estudo se associa às últimas, ao afirmar: *Não acreditamos que a juventude seja produtora de violência*.

Ainda que só constem de três das cinco publicações, as recomendações e propostas dos estudos impulsionaram a politização da produção científica e conferiram uma dupla função aos estudos e ao “Projeto Juventude, Violência e Cidadania”, neste momento já consolidado pela UNESCO-Brasil: a de construir um *problema social* e captar e articular *parceiros* e aliados para produzir uma alternativa de intervenção social.

---

<sup>180</sup> Em um artigo baseado em minha dissertação de mestrado discuto a noção de “marginalidade” em relação às favelas do Rio de Janeiro à luz dos debates promovidos pela *teoria da marginalidade*. Cf Macedo Castro, 2004.

No que se refere à primeira função, a aplicação de determinados *procedimentos científicos*, o estabelecimento de um “padrão etnográfico”, e a manipulação de algumas categorias analíticas (jovem/juventude) levaram à constatação de que havia uma demanda social e que um determinado segmento social era vítima e agente de práticas violentas.

A segunda função teve um cunho mais político. Ao valorizar certos atributos destes segmentos sociais, como seu *caráter contestatário, idealista, transformador* etc., estes foram transformados em agentes sociais dotados de *direitos e deveres* e partícipes de uma ordem social que os exclui e, portanto, tornaram-se “aliados” dos autores/atores das pesquisas. Nesse sentido, penso que as recomendações contribuem para fortalecer esses vínculos políticos e alianças morais.

À luz do que Foucault denominou *dispositivos de segurança* (2004: 9), quero sugerir que estas pesquisas e a ação da UNESCO-Brasil se enquadram em uma perspectiva mais ampla, a da disputa política e científica em torno de uma forma de ação do Estado, através de reflexões e ações dirigidas aos *formuladores de políticas sociais* – como aponta a publicação de Minayo *et al.*(1999). Algumas das estratégias adotadas compreendem a produção de *técnicas e mecanismos* de controle, prevenção e coerção e *mecanismos* capazes de diagnosticar, estabelecer previsões, definir probabilidades e estabelecer comportamentos. Dito de outro modo: como afirma Foucault, a noção de *dispositivo de segurança* aglutina um conjunto de procedimentos que visam não apenas conhecer e agir sobre os indivíduos (*corpos*), mas sobre populações (*múltiplos corpos*)<sup>181</sup>.

“Dispositif de sécurité qui va, pour dire les choses de façon alors absolument globale, insérer le phénomène en question, à savoir le vol, à l’intérieur d’une série d’événements probables. Deuxièmement, on va insérer les réactions du pouvoir à l’égard de ce phénomène dans un calcul, qui est un calcul de coût. Et enfin, troisièmement, au lieu d’instaurer un

---

<sup>181</sup> As análises de Foucault sobre os dispositivos de segurança como outra modalidade das *tecnologias de poder* podem ser encontradas também em *Il faut défendre la société* (1997: Cf. p. 211 e 244), onde o termo *biopolítica* denomina esta tecnologia de poder construída a partir da idéia de que esta modalidade de ação se aplica a “un corps multiple, corps à nombre de tête, sinon infini, du moins pas nécessairement dénombrable. C’est la notion de ‘population’. La biopolitique a affaire à la population, et la population comme problème politique, comme problème à la fois scientifique et politique, comme problème biologique et comme problème de pouvoir” (Foucault, 1997: 218-219).

partage binaire entre le permis et le défendu, on va fixer d'une part une moyenne considérée comme optimale et puis fixer des limites de l'acceptable, au-delà desquelles il ne faudra plus que ça se passe. C'est donc toute une autre distribution des choses et des mécanismes qui s'esquisse ainsi" (Foucault, 2004: 8).

Pensar a produção destas pesquisas como parte da constituição de “dispositivos de poder” significa entender estes estudos como processos constitutivos de “esquemas de pensamento”, nos termos definidos no capítulo anterior, mas também como processos de politização do conhecimento científico, o que significa afirmar a consolidação do que Foucault (1982: 292) chamou uma “arte de governar”.

Em uma perspectiva de longa duração, os trabalhos de Foucault (1982, 1997 e 2004) sugerem analisar o poder do Estado - em especial o Estado que surge na Europa no século XVII - a partir da criação de uma forma política centralizada com diferentes técnicas de poder. Neste sentido,

“São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade.” (Foucault, 1982: 292).

Esta análise, se não subverte a lógica da reflexão sobre o Estado, desloca o centro de reflexão para as estratégias, dispositivos e técnicas de gestão de populações<sup>182</sup>. Neste sentido, a “divisão de funções” de que nos fala Elias (1997) e a formação de um “aparelho administrativo” (Weber, 1987) são fundamentais para compreender determinados processos de gestão de grupos sociais.

Essa idéia opera a partir da necessidade de criar um corpo de especialistas capazes de atuar como “produtores” e “transmissores” de determinadas formas de dominação

---

<sup>182</sup> “Pois qual pode ser o objetivo do governo? Não certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc. e quais são os instrumentos que o governo utilizará para alcançar estes fins, que em certo sentido são imanentes à população? Campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se dêem conta, a taxa de natalidade, ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população, etc. A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo”. (Foucault, 1982: 289).

através das estratégias governamentais. Nestes termos, estas pesquisas deram visibilidade a pesquisadores capazes de atuar como especialistas em *jovens*, em especial os violentos. O conjunto das propostas e temas debatidos faz parte de um processo que visa deslocar o eixo de pensamento sobre os mecanismos de gestão que atuam sobre o *jovem* - restrito, até então, às ações estaduais pontuais ou via ONGs – para situa-lo em uma *nova* proposta de gestão, formulada a partir de outros pressupostos e preocupações, que é o tema do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

*“A palavra protagonismo juvenil vem do grego. Proto significa o primeiro, o principal. Ago significa luta. Protagonista no grego significa o principal lutador de um torneio. O teatro se apropriou dessa palavra como o ator principal de uma trama. O protagonismo juvenil é um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal. Nessa concepção, educar é criar espaços reais para que os jovens possam empreender a construção do seu ser em termos pessoais e sociais”.*

(Antonio Carlos da Costa. *Jornal Radical*, Fundação Perseu Athos Bulcão 1999, *apud* Pipeline project s/d: 9).

## GERANDO SUSTENTABILIDADE: ETAPAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

A partir da publicação e divulgação das pesquisas do *Projeto Juventude, Violência e Cidadania*, a UNESCO-Brasil e seus principais *parceiros*, entre eles o Instituto Ayrton Senna, vivenciaram um “rito de passagem” e se credenciaram como integrantes do “campo temático” *juventude*. As *parcerias* com os governos dos estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco para a implementação, respectivamente, do *Programa Escolas de Paz* e do *Projeto Escola Aberta* trouxeram novos desdobramentos às ações desenvolvidas pela Organização. Um segundo conjunto de ações e toda uma nova gama de relações buscaram demarcar uma diferenciação interna no “campo temático da juventude”, mediante a conversão das pesquisas em propostas de ação voltadas para o *jovem*. Estas propostas, como vimos, foram elencadas nas “Recomendações e conclusões” das publicações de 1999.

Os dados e análises das publicações de 1998 e 1999 apontaram novas prioridades e questionamentos. Para entendê-los é importante lembrar que a pesquisa é uma das atividades da Organização, cujo setor de *Ciências Humanas e Sociais – Desenvolvimento social*<sup>183</sup> e, em especial, o *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz* realizam as atividades que dialogam mais diretamente com o setor de pesquisa. No capítulo anterior assinaléi três operações importantes no debate sobre *juventude e violência*.

A primeira operação discursiva destas propostas define este segmento social e estabelece, ainda que parcialmente, sua delimitação. Para tal, foi necessário identificar os atributos e características que o distinguem de outros segmentos e estratos sociais e os comportamentos, espaços de circulação e formas de organização e *sociabilidade* dos *jovens*. A opção dos pesquisadores de tratar o tema a partir dos *eixos juventude, violência e cidadania* enfatiza a associação de certas *práticas juvenis* com determinadas

---

<sup>183</sup> “O setor de Ciências Humanas e Sociais e Desenvolvimento Social da UNESCO é um dos cinco setores especializados da instituição, cuja missão é expandir o conhecimento, elevar padrões e promover a cooperação intelectual, a fim de facilitar transformações sociais alinhadas segundo valores universais de justiça, liberdade e dignidade humana”. ([http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/index\\_html/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/index_html/mostra_documento)).



*práticas violentas*. Ao partir da *violência* como o *novo paradigma* - como sinalizou Michel Wieviorka (1997: 6)<sup>184</sup>, amplamente citado nas publicações - as explicações, interpretações e associações entre *práticas juvenis* e *práticas violentas* ganham força. O debate sobre *violência* forneceu outras chaves explicativas, visto que as publicações valorizaram as interpretações das *violências* que identificavam os seus agentes, fossem eles vítimas ou agressores.

Com a noção de *cidadania*, os pesquisadores procuram dialogar com as definições e atributos - fornecidos pelos “autores-fonte” - que identificam o *jovem* e as ações violentas, fazendo distinções entre *práticas violentas* e *não-violentas*; comportamentos violentos (*delinquentes, anormais* etc.) e *normais* e entre *cidadãos* e espaços de produção de normalidades e espaços de conflito e violência.

A segunda operação consiste em fornecer explicações para as causas da *violência* e certos comportamentos *violentos* dos *jovens*. Dentre estas, prevaleceu a idéia de que os mecanismos do poder público de combate ou controle da *violência* são ineficazes - na melhor das hipóteses - ou ausentes, nas hipóteses mais radicais.

O anterior levou à constatação de que o *jovem* é um dos atores da *violência* e alguns dos seus comportamentos geram *práticas violentas* em seus espaços de *sociabilidade* e/ou de *socialização*. No entanto, esta clareza, ainda que parcial e nebulosa, não inviabilizou a idéia de criar um sistema de proteção do *jovem*, com base no diálogo com diferentes agentes sociais.

A terceira operação discursiva destas propostas recupera atributos característicos do segmento social *jovem*, tais como o *poder contestatório, desejos e ambições* e *não conformismo*, e o transformam em “sujeitos de direitos” (Sposito, 2003: 19). Aqui, as publicações da UNESCO-Brasil e seus autores figuram como “porta-vozes” destes

---

<sup>184</sup> “A violência, hoje, renovou-se profundamente nos significados de suas expressões mais concretas, e insistiremos aqui, no essencial, nas mudanças que a caracterizam desde o fim dos anos 60. Uma perspectiva de mais longa duração, tomando por exemplo período de referência o século que passou, não comprometeria a hipótese de um novo paradigma que vamos examinar; ela surgiria simplesmente, talvez, que entre as significações mais decisivas de hoje, algumas se assemelham às que caracterizaram o início da era industrial, quando as classes contestadoras nascentes eram percebidas como classes perigosas ou que, em um país como a França, fenômenos de bandos e condutas de violência juvenil imputadas aos ‘Apaches’ ocupavam as colunas dos jornais.” (Wieviorka, 1997: 6)

segmentos sociais por expor suas *demandas e reivindicações* (Minayo *et al.*, 1999) e enfatizar a necessidade de *ouvi-los* (Waiselfisz, 1998a) e incluí-los nos processos de elaboração dos programas sociais.

Esta terceira operação é o objeto deste capítulo, que analisa os novos investimentos da UNESCO-Brasil em projetos e pesquisas sobre *juventude e violência*, e a formação de *parcerias* com governos estaduais e municipais para a implementação de um *programa social* voltado para os *jovens*, baseado nas pesquisas de 1998-1999.

A violência era o problema a ser revertido, a *mortalidade juvenil* devia ser reduzida e o *jovem*, dado o seu caráter *contestatório*, devia ser alçado à posição de *protagonista* das iniciativas para reverter este quadro. Estas, por sua vez, corroboram um conjunto de ações e operações em escala internacional que estavam em pleno desenvolvimento naquele momento e se cristalizavam na *construção de uma cultura de paz*.

Neste capítulo abordo dois aspectos da terceira operação discursiva. Em primeiro lugar, situo o debate sobre *Cultura de Paz*, analisando-o da perspectiva da UNESCO. Em um breve histórico, examino como a organização se situou neste processo. Os debates e perspectivas de outros agentes envolvidos na temática não são tratados aqui, por não serem objeto prioritário deste trabalho. Na segunda parte do capítulo analiso o documento que regulamenta o acordo de cooperação entre o governo do estado do Rio de Janeiro e a UNESCO-Brasil para o “Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro” e o *PRODOC* (documento do projeto), que estabelece as normas e diretrizes para a *parceria*.

## **Cultura de Paz – Um breve histórico**

*“Si vis pacem para bellum”<sup>185</sup>  
“Mars gravior sub pace latet”*

---

<sup>185</sup> Trechos de um provérbio romano: “Se querem a paz, preparem-se para a guerra” e “A pior guerra esconde-se sob a paz”.

Como visto no primeiro capítulo, desde 1946 a UNESCO se opunha - não sem tensões - às ações bélicas defendidas por alguns países. O exame das Conferências Gerais (CG) desde 1946 permite observar que, em diversos períodos, a guerra, a (des)colonização e os conflitos nacionalistas e étnicos produziram diferentes resoluções e embates em torno do posicionamento da organização. Apesar das nuances, a maioria as resoluções das Conferências Gerais eram contrárias à resolução de conflitos mediante a violência.

A bandeira da paz em oposição à guerra sempre foi objeto de disputas nas resoluções internas da UNESCO desde sua criação, em 1945. Apesar de regulamentadas, estas não se concretizavam em propostas ou planos específicos. Esta “dificuldade” refletia as tensões internas dos países-membros, que viviam situações distintas de organização política e social e adotavam posições divergentes ante os conflitos bélicos. Nos termos de Foucault (1997: 42), a guerra criava condições para uma “relação social permanente”, ou seja, era preciso superar a noção de que “a paz, na menor de suas engrenagens, faz a guerra em surdina”<sup>186</sup>.

As “soluções” desta equação começaram a ser formuladas e adquiriram visibilidade para os organismos internacionais com as declarações, convenções e tratados assinados entre os países: “Declaração Universal dos Direitos dos Homens”, 1948; “Declaração sobre a Concessão de Independência aos Países e Povos Coloniais”, 1960; “Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial”, 1965; “Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos”, 1965; “Declaração sobre a Inadmissibilidade de Intervenção nos Assuntos Internos dos Estados e Proteção de sua Independência e Soberania”, 1965; “Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher”, 1967 e “Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz”, 1978.

Em 1989, na “Conferência Internacional sobre a Paz na Mente dos Homens”, realizada em Yamoussoukro, na Costa do Marfim, a expressão *Cultura da Paz* foi empregada por

---

<sup>186</sup> Autores como Foucault (1997), Tilly (1996) e Weber (1987) apontaram a guerra como modalidade de ação social. Como afirmou Foucault, “la loi n’est pas pacification, car sous la loi, la guerre continue à faire rage à l’intérieur de tous les mécanismes de pouvoir, même les plus réguliers. C’est la guerre qui est le moteur des institutions et de l’ordre: la paix, dans le moindre de ses rouages, fait sourdement la guerre”. (Foucault, 1997: 43).

primeira vez pela ONU, congregando temas até então dispersos em resoluções, tratados e convenções<sup>187</sup>.

A “Declaração de Sevilha sobre a Violência”, de 1986, trouxe contribuições importantes para aprofundar as discussões sobre a *violência* em escala internacional. Com argumentos de que é “cientificamente incorreto dizer que a guerra, ou qualquer outro comportamento violento, é geneticamente programada na natureza humana” ou que é “cientificamente incorreto dizer que no curso da evolução humana houve uma solução de comportamentos agressivos mais do que de outros tipos de comportamento”, os cientistas e intelectuais assinantes da Declaração de Sevilha refutaram as origens “biológicas” das práticas violentas e fincaram suas origens na dinâmica cultural de cada país.

Em 1991 a UNESCO iniciou uma série de debates internos para definir ações que pudessem ser transformadas em um programa capaz de se contrapor à “cultura da guerra”. Um dos principais responsáveis por esta iniciativa foi o professor de psicologia David Adams, da *Wesleyan University* (Connecticut, EUA), que esboçou um plano piloto. Como o próprio autor refletiu em entrevista posterior<sup>188</sup>,

---

<sup>187</sup> Apesar de datar de 1989, a expressão teria sido empregada pela primeira vez no Peru, em 1985, pela “Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz del Ministerio de Educación del Perú”. A cunhagem do termo foi atribuída ao Padre Felipe MacGregor. “En el año Internacional de la Paz (1986) el Ministerio de Educación del Perú nombró una Comisión Permanente de Educación para la Paz. Nombrado Presidente de la Comisión, decidí dedicar las primeras sesiones a oír la concepción de PAZ de cada uno de los quince miembros. Las variadas y ricas exposiciones se referían con frecuencia a conflicto, violencia, resolución pacífica de conflictos, estructura moral de la persona, conflictos existentes en la sociedad peruana incompletamente resueltos o conflictos no resueltos en la historia del Perú. Decidimos organizar el rico material aportado para comunicarlo a profesores y estudiantes peruanos. En este proceso surgió, como núcleo de las exposiciones, la expresión Cultura de Paz; con ese título fue publicado un libro dirigido a profesores y alumnos de Institutos Superiores Pedagógicos y de los últimos años de la Educación Secundaria. Posteriormente, en la Reunión Regional de Ministros de Educación convocada por la UNESCO (Bogotá 1987), participó el Ministro de Educación del Perú y en su intervención expuso la noción de Cultura de Paz: “Cultura de Paz”, dijo, es una relación asociativa entre cultura y paz; significa la necesaria interioridad de la cultura y la presencia, en el mundo interior creado por ella, de la armonía también llamada paz. “Cultura de Paz” se asocia, por oposición, a “cultura de violencia” o “cultura violenta”, que habita en el interior del hombre y campea hoy en el mundo. “Cultura de paz” está en la corriente de la historia; hoy los Gobiernos declaran la paz como su gran meta. En dicha Reunión, la UNESCO incorporó a su lenguaje oficial “Cultura de Paz”.” (Trechos da exposição do Padre Felipe MacGregor no “Primeiro Congresso Latinoamericano de Relaciones Internacionales e investigações para a Paz”, realizado na Guatemala em agosto de 1995, extraído de *Nuevos Paradigmas en la Educación*: 8).

<sup>188</sup> David Adams foi Diretor da Unidade para o Ano Internacional da Cultura de Paz da UNESCO, aposentando-se em 2001. Iniciou suas atividades na UNESCO, em 1993, como consultor para desenvolver o *Programa Cultura de Paz*, a pedido do Conselho Executivo. Foi professor de Psicologia na *Wesleyan University* e em Yale.

“A proposta era um complemento às operações de manutenção da paz da ONU. Seu objetivo era ‘sanar as feridas sociais da guerra através de operações locais de reconciliação e cooperação, em países onde foram implementadas operações de manutenção da paz pelo Conselho de Segurança’. Além das atividades locais, a proposta previa ‘pesquisa e treinamento, documentação e informação’. Sua filosofia era ‘canalizar as energias dos povos para uma luta comum que beneficie a todos’” ([http://www.comitepaz.org.br/Histórico\\_CP\\_2.htm](http://www.comitepaz.org.br/Histórico_CP_2.htm)).

Em 1992 foi criado na UNESCO um grupo de trabalho sobre *Cultura da Paz*, coordenado pelo Prof. Adams, para avançar nas iniciativas de construir um programa sobre a paz. Esta iniciativa resultou no documento entregue pelo representante do Iêmen ao Conselho Executivo da UNESCO (140 EX/28), com um esboço dos principais pontos e estratégias das ações<sup>189</sup>.

“Uma série de projetos envolvendo ambos os lados do conflito de El Salvador foram desenvolvidos por oficinas realizadas com representantes dos dois lados da extinta guerra civil: o Governo de El Salvador de um lado e as ONGs associadas aos revolucionários FMLN do outro. (...) Os projetos de El Salvador incluíam cidadania democrática, treinamento de lideranças locais para gerenciamento de projetos, educação para o desenvolvimento sustentável, desenvolvimento científico, programas para a juventude, apoio à cultura popular e produção de artesanato, produção de livros, museus comunitários, um centro cultural nacional, apoio à leitura para populações indígenas, educação básica, treinamento em cidadania, educação em direitos humanos, rádio para as mulheres da zona rural, projetos especiais de reabilitação de crianças feridas na guerra e treinamento de promotores de paz pela participação transconflito. A documentação do projeto foi preparada para pleitear recursos internacionais”. ([http://www.comitepaz.org.br/Histórico\\_CP\\_2.htm](http://www.comitepaz.org.br/Histórico_CP_2.htm))

A partir da experiência de El Salvador, em 1993 a UNESCO ampliou e desmembrou a proposta inicial do *Programa Cultura de Paz* no documento (142 EX/13), apresentado

---

<sup>189</sup> “Les notes de la récente mission envoyée en El Salvador donnent une idée du type d’activités qui pourraient être envisagées. Les propositions de la mission étaient les suivantes: éducation formelle et informelle pour la paix, développement de la tolérance, de la coopération et de la participation à tous les niveaux, mise en oeuvre de pratiques démocratiques et de politiques sociales à l’échelon local, de nouveaux modes de communication et de programmes culturels axés en particulier sur la jeunesse. On pourrait allonger cette liste et y ajouter des programmes de coopération multiculturelle destinés à protéger et à mettre en valeur le patrimoine culturel et le patrimoine naturel, envisagés comme symboles de réconciliation nationale. On pourrait aussi proposer des programmes analogues de coopération multiculturelle dans les domaines de la formation scientifique et technique et de la recherche orientée vers des méthodes propres à assurer un développement économique durable” (140 EX /28 1992: 3).

em 1993 na CG como fruto da discussão da primeira reunião, “Rumo a uma cultura de paz” realizada em Paris no mesmo ano. Vale destacar que neste período o *programa Cultura de Paz* era percebido como um conjunto de projetos e ações de reorganização dos países recém-saídos de conflitos armados.<sup>190</sup>

Os dois documentos que orientaram as discussões da UNESCO sobre a Cultura de Paz (140 EX/28 e 142 EX/13) partiam do pressuposto de que as ações e projetos a serem desenvolvidos nos países deveriam ficar a cargo de “organizações intergovernamentais”. No entanto, tais iniciativas ainda não eram bem vistas por alguns países-membros no interior da UNESCO nem pelas principais lideranças da ONU.

Em 1994 a UNESCO promoveu o primeiro *Fórum Internacional sobre uma Cultura da Paz*, em El Salvador. O Fórum inaugura uma experiência em El Salvador e, posteriormente, em Moçambique<sup>191</sup>. Esta experiência contou com o apoio “desconfiado” da ONU, principalmente em El Salvador, onde atuava como força de segurança. Apesar disso, com a saída das Forças de Manutenção da Paz, o *Programa Cultura de Paz* foi indicado pela própria ONU para dar continuidade às ações de manutenção da paz.

Na 28ª Conferência Geral, em novembro de 1995, a UNESCO adotou a “Estratégia de Termo-Médio” – estimada em 6 anos – do *Programa Transdisciplinar Rumo a uma Cultura de Paz* e afirmou que *o maior desafio no final do século XX é o de começar a transição de uma cultura de guerra para uma cultura de paz* (CG, 1995).

---

<sup>190</sup> Como mostra o item 18 do documento de base apresentado na CG de 1993 (142 EX/13), “18. La consolidation de la paix après un conflit constitue une tâche particulièrement difficile puisqu’il faut contribuer a rebâtir les infrastructures sociales détruites par la guerre et à inciter des populations marquées par leurs dissensions à se réconcilier, et concourir à créer des conditions permettant le retour et la réinsertion des réfugiés. Cette tâche est particulièrement urgente lors de la première phase de consolidation de la paix, où les accords de paix risquent d’être violés et où les pays court le danger de retomber dans la violence”. (142 EX/13, 1993: 6).

<sup>191</sup> Após a independência em 1975, Moçambique entrou em guerra civil até 1992, quando foi assinado um tratado de paz em Roma, com supervisão da ONU. Em 1993 a *Missão de Manutenção da Paz das Nações Unidas para Moçambique*, assumiu *status* diplomático.  
<http://www.un.int/portugal/NEWSportARQUIVO.htm>.

Após estes encontros, reuniões e fóruns internacionais, a UNESCO incluiu a promoção da *Cultura de Paz* em seus planos estratégicos de 1996-2001 - cujas ações tiveram início no exercício de 1996-1997 - com o subtítulo *Rumo a uma Cultura de Paz*<sup>192</sup>.

“Ce projet, dont les États membres, les commissions nationales et le Conseil exécutif ont abondamment discuté, insiste sur l’éducation pour la paix, les droits de l’homme et la démocratie, sur la promotion des droits de l’homme et la lutte contre la discrimination, sur la consolidation du processus démocratique, le renforcement du dialogue interculturel et du libre accès à l’information par le soutien à des médias non partisans, indépendants et pluralistes, et sur la contribution à la prévention des conflits et à la consolidation de la paix à l’issue des conflits” (28 C/123: 1995: 3).

Em 1994 a UNESCO criou a *Unité du Programme pour une culture de la paix* (28 C/123: 2), responsável pela coordenação de atividades do programa. As principais atribuições desta unidade foram descritas em uma nota do Diretor Geral (DG/note/94/10):

- “\* faire en sorte que les activités des différentes unités et des bureaux hors Siège de l’UNESCO qui contribuent à la promotion d’une culture de la paix procèdent d’une approche intégrée;
- \* élaborer des programmes nationaux et sous-régionaux pour une culture de la paix;
- \* coordonner ces activités avec celles du système des Nations Unies et des organisations intergouvernementales et non gouvernementales;
- \* continuer d’affiner, par la réflexion, la recherche et l’évaluation, le concept de culture de la paix et la méthodologie pertinente” (28 C/123).

Com estas iniciativas, a Organização buscava levar o *Programa Cultura de Paz* às suas unidades e setores espalhados pelo mundo. A criação de uma *unidade* para promover a *Cultura de Paz* se ancorava na idéia de que a Organização fosse uma instância *catalisadora* das ações e projetos vinculados à *Cultura de Paz*, proposta endossada pela ONU. Vale ressaltar que as *unidades fora da sede (Unités Hors-Sièges)* mantinham *parcerias* com organizações não governamentais e intergovernamentais, como no caso

---

<sup>192</sup> “Ce projet, dont les États membres, les commissions nationales et le Conseil exécutif ont abondamment discuté, insiste sur l’éducation pour la paix, les droits de l’homme et la démocratie, sur la promotion des droits de l’homme et la lutte contre la discrimination, sur la consolidation du processus démocratique, le renforcement du dialogue interculturel et du libre accès à l’information par le soutien à des médias non partisans, indépendants et pluralistes, et sur la contribution à la prévention des conflits et à la consolidation de la paix à l’issue des conflits” (28 C/123: 1995: 3).

dos Conselhos Nacionais. Estas unidades também tinham como *missão* investir nestas organizações para que apoiassem o projeto da UNESCO de tornar-se referência nas iniciativas voltadas para a paz. Acrescente-se a estes objetivos a necessidade de conhecimentos, experiências e *expertises* capazes de implementar os programas para uma *Cultura de Paz*.

Entre 1995 e 1999 os debates não caminhavam para um consenso, mas, pelo contrário faziam emergir as divergências entre os países-membros. As relações entre as agências do Sistema ONU também eram tensas e conflituosas. Um dos embates deste período girava em torno da posição defendida por alguns países-membros europeus, no sentido de não associar a paz aos direitos humanos. Para estes países, os direitos humanos eram competência do Conselho de Segurança da ONU. Na entrevista citada, o Prof. Adams explica como alguns representantes da ONU viam a relação entre *Cultura de Paz* vs *Cultura de Guerra*.

“A Descrença em relação ao Direito Humano à Paz continuou a ecoar por anos depois desse debate de 1997. Durante discussão informal na ONU, em 6 de maio de 1999, acerca da Declaração Provisória e Plano de Ação de Cultura de Paz, o representante dos Estados Unidos declarou que ‘a paz não deve ser elevada à categoria de direito humano, caso contrário será muito difícil começar uma guerra’. A União Européia, na mesma sessão, embora não expressasse suas objeções tão francamente, pediu a eliminação de todas as referências à cultura da guerra.”

([http://www.comitepaz.org.br/Histórico\\_CP\\_2.htm](http://www.comitepaz.org.br/Histórico_CP_2.htm)).

A substituição dos “processos de pacificação”, geridos pelas forças de segurança da ONU, por projetos de pacificação coordenados pela UNESCO representava uma nova forma de intervenção internacional, por não estar fundada exclusivamente na presença de milícias sob o comando do Conselho de Segurança. A principal característica desta iniciativa é o fato de os projetos e programas coordenados pela UNESCO mobilizarem instituições de caráter mais amplo do que aquelas patrocinadas pela ONU. O exemplo mais marcante pode ser o programa de El Salvador, que mobilizou instâncias locais, como associações, partidos, movimentos eclesiais, agentes públicos e organizações e instituições humanitárias e científicas internacionais.

Por outro lado, a UNESCO mobilizou um contingente de “multiplicadores” muito amplo através do “Sistema de Escolas Associadas” (SEA). Esta instância da



Organização - que em 1995 estava presente em mais de 120 países, e tinha parcerias com mais de 3.200 instituições ligadas à educação - formava, naquele momento, uma rede com ampla penetração em organizações nacionais, internacionais, privadas e públicas<sup>193</sup>.

Esta “rede” dotou a UNESCO de uma capilaridade formada, essencialmente, por instâncias educacionais que permitiam sua penetração nos Estados nacionais não só através das instituições governamentais, mas por caminhos que passavam ao largo destas. Isto situou a Organização em um espaço privilegiado com relação a outras agências do Sistema ONU e gerou fortes conflitos e tensões. A UNESCO tinha acesso a espaços nacionais e internacionais com visões distintas daquelas defendidas pela ONU e onde o Conselho de Segurança, devido às relações que mantém com as potências econômicas, não gozava de muito prestígio. Universidades, centros de pesquisa, instituições humanitárias e religiosas, entre outras, viam na Organização uma possibilidade de se contraporem às “grandes potências” e às “grandes decisões internacionais”. Esta capilaridade foi uma ferramenta nos debates com outras agências do Sistema ONU, quando a UNESCO procurou atrair para si as principais organizações e instituições envolvidas nas ações do *Cultura da Paz*<sup>194</sup>.

Com este fim, no item “Em direção a um movimento e uma visão planetárias” do documento 28/C/123 de 1995, a UNESCO reafirmou que o compromisso da paz deveria ser assumido não só pelos Estados-membros, mas por todos os setores e segmentos sociais interessados na promoção de ações desta natureza.

“66. Dans le cadre du Programme pour une culture de la paix, l’UNESCO participe également, avec de nombreux organismes intergouvernementaux

---

<sup>193</sup> Além disso, a UNESCO mantinha cátedras nas seguintes instituições: Universidade de Durban-Westville (África do Sul); USP (Brasil); Universidade d’Oran (Argélia).

<sup>194</sup> Fazendo um contraponto com a experiência do *Programa Abrindo Espaços* no Rio de Janeiro em 2001, observa-se um movimento semelhante na estratégia da UNESCO-Brasil para reunir organizações atuantes nos temas relacionados à *cultura da paz*. Esta estratégia permitiu à organização realizar encontros, seminários, reuniões, declarações e capacitações e preparar textos normativos, tais como *Paz como se faz, semeando cultura de paz nas escolas* (UNESCO; Associação Pallas Athena); *Programa Gente Que Faz a Paz*, (Iniciativa das Religiões Unidas (URI), Grupo Cultural Afro Reggae, Associação Palas Athena, Centro para a Paz Global e Viva Rio, UNESCO). Os materiais produzidos foram utilizados em diferentes ocasiões como *materiais de referência para capacitar os integrantes do Programa Escolas de Paz* para os valores humanos.

tels que l'Organisation des Etats américains, l'Organisation de l'Unité africaine et le Secrétariat pour les pays du Commonwealth, à des projets comme, par exemple, des réunions pour une culture de la paix avec des responsables militaires d'Amérique latine (...).

**67.** Ce sont peut-être les organisations non gouvernementales qui accomplissent le plus grand travail en faveur d'une culture de la paix dans le monde entier. Tous les jours, l'Unité du Programme est contactée par des particuliers et des organisations qui travaillent à promouvoir une culture de la paix et cherchent à s'associer avec d'autres, qui poursuivent les mêmes buts et ont affaire aux mêmes problèmes qu'eux, ailleurs dans le monde. Dans bien des cas, on lui demande des avis et un soutien, ce qui confère au Programme un effet multiplicateur dans le monde entier.

**68.** L'ampleur des activités entreprises spontanément en faveur d'une culture de la paix par les organisations non gouvernementales confirme que la culture de la paix devient comme on l'espérait, un mouvement mondial au sein duquel chacun peut trouver un rôle important à jouer. Afin de faciliter le développement de ce mouvement mondial et d'informer ceux qui y participent, le Programme pour une culture de la paix met systématiquement en place un réseau d'information. Les données sur les activités entreprises sont introduites dans un système informatique et seront utilisées dans des publications périodiques, parmi lesquelles un bulletin qui devrait être distribué deux ou trois fois par an. Le Programme diffuse également des informations sur ses propres activités, notamment une brochure ainsi que des publications et des rapports ponctuels.

**69.** Cette tâche d'information et de création de réseaux est considérée comme essentielle, parce qu'en dernière analyse, l'édification d'une culture de la paix est l'oeuvre de milliers d'individus agissant, seuls ou dans le cadre d'une structure institutionnelle, en fonction de leur propre degré de conscience. Or, pour qu'il y ait prise de conscience, il faut être informé, ouvert sur l'avenir, guidé par un but et doué d'optimisme. C'est bien là, dans l'esprit des hommes et des femmes, que doivent s'établir les fondements d'une culture de la paix" (28/C/123: 13)

Em dezembro de 1995 a Assembléia Geral da ONU aprovou a resolução (A/RES/50/173) sobre a "Década das Nações Unidas para a educação no domínio dos direitos humanos: em direção a uma cultura da paz" e, no ano seguinte, através da

resolução (A/RES/51/101<sup>195</sup>), foi aprovado o Programa “Rumo a uma cultura da paz”,<sup>196</sup>

As Nações Unidas declararam 2000 o *Ano Internacional pela Cultura da Paz* (A/RES/52/15: 1997) e o período 2001-2010 a *Década Internacional pela Cultura da Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo* (A/RES/53/25: 1998). Estas iniciativas foram coroadas com a aprovação, pela 107ª sessão plenária (1999), da “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz” (A/RES/53/243).

O papel da UNESCO como coordenadora das ações do programa de *Cultura da Paz* só foi definido em janeiro de 2001, quando a Assembléia Geral da ONU

“Désigne l’Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture comme organisation chef de file pour la Décennie, sa tâche étant de coordonner les activités des organismes des Nations Unies visant à promouvoir une culture de la paix et d’assurer la liaison avec les autres organisations intéressées;” (A/RES/55/47: 2).

Entre 1997 e 1999 houve inúmeros encontros, reuniões e seminários com integrantes da UNESCO, das Nações Unidas, de Estados e ONGs, antes de a UNESCO assumir a coordenação das ações voltadas para a paz. Nestas discussões estavam em jogo as atribuições e competências de cada agência do Sistema da ONU. Segundo o Prof. Adams, diversos interesses tiveram que ser negociados no âmbito da UNESCO e das Nações Unidas:

“O processo de criação da Declaração e Programa de Ação pela Cultura da Paz, foi longo e árduo – nove meses de reuniões ‘informais’ que coincidiram com a guerra em Kosovo, e precisaram vencer a resistência da União Européia e dos Estados Unidos. Já na primeira ‘informal’ de 2 de

---

<sup>195</sup> “Prie le Secrétaire Général de lui faire connaître, à sa cinquante-deuxième session, avec le concours du Directeur Général de l’Organisation des Nations Unies pour l’Éducation, la Science et la Culture, les dispositions qui auront été prises pour donner suite à la présente résolution, de même que les activités d’éducation réalisées dans le cadre du projet transdisciplinaire intitulé ‘Vers une culture de la paix’, et celles qui concernent l’élaboration d’un projet de déclaration et de programme d’action pour une culture de la paix;” (A/RES/51/101). A aprovação da resolução na Assembléia Geral foi apresentada pelo representante do Peru, apoiado pelo representante da UNESCO junto à ONU e pelo Ministro das Relações Exteriores do Brasil na época.

<sup>196</sup> Adams destaca que as tensões no interior da UNESCO e da ONU giravam em torno da decisão de agregar a Cultura de Paz aos debates sobre direitos humanos ou situá-la como um item à parte. ([http://www.comitepaz.org.br/Histórico\\_CP\\_2.htm](http://www.comitepaz.org.br/Histórico_CP_2.htm)).

dezembro de 1998 em Nova Iorque, como descrito no relatório da Sra. Sibal, a União Européia tentou enviar o documento de volta à UNESCO. Contudo, isto foi superado graças à forte liderança do Embaixador Anwarul Chowdhury, e à presença de pelo menos 45 países, na maioria do Sul, que se apinhavam naquela pequena sala. Mais tarde, na reunião informal de 6 de maio de 1999, o representante dos Estados Unidos afirmou que a Paz não poderia ser elevada à categoria de direito humano, pois desse modo seria muito difícil começar uma guerra - enquanto que a União Européia exigiu a eliminação de todas as referências à cultura da guerra” ([http://www.comitepaz.org.br/Histórico\\_CP\\_2.htm](http://www.comitepaz.org.br/Histórico_CP_2.htm)).

Esta breve retrospectiva permite ver que, no plano internacional, o Sistema ONU e a UNESCO tiveram um papel importante na institucionalização das questões ligadas à *Cultura de Paz*.

“A paz está em nossas mãos”. Com este título, as Nações Unidas lançaram uma campanha de combate à violência e à intolerância no ano de 2000. No Sistema da ONU, A constatação de que a *violência*, em especial a *violência* urbana, era um problema social que demandava solução – tendo, inclusive, sido alçada à condição de paradigma – não se baseava em uma percepção nacional, pois ocorria em diversos países. No âmbito das Nações Unidas, a UNESCO era a organização melhor equipada para lidar com temas como *solidariedade moral* e *intelectual* para a manutenção da paz, como ressaltam seu “Ato Constitutivo” e o preâmbulo da sua constituição, de 1946:

“Uma paz baseada exclusivamente em acordos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que assegurasse o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo. (...) para não fracassar, a paz deve, portanto, estar baseada na solidariedade intelectual e moral da humanidade”. ([http://www.comitepaz.org.br/Hist%C3%B3rico\\_CP\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/Hist%C3%B3rico_CP_1.htm))

## **PRODOC – construindo uma pedagogia da democracia**

*“A UNESCO não trabalha esses temas como a universidade, mas para traduzi-los em políticas públicas”.*

(Pesquisador da UNESCO-Brasil).

Nos dois capítulos anteriores mostrei como, através do termo *cidadania*, as pesquisas da UNESCO-Brasil de 1998 e 1999 refletiram sobre essa temática, esboçando propostas e caminhos que pudessem ser traduzidos em políticas governamentais.

Esses caminhos e propostas foram traduzidos em um acordo firmado entre o governo do estado do Rio de Janeiro e a UNESCO-Brasil no ano de 1999. Nas páginas seguintes analiso como as questões ligadas à *Cultura da Paz*, assim como aquelas elaboradas pelas pesquisas de 1998 e 1999, foram *traduzidas* e “normatizadas” em um *Documento de Projeto (PRODOC)*.

Em 1999 a UNESCO-Brasil, em colaboração com o governo do estado do Rio de Janeiro, assinou um acordo preliminar para a elaboração de um *PRODOC* intitulado “Assistência preparatória: projeto de cooperação técnica entre a UNESCO e o Governo do Estado do Rio de Janeiro: desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro”. Este acordo adequava-se às estratégias internacionais da UNESCO de comprometer os países-membros com ações voltadas para a cultura da paz.

Como dito na introdução, o *Programa Escolas de Paz* foi implementado em 2000 como uma ação *experimental* para reduzir os indicadores de *violência* mediante ações realizadas com *jovens* considerados *vulneráveis* por provocarem ou serem vítimas de práticas violentas.

Quero lembrar que o *Programa* consistia em abrir escolas estaduais selecionadas nos fins de semana para oferecer atividades em forma de *oficinas*, que variavam segundo as características da escola e da localidade. Na introdução informei que estas *oficinas* eram conduzidas por uma *equipe local*, composta, na maioria das vezes, por alunos, professores e funcionários membros da localidade - também denominada *comunidade* - e por *supervisores*, em geral funcionários estaduais vinculados à Secretaria de Educação. Cabia à *equipe local* organizar, administrar e selecionar os *animadores* das

atividades. Esta primeira iniciativa se deu entre agosto e dezembro de 2000 em 108 escolas da rede estadual de educação.

Os resultados da *avaliação* de quatro meses do *Programa Escolas de Paz* consolidaram o acordo de cooperação entre a UNESCO-Brasil e o governo do estado do Rio de Janeiro, aprovado pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC)<sup>197</sup> e respaldado pelo “Acordo Básico de Assistência Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas”, assinado em 1966.

**Antecedentes: o Projeto Fala Galera – construindo uma rede de notório saber**

No *Relatório de Progresso*<sup>198</sup> - elaborado pela *Coordenação do Programa* em atenção às normas e diretrizes da ABC - os resultados do *Programa Escolas de Paz* foram desglosados em cinco tópicos:

**Resultado 1-** Utilizar os espaços das escolas, geralmente ociosos nos fins de semana, como novos espaços de educação não formal, lazer e cultura, atendendo às necessidades das comunidades a serem atingidas pela assistência preparatória. (...)

**Resultado 2-** Programar nos espaços e centros culturais estaduais atividades em torno dos seis pontos propostos pelo Manifesto 2000, assim como, coletar assinaturas de adesão ao mesmo. (...)

**Resultado 3** - elaborar e produzir material pedagógico para a inclusão de temas relativos á Cultura de Paz nas atividades escolares, de acordo com as diretrizes das políticas públicas estaduais e federais. (...)

**Resultado 4** - planejar e executar ações de reflexão tais como; um seminário com participação de conferencistas de alto nível, em torno do tema Cultura de Paz, e reuniões para troca de experiências e opiniões entre os jovens. (...) [grifos meus]

**Resultado 5** - elaboração de um *Documento de Projeto* para dar continuidade às atividades de implementação de uma cultura de paz por meio de atividades de reflexão e de políticas públicas de educação e de

---

<sup>197</sup> Cf. Introdução.

<sup>198</sup> Não foi possível obter o documento *assistência preparatória*. Sendo os dados aqui trabalhados a partir do “Relatório de Progresso da Assistência Preparatória Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro”, datado de março de 2001. Também foi utilizado um anexo do *relatório de progresso* relativo ao *Projeto Fala Galera*. Este documento será denominado de Relatório de progresso *Fala Galera*.

desenvolvimento social.” (*Relatório de Progresso*, 2001: 3-5)

A primeira parte do documento indica os resultados desejados, a situação em que se encontram – se foram alcançados (*implementados*) ou não (*não implementados*) – e faz uma análise da situação (*análise de progresso*). Estas informações são organizadas em três colunas: *descrição dos resultados*, *status atual do alcance dos objetivos* e *análise de progresso*.

Ao colocar em prática a idéia do *seminário* (resultado 4), a UNESCO-RJ iniciou o *Projeto Fala Galera*, através de visitas e contatos a organizações da sociedade civil com atividades voltadas para os jovens no Rio de Janeiro (*Pipeline project s/d: 2*). O termo foi inspirado na pesquisa coordenada por Minayo no Rio de Janeiro *Fala Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro* em 1999, cujos resultados foram abordados no capítulo anterior.

Esta iniciativa foi um resultado das recomendações da pesquisa (Minayo *et al.* 1999). O processo adquiriu uma dimensão maior que o esperado ao mobilizar um amplo leque de ONGs interessadas em participar. Para coordenar este processo, a UNESCO-RJ contratou a Professora Regina Novaes<sup>199</sup>, da UFRJ, e o objetivo do *Projeto* foi logo transformado para

“Valorizar o crescente protagonismo social realizado pelas organizações do chamado Terceiro Setor, ampliando espaços para maior articulação, visibilidade e sustentabilidade de experiências bem sucedidas, para e com a juventude. Experimentando novas idéias, indicadores e práticas de excelência, o projeto pretende dar destaque a respostas locais e aos novos modelos de inclusão social desenvolvidas com sucesso, em grande parte, com a participação direta da juventude.” (*Pipeline project s/d: 3*).

O *Projeto Fala Galera* foi considerado, então, um catalisador de organizações não governamentais *autênticas* que desenvolvem *práticas sócio-culturais inovadoras*, *atraindo os jovens através do exercício da cultura e da cidadania*. O foco do *Fala*

---

<sup>199</sup> Esta contratação foi definida da seguinte forma: “contratação de consultor especializado em pesquisas sobre juventude e desenvolvimento de um projeto de incentivo ao Protagonismo Juvenil no Rio de Janeiro” (*Relatório de Progresso*, 2001: 5).

*Galera* estava nas *organizações comunitárias*, que possuíam *respostas locais* para *problemas globais*.

Neste período, a UNESCO-Brasil fez um estudo, publicado em 2001, intitulado “Cultivando vidas, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza”<sup>200</sup>. Apoiado pela UNESCO-Brasil o *Projeto Fala Galera* foi saudado com grande expectativa por diferentes intelectuais e, principalmente, as ONGs<sup>201</sup>.

O que foi proposto como um *seminário* sobre *Cultura de Paz*, em fase experimental, ganhou outro formato durante a *experiência piloto* e se converteu no *PRODOC*, um pilar do conjunto de ações do Programa *Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Rio de Janeiro*. As idéias do *Projeto Fala Galera*, citado só em uma ocasião, estão presentes em praticamente todos os objetivos e atividades das vertentes *educacional* e do *protagonismo juvenil*. Além disso, como apontou o *Relatório de Progresso* que deu origem ao *PRODOC* 2001, o *Relatório* recomendava a formação de um Núcleo Gestor para a plena realização do conjunto das atividades de *mobilização juvenil*,

---

<sup>200</sup> Esta publicação será tratada no próximo capítulo.

<sup>201</sup> ONGs participantes das ações do projeto *Fala Galera*: OCA – Orquestra da Cidade Alta; Teatro do Anônimo (busca fortalecer trabalhos desenvolvidos por organizações da sociedade civil que utilizem a cultura como instrumento de inclusão social); Grupo Cultural Jongô da Serrinha (atua para preservar e divulgar o patrimônio cultural afro-brasileiro e desenvolver um trabalho de educação e de capacitação profissional); Grupo Cultural Afroreggae; Nós do Morro (movimento cultural voltado para formação de atores e técnicos e para despertar na comunidade do Morro do Vidigal o interesse pelo teatro); Armazém de Idéias; Ex-Cola (objetiva a organização social e cultural de meninos e meninas em situação de rua, acolhendo as demandas e criando projetos sociais para contribuir com a saída dessa situação); Criola (visa instrumentalizar mulheres, adolescentes e meninas negras para o desenvolvimento de ações para o combate ao racismo, ao sexismo e homofobia e para a melhoria das condições de vida da população negra); Pim (Programa Integrado de Marginalidade) Meninas da Calçada (apresenta oportunidades e perspectivas diferentes para adolescentes ingressas – ou em vias de ingressar – no comércio sexual do Rio de Janeiro); Grupo Eco (Organização comunitária do Morro Santa Marta - promove sistematicamente atividades de educação, formação profissional, lazer e promoção social das crianças e jovens do Santa Marta); Ceasm (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré); Coopa-Roca (Cooperativa de Trabalho Artesanal e de Costura da Rocinha); Criar Brasil / Unir (Criar Brasil utiliza o rádio com o objetivo de democratizar a informação e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira / UNIRR - União e Inclusão em Redes de Rádio atua em comunidades carentes oferecendo cursos gratuitos de capacitação para o Rádio); CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular); Tv N’ativa; Connaction (pretende auxiliar pessoas na busca de um trabalho com significado, ou seja, uma atividade que seja a expressão dos seus talentos, tenha um impacto social e proporcione a sustentabilidade econômica); Balcão de direitos-Viva-Rio; Coordenação de segurança pública e de direitos humanos do Viva-Rio; Fase/Saap (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - voltada para a promoção dos direitos humanos, da gestão democrática e da economia solidária / SAAP - Serviço de Análise e Assessoria à Projetos); GRUDE (Grupo de Defesa Ecológica).



“Uma nova relação com a UNESCO deve ser constituída no conceito de interdependência. Um Núcleo Gestor deve ser criado, com autonomia administrativa e financeira (animadores, fundo de recursos etc.) através de termo de Referências e de Parcerias entre as Ongs e a própria UNESCO. Em curto prazo o projeto deve promover uma capacitação para que o Fala Galera assuma um formato efetivo de rede, como por exemplo de uma OSCIP” (*Relatório de Progresso Fala Galera*: 9)<sup>202</sup>

O *Núcleo Gestor*, assim como as demais instâncias de elaboração e execução do *Programa*, deveria ser formado por *consultores* com as tarefas de planejar, elaborar e executar as atividades previstas. Os *termos de referência* definiam a *finalidade da contratação*, estabeleciam as *atividades e produtos* a serem desenvolvidos e listavam os *requisitos mínimos de qualificação*, definidos por indicadores como *escolaridade, experiência e habilidade*. Estas considerações apontadas no *Relatório de Progresso* garantiam a interlocução do *Fala Galera* com a UNESCO, ora identificada como UNESCO-RJ, ora como UNESCO-Brasil. Com relação à UNESCO-RJ, o *Fala Galera* se comprometia com a *proteção do bem comum, promoção da diversidade cultural e o intercâmbio e difusão do conhecimento*, um dos eixos prioritários para a UNESCO-RJ. Com relação à UNESCO-Brasil, o *Fala Galera* estava em conformidade com a visão sendo expressa por seus integrantes quanto à necessidade de valorizar as *experiências exitosas* de ONGs *na construção da cidadania juvenil* e de trabalhar com o *jovem e a juventude*.

---

<sup>202</sup> Em março de 1999 foi regulamentada, através de Lei (9.790/99), a qualificação de pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Esta Lei, também chamada “Lei do Terceiro Setor”, dispõe sobre os critérios a serem usados por aquelas organizações que desejam ser reconhecidas institucionalmente através da qualificação de OSCIP. A Lei também fornece um “instrumento jurídico”, definido no seu Art.9º, o “Termo de Parceria”: “Fica instituído o Termo de Parceria, assim considerado o instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas no art. 3º desta lei”. A lei 9790/99 trouxe inovações aos acordos de cooperação entre Poder Público e sociedade civil. Estes acordos eram anteriormente orientados pelas “instruções normativas da Secretaria do Tesouro Nacional (IN/STN nº 1, de 1997 e nº 3, de 1993) e por leis e decretos distintos. Para maiores detalhes sobre os aspectos das mudanças legais surgidas a partir da Lei 9790/99, Cf. “OSCIP. A lei 9.790/99 como alternativa para o Terceiro Setor”. Este material foi produzido no âmbito do Conselho da Comunidade Solidária, que teve atuação importante nos processos de elaboração e definição do marco legal das Organizações da Sociedade Civil.

Além da interlocução com as “UNESCOS”, o *projeto* se legitimava através de acordos internacionais, convenções e resoluções, tais como as promovidas pela “Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento”, que produziu o *Relatório Delors*.

A visão do *Projeto Fala Galera* apresentada no *Relatório de Progresso* indicava que os compromissos assumidos eram capazes de *combater as diversas formas de exclusão social* e, portanto, a experiência do *Projeto* deveria ser ampliada. Já o acordo de cooperação entre o governo do estado do Rio de Janeiro e a UNESCO-Brasil, firmado através do *PRODOC* de 2001, assentava um dos pilares do *Programa* na experiência do *Projeto Fala Galera*, incorporada nas *vertentes educacional e protagonismo juvenil*, que examino mais adiante.

Um segundo aspecto a ressaltar é o emprego de termos como *especialistas* para identificar os contratados como *consultores* das atividades e ações do *Programa*. Este procedimento pode ser observado em quase todos os itens da coluna *análise de progresso*, que indica as ações dirigidas a alcançar os objetivos do *Programa*:

“Além das atividades previstas foi montada uma sistemática de encontros de capacitação, troca de experiências e reuniões de acompanhamento com a participação de consultores e palestrantes convidados. (...) constituição de um grupo de especialistas para desenvolver e editar o material pedagógico em permanente diálogo com o público alvo. (...)” (*Relatório de Progresso*, 2001: 3-5)

As implicações da opção de fundar as bases normativas do acordo de cooperação na experiência do *Projeto Fala Galera* constam no próprio *PRODOC*, que recupera a idéia de *especialistas* e os transforma em *consultores com notória especialização*, responsáveis pela elaboração, capacitação, avaliação e execução das atividades nas escolas.

### **Estabelecendo um Projeto de Documento (*PRODOC*)**

“20. L’Unité du Programme pour une culture de la paix travaille avec le système des écoles associées à la définition d’une approche nouvelle à l’égard du problème de la violence dans les grands centres urbains. **Un projet scolaire interrégional visant à encourager la gestion**

**comunautaire des conflits dans les zones urbaines violentes est en voie d'élaboration ; il consistera à établir un réseau d'établissements scolaires situés dans des villes en proie à une violence endémique, où des programmes sont prévus pour former les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel scolaire, les parents et la communauté locale aux méthodes de médiation et de règlement pacifique des conflits.** Dans ces établissements, l'apprentissage de la médiation et de la gestion des conflits fera partie intégrante du programme d'enseignement et des activités de l'école et de la communauté qu'elle dessert". (28 C/123: 1995).[grifos meus]

O *PRODOC*, intitulado “Projeto de Cooperação Técnica entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro”, foi firmado após o término da *Assistência preparatória*. Ele estabelece os princípios, objetivos, estratégias e atividades a serem executadas pelos responsáveis pelo Programa<sup>203</sup>.

O conteúdo do documento pode ser ordenado a partir de quatro temas: 1) definição dos princípios e pressupostos do Programa, isto é, o para que e o porquê do acordo; 2) atividades, objetivos, resultados e estratégias de execução; 3) atribuição e definição dos papéis das partes; 4) marco legal e jurídico da parceria<sup>204</sup>.

### **1) Definição dos princípios e pressupostos**

No que concerne ao primeiro tema, o *Programa* foi definido a partir das *vertentes educacional e protagonismo juvenil*:

---

<sup>203</sup> “O acompanhamento do andamento do Projeto será feito por meio de reuniões tripartites entre a ABC, a instituição nacional e a UNESCO, além dos relatórios de progresso. O Projeto será submetido a revisões tripartite, a serem realizadas em conjunto com representantes do Governo do Estado do Rio de Janeiro pelo Governo Brasileiro – ABC e pela UNESCO, anualmente e ao final do Projeto. Nos encontros tripartites, o Coordenador Geral deverá preparar e submeter à ABC e à UNESCO, um relatório de avaliação do desempenho do Projeto (relatório de progresso), em que deverão ser apreciados a metodologia adotada, o processo de implementação, as dificuldades encontradas e os resultados alcançados (avaliação de impacto). Outros relatórios poderão ser solicitados durante o período de execução do Projeto. A versão preliminar do relatório final deverá ser apresentada às partes com antecedência mínima de um mês antes da data de realização da reunião tripartite fina” (*PRODOC*, 2001: 26)

<sup>204</sup> Decidi não tratar deste item, pois penso que as questões tratadas aqui podem ser examinadas nos demais temas, não sendo necessário um maior aprofundamento dos artigos jurídicos.

“a) vertente educacional, que tem a Escola Pública Estadual como *locus* privilegiado, tanto para ações no seu cotidiano, espaço da educação formal, quanto para ações extracurriculares, abrangendo outras dimensões educacionais como a arte, o esporte e o lazer.” (PRODOC, 2001: 4)

Ainda que a *Educação formal* e a *Educação extracurricular* (CG, 1974) fossem importantes para a UNESCO desde sua fundação, a expressão *Educação formal* foi empregada pela primeira vez na Conferência Geral de 1974 para indicar a missão da Organização de incentivar, *melhorar e desenvolver* as instituições educacionais<sup>205</sup>. Esta perspectiva se fundava na idéia de que o aperfeiçoamento das instituições educacionais se amparava na intervenção no que hoje se denomina *parâmetros curriculares*, ou seja, no conteúdo pedagógico. A partir da década de 1960, com ênfase em 1978, a UNESCO propôs uma série de medidas para a *promoção do papel do ensino superior na sociedade*<sup>206</sup>. (CG, 1978: 211), o que significava pensar o processo educativo a partir de novas demandas e olhares.

No entanto, observa-se que a expressão *educação extracurricular* apareceu nas resoluções da Organização, em 1954, como categoria inclusiva que abrigava a *educação formal* e a *educação de adultos*. Nos primeiros anos, a CG entendia as atividades *extracurriculares* como complementares à educação formal e as resoluções limitavam-se a *estimula-las e apóia-las*. A partir da década de 1960 a *educação extracurricular* passou a ser parte integrante do sistema educacional e, por isso, sujeita a recomendações mais gerais<sup>207</sup>. Esta ampliação da noção de educação escolar e, principalmente, dos aspectos a serem levados em conta para “avaliar” o sistema educacional, podem ser

---

<sup>205</sup> “(c) à encourager et à faciliter l’exécution de programmes et activités de formation d’éducateurs, formateurs d’éducateurs, inspecteurs, administrateurs et spécialistes divers requis pour améliorer et développer les systèmes, services et institutions d’éducation formelle et non formelle à tous les niveaux, et à poursuivre à cet effet l’élaboration, l’expérimentation, la mise en oeuvre et l’évaluation de structures et de programmes de formation favorisant l’introduction d’innovations appropriées.” (Resolução 1.31 (c); CG 1974: 194)

<sup>206</sup> A Organização deveria investir nos seguintes temas : “Encouragement des tendances innovatrices de l’enseignement supérieur en vue du développement et de la démocratisation de l’éducation; Coopération régionale dans le domaine de l’enseignement supérieur; Coopération internationale dans le domaine de l’enseignement supérieur; Mobilité accrue des étudiants, des enseignants et des chercheurs et reconnaissance des études et des diplômes” (CG, 1978 : 40).

<sup>207</sup> Na CG de 1962 há a seguinte resolução: “1.251 Les États membres sont invités à considérer comme partie intégrante de tout système éducatif les diverses formes d’éducation extrascolaire et d’éducation des adultes, afin que soient proposés, tout au cours de leur vie, à tous hommes et à toutes femmes, des moyens de culture rendant possible aussi bien la promotion personnelle que leur participation active à la vie civique ainsi qu’au développement social et économique du pays, et à cet effet: (b) à développer les diverses formes d’éducation, autres que scolaires et universitaires, au bénéfice des jeunes gens et des adultes; (CG, 1962 :29)”.

observados no o emprego de certos “signos” no *PRODOC*, tais como *clima favorável, confiança, fazer amigos, não haver violência, estímulos e oportunidades*. Intervir nesses aspectos significava valorizar os aspectos *extracurriculares*, segundo as resoluções da UNESCO dos anos 1970, e aperfeiçoar a escola para que esta *atingisse seus objetivos*:

“Com relação à **vertente educacional**, para além das orientações curriculares, cumpre observar que, segundo a pesquisa educacional, a escola que atinge os seus objetivos é **agradável** ao aluno, tem um **clima favorável** à aprendizagem e os professores tendem a expressar **confiança** no sucesso dos alunos. É significativo que, numa pesquisa realizada em diversos países latino-americanos, inclusive o Brasil, grande parte do aproveitamento do aluno tenha sido explicada pelo “clima da escola”. Esse clima significava que a escola era um lugar onde os alunos **faziam amigos, não havia violência** e, se quisessem aprender mais, os alunos tinham **estímulos e oportunidades**.” (*PRODOC*, 2001: 14[grifos meus]).

Com o emprego do termo *vertente educacional* - que engloba a *educação formal* e a *educação extracurricular* - o documento sinaliza suas origens e premissas fundamentais. Este dois temas compõem uma das principais linhas de ação da Organização ao longo da sua trajetória. A justificativa para incluir a *vertente educacional* parece evidente, em vista da temática da Organização e suas principais resoluções.

No âmbito da UNESCO, como mostrei no Capítulo 1, para que um determinado projeto seja levado em conta e executado, deve seguir as resoluções e recomendações das CGs, como indicam alguns procedimentos. Um deles consiste no emprego de termos cuja procedência remeta aos vínculos com a *sede* e distingam a UNESCO de outros organismos internacionais. Através desses “signos” de identificação “contrastiva” (Cardoso de Oliveira, 1996: 36) forja-se, nos termos de Eric Wolf (2003: 75), “uma rede de relações de grupo” que integra escalas distintas.

Em “Aspectos das relações de grupos em uma sociedade complexa: México” (2003) Wolf apresenta elementos importantes para análises que envolvem escalas distintas. O autor chama a atenção para o fato de que termos como *comunidade* e *instituições nacionais* não fornecem chaves de leituras adequadas para entender como determinados elementos da vida social influenciam e são vivenciados por “grupos” ou “pessoas”.

“Se as comunidades de um sistema complexo como o México representam apenas o terminal local de relações de grupos que vão além do nível da comunidade, não podemos esperar construir um modelo de como a sociedade mais ampla funciona com a simples adição de mais estudos de comunidades. O México – ou qualquer sistema complexo – é mais do que a soma aritmética das comunidades que o constituem. É também mais do que a soma de suas instituições de nível nacional ou a soma de todas as comunidades e todas as instituições de nível nacional juntas. Do ponto de vista deste ensaio, é a rede de relações de grupos que conecta as localidades e as instituições, mas grupos de pessoas” (*Op. cit.* p. 75).

Desta perspectiva, podemos pensar que nos processos interativos os indivíduos constroem e interpretam os “padrões culturais” fornecidos pelas instituições. Nestes termos, os vínculos que unem a UNESCO-Siège à UNESCO-Brasil residem no compartilhamento e na instituição de certas “regras de conduta”, nos procedimentos e práticas organizativas. No entanto, estas “regras de conduta” não devem ser pensadas como parte de um padrão UNESCO<sup>208</sup> e, menos ainda, como um padrão associado à ONU ou ao universo dos “organismos internacionais”<sup>209</sup>.

Voltando à *vertente educacional*, observa-se que, além de indicar a primazia da UNESCO em assuntos educacionais, o documento enfatiza o caráter dinâmico e atual da Organização ao citar outros dois documentos como produtos que atualizam as premissas originais e dão credibilidade à sua *missão*, que adquiriu novos significados.

“A história da UNESCO, uma instituição com mais de meio século de existência, tem se caracterizado, fundamentalmente, por uma incessante luta pela democratização dos conhecimentos produzidos, historicamente, pela humanidade. O seu campo de abrangência, compreendendo as áreas da Educação, Ciência e Tecnologia, Cultura e Comunicação, indica que, por intermédio da generalização do conhecimento, a humanidade poderá atingir padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade. (...) Essa missão não poderia ser cumprida sem que se colocasse como pressuposto orientador da política dos Estados-Membros, que integram a Organização, o combate à ignorância e a universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível. Desse modo, quando a UNESCO persegue hoje uma cultura de paz, percebe-se logo que a âncora dessa busca é a educação, pois a conquista da paz pressupõe, entre outros, o direito à educação. É por

---

<sup>208</sup> Como destaquei no Capítulo 2, um conjunto de procedimentos de gestão interna é promovido no âmbito da sede, em particular no *Conselho Executivo*, para aferir as ações de suas representações.

<sup>209</sup> Para observar estas diferentes modalidades de interação em escalas diferenciadas no mundo diplomático, cf. Góes Filho (2003) e, na cooperação multilateral, cf. Silva (2004), Barros (2005) e Lima (2002).

intermédio da educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas'. (Werthein e Cunha, 2000). Também nos inspiram e embasam dois relatórios de comissões temáticas especiais, que apresentam mensagens de grande relevância para os projetos em tela: os Relatórios Delors e Cuéllar; o primeiro sobre a educação e o segundo sobre a cultura<sup>210</sup>.(PRODOC, 2001: 3)

Desta forma, o *PRODOC* evoca um legado da UNESCO e uma história que se quer transformar em *patrimônio universal da humanidade*, capaz de unificar diferentes propostas nacionais de política educacional e instituir uma eficácia discursiva fundada na antiguidade e em acúmulos produzidos pela Organização ao longo de sua história<sup>211</sup>. Ao mesmo tempo, a eficácia deste discurso se sustenta também na estratégia de trabalhar com a produção local, com conhecimentos produzidos por diferentes parceiros que ressaltam uma afinidade com os trabalhos internacionais da UNESCO e propõem uma interpretação da realidade social brasileira, mas orientada por um conjunto de categorias e conceitos com respaldo internacional. O documento que firma o acordo de cooperação entre governo do estado do Rio de Janeiro e a UNESCO-Brasil está alicerçado nessas duas fontes.

O resgate da *missão* da UNESCO e de seu papel de porta-voz da ONU para a educação e a cultura se deu através da expressão *Cultura de Paz*. O *PRODOC* justifica a UNESCO-Brasil como *cooperante* ao se filiar a esta iniciativa.

---

<sup>210</sup> “O Relatório Delors (1996) - *Educação: um Tesouro a Descobrir* - alerta para a crescente interdependência planetária, que leva ao risco de ruptura entre uma minoria preparada para mover-se neste mundo novo e a maioria, que pode se tornar juguete dos acontecimentos. Para fazer face a essas mudanças, a escola não pode se perder na missão tradicional de transmitir conhecimentos. Cabe-lhe se preocupar com a ética e a formação moral, bem como com a triagem da massa de informações, para melhor organizá-las e interpretá-las. Portanto, é preciso dedicar atenção igual a cada um dos quatro pilares do conhecimento: **Aprender a conhecer**: levar o aluno a dominar os instrumentos para o conhecimento, em vez de adquirir um repertório de saberes codificados. **Aprender a fazer**: preparar o aluno para colocar em prática os conhecimentos e adaptar a educação ao trabalho futuro. **Aprender a viver** juntos: construir um contexto igualitário para os alunos perseguirem projetos comuns, em vez de apenas propiciar a comunicação entre membros de grupos diferentes. **Aprender a ser**: desenvolver integralmente a pessoa do aluno: inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade e espiritualidade. Por sua vez, o Relatório Cuéllar (1997) – *Nossa Diversidade Criadora* – considera a cultura como maneiras de viver juntos, destacando, assim, o princípio do pluralismo. Sua principal implicação educacional é a abertura e o respeito à diversidade e à identidade de grupos e comunidades; parte deles tradicionalmente marginalizada. O fortalecimento da sua identidade não é um caminho para o seu isolamento mas, sim, para a sua integração consciente à sociedade mais ampla. Todas essas orientações, profundamente vinculadas aos direitos humanos, ao pluralismo, à democracia e à paz, são perpassadas pela tolerância como missão permanente e modo de agir da escola, como se infere da Declaração de princípios sobre a tolerância”. (PRODOC, 2001:3/4).

<sup>211</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, inclui no artigo 87 § 1º uma referência à Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

“Os resultados e atividades aqui descritos têm, como horizonte maior e final, a construção de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro. Um objetivo tão grandioso pode facilmente ser confundido com uma atitude demagógica, ou com um discurso vazio. É bom esclarecer, desde o início, que as partes proponentes deste Projeto de Cooperação Técnica têm a plena consciência de que a construção de uma cultura de paz é um processo histórico, que não acontece num prazo previamente estipulado, mas que é fruto de um esforço permanente e de um compromisso ético-político profundo (...)” (PRODOC, 2001: 3).

A *Cultura de Paz* é entendida como um *processo histórico (...) fruto de um esforço permanente e de um compromisso ético-político profundo*. O quadro de referência, portanto, provém dos 55 anos de percurso da instituição. Dentre as terminologias internas, *Cultura de Paz* refere-se a um legado antigo da Organização - expressado em termos como *busca pela paz nas nações* - da época em que os problemas territoriais e fronteiriços entre as nações eram a grande preocupação da Organização.

O legado da UNESCO e sua *luta pela humanidade* a auto-legitimam, portanto, para empreender ações e projetos coerentes com os objetivos dos países-membros, visto que estes delegaram à Organização a *missão de buscar padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade*. Os temas Educação e Cultura, presentes na origem da organização, são recuperados e resignificados sob novas perspectivas. A *Cultura de Paz* - apesar de ter data de nascimento e de ser fruto de uma série de disputas entre agentes políticos - é acrescentada a uma história e um legado transmitidos por gerações passadas. Com este olhar, a imagem de continuidade e linearidade nas ações promovidas pela UNESCO é miticamente construída. Como um efeito de esquecimento, a *estória* é (re)construída e narrada em um esquema lógico e linear.

O PRODOC afirma que a *missão* da Organização (lutar pela humanidade), resignificada na busca da *construção de uma Cultura de Paz*, pressupõe o comprometimento dos Estados-membros com suas resoluções e proposições. Isto é, se os Estados-membros reconhecem que a UNESCO tem o *dever* e a *missão* de construir *padrões aceitáveis de convivência humana*, devem aceitar a delegação atribuída pela CG à Organização para elaborar as estratégias necessárias para alcançar estes objetivos.

“O direito à Educação e à Cultura, compreendidos como a democratização



da produção e acesso aos conhecimentos humanos, são a chave e a âncora para o esperado processo de construção de uma cultura de paz. Engajados na luta pela conquista de tais direitos, tomamos por base as declarações resultantes das Conferências Internacionais promovidas dentro do Sistema das Nações Unidas, do qual o Brasil é País-Membro, assim como a Constituição e o sistema de leis Federais e Estaduais.” (*PRODOC*, 2001: 3)

Esta posição coloca o *parceiro* - o governo do estado do Rio de Janeiro - em uma situação ambivalente. As resoluções e campanhas promovidas pela Organização são o resultado dos debates e solicitações provenientes da ONU; trata-se de temas eleitos pelos Estados-membros e definidos como prioridades mundiais. Ao declarar-se portadora de mensagens materializadas em declarações e resoluções - assinadas por representantes dos governos centrais, que atuam como “diplomatas” junto às agências das ONU - a UNESCO confere a si mesma credenciais para atuar junto aos governos locais e propor estratégias de ação. Voltarei a este tema mais adiante. No momento, quero deixar claro que a narrativa do *PRODOC* é construída com base na idéia de que a UNESCO – e, por associação direta, a UNESCO-Brasil - possui legitimidade para propor o que considera necessário para atingir os objetivos definidos.

A segunda *vertente* do projeto, o *protagonismo juvenil*, cria vínculos entre a tradição e valores definidos pela Organização no nível mundial com as necessidades e demandas nacionais, e é apresentada no *Projeto Fala Galera* da seguinte maneira:

“b) a segunda vertente investe no protagonismo juvenil, através da cultura, pensando na estimulação de uma rede de soluções cidadãos que tenham o jovem como sujeito” (*PRODOC*, 2001: 5).

Esta *vertente* se funda na seleção de aspectos apontados como parte do universo *jovem*, como descrito no capítulo anterior. Neste documento a *juventude* volta a aparecer associada a aspectos específicos.

“(…) A Juventude fornece um retrato projetivo da sociedade. Esta afirmação pode ganhar contornos ameaçadores quando observamos dados de pesquisas indicando que, para uma ampla parcela da população jovem, as perspectivas de futuro estão sendo percebidas como achatadas, comprometendo a capacidade de sonhar e projetar ações no tempo (...) Quando uma pessoa se percebe sem possibilidades de transformação e futuro, pode perder a capacidade e o interesse em receber a herança cultural de seus antepassados, transformá-la e transmiti-la às gerações sucessoras.

Quando isso ocorre, uma linha do fio civilizatório se parte. (...) Porém, dadas às condições atuais de precarização das relações de trabalho e de violência urbana, ser jovem hoje, no Brasil, é pertencer a um certo "grupo de risco": um jovem brasileiro de 15-19 anos tem 2 vezes mais chances de morrer por homicídio do que um jovem colombiano e 10 vezes mais do que um jovem norte-americano. No Rio de Janeiro, em 1988, a taxa de mortalidade por homicídio entre jovens de 15 a 19 anos foi cerca de 5 vezes maior do que a do país. (...) Pesquisas realizadas por Silva e Milito (1994) e por Soares (1996) demonstram que “os excluídos da cidadania são mais vulneráveis aos efeitos mais cruéis da criminalidade violenta”. Nas estatísticas de mortalidade juvenil predominam os negros e os pobres. A vítima típica é do sexo masculino e é morta por projétil de arma de fogo. Fernandes e Piquet Carneiro (1995) chamam a atenção para o fato da maioria dos crimes ocorrem dentro das próprias comunidades onde moram esses jovens. (...) Estes dados oferecem um quadro que nos dá a dimensão da importância de iniciativas dirigidas por e para jovens em comunidades situadas em áreas pobres e violentas. Tais iniciativas devem promover dinâmicas integradoras, incentivar novas produções culturais, produzir espaços de sociabilidade, buscando uma maneira de contrapor-se à ‘cultura do medo’” (PRODOC, 2001: 5-7).

Este quadro é ampliado com informações extraídas das pesquisas coordenadas por Maria Cecília Minayo.

“A UNESCO-Brasil, ao longo da última década, empreendeu um esforço de compreensão da relação Juventude, Violência e Cidadania, tendo patrocinado e publicado pesquisas em diversas capitais nacionais. Na cidade do Rio de Janeiro, realizou-se a pesquisa intitulada *Fala Galera*, que lançou luz sobre a juventude, a escolaridade, a violência e a cidadania (Minayo, 1999)” (PRODOC, 2001: 10).

Esta segunda *vertente* cria o vínculo entre a missão da UNESCO-Brasil e a necessidade de investimentos sociais para uma determinada parcela da população brasileira e *carioca*, os *jovens em comunidades situadas em áreas pobres e violentas*, com base em citações das pesquisas da UNESCO-Brasil de 1998 e 1999. O *Projeto Fala Galera* e a *rede* por ele mobilizada aos poucos se convertem nos principais agentes do processo de intervenção social promovido pelo *Programa Escolas de Paz*. A “pedagogia democrática” vai se modelando, primeiro com a identificação de seus agentes – os *especialistas de notório saber* - para, em seguida, definir suas atribuições, que é colocar em prática a pedagogia democrática.

Ainda no quesito que denominei **definição dos princípios e pressupostos do programa**, o documento dialoga com as ações promovidas nos âmbitos nacional e estadual<sup>212</sup>, expressas no subitem *Estratégia do país para o setor*.

“No âmbito Federal, algumas ações e políticas têm pontos de contatos com a preocupação da reversão do quadro de violência que atinge, sobretudo, os jovens. Em reconhecimento da gravidade da situação em que o país está mergulhado, e na tentativa de dar uma resposta à população, foi lançado, no ano 2000, como uma grande prioridade de gestão, o Plano de Segurança Nacional que propõe medidas de enfrentamento das condições que geram violência (...) A atenção à defesa dos Direitos Humanos se desdobra em uma série de projetos dentro do Ministério da Justiça e outros, com destaque para o Paz nas Escolas que pretende mapear indicadores de violência dentro das instituições de ensino e propor medidas para sua erradicação. Se a escola, que é o lugar por excelência de transmissão de valores e socialização, passa a ser marcada por ações de depredação, roubo, brigas etc., onde as novas gerações receberão forças e estímulo para construir um mundo mais solidário e tolerante? Numa perspectiva mais estrutural, não há como pensar na construção de uma Cultura de Paz, sem centrar atenção na escola e na política educacional. (...) No nível Estadual também existem iniciativas voltadas para a problemática da cidadania juvenil. O melhor exemplo é o Programa Todos pela Paz, lançado em agosto do ano 2000, executado por diversas instâncias do Governo do Estado do Rio de Janeiro, (...) se alinha aos princípios do Manifesto 2000 da UNESCO.” (PRODOC, 2001: 6 - 7).

Estes trechos são interessantes, pois dialogam com as definições e atribuições formuladas para a execução da *cooperação multilateral*. De acordo com as regulamentações do Sistema da ONU, em especial após a resolução A/RES/44/211 (discutida no Capítulo 1), os acordos locais - estaduais e/ou municipais - devem estar vinculados a um *Programa Nacional* desenvolvido pelo demandante. No caso, o vínculo foi estabelecido com o *Programa Paz nas Escolas*, a cargo do Ministério de Justiça a partir de 1998<sup>213</sup>.

---

<sup>212</sup> Como visto no Capítulo 1, os programas de *cooperação multilateral* realizados por organismos do sistema ONU devem estar em sintonia com os *programas nacionais* de desenvolvimento, como aponta a resolução da ONU de 1989.

<sup>213</sup> Em 1998 foi constituído o *Grupo de Trabalho Interinstitucional* na Secretaria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e no Ministério da Educação. Seu principal objetivo era propor medidas para *reduzir a violência nas escolas* a partir de avaliações e investimentos em pesquisas que fornecessem informações para a ação governamental. “Dentre as propostas e medidas voltadas para a redução da violência nas escolas apresentadas pelo Grupo de Trabalho, destacam-se: a formação de Comitês pela Paz nas escolas, vinculados às comunidades locais; a socialização de experiências de combate à violência e a valorização dos espaços de lazer para uma maior integração entre a escola e comunidade”. (*Programa Paz nas Escolas*, <http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas/programa.htm>)

As pesquisas coordenadas pela UNESCO-Brasil sobre *juventude, violência e cidadania* reforçaram a necessidade de proceder a acordos regionais, a partir da constatação de que a *violência* e o *jovem* geram problemas de caráter nacional, mas demandam ações locais. Neste sentido, o acordo firmado entre a UNESCO-Brasil e o governo do estado do Rio de Janeiro se enquadrava na estratégia da organização de construir um programa de abrangência nacional, intitulado *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*, capaz de ampliar a execução de *programas sociais* até então realizados em escala municipal e estadual.

“Desta forma, espera-se que a continuidade do projeto Escolas de Paz, agora como parte do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, estejamos contribuindo para resgatar a função dinâmica de produção cultural da escola pública, para que os jovens que ali estudam e circulam possam usufruir deste espaço para construção de bases mais solidárias e igualitárias de convivência.” (*PRODOC*, 2001: 13)

## **2) Atividades, objetivos, resultados e estratégias de execução**

O segundo aspecto importante do documento são os itens que informam os *objetivos* e *atividades* para alcançar os *resultados*. Ou, como apontou uma pesquisadora da UNESCO-Brasil (*Cf.* epígrafe do capítulo), a *tradução* dos temas *juventude* e *violência* em ações específicas.

Os objetivos do *programa* foram situados em duas vertentes, a *educacional* e a do *protagonismo juvenil*, e os *objetivos* e *atividades* obedeceram ao mesmo princípio. Na *vertente educacional*, os objetivos foram definidos como:

“Estimular o papel da escola pública como pólo irradiador de cultura, assim como reforçar a transmissão e reflexão sobre valores humanos, e viabilizar acesso a variados meios de produção e expressão criativa, que são base para o desenvolvimento de uma Educação para o Século XXI” (*PRODOC*, 2001: 17).

Estes foram organizados em dois *objetivos imediatos*:

1) “Expandir as possibilidades de lazer, entretenimento e convivência aos jovens e comunidades que têm restrições de opção deste tipo de espaço,

fortalecendo o papel da escola como pólo irradiador de cultura”.  
(*PRODOC*, 2001: 20)

2) “Dando continuidade aos resultados desenvolvidos na Assistência Preparatória, propiciar atividades de criação e reflexão sobre Educação para Valores Humanos e Educação para o Século XXI” (*PRODOC*, 2001: 21)

Estes dois objetivos investem no uso do espaço escolar como um lugar de *entretenimento* para os *jovens* e a *comunidade*. Neste sentido, *a escola* – definida como um *pólo irradiador de cultura* – deve cumprir este *objetivo*. O segundo informa o que deve ser desenvolvido na escola: *atividades de criação e reflexão sobre educação para valores humanos e para o século XXI*.

O documento também informa – no *indicador de resultado* - como este objetivo deve ser avaliado. Aqui há uma inversão da proposição inicial. O objetivo era *fortalecer o papel da escola como pólo irradiador de cultura*; o resultado era *utilizar, nos fins-de-semana, os espaços das escolas como espaços de educação não formal, lazer e cultura* (*Op. cit.* p. 21). Ao assim proceder, o texto omite um aspecto importante, definido no primeiro *objetivo* e indicado na expressão *fortalecendo o papel da escola*. O que vai ser mensurado então, não é a ação **da** escola, mas a ação **na** escola. Esta “omissão” é determinante, pois a *escola* deixa de ser **sujeito** para tornar-se **objeto** das ações.

O desenho institucional do Programa - a partir do *PRODOC* - consiste num conjunto de ações ordenadas por atividades de natureza e objetivos distintos, realizada por indivíduos ou grupos em espaços determinados, baseados em diferentes procedimentos e metodologias.

Esta definição sugere alguns questionamentos: O que são e quais são as ações? Quais as diferenças entre elas? Quem são os indivíduos que as levam adiante? Quais os procedimentos e metodologias empregados? E, por fim: Quais são os espaços? As respostas a estas perguntas ordenaram a leitura do *PRODOC*, especialmente a partir das informações contidas no item *atividades*. Vale ressaltar que as atividades descritas, assim como os resultados esperados, são diretivas que orientam a dinâmica operacional do programa, pois a partir desse documento as ações propostas devem, do ponto de vista formal, ordenar as relações entre atores e agentes. Este processo, se não revela a

dinâmica de funcionamento do *Programa*, indica seus parâmetros ou, nos termos de Wolf (2003), os *padrões culturais* que informam as *relações de grupos*.

### **Investindo na e para a escola, mas não com**

Começo minha análise pelo fim, isto é, pelos espaços. A unidade preferencial de ação do *Programa* são as escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, compreendidas – como mostra o primeiro objetivo exposto acima – como *pólo irradiador de cultura*. Apesar de a escola ser o *locus* do *Programa*, este não é dirigido unicamente a seus integrantes, mas também às *comunidades que têm restrições de opção de lazer e entretenimento*. O primeiro aspecto a destacar é que não se trata de quaisquer *comunidades*, mas daquelas portadoras de certas características, as que têm *restrições*<sup>214</sup>.

“Selecionar escolas públicas de acordo com critérios claros, que levem em conta tanto a necessidade das comunidades, quanto a capacidade de atendimento por parte das escolas” (*PRODOC*, 2001: 20)<sup>215</sup>

Definido o espaço de atuação do *Programa*, retomo a primeira e a segunda questões: “O que são e quais são as ações?” e “quais as diferenças entre elas?”. A resposta a estas perguntas implica diferenciar as ações voltadas **para** a *escola* e/ou *comunidade*, ou seja, para o *público alvo* do *Programa*, das ações dirigidas aos responsáveis, os integrantes do *Núcleo Gestor*, instância encarregada da execução do *Programa*, e demais *parceiros* que incorporados às atividades.

Definir as ações dirigidas à *escola* e à *comunidade* é o objetivo principal do *PRODOC*, que visa a *construção de uma Cultura de Paz*. No entanto, essas ações podem ser subdivididas também em ações que devem ser realizadas **nas** *escolas* e/ou *comunidades* e aquelas realizadas **pelas** *escolas*, o que já destaquei acima.

---

<sup>214</sup> Para os debates sobre o uso do termo *comunidade* em áreas urbanas, Cf Macedo Castro, (1997 e 2005) e Valadares (1999).

<sup>215</sup> A definição dos espaços de atuação do Programa geraram diferentes confrontos e tensões entre os agentes envolvidos, criando novos recortes e reorientações, algumas delas expressas em *PRODOCs* posteriores. No entanto, *escola* e a *comunidade* constam como operadores constantes.

### **Atividades que devem ser realizadas *pelas* escolas**

“Promover ações de formação de grêmios, grupos culturais e times esportivos investindo na natureza gregária dos jovens para fins cooperativos de interesse coletivo”. (p. 20)

“Execução do Plano de Abertura das Escolas”

“Estipular com os executores e supervisores, estratégia de mapeamento e contato com os talentos artísticos existentes nas comunidades, ao redor de cada escola participante do projeto.”

“Promover o intercâmbio entre as escolas participantes do programa, através de oficinas, festivais, circuitos, etc.,”

“Organizar grupos de trabalhos voluntários através de programa de formação específica – cursos, seminários e treinamento em voluntariado”

“Identificar atividades, linguagem e maneiras de divulgação atraentes para jovens que não estejam freqüentando escola, ou que estejam correndo risco social”.

“Trabalhar temas relativos aos valores humanos e à cultura da paz nas atividades escolares, de acordo com as diretrizes das políticas públicas estaduais e federais”. (*PRODOC*, 2001: 19-20)

O documento deixa claro que ações a escola deve realizar, mas estas, em sua maioria, devem ser elaboradas, planejadas e orientadas pelos *supervisores e executores* e não pelas próprias escolas. Na dinâmica do *Programa*, porém, estas “diretrizes” não foi exercida *ipsis litteris*. No processo operacional do *Programa*, elas eram diluídas em função das dificuldades cotidianas. Muitas atividades eram, na prática, exercidas por integrantes da escola ou por pessoas por ela indicadas. Entretanto, mesmo nestas situações a presença dos *supervisores e executores* pairava como uma “sombra” com a qual os integrantes da escola tinham que negociar constantemente.

### **Atividades que devem ser realizadas *nas* escolas**

Estas atividades compõem a maioria das ações previstas pelo *PRODOC*. Ao definir as atividades que deveriam se realizadas *nas* escolas, a ação se sobrepõe à escola como o objeto principal.

As atividades foram ordenadas em dois tipos. Atividades de *capacitação* - entendidas como ações de *aprendizado* de determinado tema ou prática - dirigidas aos diferentes *executores* e *participantes* do programa e atividades de *avaliação*, para aferir se as ações de *capacitação* haviam sido bem sucedidas. Estas ações também eram dirigidas aos *executores* e *participantes*.

Uma atividade menos recorrente que é o *acompanhamento*, entendido como uma modalidade de *avaliação*, porém capaz de *alimentar os processos deflagrados*.

“Criar núcleos de supervisão das atividades executadas por escola, por região e por área de especialidade, com a função de estimular, aprimorar os trabalhos, e promover a comunicação entre coordenação e equipes de execução.

Acompanhamento de processo e avaliação de resultados das atividades executadas

Avaliar junto aos participantes das oficinas, o aprendizado e a qualidade da produção gerado no trabalho de capacitação.

Acompanhar e alimentar os processos deflagrados nas atividades acima.

Avaliar a eficácia da utilização dos materiais didático pedagógicos disponibilizados às escolas através de relatórios semestrais.

Capacitar os educadores formais e informais nas habilidades específicas exigidas para o bom desempenho das ações coordenadas e sob responsabilidade da equipe interdisciplinar.

Estabelecimento de parcerias com instituições e organismos que produzem e distribuem produtos culturais, tais como filmes, peças teatrais, livros, CD-roms, revistas etc., para realização de atividades de formação de público, oficinas de produção criativa, mostras e doações para o acervo permanente das escolas”.(PRODOC, 2001: 19-21)

O conjunto destas atividades deve ser realizado por indivíduos detentores de *notória especialização* nas áreas de *cultura, esporte, lazer, educação, mobilização juvenil e comunicação*. A estes cabe elaborar as estratégias de ação.

“Contratar um grupo de consultores com notória especialização nas diversas áreas que compõem esse projeto: cultura, esportes, lazer, educação, mobilização juvenil, comunicação, para elaborarem as estratégias e metodologia de cada uma das ações previstas nesse acordo de cooperação,



bem como os instrumentos de trabalho e de mobilização social” (*PRODOC*, 2001:19)

Nessas condições, a *notória especialização*, apesar de vaga e apenas sugerida por termos como *habilidade e experiência*, informa sobre um tipo de percepção dos agentes capazes de atuar nas ações do *Programa Escolas de Paz*. Trata-se de *especialistas em juventude*, mas também pode designar integrantes de ONGs, já que as ações que estas promovem são reconhecidas como *experiência social*, como registra o *Relatório de Progresso Fala Galera*.

Vale lembrar que estes indicadores de qualificação pertencem ao vocabulário de grupos em diversos contextos, especialmente aqueles ligados ao mundo do trabalho, como indicado por uma vertente da literatura sobre *globalização* produzida por Richard Sennett (1999), Zygmunt Bauman (1998, 2000), Alvin Tofler (1997) Adam Schaff (1995) e Jeremy Rifkin (1995), dentre outros que pensam as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos nas relações de produção<sup>216</sup>. A temática da qualificação aparece, desta forma, associada aos debates sobre “empregabilidade” e “empreendedorismo”, em que estas categorias orientam determinados aspectos acionados nos processos de contratação e seleção de indivíduos para postos de trabalho<sup>217</sup>.

“Hoje podemos dizer que a forte atuação das organizações não governamentais, inseridas em espaços de grande diversidade cultural, transformaram o Rio de Janeiro em uma espécie de laboratório de experimentação social que inspira ações semelhantes em outros pontos do país” (*Relatório de Progresso Fala Galera*, s/d, 18)

---

<sup>216</sup> Um resumo desses debates pode ser encontrado em Paiva V. Potengy G. e Chinelli F. (1997), "A Sociologia do trabalho para além da indústria". *Novos Estudos*. Cebrap. n° 48, julho.

<sup>217</sup> Estes termos podem ser compreendidos “na medida mesmo em que constatamos que antigos padrões relacionados à valorização da qualificação estavam sendo modificados: assim, valoriza-se mais as habilidades que se constituem no ambiente de trabalho, mais reais que formais; as formas de seleção aos postos de trabalho destacam qualidades extremamente subjetivas e psicológicas (como capacidade de relacionamento, liderança, diferentes níveis de agressividade) em contraposição, muitas vezes, ao mérito objetivo, etc. Estas tendências, associadas às novas formas de gestão do trabalho (flexibilizando os tipos de contratos, as formas de remuneração e o controle do trabalho) apontam, ao mesmo tempo, para novas formas de gestão nas empresas e diferenciadas formas de encarar o trabalho” (Macedo Castro, 2000) Cf. Vollmer (1960); Walker & Bergman (1998); Whyte, (1946); Zarifian (1998); Morales (1994).

Aqui, *especialização* significa participar de algum tipo de ação/atividade considerada um *experimento*, mas também pode classificar os que investem na promoção de *gestores locais*, ação atribuída à *ongs locais*.

“Estas [ONGs] podem ser consideradas como de ‘terceira e/ou quarta geração’, distinguem-se das precedentes pelo foco na ação local (e pela produção de gestores locais), e/ou por se caracterizarem através de um produto cultural específico, gerando novos tipos de profissionais da área da cultura e da comunicação.” (*Ibidem* [grifos dos autores])

Entretanto, o fato de a expressão *notória especialização* ser vaga e não ter sido definida no *PRODOC* será objeto de disputa entre os coordenadores do *Programa*; ela será definida e redefinida durante sua execução. Vale destacar que a ausência de uma normatização não parece desprovida de sentido nem deve ser interpretada como uma “omissão” na definição dos papéis dos *consultores* mas, pelo contrário, como uma ação consciente para impedir que a “norma” seja acionada em momentos de tensão.

Pude observar em diferentes momentos - alguns deles retratados na Introdução - que os termos do *PRODOC* eram acionados em situações de impasse, quando as negociações e acordos verbais entre os responsáveis - integrantes do governo ou da UNESCO-RJ - não levavam a uma solução. Como afirmou um participante do *Programa*, a *regra só é usada quando você quer romper os acordos verbais*. Ou seja, nos momentos de tensão os agentes acionavam as regras definidas pelo *PRODOC* para pressionar os demais. Neste sentido, a não-regulamentação do que vem a ser um *consultor de notória especialização* elimina das disputas internas o elemento (norma) que poderia inviabilizar a dinâmica do *Programa*, caso este fosse acionado constantemente. Nesta perspectiva, a regra e a norma têm um efeito inverso ao esperado: inviabilizam as condutas, ao invés de orientá-las<sup>218</sup>.

---

<sup>218</sup> Como salientou Sigaud (1996:24) em um outro contexto “l’acte de réclamer ou non ses droits sociaux ne peut être compris que lorsqu’on l’examine dans le cadre des rapports d’interdépendence entre les individus replacés dans leurs différentes positions sociales. Ce sont des rapports d’échange qui ne se réalisent que sous la force de la contrainte qui pèse sur les individus pour qu’ils accomplissent leurs obligations. Le risque existe toujours que le flux des échanges se brise et seul l’intérêt des individus à l’avenir de leurs rapports peut prévenir la rupture”.

## **Protagonismo juvenil para os jovens**

O segundo objetivo do Programa, associado à vertente *protagonismo juvenil*, foi definido da seguinte forma:<sup>219</sup>

“**Estimular** a articulação, visibilidade e sustentabilidade às experiências bem sucedidas para e com a juventude, realizadas pelas organizações da sociedade civil (conhecido como terceiro setor)”.

“**Identificar e articular** organizações que apresentem projetos testados, voltados para a promoção do protagonismo social da juventude carioca, às instituições que possam financiar, divulgar, ler criticamente, enfim apoiar as soluções encontradas, buscando ampliar seu alcance”.

“Promover e **estimular a troca** entre os atores sociais que trabalham com projetos focados na juventude, ajudando a formar uma rede de experiências locais, nacionais e internacionais”.

“Realizar **ações que sirvam de referência para participação da juventude** na gestão de sua cidade, combinando cultura e desenvolvimento local, como por exemplo, no processo de revitalização cultural de sítios do patrimônio histórico de áreas de referência para os cidadãos do Rio de Janeiro”.

“Realizar **atividades de avaliação, pesquisa e apoio** visando **aprimorar** a capacidades das **organizações comunitárias** e dos **órgãos de governo** de empreenderem programas na área de cultura e desenvolvimento, e das políticas voltadas para a juventude”.

O primeiro que chama a atenção nestes *resultados* é que as ações não são **para** os *jovens*, mas estão dirigidas àqueles que possam contribuir, *estimular, pesquisar e apoiar* ações que *servam de referência* tanto às *organizações comunitárias* quanto aos *órgãos de governo* e à *juventude*. Desta maneira, a vertente *protagonismo juvenil* ampara-se em uma *rede* de instituições formada por suas atividades para promover este *protagonismo*. Nenhuma das atividades listadas prevê trabalho **com** os *jovens*, mas **para** eles.

“Atualizar continuamente o cadastro de instituições que desenvolvem projetos inovadores com e para a juventude, na cidade e no Estado do Rio de Janeiro.

Localizar e contatar instituições financiadoras públicas e privadas, bem como veículos de comunicação capazes de promover estratégias de viabilidade e continuidade de projetos bem sucedidos em inclusão social

---

<sup>219</sup> Grifos meus.

juvenil.”

Identificar e articular agentes públicos e privados tais como universidades, poder executivo, legislativo, capazes de contribuir na formulação de políticas públicas voltadas para a juventude.

Realizar oficinas preparatórias, para definir e construir conjuntamente com as organizações comunitárias e os jovens, o desenho de um evento que possibilite a formação de uma rede de trocas.

Organizar eventos com convidados nacionais e internacionais para que seja feita uma leitura qualificada de programas e ações desenvolvidas pelas organizações comunitárias, ao mesmo tempo em que construam uma agenda de debates, sugestões e recomendações para formulação de políticas públicas voltadas para a juventude.

Estabelecer mecanismos de acompanhamento, alimentação e estímulo da rede de organizações voltadas para a juventude tais como: campanhas temáticas de mobilização, veículos de comunicação, site na Internet entre outras.

Editar e publicar material (Bilíngüe) de referência nessa área, promovendo as experiências bem sucedidas com jovens em situação de risco, visando potencializar o intercâmbio e as fontes de recursos privados e internacionais.

Realizar Fóruns especializados através de encontros temáticos relacionando Juventude, Cultura e Cidade, em interlocução com urbanistas, restauradores, engenheiros de tráfego, gestores culturais e demais profissionais envolvidos na discussão sobre alternativas de sustentabilidade da cidade.

Promover com as organizações comunitárias um diagnóstico dos principais obstáculos ao seu desenvolvimento institucional, para elaborar um plano estratégico visando fortalecer a sustentabilidade dos projetos.

Realizar diagnósticos e atividades de pesquisa com vistas à formulação de indicadores sócio culturais que sirvam de referência para a implementação de políticas públicas nessas áreas.” (PRODOC, 2001: 19 - 23)

A vertente *protagonismo juvenil* foi totalmente inspirada no *Relatório de progresso* produzido em 2001 após o término de vigência da *Assistência preparatória*, sobre as ações realizadas durante a vigência do acordo. Estas ações haviam sido definidas como *planejamento e execução de ações de reflexão tais como: um seminário com participação de conferencistas de alto nível, em torno do tema Cultura de Paz* e em *reuniões para troca de experiências e opiniões entre os jovens*.

### 3) Atribuição e definição de papéis

O terceiro tema abordado pelo *PRODOC* estabelecia os papéis dos *parceiros* e definia suas funções no acordo de cooperação. A UNESCO-Brasil foi definida como o parceiro ideal, em virtude *da experiência da Agência na condução do Projeto de Cooperação Intersetorial e Interinstitucional* e de sua *experiência* no projeto “Educação para um futuro sustentável”, ação que se desenvolvia no âmbito do “Programa Educação para todos ao longo de toda a vida” e “Educação para o Século XXI” (*PRODOC*, 2001: 15).

Desta maneira, a UNESCO-Brasil teria por finalidade

“Ampliar as possibilidades de intercâmbio em âmbitos nacional e internacional; empreender uma ação de efetiva parceria que conduza à maior flexibilidade na gestão de processos, que facilite a criação de meios e condições voltados à agregação de valores institucionais e que contribuam para a consolidação de um programa flexível e competente.” (*Idem*).

O governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação (SEE), coloca à disposição os *recursos humanos necessários*, bem como a *dotação orçamentária*.

“A implementação do projeto e a garantia de seu sucesso pressupõem o estabelecimento de obrigações e pré-requisitos entre as partes, ou seja, entre a UNESCO, de um lado, e a Instituição Cooperante, do outro. Neste sentido, a Instituição Cooperante deve assegurar a dotação orçamentária e o fornecimento de recursos humanos e de material, bem como, garantir o acompanhamento dos trabalhos. À UNESCO, por sua vez, cabe o apoio de caráter logístico, técnico e administrativo e, assim como à Instituição Cooperante, o acompanhamento dos trabalhos.” (*PRODOC*, 2001: 26)

Estas atribuições foram ordenadas a partir das vertentes *educacional* e *protagonismo juvenil*. Ao governo do Estado cabia, através da SEE, a responsabilidade de constituir um *Núcleo Gestor* nas dependências da Secretaria Estadual de Educação, para coordenar as ações da vertente educacional. À UNESCO-RJ cabia formar uma *Unidade Gestora* para coordenar as ações do eixo *protagonismo juvenil*<sup>220</sup>.

---

<sup>220</sup> “Diante do grande número de atividades e instituições envolvidas, os projetos necessitarão de Unidades Gestoras (UGP) a serem instaladas na UNESCO-Rio e, no caso da vertente escolar, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação-RJ, visando tornar mais ágeis as decisões e comunicações entre as partes acordadas. Cada UGP, será constituída de uma pequena equipe técnico-administrativa, que se encarregará da manutenção das relações institucionais e administrativas com os demais parceiros do Projeto, com os consultores e equipes instaladas em cada escola de modo a implementar e/ou acompanhar as ações/atividades dos projetos.” (*PRODOC*, 2001: 15)

De acordo com o *PRODOC*, cada parceiro era responsável pela implementação dos dois eixos de ação – as *vertentes educacional* e de *protagonismo juvenil* – mediante a formação de *unidades gestoras*, cuja responsabilidade era executar e coordenar ditas vertentes. À UNESCO-RJ cabia desenvolver o *protagonismo juvenil*, e à SEE organizar as atividades da *vertente educacional*. No entanto, os objetivos e atividades foram elaborados de forma a excluir, ainda que parcialmente, a participação de técnicos e funcionários da SEE, já que as ações se baseavam não em uma atuação **com** a escola, mas **na** escola. Além disso, a *parceria* previa a contratação de *especialistas de notório saber* para levar a cabo as atividades. Estes atributos não foram empregados em referência aos funcionários e quadros administrativos do governo do estado do Rio de Janeiro (professores, diretores de escolas, técnicos administrativos etc.).

Apoiada em resoluções e convenções internacionais, a *construção da Cultura de Paz* dependia de uma série de práticas responsáveis pelas diferentes situações que, de forma genérica, eram causa ou consequência da *exclusão social*. Estas práticas foram identificadas pela Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. O trecho abaixo não as menciona explicitamente mas, em uma construção narrativa invertida, aponta o que deveria ser a *escola que atinge seus objetivos*.

“Com relação à vertente educacional, para além das orientações curriculares, cumpre observar que, segundo a pesquisa educacional, a escola que atinge os seus objetivos é agradável ao aluno, tem um clima favorável à aprendizagem e **os professores tendem a expressar confiança no sucesso dos alunos**. (*PRODOC*, 2001: 14[grifos meus])

No final deste trecho há uma nota de rodapé:

“Infelizmente, não foram essas as características que revelou a pesquisa *Fala galera*, sobre os jovens do Rio de Janeiro. Segundo o relatório, os professores tendiam a apresentar imagens pessimistas tanto do aluno quanto das instituições sociais e políticas” (Op. Cit. :14[grifos dos autores]).

Confrontando estas informações com as recomendações da pesquisa de Minayo *et al.*, (1999) observa-se que os problemas da escola são diversos e afetam áreas distintas. Os trechos abaixo provém das recomendações da publicação *Fala Galera*, examinada no capítulo anterior:

“Escolas, não apenas para informação, mas para o diálogo e o debate, nos quais possam expressar seus sentimentos e valores, o que significa também o investimento na formação de professores. (...) Intensificar as políticas de vigilâncias sobre contrabando de armas e drogas. E também, a utilização dos equipamentos públicos e sociais, sobretudo a escola, para se propiciarem discussões mais cientificamente fundamentadas sobre o consumo de drogas ilícitas, de álcool e outras drogas ilícitas que possam provocar dependência (...) Que os Ministérios e Secretarias pertinentes e o sistema escolar, através do investimento no esporte, nos espaços de lazer, e nas várias formas de organizativas de cultura e dos grêmios, incentivem o processo de valorização da democracia no cotidiano, de superação das discriminações e dos preconceitos” (Minayo *et al.*, 1999: 223-231).

Como apontei anteriormente, em praticamente todas as pesquisas produzidas pela UNESCO-Brasil em 1998 e 1999 a escola e os demais aparelhos de Estado foram considerados ineficazes ou ineficientes, necessitando reformulações ou mudanças em suas linhas de ação. Esta visão consta no *PRODOC*, mas com outra linguagem:

“É significativo que, numa pesquisa realizada em diversos países latino-americanos, inclusive o Brasil, grande parte do aproveitamento do aluno tenha sido explicada pelo “clima da escola”. Esse clima significava que a escola era um lugar onde os alunos faziam amigos, não havia violência e, se quisessem aprender mais, os alunos tinham estímulos e oportunidades (...) Para impactar o clima da escola, o Projeto tem que ser construído num processo que gere: confiança, participação e respeito aos executores das atividades. Desta forma, pretendemos estruturar alguns eixos importantes que levem em conta as recomendações da avaliação das atividades executadas, mas que não chegue às escolas como um pacote fechado, onde os responsáveis pela sua execução não se sintam estimulados a criar, a acrescentar e a pensar em outras estratégias mais adequadas a sua realidade etc. É fundamental, para o sucesso do programa e sua conseqüente longevidade, que comunidade escolar, jovens e comunidade local se apropriem dos projetos e se sintam motivados a cobrar apoio para sua sustentação nas gestões governamentais futuras” (*PRODOC*, 2001: 14)

O *PRODOC* identifica os problemas e aponta os caminhos para superá-los, mas deixa claro sua solução depende de um conjunto de ações em que o governo estadual teria um papel secundário, por ser uma instância governamental e pouco preparada.

É importante destacar que um dos aspectos assinalados para ressaltar a ineficácia das instâncias governamentais é o fato dos objetivos do *Programa* pertencerem à ordem dos

*valores: respeito, auto-respeito, atitudes, comportamentos*, dimensões que não são identificadas como parte da *cultura política* da administração pública<sup>221</sup>.

### **Finalizando sem concluir**

A construção dessa “pedagogia democrática” funda-se em uma pedagogia da *cidadania* voltada para *valores* e os “pedagogos” - *especialistas de notório saber* - teriam por *missão* ensinar os *jovens* a serem *cidadãos*.

“Aí eu volto novamente para aquela questão da competência técnica. Somos profissionais ou não? Para alguns grupos comunitários nós somos para lá de profissionais, somos santos. Para alguns segmentos estatais nós somos mercenários e tudo mais. Para a UNESCO nós somos ponto de criatividade que podem se transformar em coisas mais objetivas e multiplicadores” (*Relatório de Progresso*, s/d 47 [trecho da fala de um integrante do *Projeto Fala Galera*]).

O *PRODOC* é um documento amplo e complexo que define os pressupostos conceituais do *Programa*, seus objetivos, o papel dos parceiros, a operacionalização e os custos total do acordo. Todas as ações que pretende realizar - da compra de material de escritório ao desembolso total do Programa - devem ser previamente definidas. Por isto o documento é fundamental na concepção e gestão do *Programa*.

Além de ser um documento que atende às exigências do Ministério das Relações Exteriores por legalizar o acordo de cooperação, o *PRODOC* é fundamental no processo de negociação entre as partes, pois é não só um instrumento legal, mas de pressão moral e política em caso de disputa. As regras e procedimentos operacionais que descreve devem ser tomadas como *modelos culturais* (Wolf, 2003) que informam sobre os procedimentos normativos das relações e condutas sociais, mas não informam sobre a maneira como estas regras e normas são negociadas no cotidiano das práticas e vivências sociais.

---

<sup>221</sup> “Esse clima depende, em grande parte, do respeito cultivado em relação aos professores, bem como do auto-respeito destes últimos. Os professores não são meros transmissores de conteúdos (coisa que a Internet, os livros, revistas etc. mal ou bem podem fazer), porém educadores que trabalham com valores, atitudes, comportamentos e competências”. (*PRODOC*, 2001: 14).



A leitura do *PRODOC* permite perceber alguns desdobramentos das publicações de 1998 e 1999. Através da análise das atividades e objetivos, observa-se com clareza como certos debates sobre a *juventude* e a *violência* tratados nas pesquisas de 1998 e 1999 foram *traduzidos* em termos normativos e em ações identificadas como políticas públicas voltadas para a *juventude* que consolidam uma verdadeira pedagogia da cidadania.

A experiência de elaborar e executar o programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz* - no Rio de Janeiro denominado *Escolas de Paz*, na gestão de Anthony Garotinho e Rosângela Matheus - implicou para a UNESCO-Brasil outro tipo de investimento. As dificuldades enfrentadas na formulação e execução dessas experiências, observadas a partir do *PRODOC*, trouxeram à Organização um outro tipo de preocupação.

Os conceitos e categorias (re)produzidos e captados pelas pesquisas de 1998 e 1999 permitiram à UNESCO-Brasil estabelecer um diálogo com *produtores* - nos termos de Bourdieu - de um “campo temático” reordenado e resignificado como *juventude* e *violência*. Estes vínculos permitiram à UNESCO firmar acordos de cooperação visando à formulação de *programas sociais*. No entanto, a experiência revelou-se complexa e o conhecimento, os vínculos e acúmulos produzidos pela Organização não foram suficientes para consolidá-la como uma “intermediária” de instâncias e indivíduos que tratam e agem sobre a *juventude*. Alianças de outra natureza faziam-se necessárias, além do aprofundamento das já existentes. Este é o objetivo do próximo capítulo: discutir as novas alianças com o que se poderia denominar, nos termos do livro *Fala Galera, formuladores de políticas sociais*.

## CAPÍTULO 5

“A Unesco acaba de publicar em Brasília um livro de quase 600 páginas - *Cultivando Vidas, Desarmando Violências* - relacionando mais de uma centena de experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. O texto da Unesco mostra que é possível, com poucos recursos e de forma eficiente, oferecer alternativas à ‘rotina’ de quem não tem o que fazer. Há um pouco de tudo nessas experiências, desde a simples instalação de equipamentos de lazer, a clássica organização de um grupo de teatro, até a instalação de um atuante Projeto de Flautas Doces. Não faltou, até mesmo, a curiosa experiência de ‘domar boi bravo’, fazer uma escola de rodeio mesmo, para socializar jovens com histórico de ações violentas em cidades do interior. O livro da Unesco mostrou que já dominamos bem o know-how para injetar bens culturais - no sentido mais amplo possível da expressão - em áreas de risco” (*Estado de São Paulo*, 26/08/2001)

## AMPLIANDO AS REDES E DEFININDO OS ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO

Após as publicações de 1999, a UNESCO-Brasil enveredou por outros caminhos, procurando estabelecer novas alianças para formar um campo mais amplo de atores envolvidos com os temas relacionados a *juventude-violência-cidadania* e com a nova temática da *Cultura de Paz*.

A grande mobilização empreendida pela Organização nos preparativos do *Ano Internacional para a Cultura da Paz* (2000) – que contou, além de debates e discussões, com acordos de *cooperação* com os governos estaduais do Rio de Janeiro e de Pernambuco – permitiu à Organização estabelecer novas *parcerias* e criar novos campos de investimento em pesquisas.

Os dados apontados pelas pesquisas de 1998 e 1999 já refletiam as tendências e preocupações da ONU com as práticas violentas e com a resolução de conflitos de forma violenta. O debate no interior das agências das ONU enfocava países com diferentes graus de conflito que eclodiram com os processos de independência colonial nas décadas de 1960 e 1970. O fim da guerra fria, a queda do muro de Berlim, a primeira invasão do Iraque e as mobilizações que provocou trouxeram para o cenário as resoluções e medidas antiguerras já expressas nos seus principais documentos, mas que até então não tinham muita visibilidade.

Na virada de 1999 para 2000 a UNESCO-Brasil iniciou duas novas pesquisas. A primeira foi “Cultivando Vidas, Desarmando Violências. Experiências em Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadania com Jovens em Situação de Pobreza”, publicada em 2001<sup>222</sup>. Seus objetivos são apresentados nas páginas iniciais:

“(…) contribuir para ampliar a visibilidade social de experiências no trabalho com jovens - em particular aqueles em *situações de pobreza* -, no campo da arte, cultura cidadania a esporte. A intenção é socializar suas

---

<sup>222</sup> Esta publicação teve o apoio da Brasil Telecom, W.K. Kellogg Foundation e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

metodologias e práticas e oferecer subsídios para políticas públicas, tendo por foco a juventude” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 13).

Esta publicação trazia aspectos distintos das anteriores, dado o seu objeto de investigação, e pode ser entendida como parte do processo de ampliação da capilaridade da UNESCO-Brasil em temas e áreas específicos. As pesquisas de 1998 e 1999 estabeleceram parâmetros de homogeneidade na delimitação demográfica e social do *jovem*. *Cultivando Vidas* reiterou as primeiras definições de *juventude* e seus comportamentos, mas, avançou na discussão sobre a proposição de formas alternativas para enfrentar as práticas violentas, trazendo para a “arena” das alianças as organizações não governamentais<sup>223</sup>.

Com esta publicação, as ONGs e a UNESCO-Brasil passaram a construir seus vínculos a partir de certas categorias e da resignificação de outras “antigas”, como as de *vulnerabilidade social* e *risco social*, reapropriadas de uma determinada literatura das décadas de 1960 e 1970. Estas categorias serviram para discutir diferentes situações da vida *juvenil* e formar elos conceituais com diversas ONGs.

A segunda pesquisa de 2000 foi “Violência nas Escolas”, que se inscreve em outro registro: o de examinar as múltiplas dimensões das práticas violentas na escola, uma das instituições básicas da administração pública.

“No âmbito destas preocupações e correspondentes esforços situa-se esta pesquisa, cujos objetivos podem ser descritos em sentido amplo como identificar e analisar as percepções dos alunos, do corpo técnico-pedagógico e dos pais sobre as violências nas escolas e suas causas; descrever a frequência e a gravidade dos incidentes; avaliar seu impacto sobre a aprendizagem; e identificar os mecanismos adotados e/ou recomendáveis – de prevenção, redução e erradicação do problema” (Abramovay e Rua, 2002: 30).

Elaboradas na virada do milênio, estas pesquisas completaram os esforços e iniciativas da UNESCO-Brasil de se consolidar como agente no processo de elaboração e execução de programas sociais dirigidos à *juventude*. Ambas estabeleceram novas alianças, desta

---

<sup>223</sup> Não é objeto deste trabalho analisar a ação das ONGs do ponto de vista conceitual ou histórico. Isto pode ser visto em Fernandes (1994); Landim (1998, 1999), Scalon (2000) e Montaña (2001 e 2002).

vez com os executores de políticas de governo, buscando a formação de *planejadores sociais*.

### **Cultivando Vidas e construindo formuladores de políticas públicas**

Em paralelo às *parcerias* da UNESCO-Brasil com instâncias da administração pública, o *setor de pesquisa* da Organização alimentava as *parcerias* com estudos e com o levantamento de novos possíveis *parceiros* que contribuíssem para os projetos em fase de elaboração conjunta com os governos estaduais.

Esta estratégia pautava-se na idéia – expressa no *Relatório de Progresso* – de que era necessário instituir novas estratégias de *combate* às *diversas formas de exclusão social*. A associação da *exclusão social* aos debates sobre as manifestações, práticas e comportamentos da *juventude/jovem* constam das pesquisas de 1998 e 1999, mas o tema ganhou maior visibilidade a partir de 2000, com a construção de afinidades entre o *Projeto Fala Galera* e as atividades da UNESCO-RJ<sup>224</sup>, quando um *programa* em *parceria* com o poder público deu destaque à *exclusão social* nas publicações da Organização<sup>225</sup>.

O objetivo desta parte é examinar algumas questões tratadas em *Cultivando Vidas* e aprofundar a compreensão do processo de conversão da UNESCO-Brasil em *protagonista* de um espaço de atuação, reflexão e execução de *políticas públicas* para a *juventude*. Para tal, analiso o funcionamento de “categorias discursivas” tais como *vulnerabilidade social*, *risco social* e *exclusão social*, empregadas para entender as situações em que se encontram os *jovens* frente aos demais segmentos sociais. Estas categorias operaram como conectores e levaram à formação de alianças baseadas na

---

<sup>224</sup> Além da publicação *Cultivando vidas, desarmando violências. Experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*, de 2001.

<sup>225</sup> É importante ressaltar que a perspectiva da UNESCO-Brasil de pensar a *juventude* e a *exclusão social* já havia sido abordada em um artigo de duas coordenadoras nacionais das pesquisas de 1999: Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay publicaram o artigo “Cultura, identidades e cidadania: experiências com adolescentes em situação de risco” na coletânea *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* (1998). Os dados, análises e interpretações dos autores dos dois volumes da publicação do CNPD foram citados como “autores-fonte”, principalmente no trabalho de Minayo *Fala Galera, juventude, violência e cidadania na Cidade do Rio de Janeiro*.

construção de léxicos e termos em comum. Estas alianças foram importantes como *estratégias* na elaboração de programas *alternativos*.

### **Organização do livro. Objetivos, temas e formação de equipes**

O livro *Cultivando vidas* foi concebido a partir do projeto “Experiências de trabalho com jovens de camadas populares”, desenvolvido pela UNESCO-Brasil com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).<sup>226</sup>

“Esta pesquisa partiu da constatação de que existe atualmente no Brasil um grande número de jovens entre 15 a 24 anos que enfrentam grandes dificuldades para obter trabalho ou emprego e que se encontra em **situação de risco social e pobreza**, especialmente quando são residentes de regiões metropolitanas. Além disto, estes jovens vivem em seu cotidiano os **efeitos da exclusão social**, geralmente, causada pelo fato de serem pobres, não possuírem uma educação adequada, por não terem experiência profissional e, principalmente, pela falta de espaços para o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas. Diante deste quadro grave, instituições governamentais e diversas entidades da sociedade civil estão à procura de novos caminhos para solucionar esses problemas”. (UNESCO-BID. *Mimeo* 2001: 3 [grifos meus])

Apesar do *jovem de 15 a 24 anos* estar submetido a diversas situações consideradas situações de *risco social e pobreza*, segundo as pesquisas produzidas pela UNESCO-Brasil aspectos como *educação, arte, esporte e cultura* são um *contraponto* a estas situações. Em nota, os autores mencionam os cinco estudos do projeto *Juventude, violência e cidadania* e incluem outros dois estudos: “Desenhos familiares: pesquisa sobre famílias de crianças e adolescentes em situação de rua” e “Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche” ao tratar destes *contrapontos*.

“Entre os principais estudos, podemos citar uma série de pesquisas realizadas pela UNESCO sobre Juventude, Violência e Cidadania em várias cidades do Brasil, como por exemplo: Juventude, violência e cidadania. Os jovens de Brasília; Juventude e violência na cidade de Curitiba; Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro; Juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza; Gangues e galeras no DF; Mapa da violência: os jovens do Brasil I e II; Desenhos familiares: pesquisa sobre família de crianças e adolescentes em situação de rua e, por fim, Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche”. (UNESCO-BID. *Mimeo* 2001: 4 [nota 1])

---

<sup>226</sup> “Experiências de trabalho com jovens de camadas populares nas áreas de educação, cultura, lazer e esporte” (BID-UNESCO, 2001).

*Arte, esporte, educação e cultura* são encarados como atividades que permitem a construção de *espaços alternativos de socialização*, onde os *jovens* podem *afastar-se dos perigos das ruas*. Nestes *espaços* o *jovem* pode também reafirmar seus *sentimentos de indignação, protesto e identidades*, mudando suas *relações sociais e valores* e evitando o *isolamento social*. Descobrir *saídas* e encontrar formas de *combater a violência* é o objetivo da pesquisa.

“Assim, a presente pesquisa busca compreender as razões e identificar alguns projetos e programas realizados por governos locais (estaduais e municipais), organizações não-governamentais, e outras entidades da sociedade civil, que estão desenvolvendo formas de combater a violência e de construir possíveis saídas e novos caminhos para a juventude. Deste modo, acredita-se que essas experiências possuem um papel importante para os jovens situados na pior escala de distribuição de riquezas, pois, combinam arte, esporte, auto-estima, participação, cultura e contracultura, e investem na criação de cidadãos críticos, e mais capazes de exercerem sua cidadania. (UNESCO-BID. *Mimeo*. 2001: 4).

### **Da pesquisa ao livro**

Na apresentação do trabalho, assinado pelo representante da UNESCO-Brasil, o Presidente da Brasil Telecom Participações, o Diretor Regional para América Latina e Caribe da Fundação W. K. Kellogg e o Representante do BID no Brasil, observa-se o mesmo teor de crítica das pesquisas anteriores à ausência de *políticas públicas* voltadas para a *juventude*. Os objetivos do estudo são apresentados da seguinte forma:

“A pesquisa visa contribuir com uma nova perspectiva sobre exclusões sociais, vulnerabilidades e modelagens de políticas públicas no debate que relaciona cultura e juventude, enfatizando-se a participação do jovem, quer como produtor, quer como consumidor cultural, além da importância de incentivar redes, canais de intercâmbio e a **abertura de espaços institucionais, como as escolas, para atividades extracurriculares com os jovens**. (...) quanto a problemas que afetam de modo singular os jovens, tanto os fóruns internacionais quanto diversos estudos no Brasil destacam violências como riscos que, se não são próprios de uma época, na contemporaneidade assumem proporções e formatos próprios a requererem respostas criativas. (...) Um caminho inovador para lidar com violências seria afastar-se de uma lógica repressiva e escutar o que querem os jovens, aquilo que ocupa suas mentes e desperta suas vontades; contrapor o belo à fera, reapropriando sentidos, cultivando vidas e desarmando violências, como sugere esta pesquisa” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 14 [grifos meus]).

De acordo com este trecho, os objetivos do estudo são: 1) *Contribuir com uma nova perspectiva sobre exclusões sociais, vulnerabilidades e modelagens de políticas públicas*; 2) *Revelar problemas que afetam de modo singular os jovens - que é a violência*; 3) *Indicar caminho[s] inovador[es] para lidar com violências [ , o que] seria afastar-se de uma lógica repressiva e escutar o que querem os jovens*.

O primeiro objetivo informa que certas categorias explicativas serão abordadas de uma *nova perspectiva*, a de produzir novos modelos de *políticas públicas*. O segundo identifica *os problemas que afetam os jovens* e indica que a *violência* é o principal. O terceiro parece ser uma resposta ao primeiro, pois indica a *modelagem de políticas públicas* inovadoras e não *repressivas*, sendo que a inovação estaria nas ações à margem das *políticas públicas*.

A construção do texto leva o leitor a perceber que as *políticas públicas* existentes são ineficientes e/ou ausentes e que novos caminhos e perspectivas podem ocupar o vazio produzido por esta ausência. Estes caminhos são frutos de experiências desenvolvidas a partir de novas formas – tratadas como *exitosas* – de atuação junto aos *jovens*.

### *Equipes multidisciplinares*

Do ponto de vista dos procedimentos operacionais, esta pesquisa assemelha-se às demais produzidas pelo *Projeto Juventude, Violência e Cidadania*. Foi formada uma *equipe de elaboração* composta por quatro pesquisadores: Mary Garcia Castro; Miriam Abramovay, Maria das Graças Rua e Eliane Ribeiro Andrade, além das equipes *de pesquisa campo*<sup>227</sup>. De acordo com o capítulo “Metodologia” (p. 31-38), antes de

---

<sup>227</sup> Na “Nota sobre as autoras” constam informações sobre a formação e inserção profissional das pesquisadoras. Na página anterior são apresentados todos os integrantes da pesquisa. O texto foi redigido da seguinte forma: “Equipe de elaboração: Mary Garcia Castro, coordenadora de pesquisa UNESCO; Miriam Abramovay, consultora BID; Maria das Graças Rua, consultora UNESCO; Eliane Ribeiro Andrade, consultora UNESCO. Assistentes de pesquisa: Leonardo de Castro Pinheiro, coordenador da equipe de assistentes. Perla Ribeiro, Vanessa Viana. Colaboradores: Cláudia Beatriz Silva de Sousa; Cláudia da Costa Martinelli; Diana Barbosa; Danielle Oliveira Valverde; Indira Marrul; Laura Segall; Marília Gomide Mochel; Thiago Galvão”. Em destaque, as *equipes de pesquisa de campo*. Bahia: Antonio Jonas Dias, Ricardo Moreno (assistente); Ceará: Verônica Parente, Eugenia Figueiredo (assistente); Espírito Santo: Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, Kátia de Sá (assistente); Maranhão: Cléa de Souza C. A. Ribeiro, Sandra M. T. Da Costa (assistente); Mato Grosso: Eugênia Coelho Paredes, Daniela



selecionar as *equipes de campo* foram definidas as *técnicas e instrumentos de coleta de dados* a serem empregados. Estes indicam semelhanças com as pesquisas de 1999, cujos princípios, questões e objetivos haviam sido definidos *a priori* pela *equipe de elaboração*<sup>228</sup>.

O segundo passo foi selecionar as *experiências* que para a análise, visto ser um dos objetivos *identificar alguns projetos e programas realizados por governos locais (estaduais e municipais), organizações não governamentais e outras entidades da sociedade civil que estão desenvolvendo formas de combater a violência e de construir possíveis saídas e novos caminhos para a juventude* (UNESCO-BID. *Mimeo*. 2001: 4). A seleção das experiências ocorreu da seguinte maneira:

“A eleição das experiências que desenvolvem trabalhos na área do estudo – arte, cultura, esporte e educação para cidadania com/para jovens em comunidades de baixa renda – seguiu uma estratégia em três estágios. (...) Recorreu-se ao **apoio de uma rede de pesquisadores, agências que atuam quer como parceiros doadores, quer como técnicos junto a distintas experiências**, bem como outras agências e personalidades relacionadas direta ou indiretamente ao campo. Cartas da representação da UNESCO no Brasil foram enviadas para vários possíveis informantes a fim de melhor mapear o campo. Também se baseou em pesquisa exploratória (...). Com esse mapeamento, optou-se pelo levantamento de campo com dez experiências por estado, o que totalizou cem experiências (...). Procedeu-se, assim, em um segundo momento, à eleição de trinta unidades de pesquisa, tendo como parâmetro para tal decisão quanto à amostra o horizonte de tempo, recursos humanos e materiais. **Em lugar de uma seleção probabilística, a intenção foi garantir alguma presença típica, para ilustrar a diversidade e a criatividade, inovações em um campo bastante heterogêneo e vasto** (...). Nesse momento, se representou a diversidade das experiências quanto a tamanho (em termos de orçamento e público participante); à exposição social (algumas teriam amplo espaço na mídia e outras seriam reconhecidas por públicos e comunidades específicas). Também orientou a eleição das experiências, sua preocupação com a violência e a exclusão (social e cultural).” (Garcia Castro, *et al.*,

---

Barros da S. F. Andrade (assistente); Pará: Aldalice Moura da Cruz, Lúcia Isabel Silva (assistente); Paraná: Ana Inês da Souza, Gisele Carneiro Blasius (assistente); Rio de Janeiro: Alexandre da Silva Aguiar, Cleide Figueiredo Leitão (assistente); São Paulo: Maria Dirce Gomes Pinho, Vilma Bok (assistente).

<sup>228</sup> A metodologia e as técnicas assemelham-se às descritas nos capítulos anteriores. Observa-se que, do ponto de vista das metodologias, as pesquisas da Organização mantêm o mesmo padrão, com a combinação de abordagens *qualitativas* – definidas como procedimentos *que procuram trabalhar o conteúdo de manifestações da vida social, próprias às atividades dos sujeitos, que interagem em função de significados* (Garcia Castro, 2001: 33) – e as abordagens *quantitativas*, que visavam *detalhar aspectos dos processos adotados no desenvolvimento das atividades*. (*Op.cit.*: p. 35).

Este trecho é revelador, pois indica estratégias importantes dos procedimentos metodológicos e dos processos de constituição da relação entre os investimentos desenvolvidos pela UNESCO-Brasil em pesquisa com aqueles voltados para a ação. Os métodos adotados na seleção das experiências revelam o cuidado de empregar procedimentos que permitam escolher instituições adequadas aos critérios e requisitos apontados no relatório BID-UNESCO, que procuram manter continuidade com as pesquisas anteriores.

“Diante desse quadro e baseado nos dados já levantados, fica evidente que a arte, a cultura, o lazer, o esporte e a educação sempre aparecem como contrapontos, isto é, aparecem com subsídios importantes para a redefinição da violência e servem para a construção de canais alternativos de expressão”. (UNESCO-BID. *Mimeo*. 2001: 5)

Este estudo tinha por objetivo mapear as experiências de trabalho com *arte, cultura, lazer, esporte e educação*, que *sempre aparecem como contrapontos à violência*. Nestes termos, o estudo partia de uma pré-definição das características das *experiências* a serem investigadas e valorizadas. Ao indicar que *em lugar de uma seleção probabilística a intenção foi garantir alguma presença típica para ilustrar a diversidade e a criatividade*, sugere olhar este estudo como um complemento, ou melhor, um subsídio para os gestores do *Programa Abrindo Espaços*. Este diálogo entre *pesquisadores e executores* é nitidamente expresso no *PRODOC* e nos demais relatórios, em especial o *Relatório de progresso*, mas também é expresso no livro com frases como *esses resultados serviram de referência para a montagem do programa da UNESCO* (Garcia Castro, *et al.*, 2001: 22), ou ainda *a pesquisa pretende contribuir para ampliar a visibilidade social de tais experiências (...) e oferecer subsídios para políticas públicas* (p. 23).

Este diálogo entre as pesquisas da UNESCO-Brasil e o projeto *Abrindo Espaços* (no caso do *Programa Escolas de Paz*) gerou uma “confusão” quanto à definição do papel da UNESCO-Brasil nas ações do *Escola de Paz*, como sublinhei no capítulo anterior. Além disso, observa-se que a “confusão” persiste neste estudo, quando o próprio trabalho se auto-identifica como uma ação que *visa contribuir e dar visibilidade às experiências* investigadas. Para algumas ONGs, a UNESCO-Brasil é uma organização

que trabalha em projetos sociais e *seleciona* indivíduos com *notória especialização* para atuarem em seus *projetos*. Este tipo de situação estabelece uma relação assimétrica, onde os interesses ficam entrelaçados e ambíguos. Ser pesquisado pela UNESCO-Brasil adquire diferentes significados, pois pode resultar na obtenção de *chancelas*, por exemplo, ou permitir a criação de uma *parceria* futura. O sistema de *chancelas* da Organização pode facilitar a obtenção de recursos. Há a idéia de que a UNESCO-Brasil pode inclusive financiar projeto e que o contato com a Organização pode, *facilitar* o acesso das ONGs às agências financiadoras públicas ou privadas. De fato a UNESCO-Brasil pode fazer tudo isso, pois mantém boas relações com diferentes organizações e instituições nacionais e internacionais.

A referência à idéia de *rede de pesquisadores e agências* configura não só um procedimento de pesquisa como também um mecanismo de intervenção que visa atualizar e ampliar as adesões e compromissos entre a UNESCO-Brasil (idealizadora de um *programa social*) e as ONGs, possíveis executoras. Esta percepção fica mais evidente quando se avança na análise da estrutura de montagem do livro *Cultivando Vidas*.

Definidos os objetivos e experiências a serem analisadas, buscou-se formar as *equipes de campo* em cada cidade estudada. A seleção dos pesquisadores passou pela *rede de pesquisadores* que mantinham algum tipo de vínculo com a UNESCO-Brasil. A composição das equipes incluiu pesquisadores das universidades públicas e integrantes de ONGs.

O papel dessas equipes também é descrito no livro, sendo sua principal atribuição *coletarem os dados em seus respectivos estados* (Garcia Castro *et al.*, 2001: 36) através da aplicação de questionários *auto-aplicáveis* e a realização de *entrevistas* e de *grupos focais*. Como mostra o trecho abaixo, as tarefas das equipes locais eram bem determinadas e predefinidas.

“Cada equipe de pesquisa local também coletou registros administrativos e material secundário sobre as experiências e apresentou relatórios de observação dos grupos focais realizados. Por fim, foram produzidos relatórios mensais de atividades (RMA), em que as equipes relatavam o andamento da pesquisa em seus respectivos estados, bem como impressões recolhidas durante a coleta dos dados de campo” (*Op. cit.* p. 37).

Ao escolher integrantes de ONGs como *consultores* nas equipes locais, a *equipe de elaboração* optou pela estratégia de trazer do *campo* dados e informações com a marca do pesquisador local. Tratava-se de uma publicação que valorizava e resgatava experiências promovidas por ONGs, e a familiaridade desses *consultores* com as ações das ONGs contribuiria para o trabalho, como destacaram os autores.

“(…) foi possível garantir um conhecimento prévio do campo, através da sua experiência [dos consultores] acumulada de trabalho e dos vínculos informais já estabelecidos entre eles e as instituições pesquisadas” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 36).

### **Multiplicando e articulando parcerias**

A disposição das experiências analisadas é nitidamente dirigida aos que operam no “universo da intervenção” – como apontei na Introdução – e se amoldam a uma narrativa que busca valorizar aspectos muito concretos das experiências analisadas. A lista das ONGs investigadas, atuantes em nos estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Espírito Santo, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, são ordenadas em um quadro informativo.<sup>229</sup> Mais adiante estas informações são dispostas de acordo com os seguintes itens:

1) *Caracterização e histórico*; 2) *Recursos humanos*; 3) *Programas e projetos em curso*; 4) *Metodologia*; 5) *Redes e multiplicação parcerias*; 6) *Lugar da avaliação e da pesquisa na experiência*; 7) *Problemas específicos da experiência*; 8) *Por que uma experiência inovadora?* 9) *Efeitos da experiência para as mudanças na vida dos jovens*.

Estes itens foram indicados no *PRODOC* e no *Projeto Fala Galera*, como aspectos importantes para descrever uma *experiência alternativa em programas sociais*. A “nova” pedagogia de trabalho social vai se modelando com a disposição e organização dos dados.

---

<sup>229</sup> Neste quadro – *perfil de experiências* - constam as seguintes informações: *nome da organização, data de fundação, tipo de organização, contato, locais onde são realizadas as atividades, origem dos recursos, áreas da atuação, objetivos e público alvo* (Garcia Castro, 2001: 89-100)

Esses itens contam uma *estória*, indicam um motivo e uma origem, além de informar ao leitor sobre as etapas, as dificuldades e a importância da experiência. Informam ainda sobre a dinâmica do programa, os profissionais envolvidos, as atividades realizadas e as formas de acompanhamento, como mostram os trechos abaixo<sup>230</sup>.

“A Fundação Gol de Letra é uma organização-não-governamental que trabalha com projetos na área de educação, cultura, promoção e mobilização social, voltados para crianças e adolescentes de comunidades de baixa renda da cidade de São Paulo. (...) Surgiu há um ano e meio, como resultado da **sensibilização** de alguns segmentos do esporte no Brasil, especificamente o futebol, a partir da situação de miséria social de crianças e adolescentes no país.

A Fundação tem dado preferência a **profissionais de áreas** diversas que tenham **experiência com o terceiro setor**. Conta com uma equipe de profissionais com **formação superior e atuação na área de educação, artes e esporte**. (...) visando a capacitação, a Fundação realiza uma semana de planejamento com cada profissional envolvido após o processo, como uma espécie de **treinamento**, em que são discutidos os princípios que o projeto tenciona trabalhar junto a seu público-alvo. Durante todo o ano, também são realizados **cursos, seminários e palestras**, no sentido de estar sempre **capacitando seus profissionais**. A cada início de ano e meio do semestre é feita uma capacitação com todos os profissionais, quando são discutidas questões pedagógicas e metodológicas do projeto”. (Garcia Castro *et al.*, 2001: 374-375 [grifos meus])

Estes trechos destacam dois aspectos importantes do que denomino pedagogia cidadã: o primeiro refere-se à motivação. É necessário que haja um querer *ajudar*, uma *sensibilização*, um desejo de mobilizar os *protagonistas*. Em segundo, aquele que atua é designado como *profissional* e tem formação em áreas consideradas importantes para este tipo de atividade (*arte, educação e esporte*); exige-se também que tenha algum tipo de *experiência* com esse tipo de metodologia. O processo de aprendizado do profissional é contínuo, e ocorre através de *treinamentos, cursos, seminários e palestras*, ou seja, de *capacitação* para torná-lo apto, habilitado.

O terceiro e o quarto itens apresentam os *projetos* desenvolvidos pela Organização e explicam as dinâmicas e metodologia.

---

<sup>230</sup> Para efeito de demonstração, na discussão deste item utilizarei apenas uma das *experiências* descritas nas páginas 373-386.

“O trabalho é desenvolvido diariamente no período extra-escolar. São realizadas oficinas diárias e palestras pontuais. Cada turma conta com duas oficinas por dia, e as temáticas são alternadas, de maneira que todos os alunos semanalmente passem por todas as oficinas. Aos sábados são realizados encontros sob forma de palestras e oficinas direcionadas para os jovens que saem do projeto por motivos de idade. Esta é uma forma de os estar acompanhando junto à comunidade.” (*Ibidem*)

“Desde sua instalação na Vila Albertina, a Fundação Gol de Letra procurou criar um vínculo de confiança com seus moradores, líderes, diretores de escolas, Conselho Tutelar e entidades sociais, para estabelecer uma parceria na implementação de seus projetos e conhecer melhor as necessidades de atendimento da população infanto-juvenil. Assim sendo, organizou, na primeira fase da implantação do programa *virando o jogo*, uma reunião com as lideranças, organizações e instituições do bairro, para que indicassem e encaminhassem as crianças e adolescentes que necessitassem do atendimento oferecido pela Fundação. Em seguida, as famílias inscreveram seus filhos para a seleção de 100 crianças e adolescentes, realizada entre meninos e meninas.” (p. 376)

Antes de tratar os itens cinco, oito e nove, examino os itens seis e sete . O quinto, o oitavo e o nono serão analisados em seguida de forma mais detalhada.

O item seis indica o trabalho de *avaliação* realizado pelas próprias ONGs e informar como cada ONG auto-avalia seu trabalho; item o sete trata dos problemas detectados pelo pesquisador e aqueles apontados pelos integrantes das ONGs.

“A Fundação Gol de letra realiza um processo de auto-avaliação de proposta pedagógica com todos os profissionais envolvidos. Uma das principais questões tratadas é a relevância do trabalho realizado, sua validade, e se todo o investimento tem sido compensatório. Com relação ao trabalho com as crianças e adolescentes, o processo de avaliação é ainda incipiente.

Um dos problemas apontados pelos educadores foi a questão da concorrência que o projeto desenvolve entre os próprios meninos da comunidade. Este fator tem criado certa rivalidade entre os jovens que estão e os que não estão no projeto. Outro aspecto ressaltado como obstáculo diz respeito à dificuldade de envolvimento quanto à valorização do espaço físico da Fundação.” (p. 378)

A disposição dos dados, as informações e a própria estruturação dos itens produzem um efeito pedagógico importante. A história da organização e suas atividades é descrita de

forma cadenciada: cada item se une harmoniosamente ao seguinte, formando uma narrativa linear e compassada.

Neste sistema de ordenação e classificação dos dados, os itens cinco (*Redes multiplicação e parcerias*), oito (*Por que uma experiência é inovadora?*) e nove (*Efeitos da experiência para as mudanças na vida dos jovens*) são elementos importantes na articulação desta pesquisa com o programa *Abrindo Espaços*, principalmente pelo fato de indicarem caminhos e estratégias desenvolvidas pelas ONGs para ampliar suas *parcerias* e, desta forma, *multiplicar suas ações*. Como mostrei no capítulo anterior, um dos desafios da *vertente protagonismo juvenil* e do *Projeto Fala Galera* era atrair o maior número possível de ONGs e *parceiros*; não eram quaisquer organizações, mas aquelas que atendiam a certos quesitos, operavam com certa dinâmica e tratavam de determinados temas<sup>231</sup>.

“O CRIA propôs a criação do MIAC (Movimento de Intercâmbio Artístico e Cultural pela Cidadania), que engloba várias instituições que **trabalham no campo da arte, da educação, da saúde, da cultura e da profissionalização com jovens**. O MIAC vem **disseminando a metodologia** do CRIA e tem agregado novos saberes e potencializado as suas ações socioculturais, redimensionando seu papel político como ONG” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 105 [grifos meus])

“São estabelecidas parcerias pontuais com a prefeitura, atendendo também crianças e jovens. O trabalho tem muita **visibilidade** na cidade e na mídia. As apresentações dos espetáculos acontecem regularmente e dependem essencialmente das parcerias. A companhia do Circo Picolino faz parte da vida da cidade e está presente em comemorações e atividades públicas” (p. 152 [grifos meus])

“Através de sua **rede de articulação** e das **campanhas** realizadas nos últimos oito anos, o Viva Rio conseguiu atingir uma grande **visibilidade** perante a sociedade” (p. 468 [grifos meus]).

“Para a realização de algumas atividades, em especial cursos, também **recorre a profissionais de outras ONGs**, como a Fundação Mestre Bimba para a área de capoeira. O Liceu **participa de fóruns de debate sobre violência, arte e educação**, muitos organizados em conjunto com outras entidades congêneres. **Realizam-se reuniões periódicas com as famílias para acompanhar a vida dos jovens**. Em parceria com o FUNDAC, investe-se na retirada de jovens que vivem na rua, buscando reintegração

---

<sup>231</sup> No anexo 5.1 apresento um quadro com todas as ONGs investigadas pelo estudo, assim como os trechos relativos aos itens cinco; oito e nove.

familiar. Desenvolvem-se também parcerias com a comunidade e associações de bairro para ações específicas, como a de proteção e conservação das escolas (Projeto Quem ama preserva)”. (p. 122 [grifos meus]).

“A Fundação Cidade Mãe entra, nas parcerias, com a **proposta pedagógica** e com a **alimentação**, uma refeição diária para o público cliente que corresponde a 40% das necessidades calóricas. Alguns parceiros cedem espaço para realização de suas atividades. As unidades são desenvolvidas em parceria com diversas instituições. Com a Fundação Don Avelar (...), com a Maçonaria e com a Fundação Banco do Brasil. Há ainda as unidades desenvolvidas com a entidade espírita Cristo é Vida e com a organização Mansão do Caminho” (p. 132 [grifos meus])

Ao descrever as iniciativas das organizações visando à *multiplicação*, à *articulação* ou mesmo às *parcerias*, destaca-se estas ações como iniciativas que realizam ou podem ser vistas como políticas governamentais, como ações que têm metodologias, *público alvo* e instrumentos específicos de atuação, *capacitação*, *debates*, *encontros*, *acompanhamentos* e *parcerias*. O conjunto dessas atividades também se dá em outros espaços, junto às *comunidades* ou às *famílias* dos jovens; desta forma, algumas ações abrangem outras dimensões da vida do *público alvo*. Os processos de *multiplicação* e *articulação* são diversos, mas, no essencial, se consolidam em *encontros* – de natureza distinta – fundados na idéia de que os *parceiros* estão motivados para colaborar.

Ao confrontar esta percepção com aquelas expostas pelos autores no item oito (*Por que uma experiência é inovadora?*), o sentido destas iniciativas adquire materialidade:

“Um dos atributos inovadores do projeto é a **combinação** do desenvolvimento da **criatividade artística dos jovens** com os **estudos**. (...) outra dimensão que é vista como inovadora repousa na capacidade do projeto de admitir e valorizar as **formas de expressão artística provenientes dos próprios jovens e das suas comunidades**, criando uma nova relação coletiva a partir da arte” (p. 236) [grifos meus].

“O projeto é considerado inovador e bem-sucedido, apesar da precariedade das condições em que é sustentado. A melhor expressão disso é o **empenho dos jovens**, que enfrentam grandes dificuldades para poder frequentar a escola, além do número extremamente pequeno de desistências no programa” (p. 342) [grifos meus].

“O projeto tem sido avaliado pela comunidade como um elemento **transformador de suas realidades**. O **sentimento de pertencimento é visível** na fala das pessoas. A fundação tem conseguido realmente **envolver a comunidade** e fazer parte de sua vida” (p. 380) [grifos meus].



“São indicativos do sucesso dos projetos da Fundação: **testemunho de mães sobre melhorias no comportamento dos filhos** ao passarem a freqüentar os projetos; o fato de que **vários conseguem um emprego** em áreas para os quais foram capacitados – comumente como autônomos, por exemplo em informática e eletricidade (casos dos que têm mais de 16 anos) (...) A permanência e continuidade de projetos, como a Empresa Educativa, em bairros pobres e tidos como “violentos”, é bem apreciada por líderes comunitários” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 134-135 [grifos meus]).

A *inovação* das iniciativas está na forma como são tratadas, isto é, na sua metodologia que *valoriza as formas de expressão dos jovens*. Mas é considerada inovadora também quando atinge objetivos como a *melhoria do comportamento* ou o maior *envolvimento da comunidade*. Os dados do item nove (*Efeitos da experiência para as mudanças na vida dos jovens*) não só corroboram o item anterior, mas ampliam sua capacidade de explicação da *inovação*.

“Os jovens passam a ter uma auto-imagem diferente, devido à atuação do projeto.(...) Aprendem novas competências e mostram um novo empenho em suas atividades. (...) Aprender a se valorizar, sentido de dignidade social e resgate de identidade étnico-racial. (...) Ampliação da rede de sociabilidade. (...) Mudança no quadro de referência quanto a valores, limites e responsabilidades sociais. (...) Descobrir talentos, explorando potencialidades para o desenvolvimento artístico-cultural do cidadão” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 126-128 [grifos meus]).

“Mudanças em termos de comportamento quanto a valores, limites e responsabilidades sociais (...) Os adolescentes são estimulados a romper preconceitos quanto a temas como AIDS, o que se multiplica em outros espaços, envolvendo a família. Atividades da Empresa Educativa da Fundação Cidade Mãe colaboram para que os jovens desenvolvam mais o raciocínio. Eles estudam sobre a comunidade e começam a analisar a realidade em que vivem (...) O jovem, ao participar do projeto, desenvolve o protagonismo e passa a ser multiplicador na sua comunidade. Isso ocorre devido ao estímulo da descoberta de talentos. (...) Reinserção de jovens que viviam em situação de risco, nas ruas, ao convívio da família. (...) Ao entrarem no projeto, os jovens passam a ter maior responsabilidade e desenvolvem um sentimento de maior cooperação” (p. 135-137 [grifos meus]).

“Várias formas de mudanças em termos de comportamento, surgindo novas perspectivas sobre responsabilidade e solidariedade, um melhor relacionamento com os pais e uma melhoria também nos hábitos de disciplina e horário. Além disso, foi observado um afastamento de situações de violência e de drogas, diante da chamada incompatibilidade entre o desejo de ser artista e o envolvimento em tais situações. Esses

jovens passam a desenvolver outra relação quanto ao corpo, até então voltado para o prazer das drogas, sendo direcionado para outro pólo, como por exemplo, para o corpo-produção, o corpo-artista. (...) Através de suas atividades, o projeto permite descobrir talentos, explorando potencialidades para o desenvolvimento artístico-cultural e cidadão. Isto, por sua vez, vem possibilitando um estímulo maior para seu desempenho escolar, qualificando-o para o mercado de trabalho” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 146-147 [grifos meus]).

A inovação está em conseguir reverter certos *comportamentos* considerados negativos e diminuir a *vulnerabilidade* dos *jovens*, o *risco social*. Tratarei desses termos mais adiante. Todas as características que grifei, e que aparecem nos demais projetos analisados, conferem ao estudo a peculiaridade de formar um *banco de dados* não só de projetos e ONGs, mas de práticas que podem ser replicadas e incorporadas como políticas governamentais (alternativas), algumas das quais haviam sido apontadas e incorporadas ao PRODOC do *Programa Escolas de Paz* no Rio de Janeiro, como visto no capítulo anterior.

Há uma continuidade entre este estudo e as pesquisas de 1998 e 1999. Nestas últimas, a preocupação era demonstrar a pertinência de tratar certos temas a partir do trinômio *juventude-violência-cidadania*, com embasamento no pensamento científico. Agora, o relato das experiências das ONGs ratifica a situação de *precariedade* dos *jovens* e, principalmente, o fato que de o investimento em certos eixos de ação traz resultados positivos na reversão do *quadro de violência* que atinge a sociedade.

Esta é uma das chaves de leitura dessa publicação: revelar a *precariedade* – a *situação de risco* – em que se encontram os *jovens* e demonstrar que iniciativas pedagógicas específicas podem reverter esse quadro. No entanto, o estudo vai mais longe, ao propor a criação de um conjunto de termos e terminologias que podem ser empregados por aqueles que procuram participar dessas ações.

### **Instituindo um léxico. A gramática da ‘nova’ política pública**

A última parte do *Cultivando vidas* elenca um conjunto de termos que podem ser entendidos como “categorias discursivas”. Estas constam do “Vocabulário de sentidos” (Capítulo 5, p. 479-514), onde são definidas como *vocábulos*, *campos* e *verbetes*.

“Várias intenções orientaram a estratégia de organizar o que aqui se apresenta como vocabulário de sentidos. Interessava primeiramente, sair de generalidades e captar os sentidos atribuídos a algumas palavras recorrentes nas falas dos entrevistados, suas concordâncias e diversidades. (...) Outro intento foi captar o que mais mobilizou e que sentidos orientaram as pessoas – jovens, educadores, e outros – para atuar nesse campo de trabalho, rompendo com uma noção simplista de que os pobres apenas necessitam de pão, emprego, educação formal, serviços de saúde ou cursos de qualificação”. (Garcia Castro *et al.*, 2001: 481)

O *vocabulário de sentidos* é então apresentado como um

“Acervo de princípios que se destaca para melhor caracterizar as unidades de análise quanto ao seu potencial de influenciar comportamentos, trabalhar valores, educar pelo lúdico, pelo artístico, pelo interativo, ouvindo, dialogando, criando junto com os jovens. Em muitos casos estaria respaldado por conhecimento acumulado, especializado em diversas áreas” (p. 482).

Cada *vocábulo* apresentado (*protagonismo juvenil, auto-estima, pertencer, identidade, conscientização identitária – a raça e cidadania*) é precedido de uma explicação, de sua origem e do contexto da sua utilização. Estes termos, como o próprio texto elucidado, foram elaborados a partir de entrevistas, análises de documentos, vídeos etc. pertinentes a cada uma das experiências analisadas<sup>232</sup>.

Os *vocábulos* foram construídos a partir da análise do material coletado, mas chama a atenção que os conteúdos a eles atribuídos nem sempre são empregados pelos entrevistados, cabendo aos pesquisadores organizar o que consideram seus atributos. Como ilustração, o conteúdo da expressão *protagonismo juvenil* foi definido da seguinte maneira:

“Protagonismo juvenil se entrelaça com uma série de outros conceitos próprios de um léxico preocupado em qualificar a democracia, dando-lhes um sentido geracional, quer em termos de propriedade para um ciclo de vida, ou seja, a juventude, quer para um pretendido momento na história. É assim que protagonismo **sugere** auto-estima, **busca por pertencimento**,

---

<sup>232</sup> “Por intermédio da análise de documentos impressos, vídeos, *sites* da Internet e de depoimentos de animadores/educadores e jovens participantes das experiências aqui pesquisadas, é possível identificar a construção de um vocabulário estratégico específico, que pretende apoiar em bases ético-estéticas as suas práticas” (Garcia Castro, 2001: 481).

**exploração de identidades, afirmação de cidadania”** (Garcia Castro *et al.*, 2001: 483[grifos meus]).

O trecho abaixo, destacado de uma entrevista feita pelos autores, serviu de base para um dos atributos do *vocábulo protagonismo juvenil*.

“O protagonismo juvenil também pode ser compreendido como gerência da sua própria vida pelos jovens, como se adverte na seguinte citação:” (Garcia Castro, 2001: 484)

“Todo ano estamos mudando, nos adaptando aos novos alunos e vice-versa, aos novos tempos, para permanecer e manter a qualidade do trabalho, mas, além da importância desse trabalho que os jovens estão fazendo, sabemos que a autonomia deles depende da garantia para a sobrevivência, conseguir pagar seu aluguel, sua roupa, sua alimentação, seu passeio, seu lazer. (...) então lutamos para contribuir com a **autonomia dos jovens**, o que passa por ter ocupação e algum rendimento (entrevista com coordenação, Nós do Morro, Rio de Janeiro) (*Ibidem* [grifos meus]).

Este procedimento ocorre em praticamente todos os *vocábulos*. Ou seja, a definição em alguns casos é recuperada da fala dos entrevistados e em outros é interpretada ou resignificada pelos autores. No quadro abaixo exponho os *vocábulos* e suas definições.

**Quadro 14: Vocábulos e definições *Cultivando Vidas***

Vocábulo	Definições
Protagonismo juvenil	<p>“É comum a ênfase nos jovens como sujeitos das atividades, observando-se que mudanças de comportamento, grau de satisfação e interesse, enfim, o sucesso das atividades em muito depende de tal perspectiva. O protagonismo juvenil permite, entretanto, apreensões diversificadas, em especial quanto ao equacionamento das relações sociais, como as que se podem desenvolver entre gerações, entre jovens e educadores e entre espaços sociais” (p. 483).</p> <p>“Protagonismo juvenil se entrelaça com uma série de outros conceitos próprios de um léxico preocupado em qualificar a democracia, dando-lhes um sentido geracional, quer em termos de propriedade para um ciclo da vida, ou seja, a juventude, quer para um pretendido momento da história. É assim que protagonismo sugere auto-estima, busca por pertencimento, exploração de identidades, afirmação de cidadania” (p. 483).</p> <p>“Protagonismo juvenil também pode ser compreendido como gerência da sua própria vida pelos jovens (...). Protagonismo, desejo e criatividade em muitos projetos são dimensões que se reativam. Por exemplo, na ONG Comunicação e Cultura (Fortaleza) é o jovem quem escreve, edita, organiza e publica o jornal escolar. Desta forma, estimula-se a sua participação e responsabilidade e o jovem pode exibir o resultado do seu trabalho e aumentar sua capacidade expressiva, em especial com a linguagem escrita” (p. 484).</p>
Auto-estima	<p>“Assim como o protagonismo juvenil, a auto-estima é enfatizada como um projeto básico para desarmar violências, contribuindo para dar sentidos positivos e projetos de vida aos jovens, o que se cultiva a partir de atividades artísticas, esportivas e de educação para a cidadania” (p. 486).</p>
Pertencer	<p>“Sentimento de “pertence” é um construto valorizado no universo cognitivo das entidades e também qualifica o debate sobre protagonismo juvenil. A idéia é estimular os jovens para que remodelem referências e valores, identificando-se com as práticas, princípios e produtos dos projetos situando-se como parte deles, em um momento, e como parte de uma comunidade com responsabilidades sociais, em outro (p. 492).</p>
Identidade	<p>“Também recorre-se de forma relacional aos conceitos já mencionados, quando se discute identidade. Por exemplo, na Associação Meninos do Morumbi reconhece-se que, para que o projeto alcance seu</p>

	principal objetivo, é fundamental que os jovens criem uma identidade com a proposta apresentada, que se identifiquem com os instrumentos utilizados, com as atividades de todo o conjunto” (p. 494).
Conscientização identitária (raça)	“Em ONGs como o Olodum (Salvador) e Descobrimo o Saber (São Luis), a consciência étnica é um princípio importante. No caso da primeira, o discurso da identidade racial se liga à construção de uma identidade nacional. Já a segunda procura vincular nas suas atividades cultura e sociedade” (p. 494-495).
Cidadania	“Nos relatos sobre as experiências, o princípio de cidadania se restringe à reflexão mais ampla contemporânea, sintetizada na expressão de Hannah Arendt “o direito a ter direitos” (Arendt, 1954), mas também recebe empiricamente variada modelação, como direito à informação, ao acesso a bens culturais, à riqueza acumulada , à expressão, a desenvolver talentos” (p. 496). “No caso dos jovens, a referência é comumente a um processo em aberto, uma busca em que cidadania juvenil não é reconhecida como um campo que, ainda que se esparrame pelo geral, guarda especificidades. A cidadania juvenil refere-se ao eu é própria de uma geração (no tempo e em um ciclo etário). A cidadania plena é tida como um vir a ser hipotético, cabendo aos jovens lutar pela sua realização” (p. 496).

Este tipo de organização e disposição dos dados confere a estes *vocábulos* não apenas a capacidade de refletir certos significados e sentidos atribuídos pelos “informantes” às suas experiências e práticas, e também de informar sobre a dinâmica que deve reger a interpretação de certos fenômenos sociais.

A retórica deste tipo de *estratégia* textual constrói simbolicamente um efeito de verdade nas afirmações realizadas. Tal perspectiva é reforçada quando as afirmações são precedidas de citações das entrevistas e grupos focais ou são acompanhadas por *dados estatísticos* como fontes que atestam e dão veracidade às informações<sup>233</sup>.

Os *vocábulos* construídos com base nas expressões citadas acima ganharam outros vínculos, denominados *campos e verbetes* (Garcia Castro: 498-513), que correspondem aos *modo de pensar as atividades* (p. 482).

Desconstruindo preconceitos culturais: a capoeira  
 Cultura de rua e grafite  
 Linguagens  
 Escola e arte-cidadania  
 Arte-educação  
 Entre expressão e disciplina  
 Arte e pedagogia de/para participação  
 Direitos e limites  
 Cidadania cultural e o exercício da crítica social  
 Esporte – esporte e cidadania – direitos e limites

---

<sup>233</sup> Um dos exemplos pode ser encontrado na página 21, onde se lê: “A mesma tendência se revela em outras pesquisas, como a promovida pela UNESCO e pela Fundação Fiocruz (...) segundo essa pesquisa, mais de 20% dos jovens de classe A, B, C, por exemplo, nunca vão ao cinema. Já em outra pesquisa, também realizada no Rio de Janeiro em data mais recente (2001), tem-se que 70% dos jovens entrevistados não vão à praia, 55% declararam não praticar nenhum esporte e 11% afirmaram nada fazer nas horas vagas” (Garcia Castro, 2001: 21).

Os *vocábulos* adquirem significado ao serem contextualizadas nas regras e predisposições que os orientam, que seriam os *verbetes*, que expressam os tipos de projetos analisados. Isto é, as ONGs realizam atividades que podem ser definidas como *cultura de rua e grafite, linguagens*, etc. ]Neste sentido, são combinados conteúdos variados com procedimentos específicos de ações apresentadas pelas ONGs. Os *verbetes* correspondem à forma como as ONGs operacionalizam os *vocábulos* em projetos e experiências. Os *vocábulos* adquirem materialidade ao serem confrontados às experiências desenvolvidas pelas ONGs, apresentada como uma relação harmônica entre o conteúdo que orienta as ações e os procedimentos operacionais.

Observa-se que, mais do que reproduzir as percepções dos atores envolvidos, estes *vocábulos* e *verbetes* constituem um léxico para pensar e construir certas práticas ou para *remodelar* certas práticas de *políticas públicas*. A percepção dos autores é de que novas formas de intervenção e práticas sociais devem ser experimentadas para construir uma *alternativa* às políticas públicas – identificadas como repressivas – dirigidas ao *jovem*. A estratégia proposta pela UNESCO-Brasil de abrir as escolas nos finais de semana é, para os autores, uma possibilidade de experimentar as diferentes experiências vividas por essas ONGs em um programa de envergadura e dimensão maiores. Como visto no início do capítulo, o *Programa Abrindo Espaços* absorve as diferentes *inovações* e formas de atuação desenvolvidas por estas ONGs. O trabalho, então, pode ser lido também como um manifesto político de busca de *parceiros* para construir uma alternativa *eficaz* de combate às violências, abraçada pelo *Programa Abrindo Espaços* para formular uma pedagogia democrática.

“Esta pesquisa pretende ser mais um elo do que aqui se denomina cadeia ou brigada civilizatória. De fato, destacamos o direito à cultura que, assim como o direito à dignidade, à educação, ao acesso a serviços públicos, são direitos que aparecem como reivindicações entre os pesquisados. Assim também destacamos o investimento na solidariedade, tônica das experiências analisadas, que ilustram a potencialidade do tema que vem sendo enfatizado por distintos autores: a importância de ancorar políticas públicas em participação.” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 27)

Vulnerabilidade e exclusão social – velhos conceitos, novos significados

“Na América Latina, foi fundamentalmente após a segunda Grande Guerra que a marginalidade urbana apareceu como problema teórico e prático. (...)”

neste primeiro momento, por conseguinte, a marginalidade foi abordada em termos da precariedade habitacional a que estavam sujeitos estes grupos sociais, reduzindo-se a questão a um tipo de estudo que, teoricamente, raramente ultrapassava o limiar da problemática físico-ecológica. A marginalidade tornava-se, assim sinônimo de “favela” ou “mocambo”, “barriada”, “ranchos”, “cantegrilles”, “callampa” ou “vila miséria”. (...) Num segundo momento, a questão ganha corpo. Acrescenta-se à abordagem físico-ecológica uma gama de condições sócio-econômicas e culturais que caracteriza os contingentes que viviam nestas áreas. Do *habitat* passa-se para a maneira de viver e para uma situação de vida. Baixo nível de renda e educação, subemprego e desemprego, desorganização familiar, anomia, falta de participação social foram, entre muitos outros traços, associados a estes grupos. (...) da situação de vida de certos grupos espacialmente localizados, passa-se a focalizar a marginalidade como decorrente de processos que afetam as camadas mais pobres da população” (Kowarick, 1981: 13-15)

Esta citação foi extraída de *Capitalismo e marginalidade na América Latina*, publicado por Lucio Kowarick em 1981 com base em sua tese de doutoramento na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Este trabalho, junto com outros, em especial Fernando Henrique Cardoso & Enzo Faletto (1970); Robert Castel (1971); Octavio Ianni (1971) e Celso Furtado (1961), refletia a certa preocupação, nas décadas de 1960 e 1970, com os processos de “desenvolvimento da América Latina”. Nesta temática, o trabalho de Kowarick abordou o uso dos termos “marginal” e “marginalizado”, como já apontado no Capítulo 3, para referir-se a situações e indivíduos que viveriam a “exclusão dos benefícios inerentes à sociedade urbano-industrial” (Kowarick, 1981: 16).

Não é meu objetivo aprofundar o debate sobre o termo “marginalidade” ou “marginal” e as questões que suscita. A citação apenas ilustra a atualidade das questões propostas na discussão sobre *marginalidade*, cujos conteúdos foram resignificados em outros termos e/ou categorias desenvolvidos em *Cultivando vidas*.

O termo “marginalidade” faz parte, segundo Kowarick, à classificação da “precariedade” de certos segmentos sociais (“marginalizados”) e identifica as “condições sócio-econômicas e culturais” destes segmentos, ou seja, examina “maneiras de viver” e determinadas “situações de vida” que colocam estas populações em situação de “precariedade” ou de “marginalidade”.

Este debate reverbera na atualidade quando comportamentos e práticas de um segmento social – os *jovens* – são explicados com o uso de termos como *vulnerabilidade* e *situação de risco*, que informam sobre “situações de vida” ou “maneiras de viver” e sobre a *precariedade* – termo utilizado no *Cultivando vidas – da vida dos jovens*.

As *experiências inovadoras* descritas ao longo de *Cultivando vidas* são apresentadas como *alternativas* e *respostas* de um segmento social a condições que os tornam *vulneráveis*. A *vulnerabilidade* é associada, principalmente, a práticas e ações de *violências*. Ao descrever a *situação da juventude* o estudo aponta as determinações que incluem o *jovem* na condição de *vulnerabilidade*. Ou seja, certas *situações* e *condições* tornam um determinado segmento social mais *vulnerável* do que outros. Diante disso, o livro, como ocorre com os analisados anteriormente, define quem são esses *jovens* e as *situações* e/ou *condições* que os tornam *vulneráveis*.

É interessante notar que aqui a terminologia que caracteriza o *jovem* neste estudo é relativamente diferente da empregada nas pesquisas anteriores. Os *jovens* ora *vivem em bairros de setores populares* (Garcia Castro, 2001: 20), ora são *jovens de camadas populares* (p. 21) ou, ainda, *jovens de classe A, B, C* ou *elites* (*idem*).

O elo com as pesquisas anteriores reaparece no trinômio *juventude-violência-cidadania*, mas de uma perspectiva diferente. O elemento central valorizado aqui é o *eixo cidadania*, que já não explica as causas dos comportamentos e práticas violentas, mas para aponta suas origens.

Neste sentido, o termo *vulnerabilidade* torna-se uma categoria-chave, pois ordenaria os indivíduos, ou qualquer segmento demograficamente demarcado, segundo suas *situações* e *condições*, ou do que Kowarick chamou “maneiras de viver”.

As *condições* que geram *vulnerabilidades* sociais (ou *riscos sociais*) para os *jovens de camadas populares* (*residentes em áreas periféricas*) foram definidas a partir de duas características: 1) falta de *acesso a bens culturais*; 2) a condição de *pobreza* (entendida como *falta de alternativas de sobrevivência*). Estas duas condições aparecem no trecho abaixo, indicando o caminho adotado pelos autores para tratar da situação e da condição que colocam os *jovens* em situação de *vulnerabilidade social*.



“Um achado comum sobre o cotidiano de jovens que vivem em bairros de setores populares é o caráter rotineiro de suas vidas, inclusive quanto às atividades de lazer, quer por **carências quanto a equipamentos** em suas comunidades, quer por **dificuldades de acesso** aos equipamentos **concentrados em bairros de classe média e alta**, inclusive por **não terem meios econômicos** que lhes garantam o uso de bens culturais urbanos. Mesmo aquelas atividades promovidas em áreas públicas não são facilmente frequentadas. O **custo** do transporte é, para esses jovens, um entre vários outros impedimentos, considerando a relação entre classe e cultura” (Garcia Castro *et al.*, 2001: 20 [grifos meus])

Estas *situações e condições* propiciam o surgimento de práticas violentas e *sentidos culturais perversos*.

“A idéia é que não há uma relação linear absoluta entre pobreza e violência, mas que, além dos efeitos negativos na qualidade de vida material, a pobreza facilita sentidos culturais perversos, inclusive comprometendo a subjetividade, a criatividade e a disposição para uma cultura de paz” (*Op. cit.*, p. 25).

A partir desta percepção os autores analisam o que entendem como *dimensões centrais na vida dos jovens*, que foram vistas como o conjunto das *situações e condições* que orientam a vida *juvenil* e facilitam ao surgimento de práticas e/ou comportamentos violentos. Nos termos de Kowarick, poder-se-ia dizer que o estudo trata das “condições sócio-econômicas e culturais” que levam certos segmentos sociais a serem identificados como *marginalizados*.

Desta forma, as autoras se propuseram examinar as *vulnerabilidades* dos *jovens* a partir das *dimensões centrais na vida*, expressas por eles através de entrevistas e grupos focais e do confronto com pesquisas anteriores e com dados demográficos *oficiais*. As dimensões propostas foram: *Trabalho* – subdividido em *situações de trabalho*, o *significado e a importância do trabalho*, *uso do dinheiro*, *obstáculos percebidos para obter um trabalho* – *lazer*, *discriminação*, *violência* – *doméstica e institucional* – e *drogas* (motivos para o envolvimento com drogas). Estas dimensões geram *vulnerabilidades* e podem levar ao surgimento de práticas violentas e *processos culturais perversos*, que devem ser *combatidos* mediante processos de reinserção através de *experiências alternativas*.

Este estudo apontou possibilidades de confronto e contrapontos às práticas geradoras de exclusão social (sendo a violência mais uma dentre outras). Do ponto de vista das categorias empregadas, há a preocupação em fortalecer as adesões conceituais feitas pelas pesquisas anteriores com o “campo temático” da *juventude*, através da citação e de referências constantes às pesquisas, em especial as produzidas pela UNESCO-Brasil. Procura-se não só retratar os aspectos comportamentais do *jovem* e da *juventude* como também apresentar mecanismos alternativos às práticas violentas. O *vocabulário de sentidos* e os *verbetes* assinalam a necessidade de construir instrumentais para orientar as intervenções sociais. Além da continuidade das análises anteriores, os vínculos políticos com as ONGs são criados ou reforçados. O *Projeto Abrindo Espaços* é o coroamento deste processo.

“Este estudo versa sobre experiências promovidas por organizações não-governamentais (ONGs) e entidades do setor público junto a jovens em situações de pobreza, acionando oficinas, cursos, e atividades ligadas à arte, cultura, educação para cidadania, esporte, lazer. O intuito é explorar a construção de um vocabulário de sentidos para uma cultura que se contraponha a culturas de violências; documentar esforços pela construção de espaços de democratização dos acessos a bens culturais; registrar testemunhos de impactos de tais experiências nas vidas dos jovens, seus familiares e de suas comunidades, em particular, mudanças ou distanciamento de violências” (*Op.cit.* p. 21).

### ***Violências nas escolas – consolidando as estratégias de intervenção***

O estudo *Violência nas escolas* (2002) pode ser considerado o maior investimento da UNESCO-Brasil em termos de pesquisa. O estudo aborda as *percepções sobre diversos tipos de violências de alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico em escolas públicas e privadas*. ([http://www.ucb.br/observatorio/livro\\_violencias.doc](http://www.ucb.br/observatorio/livro_violencias.doc)) e *descreve a frequência e a gravidade dos incidentes; avalia seu impacto sobre a aprendizagem; e identifica os mecanismos adotados e/ou recomendáveis – de prevenção, redução e erradicação do problema* (Abramovay e Rua, 2002: 30).

Seus resultados foram amplamente divulgados na mídia impressa e televisiva e os pesquisadores promoveram e participaram de diversos seminários e debates entre 2002 e 2003.

**Quadro 15: Matérias de Jornais Violência nas escolas**

Matérias de jornais
“Unesco apresenta hoje resultado de pesquisa sobre violência” (18/04/2002 <i>Globo Online</i> – Plantão, Rio de Janeiro).
“Perigo na escola” (18/04/2002 <i>A Tarde</i> , Salvador).
“Pesquisadoras lançam estudo sobre violência nas Escolas” (19/04/2002 <i>Correio da Bahia</i> , Salvador).
“Unesco propõe ações para conter crimes nas escolas” (24/04/2002 <i>Correio Braziliense</i> , Brasília).
“Com base em pesquisas, Unesco promove debates sobre violência” (03/05/2002 <i>JB em Tempo Real</i> , Rio de Janeiro).
“Cresce homicídio entre os jovens” (04/05/2002 <i>Diário de Cuiabá</i> , Cuiabá).
“Unesco promove no Rio debates sobre violência” (06/05/2002 <i>JB em Tempo Real</i> , Rio de Janeiro).
“Pesquisa revela que 4% dos alunos vão à escola armados” (07/05/2002 <i>Estado de São Paulo</i> , São Paulo).
“Comissão da Câmara discute violência nas escolas” (31/05/2002 <i>Brasil Online</i> ).
“Congresso realiza seminário sobre violência nas escolas” (04/06/2002 <i>Último Segundo</i> ).
“Unesco diz que drogas são forte indutor da violência” (05/06/2002 <i>Terra</i> ).
“Unesco critica falta de atitude contra violência” (05/06/2002 <i>Panorama Brasil</i> ).
“Seminário debate violência nas escolas” (05/06/2002 <i>Popular. Últimas Notícias</i> ).
“Comissões de Educação discutem violência nas escolas” (05/06/2002 <i>Brasil Online</i> ).
“Medidas repressivas não funcionam, diz Unesco” (07/06/2002 <i>Diário da Manhã</i> , Goiânia).
“29% dos alunos de São Paulo já viram armas nas escolas” (19/06/2002 <i>Brasil em Tempo Real</i> ).
“Estudo mapeia violência ao redor das escolas brasileiras” (05/09/2002 <i>Tribuna Imprensa</i> ).
“Unesco investiga como a violência atinge as escolas” (28/11/2002 <i>O Globo</i> , Rio de Janeiro).

Esta ampla divulgação fortaleceu as iniciativas da UNESCO-Brasil no campo da elaboração e execução de *políticas públicas* através do *Programa Abrindo Espaços*, que em 2002 já havia tido início em outras localidades (Cf. Introdução).

Nos capítulos anteriores me detive na análise promovida pela UNESCO-Brasil para identificar e qualificar um determinado segmento social, buscando seus atributos e qualificativos a partir da elaboração de uma imagem sobre seus hábitos, costumes e comportamentos. A categorização e organização destes atributos em uma narrativa específica, permitiram à UNESCO-Brasil e seus parceiros obter respaldo e legitimidade para promover iniciativas destinadas a atender este segmento social. Estas iniciativas se basearam, em primeiro lugar, na força e credibilidade das agências do Sistema da ONU, em particular da UNESCO, perante os governos nacionais. Entretanto, acredito que no Brasil esta influência maior se deva às adesões e alianças que a Organização estabeleceu

com segmentos importantes da vida política nacional, em particular o mundo universitário e as ONGs. A *intimidade e confiança* foram essenciais para criar essas relações, como afirma o representante da UNESCO no Brasil na epígrafe do Capítulo 4. A relação entre *educação, violência e juventude* já vinha sendo amplamente debatida e discutida, nas pesquisas promovidas pela UNESCO-Brasil e na literatura acadêmica especializada, que denominei “campo temático”, de acordo com Guaraná Castro (2005), em larga medida capturado e realinhado nas pesquisas analisadas nos capítulos anteriores.

Com o início da fase experimental do *Programa Abrindo Espaços*, em 2000, fazia-se necessário subsidiar os executores do *programa* com dados, relatos e informações<sup>234</sup>. Apesar do número considerável de informações colhidas nas diferentes pesquisas e da visibilidade dos dados de órgãos públicos, tais como o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas em Educação (INEP) e o Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/DATASUS), amplamente empregados, não havia uma análise única e comparativa, de abrangência nacional, sobre a relação entre *educação, violência e juventude* que unificasse os discursos dispersos de instituições e/ou indivíduos.

Esta análise veio a público em *Violências nas escolas*. A opção de examinar a educação a partir da escola se fundamentava na crença – amplamente divulgada<sup>235</sup> – no papel central da escola no processo pedagógico<sup>236</sup>. A relação entre educação e violência já constava de alguns documentos, como o *PRODOC*, analisado no capítulo anterior, e das diretrizes estabelecidas em *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*.

“Várias pesquisas que vêm sendo promovidas pela UNESCO no Brasil destacam que a violência que envolve jovens quer como vítimas, quer como agentes diretos tem comportamento oscilante durante a semana, aumentando os índices de agressões e criminalidade nos finais de semana. Por outro lado, **outras pesquisas também do acervo da UNESCO frisam**

---

<sup>234</sup> Vale lembrar, como já dito, que a publicação *mapa da violência* havia se transformado na série *Mapa da violência*, e, que em 2002 estava na terceira edição.

<sup>235</sup> Esta percepção do papel da educação está presente nos principais documentos da organização e das principais agências do Sistema da ONU. Desde sua criação, a UNESCO prega a primazia da educação no processo de socialização e construção dos valores individuais (Cf Capítulo 1).

<sup>236</sup> O papel relevante da escola no processo educacional é quase consenso na literatura, sendo considerada a instituição responsável pela preparação do jovem para ingressar no mundo adulto Berquó (1998).

**a demanda dos jovens por lugares e equipamentos para o exercício de atividades lúdicas, recreativas e esportivas, espaços de sociabilidade e de manifestação de criatividade artística, em suas diversas expressões.** Também se alerta para a relação entre dimensões **de não pertencimento cidadão: desencanto com os aparatos institucionais**, discriminação, exclusões político-econômico-sociais e **perda de referencial ético valorativo coletivo**, assim como baixa auto-estima, com **propensão a se enredar em violências, drogas e atos de vandalismo**” (Noletto, 2001: 5 [grifos meus]).

Os trechos acima levantam aspectos importantes e relativamente distintos dos discutidos nas pesquisas de 1998 e 1999. O primeiro trecho traz um dado importante, que provém das pesquisas de 1999 e do relatório da equipe de *avaliação do programa Escolas de Paz*, ao inferir uma relação, não abertamente declarada, entre a ociosidade dos jovens e as práticas violentas.

As explicações para isto partiam do pressuposto de que os *jovens* – por diversos motivos – estariam ausentes da escola ou fora do mercado de trabalho. Em consequência, estariam mais *vulneráveis a situações de risco*. No segundo trecho os autores afirmam que os jovens também não construíram uma relação de *pertencimento cidadão*, o que os torna mais vulneráveis e propensos a se *enredar em violências, drogas e atos de vandalismo*. Na sentença seguinte são expostos os efeitos e as consequências desta perda de *pertencimento cidadão*, com afirmações sobre o *desencanto* [dos jovens] *com os aparatos institucionais*, (...) e a *perda de referencial ético valorativo coletivo*.

Estes trechos corroboram a responsabilização do poder público pelo *desencanto e perda de referencial ético valorativo* dos *jovens*. Esta responsabilidade – e aqui a acusação parece ser de negligência - do poder público é demonstrada quando a falta de *equipamentos para o exercício de atividades* surge como uma das explicações para alguns comportamentos dos *jovens*. Isto já havia sido sinalizado na análise de *Cultivando vidas* e das demais pesquisas. A novidade é que *Violência nas Escolas* trata exatamente desta problemática. Neste sentido, o processo de consolidação de uma narrativa (promovida por todos os estudos analisados) se dá ao tratar especificamente da (co)responsabilidade da escola, por ser esta um dos espaços responsáveis pela transmissão de *referenciais éticos valorativos* que deveriam orientar os indivíduos.

“(…) Quando a UNESCO persegue uma cultura de paz, percebe-se logo que a **âncora dessa busca é a educação**. É por intermédio da educação que reside a esperança da formação de mentes verdadeiramente democráticas. (…) **A educação deve ter como objetivos o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Ela deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos religiosos e raciais.**” (Noletto, 2001: 7 [grifos meus]).

Como espaço para a *transmissão de valores*, a escola é o *locus* privilegiado para a aplicação de ações e programas voltados para o *jovem*. No entanto, isto exigia apontar/evidenciar a fragilidade e a incapacidade dos atores envolvidos neste espaço de responder às demandas e exigências que, segundo as *pesquisas*, eram um contraponto às práticas e comportamentos violentos, por incutirem nos jovens o compromisso com o *respeito pelos direitos humanos* e defenderem os ideais de *liberdade e tolerância*.

O olhar dos pesquisadores se fixa nos diversos atores da escola (professores, alunos, pessoal administrativo e técnico, pais, policiais, vizinhos, funcionários de órgãos administrativos etc.). No entanto, o eixo do trabalho reside nas percepções, opiniões e representações dos alunos.

O universo escolar aparece como o espaço social e político onde as críticas e as interpretações das instituições públicas são feitas. Ao mesmo tempo, as percepções e análises da ineficácia de procedimentos adotados pelos órgãos públicos, abrem espaço para propor alternativas e formas de gestão e operacionalização da unidade escolar. Nestes termos, ao contrário de *Cultivando Vidas*, que deu visibilidade às experiências de valorização e *transmissão de valores* por instituições não estatais, aqui o foco é *transformar* a escola.

### **Operacionalização – dados sobre as equipes**

Considerando-se a produção das ciências sociais no Brasil, a grandiosidade do projeto salta aos olhos quando observamos sua estrutura. A pesquisa foi promovida pela UNESCO em *parceria* com o Instituto Ayrton Senna, o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre (HIV/AIDS UNAIDS), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos

Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), a Fundação Ford, o Ministério da Saúde, o Governo Federal e o Banco Mundial.

O estudo mobilizou uma equipe ainda maior do que as publicações anteriores e ampliou o número de *equipes de campo* responsáveis pela coleta e primeira sistematização dos dados. A coordenação, denominada *equipe responsável*, foi composta por Miriam Abramovay, do Banco Mundial e Maria das Graças Rua, da UNESCO<sup>237</sup> e a equipe foi amparada por dezesseis colaboradores e assistentes de pesquisa em Brasília.

A pesquisa foi realizada em 14 Estados da Federação: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo, e envolveu um total de 116 pesquisadores, entre coordenadores e assistentes de pesquisa<sup>238</sup>. Estes pertenciam a ONGs ou a instituições universitárias, como mostra o quadro abaixo.

As técnicas e instrumentos empregados incluíram 33.655 questionários entre alunos, 10.225 entre pais e 3.099 entre o corpo técnico-pedagógico de 239 escolas públicas e 101 escolas privadas. Além disso, mediante *técnicas qualitativas* foram entrevistados diretores, coordenadores de disciplina, supervisores, agentes de segurança e policiais. Foram feitos *grupos focais* com alunos, pais e professores, num total de 2.155 pessoas entrevistadas e 729 horas de entrevistas gravadas.

**Quadro 16 Pesquisadores de campo Violência nas escolas**

Estado	Instituição	Maior título*
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas. Centro de Ciências Jurídicas.	Doutorado
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Ciências Humanas e Letras.	
Bahia	Universidade Federal da Bahia. Instituto da Ciência da Informação	Doutorado
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo. Fundação Ceciliano Abel de Almeida/Núcleo de Pesquisas de Mercado, Opinião e Estatística.	Sem informação
Distrito Federal	Universidade Católica de Brasília. Departamento de Psicologia	Doutorado
Goiás	Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação.	Doutorado

<sup>237</sup> Estas autoras participaram de outras pesquisas da UNESCO-Brasil, como foi mencionado.

<sup>238</sup> Não foram encontradas informações sobre os pesquisadores do **Distrito Federal** e de **Santa Catarina**.

Mato Grosso	Universidade Federal Candido Rondon.	
Ceará	Universidade Federal do Ceará. Núcleo de Psicologia Comunitária/Departamento de Psicologia.	Doutorado
Pará	Universidade Federal Popular	Doutorado
Pernambuco	Centro de Cultura Luiz Freire.	
Rio Grande do Sul	Themis.	Graduação
Rio de Janeiro	Instituto de Estudos da Religião.	Sem informação
Santa Catarina	Grupo de Apoio de Prevenção à AIDS.	
São Paulo	Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação. Programa Juventude.	Sem informação

**Fonte:** *Violência nas escolas*

\*Título do responsável local pela pesquisa.

Este quadro mostra que a maioria dos integrantes das *equipes de campo* possuíam doutorado, o que dá ao trabalho respaldo do ponto de vista universitário. A presença de integrantes de ONGs conferiu ao estudo a possibilidade de diálogo conceitual, talvez não na mesma proporção do que ocorreu com o trabalho *Cultivando vidas*, mas criou uma *parceria* do ponto de vista da terminologia e da gramática empregadas.

### **Da juventude à escola – definindo os espaços da violência**

Para analisar este material utilizei os mesmos procedimentos já adotados, de focar o livro a partir de seus vínculos com certos “autores-fontes” ao construir um determinado discurso sobre a escola.

O primeiro aspecto que chama atenção no *Violência nas escolas*, comparado às publicações anteriores, é a incorporação de novos autores e referências na discussão dos temas *violência* e *escola*. Fazendo as ressalvas necessárias, é importante apontar que este estudo não tem como eixo de análise os temas *juventude*, *violência* e *cidadania*, mas o que denomina *violência nas escolas*. Há uma valorização *a posteriori* de autores com publicações anteriores a 1997 – que poderiam ter sido mencionados nas pesquisas de 1998 e 1999 –, tratadas aqui como *contribuições importantes*.

Neste sentido, as omissões ou acréscimos de autores estão associados aos caminhos percorridos pela UNESCO-Brasil e às diferentes ações e alianças conceituais da organização. Com relação às pesquisas anteriores, há grande quantidade de referências e citações de autores internacionais, com ênfase em análises provenientes dos EUA, França e Espanha.



### **Violência e escola: novas alianças conceituais**

O livro emprega a expressão *violência escolar* para designar um conjunto de atos praticados no interior da escola que atingem os indivíduos fisicamente (agressões), moralmente (xingamentos, desrespeitos) e socialmente (pichações, depredações e roubo), que classifiquei em **tipos de violências**. Segundo Abramovay e Rua, estes atos têm reflexos no processo de aprendizado do aluno e na imagem da escola como espaço de aprendizado e formação.

Para identificar estes **tipos de violências**, o texto se ampara em certos “autores-fontes” nacionais, mas principalmente internacionais, como Eric Debarbieux (1996, 1998)<sup>239</sup>, Jean-Claude Chesnais (1981), Jaques Dupâquier (1990) e Meredith Watts (1998) que trataram da violência escolar a partir da *variabilidade de sentidos* produzidos e vividos pelos atores envolvidos. Citando Debarbieux (1996),

“Analisando historicamente a tradição dos estudos da violência no meio escolar, Debarbieux chama atenção para importantes mudanças tanto no que é considerado violência como, também, no olhar a partir do qual o tema é abordado. ‘Uma lição especial da história poderia ser esta variabilidade de sentidos da violência na educação correlacionada às representações da infância e da educação’ (Debarbieux, 1996: 32 *apud* Abramovay e Rua, 2002: 67).

De acordo com os autores, o termo abriga situações diversificadas, que vão dos *pequenos delitos e ataques à propriedade* aos *atentados contra a vida*, e que poderiam estar associados a outras questões e realidades, mas que, pela *complexidade* do tema e a

---

<sup>239</sup> Na época da pesquisa, Eric Debarbieux era professor da Universidade Bordeaux II. Sua esposa, Catherine Blaya, era docente no Instituto Universitário de Formação de Professores da França. Em 1998 os dois organizaram o “Observatoire Européen de la Violence en Milieu Scolaire”. Em 2001 promoveram a primeira conferência mundial “*Violences à l’école et politiques publiques*”, realizada em Paris com apoio da UNESCO e do Parlamento Europeu. (<http://www.obsviolence.u-bordeaux2.fr/presentation/index.html>). Em 2003, foi realizada a 2ª Conferência Mundial, no Quebec (Canadá). Neste evento, o diretor geral da UNESCO-Brasil apresentou “*Tackling Violence in Schools: the role of UNESCO-Brazil*”, em que relatou a experiência do *Programa Abrindo Espaços* em algumas cidades do Brasil. A presença e participação de Debarbieux e Blaya nas atividades da UNESCO-Brasil tiveram início em 2002, quando da realização do “Seminário internacional sobre as violências nas escolas” em novembro, promovido pela UNESCO-Brasil em parceria com a Universidade Católica de Brasília e apoio do PNUD. Nesta oportunidade, Debarbieux foi convidado a assumir o cargo de coordenador da equipe de pesquisa e avaliação da UNESCO-Brasil, que ocupou até o primeiro semestre de 2005.

heterogeneidade das manifestações, são tratadas como *violências*. Apesar de apontarem a complexidade do termo e a dificuldade de conceituá-lo, os autores sinalizam a existência de um consenso básico na literatura. *Todo ato de agressão - física, moral, institucional – que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência* (Abramovay e Rua, 2002).

“Mas há consenso de que não só a violência física mereceria atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre violência mais afins com as realidades experimentadas e as realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos envolvidos” (Abramovay e Rua, 2002: ).

Definido que há um consenso na literatura quanto a pensar a *violência* a partir de múltiplas dimensões, o texto se volta para a literatura específica sobre violência escolar, para apontar nela uma multiplicidade de olhares e focos de interesse. Pois, a partir de Bernard Charlot (1997), a própria violência escolar é *um fenômeno heterogêneo e desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a própria sociedade (pacificadora no regime democrático)* (Abramovay e Rua, 2002: 69). Esta citação leva a entender a violência escolar como uma prática antidemocrática, pois atinge *o refúgio de paz*.

A segunda dinâmica consiste em classificar e qualificar as *violências escolares* com base em sua natureza. As violências praticadas no universo escolar podem ser atos associados ao que denominam *violência* (roubos, violência sexual, ferimentos, crimes etc.), atos de *incivilidade* (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito) e *violência institucional e simbólica* (violência nas relações).

Para os autores, esta hierarquia permite compreender os fenômenos estudados de forma mais ampla e diversificada, ao tratar como violência certas ações oriundas da quebra do diálogo (intimidações, injúrias, delitos contra objetos e propriedades etc.) e examinar as violências *simbólicas*.

“A escola se destaca especialmente como um locus de violência simbólica, pelo poder do exercício da comunicação racional, segundo a linha seguida por Bourdieu, que se refere ao poder exercido por uma ordem dominante como aquelas que agem por meio de sanções da instituição escolar (...).”

(Abramovay e Rua: 340)

A noção de *incivilidade* foi atribuída a uma preocupação essencialmente europeia, com repercussão maior nas análises francesas, em especial a partir do trabalho de Angelina Peralva (1997)

“Nos últimos anos, chama a atenção o aumento, ou o registro, de atos delituosos e de pequenas e grandes ‘incivilidades’ [Nota das autoras: ‘Peralva (1997) trata a violência como fenômeno que se sustenta na incivilidade contrapondo o termo ‘civilidade’ adotado por Norbert Elias’] nas escolas. (...) Tornam-se mais visíveis as transgressões, os atos agressivos os incidentes mais ou menos graves que têm como palco a escola ou seu entorno, onde todos os atores (alunos, professores, o corpo técnico-pedagógico, pais e agentes de segurança) sentem-se vítimas em potencial. Este angustiante sentimento de vulnerabilidade, segundo Debarbieux (1998: 13), expressa a existência de uma tensão social, que desencadeia insegurança no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo elas vítimas diretas de crimes e delitos - reflexão corrente no acervo da literatura internacional sobre o tema.” (Abramovay e Rua, 2002: 93).

Se a *incivilidade* é uma preocupação francesa, para autores como Dupâquier (1999) e Lia Fukui (1992) seria importante distinguir *violência* de *agressividade* (expressão da incivilidade), visto que nem toda manifestação de agressividade é um ato de violência, pois pode não desejar a *destruição do outro*.

O contraponto é apaziguado com a citação de Debarbieux (1998), *as incivilidades seriam violências anti-sociais e anti-escolares, quando mais traumáticas, pois silenciosas e banalizadas para proteção da escola, tomando muitas vezes a forma de violência simbólica* (Abramovay e Rua, 2002:).

Abramovay e Rua propõem então tratar as *violências* a partir da idéia de Debarbieux e Catherine Blaya (2002) de substituir o *incivilidade* por ‘*microviolência*’, noção desenvolvida por Debarbieux e Blaya em “Violência nas escolas e políticas públicas”, editado pela UNESCO-Brasil<sup>240</sup>. O termo seria mais *sensível* para tratar de *violências* em processos interativos.

---

<sup>240</sup> Na “Introdução”, o trabalho é apresentado como uma continuidade das ações do *Observatório Europeu de Violência nas Escolas*, que divulga pesquisas sobre o tema. Já na “Apresentação”, assinada pelo representante da UNESCO-Brasil, o livro é *parte de um plano para tornar disponíveis as obras mais*

O texto realça o crescimento das pesquisas e o investimento cada vez maior na análise de um *fenômeno* a partir de múltiplas dimensões. Este crescimento seria observado em escala internacional, destacando-se aqueles feitos no Brasil, Inglaterra, Estados Unidos, Espanha e França.

São mencionados alguns estudos feitos na Inglaterra e na Espanha que apontam as dificuldades dos pesquisadores para conceituar a violência escolar, visto que o termo *violência* não é comumente usado para qualificar atos praticados por professores contra alunos, e vice-versa, devido às suas conotações emocionais (Abramovay e Rua, 2002). Termos como “agressividade”, “comportamento agressivo”, “*bullying*” e “*disruption*” seriam mais apropriados para lidar com certas situações do cotidiano escolar. Na Espanha, a partir do trabalho de Rosário Ortega (2001), haveria um constrangimento moral na qualificação de certos atos de *violência* - em especial aqueles praticados contra *juvens* e *crianças* - como violência escolar. Já nos Estados Unidos o foco tenderia a se fixar no exterior da escola, nas gangues, segundo as autoras, que citam o trabalho do “autor-fonte” John Hagedorn “*As American as Apple Pie. Paterns in American Gang Violence*” de 1997. Neste caso, as expressões utilizadas seriam “*delinqüência juvenil*”, “*condutas desordeiras*”, “*comportamento anti-social*” fazendo referência aos autores Daniel Flanery “*School Violence: Risk, Preventive Intervention and Policy*” (1997) e Watts, “*Cross-Cultural Perspectives on Youth and Violence*” (1998).

Ao tratar da pesquisa realizada no Brasil, as autoras observam que a partir de meados dos anos 1990 há consenso em tratar como *violência* todas as manifestações de agressão, tanto as praticadas contra o *patrimônio* quanto aquelas *contra a pessoa* (alunos, professores, funcionários etc.). Nesta constatação são citados os trabalhos de Fukui (1992), Sposito (1998), Guimarães (1996), Candau (1999) e Minayo *et al.* (1999).

Quanto às explicações das **causas** da violência escolar, o texto organiza o debate a partir de dois critérios: identificar os estudos que tratam dos aspectos externos da violência

---

*significativas sobre violências nas escolas, a UNESCO tomou a iniciativa de traduzir e publicar este livro, dirigido por duas das maiores personalidades da área: Eric Debarbieux e Catherine Blaya. (Debarbieux e Blaya, 2002: 10)*

escolar (*exógenos*) e os que analisam os aspectos internos (*endógenos*). Resumidamente, os fatores *exógenos* referem-se a explicações de ordem socioeconômica, ao agravamento das *exclusões sociais, raciais* e de *gênero*, à perda de referencial entre os *jovens*, ao surgimento de *galeras, gangues, tráfico de drogas, desestruturação familiar* etc. e à perda dos espaços de sociabilidade. São citados os seguintes “autores-fonte”: Candau, Lucinda e Nascimento, 1998; Guimarães, 1998; Belintane, 1998; Artz, 1998; Peignard, 1998; Payet, 1997 e Zinnecker, 1998<sup>241</sup>. Apesar destes fatores não serem tratados pela literatura como condicionantes, estariam na origem da explicação de muitos casos de *violência* praticados nas escolas. Nesta perspectiva, a escola torna-se *vítima* de situações que fogem ao seu controle, sendo objeto de atos de *violência*.

As variáveis *endógenas* correspondem ao tratamento da *violência* a partir de aspectos como o nível de *escolaridade dos estudantes* (Flannery, 1997 e Fuch *et al.*, 1996), *o sistema de normas e regras, a disciplina dos projetos políticos pedagógicos* (Hayden, 2001; Blaya, 2001 e Ramogino *et al.*, 1997), a quebra dos pactos de convivência interna, o *desrespeito* de professores com alunos e vice-versa, a má qualidade do ensino, a carência de recursos (Sposito, 1998; Feldman, 1998 e Blaya, 2001). As autoras informam que estas variáveis internas geram dificuldades e tensões no cotidiano escolar, com reflexos externos. Ou seja, os *conflitos* internos repercutem no relacionamento extra-escolar e podem se manifestar na *comunidade*, na *família* e nas práticas e comportamentos externos, em particular dos alunos.

Diante disso, os autores enfatizam que tanto no nível da elaboração conceitual a respeito da *violência escolar* quanto no nível das propostas para superá-la deve-se considerar os múltiplos olhares, percepções e modelos de análise produzidos de perspectivas distintas. As autoras, partindo de Debarbieux (2001) e Watts (1998), constatam ser necessário proceder a *estudos multidisciplinares e transnacionais* para comparar *experiências distintas* e encontrar *afinidades* que levem a uma maior compreensão do fenômeno da *violência escolar*.

---

<sup>241</sup> No anexo 5.2 constam os “autores-fontes” citados neste trabalho.

O último elemento destacado é a constatação, a partir dos “autores-fonte”, de que a escola passa por transformações em sua *identidade*, seu *papel* e sua *função social*. Nestes termos, sugerem alinhar perspectivas *macrossociais* sobre *juventudes*, *violência* e *exclusão social* com *estudos etnográficos* sobre o universo escolar.

Chama a atenção nesse estudo a forte presença de “autores-fontes” estrangeiros, o que indica a intenção de situar o estudo em um “campo temático” com uma perspectiva mais global. Além disso, como ilustra a atuação de Debarbieux como *responsável pelo setor de pesquisa* da UNESCO-Brasil, havia também o objetivo de estabelecer novas alianças e adesões institucionais mediante fóruns, congressos e seminários internacionais.

Os autores estrangeiros são utilizados, na sua maioria, para fornecer categorias explicativas das causas da violência, o que demonstra a preocupação em atentar para modelos explicativos internacionais no entendimento de problemas sociais locais. Os autores nacionais, em contrapartida fornecem exemplos, casos e interpretações sobre aspectos especificamente nacionais. Dentre os temas abordados por estes últimos, os de maior incidência são os associados a discussão sobre o papel da educação.

“No caso brasileiro, a crise da educação vem sendo agravada pela inserção da violência em suas diversificadas formas no mundo racional da escola, derrubando os alicerces da educação, desde a autoridade do professor até o abandono das exigências mínimas de aprovação. (Barreto, 1992: 59-60 *apud* Abramovay e Rua, 2001: 87)

“Significados sociais da escola são questionados na literatura brasileira para melhor compreender a causa da violência nas escolas nos dias de hoje, e são comuns as análises que apontam os percalços da educação face à globalização da economia, mudanças do mundo do trabalho, lugar da ética e extensão da ideologia consumista e individualista. Em especial, frisa-se a perda da importância da educação para a mobilidade social e - marca dos autores brasileiros - a chamada para as linguagens juvenis, o anseio do pertencimento, da participação e o tradicionalismo da linguagem de um tradicionalismo mais formal” (Guimarães, 1996; Sposito, 1998 *apud* Abramovay e Rua, 2001: p. 91)

“Alguns estudos ressaltam cuidado especial com o projeto pedagógico das escolas, e o modo como os atores - alunos, professores, pais e funcionários - situam - se em face do fenômeno da violência nas escolas (entre outros Lucinda, Nascimento e Candau, 1999). Segundo Camacho, em estudo de caso realizado em Vitória/ES, a escola brasileira estaria passando por uma

‘crise de socialização’, devendo, então revisar os valores e os conceitos formadores da educação, principalmente o referente à disciplina. Essa autora concluiu que as ações ficam muito mais centralizadas no processo pedagógico do que na ‘proposta educativa’”. (Abramovay e Rua, 2001: p. 91)

As autoras destacam a preocupação - por via dos “autores-fonte” nacionais - do tema da educação no processo de construção do *pertencimento cidadão*, como indicado na brochura *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. Do ponto de vista do discurso político, a educação é tratada no país como tema central e prioritário. Como visto antes, o discurso da UNESCO-Brasil e de seus parceiros se ampara na valorização da educação e da escola como elementos indiscutíveis e inegociáveis na construção da *cidadania*.

Entretanto, a tradução desta compreensão no *Programa Abrindo Espaços* fica aquém das percepções e questões levantadas e sugeridas em *Violências nas escolas*. A escola, como visto no capítulo anterior, deixa de ser ator no processo transformador e passa a ser objeto da ação daqueles capazes de se contraporem, com modelos alternativos, à ineficácia dos aparelhos estatais.

Ao tratar determinado fenômeno mediante o emprego de referenciais consagrados ou considerados indiscutíveis, a violência escolar adquire um efeito propositivo importante e com maior credibilidade.

Apesar de ser tema relativamente recente<sup>242</sup>, a relação violência-escola era (é) um tema nobre nas ciências sociais, o que ajuda entender o impacto da publicação. A divulgação

---

<sup>242</sup> Sposito (2001) mostra que os primeiros estudos sobre violência no meio escolar surgiram na esteira dos debates da década de 1980 sobre violência urbana. “Nesses primeiros anos da década de 1980 observa-se certo consenso em torno da idéia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes. Tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente, e, em menor grau, no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar” (Sposito, 2001: 9). De acordo com um levantamento da autora (1999 e 2000), a produção de pós-graduação sobre violência escolar no período 1980-1998 era muito pequena. “Somando-se o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil verificamos que, de um total de 8.667 trabalhos, somente nove investigaram o tema da violência escolar (Sposito, 2000). Em Ciências Sociais, considerada a produção de onze Programas de pós-graduação (compreendendo centros de intensa produção como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul)

dos resultados nos meios de comunicação fio fundamental para os desdobramentos das ações da UNESCO-Brasil, como indica a extensão do *Programa Abrindo Espaços* para outros estados e municípios.

**Quadro 17 Programa Abrindo Espaços**

Estados	Nome do Programa	Ano de início
Rio de Janeiro	Escolas de Paz	2000
Pernambuco	Escolas Abertas	2000
Bahia	Abrindo Espaços	2001
São Paulo	Escola da Família	2003
Rio Grande do Sul	Escola Aberta para a Cidadania	2003
Piauí	Escola Comunidade	2003
Minas Gerais	Abrindo Espaço na Escola Viva, Comunidade Ativa	2003
Juazeiro (Bahia)	Construindo Cidadania e Conquistando a Paz	2003
Maceió	Cidadela	2003
(Governo Federal)	Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude	2004

Confrontando o trabalho de Abramovay e Rua (2002) com as pesquisas publicadas em 1998 e 1999, observa-se que persiste o foco nas causas das *violências* e a ampliação de referências aos tipos de violência praticados no interior das escolas.

Depois desse estudo a UNESCO-Brasil foi convidada por diferentes instituições públicas e privadas para discorrer sobre diversos aspectos tratados no livro. Os dados, reproduzidos em 109 tabelas, 18 gráficos e 18 quadros, foram amplamente divulgados e reproduzidos nos meios de comunicação. A partir de 2003 o livro rendeu subprodutos, como uma versão resumida, uma versão contendo unicamente o debate conceitual e outra com temas específicos como, por exemplo, os tipos de violência mais observados pela pesquisa<sup>243</sup>.

## Considerações finais

---

verifica-se que nesse mesmo período nenhuma dissertação ou tese de doutorado foi defendida sobre o tema em relação a um total de 2.495 títulos objetos de exame (Sposito, 1999)” (Sposito, 2001: 3).

<sup>243</sup> *Violência nas escolas* está na 4ª edição. Em 2004 foi lançado *Violências nas escolas: versão resumida*. A partir de 2002 a UNESCO-Brasil lançou diversos livros e brochuras sobre o tema: *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina desafios para políticas públicas; Estratégias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo*, Rosario Ortega e Rosario del Rey; *Violence in Schools and Public Policy* e *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*, Éric Debarbieux, e Catherine Blaya; *Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes*, Mary G. Castro e Miriam Abramovay; *Desafios e alternativas: violências nas escolas. Anais do Seminário Violências nas Escolas, Brasília, 2002, Éric Debarbieux et alii*.



*Cultivando Vidas* pode ser entendido como uma continuidade do conjunto de publicações da UNESCO-Brasil cujo pano de fundo era a constituição de saberes voltados para a intervenção pública.

Se nos trabalhos de 1998 e 1999 o exercício consistiu em conferir atributos a um segmento social e, através de certas operações, concebê-lo como *público alvo* de ações e projetos específicos, os trabalhos subseqüentes abordaram outras dimensões, requisitos para a elaboração de *políticas públicas*.

*Cultivando Vidas* tenta apreender diferentes experiências junto à população *jovem* para alcançar uma melhor compreensão das possibilidades de ação junto a este segmento. Ao mesmo tempo, o trabalho estabeleceu diálogos com ONGS diferentes, ao compartilhar opiniões, idéias, percepções e léxicos e abrir caminho para a formação de uma ampla rede de reciprocidade.

*Violências nas Escolas* - estudo iniciado no mesmo período (2000), mas publicado dois anos depois - envolveu um investimento maior tanto do ponto de vista da operacionalização quanto das discussões e temas abordados. Seu desafio parecia ser definir um *locus* que viabilizasse uma *política pública*. A escola seria o espaço propício para uma ação desta natureza, dado que seu objetivo é *preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizades entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais, religiosos e pessoas de origem indígena* (Abramovay e Rua, 2002: 22)<sup>244</sup>.

A opção da UNESCO-Brasil por trabalhar com escolas corresponde à visão amplamente difundida e aceita por muitos de que a escola, além da família, representa uma dimensão fundamental da vida social, principalmente por seu papel nos processos de socialização e de formação dos indivíduos. Desta maneira, o debate de *Violências nas Escolas* é permeado por uma forte crença no papel civilizatório da educação, em particular da escola.

---

<sup>244</sup> Este trecho corresponde ao artigo 29, inciso da Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989.

Neste ponto, gostaria de resgatar a análise de Peralva (1997) citada em *Violências nas escolas*, (p. 74, 85, 93 e 335), para entender algumas preocupações do estudo. À luz de Elias e Durkheim, esta autora trabalha com a idéia de um momento caracterizado por uma “relação pós-convencional às normas” (*Op. cit.*: p.12), manifesta na debilitação dos processos de “codificação dos comportamentos” (*Idem*), o que implica em uma compreensão do enfraquecimento da capacidade do Estado-nacional para criar uma “ordem central” agregadora e civilizatória<sup>245</sup>. Nestes termos, a escola – agente produtor e reproduzidor de modelos comportamentais e normativos – estaria gradativamente perdendo seu vínculo com esta “ordem central” e fornecendo cada vez menos modelos culturais e ideológicos, o que instauraria uma “defasagem entre categorias que pertencem à esfera das representações ou dos modelos orientadores das práticas, e as categorias que pertencem à esfera das práticas, elas próprias gestadoras de modelos novos” (*Op. cit.*: p. 13)<sup>246</sup>.

Apesar da percepção de que a unidade escolar não atende às expectativas de promover o “pertencimento cidadão” em diferentes níveis, o espaço escolar continua sendo encarado como *locus* privilegiado para empreender o processo de socialização. Mas, ao invés desta socialização se dar pela via dos mecanismos públicos – considerados, em última instância, ineficazes – este processo passaria por caminhos alternativos e seria movido por referências que pertencem ao universo dos *valores* e dos *direitos*.

---

<sup>245</sup> “Vivemos aquilo que Giles Lipovestky designou como *crepúsculo do dever*, que implicava na subordinação do sujeito a regras de comportamento que lhe eram exteriores, ao passo que hoje ele se orienta cada vez mais por escolhas individuais, a partir de um espectro consideravelmente mais amplo de possibilidades” (Peralva, 1997: 13).

<sup>246</sup> “A escola funcionou durante muito tempo como um micro-Estado – isto é, aquilo que classicamente era designado como uma instituição, um espaço definido por fronteiras, no interior do qual um governo central era exercido. Esse micro-Estado era um Estado dentro do Estado, um Estado por delegação, conforme nos ensinou Durkheim (1975), para quem a legitimidade da instituição escolar, do educador e do processo educativo fundava-se em uma delegação de funções referida a uma entidade maior, a sociedade nacional. Hoje, sabemos que já não é mais assim: já não há mais nas escolas um modelo de ordem central, bem como geralmente já não é mais possível encontrar nelas governo que se considere suficientemente legítimo para exigir a qualquer preço, sob pena de punição, o cumprimento de uma ordem codificada através de regulamentos. A *vontade* de exercer controle sobre os requerimentos próprios da ordem, sob forma de monopólio, se debilitou” (Peralva, 1997: 12).

## OBSERVAÇÕES FINAIS

Se retornamos às observações contidas na introdução do presente texto quanto ao que é ‘fazer políticas públicas’ num ‘contexto democrático’, sobre os modos pelos quais as ações governamentais se configuram num dado momento enquanto *intervenções públicas*, se nos indagamos acerca das formas como os cientistas sociais (*lato sensu*) são delas participantes, quer na qualidade de especialistas capazes de formular diagnósticos e propostas de solução para problemas sociais, quer na de produtores de conhecimento inovador, então, para encerrar esse trabalho, cabe-me aqui pensar, muito brevemente, sobre um universo muito mais amplo de discussões que são parte do cenário em que a ação da UNESCO-Brasil se deu e se dá. Refiro-me aos debates que têm conectado, desde o início dos anos 1990, idéias sobre a melhoria de vida dos povos, idéias sobre o exercício da democracia, propostas de revisão de contextos nacionais rumo a uma maior igualdade social, proposições quanto à ação de organismos de *cooperação internacional*, para ficarmos apenas com algumas virtualidades. Opto, por cautela, por apresentar ao final da tese essas observações, sem a pretensão de deduzir as práticas que abordei ao longo dos capítulos desse universo de questões ‘intelectuais’: afinal a ação dos cientistas sociais ‘pede’ sempre para ser vista assim, enquanto, primariamente, debate de idéias, afastado das articulações da vida política cotidiana.

Os processos de intervenção governamental em cenários públicos em diferentes áreas (rural e urbana) têm se tornado cada vez mais um instrumento de instauração da “modernidade”, a partir da idéia de re-ordenamento dos espaços públicos. Em uma perspectiva histórica a intervenção como modalidade de organização dos espaços e das demarcações de território não é novidade, tendo caracterizado diferentes momentos da vida social de países nos diversos continentes, em particular depois da segunda guerra mundial, em muito potencializada com a formação da (ONU). No entanto, a novidade dos anos 1990, como afirmou um funcionário da Divisão de Desenvolvimento Sustentável da ONU, reside no fato de os processos de intervenção serem pensados enquanto políticas públicas realizadas por múltiplos agentes sociais:

“(...) O Secretariado geral da ONU está muito mais aberto e acessível às ONGs e seus pontos de vista do que há cinco ou dez anos. No nível operacional, muitos órgãos e agências desenvolveram orientações que dão ênfase a um trabalho mais próximo como ONGs e incluindo-as nos vários níveis de um projeto, desde a idealização até a implementação e

monitoramento” (Vieira, 2001:143)

Esta nova orientação da ONU tem-se respaldado em um conjunto de elaborações a cerca do poder político e dos diferentes agentes sociais envolvidos. Uma parte da literatura mais recente nas ciências sociais tem procurado enfatizar esta nova orientação – entendida como uma mudança qualitativa – no estabelecimento dos mecanismos de interlocução entre “poder público e sociedade”. (Fisher 1997; Ribeiro, 1998; Gohn, 2000; Navarro, 2000). Dentre estas novidades a questão da *participação popular* adquire um significado particular sendo percebida como uma “intervenção social planejada” em oposição à idéia que prevaleceu nas décadas anteriores onde esta era definida como um conjunto de forças organizadas para garantir o controle dos recursos públicos (Gohn, 2000)<sup>247</sup>. No plano dos discursos a mudança do conteúdo do termo *participação popular*, do exercício pleno da cidadania em ‘contextos democráticos’, gerou a constituição de formas de mensurar o grau de participação dos indivíduos e agentes sociais, estabelecendo desta maneira um “controle” sobre a forma como indivíduos e grupos intervinham (Navarro, 2000).

A mudança de status da idéia de *participação popular* tem sua origem em uma série de desdobramentos nacionais e internacionais. No plano nacional, o processo de democratização e a abertura política dos anos 80, assim como a ampliação dos chamados movimentos sociais, são apontados como grandes impulsionadores da *participação popular*, percebido neste primeiro momento como um movimento de massas (Doimo, 1995). No plano internacional o eixo da análise tem se apoiado nas premissas habermasianas (Habermas, 2004) sobre a redefinição do espaço público e nas definições de Norberto Bobbio (1992) sobre os mecanismos de governo, em especial sobre *poder local*, e *governo local*.

Para Habermas, a idéia de espaço público tem que ser visto como uma esfera ordenada onde se concretize a interação entre os grupos organizados da sociedade, de diferentes unidades, organizações, corporações, associações, movimentos sociais etc. A natureza dessa esfera é a da argumentação, ou seja, é um espaço para o confronto dos problemas

---

<sup>247</sup>Como salientou Gohn (2000: 4), a partir da constituição de 1988 “Leis orgânicas específicas passaram a regulamentar o direito constitucional à participação por meio de conselhos deliberativos, de composição paritária entre representantes do poder executivo e de instituições da sociedade civil”.

coletivos. O espaço público se diferencia do espaço estatal, pois o que no primeiro está em jogo são questões de cunho moral produzindo demandas ao Estado. Do ponto de vista dos desdobramentos destas premissas encontramos as definições de Norberto Bobbio (1992) sobre o re-ordenamento dos mecanismos de gestão e coordenação das políticas públicas no que se convencionou chamar de “teoria democrática”.

De forma muito resumida podemos sugerir que o discurso da “teoria democrática” se fundamenta a partir de dois eixos; em primeiro lugar na afirmação da perda da legitimidade do “Estado” no que se refere às ações públicas (crise do *welfare state*). Em segundo lugar na percepção de que vem se ampliando a participação dos “setores organizados” na elaboração de projetos de intervenção pública. Estes dois eixos permitem concluir que as funções estatais vêm sendo redefinidas, sugerindo desta maneira a idéia de uma *nova governança*. Fisher (1997:440) chama a atenção para a redefinição da idéia de *ação coletiva*, que põe em movimento atores dispersos local e globalmente configurando uma nova dimensão às ações públicas e conseqüentemente à noção de *governança*. Como sugere o autor “the Study of these changes not only enriches our understanding of local and translocal connections that enable and constrain flows of ideas, knowledge, funding, and people, but also invites us to reconsider both conventional notions of governance and foucaultian ideas of governmentality and how technologies of control affect both the personal and the political, and to examine changing relationships among citizenry, associations, and the state.” (Fisher 1997: 441).

É importante salientar que o conceito de governança adquire um teor de explicação para determinados fenômenos da organização político administrativa local, a partir do estabelecimento de fóruns internacionais como a “Comissão Mundial sobre Governança Global”, ocorrido em 1993 (Gohn, 2000). A materialidade da idéia de governança se efetua no estabelecimento de espaços de cooperação e através da integração entre diferentes agentes sociais, econômicos, políticos, privados, nacionais e internacionais. Neste sentido a idéia de governança é entendida como uma nova forma de definir o papel do Estado, que passa a deter novas características, tais como as de coordenar os projetos de serviços públicos. A governança pode então ser compreendida a partir das premissas habermasianas, como a instituição de um novo espaço público não estatal composto de diferentes atores sociais, inclusive dos agentes estatais. Para a “teoria democrática” o conteúdo da idéia de governança aparece como um elemento em disputa

onde, como estabeleceu Ribeiro (1998) o que estaria em jogo é “*um modelo de desenvolvimento orientado por valores e objetivos de integração, justiça e solidariedade sociais e de fortalecimento da cidadania*”.

Nesse contexto, em 1988, o então secretário das Nações Unidas Javier Pérez de Cuéllar e o diretor geral da UNESCO, Federico Mayor, lançam um documento intitulado “*Década mundial do desenvolvimento cultural*”, este documento tinha como objetivo tentar explicar porque certos projetos de desenvolvimento haviam fracassado. Segundo os autores isto se dava porque “a importância do fator humano – a teia complexa de relações, crenças, valores e motivações existente no centro de toda a cultura – fora subestimada em muitos projetos de desenvolvimento.” (Cuéllar, 1997). Este relatório gerou uma série de discussões em especial na 26ª Sessão Conferência Geral da UNESCO, onde em cooperação com as Nações Unidas foi criada a “*Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento Independente*”. O objetivo da Comissão era junto como “homens e mulheres eminentes de todas as regiões do mundo, versados em diversas disciplinas, para preparar um Relatório Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento e propostas para ação urgente e de longo prazo, a fim de responder às necessidades culturais no contexto de desenvolvimento.” (*id.* 12). Esta proposta foi aprovada no mesmo ano na Assembléia Geral das Nações Unidas. O relatório foi publicado em 1996 (e em 1997 no Brasil) sob título *Nossa Diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*<sup>248</sup>.

Percebemos, aqui, uma conexão temática que propositalmente deixei pouco aparente – mesmo porque minimizada no material que trabalhei, mas nada ausente do cotidiano que vivenciei: a com a ampla constelação discursiva em torno da idéia de *desenvolvimento*.

---

<sup>248</sup> Uma análise minuciosa do relatório pode fornecer pistas importantes para compreender a mudança de postura das agencias internacionais em relação as premissas que orientam as políticas publicas.

## Desenvolvimento como discurso

As preocupações sobre o desenvolvimento, como muito bem assinalado por Mair (1984); Crush (1998); Crewe e Harrison (1998); Fisher (1997), Cowen e Shenton (1998); Hoben (1982), dentre outros autores, levaram antropólogos e cientistas sociais a se indagarem sobre quais os efeitos produzidos pelas ações desenvolvimentistas e como se insere o cientista social, muitas vezes assumindo a “função” de *expert*. Por outro lado Mair, Crush, Crewe e Harrison, por exemplo, chamam ainda a atenção para o significado positivo que o termo *desenvolvimento* foi assumindo no campo das ciências sociais ao longo dos últimos 30 anos, designando um conjunto de ações que visam a melhoria da qualidade de vida, em oposição aos debates do passado<sup>249</sup>.

Os autores mencionados acima tendem a coincidir em suas análises – com algumas particularidades – mostrando que o discurso sobre desenvolvimento, tem como marco o discurso pronunciado pelo presidente dos USA Truman em 1949. No entanto, nos anos subsequentes – com a instituição dos organismos multilaterais e a posterior, e muito mais recente, instauração da perspectiva da *cooperação internacional* – o discurso do desenvolvimento se consolidou em projetos de intervenção pública, partindo da idéia de que era preciso organizar economicamente as nações “atrasadas” e essencialmente rurais denominadas de Terceiro Mundo<sup>250</sup>.

Assim, a empresa desenvolvimentista no Terceiro Mundo suscitou – em conjunção com as reflexões sobre a modernidade – um conjunto de críticas de outros autores que procuraram refletir sobre a empresa desenvolvimentista de diferentes aspectos. Partindo dos efeitos gerados pelas ações desenvolvimentistas, os estudos dirigiam suas investigações aos mecanismos e aos procedimentos operacionais da intervenção. Matrizes diferentes orientaram trabalhos bem diversificados no que tange ao objeto de análise privilegiado. (Escobar, 1995; Ferguson, 1994; Grilo, 1997; Pels, 1997)

---

<sup>249</sup> Vale salientar como mostrou Pels (1997), que nas décadas de 40/50 houve uma mobilização da comunidade científica norte-americana contra a participação de cientistas sociais nos projetos de desenvolvimento.

<sup>250</sup> Dentro desta perspectiva é cunhado o termo LDCs (less developed countries). Para maiores informações ver Ferguson 1994; Escobar, 1995.

Se de um lado, como vimos, a crítica inspirada nas proposições habermasianas quanto à separação Estado/sociedade suscitou diversos trabalhos com ênfase na redefinição dos espaços públicos e nos debates sobre “modernidade” e “racionalidade” (Navarro, 2000; Ghon, 2000; Ribeiro, 1998), por outro, os trabalhos de Michel Foucault também instigaram uma série de reflexões acerca das relações entre poderes, saberes e formas de controle administrativos, no que tange às ações desenvolvimentistas

Dessa perspectiva, pensar o desenvolvimento como discurso permitiu deslocar o eixo de análise das ações cunhadas como *desenvolvimentistas*, para o campo do que Foucault denominou de “formações discursivas” (Foucault, 1995: 37). Desta forma foi possível refletir sobre o desenvolvimento como uma forma de identificação e construção do “outro”, do “nativo”, do “pobre” do “subdesenvolvido”. Desta perspectiva é possível perceber nas ações desenvolvimentistas certos traços de continuidade das experiências e práticas coloniais, ou ainda, nos termos de Foucault com a incorporação de novos mecanismos de exercício do poder ao “direito de soberania”. O eixo de continuidade com a empresa colonial talvez resida menos nas “tecnologias” empregadas, e mais na perspectiva de incorporação a um tipo de dominação, técnicas e procedimentos disciplinares<sup>251</sup>.

Um dos trabalhos que talvez se aproxima mais da perspectiva de Michel Foucault é o de Arturo Escobar, *Encountering Development* (1995), que procura mostrar como a construção do Terceiro Mundo e a idéia de países “mais desenvolvidos e países menos desenvolvidos” se apóia em uma série de formulações que orientaram a empresa colonial, fornecendo um fio condutor entre um tipo de intervenção e outra<sup>252</sup>. Para

---

<sup>251</sup> “Esse novo mecanismo de poder apóia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apóia no princípio, que representa uma nova economia de poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forcas dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina.” E mais adiante, “a teoria da soberania está vinculada a uma forma de poder que se exerce muito mais sobre a terra e seus produtos do que sobre aos corpos e seus atos: se refere à extração e apropriação pelo poder dos bens e da riqueza e não do trabalho; permite transcrever em termos jurídicos obrigações descontínuas e distribuídas no tempo; possibilita fundamentar o poder na existência física do soberano, sem recorrer a sistemas de vigilância contínuos e permanentes; permite fundar o poder absoluto no gasto irrestrito, mas não calcular o poder com um gasto mínimo e uma eficiência máxima”. (Foucault, 1984: 187-188).

<sup>252</sup> Um outro exemplo desta perspectiva é o trabalho de Rist (1997) que situa o desenvolvimento como uma ordem de pensamento originado na idéias evolucionistas desde o século XVIII.



tentar explicar sua tese da “continuidade com a empresa” Escobar parte das definições de Bhabha sobre a empresa colonial, onde:

“The objective of colonial discourse is to construe the colonized as population of degenerate types on the basis of racial origin, in order to justify conquest and to establish systems of administration and instruction... I am referring to a form of governmentality that in marking out a ‘subject nation’ appropriates, directs and dominates its various spheres of activity.” (Bhabha, 1990:75, *apud*, Escobar, 1995: 9)

A empresa desenvolvimentista deve ser entendida então como uma constelação de relações complexas entre formas de conhecimento e estabelecimento de mecanismos de ação<sup>253</sup>. Escobar organiza sua análise sobre o desenvolvimento em três eixos: 1) como uma experiência histórica que elaborou um tipo de conhecimento com categorias e conceitos próprios; 2) como um sistema de poder que regula as práticas; 3) como artefato promotor de uma série de representações que identificam, ordenam e organizam as ações dos indivíduos entre “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. Ou seja, o desenvolvimento é pensado como um complexo aparato produtor de conhecimento e técnicas de exercício de poder para agir sobre populações do “terceiro mundo”. (*cf.* Escobar, 1995)

Para Escobar não se trata apenas de desvendar as origens do processo de construção do problema da intervenção desenvolvimentista, mas também de mostrar como este se constitui em ações, e quem são os agentes que participam da empresa desenvolvimentista. Partindo do desenvolvimento como uma experiência discursiva que cria conhecimentos, age sobre populações e estabelece uma série de modelos de ação, Escobar realiza sua pesquisa procurando determinar quais foram as condições históricas que permitiram a emergência deste tipo de formação discursiva.

A investigação de Escobar é orientada pelas premissas foucaultianas de análise do discurso, e neste sentido, poderíamos sugerir que Escobar trata o discurso sobre desenvolvimento a partir da idéia de que este é formado por diferentes “enunciados”. O que identifica o desenvolvimento como “objeto” é o fato de existirem diversas formas

---

<sup>253</sup> Cowen e Shenton (1998) apontam para o fato do desenvolvimento ser construído como um conjunto de ações que permitem aos indivíduos realizarem escolhas, capacitarem-se para o trabalho, promover crescimento econômico.

de explicá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo. Por outro lado os “enunciados” não se relacionam apenas a um único “objeto”. Os objetos de que falam os diferentes “enunciados”, foram e são modificados, reorganizados e explicados de forma diferente. Logo nos termos de Foucault, a “unidade” do discurso não estaria nos seus diferentes enunciados, mas nas “regras discursivas” que regem e orientam as formações discursivas (cf. Foucault, 1995).

O autor procura uma origem, um momento de nascimento da idéia de desenvolvimento. No pós-guerra (1945-1950) as preocupações com a miséria e a fome levaram as agências internacionais a empreenderem uma serie de estudos e projetos de intervenção para proporem soluções a estes problemas. Assim fazendo, Escobar desnaturaliza os processos de intervenção inserindo-os em um processo de constituição, reconhecendo-lhes uma história própria.

Como a partir de uma série de imagens, representações, identificações de causas e efeitos o desenvolvimento se transforma em um feixe de “práticas discursivas”? Dentro desta ótica o trabalho de Escobar realiza uma análise interessante sobre as práticas políticas, principalmente aquelas orientadas para as políticas públicas. A política deixa de ser pensada do ponto de vista do contrato social, e é percebida enquanto uma complexa articulação de diferentes agentes sociais. Noções como “Estado” e “administração pública”, em geral privilegiadas na análise sobre poder e ação política, perdem seu caráter totalizador, passando a ser usadas para designar realidades entendidas sob a forma de redes múltiplas.

Desse modo, Escobar procura desvelar como são estabelecidas certas relações, no caso, entre Estados nacionais, agências locais, agências internacionais. Parte do pressuposto que os processos de intervenção pública são construções “coletivas”, para onde confluem diferentes experiências, valores, ideologias, representações que acabam por constituir práticas de regulação, criando e controlando realidades nos mundos sociais em que são postos em prática. Como afirmou Foucault (1995) o poder não é uma substância, mas um conjunto de ações que se exerce de forma relacional. Algumas das principais perguntas de Escobar podem ser assim sumarizadas: de que maneira as ações cunhadas como “políticas” e outras como “não políticas”, revertem em práticas de intervenção? Se as esferas tradicionais como “Estados”, “administração pública” e

“partidos” não são detentoras do monopólio da ação política, como são e quais são as ações que geram relações de poder? A pergunta proposta por Escobar no meu entender está correta, no entanto a forma como o autor procura respondê-las evidencia alguns limites da sua investigação.

O trabalho de Escobar sofreu inúmeras críticas, mas levantou questões interessantes do ponto de vista da análise do campo discursivo do desenvolvimento<sup>254</sup>. Ao tomar o desenvolvimento como um discurso, nos colocamos um problema, que não está resolvido no trabalho de Escobar (1995): como compreender as ações dos indivíduos para além dos objetivos e das intenções? Ou, como operar com o que Simmel (1983) denominaria das “incertezas” dos processos interativos?

Sob premissas metodológicas semelhantes, mas enfocando outros aspectos, alguns autores como Kaufmann (1997); Rew (1997); Woost (1997); Mosse (1997); Ferguson (1994) deslocaram o eixo da interpretação dos “regimes discursivos” para as “práticas institucionais”. Como sugere Ferguson (1994:9) “a questão aqui diz respeito ao desenvolvimento como uma entidade social em seus próprios direitos: um conjunto de instituições de desenvolvimento agências e ideologias peculiares da nossa própria época”. O que estes autores têm em comum é a preocupação em tentar mostrar como a “máquina desenvolvimentista” ou, nos termos de Ferguson, “a máquina anti-política”, é composta por um conjunto de conhecimentos e procedimentos “técnicos”, “científicos”, que operam como contraponto aos saberes e conhecimentos locais, constituindo-se como um componente a mais no processo de dominação. Analisando uma intervenção no Lesotho, Ferguson afirma

“(…) the project was set up to provide technical solutions to ‘problems’ which were not technical in nature. We have seen that the conceptual apparatus systematically translated all the ills and ailments of the country into simple, technical problems and thus constituted a suitable object for the apolitical, technical ‘development’ intervention which ‘development’ agencies are in the business of making.” (Ferguson, 1994: p. 87)

Com este tipo de análise o autor aponta alguns aspectos de interesse para minha tese. Primeiro: as instituições e agências internacionais detêm níveis de autonomia em

---

<sup>254</sup> Ver em especial as encontradas em Grilo, 1997.

relação a outras esferas sociais, mantendo graus de interdependência com estas. São possuidoras de certas regras de conduta e normatizadas por certos dispositivos. Dentre estas regras e procedimentos a questão técnica (discurso científico) assume uma dimensão importante. Ao mesmo tempo que afirma que o discurso se sustenta em uma construção técnica da realidade (que também é política), utiliza a oposição técnica x política para diferenciar objetos discursivos – ou seja, pensar o desenvolvimento como “unidade institucional” permite olhar para aquilo que Foucault denominou de “contexto institucional” (Foucault, 1995: 51-56) da formação discursiva, compreender a posição do sujeito que fala. Nestes termos a análise de Ferguson, ao fornecer “autonomia relativa” aos discursos das agências interventoras, possibilita um olhar mais complexo sobre as práticas, regras e normas institucionais. Todavia, Ferguson não leva em consideração uma das “condições” necessárias para o aparecimento de um objeto discursivo e conseqüentemente de uma prática discursiva.

“O objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos de luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações.” E mais adiante. “Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e estas relações não estão presentes no objeto: (...) elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer.” (Foucault, 1995:51)

Ao tratar das agências interventoras e de suas práticas, Ferguson destaca que no campo do “regime das representações” o que orienta a intervenção são saberes e conhecimentos deslocados dos saberes e conhecimentos locais. Este é um ponto especialmente importante para a análise dessa tese, e eu diria que mais amplamente para se entender a intervenção da UNESCO-Brasil no tocante ao trinômio *juventude-violência-cidadania* e, possivelmente para outras intervenções articuladas por organizações similares no contexto brasileiro contemporâneo. Assim, é possível conceber as intervenções, no caso aquelas providas pelo Banco Mundial, como um “large standardized package” (Ferguson, 1994:70), acatando a afirmação de Tendler (1975:88-90) segundo a qual “(...) a prime institutional need of the agencies and the bureaucrats is to ‘move money’(...)” e, “Their problem is to find the right kind of problem; the kind of ‘problem’ that requires the ‘solution’ they are there to provide.”( Tendler,1975: 70).

Se a análise de Ferguson for entendida deste ponto de vista, fica mais clara sua percepção da máquina desenvolvimentista como uma máquina anti-política mas com efeitos políticos. Ou seja, no plano das representações o que orienta as práticas institucionais são imagens, modelos, e percepções hegemônicas do pensamento ocidental que se opõem às representações e imagens locais.

No meu entender falta á análise de Ferguson uma maior percepção daquilo que Foucault chamou de relações que permitem ao objeto discursivo aparecer. Operando com discursos opostos (política x ciência), onde a política é entendida como um conjunto de procedimentos de gestão e administração do poder<sup>255</sup>, e ciência como dispositivo que orienta procedimentos e praticas institucionais, Ferguson deixa de perceber a própria dinâmica da constituição dos dispositivos políticos e técnicos que no plano local garantem a intervenção. Dispositivos estes que não são opostos e nem se operacionalizam de forma distante.

Alguns dos trabalhos integrantes da já mencionada coletânea editada por Ralph Grillo (1997), “Discourse of development”, ao abordar diferentes situações de intervenção chamam atenção para aspectos distintos das práticas de intervenção. O trabalho de Georgia Kaufmann, *Watching the developers: a partial ethnography*, por exemplo, destaca a situação de interação entre os “*developers*” e os “nativos”, enfatizando que a arena da intervenção modifica, afeta e re-ordena os próprios objetivos dos “*developers*”, causando em alguns casos a própria redefinição das orientações institucionais. Através da análise de algumas motivações que levaram os “*developers*” a trabalharem em certas situações de intervenção, foi possível para a autora perceber que em determinadas situações, aquilo que Ferguson denominou de “*large standardized package*” – um conjunto de práticas, signos, termos – adquire significados distintos.

“The choice of words reflects not only different ideological positions, but also different goals. Institutions and bureaucracies define their goals and

---

<sup>255</sup> Como pode ser percebido no seguinte trecho, em que procura definir o papel da burocracia no Lesotho “The bureaucracy becomes the vehicle for the exercise of a particular kind of power; and this is not as some kind of mistake or pathology, but as an essential part of what the bureaucracy in fact is, what it is all about.” (Ferguson, 1994: 194). Em outra passagem o autor afirma “In this perspectives the ‘development’ apparatus in Lesotho is not a machine for eliminating poverty that is incidentally involved with the state bureaucracy; it is a machine for reinforcing and expanding the exercise of bureaucracy state power, which incidentally takes ‘poverty’ as its point of entry” (255).

courses of action (policy and projects) as a result of their comprehension and definition of what constitutes a problem and its resolution.” (p.117)

A abordagem da autora permite pensar a força dos processos interativos na constituição das práticas discursivas. A “ação social”, a interação aparece como um momento privilegiado para investigar os processos de constituição dos discursos e práticas. E neste sentido é possível perceber a polissemia no uso dos jargões desenvolvimentistas.

Nos termos aqui trabalhados a constituição de uma intervenção pressupõe a definição e o estabelecimento de um *público alvo* – elemento necessário para conceber um projeto de intervenção. Os atributos destes segmentos sociais são ordenados e definidos a partir de diferentes critérios que essencialmente são classificados entre violentos (agressores) e não violentos (vítimas). Enfim, critérios que mais ou menos confirmam o “pacote” ao qual Ferguson se refere, podendo ser aplicados a outras realidades

De acordo com De Swaam (1988) a análise das práticas de intervenção pública do passado e do presente podem revelar as formas encontradas pelas administrações, de controlar os efeitos negativos causados pela formação dos Estados nacionais. Concordando com essa perspectiva, acredito que esteja em jogo, também, a construção, nos termos de Foucault (1997), da inserção dos sujeitos sociais, das suas histórias, comportamentos e costumes não só como mecanismo de ampliação da *cidadania*, mas também como forma de aprimoramento das formas de controle e de gestão das populações por parte dos poderes públicos.

Em uma outra perspectiva, mas não muito distante podemos retomar as considerações de Charles Tilly (1996) sobre os processos de reordenamento dos Estados nacionais pós segunda guerra. Para este autor os países do “Terceiro Mundo” por influência de diferentes fatores procuraram seguir o modelo de organização de Estado implementado na Europa nos últimos séculos. Tilly, porém, ressalta a diferença existente entre estas unidades. Diferenças estas que não estariam nas estruturas formais (tribunais, legislaturas, burocracias, exército), mas sim nas relações que estas organizações formais mantêm com os “cidadãos” desses Estados nacionais, na forma e no modo como estas instituições operam (1996: 277). O fato da unidade Estado nacional ser considerada um modelo de organização social não deve impedir de se constatar os mecanismos

diferenciais que a tornaram uma unidade em si. O mundo do pós-guerra, com a marca da bipolaridade, gerou uma nova forma de relacionamento entre as unidades nacionais. E foi significativo, naquele contexto, o papel das colônias, ou mais precisamente, a forma como as “grandes potências” vencedoras da segunda guerra participaram das lutas pela autonomia destas colônias. Observe-se que esse é um tema largamente tratado nas resoluções da UNESCO, subsumido mais amplamente à idéia de criação de uma Cultura de Paz, para a qual o papel principal da agência seria oferecer ajuda e assistência. A “coerção” e o “capital”, motores de análise de Tilly, definitivamente apreenderam e implementaram novas estratégias e novas modalidades de ação a partir do final da segunda guerra.

A análise de Charles Tilly nos permite entrever que, apesar da existência de um certo “modelo” de intervenção mais amplo, a empresa desenvolvimentista, por lidar com contextos diversos, com profissionais diversos, organizações sociais também diversas, teve que impingir mecanismos e formas de intervenção que fossem capazes de se adaptar as realidades locais.

A experiência de atuação da UNESCO no Brasil, por meio do Programa Abrindo Espaços, ajuda a elucidar os mecanismos que são acionados, as alianças necessárias e as redes que precisam ser captadas para que a empreitada seja vitoriosa.

### **Internacionalizando práticas e formando cosmovisões**

Um outro aspecto que gostaria apenas de comentar, pois dialoga diretamente com meu objeto de estudo, diz respeito à relação entre unidades soberanas, localizadas em determinados territórios e unidades transnacionais definidas aqui como organismos internacionais – sem território fixo. Compreender os fundamentos dessa relação poderá revelar de forma mais cristalina, como processos e mecanismos de prevenção a fenômenos, que são denominados de *globais*, e, por esta natureza, caracterizados como *problemas* são ordenados em escalas distintas, mas em muitos casos tratados como *locais*.

Uma das modalidades de relacionamento entre estas unidades é dada através da idéia de *cooperação internacional* ou *cooperação técnica*, que, de acordo com a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores (ABC) é definida da seguinte maneira:

“A cooperação técnica internacional constitui importante instrumento de desenvolvimento, auxiliando um país a promover mudanças estruturais nos seus sistemas produtivos, como forma de superar restrições que tolhem seu natural crescimento”. Os programas implementados sob sua égide permitem transferir conhecimentos, experiências de sucesso e sofisticados equipamentos, contribuindo assim para capacitar recursos humanos e fortalecer instituições do país receptor, a possibilitar-lhe salto qualitativo de caráter duradouro” (<http://www.abc.mre.gov.br/ct/ct.asp>).

De acordo com esta definição, observa-se que o governo brasileiro assinala alguns aspectos importantes conferidos à cooperação: em primeiro lugar define a *cooperação técnica internacional* como um *instrumento de desenvolvimento* o que significa afirmar a dimensão instrumental, ou mesmo metodológica que assume a *cooperação* dentro de uma estratégia mais geral que é o desenvolvimento. Uma segunda dimensão é a percepção de que a *cooperação* transfere *conhecimentos, experiências e sofisticados equipamentos*. Estes, por sua vez, contribuiriam para *capacitar recursos humanos e fortalecer instituições*. Esta dimensão poderia ser chamada também de pedagógica, pois não apenas transfere conhecimento, mas fornece os modelos operacionais instituindo uma forma específica de transmissão desses conhecimentos.

Estas duas dimensões expostas no *site* do Ministério das Relações Exteriores, e que são freqüentes em textos comprometidos com a idéia e a prática de *cooperação*, suscitam algumas questões importantes, para tentar compreender esta modalidade de relacionamento. O primeiro aspecto que se destaca é o fato de não haver uma identificação ou mesmo a definição de um “sujeito” da *cooperação*, mas apenas uma identificação vaga sobre o objeto da *cooperação* (desenvolvimento) e o local (país). Por sua vez, o termo *internacional* (vago e abstrato), utilizado para identificar o pólo emissor das ações também é associado a um outro termo que geralmente é utilizado para qualificar as ações de *cooperação internacional*, que é o termo *global*.



Esta associação, no entanto, não deve ser interpretada como uma superposição de termos, mas sim como uma atitude política e ideológica. Nestes termos poder-se-ia utilizar a idéia de Pearce (2000), segundo a qual o eixo norteador da *cooperação* estaria fundamentado em “alianças globais” ou na definição de temas “globais”, e menos em “consensos retóricos”.

“I shall argue that the age of a rhetorical consensus should be declared over. Instead, I would partly agree with Michael Edwards (1999) that we should definitively shift from the ‘foreign aid’ paradigm towards a new idea of international cooperation, based on broad alliances between different actors and institutions involved in the struggle against global poverty and exploitation. Building global alliances or ‘constituencies for change’, he argues, would enable human beings to co-determine their future on the world stage” (Pearce, 2000: 2)

Tal tipo de visão também é compartilhada por outros autores (Barros, 2005; Bastos, 2002), que indicam a constituição de uma “temática global” ou uma “problemática global” (Barros, 2005:6) como elementos ordenadores da relação entre unidades soberanas nacionais e uma unidade internacional.

Essa análise leva a concluir que, de acordo com a definição do Ministério das Relações Exteriores, a *cooperação técnica internacional* é um instrumento que pode ser utilizado no cenário nacional. No entanto, este instrumento deve ser empregado quando associado a um determinado conteúdo um tema, ou uma problemática, fornecendo a este instrumento um aspecto político/ideológico. Como Barros ressaltou, no tocante à cooperação na área do ambientalismo:

“Parte-se do pressuposto geral de que a consolidação da ideologia / utopia do ambientalismo e a instrumentalização de vários de seus princípios em escala mundial com a concepção da ideologia / utopia do desenvolvimento sustentável foi viabilizada pela estruturação de um campo polinucleado de poder” (Barros, 2005:p. 1).

Com a noção de “campo polinucleado de poder” a autora procurou responder a uma problemática analítica que era tentar compreender quais as forças sociais e políticas que formam ou dão conteúdos às ideologias / utopias. Chamando atenção para uma dimensão importante das práticas de *cooperação* internacional que dizem respeito à necessidade do objeto da intervenção ser construído como uma “problemática global”

(Barros, 2005: 6), ou seja, formado a partir de uma diversidade de atores. Estes – continua a autora – “(...) se influenciam mutuamente, por meio de relações de oposição e complementariedade, que buscam impor uma nova racionalidade às formas de organização social em suas múltiplas dimensões”.

Esta percepção se articula com a idéia de que a construção desta problemática passa necessariamente pela conformação de um “campo político”, que, como destaca, interfere/inferre nas formas de ordenamento e distribuição de poder dos “sujeitos políticos”, que atuam como atores/autores sociais na definição e no estabelecimento das demandas e necessidades globais.

Este ordenamento de “sujeitos políticos” atuando como “atores-núcleos” são compreendidos não como “unidades isoladas”, mas como “partes de relações por eles configuradas” (Barros, 2005: 3), inseridos em um “campo polinucleado de poder”, investidos da possibilidade de instituir/definir as “racionalidades” indicadas como demandas “globais”. Esta perspectiva mostra-se interessante ao conceber que a legitimidade que garante a estes “sujeitos políticos”, ou mesmo ao “campo polinucleado de poder”, inferir e definir demandas globais, transcende a certas pressuposições que concebem as relações internacionais como disputas/consensos formuladas por unidades soberanas e coesas.

Carlos Lopes (representante das Nações Unidas e do PNUD no Brasil), no livro *Cooperação e desenvolvimento humano. Agenda emergente para o novo milênio* publicado em 2005, atenta para um outro aspecto da *cooperação*, que é o do *desenvolvimento de capacidades*,

“O mundo não vive um choque de civilização. O mundo vive uma civilização humana diversa e plural. Entender este mundo requer abertura à diversidade e liberdade cultural. Essa atitude não pode ser entendida, e muito menos defendida, sem uma atualização da moral e da ética. Essa atualização deve comportar as cautelas aqui evocadas. Nada é mais redutível a unidades celulares. Descobrimos com o genoma humano a complexidade do que somos. Percebemos com a física quântica a gama de atributos do universo. Mas paradoxalmente os seres humanos têm dificuldade de admitir que não existem identidades tão finamente definidas e classificadas. O desafio ético de hoje, esse passatempo dos filósofos, é admitir as diferenças e considerá-las enriquecedoras. Este livro tenta

abordar frontalmente tais desafios, sobretudo no concernente ao desenvolvimento de capacidades. É o lado mais complexo da cooperação, tal como ela se pratica nos dias de hoje.” (Lopes, 2005: 41)

Compreender o *mundo* significa (re)aprender, a olhar e a refletir sobre ele, ou seja, a *diversidade* e a *liberdade* trouxeram novas demandas, novas necessidades. A proposta não é apenas respeitá-las mas agir sobre, defini-la, instaurar sobre ela dispositivos capazes de prever e prescrever seus movimentos suas ações. Como nos lembra Foucault (2004: p. 8) é intervir sobre “múltiplos corpos” dispersos, fragmentados. Construir esses “corpos”, significa identificar, classificar, construí-los como “sujeitos sociais”.

No caso dessa tese, estes “corpos” são os *jovens - rebeldes, contestatórios, idealistas, transformadores* – mas também são *agressores, violentos*, agem contra si e contra os outros. Precisam ser pacificados, educados. O operador pedagógico é a democracia como lembra Habermas (2004) capaz de inserir esses *jovens* no que Carlos Lopes chamou de *humanidade plural e diversa*.

O que parece estar em jogo nesse cenário é uma disputa política e científica sobre esses “corpos”, ou seja construir e definir quem são os educadores, os formuladores de políticas públicas capazes de entender o que o mundo quer, e principalmente saber como fazer.

As questões levantadas nessa tese e a forma adotada para o tratamento tiveram como preocupação estabelecer um diálogo constante entre o “antropólogo” e o “cidadão”, ou seja, refletir sobre a dimensão política e ética da elaboração e transmissão de conhecimento. Procurei tanto no processo de redação do trabalho quanto na abordagem das pesquisas analisadas olhar com essa dupla perspectiva. Não foi meu objetivo “denunciar” ou revelar as “incongruências” e “inconsistências” de um tipo específico de produção de conhecimento. Mas ao contrário, procurar encontrar uma chave de leitura possível desse *modus operandi* de produção e transmissão de conhecimento. Tenho consciência dos limites e das fragilidades dessa operação, assim como dos desafios impostos por ela. Porém, acredito ter proposto um diálogo sobre certas relações importantes e pouco trabalhadas, inspirado no que tem sido chamado de “sociologia da produção sociológica”. Não era meu objetivo discutir um “campo temático” específico de produção, mas o diálogo entre esses “campos” e outros; entre aqueles que produzem

a partir de temas como *juventude*, *violência* e *cidadania* e aqueles que elaboram e produzem *políticas públicas*, *políticas governamentais*, e *políticas sociais*. Entre os dois há aqueles que *traduzem* os temas, que dão materialidade, fornecem – nos termos de Simmel (1983) “conteúdo” às “sociações” – conectam-nos com, os objetivos, interesses e “cosmovisões” do “mundo” ao qual pertencem, ou atuam.

A equação montada com o trinômio *juventude-violência-cidadania* tratado em muitos casos pelas pesquisas analisadas aqui, de forma acrítica ou mesmo de forma “superficial” revela não apenas uma “ligeireza”, fruto das imposições temporais das agências financiadoras, mas também a aceitação de certos “cânones”, terminologias, expressões, conceitos e categorias “seqüestradas” de um certo espaço de construção e reflexão e inseridas em outros contextos com outros objetivos.

Não acredito também na divisão comumente utilizada – em uma vulgata “intelectual” – para distinguir a produção “aplicada” da produção “teórica”, estabelecendo oposições tanto sobre instituições e lócus específicos de produção, quanto classificando e distinguindo pessoas e suas opções políticas, éticas, profissionais, pessoais etc., colocando em campos “opostos” “transmissores” e “produtores”.

As pesquisa da UNESCO-Brasil assim como o *Programa Abrindo Espaços* inscrevem-se em um processo de (re)significação e (re)conversão de ações e idéias que só fazem sentido desde que contextualizadas. O *jovem*, a *juventude*, a *violência* e a *cidadania* foram (re)construídos, catalogados em novas perspectivas e demandas. Explicações foram elaboradas através de imagens e representações advindas do mundo social investigado, mas interpretadas e analisadas a partir de contextos bem específicos e demarcados.

A *violência é o novo paradigma*, nos informa Michel Wioviorka (1997), o *jovem é o ator* nos indica Waiselfisz (1998a), mas também é *vítima*. Afinal quem é esse *jovem*? E o que é *juventude*? Não procurei responder a essas perguntas de forma geral, não me detive em analisar o “campo temático” da *juventude*, mas sim daquele *jovem* “produzido” pela UNESCO-Brasil. Do *jovem* como *problema* (desvio) ao *jovem* como “sujeito de direitos”, do *jovem* como regido ao *jovem* regente, ou seja do *jovem* enquanto *protagonista*. Mas *protagonista* de que? Na epígrafe do Capítulo 4

encontramos uma resposta: *O protagonismo juvenil é um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal.*(cf Capítulo 4). O *protagonismo* nesses termos é um instrumento de *intervenção*, assim como as ações do *Abrindo Espaços*, que visam construir/desenvolver esse “operador”. Mas é um instrumento de *intervenção* para atuar junto aos próprios *jovens*, ou seja, para atuar sobre os praticantes de atos violentos assim como sobre as vítimas. Pacificando o “outro” com o “outro”. *Protagonismo* é então uma pedagogia democrática e pacificadora como nos lembra a continuidade da epígrafe: *Nessa concepção, educar é criar espaços reais para que os jovens possam empreender a construção do seu ser em termos pessoais e sociais* Poder-se-ia sugerir que este operador é uma “forma de ação para governo sobre espaços (geográficos, sociais, simbólicos), que atua através da delimitação de populações destinatárias de um tipo de intervenção ‘pedagógica’ rumo à capacidade de auto-condução moral e política plena como integrantes de uma comunidade política” (Souza Lima, 2002: 152).

Um outro aspecto dessa questão é a formação de *expertise* (ou seja daqueles que *traduzem* temas em *políticas públicas*) e das formas de conceber/elaborar a produção sobre o conhecimento. O que procurei mostrar nessa tese é a confluência em escalas distintas da captação de “redes de pesquisadores” a partir da criação de vínculos conceituais acionando temas, e preocupações variadas, porém semelhantes. O investimento e a elaboração de formas de atuação a partir de experiências dispersas, gera/constrói uma metodologia que lembra o que Ferguson chamou de “large standardized package” (Ferguson, 1994: 70).

As pesquisas desenvolvidas nos anos de 1998 e 1999 (re)ordenam um determinado “campo temático” dando não apenas visibilidade aos seus integrantes, mas também (re)orientando prioridades e problemáticas à luz de pressupostos forjados em escalas variadas.

Isto nos leva a perceber que a implementação de um programa da natureza e especificidade do *Programa Abrindo Espaços*, remete a uma discussão sobre processos de formação e consolidação do Estado. A introdução do termo *cidadania* e a dimensão pedagógica da ação – expõem uma visão de que a expressão cotidiana dos indivíduos de uma determinada unidade soberana é regulamentada por preceitos de direitos e deveres.

Ou seja, está-se diante de uma nomenclatura contratualista sobre a relação entre indivíduo e sociedade mediado pelos aparatos públicos. Apesar desta visão ser orientada por uma perspectiva jus-naturalista, o fato é que ao tratar de *violência* e *cidadania*, está se tratando de processos de formação de Estados.

Neste sentido, dois aspectos merecem atenção. Em primeiro lugar, considero que o *Programa Abrindo Espaços* mais do que uma *política pública* setorial, pode ser considerado nos termos weberianos como uma “ação sobre ações”. A leitura weberiana sobre as articulações entre administração, autoridade e comunidades políticas nos fornece uma chave de leitura sobre a ação estatal pensada a partir das suas múltiplas interdependências. Weber (1987) chama-nos a atenção para os diferentes tipos de afinidades e de relações que podem ser constituídas entre tipos de comunidades (políticas, familiares, econômicas). Uma “comunidade política”, para este autor, se define essencialmente pela capacidade de dominação de uma área por um determinado período e um conjunto de ações desenvolvidas para a manutenção desta área. A capacidade destas “comunidades políticas” de se associarem com outros tipos de comunidade, permite uma mudança seja territorial seja de interesse. A comunidade política é pensada como uma ordenação que regula coisas distintas (valores, interesses, identidades, objetivos), podendo desempenhar funções normalmente atribuídas ao Estado, estabelecimento de direitos, proteção, defesa de direitos adquiridos, cuidado de interesses higiênicos e pedagógicos e de proteção externa. Estas diferentes funções podem ser encontradas em um ou mais tipos de comunidades. Pensar as agências desenvolvimentistas e os projetos desenvolvimentistas enquanto dispositivos formadores de “comunidades políticas” pode fornecer um conjunto mais amplo de questões acerca das diferentes relações que são estabelecidas no âmbito das práticas institucionais.

A partir desta idéia pode-se sugerir ainda, que a parceria entre a UNESCO-Brasil e a autoridade governamental, envolve um processo de construção ideológica ordenando e formando um *modus operandis* da “arte de governar”.

Ao tratar desta relação em uma escala mais global, observa-se que está se lidando também com um contraponto entre unidades soberanas distintas (organismos internacionais e Estados nacionais). Para tal é preciso olhar para estes organismos

internacionais assim como para estas unidades soberanas, talvez não pela lente provida pela diplomacia (enquanto disciplina regente de um conjunto de práticas que são denominadas de relações internacionais), e nem pelo olhar contratualista clássico que define o Estado como unidade autônoma e soberana. Mas sim procurar as múltiplas relações, práticas e ações que formam e informam as relações entre estas duas instituições. E, compreender que são flexíveis, mutáveis e dinâmicas orquestradas mais em forma de *networks* do que a partir de estruturas fixas e rígidas. Há aqui um vasto campo, mal entrevisto no presente trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABÉLÈS, Marc (1990) Anthropologie de L'état. Paris: Armand Colin.
- ABRAMO, Helena W. (1994) Cenas juvenis. Punks, Darks, no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta LTDA.
- \_\_\_\_\_ (1997) Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In PERALVA, A. e SPOSITO, M. (org.), Juventude e Contemporaneidade – Revista Brasileira de Educação, n.5/6, São Paulo: ANPED, 1997.
- ABRAMOVAY, Miriam (*et. al.*) (1999) Gangues, galeras, chegados e rappers: Juventude, Violência e Cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond.
- \_\_\_\_\_ (cord.) (2001) Escola de Paz. Brasília, UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_ (cord.) (2003) Abrindo Espaços Bahia: avaliação do programa. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, UNIRIO.
- \_\_\_\_\_; RUA, Maria das Graças (2002) Violências nas escolas. Brasília: UNESCO.
- ARCHIBALD, Gail (1993) Lês etats-unis et l'unesco 1944-1963. Les rêves peuvent-ils résister à la réalité des relations internationales?. Paris : Publications de la Sorbone.
- ARRETCHE, Marta T. S. (1997) O sistema de proteção social brasileiro: em direção a um modelo descentralizado. In Revista São Paulo em Perspectiva, v.11, n.03, jul-set.
- \_\_\_\_\_ (2003) Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. In Rev. Brasileira de Ciências Sociais. v.18 n.51, São Paulo.
- AZEREDO, Beatriz (1997) Políticas públicas de emprego: tendências e possibilidades. In Revista São Paulo em Perspectiva, v.11, n.04, out-dez.
- BAILEY, Federic G. (1969) Stratagems and Spoils. A Social anthropology of Politics. Oxford: Blackwell.
- BARNES, John A. (1969) Networks and political process. In MITCHELL, Clyde J (ed.). (1969). Social Networks in Urban Situations. Manchester: Manchester University Press.



- BARREIRA, César (coord.) (1999) Ligado na galera: Juventude, Violência e Cidadania na cidade de Fortaleza. Brasília: UNESCO.
- BARROS, Flávia Lessa. (2005) Banco Mundial e ONGs Ambientais Internacionais. Ambiente, desenvolvimento, governança global e participação da sociedade civil. Tese de doutorado, UNB.
- BASTOS, Cristina (2002) Ciência, poder, acção: as respostas à Sida. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- BAUMAN, Zygmunt (1998) Modernidade e Holocausto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar
- \_\_\_\_\_ (1999) Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_ (2001) Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BEKRI, Chikh (1991) Une entreprise erronée? Paris: Publisud.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (1992) Dicionário de Política. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- \_\_\_\_\_ (1992) A era dos Direitos. Rio de Janeiro, Campos.
- BOGGIO, Ana (1985) Evaluación de proyectos sociales (Em base a la experiência de evaluaciones realizadas em el Centro de Investigaciones, Educación y Desarrollo). Lima-Perú: CIDE.
- BOURDIEU, Pierre (1982) A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva.
- \_\_\_\_\_ (1989) La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit
- \_\_\_\_\_ (1992) Questions de sociologie. Paris: Éditions de Minuit.
- \_\_\_\_\_ (et al.) (1997) A Miséria do Mundo. Petrópolis, Vozes
- \_\_\_\_\_ (2004) Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP.
- BRUMER, Edward M. (1986) Ethnography as narrative. In TURNER, V. W.. The Anthropology of experience. Chicago, University of Illinois Press.
- CARDOSO, Fernando H.; FALETO, Enzo (1970) Dependência e desenvolvimento na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto (1976) Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo: Pioneira.
- CASTEL, Robert (1971) A metamorfose da questão social. Petrópolis: Editora Vozes.
- CASTELLS, M. (1999) A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol 1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra.

- CASTRO, Elisa Guaraná de (2001) Estudos de Comunidade : reflexividade e etnografia em Marvin Harris. In Revista da Universidade Rural – Série Ciências Humanas – v.23, n.1, jul/dez.
- \_\_\_\_\_ (2005) Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS/MN.
- CASTRO, Thales (2005) A ONU aos 60 anos: revisões, dilemas e perspectivas à luz da politicidade do Conselho de Segurança. Jus Navigandi, Teresina, a. 9, n. 807, 18 set. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7304>.
- CASTRO FARIA, Luiz de (2002). Oliveira Vianna de Saquarema à Alameda São Boaventura, 41 – Niterói. O autor, o livro, a obra. Relume Dumará, coleção Antropologia da Política, Rio de Janeiro.
- CHAMBERS, R. (1992) Rural appraisal: rapid, relaxed and participatory. University of Sussex: Institute of Development Studies (IDS Discussion Papers 311).
- CHAMBOREDON, J. C. (1985) Adolescence et post-adolescence: la ‘juvénisation’. In: ALEON, MORVAN, LÉBOVICI. Adolescence terminée, Adolescence interminable. Paris : PUF.
- CHESNAIS, Jean Claude (1981) Histoire de la violence. Paris, Ed. Robert Lafont.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (eds) (1986) Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley: University of California Press.
- CNPD (1998) Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas. Brasília, vol. 1 e 2.
- COLSON, Elizabeth. (1966) The alien diviner and the local politics among the Tonga of Zambia In: SWARTZ, Marc J.; TURNER, Victor W. & TUDEN, Arthur. Political Anthropology. New York, Aldine Publishing.
- COMAROFF, John; COMAROFF, Jean (1992) Ethnography and historical imagination. Oxford: Westview Press.
- COWEN, M.; SHENTON, R. (1998) The Invention of Development. CRUSH, J., Power of Development. London/New York, Routledge.
- CREWE, E.; HARRISON, E. (1998) Whose development? In Ethnography of Aid. London and New York: Zed Books.
- CROZIER, Michel (1994) A Empresa à Escuta. Lisboa: Instituto Piaget.
- CRUSH, J. (1995) Power of Development. London and New York.
- CUÉLLAR, J. (org.) (1997) Nossa diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. São Paulo, Papirus, Unesco.

- DAGNINO, Evelina (2002) Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo, Paz e Terra.
- DASSIN, Joan (1993) A experiência brasileira. In MICELLI, Sérgio (coord.) A Fundação Ford no Brasil. São Paulo: editora Sumaré: FAPESP.
- DEBARBIEUX, Éric (1996) La violence en milieu scolaire : l'état des lieux. Paris: ESF éditeur.
- \_\_\_\_\_ (coord) (1998) La violence à l'école : approches européennes. Institute National de Recherche Pedagogic. In Revue Française de Pédagogie, n. 123, avril, mai, juin.
- \_\_\_\_\_ ; BLAYA, Catherine (2001) La violence en milieu scolaire 3 dix approches en Europe. Paris : ESP éditeur.
- DER DERIAN, James (1987) On Diplomacy: A Genealogy of Western Strangement. Oxford and New York, Basil Blackwell.
- DEZALAY, Yves e GARTH, Bryant G. (2002) La mondialisation dès guerres de palais. La restructuration du pouvoir d'état en Amérique Latine, entre notables du droit et Chicago Boys. Paris, Seuil.
- \_\_\_\_\_ (2004) Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel. In Actes de la recherche en sciences sociales, v.151/152. Paris.
- DOUGLAS, Mary (1998) Como as instituições pensam. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- DRAIBE, Sonia (1997) Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas e programas sociais. In Revista São Paulo em Perspectiva, v.11, n.04, out-dez.
- ELIAS, Norbert (1985) La société de cour. Paris, Flamarion.
- \_\_\_\_\_ (1990) O Processo Civilizador: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- ELZINGA, Aant (2004) A UNESCO e a política de cooperação internacional no campo da ciência. In MAIO, Marcos (orgs). Ciência, política e relações internacionais. Ensaio sobre Paulo Carneiro. Rio de Janeiro: FIOCRUZ e UNESCO.
- EPSTEIN, A. L (1969) The network and urban social organization .In MITCHELL, Clyde J (ed.). (1969). Social Networks in Urban Situations. Manchester: Manchester University Press

- ESCOBAR, Arturo (1995) Encountering development. the making and the unmaking of the Third World. Princeton: Princeton University Press.
- ETZIONI, Amitai (1974) Organizações modernas. São Paulo: Pioneira de Ciências Sociais.
- EVANGELISTA, Ely G. (2003) A UNESCO e o mundo da cultura. Brasília: UNESCO.
- EVANS-PRICHARD, Edward Evan (2005[1935]) Bruxarias, oráculos e magia entre os Azande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- EVERETT, M. (1998) Developement visions and "integration" on the urban frontier. POLAR. V.21 n° 2.
- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (2003) Idéias, conhecimento e políticas públicas. Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. In Rev. Brasileira de Ciências Sociais. v.18 n.51, São Paulo.
- FAVRET-SAADA, Jeanne (1977) Les mots, la mort, les sorts. Paris: Gallimard.
- FERGUSON, James. (1994). The Anti-politics Machine. "Development", Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho. Minneapolis and London. University of Minnesota Press.
- \_\_\_\_\_; GUPTA, Akhil (1997). Discipline and Practice: 'The Field' as Site, Method, and Location in Anthropology. In: FERGUSON, James e GUPTA (Eds.). Akhil. Anthropological Locations - Boundaries and Grounds of a Field Science. London: Berkeley: University of California Press.
- FERNANDES, Rubem César (1994) Privado porém público: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro, Relume-Dumará.
- FINNEMORE, Martha (1996) National Interests in International Society. Ithaca: Cornell University Press.
- FISHER, W. (1997) "Doing good? The politics and anti-politics of NGO practices". Annual Review of Anthropology, 26.
- FORACCHI, Marialice (1972) A Juventude na Sociedade Moderna. São Paulo: EDUSP, 1972.
- FOUCAULT, Michel (1984) Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal.
- \_\_\_\_\_ (1990) Omnes et singulatim: por uma crítica da razão política. In Revista Novos Estudos CEBRAP, n.26, março.
- \_\_\_\_\_ (1995) Arqueologia do saber. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_ (1997), Il Faut défendre la société. Cour au Collèges de France. 1976. Paris, Gallimard/Seuil.

- \_\_\_\_\_ (1997b), Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.
- \_\_\_\_\_ (1999) A Ordem do Discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_ (2004) Sécurité, Territoire, Population. Cours au Collège de France, 1977-1978. Hautes Études: Gallimard Seuil.
- FREITAS, Maria Ester de (1991), Cultura Organizacional: formação, tipologias e impactos. São Paulo: Makron, McGraw-Hill.
- FRANCO, Augusto de (1997) Comunidade solidária: um projeto que tem tudo para não dar certo. In Revista São Paulo em Perspectiva, v.11, n.03, jul-set.
- FURTADO, Celso (1961) Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- GARCIA CASTRO, Mary e ABRAMOVAY, Miriam (1998) Cultura, identidades e cidadania: experiências com adolescentes em situação de risco. In CNPD, Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas. Brasília, vol. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_ (et. alii.) (2001) Cultivando vida, desarmando violências. Experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO.
- GIDDENS, Anthony (1984) The constitution of society: outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press.
- GÓES FILHO, Paulo de (2003) O clube das Nações: a missão do Brasil na ONU e o mundo da diplomacia parlamentar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- GOHN, M. D. (2000) Conselhos Gestores na política social urbana e participação popular. Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS, Petrópolis.
- GOODE, Williams & HATT, Paul (1972) Métodos de Investigación Social. México: Editorial Trillas.
- GOODY, Jack (1995) The expansive moment. Anthropology in Britain and Africa, 1918-1970. Cambridge, Cambridge University Press.
- GRILLO, Ralph D. (1985) Applied anthropology in the 1980s: Retrospect and Prospect. In GRILLO, R.D. and REW, A. (eds). Social Anthropology and Development Policy, London: Tavistock.
- \_\_\_\_\_ (1997) “Discourses of development: the view of anthropology”. In GRILLO, R. D. e STIRRAT, R.L. (eds) Discourses of Development: Anthropological perspectives. Oxford/New York, Berg.

- GUIDI, M. L. M. (1962) Elementos de análise dos Estudos de comunidades realizados no Brasil e publicados de 1948 a 1960. In: Educação e Ciências Sociais, 10(19): Janeiro.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (2004) O projeto Unesco no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois. Paper apresentado no Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, entre 12 e 14 de julho.
- HABERMAS, Jurgen (2004) A inclusão do outro: Estudos de teoria política. São Paulo, Edições Loyola.
- HASS, Ernst B. (1990) When knowledge is power. Three models of change in international organizations. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- HERZ, Mônica; OFFMANN, Andrea R. (2004) Organizações Internacionais. História e Práticas. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier
- HERZFELD, M. (1992) The Social Production of Indifference. Exploring the Symbolics. Roots of Western Bureaucracy. Chicago: The University of Chicago Press.
- HINSHAW, R. E. (1980) Anthropology, administration and public policy. Annual Review of Anthropology, 9.
- HOBART, M. (1997) Introduction: the growth of ignorance? In: (ed). An anthropological critique of development. The growth of ignorance. London and New York., Routledge.
- HOBEN, A. (1982) Anthropologists and development. In Annual Review of Anthropology. 11.
- HOBSBAWN, Eric (1995) A era dos extremos: O breve século XX (1914-1991). São Paulo, Companhia das Letras.
- HOUAISS (2001) Dicionário Eletrônico da língua portuguesa v. 1.0, dez.
- IANNI, Octavio (1971) Estado e Planejamento Econômico do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- IANNI, Octavio (1992) A Sociedade Global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- JOBERT, Bruno & MULLER, Pierre (1989) L'Etat en action, Paris : PUF, 1989
- KAUFMANN, Georgia. (1997). "Watching the developers: a partial ethnography". In: GRILLO, R. D. & STIRRAT, R. L. eds. 1997. Discourses of Development. Anthropological perspectives. Oxford and New York, Berg.

- KNOKE, David & KUKLINSKI, James H. (1982) Network analysis. London: Sage Publications.
- KOVARICK, Lucio (1981), Capitalismo e marginalidade na América Latina. São Paulo, Paz e Terra.
- LANDIM, Leilah (1993) A invenção das ONG's: do serviço invisível à profissão inexistente sem nome. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Museu Nacional/PPGAS.
- \_\_\_\_\_ (org.) (1998) Ações em Sociedade: Militância, caridade, assistência etc. Rio de Janeiro: NAU.
- \_\_\_\_\_; BERES, Neide (1999). As Organizações sem Fins Lucrativos no Brasil: Ocupação, Despesas e Recursos. Rio de Janeiro: Nau Editora
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve (1997) A vida de laboratório. A produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- \_\_\_\_\_ (2002) La fabrique du droit. Une ethnographie du Conseil d'État. Paris: La découverte.
- LAVES, W. H. C.; THOMSON, C. A. (1968) Unesco: purpose, progress, prospects. Bloomington: Indiana University Press.
- L'ESTOILE, Benoit de; SIGAUD, Lygia; NEIBURG, Federico (2002) Antropologia, impérios e estados nacionais: uma abordagem comparativa. In L'ESTOILE, Benoit de; SIGAUD, Lygia; NEIBURG, Federico (2002) (orgs.) Antropologia, Impérios e Estados Nacionais. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ.
- LOPES, Carlos (2005) Cooperação e desenvolvimento humano. A agenda emergente para o novo milênio. São Paulo: Editora UNESP.
- MACEDO CASTRO, João Paulo (1998). Não tem doutores da favela mas na favela tem doutores. Padrões de interação em uma favela do subúrbio carioca. Dissertação de mestrado PPGS/UFRJ.
- \_\_\_\_\_ (2000). Formas de gestão e organização do trabalho em empresas de tecnologia in Revista Contemporaneidade e Educação. Ano V, nº 8, Rio de Janeiro: IEC, 2o semestre.
- \_\_\_\_\_ (2002). Desenvolvimento e tecnologia de controle populacional. In LIMA, Antonio Carlos S. (org) Gestar e Gerir. Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

- \_\_\_\_\_ (2004) Da favela à comunidade: formas de classificação e identificação de populações no Rio de Janeiro. In Revista Antropológicas, ano 8, v. 15(2), Pernambuco.
- MAIO, Marcos Chor (1997) A História do projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil. Tese de doutorado: IUPERJ, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_ (1999) O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. In Revista Brasileira de Ciências Sociais, 14(41), out.
- \_\_\_\_\_; SÁ, Magali Romero (2000) Ciência na periferia: a Unesco, a proposta de criação do Instituto Internacional da Hiléia Amazônica e as origens do Inpa. In Revista História, Ciências, Saúde: Manguinhos v.1, n.1 (jul-out).
- \_\_\_\_\_ (2004) Demandas globais, respostas locais: a experiência da UNESCO na periferia no pós-guerra (1946-1952). In MAIO, Marcos Chor (org.) Ciência, política e relações internacionais. Ensaio sobre Paulo Carneiro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz e UNESCO.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1935) Coral gardens and their magic: a study of the methods of tiling the soil and of agricultural rites in the Trobriand Islands. London: George Allen & Unwin, 2 vols.
- MANGIN, W. (1967) Latin american squatter settlements a problem and a solution. Latin American research Review. II nº 3.
- MARQUES, E. C. (1999) Estado e Empreiteiras na Comunidade de Políticas Urbanas no Rio de Janeiro. DADOS Rio de Janeiro. v.42 n.2.
- MAUSS, Marcel (1969) La Nación. Oeuvres 3, Colégion sociale et division de la sociologie. Paris: Lês Éditions de Minuit.
- \_\_\_\_\_ (1991[1923-24]) “Ensaio sobre o Dom: Forma e Razão da Troca nas Sociedades Arcaicas”. In MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo: EPU.
- MELO, Marcus André (2002) Estado, governo e políticas públicas. In MICELI, S. O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS, Brasília, DF: CAPES.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (*et. al.*) (1999) Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond.
- MITCHELL, Clyde J (ed.). (1969). Social Networks in Urban Situations. Manchester: Manchester University Press



- MONTAÑO, Carlos (2002) Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez.
- MORIN, Edgar (1986) Cultura de Massas no Século XX. Rio de Janeiro, Forense,
- MOSSE, D. (1997) The ideology and politics of community participation: thank irrigation development in colonial and contemporary Tamil Nadu. In: GRILLO, R. D. & STIRRAT, R. L. (eds) Discourses of Development. Anthropological perspectives. Oxford and New York, Berg.
- MUÑIS, Ariette Pichardo (1989) Evaluacion del impacto social. Una metodologia alternativa para la evaluacion de proyectos. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- MYLONAS, Denis (1976) La Genèse de l'UNESCO: la Conférence des Ministres Alliés de l'Education (1942-1945). Bruylant, Bruxelles.
- NAVARRO, R. G. (2000) Governança e políticas urbanas: conselhos municipais, orçamento participativo e política habitacional em Belo Horizonte na década de 90. Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS. Petrópolis
- NEIBURG (1997) Os intelectuais e a invenção do Peronismo. Estudos de Antropologia Social e Cultura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio (1997) A dimensão política da descentralização participativa. In Revista São Paulo em Perspectiva, v.11, n.03, jul-set.
- NOLETO, Marlova (2001) Abrindo espaços: educação e cultura de paz. Brasília: UNESCO.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (1987a) Os atalhos da Magia: reflexões sobre o relato dos naturalistas viajantes na etnografia indígena. In Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Série Antropológica 3(2),
- \_\_\_\_\_ (1987b) Elementos para uma sociologia dos viajantes. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (org.) (1987), Sociedades Indígenas & Indigenismo no Brasil, Marco Zero, UFRJ, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_ (2002) Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. In SOUZA LIMA, A. C. e BARROSO-HOFFMANN, M. Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- \_\_\_\_\_ (2004) Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na antropologia. In LANGDON, Esther J. e GARNELO, L. (orgs) Saúde dos povos indígenas. Reflexões sobre antropologia participativa. Rio de Janeiro: Contra Capa, Associação Brasileira de Antropologia.

- PAIVA, Vanilda; POTENGY, Gisélia; CHINELLI, Filippina (1997), "A Sociologia do trabalho para além da indústria". Novos Estudos Cebrap. nº 48, julho.
- PARISSE, L. (1969) Favelas do Rio de Janeiro. In Caderno do CENPHA, n.5.
- PARK, Robert (1971) Introdução à 1ª. Edição americana. In PIERSON, Donald. Branços e Pretos na Bahia, São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- PEIRANO, Mariza (1991) Uma antropologia no plural. Três experiências contemporâneas. Brasília: UNB.
- PELS, Peter (1997). "The anthropology of colonialism: culture, history and the emergende of Western governamentality". Annual Review of Anthropology, 26:163-183.
- \_\_\_\_\_ ; SALEMINK, Oscar (1994) Colonial Ethnographies, special issue of History and Anthropology. 8 nos. 1-4.
- PERALVA, Angelina (1997) O jovem como modelo cultural. PERALVA, A. e SPOSITO, M. P. (orgs). Juventude e contemporaneidade – Revista Brasileira de Educação, n.5 e 6, São Paulo, ANPED.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser (2005) Do ISEB e da CEPAL à Teoria da Dependência. In TOLEDO, Caio Navarro (org.) Intelectuais e Política no Brasil: A Experiência do ISEB. São Paulo: Editora Revan.
- RABINOW, P. (1995). Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Forense Universitária. Rio de Janeiro.
- REIS, Elisa Pereira. (1998) Processos e escolhas: estudos de sociologia política. Rio de Janeiro, Contra Capa.
- \_\_\_\_\_ (2003) Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. In Rev. Brasileira de Ciências Sociais. v.18 n.51, São Paulo.
- REW, A. (1997) The Donors' Discourse: Official Social Development Knowledge in the 1980s. In: GRILLO, R. D. & STIRRAT, R. L. (eds.) Discourses of Development. Anthropological perspectives. Oxford and New York, Berg.
- RIBEIRO, Gustavo Lins (1990) Da Prefeitura ao Banco Mundial. Para uma metodologia de ação política com relação aos grandes projetos. In ARANTES, Antonio A.; RUBEN, Guillermo R.; DEBERT, Guita G. (orgs.), Desenvolvimento e Direitos Humanos: A responsabilidade do antropólogo. Campinas: Ed. da Unicamp.
- \_\_\_\_\_ (1996) Internet e a Comunidade Transnacional Imaginada-Virtual. Interciencia. Revista de Ciência y Tecnología de América 21(6).

- \_\_\_\_\_ (2003) Postimperialismo. Cultura y política en el mundo contemporáneo. Espanha: Gedisa.
- RIFKIN, Jeremy (1995) O fim dos empregos. O Declínio inevitável dos empregos e a redução da força global de Trabalho. São Paulo: Makron Books.
- RIST, Gilbert (1999) The History of Development. London & New York/Cape town, Zed Books/UCT Press.
- \_\_\_\_\_ (2001) Le développement: Histoire d'une croyance occidentale. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- RITCHIE, Cyril (1996) Coordinate? Harmonize? NGO Policy and Operational Coalition. In Weiss, T & Gorderker, L. (orgs). NGOs, The U. N. & Global Governance. Londres: Lynne Rienner.
- ROCHA, Adair (2000) Cidade cerzida: a costura da cidadania no morro Santa Marta. Rio de Janeiro. Relume Dumará.
- RUA, Maria das Graças (1998) As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In RUA, M. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. v.2. Brasília: CNPD.
- SALLAS, Ana Luisa F. (*et. al.*) (1999) Os jovens de Curitiba: Esperanças e desencantos. Brasília: UNESCO.
- SALVIANI, Roberto (2002) As propostas para participação dos povos indígenas no Brasil em projetos de desenvolvimento geridos pelo Banco Mundial: um ensaio de análise crítica. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Museu Nacional/PPGAS.
- SANTOS, C. N. (1981) Movimentos Urbanos no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Zahar.
- SANTOS, Wanderley G. (1979) Cidadania e Justiça. Rio de Janeiro: Campus.
- SATHYAMURTHY, T. V. (1964) The Politics of International Cooperation: contrasting conceptions of Unesco. Genève: Librairie Droz.
- SAUVY, Alfred. (1952) Trois Mondes, une Planete. Revista L'Observateur, N°118, 14 out.
- SCALON, Maria Celi; LANDIN, Leilah (2002). Doações e trabalho voluntário no Brasil - uma pesquisa. Rio de Janeiro: 7Letras.
- SCHAFF, Adam (1995) A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense. 4a. ed.

- SENNETT, Richard (1999) A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record.
- SHORE, C.; WRIGHT, S. (eds.) (1997) Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power. London and New York. Routledge.
- SIGAUD, Lygia (1996) “Le courage, la peur et la honte. Morale et économie dans les plantations sucrières du Nordeste brésilien”. Genèses. Sciences Sociales et Histoire, n.25.
- \_\_\_\_\_ “As vicissitudes do ‘ensaio sobre o dom’”. In Mana: estudos de Antropologia Social, v.5 n.2
- SILVA, Kelly Cristiane (2004) Paradoxos da autodeterminação: a construção do Estado-Nação e Práticas a ONU em Timor-Leste. Tese de doutorado. Brasília: UNB.
- SIMMEL, George (1971) On Individuality and Social Forms. Chicago: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ (1983) A metrópole e a vida mental. In VELHO, Otávio (org). O Fenômeno Urbano, Rio de Janeiro: Guanabara.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos (1995) Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (1998) A identificação como categoria histórica. In OLIVEIRA FILHO, João P. (org.) Indigenismo e territorialização. Poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- \_\_\_\_\_ (2002) Tradições de conhecimento para gestão colonial da desigualdade: reflexões a partir da administração indigenista no Brasil. In FELDMAN-BIANCO, Bela; BASTOS, Cristiana & ALMEIDA, Miguel Vale de. (org) Tensões coloniais, reconfigurações pós-coloniais. Lisboa.
- \_\_\_\_\_ (2004) Gestar e Gerir: Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil. In: Revista AntHropológicas, volume 15(2).
- SPOSITO, Marília Pontes (coord.) (1997) Estudos sobre juventude em educação. Revista Brasileira de Educação. (Número especial sobre juventude e contemporaneidade) n.5 e 6. São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (1999) Juventude e Escolarização: uma análise da produção do conhecimento. Relatório de pesquisa, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2000) Juventude: Estado do Conhecimento. Relatório de pesquisa. INEP.

- \_\_\_\_\_ (2001) Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In Revista Educação e Pesquisa, v.27, n.1, São Paulo.
- \_\_\_\_\_; CARRANO, Paulo César R. (2003) Juventude e políticas públicas no Brasil. In Revista Brasileira de Educação, v.24, São Paulo.
- STRAUSS, Anselm (1991) La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme. Paris : Éditions L'Harmattan.
- STRAUSS, Claude-Levi (1999) Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SWAAN, A. de (1988) In Care of the State. Health Care, Education and Welfare in Europe. New York, Oxford, University of Press.
- SWARTZ, Marc J.; TURNER, Victor W. & TUDEN, Arthur. Political Anthropology. New York: Aldine Publishing.
- THÉVENOT, Laurent (1997) Une Jeunesse difficile. Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements. In Actes de la Recherche en Sciences Sociales. N. 26-27, março-abril.
- THOMAS, Nicolas (1991) Against Ethnography. In Cultural Anthropology, 6 (3):
- TILLY, Charles (1996) Coerção, Capital e Estados Europeus. São Paulo, EdUSP
- TOFLER, Alvin (1997) A empresa flexível. Rio de Janeiro: Record.
- TOURAINÉ, Alain (1992) Critique de la modernité. Paris: Fayard.
- \_\_\_\_\_ (1994) Qu'est-ce que la démocratie? Paris: Fayard.
- TURNER, Victor W. (1980) Social Dramas and Stories about Them. Critical Inquiry 7.
- TURNER, Mark; HULME, David (1997) Governance, Administration & Development. Making the State Work. Macmillans, London
- VALADARES, Licia do Prado (1978) Passa-se uma casa. Rio de Janeiro, Zahar.
- \_\_\_\_\_ (2005) A invenção da favela – Do mito de origem a favela.com. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- VENTURA, Zuenir (1994) Cidade Partida. São Paulo: Companhia das Letras.
- VIANNA, Adriana de R. B. (2002) Limites da menoridade tutela, família e autoridade em julgamento. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Museu Nacional/PPGAS.
- VIEIRA, Liszt (2001) Os argonautas da cidadania. A sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro, Record.
- VIGNOLE, Jorge Rodríguez (2000). Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales. In Serie Población y Desarrollo. Proyecto Regional de Población CELADE-FNUAP. Santiago, Chile.

- VITAGLIANO, Luís Fernando (2004) A Cepal no Fim do Milênio: A resposta aos “Programas de Ajustes” Neoliberais. Dissertação de Mestrado. Campinas: Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP.
- VOLLMER, Howard M. (1960) Employer Rights and the Employment Relationship. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.
- YOUNG, Michael (1998) “Magic”, Malinowski’s Kiriwina. Fieldwork Photography 1915-1918. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- WALKER, Martha A. C.; BERGMAN, Bruce J. (1998) Analyzing Year-to-Year Changes in Employers' Costs for Employee Compensation. Compensation and Work Conditions. In WALKER e GUEST, The Man on the Assembly Line. Cambridge: Harvard University Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1999) El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía. México, Siglo XXI.
- WASELFISZ, Júlio J. (coord.) (1998a) Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (1998b) Mapa da violência contra os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond.
- \_\_\_\_\_; MACIEL, Maria (2003) Revertendo violências, semeando futuros. Avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO.
- WEBER, Max (1979) Sobre a Teoria das Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença.
- \_\_\_\_\_ (1987) Economia y Sociedad. México: Fondo de Cultura.
- WERTHEIN, Jorge. (2004) entrevista à Revista Carta Capital (ano X, nº. 301, julho).
- WHITE, Hayden (1980) The value of narrativity in the representation of reality. In Critical Inquiry, 7(1).
- WHYTE, William Fontes (1946) Industry and Society. New York: MacGraw Hill.
- WIEVIORKA, Michel (1997) O novo paradigma da Violência. Revista Tempo Social, vol. 9. n 1, São Paulo.
- WOLF, Eric (2003) Aspectos das relações de grupos em uma sociedade complexa: México. In FELDMAN-BIANCO, Bela; RIBEIRO, Gustavo Lins. Antropologia e Poder. Brasília: Editora da UNB.
- WOOST, M. (1997) Alternative Vocabularies of development? ‘community’ and ‘participation’ in development discourse of Sri Lanka. In: GRILLO, R. D. &

- STIRRAT, R. L. (eds.) Discourses of Development. Anthropological perspectives. Oxford and New York, Berg.
- WULFF, Helena. (1995) "Introduction: introducing youth culture in its own right: the state of the art and new possibilities." In AMIT-TALAI, V. e WULFF, H. (orgs.) Youth Cultures – a crosscultural perspective. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1995.
- ZALUAR, Alba (1994) Condomínio do Diabo. Rio de Janeiro, Revan UFRJ.
- ZARIFIAN Philippe (1997) La compétence, une approche sociologique. L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 26, n° 3, sept.

## **REFERENCIAS DE DOCUMENTOS UTILIZADOS**

### **Conferências Gerais**

- (1946) Première Session, Tenue en la Maison de L'UNESCO, Paris, De 20 novembre a 10 decembre.
- (1947) Résolutions Adoptées par la Conférence Générale au Cours de sa Deuxième Session, Mexico, novembre-decembre.
- (1948) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Troisième Session, Beyrouth.
- (1949) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Quatrième Session, Paris.
- (1950) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Cinquième Session, Florence.
- (1952) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Septième Session, Paris.
- (1956) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Neuvième Session, New Delhi.
- (1958) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Dixième Session, Paris.
- (1962) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Douzième Session, Paris.

- (1970) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Seizième Session, Paris, 12 octobre - 14 novembre.
- (1972) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Dix-septième Session, Paris, 17 octobre - 21 novembre.
- (1974) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Dix-huitième Session, Paris, 17 octobre - 23 novembre.
- (1976) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Dix-neuvième Session, Nairobi, 26 octobre - 30 novembre.
- (1978) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Vingtième Session, Paris, 24 octobre - 28 novembre.
- (1995) Actes de la Conférence Générale de L'Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture, Vingt-huitième Session, Paris, 25 octobre - 16 novembre.

### **Executive Board**

- 103 EX/28, (1977) Decisions Adopted by the Executive Board at its 103rd Session, Paris, 7 November.
- 103 EX/44, (1977) Decisions Adopted by the Executive Board at its 103rd Session, Paris, 7 November.
- 132 EX/6, (1989) Rapport du Directeur General sur la mise en oeuvre des Decisions du Conseil Executif Adoptees sur la base des Recommandations de son Comite Temporaire, Paris, le 12 septembre.
- 135 EX/14, (1990) Activites Operationnelles de L'organisation, y Compris la Cooperation Avec le PNUD, Paris, le 17 août.
- 135 EX/25, (1990) Rapport Preliminaire du Directeur General sur la Decentralisation, Paris, le 26 septembre.
- 136 EX SP /RAP1, (1991) Etude Approfondie sur la Decentralisation, Paris, le 12 avril.
- 136 EX/SP/INF.1, (1991) Etude Approfondie sur la Decentralisation, Paris, le 19 avril.
- 140 EX/28, (1992) Cooperation pour Promouvoir une Culture de Paix, Paris, le 14 août.



- 142 EX/6, (1993) Etat de L'application des Recommandations Adoptees dans la Decision 136 EX/3.3 Concernant la Decentralisation, Paris, le 9 septembre.
- 142 EX/13, (1993) Programme D'action pour Promouvoir Une Culture de Paix, Paris, le 9 septembre.
- 155 EX/19, (1998) Projet de Principes Directeurs pour une mise en Oeuvre Rationnelle de la Decentralisation, PARIS, le 17 septembre.
- 159/EX/INFO 8, (2000) Rapport du Directeur General sur le Processus de Reforme. Informations factuelles sur la situation actuelle des unités hors Siège et autres organes décentralisés de l'UNESCO, Paris, le 15 mai.
- 160/EX/7, (2000) Rapport du Directeur General sul L'Activité de L'organisation en 1998-1999, Paris, 15 setembre.
- 162/EX/38, (2001) Rapport sur la Situation du Bureau de Brasilia. Paris, 25 de septembre.

### **Resoluções**

- A/RES/34/151, (1979) Año Internacional de la Juventud: Participación, Desarrollo, Paz, Paris, 17 diciembre.
- A/RES/44/211, (1989) Examen triennal d'ensemble des orientations des activités opérationnelles de développement du système des Nations Unies, Paris.
- A/RES/50/81, (1995) World Programme of Action for Youth to the Year 2000 and Beyond, Paris, 14 december.
- A/RES/50/173, (1996) Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme : vers une culture de la paix, Paris, 27 février.
- A/RES/51/101, (1997) Une culture de la paix, Paris, 3 mars.
- A/RES/52/15, (1997) Proclamation of the year 2000 as the International Year for the Culture of Peace, Paris, 20 november.
- A/RES/53/25, (1998) Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010), Paris, 19 novembre.
- A/RES/53/243, (1999) Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, Paris, 6 October.
- A/RES/54/120, (2000) Políticas y programas que afectan a la juventud, Paris, 20 de enero.

A/RES/55/47, (2001) Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde, 2001-2010, Paris, 22 janvier.

### **Outros Documentos**

28 C/123, (1995) Report on the action of the culture of peace programme, Paris, 20 September.

ABC Agência Brasileira de Cooperação (2005) Diretrizes para o desenvolvimento da cooperação técnica internacional multilateral e bilateral.

ATO CONSTITUTIVO, (1945) Convention créant une Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Londres, 1945.

CARTA CAPITAL, (2004) Uma relação íntima e ecumênica. Ano X, nº. 301, julho.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS, (1945) Carta das Nações Unidas, São Francisco, 26 de junho.

DOCUMENTO 6/C/OXR/4 (1951) Actes de la Conférence Générale, Sixième Session, Paris.

DOCUMENTO FINANCEIRO/ADMINISTRATIVO - UNESCO (2002)

IEC (1996) cord. Potengy, G. Avaliação do Programa Favela-Bairro avaliação da receptividade das comunidades incluídas no Programa

NOTÍCIAS UNESCO, (1998) Seminário discute situação do jovem no Brasil. n. 6 de abril-junho.

NOTÍCIAS UNESCO, (1999) Pesquisa faz parte de projeto maior. n. 8 de outubro a fevereiro.

O GLOBO, (2005) Assassinato do índio Galdino motivou debate. Unesco faz levantamento inédito. In Jornal O Globo, Prosa e verso, p.02 de 29 de janeiro.

PIPELINE PROJECT (s/d), *mimeo*.

PRODOC, (2001) Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro.

PROGRAMA ESCOLA DE PAZ (s/d), Oficinas Especiais, *paper*.

RELATÓRIO DE PROGRESSO, (2001) Relatório de Progresso da Assistência Preparatória Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, março.

RELATÓRIO DE PROGRESSO (s/d) Fala Galera.

UNESCO (1979) Conférence Internationale de l'Éducation, 3<sup>a</sup>-37<sup>a</sup> session, Genève,  
Recommandations 1934-1977, Paris.

UNESCO-BID (2001), *mimeo*.

## ANEXOS

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social  
Museu Nacional

UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes  
de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil

João Paulo Macedo e Castro

2005

# UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil

João Paulo Macedo e Castro

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos de Souza Lima

Volume II

Rio de Janeiro  
Dezembro de 2005

# UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil

João Paulo Macedo e Castro

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos de Souza Lima

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Aprovada por:

---

Presidente, Prof. Antonio Carlos de Souza Lima  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

---

Prof. Marília Pontes Sposito  
Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação

---

Prof. Gustavo Lins Ribeiro  
Universidade de Brasília/Departamento de Antropologia

---

Prof. Federico Guillermo Neiburg  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

---

Prof. Adriana de Resende Barreto Vianna  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

Suplentes:

---

Prof. Eliane Ribeiro Andrade  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação

---

Prof. Jose Sergio Leite Lopes  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional

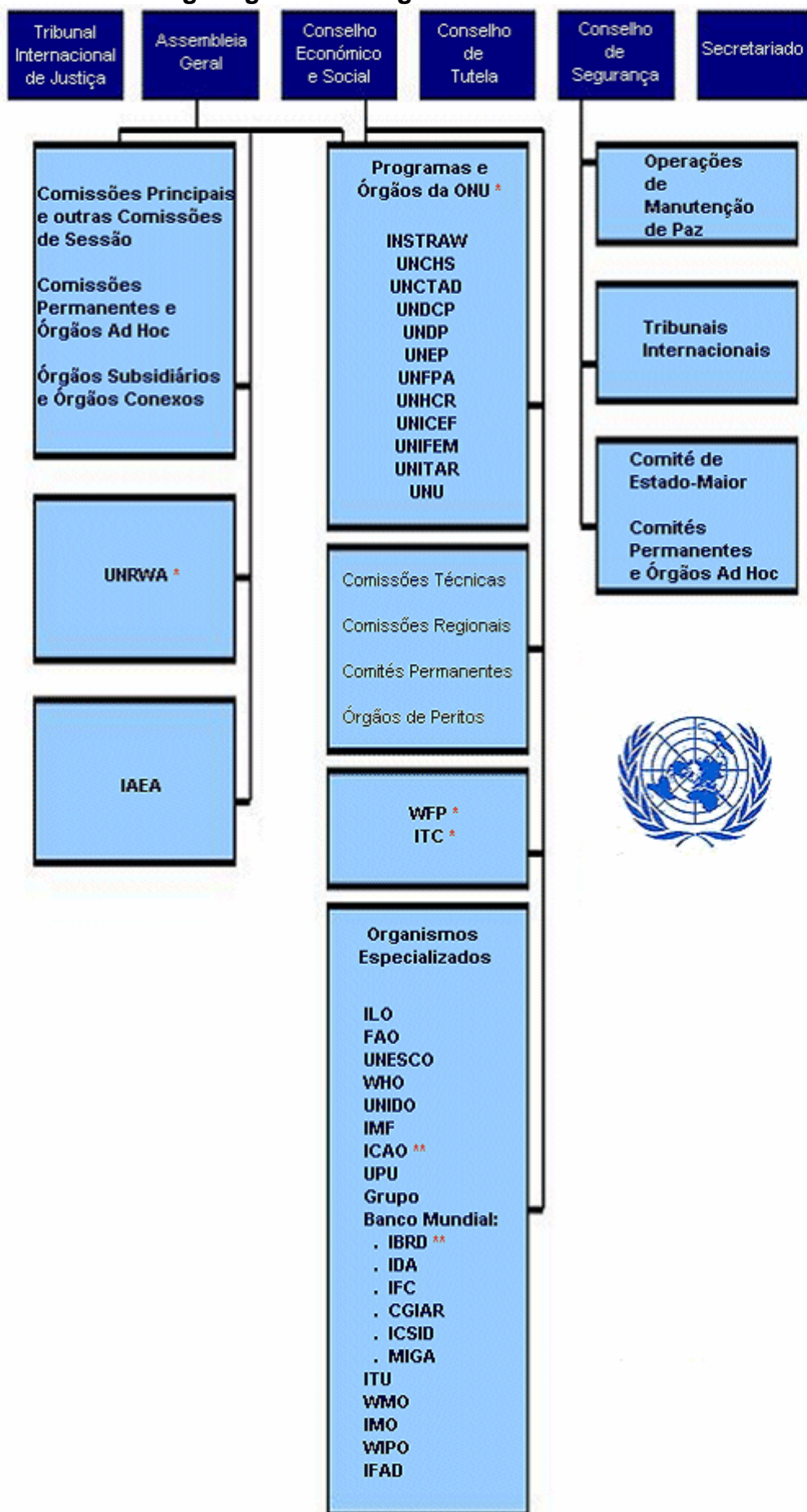
Rio de Janeiro  
Dezembro de 2005

## ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1.1 – Organograma das agências vinculadas à ONU .....	335
Anexo 1.2 – ATO CONSTITUTIVO DA UNESCO – 1945 .....	336
Anexo 1.3 – Estrutura Organizacional – UNESCO- <i>Siéges</i> .....	344
Anexo 1.4 – Estrutura organizacional da UNESCO-Brasil .....	352
Anexo 1.5 – Ano de criação das unidades fora da sede UNESCO.....	353
Anexo 1.6 – Documentos completos com medidas propostas para unidades regionais .....	356
Anexo 2.1 – Breves referências sobre a formação e os vínculos institucionais dos principias pesquisadores (organizadores) das publicações trabalhadas.....	360
Anexo 2.2 – Etapas metodológicas adotada pelos estudos de 1998 e 1999 .....	361
Anexo 2.3 – Estrutura de questionário adotada pelo livro: <i>Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília</i> .....	362
Anexo 2.4 – Autores-Fonte, publicações utilizadas e os trechos destacados do livro: <i>Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília</i> .....	363
Anexo 3.1 – Autores-Fonte, publicações utilizadas e os trechos destacados dos livros: ( <i>Fala galera, Gangues e galeras, Ligado na galera</i> e os <i>Jovens de Curitiba</i> ) .....	366
Anexo 5.1 - ONGs investigadas, itens 5, 8 e 9, livro: <i>Cultivando vida, desarmando violências. Experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza</i> .....	394
Anexo 5.2 - Autores-Fonte e trechos destacados do livro: <i>Violência nas escolas</i> ...	404



## Anexo 1.1 – Organograma das agências vinculadas à ONU



## **Anexo 1.2 – ATO CONSTITUTIVO DA UNESCO – 1945**

### **UNESCO Constitution**

The Constitution of UNESCO, signed on 16 November 1945, came into force on 4 November 1946 after ratification by twenty countries: Australia, Brazil, Canada, China, Czechoslovakia, Denmark, Dominican Republic, Egypt, France, Greece, India, Lebanon, Mexico, New Zealand, Norway, Saudi Arabia, South Africa, Turkey, United Kingdom, United States.

### **Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**

Adopted in London on 16 November 1945 and amended by the General Conference at its 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, 8th, 9th, 10th, 12th, 15th, 17th, 19th, 20th, 21st, 24th, 25th, 26th, 27th, 28th, 29th and 31st sessions.

The Governments of the States Parties to this Constitution on behalf of their peoples declare:

That since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed;

That ignorance of each other's ways and lives has been a common cause, throughout the history of mankind, of that suspicion and mistrust between the peoples of the world through which their differences have all too often broken into war;

That the great and terrible war which has now ended was a war made possible by the denial of the democratic principles of the dignity, equality and mutual respect of men, and by the propagation, in their place, through ignorance and prejudice, of the doctrine of the inequality of men and races;

That the wide diffusion of culture, and the education of humanity for justice and liberty and peace are indispensable to the dignity of man and constitute a sacred duty which all the nations must fulfil in a spirit of mutual assistance and concern;

That a peace based exclusively upon the political and economic arrangements of governments would not be a peace which could secure the unanimous, lasting and sincere support of the peoples of the world, and that the peace must therefore be founded, if it is not to fail, upon the intellectual and moral solidarity of mankind.

For these reasons, the States Parties to this Constitution, believing in full and equal opportunities for education for all, in the unrestricted pursuit of objective truth, and in the free exchange of ideas and knowledge, are agreed and determined to develop and to increase the means of communication between their peoples and to employ these means for the purposes of mutual understanding and a truer and more perfect knowledge of each other's lives;

In consequence whereof they do hereby create the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization for the purpose of advancing, through the educational and scientific and cultural relations of the peoples of the world, the objectives of international peace and of the common welfare of mankind for which the United Nations Organization was established and which its Charter proclaims.

### **Article I**

#### **Purposes and functions**

1. The purpose of the Organization is to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations.

2. To realize this purpose the Organization will:

(a) Collaborate in the work of advancing the mutual knowledge and understanding of peoples, through all means of mass communication and to that end recommend such international agreements as may be necessary to promote the free flow of ideas by word and image;

(b) Give fresh impulse to popular education and to the spread of culture:

By collaborating with Members, at their request, in the development of educational activities;

By instituting collaboration among the nations to advance the ideal of equality of educational opportunity without regard to race, sex or any distinctions, economic or social;

By suggesting educational methods best suited to prepare the children of the world for the responsibilities of freedom;

(c) Maintain, increase and diffuse knowledge:

By assuring the conservation and protection of the world's inheritance of books, works of art and monuments of history and science, and recommending to the nations concerned the necessary international conventions;

By encouraging cooperation among the nations in all branches of intellectual activity, including the international exchange of persons active in the fields of education, science and culture and the exchange of publications, objects of artistic and scientific interest and other materials of information;

By initiating methods of international cooperation calculated to give the people of all countries access to the printed and published materials produced by any of them.

3. With a view to preserving the independence, integrity and fruitful diversity of the cultures and educational systems of the States Members of the Organization, the Organization is prohibited from intervening in matters which are essentially within their domestic jurisdiction.

## **Article II**

### **Membership**

1. Membership of the United Nations Organization shall carry with it the right to membership of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

2. Subject to the conditions of the Agreement between this Organization and the United Nations Organization, approved pursuant to Article X of this Constitution, states not members of the United Nations Organization may be admitted to membership of the Organization, upon recommendation of the Executive Board, by a two-thirds majority vote of the General Conference.

3. Territories or groups of territories which are not responsible for the conduct of their international relations may be admitted as Associate Members by the General Conference by a two-thirds majority of Members present and voting, upon application made on behalf of such territory or group of territories by the Member or other authority having responsibility for their international relations. The nature and extent of the rights and obligations of Associate Members shall be determined by the General Conference.

4. Members of the Organization which are suspended from the exercise of the rights and privileges of membership of the United Nations Organization shall, upon the request of the latter, be suspended from the rights and privileges of this Organization.

5. Members of the Organization which are expelled from the United Nations Organization shall automatically cease to be Members of this Organization.

6. Any Member State or Associate Member of the Organization may withdraw from the Organization by notice addressed to the Director-General. Such notice shall take effect on 31 December of the year following that during which the notice was given. No such withdrawal shall affect the financial obligations owed to the Organization on the date the withdrawal takes effect. Notice of withdrawal by an Associate Member shall be given on its behalf by the Member State or other authority having responsibility for its international relations.

7. Each Member State is entitled to appoint a Permanent Delegate to the Organization.

8. The Permanent Delegate of the Member State shall present his credentials to the Director-General of the Organization, and shall officially assume his duties from the day of presentation of his credentials.

## **Article III**

### **Organs**

The Organization shall include a General Conference, an Executive Board and a Secretariat.

## **Article IV**

### **The General Conference**

#### **A. Composition**

1. The General Conference shall consist of the representatives of the States Members of the Organization. The Government of each Member State shall appoint not more than five delegates, who shall be selected after consultation with the National Commission, if established, or with educational, scientific and cultural bodies.

#### **B. Functions**

2. The General Conference shall determine the policies and the main lines of work of the Organization. It shall take decisions on programmes submitted to it by the Executive Board.

3. The General Conference shall, when it deems desirable and in accordance with the regulations to be made by it, summon international conferences of states on education, the sciences and humanities or the dissemination of knowledge; non-governmental conferences on the same subjects may be summoned by the General Conference or by the Executive Board in accordance with such regulations.

4. The General Conference shall, in adopting proposals for submission to the Member States, distinguish between recommendations and international conventions submitted for their approval. In the former case a majority vote shall suffice; in the latter case a two-thirds majority shall be required. Each of the Member States shall submit recommendations or conventions to its competent authorities within a period of one year from the close of the session of the General Conference at which they were adopted.

5. Subject to the provisions of Article V, paragraph 6 (c), the General Conference shall advise the United Nations Organization on the educational, scientific and cultural aspects of matters of concern to the latter, in accordance with the terms and procedure agreed upon between the appropriate authorities of the two Organizations.

6. The General Conference shall receive and consider the reports sent to the Organization by Member States on the action taken upon the recommendations and conventions referred to in paragraph 4 above or, if it so decides, analytical summaries of these reports.

7. The General Conference shall elect the members of the Executive Board and, on the recommendation of the Board, shall appoint the Director-General.

#### **C. Voting**

8. (a) Each Member State shall have one vote in the General Conference. Decisions shall be made by a simple majority except in cases in which a two-thirds majority is required by the provisions of this Constitution, or the Rules of Procedure of the General Conference. A majority shall be a majority of the Members present and voting.

(b) A Member State shall have no vote in the General Conference if the total amount of contributions due from it exceeds the total amount of contributions payable by it for the current year and the immediately preceding calendar year.

(c) The General Conference may nevertheless permit such a Member State to vote, if it is satisfied that failure to pay is due to conditions beyond the control of the Member State.

#### **D. Procedure**

9. (a) The General Conference shall meet in ordinary session every two years. It may meet in extraordinary

session if it decides to do so itself or if summoned by the Executive Board, or on the demand of at least one third of the Member States.

(b) At each session the location of its next ordinary session shall be designated by the General Conference. The location of an extraordinary session shall be decided by the General Conference if the session is summoned by it, or otherwise by the Executive Board.

10. The General Conference shall adopt its own rules of procedure. It shall at each session elect a President and other officers.

11. The General Conference shall set up special and technical committees and such other subsidiary organs as may be necessary for its purposes.

12. The General Conference shall cause arrangements to be made for public access to meetings, subject to such regulations as it shall prescribe.

#### E. Observers

13. The General Conference, on the recommendation of the Executive Board and by a two-thirds majority may, subject to its rules of procedure, invite as observers at specified sessions of the Conference or of its commissions representatives of international organizations, such as those referred to in Article XI, paragraph 4.

14. When consultative arrangements have been approved by the Executive Board for such international non-governmental or semi-governmental organizations in the manner provided in Article XI, paragraph 4, those organizations shall be invited to send observers to sessions of the General Conference and its commissions.

### **Article V**

#### **Executive Board**

##### A. Composition

1. (a) The Executive Board shall be elected by the General Conference and it shall consist of fifty-eight Member States. The President of the General Conference shall sit ex officio in an advisory capacity on the Executive Board.

(b) Elected States Members of the Executive Board are hereinafter referred to as "Members" of the Executive Board.

2. (a) Each Member of the Executive Board shall appoint one representative. It may also appoint alternates.

(b) In selecting its representative on the Executive Board, the Member of the Executive Board shall endeavour to appoint a person qualified in one or more of the fields of competence of UNESCO and with the necessary experience and capacity to fulfil the administrative and executive duties of the Board. Bearing in mind the importance of continuity, each representative shall be appointed for the duration of the term of the Member of the Executive Board, unless exceptional circumstances warrant his replacement. The alternates appointed by each Member of the Executive Board shall act in the absence of its representative in all his functions.

3. In electing Members to the Executive Board, the General Conference shall have regard to the diversity of cultures and a balanced geographical distribution.

4. (a) Members of the Executive Board shall serve from the close of the session of the General Conference which elected them until the close of the second ordinary session of the General Conference following their election. The General Conference shall, at each of its ordinary sessions, elect the number of Members of the Executive Board required to fill vacancies occurring at the end of the session.

(b) Members of the Executive Board are eligible for re-election. Re-elected Members of the Executive Board shall endeavour to change their representatives on the Board.

5. In the event of the withdrawal from the Organization of a Member of the Executive Board, its term of office shall be terminated on the date when the withdrawal becomes effective.

## B. Functions

6. (a) The Executive Board shall prepare the agenda for the General Conference. It shall examine the programme of work for the Organization and corresponding budget estimates submitted to it by the Director-General in accordance with paragraph 3 of Article VI and shall submit them with such recommendations as it considers desirable to the General Conference.

(b) The Executive Board, acting under the authority of the General Conference, shall be responsible for the execution of the programme adopted by the Conference. In accordance with the decisions of the General Conference and having regard to circumstances arising between two ordinary sessions, the Executive Board shall take all necessary measures to ensure the effective and rational execution of the programme by the Director-General.

(c) Between ordinary sessions of the General Conference, the Board may discharge the functions of adviser to the United Nations, set forth in Article IV, paragraph 5, whenever the problem upon which advice is sought has already been dealt with in principle by the Conference, or when the solution is implicit in decisions of the Conference.

7. The Executive Board shall recommend to the General Conference the admission of new Members to the Organization.

8. Subject to decisions of the General Conference, the Executive Board shall adopt its own rules of procedure. It shall elect its officers from among its Members.

9. The Executive Board shall meet in regular session at least four times during a biennium and may meet in special session if convoked by the Chairman on his initiative or upon the request of six Members of the Executive Board.

10. The Chairman of the Executive Board shall present, on behalf of the Board, to the General Conference at each ordinary session, with or without comments, the reports on the activities of the Organization which the Director-General is required to prepare in accordance with the provisions of Article VI.3 (b).

11. The Executive Board shall make all necessary arrangements to consult the representatives of international organizations or qualified persons concerned with questions within its competence.

12. Between sessions of the General Conference, the Executive Board may request advisory opinions from the International Court of Justice on legal questions arising within the field of the Organization's activities.

13. The Executive Board shall also exercise the powers delegated to it by the General Conference on behalf of the Conference as a whole.

## Article VI

### Secretariat

1. The Secretariat shall consist of a Director-General and such staff as may be required.

2. The Director-General shall be nominated by the Executive Board and appointed by the General Conference for a period of four years, under such conditions as the Conference may approve. The Director-General may be appointed for a further term of four years but shall not be eligible for reappointment for a subsequent term. The Director-General shall be the chief administrative officer of the Organization.

3.(a) The Director-General, or a deputy designated by him, shall participate, without the right to vote, in all meetings of the General Conference, of the Executive Board, and of the Committees of the Organization. He shall formulate proposals for appropriate action by the Conference and the Board, and shall prepare for submission to the Board a draft programme of work for the Organization with corresponding budget estimates.

(b) The Director-General shall prepare and communicate to Member States and to the Executive Board

periodical reports on the activities of the Organization. The General Conference shall determine the periods to be covered by these reports.

4. The Director-General shall appoint the staff of the Secretariat in accordance with staff regulations to be approved by the General Conference. Subject to the paramount consideration of securing the highest standards of integrity, efficiency and technical competence, appointment to the staff shall be on as wide a geographical basis as possible.

5. The responsibilities of the Director-General and of the staff shall be exclusively international in character. In the discharge of their duties they shall not seek or receive instructions from any government or from any authority external to the Organization. They shall refrain from any action which might prejudice their positions as international officials. Each State Member of the Organization undertakes to respect the international character of the responsibilities of the Director-General and the staff, and not to seek to influence them in the discharge of their duties.

6. Nothing in this Article shall preclude the Organization from entering into special arrangements within the United Nations Organization for common services and staff and for the interchange of personnel.

## **Article VII**

### **National cooperating bodies**

1. Each Member State shall make such arrangements as suit its particular conditions for the purpose of associating its principal bodies interested in educational, scientific and cultural matters with the work of the Organization, preferably by the formation of a National Commission broadly representative of the government and such bodies.

2. National Commissions or National Cooperating Bodies, where they exist, shall act in an advisory capacity to their respective delegations to the General Conference, to the representatives and alternates of their countries on the Executive Board and to their Governments in matters relating to the Organization and shall function as agencies of liaison in all matters of interest to it.

3. The Organization may, on the request of a Member State, delegate, either temporarily, a member of its Secretariat to serve on the National Commission of that state, in order to assist in the development of its work.

## **Article VIII**

### **Reports by Member States**

Each Member State shall submit to the Organization, at such times and in such manner as shall be determined by the General Conference, reports on the laws, regulations and statistics relating to its educational, scientific and cultural institutions and activities, and on the action taken upon the recommendations and conventions referred to in Article IV, paragraph 4.

## **Article IX**

### **Budget**

1. The budget shall be administered by the Organization.

2. The General Conference shall approve and give final effect to the budget and to the apportionment of financial responsibility among the States Members of the Organization subject to such arrangement with the United Nations as may be provided in the agreement to be entered into pursuant to Article X.

3. The Director-General may accept voluntary contributions, gifts, bequests and subventions directly from governments, public and private institutions, associations and private persons, subject to the conditions specified in the Financial Regulations.

## **Article X**

### **Relations with the United Nations Organization**

This Organization shall be brought into relation with the United Nations Organization, as soon as practicable, as one of the specialized agencies referred to in Article 57 of the Charter of the United Nations. This relationship shall be effected through an agreement with the United Nations Organization under Article 63 of the Charter, which agreement shall be subject to the approval of the General Conference of this Organization. The agreement shall provide for effective cooperation between the two Organizations in the pursuit of their common purposes, and at the same time shall recognize the autonomy of this Organization, within the fields of its competence as defined in this Constitution. Such agreement may, among other matters, provide for the approval and financing of the budget of the Organization by the General Assembly of the United Nations.

## **Article XI**

### **Relations with other specialized international organizations and agencies**

1. This Organization may cooperate with other specialized intergovernmental organizations and agencies whose interests and activities are related to its purposes. To this end the Director- General, acting under the general authority of the Executive Board, may establish effective working relationships with such organizations and agencies and establish such joint committees as may be necessary to assure effective cooperation. Any formal arrangements entered into with such organizations or agencies shall be subject to the approval of the Executive Board.

2. Whenever the General Conference of this Organization and the competent authorities of any other specialized intergovernmental organizations or agencies whose purpose and functions lie within the competence of this Organization deem it desirable to effect a transfer of their resources and activities to this Organization, the Director-General, subject to the approval of the Conference, may enter into mutually acceptable arrangements for this purpose.

3. This Organization may make appropriate arrangements with other intergovernmental organizations for reciprocal representation at meetings.

4. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization may make suitable arrangements for consultation and cooperation with non-governmental international organizations concerned with matters within its competence, and may invite them to undertake specific tasks. Such cooperation may also include appropriate participation by representatives of such organizations on advisory committees set up by the General Conference.

## **Article XII**

### **Legal status of the Organization**

The provisions of Articles 104 and 105 of the Charter of the United Nations Organization concerning the legal status of that Organization, its privileges and immunities, shall apply in the same way to this Organization.

## **Article XIII**

### **Amendments**

1. Proposals for amendments to this Constitution shall become effective upon receiving the approval of the General Conference by a two-thirds majority; provided, however, that those amendments which involve fundamental alterations in the aims of the Organization or new obligations for the Member States shall require subsequent acceptance on the part of two thirds of the Member States before they come into force. The draft texts of proposed amendments shall be communicated by the Director-General to the Member States at least six months in advance of their consideration by the General Conference.

2. The General Conference shall have power to adopt by a two-thirds majority rules of procedure for carrying out the provisions of this Article.

## **Article XIV**

### **Interpretation**



1. The English and French texts of this Constitution shall be regarded as equally authoritative.
2. Any question or dispute concerning the interpretation of this Constitution shall be referred for determination to the International Court of Justice or to an arbitral tribunal, as the General Conference may determine under its Rules of Procedure.

## **Article XV**

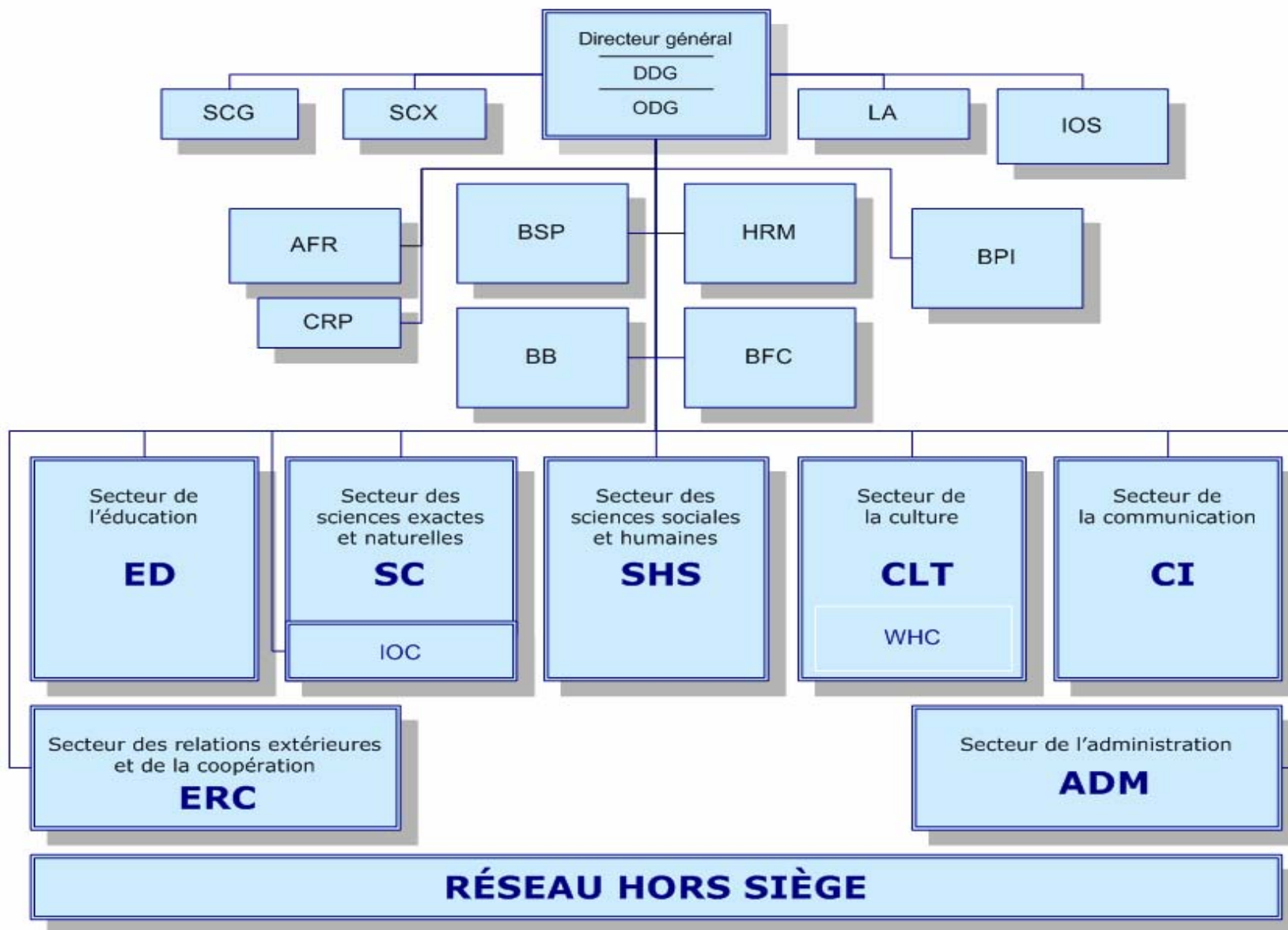
### **Entry into force**

1. This Constitution shall be subject to acceptance. The instrument of acceptance shall be deposited with the Government of the United Kingdom.
2. This Constitution shall remain open for signature in the archives of the Government of the United Kingdom. Signature may take place either before or after the deposit of the instrument of acceptance. No acceptance shall be valid unless preceded or followed by signature. However, a state that has withdrawn from the Organization shall simply deposit a new instrument of acceptance in order to resume membership.
3. This Constitution shall come into force when it has been accepted by twenty of its signatories. Subsequent acceptances shall take effect immediately.
4. The Government of the United Kingdom will inform all Members of the United Nations and the Director-General of the receipt of all instruments of acceptance and of the date on which the Constitution comes into force in accordance with the preceding paragraph.

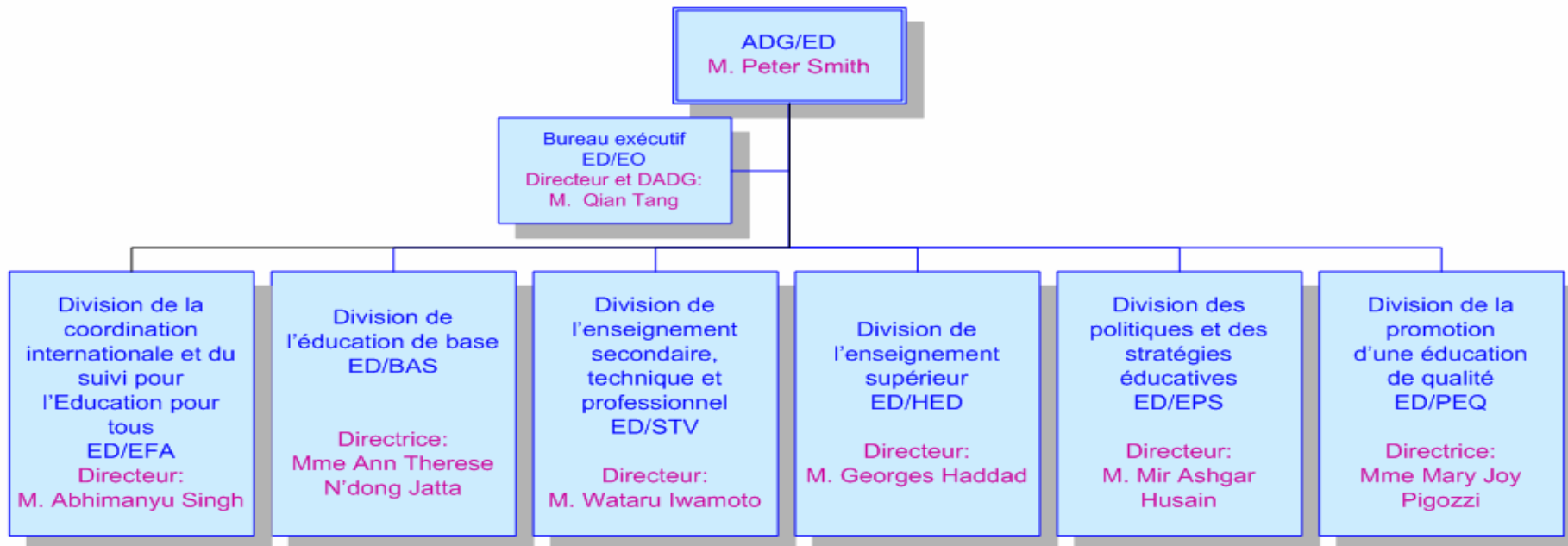
In faith whereof, the undersigned, duly authorized to that effect, have signed this Constitution in the English and French languages, both texts being equally authentic.

Done in London the sixteenth day of November, one thousand nine hundred and forty-five, in a single copy, in the English and French languages, of which certified copies will be communicated by the Government of the United Kingdom to the Governments of all the Members of the United Nations.

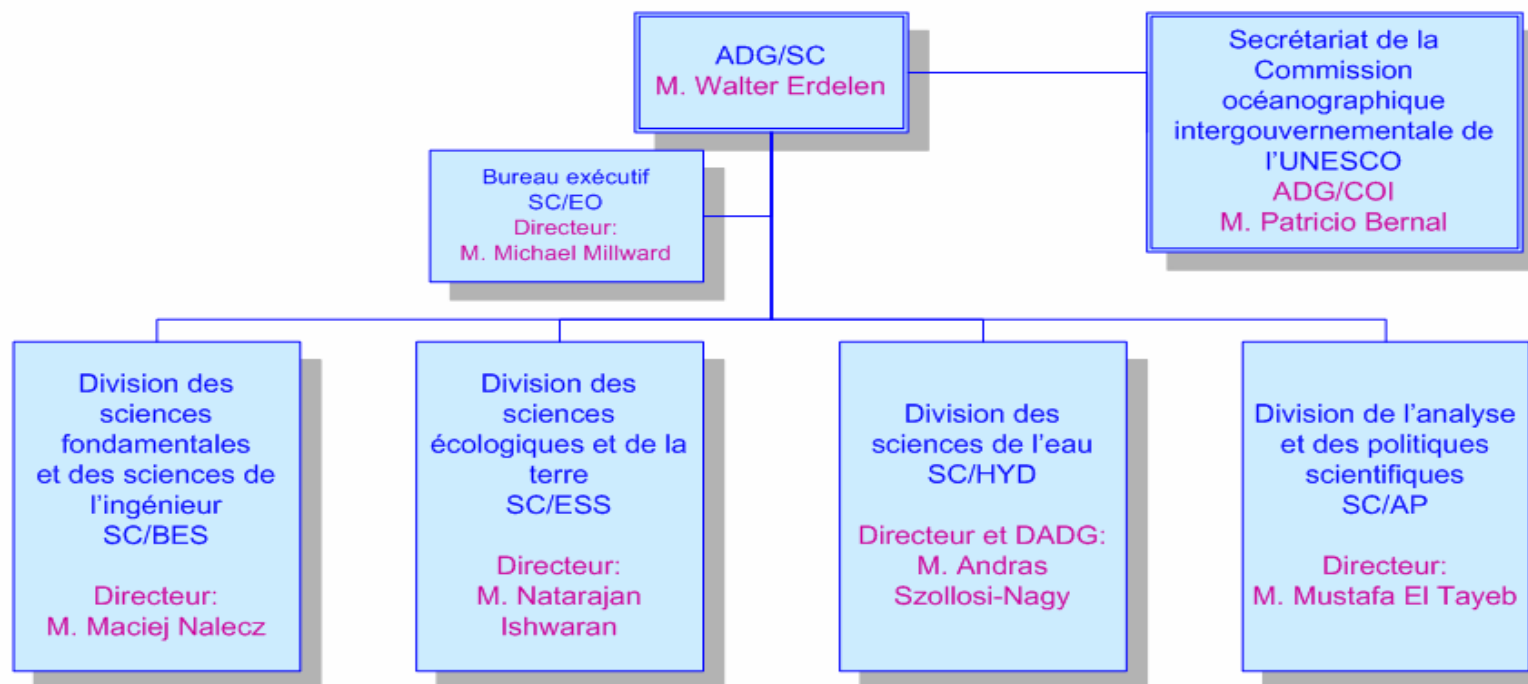
### Anexo 1.3 – Estrutura Organizacional – UNESCO-Sièges



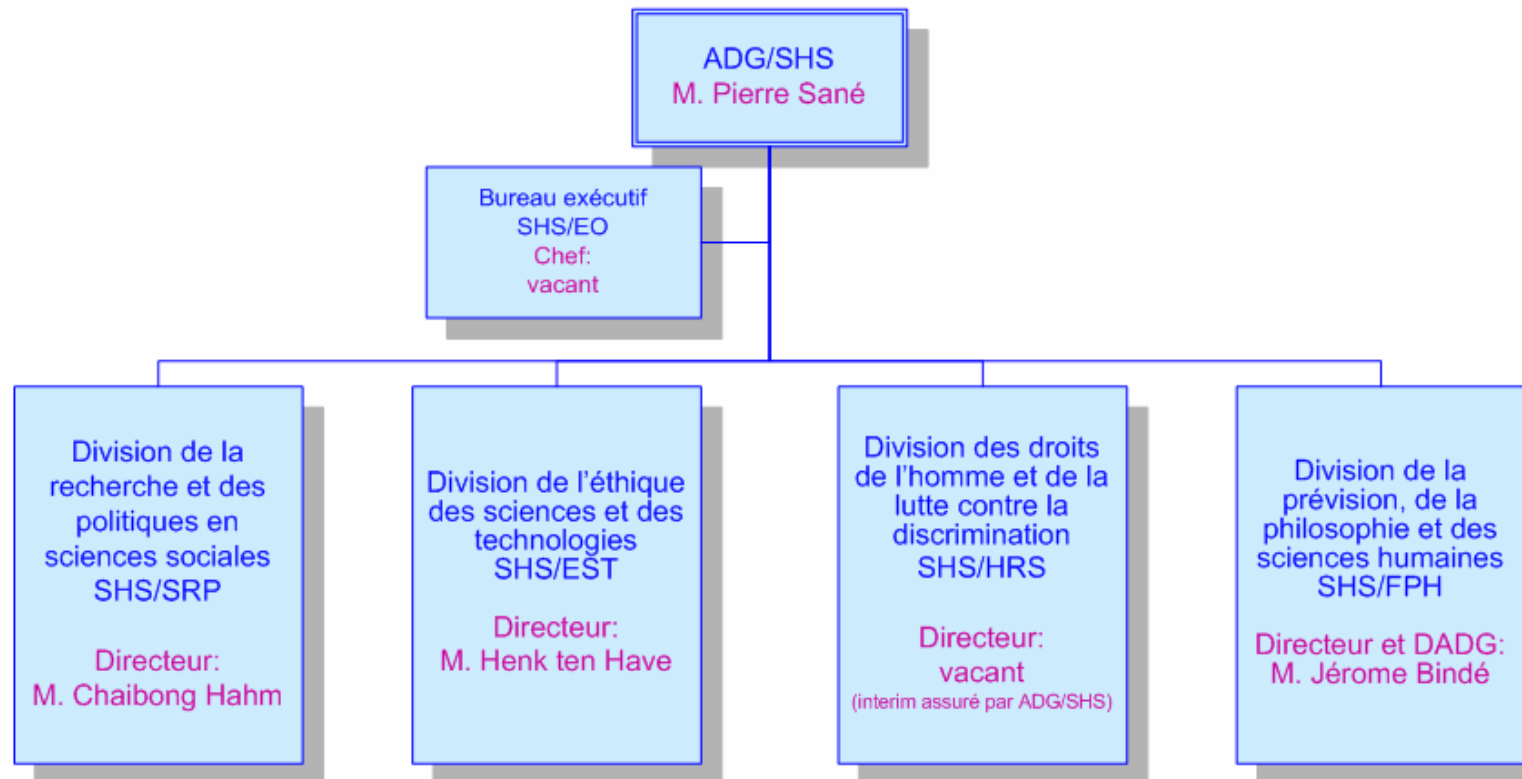
## Secteur de l'éducation



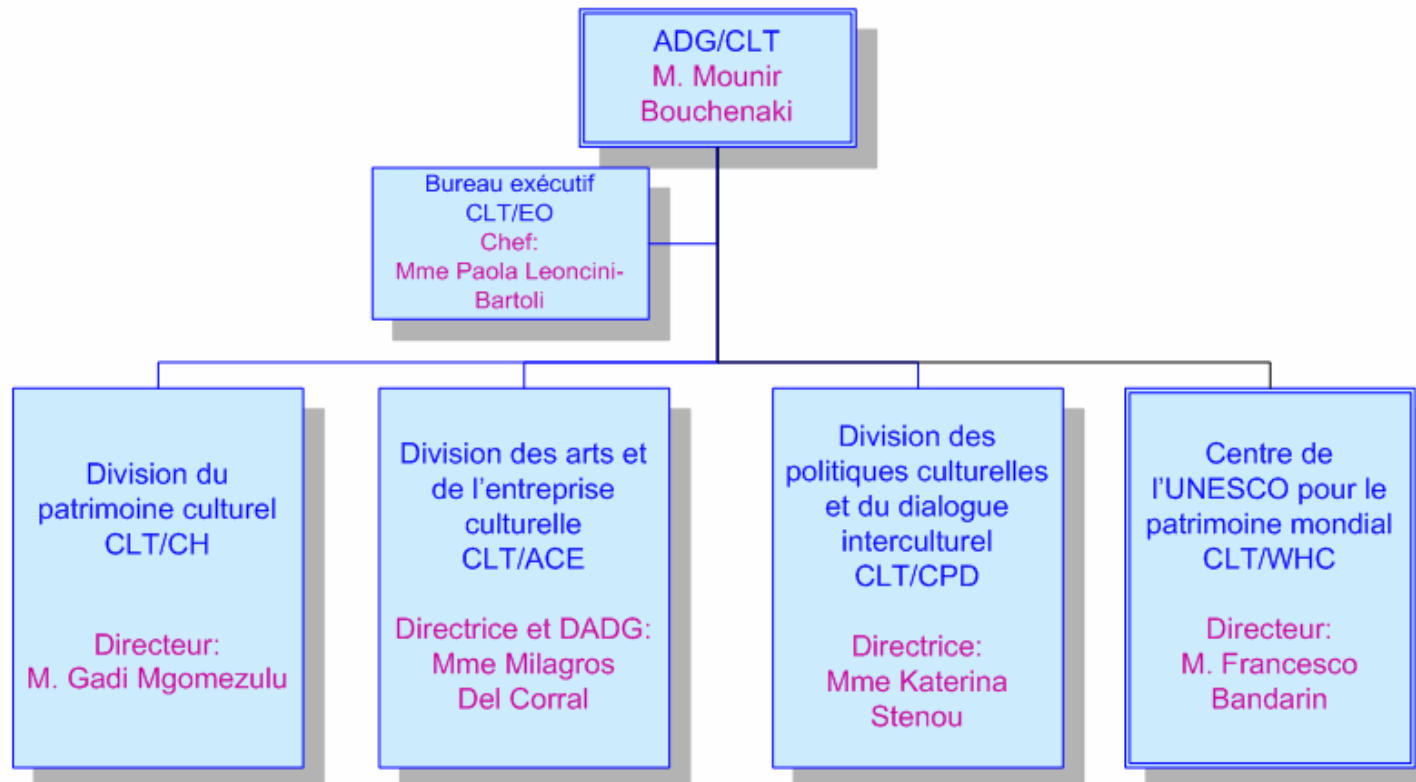
## Secteur des sciences exactes et naturelles



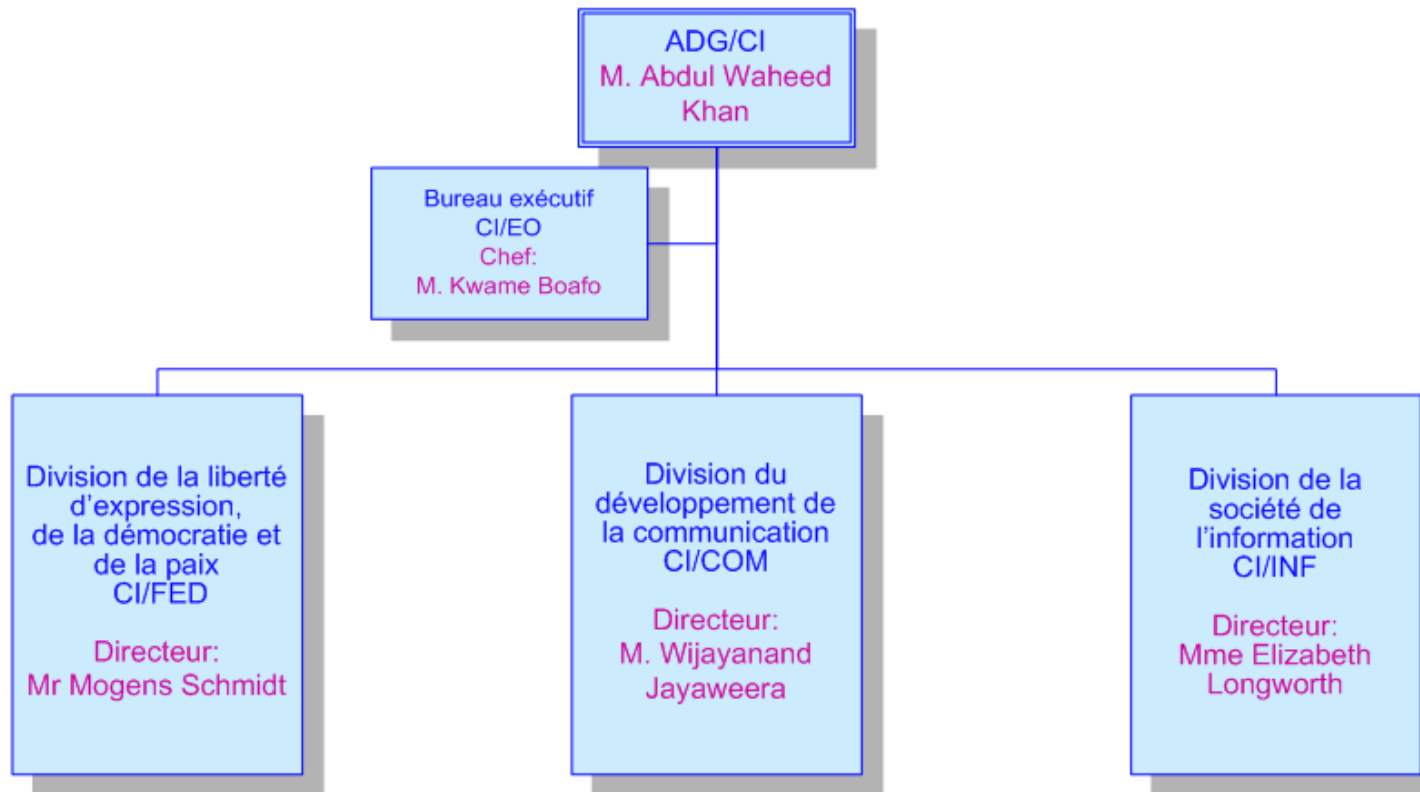
## Secteur des sciences sociales et humaines



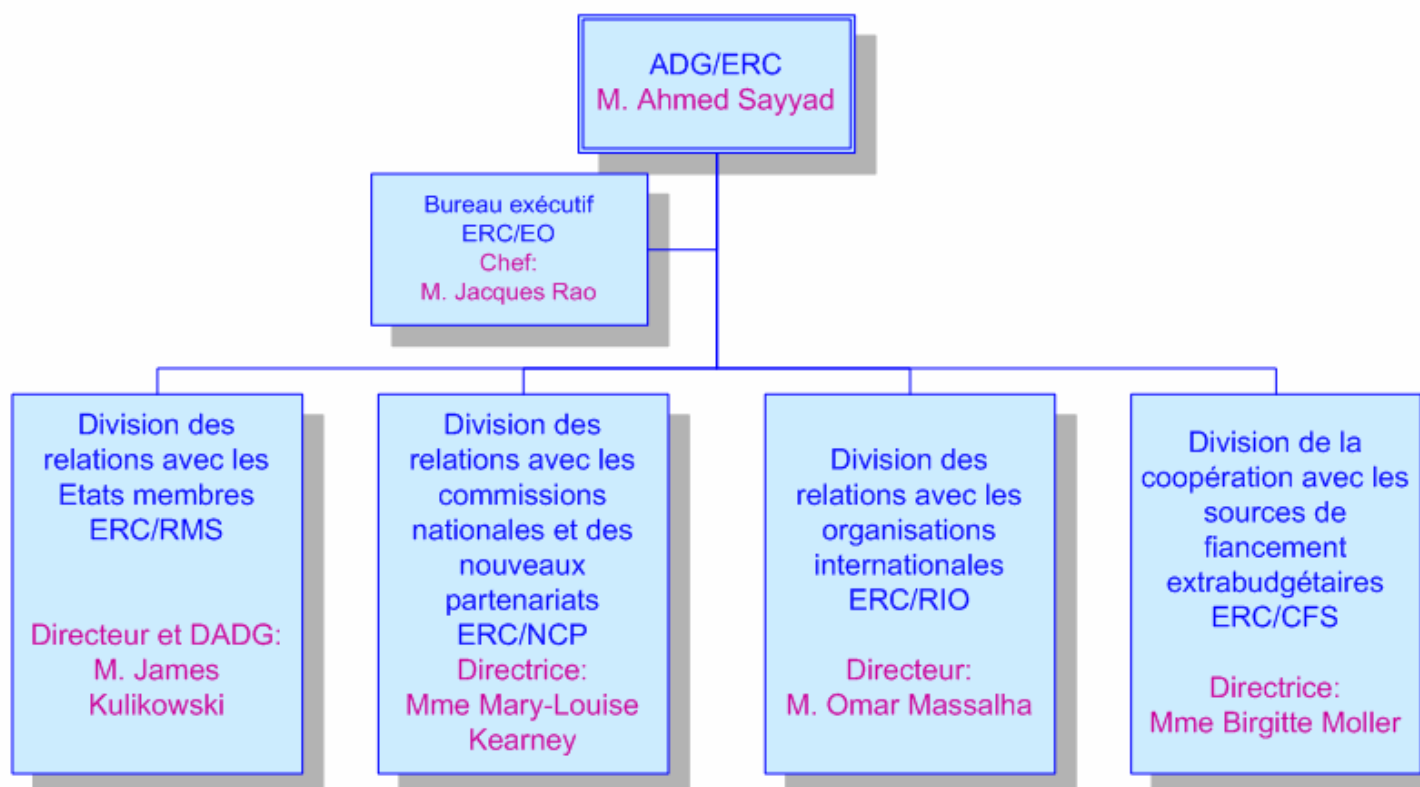
## Secteur de la culture



## Secteur de la communication et de l'information

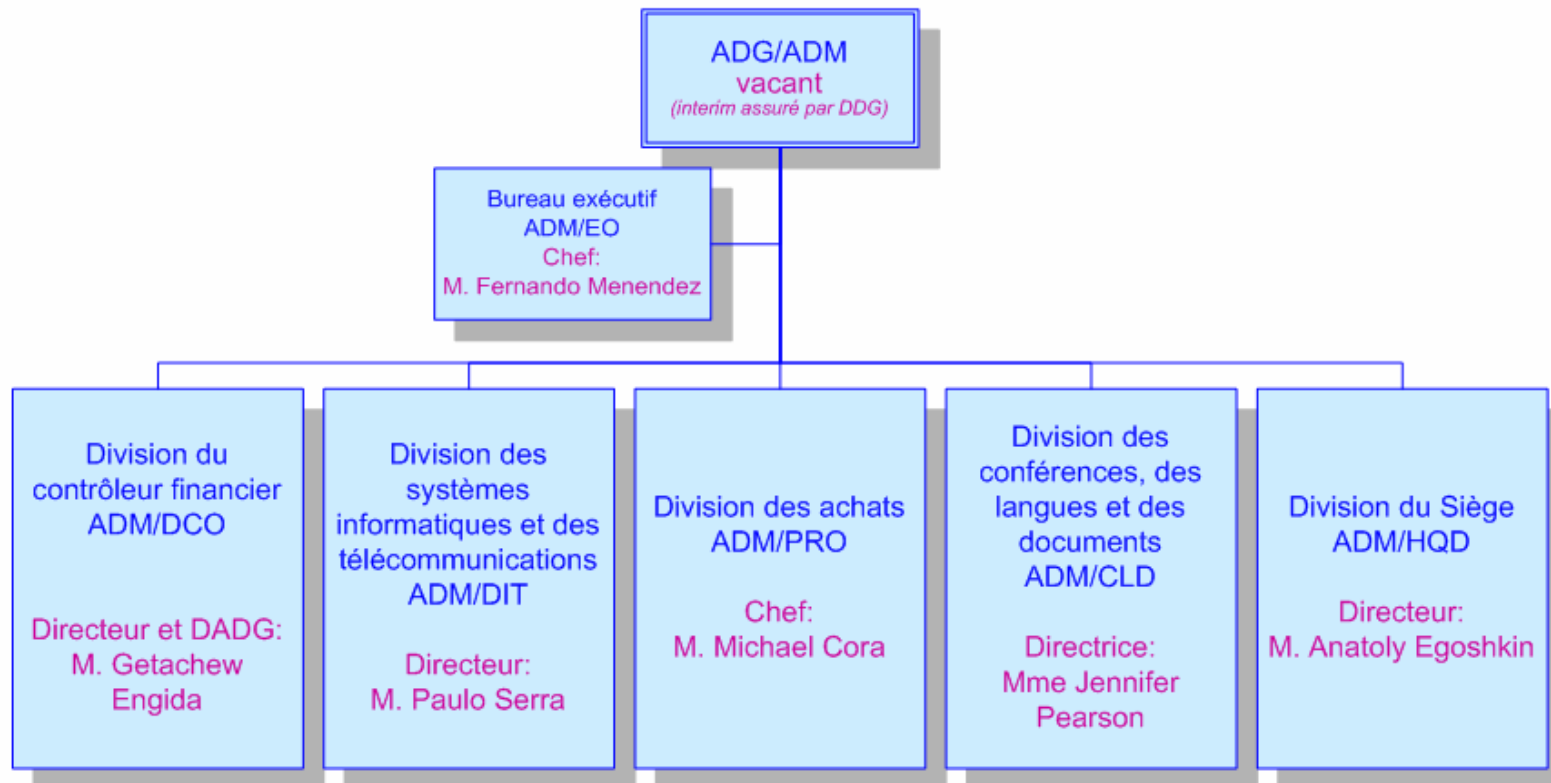


## Secteur des relations extérieures et de la coopération

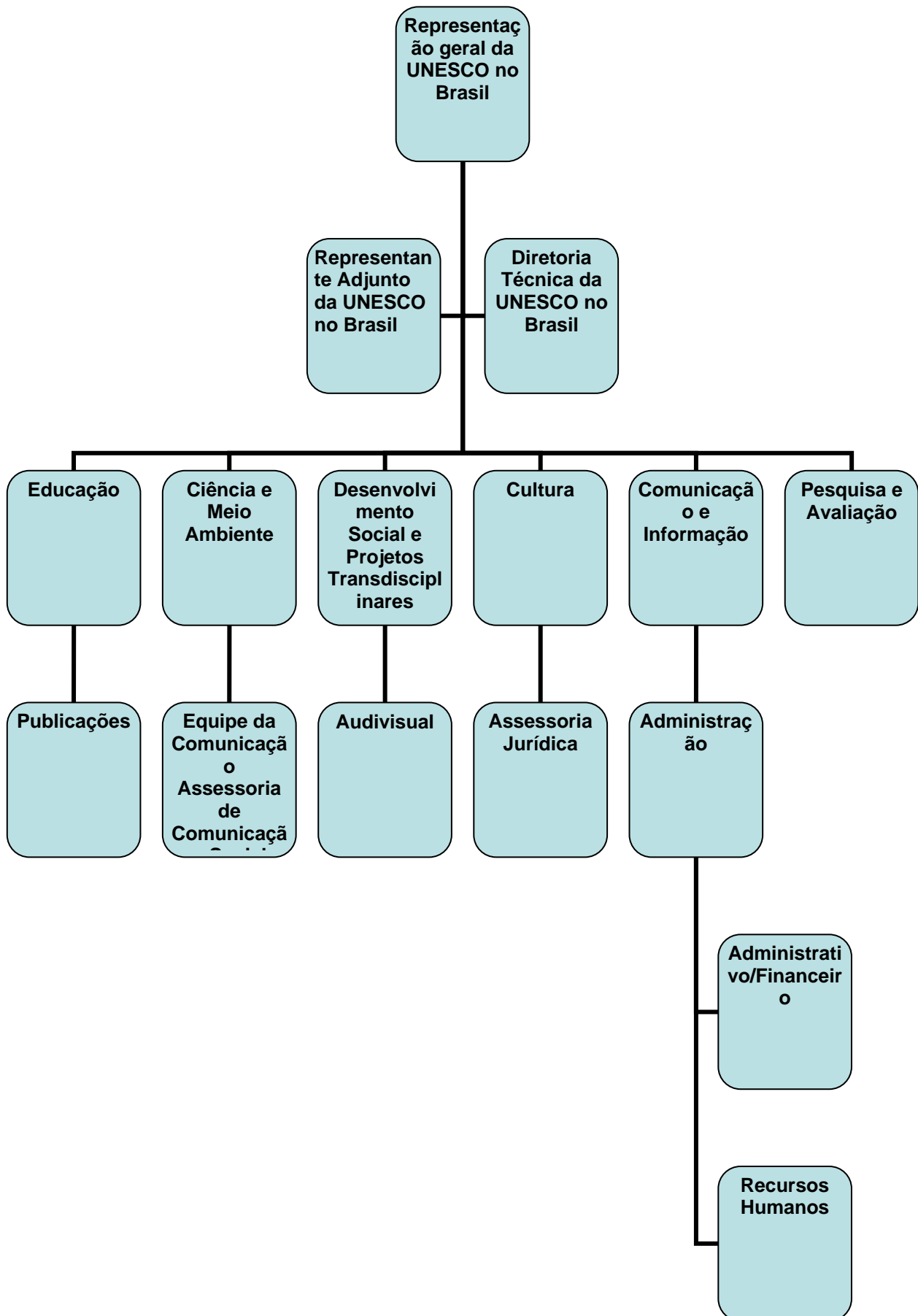




## Secteur de l'administration



## Anexo 1.4 – Estrutura organizacional da UNESCO-Brasil



## Anexo 1.5 – Ano de criação das unidades fora da sede UNESCO

LISTE DES UNITES DECENTRALISEES DE L'UNESCO								
Entrée en activité	BUREAUX HORS SIEGE					BUREAUX DE LIASION	INSTITUTS DE L'UNESCO	UNITES ADMINISTREES CONJOINTEMENT PAR L'UNESCO
	Afrique	Etats Arabes	Asie et Pacifique	Amerique Latine et Caraibes	Europe et Amerique du Nord			
1946						New Tork (Etats-Unis)		
1948			New Delhi (Inde)					
1949				La Havane (Cuba) Montevideo (Uruguay)				
1952		Le Caire (Egypte)						
1961	Abuja (Nigéria)		Bangkok (Thaïlande)					
1962			Kuala Lumpur (Malaise)				Institut international de planification de l'éducation – IPE (Paris, France)	
1964								Centre international de physique théorique – CIPT (Trieste, Italie)
1965	Nairobi (Kenya)							
1966				Brasilia (Brésil)				
1967			Islamabad (Pakistan) Jakarta (Indonésie)	Mexico (Mexique)				
1968	Addis-Abeba (Ethiopie)							
1969	Dakar (Sénégal)			Santiago (Chili)			Bureau international d'éducation – BIE (Genève, Suisse)	
1972		Beyrouth (Liban)			Bucarest (Roumanie)			
1976	Lusaka (Zambie)			Caracas (Venezuela)	Venise (Italie)			

1977		Doha (Qatar)						
1979						Genève (Suisse)		
1981				Bridgetown (Barbade) San José (Costa Rica)				
1983	Kinshasa (République démocratique du Congo)	Tunis (Tunisie) Kuwait City (Koweït)	Apia (Samoa)	Port-au-Prince (Haïti) Quito (Equateur)				
1984				Port of Spain (Trinité et Tobago)				
1986	Dar es-Salaam (République-Unie de Tanzanie) Harare (Zimbabwe)	Amman (Jordanie)						
1987	Ouagadougou (Burkina Faso)							
1988			Beijing (Chine)		Venise (Italie)			
1989				Kingston (Jamaïque)	Moscou (Fédération de Russie) Québec (Canada)			
1991	Yaoundé (Cameroun)	Rabat (Maroc)						Académie des sciences du tiers monde – TWAS (Trieste, Italie)
1992	Windhoek (Namibie)					Vienne (Autriche)		
1993		Doha (Qatar)						
1994		Le Bureau de l'UNESCO		La Paz (Bolivie) San Salvador (El Salvador)			Centre international de recherche et de formation pour l'éducation en milieu rural (Baoding, Chine)	

		à Kuwait City a été fermé en 1994					
1995	Bangui (République centrafricaine ) Bujumbura (Burundi) Maputo (Mozambique ) Porto-Novo (Bénin)		Alma-Ata (Kazakhstan ) Dhaka (Bangladesh ) Phnom Penh (Cambodge)				
1996	Abijan (Côte d'Ivoire) Kigali (Rwanda) Pretoria (Afrique du Sud)	Amman (Jordanie)	Tachkent (Ouzbékista n) Téhéran (Iran)	Buenos Aires (Argentine) Guatemala (Guatemala) Lima (Pérou)	Sarajevo (Bosnie- Herzégovine)		
1997	Brazzaville (Congo) Luanda (Angola) Libreville (Gabon)	Ramallah (Palestine)		Saint-Domingue (Republique Dominicaine)			Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique – IIRCA (Addis-Abeba, Ethiopie) Centre international des sciences de l'homme (Byblos, Liban)
1998	Accra (Ghana) Conakry (Guinée) Bamako (Mali)		Katmandou (Népal)	Asunción (Paraguay) Panama (Panama)			Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation – ITIE (Moscou, Fédération de Russie)
1999			Hanoi (Viet Nam)				Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes – IESALC (Caracas, Venezuela)

## Anexo 1.6 – Documentos completos com medidas propostas para unidades regionais

### 1-Recommandations relatives aux structures et fonctions des bureaux hors Siège (Recommandations 1 à 8)

RECOMMANDATION	SUIVI
<p>N°1 Nommer un Point de contact au sein du réseau des bureaux hors Siège de l'UNESCO pour assurer la représentation de l'Organisation dans chaque Etat Membre.</p>	<p>Actuellement, tous les Etat membres sont couverts par un représentant qui exerce aussi des fonctions de programme dans un bureau hors Siège.</p>
<p>N° 2 Bureaux intégrés et intersectoriels, sous-régionaux ou régionaux.</p>	<p>La majorité des bureaux hors Siège ont déjà adopté la formule de bureau intégré et intersectoriel, recommandée par le Conseil exécutif (sauf pour Montevideo, Santiago, La Havane et des petits bureaux hors Siège, qui deviendront progressivement des bureaux intégrés).</p>
<p>et N° 3 (a) composition plurisectorielle du personnel et masse critique minimale indispensable. (b) composition du personnel devant refléter le caractère international de l'UNESCO.</p>	<p>La question de la masse critique est conçue sur une base régionale ou sous-régionale, en tenant compte non seulement du nombre des fonctionnaires mutés du Siège mais encore du caractère catalytique de ces bureaux et des possibilités de combiner leurs efforts avec d'autres institutions, gouvernements, ONG, et OIG regionales ou sous-régionales.</p>
<p>et N° 6 Renforcer le personnel hors Siège par des membres du personnel du Siège ou d'autres bureaux hors Siège, selon une politique de rotation du personnel.</p>	<p>Un effort particulier est fait pour que la composition du personnel international des bureaux hors Siège puisse être représentative du caractère international de l'organisation. La recommandation du Corps commun d'inspection des Nations Unies de limiter à 40 % la composition du personnel international provenant de la région est actuellement à l'étude.</p>
<p>et N° 7 Créer une nouvelle catégorie de fonctionnaires (NPO) recrutés pour des durées prédéterminées. Délégation d'autorité pour le recrutement local.</p>	<p>Une politique de rotation du personnel, progressive et graduelle, sera mise en oeuvre, en adoptant des critères très rigoureux pour le transfert de fonctionnaires ayant travaillé plus de 8 ans au Siège. L'expérience de travail hors Siège est actuellement prise en compte dans le cadre de la nouvelle méthode d'évaluation du personnel.</p>
<p>et N° 8 Choisir les fonctionnaires du cadre organique transférés hors Siège parmi les plus compétents et expérimentés du Siège. Nécessité de posséder une expérience de travail au Siège et hors Siège. L'expérience hors Siège devrait être prise en compte dans l'évaluation et les promotions du personnel</p>	<p>Des postes d'administrateurs nationaux (NPO) ont déjà été créés dans plusieurs bureaux hors Siège (p.e. Caracas, Montevideo, etc.) et l'expérience se poursuivra pendant le biennium 1994-1995. Si cette expérience s'avérait positive, la possibilité de déléguer l'autorité pour les nommer localement pourra être envisagée.</p>
<p>N° 4 Renoncer définitivement au système de représentation de type unipersonnel à caractère strictement diplomatique.</p>	<p>Tous les bureaux hors Siège ont actuellement un secteur tuteur et l'exécution des activités de programme leur a été confiée dans le cadre de la politique de décentralisation. Il n'existe aucun bureau hors Siège avec des fonctions strictement "diplomatiques".</p>
<p>N° 5 Les bureaux hors Siège devraient être identifiés uniquement par le nom de Bureau de l'UNESCO, suivi du nom de la ville où ils se trouvent.</p>	<p>Les bureaux hors Siège ont été identifiés comme recommandé par le Conseil exécutif, à compter du 26 C/5. L'actuel Projet de programme et de budget (27 C/5) reprend la même formule.</p>

**2-Recommandations relatives à l'appui que le Siège doit apporter à la décentralisation  
(Recommandations 1 à 6)**

RECOMMANDATION	SUIVI
<p>N° 1 Réviser les lignes d'autorité pour mettre l'accent sur les fonctions programmatiques des bureaux hors Siège.</p>	<p>Des instructions ont été données (DDG/M/91/Mémo/236 du 10.4.1991) tendant à défliter les lignes d'autorité relatives au programme et à l'administration entre les bureaux hors Siège et le Siège. Les bureaux hors Siège disposent désormais d'un large degré d'autonomie, similaire à celui des divisions de programme du Siège. Mais il faudra renforcer encore la délégation d'autorité hors Siège.</p>
<p>N° 2 Rationaliser le rôle et les responsabilités du Bureau de coordination des unités hors Siège (BFC).</p>	<p>Afin de mettre l'accent sur le processus de la décentralisation comme un élément clef de la structure, des procédures et des méthodes de l'Organisation et pour permettre de rendre plus cohérente l'action des unités régionales de la Division des relations avec les Etats membres, avec celle des bureaux hors Siège, le Directeur général a décidé (DG/Note/92/18 du 29 juillet 1992) de réintégrer le Bureau de coordination des unités hors Siège dans le cadre de BRX. L'unité chargée de la décentralisation et de la coordination des unités hors Siège (BRX/DFC) dont les fonctions essentielles ont été définies dans les notes DG/88/42 et DG/92/3 a été placée sous l'autorité directe de l'ADG/BRX.</p>
<p>N° 3 Renforcer la participation systématique des bureaux hors Siège à l'élaboration des documents C/4 et C/5</p>	<p>Les bureaux hors Siège ont été systématiquement consultés par BPE lors de l'élaboration du 26 C/5 et du 27 C/5. Sur la base du plan d'action sur la décentralisation pour 1994-1995, les bureaux hors Siège seront étroitement associés à l'élaboration et à l'exécution des activités prévues pour être décentralisées dans le cadre du Programme et budget pour 1994-1995 (27C/5). En plus des activités prévues, le Directeur général a donné des instructions aux secteurs pour revoir tous les projets encore exécutés par eux, en vue d'accroître dans toute la mesure du possible le pourcentage d'activités mises en oeuvre hors Siège.</p>
<p>et la N° 5 Participation des bureaux hors Siège à l'élaboration et à l'exécution des plans d'exécution du programme (PEPs) régionaux et sous-régionaux.</p>	<p>Par la modernisation des moyens de communication entre les bureaux hors Siège et le Siège, notamment par le réseau télématique déjà existant, les échanges d'information se sont fortement accrus, permettant un dialogue en temps réel. Un effort doit encore être fait pendant le biennium 1994-1995 pour obtenir que l'ensemble des bureaux hors Siège soit relié au réseau télématique SITA.</p>
<p>N° 4 Améliorer la ponctualité des réactions du Siège en réponse aux bureaux hors Siège. Améliorer le dialogue.</p>	<p>Un grand effort a été fait pour absorber au Siège la grande majorité des compressions budgétaires ; si les bureaux hors Siège ont été, dans l'ensemble, préservés en ce qui concerne les réductions de personnel, ils ont eu à contribuer, au même titre que le Siège, aux efforts liés aux économies de trésorerie.</p>
<p>N° 6 Ne pas supprimer, dans la mesure du possible, en cas de réduction des crédits budgétaires, des programmes ou projets décentralisés, ni geler des postes de personnel sans avoir consulté les bureaux hors Siège et les en avoir informés préalablement.</p>	

**3-Recommandations spécifiques de caractère administratif et financier  
(Recommandations 1 à 19)**

RECOMMANDATION	SUIVI
<p>N° 1 L'ensemble du personnel d'un bureau hors Siège doit relever de l'autorité et de la responsabilité de son directeur. Les doter d'un budget unique ; adopter un système de codage simplifié.</p>	<p>Cette recommandation a été mise en oeuvre dans son intégralité.</p>
<p>N° 2 Affecter des attaches d'administration (AO) dans les bureaux hors Siège.</p>	<p>La plupart des bureaux hors Siège ayant un budget important disposent désormais des services d'un AO. Un programme pour la formation et la rotation des AO est à l'étude.</p>
<p>N° 3 Délégation d'autorité suffisante aux bureaux hors Siège.</p>	<p>Les dispositions de la circulaire administrative n° 1742 du 30 octobre 1990 fournissent un cadre adéquat pour une plus large délégation d'autorité aux bureaux hors Siège. L'action de suivi a pris la forme d'une circulaire du Directeur général adjoint pour la gestion du 10 avril 1991 établissant des directives concernant la gestion des bureaux hors Siège.</p>
<p>N° 4 Informer les bureaux hors Siège de tout ce qui concerne l'UNESCO dans le pays, la sous-région et la région.</p>	<p>Des instructions internes ont été renouvelées afin que les Directeurs/Chefs des bureaux hors Siège soient maintenus dûment informés de tout ce qui concerne l'UNESCO dans le pays, la sous-région et la région. Mais ils ne doivent pas se comporter en "récepteurs" passifs ; c'est une interaction dynamique qui doit prévaloir.</p>
<p>N° 5 Que OPI informe les bureaux hors Siège sur les programmes de l'UNESCO afin de mieux faire connaître l'UNESCO dans chaque Etat membre.</p>	<p>Les Attachés régionaux d'information en consultation avec le Siège (OPI) ont été chargés de cette tâche. La brochure "UNESCO 1992-1993 : Programmes et priorités" a été largement diffusée auprès des Bureaux régionaux.</p>
<p>N° 6 Décentralisation du programme de participation dans les bureaux hors Siège.</p>	<p>Les Directeurs/Chefs des bureaux hors Siège seront associés étroitement à la préparation et au suivi des requêtes du Programme de participation. Pour l'exercice biennal 1994-1995, le Directeur général a décidé de décentraliser très largement: le Programme de participation, une fois les requêtes approuvées, aux commissions nationales, en étroite coopération avec les unités hors Siège concernées.</p>
<p>N° 7 Décentralisation des projets FNUAP.</p>	<p>L'exécution de l'ensemble des projets opérationnels sera, en principe, décentralisée avant la fin de 1995, conformément au Plan d'action en cours de préparation.</p>
<p>N° 8 Les bureaux hors Siège doivent disposer d'un budget de fonctionnement suffisant, et distinct des crédits provenant des secteurs.</p>	<p>Cette recommandation a été mise en oeuvre dans le cadre des documents 26 C/5 et 27 C/5 où un budget de fonctionnement distinct est prévu pour les bureaux hors Siège.</p>
<p>N° 9 Accroître la participation des bureaux hors Siège à l'exécution d'activités extrabudgétaires, en proportion avec l'accroissement de leurs responsabilités. (50 % au moins des crédits de financement des frais généraux).</p>	<p>Cette recommandation a été déjà prise en compte par plusieurs bureaux hors Siège lors de la mise en oeuvre du plan d'action de l'exercice biennal 1992-1993. C'est précisément des bureaux hors Siège qu'on peut attendre la mise en oeuvre de la plus grande partie des activités financées par des ressources extrabudgétaires, la majorité des projets étant nationaux. Ce changement devra surmonter les obstacles propres à une "culture d'entreprise" jusqu'ici orientée vers la gestion par le Siège de ces activités.</p>
<p>N° 10 Les bureaux hors Siège doivent disposer de fonds suffisants destinés au financement des voyages de leurs Directeurs dans les pays où ils sont accrédités en qualité de représentants de</p>	<p>Les crédits affectés aux voyages du personnel hors Siège ont été augmentés dans le 27 C/5. Par ailleurs, des crédits d'un montant de quelque 5.400.000 dollars ont été prévus au titre de la Coopération pour le développement pour des activités d'appui</p>



<p>l'UNESCO.</p> <p>N° 11 Les bureaux hors Siège doivent pouvoir conserver les fonds provenant de la vente de leurs propres publications.</p> <p>N° 12 Le montant de la régie d'avance doit être proportionnel aux activités déléguées.</p> <p>N° 13 Les bureaux hors Siège doivent communiquer dans les délais les relevés des dépenses afin de faciliter la consignation de celles-ci dans le compte de l'Organisation.</p> <p>N° 14 Habilitier les Directeurs/Chefs des bureaux hors Siège à autoriser les voyages et missions du personnel de leur bureau à l'intérieur de leur région ou sous-région.</p> <p>N° 15 Décentralisation de toutes décisions ayant trait au recrutement et à la formation du personnel local d'appui.</p> <p>N° 16 Réviser le montant des sommes que les directeurs peuvent engager à l'échelon local sans l'autorisation préalable du Siège ainsi que le plafond de crédits autorisés pour l'achat d'équipement sur place.</p> <p>N° 17 Que les bureaux hors Siège tiennent un fichier des éventuels candidats locaux à des postes du cadre organique de l'UNESCO.</p> <p>N° 18 Réaliser la connexion des bureaux hors Siège à l'ordinateur central du Siège.</p> <p>N° 19 Etablir des modèles fondés sur les résultats obtenus par quelques bureaux, en vue de permettre une analyse du rapport coût-avantages de la décentralisation.</p>	<p>direct aux Etats membres (services consultatifs, "activités d'amont" etc.). Une grande partie de ces crédits sera décentralisée.</p> <p>Les bureaux hors Siège peuvent, depuis 1993, conserver le produit de la vente de leurs propres publications pour augmenter leur budget publications, comme recommandé.</p> <p>Cette recommandation a été mise en oeuvre dès le présent exercice biennal.</p> <p>Certains bureaux hors Siège utilisent déjà le programme de traitement micro-informatique des relevés de dépenses conçu à leur intention et qui devrait réduire considérablement les retards en matière de comptabilité.</p> <p>Cette recommandation a été mise en oeuvre dès le présent exercice biennal.</p> <p>Cette recommandation a été mise en oeuvre dès le présent exercice biennal.</p> <p>Dans la limite des allocations budgétaires, les Directeurs des bureaux hors Siège permanents (à l'exclusion des projets financés par des fonds extrabudgétaires) sont autorisés à effectuer des achats de biens et services selon les mêmes procédures que celles appliquées par les fonctionnaires responsables du Siège, à savoir : comparaison des prix pour les montants n'excédant pas 20.000 dollars des Etats-Unis ; appel d'offres pour les montants de 20.000 à 75.000 dollars; soumission d'offre sous plis cachetés pour les montants dépassant 75.000 dollars avec approbation du Directeur général adjoint pour les contrats dépassant 150.000 dollars.</p> <p>Des directives ont été données à cet effet aux bureaux hors Siège.</p> <p>L'ensemble des bureaux régionaux sera connecté au réseau télématique SITA d'ici la fin 1995.</p> <p>Cette recommandation n'a pas été suivie d'effet jusqu'à présent. A l'occasion de la mise en oeuvre du plan d'action sur la décentralisation pour 1994- 1995, des études de cette nature pourront être entreprises dans le cadre de l'évaluation du processus de la décentralisation.</p>
--	--

**Anexo 2.1 – Breves referências sobre a formação e os vínculos institucionais dos principais pesquisadores (organizadores) das publicações trabalhadas**

<b>NOME DOS ORGANIZADORES</b>	<b>LIVROS QUE PARTICIPOU</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATUAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>
Ana Luiza F. Sallas	(1999) Os jovens de Curitiba	Socióloga, com mestrado em antropologia e doutorado em história	Consultora da FAO em 1989; do IBAMA em 1990; gerente de projetos do ministério da Cultura em 1990; professora titular da UFPR desde 1991	Doutorado
César Barreira	(1999) Ligado na galera	Sociólogo, com pós doutorado	Foi colaborador da CEDECA entre 1998 e 1999. É coordenador do LEV desde 1992 e professor da Universidade Federal do Ceará	Pós-Doutorado
Eliane Ribeiro Andrade	(2001) Cultivando vida, desarmando violências...;	Doutorado em Educação, Mestrado em Educação, Especialização em Programas Sociais e Educacionais, Graduação em Ciências Sociais, Graduação em Comunicação Social	Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas, Faculdade de Educação.	Doutorado
Julio J. Waiselfisz	(1998) Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. (1999) Gangues, galeras, chegados e rappers.	Sociólogo Argentino	Foi coordenador do escritório da Unesco em Pernambuco; Idealizador do índice IDJ que envolve educação, saúde e renda.	
Maria Cecília S. Minayo	(1999) Fala Galera	Cientista social Mestrado: Antropologia Doutorado: Saúde Pública	Pesquisadora do CLAVES/Fiocruz (líder) e coordenadora geral da pós-graduação da Fiocruz	Doutorado
Maria das Graças Rua	(2001) Cultivando vida, desarmando violências...; (2002) Violências nas Escolas; (1999) Gangues, galeras, chegados e rappers.	Doutorado em Ciências Humanas Ciência Política, Mestrado em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia), Especialização em Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais, Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais	Professora da Universidade de Brasília, Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Departamento de Ciência Política.	Doutorado
Mary Garcia Castro	(2001) Cultivando vida, desarmando violências...;	Doutorado em Sociologia	Professora aposentada, associada da Universidade Católica de Salvador.	Doutorado
Miriam Abramovay	(2002) Violências nas Escolas; (2001) Cultivando vida, desarmando violências...; (1999) Gangues, galeras, chegados e rappers.	Doutorado em Ciência da Educação, Mestrado em Educação, Especialização em Pós Graduação em Educação, Especialização em Pós Graduação em Psicologia da Educação, Graduação em Sociologia, Graduação em Ciência da Educação, Graduação em Pedagogia	Foi Consultora do “Instituto de Estudos Formação e Assessoria em Políticas Sociais”, do Governo do Distrito Federal, do United Nations, da Fundação Oswaldo Cruz e Unicamp na época da pesquisa e publicação do Fala Galera. Atualmente é consultora e pesquisadora do Banco Mundial, do Ministério de Educação e Desporto e professora da PUC de Brasília.	Doutorado

## Anexo 2.2 – Etapas metodológicas adotada pelos estudos de 1998 e 1999

LIVRO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	TÉCNICAS ADOTADAS	SEGMENTOS DA POPULAÇÃO
(1998) Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília.	<i>Abordagem extensiva</i> (p.160) <i>Abordagem compreensiva</i> (p.164)	Questionário (p.161) Grupo focal (p. 164) Entrevista (p. 164)	<i>Jovens</i> , (p.164) <i>Profissionais da educação</i> (professores, coordenadores e supervisores) pais de alunos (p. 165)
(1999) Fala Galera	<i>Abordagem quantitativa</i> <i>Abordagem qualitativa</i> (p.21)	Grupo focal (p.23), Questionários (p.30)	Jovens, educadores, mães de jovens estudantes e policiais (p.22)
(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers.	<i>Abordagem extensiva</i> (p.22) e <i>Abordagem compreensiva</i> (p.22)	Questionários (p.23) Grupo focal (p.28)	Jovens e policiais (p.30)
(1999) Ligado na galera	<i>Abordagem extensiva</i> <i>Abordagem qualitativa</i>	Grupo focal (p.17) Questionários (p.17) Entrevistas (p.16)	<i>Jovens</i> (p.17), Profissionais de ensino das redes particulares, municipal e estadual (p.17), Pais de alunos (p.17).
(1999) Os jovens de Curitiba	<i>Abordagem extensiva</i> (p.31) <i>Abordagem compreensiva</i> (p.33)	Questionários (p.32), Grupos focais (p.34).	<i>Jovens</i> , (p.31) <i>Profissionais da educação</i> (professores, coordenadores e supervisores)(p. 31)

**Anexo 2.3 – Estrutura de questionário adotada pelo livro: *Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília***

QUESTIONÁRIOS	TEMÁTICAS ABORDADAS
Profissionais da educação: diretores, coordenadores/supervisores e professores de escolas	Percepção sobre educação
	Diálogo e relacionamento com os alunos
	Diálogo e relacionamento com os pais dos alunos
	Percepção e atitude em relação aos comportamentos dos jovens na escola
	Percepção sobre violência na escola
	Percepção sobre violência em geral
	Percepção sobre consumo de drogas entre alunos
	Percepção sobre galeras
	Cidadania
	Percepção sobre Brasília
	Caso Galdino
Jovens na faixa etária de 14 a 20 anos	Características socioeconômicas
	Percepção sobre Brasília
	Percepção sobre a escola
	Situações de violência vivenciadas na escola
	Vida familiar
	Violência na família
	Percepção sobre violência em geral
	Comportamentos no trânsito
	Opinião sobre o “Caso Galdino”
	Vida fora da escola e da família
	Cidadania
	Visão de futuro

**Anexo 2.4 – Autores-Fonte, publicações utilizadas e os trechos destacados do livro: *Juventude, Violência e Cidadania: Os jovens de Brasília***

AUTOR-FONTE	PUBLICAÇÃO	TRECHOS
Alain Touraine	(1992) Critique de la modernité, Paris, Fayard.	"Para Touraine (1995), a violência também é a expressão da exclusão social e um dos maiores fenômenos do nosso tempo, decorrente das crises e do desaparecimento dos controles sociais, políticos e econômicos." (p.148)
Alba Zaluar	(1997) A guerra privatizada da juventude. Folha de São Paulo, 18-05-1997. (mimeo).	"Observam-se gangues e galeras como processos de formação de grupos de jovens de manifestações distintas, desde as ligadas à música e ao lazer, até as delinqüências." (p. 158)
Alba Zaluar	(1994) Condomínio do Diabo. Rio de Janeiro, Revan.	"As análises sociais tem privilegiado a juventude pobre como objeto de estudos de delinqüência ou violência urbana, como vítimas ou como agressores, enfatizando os aspectos da exclusão do mercado de trabalho e dos serviços de bens de consumo urbano, destacando o seu envolvimento com os tráficos de drogas e armas." (p. 153)
Alba Zaluar	(1994) Condomínio do Diabo. Rio de Janeiro, Revan	"Foi uma das primeiras a estudar a questão da violência no país, apontando o seu aumento e especificidade na natureza das suas ações. O estado de miséria social e o desamparo político têm acarretado novas estratégias de sobrevivência por parte das classes populares." (p. 147)
Brandão & Duarte	(1993) Movimentos culturais de juventude. São Paulo, Moderna	" Brandão & Duarte (1993), seguindo a análise de Morin, identificam a formação de uma 'cultura da juventude' nos anos 50, "reflexo de suas tendências comportamentais de revolta, expressas principalmente pela música, de forma individualizada ou em pequenos grupos." (p. 156)
Corenlius Castoriadis	(1996) La montée de l'insignifiance. Paris Ed. Du Seuil	"Castoriadis (1996) discute a crise social como a crise das significações imaginárias da sociedade. As pessoas não crêem mais no progresso ilimitado da racionalidade capitalista como solução dos problemas da humanidade, como no século XIX. Pelo contrário existem pessimismo e ceticismo." (p. 150)
Edgar Morin	(1986) Cultura de Massas no século XX. Rio de Janeiro, Forense.	"Morin (1986) considera a juventude uma categoria histórica e destaca a formação de uma cultura juvenil no seio da cultura de massas. (...) Essa cultura ambivalente, predominantemente urbana, integra-se de um lado à indústria cultural dominante, consumindo não só os produtos materiais, mas os seus valores" (p. 156)
François Dubet	(1995) Penser le sujet. S-I Fayard	"Segundo Dubet (1995), o espaço urbano aparece como sintoma, símbolo, representação da 'civilização e da barbárie' modernas" (p. 146)
Gloria Diógenes	(1996) Fragmentação social e grupos identitários: a lógica das redes de solidariedade fechadas. XX Encontro Anual da ANPOCS.	"No Brasil, estudos enfocam as diferenças entre gangues e galeras e abordam sua proliferação no espaço urbano. Diógenes (1996) esclarece que, " no jargão dos meios de comunicação de massa e nas falas usuais do senso comum, ter-se-ia forjado uma definição de gangues como a face violenta dos agrupamentos juvenis". (p. 157)
Helena Abramo	(1994) Cenas Juvenis: Punks e Darks no espetáculo urbano. São Paulo, ANPOCS Scritta.	"Abramo (1994) explica que, atualmente, existem transformações significativas na composição da categoria juvenil. Os movimentos contestatórios - como o estudantil - perdem expressão, ao mesmo tempo que surgem várias manifestações culturais produzidas por grupos de jovens das mais diversas origens sociais, sendo necessário

		começar a falar em várias juventudes, "(...) a fim de contemplar as inúmeras diferenciações que a condição juvenil atravessa." (p. 157)
Helena Abramo	(1994) Cenas Juvenis: Punks e Darks no espetáculo urbano. São Paulo, ANPOCS Scritta.	"A visibilidade da juventude e sua tematização como problema constroem-se, neste período, através do surgimento de um comportamento 'anormal' por parte de grupos de jovens delinqüentes, ou excêntricos, ou contestadores, implicando todos, embora de formas diferentes, em contraste com os padrões vigentes". (p. 154)
Helena Abramo W.	(1994) Cenas Juvenis: Punks e Darks no espetáculo urbano. São Paulo, ANPOCS Scritta.	"Nesta pesquisa, à parte as diferentes definições e enquadramentos teóricos entre autores, entende-se a juventude como período de transitoriedade. "(...) como uma etapa de transição que processa a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma mais ampla; um período de preparação para o ingresso na vida social adulta. (Abramo, 1994)" (p. 154)
Instituições		"Com relação à faixa etária, existem divergências ao se fixar uma cronologia que identifique a categoria de juventude. A Organização Internacional da Juventude define os limites etários entre 15 e 24 anos, enquanto a WHO-OPAS entre 10 e 20 anos." (p. 153)
Instituições		"A escola de Chicago é marco fundamental nos estudos sobre juventude - a juventude aparece em contraste com a ordem social:" (p. 155) citando Abramo (1994).
Instituições		"No Brasil, o tema da violência começa a adquirir destaque no campo das ciências sociais, especialmente na última década". (p. 146) ISER, CLAVES, e especialistas.
J. Marcia	(1980) Identity of adolescence. In ADELSON (ed.) Handbook of Adolescent psychology. New York, John Wiley and Sun	"Delimita-se cronologicamente, para efeito desse estudo, o conceito de jovem para a faixa etária compreendida entre 14 e 20 anos, tendo como base o estudo de Marcia (1980), que classifica esse período como a consolidação de uma identidade juvenil, a partir do desenvolvimento físico, das capacidades cognitivas, das expectativas sociais, finalizando aos 20 anos - quando a identidade adulta começa a se manifestar". (p. 154)
Jean Claude Chesnais	(1981) Histoire de la violence. Paris, Ed. Robert Lafoont	"Na historia da humanidade, tem-se revelado em manifestações individuais ou coletivas. Chesnais (1981), em Histoire de la violence, apresenta as múltiplas formas de violência registradas em diferentes épocas e sociedades, privada e coletivamente" (p. 145)
José Gregori	(1997) Crime e direitos humanos. Reunión sobre el desafio de la violencia criminal urbana. BID – UNESCO – Est. Do Rio de Janeiro.	"É fenômeno com múltiplas causas, no qual intervém, simultaneamente, ou quase simultaneamente, uma grande variedade de fatores" (p. 144)
José V. T. Santos	(1995) A violência como dispositivo de excesso de poder. Sociedade & Estado, Departamento de Sociologia UnB, vol. 10 n2 jul-dez	"Há dificuldades na definição da violência, pela ausência de uma construção conceptual capaz de inseri-la nas relações sociais difusas e esparsas do espaço social" (p. 144)
Maria Stella G. Porto	(1997) A violência entre a inclusão e a exclusão social. VII congresso Sociedade Brasileira de sociologia. Brasília, agosto.	"Há reconceitualização de violência '(...) de modo a incluir e a nomear como violência acontecimentos que passavam anteriormente por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais" (p. 146 )
Maria Stella G. Porto	(1997) A violência entre a inclusão e a exclusão social. VII congresso Sociedade Brasileira de sociologia. Brasília, agosto.	"Porto (1997) mostra que crimes e violências de natureza sexual, até então tratados na esfera privada – e não nomeados como violência -, passam a ser assim considerados e adquirem visibilidade na esfera pública, á medida que as mulheres se assumem como

		portadoras de direitos". (p. 149)
Michel Maffesoli	(1996) Elogie de la raison sensible. Paris, Bernard Grasset	"Nessa sociedade destituída e carente de referências unificadoras surgem novas formas de arranjos grupais, principalmente de jovens, que denomina de 'processo de tribalização', como reação a um estilo de vida que não mais satisfaz." (p. 150)
Michel Wieviorka	(1997) O novo paradigma da Violência. Revista Tempo Social São Paulo, vol. 9. n 1	"Wieviorka (1997) diz que a maioria dos países do mundo ocidental vive crise e mutação social (...) que produzem elementos novos e novas significações para a violência" (p. 149).
Michel Wieviorka	(1997) O novo paradigma da Violência. Revista Tempo Social São Paulo, vol. 9. n 1	"Como afirma Wieviorka (1997), 'mudanças tão profundas estão em jogo que é legítimo acentuar as inflexões e as rupturas da violência, mais do que as continuidades" (p. 144).
Michel Wieviorka	(1997) O novo paradigma da Violência. Revista Tempo Social São Paulo, vol. 9. n 1	"Atos de violência apresentam-se não apenas em crimes, roubos, delinquência, mas nas relações familiares, nas relações de gênero, na escola, nos diversos aspectos da vida social." (p. 150)
Robert Castel	(1995) Les Métamorphoses de la question sociale. Paris Ed. Du Seuil	"Para Castell (1995) a questão da exclusão social é o cerne da questão social contemporânea e apresenta-se relacionada a uma degradação, a uma desestabilização da condição salarial em geral e das relações de trabalho." (p. 148)
Ruth Cardoso e Helena Sampaio	(1995) Bibliografia sobre a juventude. São Paulo, EDUSP.	"(...) a maior parte dos estudos privilegiam os conflitos entre gerações, o abuso do poder dos adultos, em especial das autoridades." (p. 157)
Sergio Adorno	(1997) La criminalidad violenta urbana en Brasil: tendencias y característica. Reunión sobre el desafío de la violencia criminal urbana. BID/UNESCO/ Estado do Rio de Janeiro, março	"Pode-se entender, tal como sugere Adorno (1997), a relação entre consumo e de drogas e identidade como parte do mundo contemporâneo e das sociedades modernas" (p.35)
Sergio Adorno	(1997) La criminalidad violenta urbana em Brasil: tendencias y características. Reunión sobre el desafío de la violencia criminal urbana. BID – UNESCO – Est. Rio de Janeiro.	"Adorno (1997), ao fazer o perfil da criminalidade no Brasil, na última década, sem São Paulo e Rio de Janeiro, constata o crescimento de todas as modalidades de delitos. (...) Mudaram os padrões convencionais de criminalidade e o perfil das pessoas envolvidas e generalizou-se o crime organizado, sobretudo aquele relacionado ao narcotráfico." (p. 147)
T. H., Marshall	(1967) Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro, Zahar.	"O desenvolvimento da idéia de cidadania, elaborada por Marshall (1967), com base no caso inglês, indica o sentido histórico da cidadania ao referir-se ao processo de conquista e expansão dos direitos dos cidadãos. (...) O autor sugere uma tipologia dos direitos do cidadão, baseados nos três elementos constitutivos da cidadania." (p. 95)
Wanderley, G. dos Santos	(1993) Razões da desordem. Rio de Janeiro, Rocco.	"Analisando o impacto dessas mudanças na dinâmica social e política brasileira, Santos (1993) se refere ao 'híbrido institucional' brasileiro, que combina uma morfologia poliárquica excessivamente formalista com um 'hobbesianismo social pré-participatório'." (p. 96).
Yves Michaud	(1989) A violência. São Paulo Ática.	"Concorda-se com o conceito de que: 'há violências quando, em uma situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas poses, ou em suas participações simbólicas e culturais' (Michaud, 1989 – s/p)" (p. 145)

**Anexo 3.1 – Autores-Fonte, publicações utilizadas e os trechos destacados dos livros: (*Fala galera, Gangues e galeras, Ligado na galera e os Jovens de Curitiba*)**

• *Fala.Galera: Juventude, Violência e Cidadania na cidade do Rio de Janeiro*

AUTOR-FONTE	PUBLICAÇÃO	TRECHOS
M. Sodré	(1992) O social <i>irradiado</i> : violência urbana, neogrotesco e mídia. São Paulo: Cortez.	" [...] Ainda da acordo com Sodré (1992;84) os meios de comunicação ao se dirigirem especificamente às crianças e aos adolescentes " propiciam uma interferência singular na nova organização social (o modelo telerealista ) no jogo, que é encarado, justamente, na teoria do psicanalista Winicott, como uma atividade formadora tanto do sujeito quanto da ordem cultural." (p. 131)
M. Arilha e G. Calazans	(1998) Sexualidade na adolescência. In: BERQUÓ, E. (org.). <i>Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas</i> , Brasília, CNPq, p. 687-712.	" Arilha e Calazans (1998) resumem estudos sobre a juventude brasileira, assinalando que além de assinalarem atitudes e comportamentos associados à transgressão, das normas morais e legais da sociedade, como sempre ocorreu nos conflitos integracionais, os jovens da atualidade estariam demonstrando perspectivas mais flexíveis no campo ético e moral, o que indica um distanciamento cada vez maior entre as gerações[...]" (p. 88)
S. G. Assis	(1992) Criança, violência e comportamento: um estudo em grupos sociais distintos. Rio de Janeiro: CLAVES/ENSP/FIOGRUZ, 1992, Relatório final de pesquisa	" Em estudo realizado em Duque de Caxias, município da região metropolitana, Assis (1992) estimou que, nos anos de 1990-1991, 10.955 estudantes do município conviviam com a violência familiar , sendo que 2.665 eram vitimizados nas suas formas mais graves, inclusive com ameaça à vida." (p. 15)
L. E. Soares	(1996) Violência e polícia no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Relume Dumará.	" Soares(1996) afirma que jovens de 15 a 19 têm sido vítimas, em uma escala cada vez maior, de homicídios dolosos, confirmando os estudos anteriores." (p. 15)
A. L. Sabóia	(1998) A situação educacional dos jovens. In: BERQUÓ, E. (Org.). <i>Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas</i> . Brasília, CNPq, p. 499-515.	"[...] A segmentação dos jovens segundo a cor mostra uma face cruel da discriminação ' <i>que tem origem ainda pautada nos tempos coloniais, mas que assume feições específicas e particulares em função da complexidade das relações sociais modernas</i> '.(Sabóia, 1998:511)" (p. 109)
J. C. F. Galduroz, A. R. Noto, E. A. Carlini	(1997) IV Levantamento sobre uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras. São Paulo. Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo/ Centro Brasileiro de Informações sobre drogas psicotrópicas.	"[...] Colocando mais luz sobre a questão, pesquisa de Galduroz e colaboradores (1997) com escolares de 10 capitais brasileiras mostra que 69,9% deles já usaram bebida alcoólica alguma vez na vida, enquanto a prevalência da maconha é de cerca de 4.6% e de cocaína, 1,1%. No gráfico 8 anteriormente apresentado, os dados da recente pesquisa confirmam os dados acima referidos." (p. 77)
S. G. Assis e E. R. Souza	(1995) Mortalidade por violência em crianças e adolescentes do município do Rio de Janeiro. In: <i>Jornal de Pediatria</i> , Rio de Janeiro. Nov./dez.1995, v.71, n.6, p. 303-312.	"[...] Em pesquisas de Souza e colaboradores (1997) e Assis e Souza (1995), o mapeamento da violência na cidade do Rio de Janeiro mostra as diferenças de risco tanto para morrer quanto para sofrer lesões graves. No primeiro desses trabalhos, o Centro da cidade e os bairros de Bonsucesso, Penha e Ilha do Governador, são as áreas com as mais elevadas taxas de mortalidade por acidente de trânsito e homicídio entre crianças e adolescentes de 10 a 19 anos, no ano de 1994 [...]" (p. 152-153)



M. C. Minayo	(1997) Violência, direitos humanos e saúde. In: CANESQUI, A.M.(Org.). Ciências Sociais e Saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, pp. 247-260.	"[...] Em primeiro lugar, existe uma insinuação de que a violência é um problema, "uma doença" dos pobres, ora como vítimas das condições sociais, ora como autores, por causa da revolta, ressentimento, frustrações e ódio contra os ricos. Ora tal sugestão ideológica, que é parte do pensamento hegemônico como evidenciam vários autores Pinheiro (1982), Oliven (1983) e Minayo (1997), conforma uma atitude de culpabilização dos pobres e de obscurecimento da violência política, cultural, econômica e financeira exercida pela classe dominante". (p.151 - 152)
P. S. Pinheiro	(1982) Violência brasileira: Brasiliense.	
R. G. Oliven	(1983) Violência e cultura no Brasil. Petrópolis. Vozes.	
R. M. Fischer	(1997) A mídia como espaço formativo do sujeito adolescente. In: Veritas. Porto Alegre. v.42, n.2, p. 333-348.	"[...] Entretanto, algumas mudanças têm ocorrido na construção que a mídia traz desses perfis, à medida que alguns jovens de camadas médias são noticiados como responsáveis por atos inflacionais. No sentido positivo, a introdução dos direitos da criança e do adolescente cada vez mais no meio jornalístico tem propiciado tornar públicas questões de opressão, exploração e autoritarismo patriarcais e sociais." " Assim, embora com tendência reducionista, a imprensa também estabelece e provoca o contrário, assumindo um caráter formador por vezes mais eficaz e efetivo que as mensagens pedagógicas da escola (Fischer, 1997)".(p. 19)
Gilberto Velho e Marcos Alvito (orgs.)	(1996) Cidade e violência. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ.	"[...] Essa idéia de cidadania, relacionada à igualdade de todos os homens, não se verifica na realidade social (Velho e Alvito, 1996)." (p. 16)
Jacobo Waiselfisz	(1998) O mapa da violência: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro. Garamond.	"[...] já o conceito de juventude resume uma categoria sociológica, que constitui um processo sociocultural demarcado pela preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adulto na sociedade, no plano familiar e profissional. Inclui a fase dos 15 aos 19 anos de idade (WAISELFISZ, 1998a)" (p. 13)
W. G. Santos	(1994) Cidadania e justiça : a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro. Campos.	"[...] No estudo da formação social, alguns autores desenvolveram a noção de cidadania estruturada e regulada, tutelada pelo Estado, que enfatiza o lugar ocupado pelos sujeitos no processo produtivo, não sendo, portanto, universalizada para todos [...]" (p. 16)
S. Hall	(1997) Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora.	"[...] O conceito de <i>identidade</i> diz respeito ao pertencimento social, cultural, étnico e de gênero, pertencimento esse que se constrói na família, nos ambientes culturais e institucionais, por meio de comparações e contrastes nas interações socioculturais. Todavia, Hall (1997) trabalha com o argumento de que as mudanças estruturais nas sociedades modernas do final do século estão fragmentando as realidades culturais de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade, ocasionando transformações em identidades sociais imprimidas anteriormente aos sujeitos.[...]" (p. 18)
Castilho, E. A. e C. L. Swarcswald	(1998) Mais uma pedra no meio do caminho dos jovens brasileiros: a Aids.In:BERQUÓ, E. (Org.).Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília, CNPq, p. 197-207.	"[...] O primeiro caso detectado entre jovens na faixa de 15 a 24 anos ocorreu em 1982 em São Paulo, e de lá até 31 de maio de 1997, foram notificados no país 14.536 casos de pessoas neste grupo de idade confirmando o que Castilho e Swarcswald (1998) denominam 'mais uma pedra no caminho dos jovens brasileiros' [...]"(p. 105)

C. Lasch	(1990) O discurso sobre a morte em massa. In: O mínimo eu. São Paulo. Brasiliense.	"[...] Ou como diz Lasch (1990:91), falando das práticas terroristas do Khmer Vermelho, segundo o qual " não há nada a ganhar mantendo essa população viva e nada a perder por suprimi-las" [...]. (p. 189)
R. M. Fischer	(1997) A mídia como espaço formativo do sujeito adolescente. In: Veritas. Porto Alegre. V.42,n.2, p. 333-348.	"[...] Outra produção muito elogiada é o "Arquibancada da TVE, no qual os problemas colocados são ' <i>discutidos mesmo. É um programa jovem, não tem nada de careta</i> '. Além desses é citado o 'Programa Livre', no qual entendem que são debatidos de forma interativa, com estudiosos, autoridades, artistas e garotas e garotos, temas que interessam a juventude. Fischer (1997) denomina esse tipo de programação como próprio de um " <i>ethos pedagógico da mídia</i> " e considera que ' <i>esses adultos que falam de dentro dos meios de comunicação – quase sempre jornalistas, atores e atrizes, publicitários, músicos e cantores, ou então, ou então especialistas da área médica que se transformam em figuras típicas da mídia – fazem-no com a autoridade de adultos experientes e como depositários de verdades</i> '. (p. 137-138)
F. R. Madeira e E. M. Rodrigues	(1998) Recado dos jovens: mais qualificação. In: BERQUÓ,E.(Org.). Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPq, p. 427-498.	"[...] Por outro lado, pioram os indicadores referentes ao trabalho, cresceram as taxas de desemprego e subemprego juvenil, tendo como pano de fundo problemas estruturais, exigência de maior escolaridade e experiência, pelo mercado de trabalho e a preferência, tanto por parte de empregadores e mesmo por parte dos sindicatos por trabalhadores adultos". "Essas questões repercutem na vida de quase dois milhões de jovens, de 15 a 19 anos, que não estão trabalhando e nem freqüentam a escola, expondo-os a riscos sociais, com evidentes chances de recorrerem à transgressão, conforme destacam Madeira e Rodrigues (1998)" (p. 18)
A. Vasconcelos	(1995) A sociogênese da violência contemporânea. In: Jornal Brasileiro de Psiquiatria, Rio de Janeiro,v.44, n.7, p. 333-339.	"[...] Vários estudos sobre a violência na televisão apontam para a tendência natural da criança para a imitação, o que é dado como causa da morte ou acidentes de crianças por tentarem imitar os heróis da televisão em suas lutas (Vasconcelos, 1995)".(p. 143)
M. C. Minayo e E. R. Souza	(1998) Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. In: História, ciência e saúde, Rio de Janeiro, v.4,n.3,pp. 513-531.	"[...]Na verdade, entende-se, aqui, que não há um fato denominado violência, e sim violências, como expressão de manifestações da exacerbação de conflitos sociais cujas especificidades necessitam ser conhecidas. Têm profundos enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas, e também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade (MINAYO e SOUZA, 1998)." (p. 14)
O. Cruz Neto e M.C. de S. Minayo	(1994) Extermínio: violentação e banalização da vida. In: Cadernos de Saúde Publica, Rio de Janeiro, v.10, p. 199-212 suplemento 1.	"[...] Cruz Neto e Minayo (1994) refletem sobre o tema no artigo em que analisam a prática do extermínio no país, mostrando que os pobres, freqüentemente, no Brasil são considerados como desnecessários, potenciais criminosos, ameaças à sociedade". (p. 189)
Gilberto Velho	(1998) Introdução. In: BAPTISTA,M. e INEM, C. (org.). Toxicomanias: abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro, Sette Letras, p. 9-16.	"2) As drogas ilícitas citadas por eles com mais freqüência são, pela ordem, a maconha, a cocaína o ecstasy. Nenhum dos entrevistados assinalou o uso de cocaína injetável. Sobre a primeira, vários jovens enunciaram sua opinião de que sua liberação a tornaria menos desejada, concordando com a posição de alguns

		políticos e intelectuais, como Velho (1998), quando falam sobre discriminação, diferenciando-a de outras substâncias como a cocaína e o crack." (p. 78)
N. Miguel	(1998)Tóxicodependência: a prevenção é possível?. In: BATISTA,M., INEM,C. (org.). Toxicomanias: abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro, Sete Letras, p. 67-74.	"3) Os depoimentos de vários grupos de ambos os estratos sociais deixam entrever uma preocupação com o risco que correm de se 'viciarem', perdendo assim a sua liberdade de enfrentar os problemas, aproveitar a vida e realizar seus sonhos. Essas falas são freqüentemente associadas a confissões de experiências esporádicas com alguma substância psicoativa, sem que isso tenha significado adesão às drogas. Tais receios encontram apoio nos estudos de especialistas como Miguel (1998), que escreve: ' <i>Para uns é uma experiência passageira; para outros, uma viagem arriscada; para outros um mergulho numa aventura que pode não ter volta</i> .'" (p. 78)
N. Miguel, S. Y. Garcia, F. I. Bastos e B. Carlini-Cotrim	(1998) O consumo de drogas psicoativas entre jovens brasileiros: dados, danos e algumas propostas. In: BERQUÓ,E. (org.).Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília, CNPq, p. 645-669.	"6) Existe um consenso entre os estudiosos (Miguel, 1998; Garcia, 1998; Bastos e Carlini-Cotrim, 1998), compartilhado pelos educadores entrevistados de que o consumo de drogas por adolescentes e jovens tem causalidade complexa. Esses últimos destacam a falta de perspectivas futuras de seus alunos quanto aos sonhos e realizações profissionais e pessoais; conflitos familiares; alcoolismo dos pais; violência doméstica; distanciamento da religião e a pobreza da vida espiritual do jovem e hoje. A mídia com sua programação violenta e seus incentivos ao consumismo, como sendo alguns dos fatores que favorecem a drogadição [...]" (p. 79-80)
M. C. Minayo e S. F. Deslandes	(1998) A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. In: Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, jan./mar. V.14, n.1, pp. 35-42.	"8) Minayo e Deslandes (1998) discutem as dificuldades no estabelecimento das relações causais entre drogas e violência, crença muito difundida na sociedade de hoje. Analisam que elas podem ser tanto desencadeadoras, mediadoras, como resposta a uma diversidade de comportamentos violentos. Estas autoras destacam, entre outras questões, quão obscuras são ainda as explicações que relacionam violências e drogas, uma vez que é difícil saber se em estado de abstinência as pessoas cometeriam as mesmas transgressões[...]" (p.80-81)
F. R. Madeira e E. M. Rodrigues	(1998) Recado dos jovens: mais qualificação. In: BERQUIÓ,E. (org.) Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília, CNPq, p. 427-498.	"A história, a tradição e a cultura contribuem para a expressão de seus valores, pois, como afirmam Madeira e Rodrigues (1998), apesar das diferenças que efetivamente existem, os jovens, independentemente de sua condição socioeconômica, não só apresentam, mas sobretudo cultivam uma identidade ou uma marca de 'juventude' (p. 12)
Z. Ventura	(1994) A cidade partida. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.	"A música 'carioca', de Chico Buarque, descreve a beleza do Rio de Janeiro e a paixão do artista por ela. Talvez nenhuma outra cidade tenha sido tão exaltada e tenha inspirado tantos poetas e compositores quanto o Rio. Ventura (1994) aponta a visão romântica e nostálgica associada ao movimento musical e literário existente na cidade, especialmente na década de 60. Essa representação glamourizada da cidade está presente no imaginário coletivo de quem vive aqui e das pessoas que chegam à cidade, como se pode verificar nesta pesquisa. O conjunto dos jovens entrevistados reflete em suas falas essa visão positiva do Rio de Janeiro" (p. 35)

R. Veras	(1995) A população idosa no Brasil: uso de indicadores de saúde. In: MINAYO, M.C. de S. (org.). Os muitos Brasis. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, p. 304-319.	"A opinião dos rapazes sobre as mulheres cariocas pode ser sintetizada na fala de um garoto do grupo de jiu-jítsu: ' <i>As cariocas são divinas</i> '. São consideradas melhores e mais bonitas do que as demais brasileiras. Essa beleza associa-se ao ' <i>alto-astral</i> ', à ' <i>curtição</i> ', à espontaneidade do povo e à predominância de jovens, ' <i>quando você vai a lugares tá cheio de gente jovem, tudo cheio</i> ', resultando numa imagem muito carinhosa e idealizada da cidade por parte dos grupos entrevistados. Essa imagem pode ser contrastada com dados de realidade que apontam o Rio como espaço demográfico com maior proporção de idosos no país. E dentro do município destaca-se Copacabana pela concentração dessa população (Veras, 1995)". (p. 36)
E. R. Souza, S. G. Assis e C. M. F. P. Silva	(1997) Violência no município do Rio de Janeiro: área de risco e tendência da mortalidade entre adolescentes de 10 a 19 anos. In: Pan American Journal Public Health. Washington. V.1, n.5, p. 389-398.	"A região metropolitana do Rio de Janeiro, é a que possui maior número absoluto de pessoas em situação de pobreza. A partir da década de 80 esse processo de exclusão se acirrou e viu-se sua população se armar e proteger com grades o seu patrimônio, solicitando e legitimando ações repressivas da polícia (Souza, Assis e Silva, 1997)". (p. 14)
M. Arilha e G. Calazans	(1998) Sexualidade na adolescência. In: BERQUÓ, E. (org.). Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas, Brasília, CNPq, p. 687-712.	"Arilha e Calazans (1998) observam que existe uma associação entre uma maior abertura nas relações de gênero e níveis de escolaridade, de informação e condição sócio-econômica, e que nas classes populares os padrões de comportamento sexual tendem a ser mais conservadores, fato que se observa também nesta pesquisa. ' <i>As grandes mudanças que ocorreram nos repertórios usados para a construção da cultura sexual de rapazes e de moças adolescentes causaram um impacto muito pequeno no caso dos jovens do sexo masculino e das camadas populares</i> ' (Arilha e Calazans, 1998)" (p. 73)
J. F. Costa	(1997) Utopia sexual: utopia amorosa. Rio de Janeiro: UERJ.(MIMEO)	"As mudanças atingiram, de forma muito particular, as mulheres e os jovens de famílias intelectualizadas, como argumenta Costa (1997), dizendo que a repressão sexual foi contornada pelo código da liberalização sexual, e que hoje está em questão, para a juventude de classe média, muito mais a realização amorosa do que os problemas de sexualidade [...]" (p. 73)
J. F. Costa	(1986) Violência e psicanálise . Rio de Janeiro. Graal.	"Às vezes, os próprios negros tem racismo. Não querem passar por negros mesmo. Não gostam de ter filhos negros e se casam com loiras". " Eu conheci uma negra que não gostava de gente preta ". "Eles mesmos se discriminam" (alunos das escolas públicas). Costa refletindo sobre o tema, diz que: " Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou sem repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro". (1986:104)." (p. 199).
Roberto Da Matta	(1997) A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro. Rocco.	"Cidadania pressupõe universalização de Direitos. Como bem observa Da Matta (1997), a idéia de cidadania foi um instrumento poderoso para estabelecer o universal, visando buscar um modo de contrabalançar e minimizar a teia de privilégios hereditários que se cristalizavam em diferenciações e hierarquizações." (p. 16)

Norberto Bobbio	(1996) A era dos direitos. Rio de Janeiro. Campus.	"Como bem observa Bobbio (1996), há uma diferenciação bem demarcada na proclamação de um direito e na forma de desfrutá-lo efetivamente. No Brasil, mais especificamente, existe um grande fosso social que separa a legislação vigente, a realidade social e as práticas da legislação de seus conteúdos." (p. 17)
M. A. Straus, R. J. Gelles e C. Smith	(1995) Physical violence in American families: risk factors and adaptations to violence in 8.145 families. New Jersey: Transaction Publishers.	"Como se pode verificar a partir das evidências da abordagem quantitativa, não se pode afirmar que haja prevalência de violência entre os estratos sociais. Pelo contrário, os grupos se alternam na primazia do fenômeno, com percentuais similares na maioria dos casos. A contraposição dos resultados qualitativos com os quantitativos observados nesta pesquisa, não é um achado circunstancial, já tendo sido relatada por outros autores (Straus, Gelles e Smith, 1995) que estudam violência doméstica". (p. 95)
A. L. Sabóia	(1998) A situação educacional dos jovens. In: BERQUÓ, E. (Org.). Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília, CNPq, p. 499-515.	"Conforme afirma Sabóia (1998), o índice de frequência dos jovens à escola reflete os modelos educacionais adotados no país nas últimas décadas. Dentre os rapazes e moças das camadas altas e médias, 85,8% estavam estudando no momento da entrevista, sendo que 61% deles inscritos em escolas particulares. No que toca às camadas populares, 74,2% estudavam em sua maioria no ensino público (78,7%). Em termos de faixas etárias, cerca de 76% dos jovens estudantes, em ambos os estratos, tinham entre 14 e 17 anos". (p. 107)
R. M. Fischer	(1997) A mídia como espaço formativo do sujeito adolescente. In: Veritas. Porto Alegre, v.2,n.2, p. 333-348.	"Da mesma forma quando o tema é gravidez na adolescência ou o aborto, a mídia opera uma separação nítida entre dois mundos sociais. A análise feita por Fischer (1997) sobre os programas televisivos e publicações dirigidas ao público adolescente verificou que as mensagens para as meninas da classe média falam dos cuidados médicos e apoio da família, enquanto para as meninas de classes menos privilegiadas as mensagens contêm estatísticas demográficas e explicações sociológicas". (p. 139)
E. R. Souza	(1994) Homicídios no Brasil: o grande vilão da saúde pública na década de 80. In: Cadernos de saúde pública, Rio de Janeiro, v.10, pp. 45-60.	"Dimensionando o grau da violência no Rio de Janeiro, Souza(1994) encontrou que, em 1988, a taxa de mortalidade por homicídio entre jovens de 15 a 19 anos nesse município foi cerca de cinco vezes maior do que a do país, mostrando as relações conflituosas interpessoais ou por outros motivos, como brigas de gangues e a violência policial, que se estabelecem nos centros urbanos brasileiros [...]" (p. 15)
S. Y. Garcia	Perdas e danos: violência e subjetividade dos usuários. In: BAPTISTA, M. , INEM, C. (org.). Taxonomias: abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro. Sette Letras, p. 25-32.	"Do ponto de vista psicanalítico, alguns autores afirmam que a drogadização está vinculada à angústia despertada por problemas de sexualidade, sentimentos de perda, as falhas no processo de identificação, a problemas de inadequação e de isolamento, enquanto causa e efeito simultaneamente. Constitui-se por isso como busca de alívio à tristeza, ao sofrimento, às dificuldades de enfrentar a vida (Garcia, 1998)." (p. 80)
A.F.Morgado e N. Miguel	(1984) Dependência de drogas: descrição de uma pesquisa empírica e revisão de alguns aspectos importantes para a sua prevenção. Tese (doutorado). Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo.	"Do ponto de vista social, a droga ora é vista como sintoma de mal-estar causado por problema de mudanças, das crises de valores, das dificuldades econômicas, do desemprego; ora é considerada sintoma da sociedade de consumo e do hedonismo que tomou conta do estilo de vida moderno (Miguel, 1998; Morgado,

		1984)" (p.80)
S. G. Assis	(1998) Traçando caminhos numa sociedade violenta: a vida dos menores infratores e seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro: CLAVES/ENSP/FIOCRUZ, Relatório de pesquisa.	"Dos grupos pesquisados, apenas dois estavam diretamente envolvidos com uso de drogas: o dos jovens infratores e o dos usuários, formados quase integralmente por dependentes de maconha e cocaína. Cumprindo medidas socioeducativas, ambos ressaltaram a influência de seus problemas familiares como motivo para o seu envolvimento com o tóxico assim como as influências das drogas nas dificuldades familiares que sofrem hoje e nas práticas inflacionais. No entanto, todos fazem questão de diferenciar o uso da maconha em relação à cocaína, mostrando como esta última os torna "desesperados" e "assustados", enquanto a primeira os deixa "relaxados". Relatos diferenciados sobre os efeitos de distintas drogas também foram encontradas por Assis (1998) em estudo com jovens infratores do Rio de Janeiro e de Recife." (p. 80)
R. Morais	(1995) Violência e Educação. Campinas. Papirus.	"Educadores preocupados com a influência dos meios de comunicação, têm discutido o papel da mídia na sociedade. Desse modo, o consumismo desenfreado é visto como fenômeno extremamente negativo para os jovens: 'A vertente consumista, comporta outras deflagrações da violência, que vão da autoviolentação resultante de a pessoa deixar-se cair escrava do supérfluo doador de status até a violentação dos outros pela opressão da propaganda instauradora de desejos neuróticos que criam necessidades tão fortes que tem levado muitos ao crime, na ânsia de lograrem meios financeiros de possuir, de comprar' (Morais, 1995:81)".(p. 144)
V. Faleiros	(1995) Infância e processo político no Brasil. In: Rizzini, I., PILOTTI, F. (Orgs.) A arte de governar crianças. Rio de Janeiro, Anais, p. 47-98.	"Em relação aos jovens, Faleiros (1995) ressalta que a cidadania de crianças e adolescentes foi incorporada muito recentemente às prioridades da agenda de políticas públicas." (p. 16)
M. L. Heilborn	(1997) O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares da cidade do Rio de Janeiro. In: MEDEIRA F.(org.). Quem mandou nascer mulher? Rio de Janeiro. Rosa dos Ventos, pp. 291-342.	"Estudando duas favelas do Rio, Heilborn (1997) já havia indicado esses constrangimentos por que passam as mulheres das camadas mais pobres, apontando para a classificação operada pela comunidade entre 'meninas que têm cabeça' e 'meninas de cabeça fraca'." (p. 64)
J. C. F. Galduroz, A. R. Noto, E. A. Carlini	(1997) IV Levantamento sobre uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras. São Paulo. Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo/ Centro Brasileiro de Informações sobre drogas psicotrópicas.	"Estudos de Galduroz e colaboradores (1997) também mostram tendência do crescimento do consumo de álcool pela juventude do Rio de Janeiro. Quanto ao uso de cocaína, as proporções dos que já a experimentaram é crescente com a idade, nas camadas populares, sendo bem significativas nas faixas de 19 a 20 anos". (p. 77)
M. C. Minayo	(1997) Violência, direitos humanos e saúde. In: CANESQUI, A.M.(Org.). Ciências Sociais e Saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec/ ABRASCO, pp. 247-260.	"Minayo (1997), num dos seus últimos trabalhos, compara a violência a um complicado quebra-cabeça que só pode ser entendido pela junção do conjunto de suas peças. Porém, diz na sua reflexão, diferentemente de um quebra cabeça que uma vez decifrado exhibe um retrato compreensível, a violência sempre se apresenta como uma realidade fugidia, complexa e controversa. Mais que isso, em relação à ela, a soma das verdades individuais não reproduz a verdade social e histórica, e os mitos e crenças costumam distorcer a realidade, como num

		espelho invertido." (p.147).
R. Gomes	(1996) O corpo na rua e o corpo da rua: a prostituição infantil feminina em questão. São Paulo. Unimarco Editora.	"O início da vida sexual foi em média aos 14 anos e meio de idade. Os jovens de sexo masculino, em ambos os estratos, iniciam a vida sexual mais precocemente, como pode ser verificado no gráfico 5. Houve alguns relatos de que a primeira relação sexual tenha ocorrido aos 6 anos (nas classes alta/média) e aos 9 anos (nas classes populares), no caso dos meninos, e aos 11 e 12 anos para as meninas, o que pode estar denotando situações possíveis de violência sexual, pouco denunciadas e investigadas na sociedade brasileira. Saffioti ( <i>apud</i> Gomes, 1996) ressalta a inexistência de dados nacionais sobre o abuso sexual, devido à precariedade dos registros de ocorrência e à ausência de um levantamento global de registros." (p. 63),
A. L. Sabóia	(1998) A situação educacional dos jovens. In: BERQUÓ, E. (Org.). Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília, CNPq, p. 499-515	"Observando-se as diferenças de gênero, vê-se que a maioria das meninas (58%) e dos meninos cariocas (52%) está no primeiro grau. No segundo grau encontram-se 39,3% e 43, 7%, respectivamente. No curso superior os rapazes também são privilegiados (4,4% versus 2,7% das meninas). Esses resultados podem ser comparados, com alguma reserva, aos encontrados no Brasil, que se referem à faixa dos 15 aos 19 anos de idade, onde, em 1995: a) 53,8% dos rapazes e 62,3% das moças cursavam o primeiro grau; b) 42,1% e 34% respectivamente se encontravam no segundo grau; c) 3,4% e 2,6% no curso superior. Os resultados aqui apresentados que mostram a melhor escolaridade masculina, discordam dos relatados por Sabóia (1998) para a faixa dos 15-24 anos, em que evidencia-se maior percentual de mulheres cursando o nível superior de ensino." (p. 109)
F. I. Bastos e B. Carlini-Cotrim	(1998) O consumo de drogas psicoativas entre jovens brasileiros: dados, danos e algumas propostas. In: BERQUÓ, E. (org.). Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília, CNPq, p. 645-669.	"Os dados aqui citados são confirmados pelos estudos de Bastos e Carlini-Cotrim (1998), com escolares adolescentes e jovens, nos quais os autores mostram que 80% do consumo de drogas se concentra em bebidas alcoólicas[...]" (p. 77)
R. Gomes	(1998) Da denúncia à impunidade: um estudo de morbimortalidade de crianças vítimas de violência. In: Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, abr/jun, v.14, n.2, p. 301-311.	"Outra pesquisa que constata a vitimização e ausência de direitos legais de crianças e adolescentes foi desenvolvida por Gomes (1998). Esse autor analisou todos os 105 registros policiais de violência doméstica contra crianças de 0 a 5 anos de idade, ocorridos no município do Rio de Janeiro, em 1990. [...]" (p. 15)
L. Lavinias	(1997) Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F.(org.). Quem mandou nascer mulher? Rio de Janeiro. Rosa dos ventos. p. 11-44	"Para o grupo de ' <i>classe média intelectualizada, a vivência da sexualidade pode ser homogênea, simétrica e indiscriminada, com base em valores positivos</i> ', diz Lavinias (1997), o que não deixa de significar uma boa mensagem deste final de século[...]" (p. 73)
Hermano Vianna	(1997) O mundo funk carioca. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.	"Para Vianna (1997:84), "a violência é um tema, uma preocupação e uma realidade em todos os momentos do baile". Esse autor observou que existe toda uma organização nesses bailes a fim de evitar ocorrências violentas, como a revista na porta, segurança que circulam pelas pistas de dança, a habilidade do DJ. No entanto, as falas de jovens entrevistados nesta pesquisa, pertencentes a grupos funk, revela mais adiante que em alguns momentos o próprios

		organizadores dos bailes passam a incentivar as brigas e a truculência dos seguranças contribui para a violência nesses espaços." (p. 41)
M. L. M. Afonso, M. Arilha e G. Calazans	(1997) A polêmica entre adolescência e sexualidade. Tese(Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.	"Segundo as falas, rapazes e moças cariocas jovens adotam uma classificação de comportamentos que parece ser hoje generalizada e de uso geral no país, pois tem sido observada por outros autores como Afonso (1997), Arilha e Calazans( 1998), em estudos sobre sexualidade e juventude brasileira.[...]" (p. 103)
B. Musumeci	(1994/1995) Drogas: prevenção, repressão ou discriminação? In: Comunicação e política, dez.1994/ mar. 1995, v.1, n.2, p. 54-62.	"Segundo Musumeci, o que se observa nas mensagens veiculadas que pretendem prevenir o uso de drogas é que essas são de um modo geral difusas, <i>'não atentam para as distinções entre os públicos-alvo, as diferentes substâncias definidas como drogas e tampouco para os diferentes efeitos que essas substâncias provocam nos planos individuais e coletivo (...) os programas não admitem as variações dos efeitos que o uso das drogas produz em cada pessoa ou grupo , e a multiplicidade de formas de perceber o que seja o abuso de drogas e de lidar com esse fato'</i> (1994/1995:58)". (p. 138-139)
Jacobo Waiselfisz	(1998a) O mapa da violência: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond.	"Segundo Waiselfisz (1998a), em 1996, o município do Rio de Janeiro possuía a taxa de 151,1 (por 100.000 habitantes) de mortes por homicídios e outras violências entre jovens de 15 a 24 anos. São Paulo, neste mesmo ano, apresentava a taxa de 112,9." (p. 15)
L. E. Soares	(1993) Criminalidade urbana e o Rio de Janeiro no contexto internacional, Rio de Janeiro: ISER.	"Soares (1993), analisando também uma curta série histórica sobre o comportamento dos dados de criminalidade no Rio de Janeiro, conclui que: "A percepção social da violência ter-se-á constituído em variável independente, relativamente às variações dos indicadores pertinentes; a cultura do medo e a constelação de relatos que configuram o imaginário social da violência estão a serviço de dinâmicas simbólicas profundamente radicadas nas estruturas psíquicas individuais e alimentadas por paixões poderosas, por projeções, ressentimentos, estigmatizações e culpas inconscientes(1993:3)" (p. 153).
D. Angrimani Sobrinho	(1995) Espreme que sai sangue: um estudo do sensacionalismo na imprensa. São Paulo, Summus Editorial.	"Sobre a mídia impressa, foram poucos os comentários, mas alguns jovens deixaram registrada sua crítica sobre o jornal "O Povo". Analisam que esse periódico explora a tragédia humana, tendendo a torná-la excessivamente sensacionalista [...]. O consumo desse jornal se dá particularmente entre os extratos de baixa renda , evidenciando-se uma relação reprodutiva na qual as matérias que os alimentam são também tragédias da mesma faixa da população. Esse fenômeno foi investigado e demonstra que essa linguagem específica atende a necessidades psicológicas coletivas. (Angrimani, 1995)". (p. 142)
Hannah Arendt	(1990) Crises da República. São Paulo. Perspectiva.	"Todas as falas transcritas acima são provenientes de alunos de escolas particulares de classe média. Lembram, aqui, as reflexões de Arendt (1990) sobre o nazismo e o estalinismo, confrontando seus horrores com a situação das sociedades modernas, mesmo sob a égide do direito. A autora assinala que nem as democracias formais estão imunes aos pensamentos e às práticas de extermínio quando, na sua dinâmica, produz uma população "supérflua". (p. 188-



L. E. Soares	(1993) Criminalidade urbana e o Rio de Janeiro no contexto internacional, Rio de Janeiro: ISER.	"Vários estudiosos, quando tomam a violência como objeto de suas interrogações, têm se deparado com a dificuldade de conceituá-la teoricamente. Chesnais (1981), Soares (1993), Minayo (1997) anunciam tal dificuldade buscando avançar em sua compreensão, " colaborando para que se estenda a faixados componentes "objetivos" em nossa visão coletiva, até para que a subjetividade possa se nutrir de fatos novos e mais ricos do que a razão miserável que nos costumam servir", diz Soares (1993:3)." (p. 147)
Hermano Vianna	(1997) O mundo funk carioca. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.	"Vários trabalhos de antropólogos brasileiros apontam a territorialização da cidade do Rio de Janeiro, como é o caso da zona norte e zona sul, e que esses territórios não são homogêneos. Pesquisando os bailes funk cariocas, Vianna demonstra que grupos de <i>ethos</i> conflitantes mantêm uma disputa que vai além desses territórios. Para esse autor, o nome 'suburbano' dado ao morador da zona norte pelo da zona sul é uma forma de acusação freqüente. Assim esses bailes são conhecidos como 'bailes de subúrbio'. Sobre o 'mundo suburbano', lembra Vianna, diversos antropólogos e literatos encontram muitas representações 'que incluem desde depreciações até elogios. As depreciações mais comuns são: pobreza, cafonice, abandono, atraso. Os elogios sempre giram em torno da maior solidariedade ou amizade existente entre os moradores da zona norte'(1997:67)" (p. 40)
J. C. Chesnais	(1981) Histoire de la violence em Occident de 1800 à nos jours. Paris: Editions Robert Laffont.	"(...) No mesmo sentido, Chesnais , elegendo como objeto de análise "L 'Histoire de la violence " no Ocidente nos últimos duzentos anos, mostra a interferência de múltiplos fatores nas idéias e reações que a sociedade possui sobre violência, dificultando a objetivação científica desse tema [...]" (p. 147)
P. Burke	(1995) Violência social e civilização. In: Braudel Papers, São Paulo, n.12, p. 1-8.	"[...] Em seus estudos, Burke (1995) sublinha que em todas as sociedades, os jovens constituem grupo de risco para a violência, por causa do espírito de transgressão, aventura e afrontamento da lei." (p. 161)
S. G. Assis	(1994) Crescer sem violência: um desafio para educadores. Rio de Janeiro: CLAVES/ENSP/FIOCRUZ.	"Em vários estudos que associam a instituição escolar e seu papel ante a violência social, (Assis, 1994; Deslandes, 1994) fica evidenciada a sua dificuldade diante do fenômeno. Apesar de o conhecimento sobre os preceitos do ECA ter ampliado nos últimos anos, seu cumprimento não se dá diante das situações de violência contra o adolescente , devido a muitos motivos, entre eles a falta de preparo e, por vezes, de compromisso social." (p. 124)
S. F. Deslandes	(1994) Prevenir a violência: um desafio para os profissionais de saúde. Rio de Janeiro: Claves.	
E. R. Souza, S. G. Assis e C. M. F. P. Silva	Violência no município do Rio de Janeiro: áreas de risco e tendência da mortalidade entre jovens de 10 a 19 anos. In: Pan American Journal Public Health, Washington, v.1, n.5, p. 389-398.	"No segundo estudo, a análise feita por Assis e Souza (1995) a partir dos registros policiais envolvendo lesões não fatais contra crianças e adolescentes de 0 a 19 anos, ocorridas nos anos 1990, ressalta que os acidentes de transito, as agressões e os roubos/furtos foram as principais causas de violência, preferentemente na faixa dos 10 aos 19 anos". (p.153)

• *Gangues, galeras, chegados e rappers: Juventude, Violência e Cidadania nas cidades da periferia de Brasília*

AUTOR-FONTE	PUBLICAÇÃO	TRECHOS
A. Arias	(1998) Avaliando a situação ocupacional e dos rendimentos do trabalho dos jovens. In: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília. Comissão Nacional de População e desenvolvimento – CNPD.	“ [...] O trabalho e a educação funcionam como uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte de entrada para a sociedade e para a cidadania (Arias, 1998).” (p. 76)
R. Grompone	(1998) Exclución e control social. Um nuovo mapa peruano. In: Nuova Sociedad, nº 156, julio/agosto.	“ [...] Por outro lado, conforme observa Grompone (1998), em muitos casos os grupos excluídos lutam para administrar sua própria identidade, interiorizando os estigmas com os quais são desqualificados e transformando-os em um emblema ou um mecanismo de identificação [...]”. (p. 20)
M. Lavinias	(1997) Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F.R. (Org.) Quem mandou nascer mulher? Estudo sobre as crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Afiliada.	“ A percepção dos jovens sobre as relações sociais entre os sexos, expressa as percepções correntes encontradas sobre o homem e a mulher encontradas na sociedade, mostrando diferenças que não são naturais, senão produzidas socialmente (Lavinias, 1997). De maneira geral as mulheres são vistas pelos jovens como mais fracas, como de natureza menos violenta – “Não têm peso de chegar e se impor” - , são menos experientes em roubos e podem usar de “manha” para conseguirem o que querem, inclusive a aproximação com membros de gangues para se tornarem conhecidas[...]” (p. 134)
L. Ratinoff	(1996) Delincuencia y paz ciudadana. In: BID, Hacia um enfoque integrado del desarrollo: ética, _ntermédi y seguridad ciudadana. Encuentro de reflexión, Washington, 16 e 17 de Fevereiro, mimeo.	“ Atualmente, existem sérios indícios de que há não só uma “crise de ideais “ ou uma crise de expectativas e de futuro (possibilidades legítimas de realização). Existe também uma adaptação ativa a novos modelos e identidades que, não por sua ilegitimidade deixam de assegurar formas de ingresso, oportunidades e poder territorial. Essas novas filiações têm também a ver com mecanismos de proteção pessoal em situações nas quais as instituições de segurança perderam a efetividade, originando organizações de “defesa” e proteção territorial”. Como aponta Ratinoff (1996): “ Isto significa, na prática, que os jovens que habitam áreas controladas por bandos e organizações criminosas devem optar entre culturas e normatividades paralelas.” (p. 18)
A. Zaluar	(1994) Condomínio do Diabo. Rio de Janeiro. Revan.	“ Segundo Zaluar (1994 a) a questão do trabalho, cria uma área de ambigüidades que se expressa na fala dos jovens, no dilema de ser ou não trabalhador [...]”. (p. 84)
A. Zaluar	(1997) Gangues, galeras e quadrilhas. In: VIANNA, H.(Org.) Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro. UFRJ.	“ Segundo Zaluar (1997), a família vai perdendo a sua função socializadora numa sociedade onde: ‘o processo de globalização da cultura é efetivado pela difusão rápida na industria cultural dos novos estilos da cultura jovem, transformando os jovens parcialmente em consumidores de produtos especialmente fabricados para eles, sejam vestimentas, estilos de roupa, drogas ilegais [...]’ “ (p. 73)
J. Rawls	(1974) Uma teoria da Justiça. Brasília: UnB.	“[...] embora os direitos teoricamente sejam universais, nem todos conseguem exercê-los na medida em que: (a) as instituições não funcionam de maneira

		inclusiva, por exemplo, impondo assimetrias de tratamento a indivíduos desta ou daquela condição social; (b) os próprios membros de alguns grupos sociais não tem acesso às condições básicas de existência, essenciais para assegurar sua informação sobre os seus direitos, a percepção do seu significado e até mesmo o interesse pelo seu exercício. Trata-se do que Rawls (1974, 1993) apontava como sendo atributos irracionalmente conferidos, que resultam em desvantagem para o indivíduo no exercício dos seus direitos: a situação socioeconômica de origem, determinadas características étnicas, físicas ou intelectuais, etc.”.(p. 19)
L. Ratinoff	(1996) Delincuencia y paz ciudadana. In: BID,Hacia um enfoque integrado del desarrollo: ética, _ntermédi y seguridad ciudadana. Encuentro de reflexión, Washington, 16 e 17 de Fevereiro, mimeo.	“[...] Maior tempo de transição, maior necessidade de ‘preparo’ e chances bem menores de inserção estariam originando o que passou a ser denominado ‘perda do idealismo’ (Ratinoff, 1996). Essa ‘crise’ de futuro estaria gerando situações propícias para a consolidação, entre os jovens, de alternativas ilegais ou criminosas de existência e de sobrevivência”. (p. 14)
S. Fleury	(1998) Política Social, exclusión y equidad em _ntermé Latina em los 90. In: Nueva Sociedad, nº156, julio/agosto.	“[...] Vale chamar a atenção para a multidimensionalidade do conceito, que não se restringe aos aspectos formais nem se limita à esfera econômica. De fato, como aponta Fleury (1998), a exclusão pode manifestar-se ou não como uma norma legal [...]” (p. 18)
A. Campbell, R. W. Connl e W. B. Miller	(1975) Violence by youth gangs and youth groups as a crime problem in mayor _nterméd cities. Washington D.C. U.S. Department of Justice.	“À época da realização desta pesquisa, trabalhos sobre gangues/galeras femininas no Brasil eram inexistentes e o papel das mulheres neste tipo de organização juvenil nunca tinha sido objeto de estudo sistemático. Estudiosos americanos, também chamam a atenção para a menor relevância dada ao fenômeno nos Estados Unidos, ao mesmo tempo que afirmam que as mulheres tinham um papel ativo nas gangues masculinas, principalmente atuando como auxiliares, seja prestando ‘favores sexuais’, conseguindo drogas ou fazendo mediação na compra de armas (Connell, 1997; Miller, 1975; Campbell, 1993)”. (p. 132)
A. Zaluar	(1985) A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo. Brasiliense.	“A roupa tem, para os jovens, um grande significado social, é um demarcador importante relativo ao consumo e à possibilidade de parecer igual ou semelhante ao ‘outro’. Apesar de eles reclamarem que são imitados, é por meio da vestimenta que podem fugir da identificação como pobres e por esta mesma razão é que a moda vai mudando rapidamente, sendo substituída e ‘evitando essa insuportável confusão social e ter meios simbólicos a marcar as diferenças de classe’ (Zaluar, 1985).” (p. 44)
H. W. Abramo	(1994) Cenas juvenis. Punks, darks no espetáculo urbano. São Paulo, Página Aberta LTDA.	“Abramo (1994), descreve em seu trabalho, como as composições tem uma descrição distópica – contrário ao utópico – com imagens apocalípticas que são aplicadas para chamar atenção dos traços negativos da sociedade. O sofrimento, a agonia, a realidade, a miséria, os problemas familiares sofridos pelas crianças e adolescentes , a desconfiança, a distopia – de que pode existir um mundo melhor – aparecem nas letras sugerindo que não há saída nem opção. A vida na periferia, as revoltas, os perigos, os sonhos,

		são descritos de forma crítica, parecendo que vivem numa espécie de inferno, cujo futuro é a morte ou a cadeia, sem felicidade e sem saída, no qual impera a violência.” (p. 142)
H. W. Abramo	(1994) Cenas juvenis. Punks, darks no espetáculo urbano. São Paulo. Página Aberta LTDA.	“Além de serem diferentes das gangues, os grupos rappers também são distintos dos punks. Segundo Abramo, os punks fazem parte de um universo juvenil que busca estabelecer referências culturais mediante um estilo de contraposição ao sistema e com manifestações citadas no campo do lazer, do consumo, da mídia e da criação cultural. Os punks situam-se a margem da institucionalidade existente, adotando formas alternativas de manifestação da identidade juvenil, expressando-se num tom agressivo, expressando a violência, com as suas correntes e munhequeiras. Essa foi a forma que encontraram de expressar sua insatisfação diante das questões colocadas à juventude urbana com uma postura de raiva, sempre pronta ao combate. Suas músicas afirmam uma identidade punk, obrigando a sociedade a vê-los e escutá-los. Porém, embora denunciem o que consideram errado, os punks não apresentam propostas, já que as suas temáticas têm como foco, exatamente o problema da existência juvenil numa sociedade em crise e sem futuro: “ não há uma progressão de outro estado de coisas, diferente do atual. O que se enfatiza é a impossibilidade de haver um futuro, a descrença em qualquer proposta, inclusive a desconfiança de qualquer utopia ilusória”. (ABRAMO, 1994). (p. 137)
F. Rosemberg	(1994) A educação das mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI H. M. V. Mulher brasileira é assim. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.	“Analisando-se a escolarização por sexo, observa-se que são as entrevistadas do sexo feminino que têm maior inserção escolar, com 57%, enquanto 43% são do sexo masculino. Esse dado confirma pesquisas realizadas por Rosemberg (1982; 1994) que concluem que em todos os graus da escola Brasileira, para as jovens não existem problemas de acesso decorrentes do sexo. As meninas são mais numerosas que os meninos nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e concluem com maior frequência o Ensino Médio.” (p. 79)
E. P. Reis	(1995) Desigualdade e solidariedade... Uma releitura do “familismo moral” de Banfield. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº29, ano 10, outubro.	“As parcelas excluídas e sem perspectiva de serem incorporadas, não tem motivo nem fundamento para desenvolver qualquer solidariedade para com a sociedade como um todo. Já os grupos incluídos procuram se defender da ameaça representada por aqueles que não lhes são solidários. Nestas condições, incluídos e excluídos apresentam tal diversidade de orientações cognitivas que é difícil que se fixem sentimentos de afinidade, compartilhamento e pertencimento social [...]”. (p. 21)
L. Ratinoff	(1996) Delincuencia y paz ciudadana. In: BID, Hacia um enfoque integrado del desarrollo: ética, _ntermédi y seguridad ciudadana. Encuentro de reflexión, Washington, 16 e 17 de Fevereiro, mimeo.	“Como aponta Ratinoff (1996):” A relação entre o crime, o gênero e a juventude é outro aspecto significativo do fenômeno da violência anômica e aponta para a importância da socialização [...]”(p. 16)
M. Burstzyn e C. H. Araújo	(1997) Da utopia à exclusão: vivendo nas ruas de Brasília	“Diferentemente de outras cidades do seu porte, a capital brasileira expressa, de forma irrefutável, a segregação espacial da sua população, segundo estratos de renda.” [...]” (p. 37)

T. P. do R. Caldeira	(1984) A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo. Brasiliense.	“É interessante notar que o discurso dos jovens é auto-compensatório e invertido quando “se refere a valores e critérios morais. Caldeira (1984), ao analisar o discurso dos habitantes da periferia de São Paulo sobre o que é ser rico e o que é ser pobre, constata que uma das formas básicas de operar as compensações sobre a riqueza é atribuir características positivas à pobreza, tais como bons sentimentos, solidariedade, honestidade e principalmente o caráter. ‘No plano moral a riqueza é dos pobres e eles são sempre descritos pelo positivo enquanto os ricos são considerados pobres’.” (p. 45)
F. R. Madeira	(1998) Recado dos jovens: mais qualificação. In: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: Comissão Nacional de população e desenvolvimento – CNPD.	“É nos grupos focais que os jovens manifestam suas angústias quanto ao mercado de trabalho, ao estudo como estratégia para conquistar uma profissão, bem como com relação à falta de oportunidade ocupacionais. Segundo Madeira (1998), a dificuldade de acesso ao trabalho, afeta principalmente os grupos de menor escolaridade trazendo conseqüências nefastas para que possam vivenciar a sua própria juventude e retirando-lhes os incentivos para pensar a longo prazo a elaborar planos e projetos para o futuro”. (p. 176)
M. Castells	(1998) The information age: economy, society and culture. In: Volume III – End of _ntermédio. Oxford: Blackwell Publishers.	“Em termos gerais, a intensificação das mudanças tecnológicas, a globalização e a exclusão social vêm aumentando nos últimos dez anos. Segundo Castells (1998), exclusão social é um conceito proposto por instituições formuladoras de Políticas Sociais da Comissão da União Européia e adotado pela Organização Mundial do Trabalho, OIT [...]” (p. 19-20)
P. L. Berger e T. Luckmann	(1985) A construção social da realidade. Petrópolis, Vozes.	“Foi somente entrando neste mundo de representações que se tornou possível compreender a violência existente, suas leis, princípios e a importância de certos comportamentos como “o olhar que pode matar”. O seu dia-a-dia se apresenta como uma realidade interpretada pelos homens e que para eles tem um resultado subjetivo de um mundo coerente (Berger e Luckman, 1985).” (p. 178)
B. de S. Santos	(1995) A construção multicultural da igualdade e da diferença. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro.	“Neste sentido, Santos (1995) adverte para as profundas diferenças entre desigualdade e exclusão: ‘Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno da civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura por meio de um discurso de verdade, cria a interação e a rejeita...O sistema de desigualdade se assenta, paradoxalmente, no caráter essencial da igualdade; o sistema de exclusão se assenta no caráter essencial da diferença... O grau máximo de exclusão é o extermínio; o grau extremo da desigualdade é a escravidão.’” (p. 19)
Hannah Arendt	(1993) A condição humana. São Paulo. Forense Universitária.	“No limite, a exclusão envolve a privação ou negação da própria condição humana, de tal forma que, segundo H. Arendt (1993), além dos direitos de cidadania, o que se nega aos excluídos é a sua própria condição humana, ou seja, a possibilidade de ação, discurso, comunicação, mediante os quais se constitui a possibilidade de os indivíduos realizarem o seu potencial como

		sujeitos.” (p. 19)
M. Castells	(1997) The information age: economy, society and Culture. In: Volume II The power of identity. Oxford. Blackwell Publishers.	“O modelo de família nuclear – mulheres e homens casados, vivendo sob o mesmo teto, com uma relação estável – ainda é dominante, senão na prática pelo menos nos discursos. Todavia, os entrevistados sinalizam a presença de novas composições familiares. De acordo com Castells (1997), isso não significa o fim das famílias, mas sim a tentativa de estabelecimento de novos arranjos familiares [...]” (p.70)
Robert Merton	(1949) Social theory and social structure. New York. The Free Press.	“O terceiro grupo de hipóteses tem seu foco explicativo na crise e falência dos marcos institucionais e normativos da sociedade moderna. Para R. K. Merton (1949), por exemplo, os desvios da norma e a delinquência em larga escala acontecem quando a estrutura social prescreve metas que determinados grupos não podem atingir por meios socialmente sancionados ou legítimos. [...]”. (p. 14)
L. Ratinoff	(1996) Delincuencia y paz ciudadana. In: BID, Hacia um enfoque integrado del desarrollo: ética, _ntermédi y seguridad ciudadana. Encuentro de reflexión, Washington, 16 e 17 de Fevereiro, mimeo.	“Outro grupo de hipóteses, de caráter estrutural, toma como base explicativa as modalidades que o desenvolvimento econômico vem assumindo no mundo todo (Ratinoff, 1996). A aceleração do desenvolvimento tecnológico, juntamente com outros fatores, estaria gerando uma capacidade cada vez menor de absorver produtivamente os novos (e até os antigos) contingentes humanos. Isso gera uma acumulação de excedentes populacionais, especialmente entre os jovens, que, nem nas melhores condições do ciclo econômico, têm chances de inserir-se produtivamente no mercado” (p. 13).
S. P. Huntington	(1975) A ordem política nas sociedades em mudança. Rio de Janeiro. Forense Universitária.	“Por outro lado, como observam Huntington (1975) e Santos (1993), as sociedades podem se basear em status rigidamente adscritos e, ainda assim, possuírem normas, leis e princípios universalmente reconhecidos e acatados, como ocorre com diversas sociedades do tipo tradicional, existentes ainda nos dias de hoje. Por que em algumas sociedades o contrato social existente não se mostra presente às relações sociais. Segundo esses autores, a causa são os processos acelerados de transformação social, que substituem a estabilidade das normas pela imprevisibilidade de comportamentos, cujo único referencial são lealdades, códigos de valores e interesses privados.” (p. 184)
W. G. Santos	(1993) Razões da desordem. Rio de Janeiro. Rocco.	
J. Waiselfisz	(1998) Mapa da violência: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro. Garamond.	“Segundo o Sistema de Informações de Mortalidade do DATASUS, o Brasil registrou, em 1996, um total de 38.894 mortes por homicídios. Para uma população estimada em um pouco mais de 156 milhões de habitantes, a taxa de homicídios do país, neste ano, foi de 24,8 por 1000 habitantes (WASELFSIZ, 1998) [...]”. (p. 17)
J. Waiselfisz et alli	(1997) Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo. Cortez.	“Segundo pesquisa realizada pela UNESCO (Waiselfisz et alli, 1997), Brasília é considerada, pelos jovens residentes no plano piloto, como uma redoma, uma cidade protegida, de iguais, que apaga de seu cotidiano a pobreza, o outro, o diferente, onde a organização espacial é considerada um fator de distanciamento entre as pessoas”. (p. 37-38)
H. Bazin	(1995) La culture Hip-Hop. Paris. Desclée Debrouwer.	“Também os rappers exibem uma nova linguagem, uma identidade, uma

		filosofia de vida, um estado de espírito, uma filosofia, uma memória. Todavia, diferentemente dos punks, apresentam uma crítica social mais elaborada e focalizada e expressam o sentimento de pertencer à sociedade, de participar e de reivindicar direitos. Segundo Bazin (1995), esse movimento está tipicamente associado ao contexto urbano, como uma resposta a um ambiente hostil, no qual reage às condições de vida propondo a modificação do seu contexto sociocultural.” (p. 137)
A. Gorz	(1988) Métamorphoses du travail quê du sens - critique de la rasion economique. Paris. Éditions Galilée.	“Vários autores vêm discutindo a questão do trabalho e sua função social (Castel, 1995; Gorz, 1988), afirmando que é por intermédio do trabalho que os indivíduos conquistam o pertencimento à esfera pública e constituem sua identidade [...]” (p. 76)
R. Castel e A. Gorz	(1995) Les Métamorphose de la question sociale : une chronique de salariat. Paris. Fayard.	

• *Ligado na galera: Juventude, Violência e Cidadania na cidade de Fortaleza*

AUTOR-FONTE	PUBLICAÇÃO	TRECHOS
G. Diógenes	(1998) Cartografias da cultura e da violência - gangues, galeras e movimento hip-hop São Paulo. Annablume.	" [...] A juventude está quase sempre no centro dos debates, ora pensada como agente da violência, ora como vítima a experimentá-la no próprio corpo (Diógenes, 1998)." (p. 119)
G. Diógenes	(1998) Cartografias da cultura e da violência - gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo. Annablume.	" [...] Como analisa Diógenes, 'a busca da diferença, o desejo de impactar, de provocar contrastes, marcas definidoras de existência social é o que parece mobilizar a juventude dos anos 90. Movimentos punks, darks, funks, torcidas organizadas, dos carecas do subúrbio, do skin heads, do hip hop organizado, dentre outros, parece mobilizar de forma mais visível, a atenção e a tensão juvenil dos anos 90'. (1998:103)" (p. 160)
C. Barreira	(1998) Crimes por encomenda: pistolagem e violência no cenário brasileiro. Rio de Janeiro. Relume Dumará.	" [...] Embora a cidade tenha alcançado elevado índice de crescimento nos últimos 20 anos, a concentração de renda da sua população aumenta significativamente, de modo que os 10% mais pobres ganham, em média, 0,76% do salário mínimo, enquanto os 10% mais ricos ganham 45,7 salários mínimos. Estes desequilíbrios têm se refletido em várias frentes de expansão da miséria social e da violência, através da segregação dos espaços da cidade. Dados de 1995 revelam um contingente de 720 mil favelados, o que corresponde a 36% da população de Fortaleza (Barreira, I,1998;14). " (p. 9-10)
A. Zaluar	(1994) Condomínio do Diabo. Rio de Janeiro. Revan. Ed. UFRJ.	" Um outro recorte importante da nossa análise está em uma interpretação de dados empíricos segundo a relação de gênero. Sabemos que crianças e jovens têm sido alvo de preocupação tanto de movimentos sociais quanto de políticas públicas, embora ainda de forma incipiente, quando se trata das situações de risco e das vulnerabilidades às várias formas de violência. Particularmente, some-se a esse grupo as mulheres, inseridas em um sistema cultural bastante marcado pela discriminação e pela classificação de pertencerem aos grupos fracos e discriminados (Zaluar, 1994) ". (p. 15)
Giovanni Lèvi e Jean-Claude Schmitt	(1996) História dos jovens: da Antigüidade à era Moderna. São Paulo. Cia. Das Letras.	"A categoria juventude, tem como máxima o caráter de provisoriidade, ou seja, remete a uma fase onde os indivíduos desenvolvem, principalmente, o valor mudança. A riqueza dos códigos juvenis pode ser vislumbrada pelo peso que a juventude exerce sobre a nossa sociedade, não deixando de lembrar que não há uma única juventude. Segundo Lèvi e Schmitt (1996), <i>...a juventude é efetivamente o momento das tentativas sem futuro, das vocações ardentes mas mutáveis , da 'busca' (...) e das aprendizagens (...) incertas, sempre marcada por uma alternância de êxitos e fracassos.</i> (1996: 12,13)". (p. 155)
S. Adorno	(1994) Crime, justiça penal e desigualdade jurídica: as mortes que se contam no tribunal do júri. In: Revista USP.	"A violência é um fenômeno cada vez mais presente em todos os espaços e setores sociais, não sendo "estranha e sequer passageira". A violência é



	Dossiê judiciário, número 21, março/maio, pp. 132 a 151.	percebida como estando em todos os cantos, como estando difusa (Adorno, 1994) [...]."(p. 119)
José Machado Pais	(1998) Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea. Lisboa: Gradegráfica.	"A visão de mundo juvenil é uma construção sujeita a constantes ambiguidades e limitações. Os valores especificamente juvenis fornecem a inteligibilidade da categoria juventude. Mas que valores são esses? Como eles podem ser trabalhados? Segundo José Machado Pais, os valores não devem ser tomados apenas enquanto valores valendo, mas também enquanto valores sendo - pois só assim percebemos o que valem e para quem, isto é, só desse modo entendemos em que medida os valores aparecem como produto de divisões objetivas...São estes "valores sendo" que se podem sedimentar em "verdadeiros valores", próprios de determinados universos culturais, de entre os quais se destacam os geracionais e cujas descontinuidades terão que ver com diferentes níveis de adesão substantiva por parte de distintas gerações...(1998: 20)
Helena Abramo	W. (1994) Cenas juvenis. São Paulo. Scritta.	"Abramo (1994) apresenta o período da vida que uma sociedade atribui à juventude como uma época de 'moratória' social, quando o jovem tem sempre ocasião de recusar ou aceitar os valores do 'mundo adulto' a ele proposto. Alguns o recusam (pelo menos temporariamente) e outros assimilam-se ao mundo e por ele são assimilados mais rapidamente do que outros. A possibilidade de vivências múltiplas e mútuas é a razão da existência das turmas. Cada turma cria os seus estímulos, os seus estilos, as suas regras, enfim, os seus valores que podem ser simples reproduções dos valores sociais gerais com outro linguajar, ou totalmente contrários a estes, assumindo uma posição considerada desviante pela sociedade." (p. 50)
A.Zaluar	(1994) Condomínio do Diabo. Rio de Janeiro. Revan. Ed. UFRJ.	"As diferenças entre sexo no que se relacionam à percepção e ao modo de vivenciarem as situações consideradas como violentas aparecem em toda a análise, a partir da comparação das informações cortejadas entre rapazes e moças. Embora sejam marcantes as idéias comuns que estes demonstram ter sobre determinados valores que moldam seus modelos de comportamentos atuais, as diferenças apontadas revelam-se relevantes `a compreensão da temática em destaque, e servem para demarcar o que Zaluar refere-se aos valores entendidos socialmente como parte do "imaginário feminino". Este como imaginário característico do mundo da mulher - isto posto sob a ótica de um pensamento conservador, baseado primeiramente no estreito e imediato mundo doméstico (Zaluar, idem: 165)". (p. 15)
Francisco José G. Damasceno	(1997) Movimento Hip Hop organizado do Ceará/MH2O-Ce (1990-1995).Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC.	"As turmas juvenis nos mostram que têm uma expressividade própria. Elas expõem todo um universo de experiências que as tornam um 'agente social independente' (Damasceno, 1997), ou seja, um espaço criador do que hoje chamamos cultura jovem. Outros elementos também são fundantes para a constituição desta nova cultura: uma ética de convivência social diferenciada, uma linguagem própria um estilo de vestir diferenciado, sobretudo quando

		contraposto ao mundo adulto." (p. 50)
A. Zaluar	(1997) Da revolta ao crime S/A. São Paulo: Editora Moderna.	"Assim, de geração para geração, novos valores vão sendo incorporados e revistos ou mesmo invertidos de acordo com a experiência de quem vai receber. A juventude dos anos 90, no Brasil, defronta-se com a inovação do mundo tecnológico, da globalização das informações, do consumo exacerbado, da mundialização das crises econômicas, crescimento da violência ao lado da pobreza e do desemprego. Isso vem influenciando a configuração de novos estilos de cultura jovem que, como analisado por Zaluar, ' <i>transformou os jovens parcialmente em consumidores de produtos especialmente fabricados para eles</i> ' (1997:40)". (p. 155-156)
P. Bourdieu	não há publicação do ano de 1989 na bibliografia	"Buscamos também apreender como a própria juventude classifica o seu comportamento, o que é aceito e o que é negado. Nesta classificação, a operação principal foi o seu entendimento sobre o que é violência. Perguntou-se ainda sobre os seus dilemas e desafios frente à criação de espaços materiais e simbólicos, como eles são criados e o modo como esses jovens têm intercambiado valores e acumulado 'capital cultural' (Bourdieu, 1989)" (p. 11)
Helena Abramo	W. (1994) Cenas juvenis. São Paulo. Scritta.	"E diante de várias representações sobre as turmas, referimo-nos a Maffesoli, dizemos que a turma representa 'a superação do principium individuationis que era o nome de ouro de toda organização e teorizações sociais' (1994: 03). A turma reaviva o gosto pela vida regida numa esfera coletiva. É um grupo visto como instituído e instituinte de novos padrões e com cargas de sentido e significações intersticiais na sociedade contemporânea." (p. 50)
Hannah Arendt	(1991) A condição humana. Rio de Janeiro. Forense Universitária.	"É possível relacionar isto a um outro conceito de cidadania, segundo Hannah Arendt (1991), que é exatamente a oportunidade de pertença ao espaço público do discurso, onde as pessoas têm oportunidade de participar, não só dos bens e serviços que o estado deve oferecer, mas também oportunidade de falar, de interagir pública e politicamente. (p. 190-191)
Rosemary de Oliveira Almeida	(1995) Violência, identidade e processos organizativos: o Forró da bala como cenário de análise. Dissertação de Mestrado, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.	"Entretanto, o que se faz necessário é chamar a atenção para a relação entre a cultura autoritária e a cultura juvenil que, se por um lado, apresenta seus valores descolados e criativos, por outro lado, está integrada aos 'valores' dominantes de individualismo e autoritarismo da sociedade brasileira que, por sua vez, não fez valer a cidadania e a justiça (ALMEIDA, 1995)." (P. 173)
Cândido Castello	e estes autores não constam na bibliografia.	"O modo de ver a violência não é independente dos processos sociais violentos, não podemos apreender a violência sem levar em consideração os discursos e as idéias sobre a violência, pois o que é violento em uma sociedade não o é em uma outra. E não esqueçamos que, para Oswald de Andrade "as idéias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas" (Cândido & Castello, 1981: 71 [...])." (p. 119)
P. Bourdieu	(1984) Questions de Sociologie. Paris. Ed. Lês	"Quando falamos de classe, estamos pensando sobretudo em Pierre Bourdieu e

	Editions De Minuit.	da aplicação prática que ele atribui a este conceito. Para o autor, se por um lado o "debate sobre classe social" seja uma das disputas da luta de classes, por outro, uma análise sociológica não se deve deixar aprisionar pela rigidez do conceito e muito menos cair na 'tentação teológica' da distinção entre 'estratificação' e 'classe social'. Além disso, os diversos capitais que são monopolizados pelos diferentes agentes não se resumem, nesta análise, apenas ao 'capital econômico', mas abrangem, ainda, um estudo dos capitais 'simbólico' e 'cultural' necessários para apreendermos os diferentes 'conflitos históricos' surgidos nas sociedades contemporâneas" (Bourdieu, 1984: 53-55)." (p. 14)
Roberto Da Matta	(1982) As raízes da violência no Brasil. In; Paoli Maria Célia e outros. A violência brasileira. São Paulo. Brasiliense.	"Quando, então, relacionamos juventude e o campo social da violência, pretendemos pensar a violência como uma categoria sociológica que nos abre a possibilidade de compreender o mundo social em geral, e em particular, o mundo da juventude (Da Matta, 1982) [...]." (p. 120)
Gilberto Velho e Marcos Alvito	(1996) Cidadania e violência. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ: Ed. FGV.	"Sabe-se que na sociedade brasileira, a cidadania não se realizou como valor central, não traçou 'mecanismos democráticos' que possibilitassem a participação sóciopolítica e interação das pessoas num espaço público de entendimento, nem os direitos mínimos do cidadão garantidos em qualquer regime que se pretende democrático (Velho, 1996)". (p. 173)
C. Barreira	(1998) Crimes por encomenda: pistolagem e violência no cenário brasileiro. Rio de Janeiro. Relume Dumará.	"Uma definição sociológica da violência, supõe a negação de classificações apriorísticas. A violência é gerada e reproduzida dentro de um contexto social. A tentativa de alcançar a complexidade do problema inclui também a necessidade de superar oposições clássicas como; bem - mal, legal - ilegal e liberdade - opressão (1998:16)." (p. 11)
Gilberto Velho e Marcos Alvito (orgs.)	(1996) Cidadania e violência. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ: Ed. FGV.	"É o conceito de Gilberto Velho: <i>a noção de cidadania imbricada à consolidação de um espaço público onde indivíduos interagem e negociam politicamente</i> (VELHO, 1996: 14)." (p. 191)

- *Os jovens de Curitiba: Esperanças e desencantos*

AUTOR-FONTE	PUBLICAÇÃO	TRECHOS
Marilena Chaui	(1999) Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. In: Folha de S. Paulo , 14 de março. (caderno Mais!, p. 3-5)	"[...] 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém, (é coagir, constanger, torturar, brutalizar);3) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade , servícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror [...]" (p. 303)
Benoni Belli	(1998) Violência policial, poder e espaço público no Brasil: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt (mimeo). Brasília.	"[...] A partir dessa lógica o policial se enxerga quase como um agente missionário, com uma função que é também quase teológica, combater o crime antes que a sociedade seja devorada por este, " O criminoso é assim, 'demonizado', considerado um caso perdido e sem a mínima chance de ressocialização. Torturá-lo para obter informações ou matá-lo justifica-se pela simples razão de que, ao ter-se bandeado para o lado do crime "[...] tornou-se inimigo, transmutou-se em agente de destruição da sociedade, enfim, renegou sua condição de cidadão merecedor de respeito e submete-se ao rigor dos agentes da ordem."(BELLI, 1998, p. 3)" (p. 286)
Wanderley Guilherme dos Santos	(1978) Ordem burguesa e liberalismo político. São Paulo. Duas Cidades.	"[...] A persistência do modelo da <i>casa grande e senzala</i> é um efeito perverso que caminha na contramão da democracia racial ou social apregoada, como já anotado pelo próprio Gilberto Freyre. Foi na base desse tipo de preconceito que o pensamento conservador no Brasil das primeiras décadas deste século enxergava uma relação direta entre solidez das relações políticas e civis e a qualidade moral (entenda-se racial e social) dos habitantes (SANTOS, 1978)."(p. 260)
A. Zaluar	(1987) O condomínio do diabo. Rio de Janeiro: Ed. Revan.	"[...] A violência passa a se reproduzir com uma quase normalidade no cotidiano do jovem curitibano. Não por acaso quando foi perguntado ao jovem o que menos gosta em Curitiba, o tema da violência (em forma genérica) aparece em primeiro lugar. Conforme já analisado, os jovens pretos, pardos e mulatos consideram a ação violenta da polícia o que mais detestam na cidade, apontando para o fato dos dados quantitativos confirmarem as hipóteses mantidas pela bibliografia especializada. (ZALUAR, 1987; FERNANDEZ, 1989)". (p.283)
Heloisa Rodrigues Fernandez	(1989) Rondas à cidade: uma coreografia do poder. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP (São Paulo), 1 (2).	"[...] O resultado é que o sujeito policial internaliza a idéia de que servir à lei e à ordem passa por executar um modo particular de justiça "que é sumária e arbitrária" (BELLI, 1998, p. 5) (p. 286)
Benoni Belli	(1998) Violência policial, poder e espaço público no Brasil: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt (mimeo). Brasília.	"[...] Processo este inserido e a serviço desse 'deus' moderno, o 'moinho satânico', no dizer de Karl Polanyi: a economia de mercado, fundamentada em
Karl Polanyi	(1980) A grande transformação. Rio de Janeiro: Editora Campus.	

		um sistema supostamente autoregulável. Situação em que a economia teria invertida sua posição: ao invés da economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas no sistema econômico (POLANYI, 1980, p. 72)" (p.188)
Aristóteles	(1997) A política. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.	"A palavra cidadania é uma expressão remota no tempo e uma das mais caras aos amantes do pensamento democrático. O próprio Rousseau em Emílio, chegará a afirmar que "o homem só é homem enquanto se realize como cidadão". A palavra cidadania tem por raiz a palavra grega <i>citizen</i> , que definia o indivíduo que participava dos assuntos administrativos e judiciais da <i>polis</i> ou cidade-estado (ARISTÓTELES, 1997, p. 52)" (p. 231)
Jean-Marie Mayeur	(1993) Participação Política. In: BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de Política. 5 ed. Brasília UnB, v. II, p.888.	"A participação política designa uma variedade de atividades no cidadão: o exercício do voto, a militância num partido político, grêmios estudantis ou sindicato, participação em manifestações, da discussão de temas políticos, as demandas às instituições públicas como integrante da sociedade civil organizada, o apoio a candidatos de um partido etc. Em outras palavras, o exercício de práticas e valores típicos da democracia ocidental. (MAYEUR, 1993, p. 888)" (p. 270)
Saffo Testoni	(1993) Violência. In: BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. Brasília: Universidade de Brasília. v. II, p. 1291.	"A violência é definida pelo Dicionário de Política como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo. Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária (...) (TESTONI, 1993, p. 1291). Esta definição, embora de importância operacional mostra-se limitada ao deixar de lado outros aspectos do fenômeno como o fato da violência simbólica." (p. 303)
Ann Mische	(1997) De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, 5 e 6, p. 1445-45	"Aliás, como destaca o já citado trabalho de Ann Mische ( <i>De estudantes a cidadãos</i> ), um dos fatores que pode explicar o afastamento dos jovens de seus organismos de representação é a 'partidarização' destes últimos, quer dizer, a ausência de autonomia das lideranças estudantis em relação aos partidos políticos nos quais militam, o que seria mais verdadeiro para o caso das lideranças ligadas aos partidos de esquerda. (MISCHE, 1997, p. 145)" (p. 275)
Luis Claudio M. Figueiredo	(1998) Adolescentes e violência: considerações sobre o caso brasileiro. In: Adolescência pelos caminhos da violência. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.54.	"As opiniões dos policiais vão no sentido de registrar a responsabilidade pela violência dos jovens na própria natureza humana, ou seja, a violência como um fato quase natural, "quase acredito que seja do ser humano" relatava um oficial da Polícia Militar de Curitiba [...]. (FIGUEIREDO, 1998, p. 54)" (p. 329)
Reinhard Bendix	(1983) A ampliação da cidadania. In: Fernando Henrique Cardoso e Carlos Estevam Martins (orgs.). Política e Sociedade. São Paulo: Editora Nacional.	"De acordo com a famosa tipologia de T. S. Marchall, no século XVIII se consolidaram os <i>direitos civis</i> (liberdade de expressão, pessoal, crença, direito à propriedade, direito de justiça); o século XIX corresponderia à conquista dos <i>direitos políticos</i> (direito de votar e de ser votado para cargos públicos) e o século XX representa o acesso aos direitos sociais (direito à educação, saúde, segurança, moradia, lazer), em outras palavras a conquista do 'direito do indivíduo de viver a vida de um ser civilizado' (BENDIX, 1983, p. 390)". (p. 231)

Samuel Huntington	P. (1996) O choque de civilizações, Rio de Janeiro. Objetiva.	"De certa forma, estas representações e visões reforçam a hipótese de Samuel P. Huntington, segundo a qual nas próximas décadas o conflito entre nações e no interior das nações terá como fonte principal não a violência das armas ou o uso potencial destas, mas o choque cultural, isto é, as fontes principais da violência passarão a ser outras como a raça ou a religião. (HUNTINGTON, 1996,p. 17-43)" (p. 322)
Anne Muxel	(1997) Jovens dos anos noventa: a procura de uma política sem rótulos. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, n.5 e 6.	"De resto, a rejeição pela participação política, pela classe política e pelas instituições é uma tendência dos jovens que se exprime contemporaneamente em qualquer sociedade de massas. Dessa forma, este não é um problema isolado do jovem brasileiro. 'A perda da credibilidade das personalidades assim como das instituições é um elemento recorrente do conjunto de discursos', nos diz Anne Muxel (1997, p. 153), referindo-se ao caso o jovem da França , e poderíamos dizer exatamente o mesmo no caso do jovem curitibano". (p. 279)
Paulo Sérgio Pinheiro e Emir Sader	(1986) O controle da polícia no processo de transição democrática no Brasil.In: Temas IMESC. São Paulo. Soc. Dir. Saúde, 2(2).	"De volta ao Estado democrático e, ante o desaparecimento do inimigo ideológico interno e externo, a doutrina foi reinterpretada sendo '[...] transposta para a luta contra a criminalidade , em que o criminoso é um inimigo que precisa (para ser melhor combatido) ser tratado sem a pretensão dos direitos civis e, se possível ser abatido. A ideologia da segurança nacional reitera o exercício da violência aberta contra as classes populares." (PINHEIRO e SADER, 1986, p. 87)" (p. 294)
Sedi Hirano	(1996) As várias imagens do Brasil e do brasileiro (mimeo). Trabalho apresentado na Universidade de Quioto, Japão.	"Em suma o preconceito de cor está presente, mascarado ou não, mas inserido no esforço não de sua superação, mas de sua 'invisibilização'. No entanto, suas manifestações às vezes são tão intensas que chega a ser difícil ficar indiferente aos seus efeitos. Antigas metáforas como 'democracia racial' ou 'Curitiba, capital das etnias' mostram-se insuficientes para encobrir o problema. Ou como se pergunta Sedi Hirano (1996):'[...] será que toda miscigenação é confraternização de vencedores e vencidos, como diz Gilberto Freyre?'" (p. 256)
Hannah Arendt	(1994) Sobre a violência. Rio de Janeiro: Relume/Dumará.	"Essa definição aponta no mesmo sentido daquela dada por Hannah Arendt (1994, p. 37-41), para quem a violência jamais é legítima, ela só possui uma natureza instrumental, portanto, precisa ser sempre justificada, e mesmo a justificação interna depende da qualidade do fim a ser atingido." (p. 303)
Alba Zaluar	(1994) Condomínio do diabo. Rio de Janeiro: Editora Revan.	"Essa percepção do policial curitibano identificado com a transgressão que supõe a existência de esquemas com o tráfico de drogas reforça a tese de Alba Zaluar, segundo a qual nos setores populares (nas favelas especialmente) existe uma ética de trabalho que longe de ver no bandido do bairro um Robin Hood paladino da justiça social, pelo contrário, o identifica como um parceiro dos policiais corruptos que gostam de "muito dinheiro no bolso e pouco trabalho [...]". (ZALUAR, 1987, p. 92)" (p. 290)
Ann Mische	(1997) De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, 5 e 6, p. 1445-45	"Essas informações apontam para uma forte tendência para aquilo que os cientistas políticos chamam de <i>paralisia política</i> – baixo grau de opinião combinada com baixo grau de participação nos assuntos políticos. Entretanto, seria simplificador rotular isso como mera apatia. A esse respeito, uma

		pesquisadora, refletindo sobre o problema, indagou: não estaria faltando espaços centralizadores ou de identidades públicas capazes de transformar essas críticas e essas posturas em ação coletiva? O potencial do jovem sempre é muito grande (potencial que se baseia na indignação e no entusiasmo e ele renasce eventualmente em momentos críticos, como o processo de <i>impeachment</i> de 1992. (MISCHE, 1997, p. 144-145)"" (p. 272)
Michel Wieworka	(1997) O novo paradigma da violência. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 9 (1)	"Esse tipo de violência é a que Wieworka tem chamado de irracional, expressiva ou espontânea. Um tipo de violência que opera além do conflito ou das crises próprias a cada formação social; tratando-se de um tipo de violência em que o instrumento e a finalidade se confundem, dado que ela procura afirmação do próprio sujeito e não exatamente uma atitude de contestação do sistema ou contexto que o oprime, "nos casos extremos ela parece autonomizar-se , tornar-se um fim em si, lúdica, praticamente destruidora ou autodestruidora". (WIEWORKA, 1997)",(p. 329)
Norbert Elias	(1990) O Processo Civilizatório. Rio de Janeiro: Zahar, v.2.	"Este processo civilizatório de auto-repressão foi acompanhado por um outro que concorria para a monopolização da força pelos agentes políticos, "Ao se formar um monopólio da força, cria-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres dos atos de violência" (ELIAS, 1990, p. 198)" (p. 303)
Jünger Habermas	(1984) Mudança Estrutural da Esfera pública. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário, 1976, Ed. Tempo Brasileiro.	"Este tipo de violência tem na família a sua ecologia privilegiada, pelo fato de constituir a esfera do privado, encobrendo-se assim de um caráter de sigilo. Habermas ao refletir sobre a instituição família como esfera privada, que se distingue da esfera pública, observa que o espaço da casa havia se tornado mais habitável para o indivíduo, porém restrito e pobre para a família (1984, p. 62)." (p. 159)
Roberto Kant de Lima	(1989) Cultura jurídica e práticas policiais. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, 4(10), Jun. 1989.	"Lei, ordem e autoridade formam parte de uma trindade que o policial interpreta a partir de uma concepção bem livre e discriminatória da ação policial frente ao cidadão e que Roberto Kant de Lima tem denominado, para o caso brasileiro, com uma metáfora bem exata de <i>tradição inquisitorial</i> , sendo que, na prática, 'tal tradição dissocia a idéia de realidade, ou <i>verdade</i> , da idéia de <i>lei</i> , a lei tem um caráter eminentemente normativo, de <i>dever ser</i> , e suas aplicações aos casos depende, portanto, de interpretações que dêem conta do caráter contingencial da realidade [...]' (LIMA, 1989, p. 69)." (p. 286)
Michel Wieworka	(1994) O novo paradigma da violência. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 9 (1)	"Michel Wieworka, quase na mesma direção que Elias, atribuiu ao fenômeno da violência um outro significado, a violência é instrumental sim, porém ela é, contemporaneamente, também expressiva: "[...] ela pode vir a traduzir um déficit ou dificuldades nas relações entre atores." (WIEWORKA, 1997, p. 12)" (p. 303)
Manuel Martins Fernández	(1994) Mujeres policía. Madri: Sglo vintiuno de Espanha Editores.	"Na mesma linha de raciocínio - sobre violência e gênero -, um aspecto importante destacado pelos jovens é que a violência parece ser independente do sexo do policial. As mulheres da instituição, na opinião dos jovens, se comportam e abusam tanto da sua autoridade quanto os policiais masculinos. "Agora quando uma mulher dá a geral na gente, feminina né, elas são bem mais estúpidas do

		que qualquer outro tipo de guarda. Elas são grossas demais... dão tapa na cara". (escola pública/meninas/manhã) Na verdade, segundo os jovens, as mulheres policiais estariam reproduzindo o modelo de comportamento do policial masculino) [...]" (p. 288)
Robert Castel	(1998) As metamorfoses da questão social - uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes.	"O individualismo apontado pela fala do jovem traz os problemas de adequação de um ideal coletivo contra os imperativos do mercado, que se assenta sobre os princípios da competição desmesurada entre os indivíduos, que acabaria por produzir o que Robert Castel denominou de 'individualismo negativo', a saber, 'formas de individualização [...] que são obtidas por subtração em relação ao encastamento em coletivos' (CASTEL, 1998, p. 596)" (p. 187-188)
A. Zaluar	(1994) A criminalização das drogas e o reecantamento do mal. In. Drogas e cidadania. São Paulo. Brasiliense.	"Outra questão posta nestes verbetes diz respeito a uma certa ética masculina, presente também nas disputas territoriais, que legitimaria o comportamento violento e o uso das armas como fetiches do poder e da virilidade, portanto elementos de fascínio dos adolescentes em busca de símbolos de masculinidade (ZALUAR, 1994,p. 119)" (p. 201)
Michel Wieworka	(1994) O novo paradigma da violência. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, USP, São Paulo,9(1)	"Por um lado, o indivíduo moderno quer participar da modernidade, do que ela oferece, do que ela promete, do que ela mostra através dos meios de comunicação e das solicitações de um consumo de massa cujo espetáculo está doravante mundializado. Por outro lado, o indivíduo quer ser reconhecido como sujeito, construir sua própria existência, não ser totalmente dependente de papéis e normas, poder distanciar-se deles sem ser, no entanto, obrigado a fazê-lo. Ele pretende, por exemplo efetuar escolhas que o autorizem a referir-se a uma identidade coletiva, sem estar totalmente subordinado a ela, produzir-se, e não somente reproduzir-se. (WIEWORKA, 1997, p. 23)" (p. 215)
Barrington Moore	(1967) As origens oficiais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Matins Fontes.	"Revela-se assim uma forma generalizada mais subjetiva do preconceito. Segundo Barrington Moore (1967), o jovem interioriza o conflito social desvinculando-o de suas origens subjetivas. Não por acaso a única saída encontrada por alguns jovens para escapar do problema do racismo acaba sendo também uma saída individualista, sobressair na vida (...)" (p. 256)
Viviane Nogueira Guerra	(1998) Violência dos pais contra filhos: a tragédia revisitada, São Paulo, Cultrix,	"Segundo Viviane Nogueira Guerra (1998), a violência doméstica relaciona-se à violência estrutural (entre diferentes classes sociais), mas é "um tipo de violência que permeia todas as classes sociais como violência de natureza interpessoal" (Guerra, 1998, p. 31)." (p.159)
Sánchez-Janowski	(1991) Islands in the street: gangs and american urban society. Berkeley University.	"Tal dinâmica tem sido apontada por diversos autores como responsável, entre outras coisas, por situações de desagregação social e delinquência juvenil (ZALUAR, 1994 e SÁNCHEZ-JANOWSKI, 1991)" (p. 188)
A. Zaluar	(1994) A criminalização das drogas e o reencantamento do mal. In: Drogas e Cidadania. São Paulo: Brasiliense.	"Tal dinâmica tem sido apontada por diversos autores como responsável, entre outras coisas, por situações de desagregação social e delinquência juvenil (ZALUAR, 1994 e SÁNCHEZ-JANOWSKI, 1991). Diz-nos ZAluar a este propósito: os controles morais que tornam a lei desnecessária pararam de funcionar e não foram substituídos por uma nova ética baseada na liberdade pessoal e no



		entendimento com os outros pelo diálogo (...) " (p. 188)
Pierre Bourdieu	(1997) Sobre a televisão. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.	"Talvez seja interessante lançarmos mão de uma questão posta por Bourdieu no que diz respeito aos processos de 'democratização' do ensino e que nos parece extremamente procedente. Em recente trabalho, esse autor dirá que se anteriormente o problema do sistema escolar era a exclusão por falta de vagas, agora que o número de vagas aumentou, e conseguiu incorporar setores que estavam 'fora', observar-se-ia que os indivíduos sentem-se excluídos no interior do sistema." (p. 184)
P. Bourdieu	(*) não há na bibliografia nenhum livro do Bourdieu publicado em 1983	"... as divisões entre as idades são arbitrárias...[e] a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades". (p. 25)
C. Levi-Strauss	(1982) As estruturas elementares do parentesco, Petrópolis, Vozes.	"...a cultura não pode ser considerada nem simplesmente justaposta nem simplesmente sobreposta à vida. Em certo sentido substitui-se à vida, e em outro utiliza-a e a transforma para realizar uma síntese de nova ordem." (p.24)
Myriam Barros	(1987) Autoridade e afeto: avós, filhos e netos na família brasileira. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor.	"A ocorrência da violência doméstica dá-se no âmbito familiar pela incapacidade de seus membros gerirem de modo satisfatório os seus conflitos internos. Estes conflitos podem ser qualificados de geracionais e de autoridade. Para Myriam Barros, o conflito entre visões de mundo e estilos de vida contrastantes no interior das famílias adquire caráter mais aberto e direto quando envolvem relações afetivas. Segundo a autora, esses conflitos não são necessariamente destruidores da unidade social, mas podem, sem dúvida, expressar as dificuldades de relacionamentos em família e da carga afetiva envolvida para seus participantes, sejam eles os pais ou os filhos (BARROS, 1987, p. 47)." (p. 160)
Marcel Mauss	(1978) Ensaio sobre a Dádiva, EPU/ EDUSP.	"Ainda que presente em todas as sociedades e grupos humanos, e manifestando-se de diferentes formas, a violência não é um aspecto inato ao homem, mas contrariamente trata-se de um fenômeno social e diferenciado histórico e culturalmente. É também um fenômeno complexo e dinâmico de caráter bio-psíquico-social, nos termos de Mauss (1978), um fato social total". (p. 25)
Bastos, F. I. e Beatriz Carlini-Cotrim	(1998) Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas, CNPD.	"As drogas aparecem como uma das grandes preocupações para jovens, professores e pais, e aparecerão entre os primeiros temas que a escola deveria tratar. No entanto, ao discutirmos este fenômeno, entramos no terreno dos mais impregnados por um senso comum, preconceituoso e arcaico (...)" (p. 107)
Norbert Elias	(1990) O Processo Civilizatório. Rio de Janeiro: Zahar, v.2.	"Como bem demonstrou Elias (1993), o processo de constituição da civilização implicou uma "grande mudança na conduta e sentimentos humanos", estabelecendo um tipo de autocontrole que cada vez mais inibia "impulsos e emoções mais animais" ao mesmo tempo que concorria para o processo de monopolização legítima da violência: "Ao se formar um monopólio de força, criam-se espaços sociais pacificados ,que normalmente estão livres de atos de violência" (p. 26)

P. Bourdieu	(1997) A miséria do mundo. Petrópolis, Vozes.	“Contemporaneamente, a cidadania, ainda mal consolidada, é também revista nos aspectos políticos e simbólicos pela figura do mercado. O que abstratamente alguns autores como Bourdieu têm chamado da ‘Demissão do Estado’, corresponde a um estágio histórico no qual a cidadania resulta enfraquecida”. (p. 28)
A. Coulon A. Zaluar	(1995) A Escola de Chicago, Papyrus. (1997) Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência, UFRJ.	“Em Curitiba, como em outras cidades é considerada “atividade de gangue” desde depredação promovida pelas torcidas de futebol depois dos jogos até crimes praticados por pequenos grupos, que nada tem de estrutura de gangue, no sentido estrito do termo. Isso ficou evidenciado nas entrevistas que realizamos. Em quase todas indagamos sobre tais organizações e as respostas apontavam sempre para grupos que se associavam por território, local de moradia, etc.(...) As primeiras definições deste tipo de associação ocorreram nos EUA, produzida por sociólogos ligados à Escola de Chicago ainda na década de 1920”.(p. 91)
Theodor Adorno	Livro não consta da bibliografia.	“Embora a violência na família constitua um tema tabu em nossa sociedade, a pesquisa pode retratar como o universo familiar dos jovens é permeado por “pequenas” e “grandes” violências em seu cotidiano, introjetando-se a idéia de que os castigos físicos, maus tratos, agressões verbais ou físicas são “normais”. Segundo Adorno (1988), a violência é a própria negação de valores considerados universais, como liberdade, igualdade e a vida (...)” (p. 158)
Sánchez-Jankowski	(1991) Island in the street: gangs in the american urban society, Berkeley University.	“No caso curitibano como em outros locais, a “gangue” esta instituição demonizada e produtora de muitos medos, é uma construção cuja responsabilidade da imprensa é muito grande. Sánchez-Jankowski aponta que, mesmo no caso americano, a gangue “é por natureza um produto midiático””. (1997, p. 182) (p. 92)
Jean Baudrillard	(1994) À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas, Brasiliense.	“No que se refere à avaliação dos jovens se Curitiba oferece, ou não, maiores chances de sucesso que em outras capitais, os dados da pesquisa quantitativa revelam que dois em cada grupo de dez jovens não sabem; pouco mais de 4 dizem que não oferece e 3,5 acham que a cidade oferece. Entre os profissionais da educação, em torno de ¼ não sabe dizer se Curitiba oferece ou não maiores possibilidades de sucesso para os jovens que outras capitais.” (p. 118)
M. Wievorka	(1997) O novo paradigma da violência. In: Tempo Social, Rev. Sociol. USP.	“Nos dias atuais, na qual tanto se fala de crise do estado nacional, um dos pontos fundamentais dessa observação ou hipótese relaciona-se com a utilização de um tipo de violência que é desencadeada pelos agentes da segurança pública. De alguma maneira isto estaria redefinindo a noção weberiana de Estado como um agrupamento político que ‘monopoliza legitimamente’ a violência”. (p. 27)
Jacobo Waiselfisz	(1998) Mapa da violência: os jovens do Brasil, Cortez Editora.	“O conceito de juventude, por outro lado, seria uma categoria sociológica, que indica o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, abrangendo a faixa etária dos 15 aos 24 anos”.(23)
Ronaldo Almeida e Maria de	(1998) Juventude e filiação religiosa no Brasil. In: Jovens e Acontecendo na trilha das políticas públicas, CNPD.	“Para os jovens a religião ocupa um lugar de destaque, conforme verificamos pelo grau de confiança que atribuem às instituições”. (p. 97)

Fátima Chaves		
Philippe Ariès	(1981) História Social da Criança e da família. Guanabara.	“Sabemos desde os trabalhos de Áries (1981) que as noções e percepções da infância e da juventude estão marcadas sócio-historicamente, ou seja, elas tem variado no tempo e de uma cultura para outra(...)”(23)
A. V. Genep	(1977) Os ritos de passagem, Petrópolis, Vozes.	“Seja qual for a denominação, ‘ <i>entrada</i> ’ ou recorte, encontramos a demarcação clara entre o processo biológico e o social. Dolto (1990), representando um importante ponto de vista entre psicanalistas e psicólogos, coloca que é necessário ultrapassar, para compreender o problema em toda a sua extensão, as faixas etárias. Genep (1997), em seu texto clássico sobre os ritos de passagem, revela que a existência de uma puberdade social, não é coincidente com a puberdade biológica”.(p. 24)
H. W. Abramo	(1998) Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília, Editora Cortez.	“Ultrapassando os aspectos exclusivamente etários e valorizando o aspecto de que a juventude é um processo, a UNESCO considera a juventude como ‘uma etapa de transição que processa a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma mais ampla; um período de preparação para o ingresso na vida adulta’. (p. 23)
Saffo Testoni	(1993) Violência. In: Bobbio, Norberto et al. Dicionário de Política, Universidade de Brasília.	“Um conhecido conceito de violência define-a como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo. Isto é, para que haja violência é preciso que existam no mínimo dois agentes envolvidos e que a intervenção física seja voluntária”. (p. 25)

**Anexo 5.1 - ONGs investigadas, itens 5, 8 e 9, livro: *Cultivando vida, desarmando violências. Experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza***

ONG	REDES, MULTIPLICAÇÃO E PARCERIAS (5)	POR QUE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA? (8)	EFEITOS DA EXPERIÊNCIA PARA AS MUDANÇAS NA VIDA DOS JOVENS (9)
CRIA - BA	“O CRIA propôs a criação da MIAC (Movimento de Intercâmbio Artístico e Cultural pela Cidadania) que engloba várias instituições que trabalham no campo da arte, da educação, da saúde, da cultura e da profissionalização com jovens. O MIAC viria disseminando a metodologia do CRIA e tem agregado novos saberes e potencializando as suas ações socioeconômicas, redimensionando seu papel político como ONG” (: 105).	“O CRIA é um espaço de sociabilidade singular, em que a união que se desenvolve entre os jovens se cimenta em valores estimulados na ONG. É considerado ‘um espaço de discussão’ e um ‘espaço de proposições’ em que os jovens são protagonistas” (: 109).	“Impacto em projetos e no bem-estar na vida, estimulando o pensar criativamente e orientar-se por responsabilidade social, questionando adscrições e discriminações sociais, contribuindo para novos tipos de sociabilidade, formas de trabalhar em conjunto e estimulando a criação de lideranças nas escolas e comunidades” (: 112).
Liceu de Arte e Ofício da Bahia	“Para a realização de algumas atividades, em especial cursos, também recorre a profissionais de outras ONGs, como a Fundação Mestre Bimba para a área de capoeira. O Liceu participa de fóruns de debate sobre violência, arte e educação, muitos organizados em conjunto com outras entidades congêneres. Realizam-se reuniões periódicas com as famílias para acompanhar a vida dos jovens. Em parceria com o FUNDAC, investe-se na retirada de jovens que vivem na rua, buscando reintegração familiar. Desenvolvem-se também parcerias com a comunidade e associações de bairro para ações específicas, como a de proteção e conservação das escolas (Projeto <i>Quem ama preserva</i> )” (:122).	“Na percepção dos pais e responsáveis, o trabalho do Liceu é diferente do dos demais projetos, pois atua no sentido de formar cidadãos” (: 124).	“Os jovens passam a ter uma auto-imagem diferente, devido à atuação do projeto.(...) Apreendem novas competências e mostram um novo empenho em suas atividades. (...) Aprender a se valorizar, sentido de dignidade social e resgate de identidade étnico-racial. (...) Ampliação da rede de sociabilidade. (...) Mudança no quadro de referência quanto a valores, limites e responsabilidades sociais. (...) Descobrir talentos, explorando potencialidades para o desenvolvimento artístico-cultural do cidadão” (:126-128).
Fundação Cidade Mãe - BA	“A Fundação Cidade Mãe entra, nas parcerias, com a proposta pedagógica e com a alimentação, uma refeição diária para o público cliente que corresponde a 40% das necessidades calóricas. Alguns parceiros cedem espaço para realização de suas atividades. As unidades são desenvolvidas em parcerias com diversas instituições. Com a Fundação Don Avelar (...), com a Maçonaria e com a Fundação Banco do Brasil. Há ainda as unidades desenvolvidas com a entidade espírita Cristo é Vida e com a organização Mansão do Caminho” (: 132).	“São indicativos do sucesso dos projetos da Fundação: testemunho de mães sobre melhorias no comportamento dos filhos ao passarem a freqüentar os projetos; o fato de que vários conseguem um emprego em áreas para os quais foram capacitados – comumente como autônomos, por exemplo em informática e eletricidade (casos dos que têm mais de 16 anos) (...) A permanência e continuidade de projetos, como a Empresa Educativa, em bairros pobres e tidos como	“Mudanças em termos de comportamento quanto a valores, limites e responsabilidades sociais (...) Os adolescentes são estimulados a romper preconceitos quanto a temas, como AIDS, o que se multiplica em outros espaços, envolvendo a família. Atividades da Empresa Educativa da Fundação Cidade Mãe colaboram para que os jovens desenvolvam mais o raciocínio. Eles estudam sobre a comunidade e começam a analisar a realidade em que vivem (...) O jovem, ao participar do projeto, desenvolve o protagonismo e passa a ser multiplicador na sua

		“violentos”, é bem apreciada por líderes comunitários” (: 134-135).	comunidade. Isso ocorre devido ao estímulo da descoberta de talentos. (...) Reinserção de jovens que viviam em situação de risco, nas ruas, ao convívio da família. (...) Ao entrarem no projeto, os jovens passam a ter maior responsabilidade e desenvolvem um sentimento de maior cooperação” (: 135 – 137).
Grupo Cultural Olodum - BA	“O Projeto Capacitação Solidária tem uma etapa, chamada “Ciência Prática”, que compreende 180 horas. Nessa etapa, ainda não realizada, a idéia será levar o trabalho do Olodum para outras entidades, levar para a rua, fazer apresentações em praça pública, em teatros e também para outros projetos, entidades escolas municipais, etc.” (: 143).	“A inovação do projeto está no fato de que, ao trabalhar com arte e educação, proporciona aos jovens uma nova maneira de sentir e perceber o mundo no qual estão inseridos. A arte, como a dança e a música, é vista como um instrumento à cidadania e um dos elementos mais importantes no combate à violência, na medida em que permite ao jovem uma outra forma de expressão, contribuindo não só para a formação de profissionais, mas também de espectadores e cidadãos”. (: 145).	“Várias forma as mudanças em termos de comportamento, surgindo novas perspectivas sobre responsabilidade e solidariedade, um melhor relacionamento com os pais, e uma melhoria também nos hábitos de disciplina e horário. Além disso, foi observado um afastamento de situações de violência e de drogas, diante da chamada incompatibilidade entre o desejo de ser artista e o envolvimento em tais situações. Esses jovens passam a desenvolver outra relação quanto ao corpo até então voltado para o prazer das drogas, sendo direcionado para outro pólo, como por exemplo, para o corpo-produção, o corpo-artista. (...) Através de suas atividades, o projeto permite descobrir talentos, explorando potencialidades para o desenvolvimento artístico-cultural e cidadão. Isto, por sua vez, vem possibilitando um estímulo maior para seu desempenho escolar, qualificando-o para o mercado de trabalho” (:146 – 147).
Circo Picolino - BA	“São estabelecidas parcerias pontuais com a Prefeitura, atendendo também a crianças e jovens. O trabalho tem muita visibilidade na cidade e na mídia. As apresentações dos espetáculos acontecem regularmente e dependem essencialmente das parcerias. A Companhia do Circo Picolino faz parte da vida da cidade, e está presente em comemorações e atividades públicas” (: 152).	“A experiência desenvolvida pela Escola Picolino de Artes do Circo conseguiu despertar o interesse de outras prefeituras em replicar experiência, a partir do reconhecimento do sucesso do trabalho. O Circo vem recebendo visitantes de vários estados, interessados em desenvolver a experiência. (...) Os trabalhos realizados pela Escola Picolino de Artes do Circo tem o poder de mexer com todo o processo de formação cultural dos jovens. Têm também conseguido proporcionar espaços alternativos de lazer para os jovens. A escola é considerada legítima na sociedade de Salvador que reconhece o desenho de seus	“De uma maneira geral, os efeitos da experiência nos jovens têm-se evidenciado em vários aspectos, especialmente na construção de uma nova percepção sobre seu lugar no mundo, como por exemplo, uma visível mudança em termos de comportamento, sendo que muitos deles vêm-se afastando de comportamentos violentos. (...) Para a família o projeto é reconhecido pela sua importância na vida dos jovens, os resultados são visíveis. (...) Também tornou-se evidente a transformação na auto-estima e na convivência social desses meninos. Hoje, muitos sentem que conseguem se comunicar melhor, e a partir disso construir melhores relações. (...) Os jovens construíram uma nova percepção da realidade social, passando a atuar de forma incisiva,

		espetáculos na divulgação de mensagens de cultura de paz. (...) É constituído uma identidade bastante forte, um sentimento de pertencimento para com a Companhia Circo Picolino, que é vista como um espaço alternativo aos ambientes de violência, inclusive pelos ritmo de atividade e demandas. (...) O projeto tem propiciado oportunidades para se descobrir talentos, explorando potencialidades para o desenvolvimento artístico-cultural e cidadão” (: 153 – 154).	com responsabilidade, para obter mais possibilidades de inserção. (...) Para a família, muitos efeitos tornam-se visíveis, especialmente quanto à relação de responsabilidade” (154 – 156).
Associação Curumins - CE	“A Associação Curumins reconhece a importância da troca de experiências entre as organizações que trabalham com crianças e jovens em situação de rua. E até mais além, a Curumins apóia a criação de uma rede de atendimento entre instituições congêneres para que estas possam prestar um atendimento integrado aos jovens que se encontram em situação de rua” (: 164).	“Todos os informantes pesquisados fazem uma avaliação positiva do projeto. Segundo eles, o projeto possui uma série de facilidades estratégicas que contribuem para o desenvolvimento das atividades” (: 169).	“As mudanças acontecem em vários níveis. Desde a simples higienização diária até mesmo o retorno de um jovem em situação de rua para a sua família” (...) No projeto, o adolescente que chega à maioridade com habilidades de engajamento no mercado pode ser inserido como funcionário da equipe Curumins, quando existe demanda. (...) Alfabetização e orientação quanto à questão das drogas. (...) Sentimento de pertencimento: os jovens da Curumins acham-se diferentes dos demais, eles sentem que fazem parte de um grupo que aprende “coisas boas”. (...) Aumento da auto-estima e mudança no comportamento” (: 171-172).
Comunicação e Cultura - CE	“Comunicação e Cultura foi vencedora do prêmio Itaú-UNICEF de 1999, na categoria Educação e Participação. Este prêmio é concedido para ONG que atingiram uma alta distinção em sua área de atuação. Além disso, possui várias articulações regionais e nacionais, através de participação em fóruns e associações de organizações do Terceiro Setor. (...) A Comunicação e Cultura estabelece parcerias e troca experiência com outras organizações congêneres. É membro efetivo da ABONG e participa das seguintes articulações: Fórum Cearense pelos direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), Fórum Cearense de ONGs que trabalham na prevenção à AIDS (Fórum AIDS), Rede de Educação pela Comunicação e Rede de Ensino Profissionalizante” (: 179 – 180).	“De um modo geral, as avaliações sobre o projeto são positivas entre todos os informantes pesquisados” (: 183).	“O projeto trabalha com a linguagem (oral e escrita), com a expressão pessoal e com conceitos básicos (educação, cidadania, sexualidade) presente na vida dos jovens. Aliado ao fato de funcionar dentro da escola, o projeto possibilita aos jovens se posicionarem criticamente quanto à escola, à sociedade e à família (campo de referências de valores dos jovens)” (: 185).
EDISCA - CE	“A EDISCA possui articulações em diversos níveis, com outras ONGs, com a comunidade, com o governo, com	“De um modo geral, as atividades artísticas desenvolvidas na EDISCA são muito	“Em todos os relatos analisados, percebemos que os jovens que passam pela EDISCA modificam seu

	organizações internacionais e ainda faz parte de redes de organizações do terceiro setor como a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais – ABONG e Rede de Arte-Educadores do Ceará” (: 194).	atrativas para o público-alvo e mostraram-se eficientes como instrumento de educação usando o lúdico. Assim, as avaliações sobre o trabalho da EDISCA são bastante positivas em todos os relatos analisados” (: 198).	comportamento, sua postura e atitude. Além destes, outros impactos e percepções fazem da EDISCA uma experiência fascinante” (:199).
Circo Escola - MA	“O projeto Circo-Escola é extremamente articulado, tanto com outras ações da Fundação, quanto com ações de organizações parceiras” (: 209).	“Como, geralmente, a criança e o adolescente em situação de rua cristalizada não consegue por si só adaptar-se ao sistema escolar por estarem em um nível altíssimo de liberdade, o projeto apresenta-se como um espaço intermediário entre a rua, a família e a escola” (: 213).	“Os impactos do projeto Circo-Escola na vida das crianças e dos adolescentes atendidos são extremamente significativos, pois representam mudanças na vida de cada um deles, bem como mudanças que propiciam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (215).
Descobrin do o Saber - MA	“O Projeto Descobrin do o Saber não é isolado, ele está inserido em uma rede de entidades do município que se apóiam mutuamente, buscando novos caminhos” (: 222).	“Porque a equipe do Projeto Descobrin do o Saber parte da concepção de que a cultura, o esporte e o lazer são importantes como meios para que a auto-estima dos jovens seja fortalecida. Outro conceito importante que se trabalha utilizando a cultura e o lúdico é o de identidade pessoal, tenta-se passar para os jovens a importância dos valores tanto culturais como sociais” (: 226).	“Retorno ao convívio escolar e aumento do rendimento escolar. (...) Melhoria do rendimento escolar. (...) Aumento da auto-estima dos jovens. (...) Mudança comportamental dos jovens: eles recuperam alegria e a esperança e se tornam mais respeitosos. (...) Favorece o desenvolvimento e o surgimento de liderança entre os jovens e aumenta a capacidade crítica. (...) Favorece e aumenta a possibilidade de o jovem conseguir um emprego, porque o capacita. (...) Educação é tratada em sentido amplo” (: 227 – 229).
CIARTE - MT	“A formação de redes é uma característica central. Para o CIARTE é importante que a comunidade se envolva no projeto. Assim se estabelecem relações com o clube de mães, com associação de moradores de bairros, com as escolas na área de atuação do projeto, com as organizações juvenis, com as igrejas, com as pastorais” (: 233).	“Um dos atributos inovadores do projeto é a combinação do desenvolvimento da criatividade artística dos jovens com os estudos. (...) Outra dimensão que é vista como inovadora repousa na capacidade do projeto de admitir e valorizar as formas de expressão artísticas provenientes dos próprios jovens e das suas comunidades, criando uma nova relação coletiva a partir da arte. (...) Observa-se que o envolvimento com o projeto faz com que as crianças e jovens fiquem menos nas ruas” (: 236)	“O tempo do jovem que participa das atividades do projeto é totalmente preenchido, o que influencia positivamente para que ele não se envolva com más companhias ou que procure as drogas. (...) A participação como voluntário no projeto ensina aos jovens novos papéis e relações sociais. (...) Existe uma clara diferença entre os jovens que participam do projeto e aqueles que não. (...) Os pais reconhecem que o envolvimento no projeto trouxe oportunidades de ocupação prazerosa do tempo, para seus filhos que careciam de acesso ao lazer, contribuindo para acalmá-los”( : 237 - 238).
Orquestra de Flautas Doce - MT	“A principal parceria se dá entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola Municipal Dejene Ribeiro, Escola Técnica Federal. As atividades do projeto acabam por se ramificar junto a outras instituições e a envolver a comunidade” (: 245).	“A diretora considera esta uma experiência inovadora e, para justificar sua opinião, enfoca o impacto da experiência no próprio projeto de vida dos jovens” (: 248).	“Os envolvidos sustentam que o projeto tem provocado significativas mudanças de vida dos jovens. (...) Há uma mudança na visão de mundo do jovem, que passa a estar mais centrado nas suas responsabilidades. Afeta o próprio comportamento do jovem que se torna mais calmo e dedicado às outras

			tarefas do dia-a-dia, mas sem afetar seu relacionamento com os demais colegas. (...) As mães assinalam mudanças no comportamento dos filhos, especialmente a redução da agressividade. (...) Os professores aparecem como os principais vetores desta mudança de comportamento dos alunos, juntamente com a própria música. (...) Também é importante notar o aprendizado que o trabalho com jovens carentes proporciona ao próprio professor” (: 248 – 249).
Cores de Belém – PA	“O Projeto Cores de Belém tem o suporte de outros dois programas da prefeitura: Arte e Cidadania, da FUNPAPA, órgão da administração indireta do município de Belém, responsável pela coordenação da política municipal de assistência social, e o Cultura, escola e alegria, da Secretaria Municipal de Educação; Movimento Organizado de Grafiteiros de Belém; Associação Metropolitana de Grafiteiros; Associação de Arte-Educadores; Federação Estadual de Atores de Teatro e Cessão de Artistas de Teatro” (: 256).	“A importância de possibilitar aos jovens que trabalhem a cultura, o esporte e o lúdico para canalizar suas energias é um consenso entre os participantes. Muitos acreditam que essas atividades são fundamentais para o amadurecimento juvenil, bem como para reduzir a violência entre eles. Além disso, diversos outros fatores apontam para o caráter inovador dessa experiência” (: 259).	“Dentre os efeitos ocorridos na vida dos jovens, uma característica essencial tem sido a forte mudança em sua percepção de mundo. (...) Os jovens recebem educação e passam por um processo de humanização e de formação de consciência de seus direitos. (...) Os jovens tem conseguido se libertar de uma situação de risco e, principalmente, de violência. Observa-se também a diminuição das rivalidades entre os bairros e das brigas de gangues. (...) Participar das atividades tem desenvolvido novas capacidades, como também garantido novas perspectivas, inclusive, de trabalho. (...) O projeto tem ocasionado nos jovens uma mudança comportamental”. (260 – 262).
Rádio Margarida – PA	“O programa Rádio Margarida tem articulações e parcerias institucionais com órgãos públicos, desenvolvendo serviços de utilidade pública em políticas voltadas para a juventude. Os principais parceiros públicos são a Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária, a Secretaria Executiva de Trabalho e Promoção Social e o BNDES” (: 270).	“Insiste-se na importância de projetos que trabalhem cultura, esporte e o lúdico para canalizar energias, para mobilizar para o bem o potencial afetivo e emocional dos jovens. Faz parte da linha de ação do programa Rádio Margarida estimular a auto-estima mediante atividades que vinculam teatro, dança e música, por exemplo, a uma pedagogia pela cidadania” (: 272 – 273).	“Os jovens apresentam grandes mudanças comportamentais com a participação nos projetos. Eles se tornam mais confiantes e seguros de si e sentem-se mais capazes de lutar por seus sonhos. Muitos também passam a se comportar de forma mais responsável, mudando, inclusive, seu comportamento com a família” (: 274).
Coletivo Mulher Vida – PE	“O Coletivo é parte de uma rede de ONGs de cunho social, em Pernambuco, com grupos que atuam em ruas e praças, com movimentos de meninos e meninas de rua. A Casa de Passagem, ONG de corte feminista, é uma parceira com a qual o Coletivo Mulher Vida organizou uma rede de combate à violência contra a mulher, como também contra o abuso e a exploração sexual” (: 282).	“A intensa participação de familiares das jovens que freqüentam encontros realizados pela instituição, colaborando para a valorização da auto-estima e atendimento contra violência doméstica dos atores envolvidos, é uma das avaliações positivas que a própria família faz da experiência realizada pelo Coletivo Mulher Vida. As mães	“Para as jovens que passaram pelo projeto e que se transformaram em monitoras, os efeitos são diversos, mas todos convergem para o caráter essencialmente positivo de estar dentro do Coletivo Mulher Vida. Elas afirmam que há muita aprendizagem quando se age coletivamente e que é muito gratificante conseguir receber pagamento por seu próprio trabalho, o que, particularmente entre as mulheres jovens, fortalece a



		em especial consideram que a estratégia de fazer o trabalho de prevenção nas escolas é de extrema importância, contribuindo, inclusive, para a ampliação da clientela do projeto, já que as jovens já integradas trazem suas colegas, irmãs e vizinhas” (: 284).	consciência de seus direitos e autonomia” (: 285).
Auçuba – PE	“A Auçuba vem desenvolvendo atividades em cooperação com outras instituições atuantes na área de educação de jovens, através da ANDI com sede em Brasília. Estas organizações são CIPÓ, na Bahia, Ciranda, no Paraná, UGA UGA, em Manaus, e Oficina de Imagem, em Belo Horizonte. A ONG faz parte, ainda, da Rede de Educação pela Comunicação – REDUCOM – composta por 15 instituições brasileiras que trabalham com a educação através da comunicação e apoiada pelo Instituto Ayrton Senna” (: 293).	“Os programas do Auçuba são, em geral, bem avaliados. O fato de possuir uma metodologia reconhecida nacional e internacionalmente são referenciais importantes de legitimidade na avaliação” (: 297).	“Entre as principais mudanças na vida dos jovens, um dos coordenadores do Auçuba relata primeiro a auto-estima. (...) Em segundo lugar, começa a surgir na vida desses jovens uma perspectiva de futuro, coisa que geralmente eles não tem” (: 300).
Centro das Mulheres do Cabo – PE	“O Centro das Mulheres é uma entidade que faz parte do Conselho Tutelar, tem parcerias com entidades como a Comunidade Solidária, o SEBRAE, a Prefeitura, a Caixa Econômica e outras, desenvolvendo atividades com crianças e jovens” (: 306).	“Entre os indicadores formais visíveis do sucesso do programa para jovens do Centro das Mulheres do Cabo, têm-se: a alta procura; a persistência das jovens associadas, sendo baixa a evasão; fato de que muitas jovens conseguiram melhor rendimento e superação de problemas de comportamento que apresentavam nas escolas; colocação de jovens no mercado de trabalho, como na área de comunicação e em rádio comunitária” (: 310 – 311).	“Ocorrem mudanças em termos de comportamento, e os jovens se afastam de comportamentos violentos (como vítimas ou agentes). Tanto eles como seus familiares consideram que a participação nos projetos lúdico-culturais e de socialização cidadã do Centro contribuiu para um melhor aproveitamento escolar. Também há referência a outra mudança, como um maior cuidado com a aparência e mais interesse em obter informações. Contudo, vários informantes relacionados ao Centro advertem que a miséria dos grupos familiares dos jovens limita esses efeitos positivos sobre os jovens a longo prazo. Insiste-se, entretanto, que realmente ocorre uma mudança de perspectiva em relação ao valor da educação e da escola, contribuindo, para isso, as atividades de reforço escolar realizadas pelo Centro” (: 313).
Centro de Cidadania Umbu Ganzá – PE	“Parceria é um ponto forte da Umbú Ganzá, uma preocupação essencial tanto para a sustentabilidade financeira do projeto como para sua visibilidade social, já que um dos elementos principais do programa é a apresentação dos jovens em espetáculos que, por sua vez, contribuem para sua auto-estima e inserção no mercado cultural. A rede de parceiros e apoios mantida pela Umbu Ganzá é bastante diversificada quanto ao tipo de articulação, colaboração e intercâmbio estabelecido”( : 319 – 320).	“A experiência tem sido considerada bem-sucedida, em decorrência de vários aspectos, dentre eles, a própria receptividade dos jovens e a possibilidade que os projetos da Umbu Ganzá oferecem no sentido de se conhecer outros grupos locais. Os próprios animadores/educadores são jovens da comunidade que passaram por cursos e atividades promovidos pela instituição e que	“Vários informantes se referem à melhoria na auto-estima, na sociabilidade, no protagonismo dos jovens como efeito do projeto, o que, por sua vez, está relacionado com o fato de os jovens se sentirem capazes de realizações consideradas socialmente importantes, além de terem uma visibilidade social positiva e de ampliar o seu círculo de relações. Mostram-se conscientes de que são sujeitos de direitos e que enquanto tais devem exercê-los,

		hoje fazem parte do quadro” (: 323).	tornando-se, dessa forma, referência para a comunidade na qual estão inseridos” (: 325).
PACA – PE	“O projeto desenvolve articulações com outras secretarias, com a Igreja, com a Universidade federal de Pernambuco e outras instituições. Alguns projetos recebem também colaboração financeira de organizações como UNICEF e a ABRINQ. Vários projetos têm recursos do Governo Estadual e do Ministérios da Previdência e Assistência Social” (: 332).	“Segundo a coordenação, o programa pode ser considerado bem-sucedido, devido à sua expansão. No início, havia uma média de 200 adolescentes no Criarte, e chegou-se a quase 3.200 atendidos em quatro anos. No segundo semestre de 2000, o PACA atendeu a cerca de 1.200 jovens” (: 334).	“Mudanças comportamentais dos jovens: passam a se apresentar melhor após ingresso nos projetos e modificam seus gostos culturais, valorizando mais expressões da cultura nacional e regional, como o maracatu. (...) Quando comparados a jovens que não passaram por projetos do programa, os que deles participaram destacam-se por apresentar maior nível de integração ao grupo, exercendo liderança” (: 336).
Escola de Rodeio Erê – PR	“Não há parceria com qualquer organização congênere. A principal razão para que isso ocorra é a falta de divulgação do projeto. Em algumas ocasiões, a escola foi tema de reportagens em jornais, revistas e telejornais. Porém, as pessoas da comunidade costuma tomar conhecimento do projeto através dos próprios meninos que dele participam ou do professor” (: 341).	“O projeto é considerado bem-sucedido, apesar da precariedade das condições em que é sustentado. A melhor expressão disso é o empenho dos jovens, que enfrentam grandes dificuldades para poder freqüentar a Escola, além do número extremamente pequeno de desistências do programa” (: 342).	“Segundo os relatos obtidos nessa pesquisa, são vários os impactos positivos da Escola Erê na vida dos jovens que dela participam. (...) A persistência dos garotos em permanecer no programa e mudanças radicais nas suas vidas e na mentalidade do grupo. (...) Segundo a percepção dos informantes pesquisados, os jovens passam a apresentar uma melhora em seu comportamento e postura” (: 344 - 345).
Artistas MDE Hip Hop – PR	“Não existe nenhum trabalho de parceria com o projeto, a não ser com as próprias comunidades envolvidas. Nada está formalizado. O único acordo firmado refere-se aos jovens que hoje desenvolvem os trabalhos. Também não existe parceria de natureza financeira no projeto do Artista MDE Hip Hop. Todo o recurso utilizado é proveniente da renda pessoal dos jovens dirigentes” (: 352).	“O projeto tem sido avaliado pela comunidade como essencial e transformador da realidade social vivenciada pelos jovens. Houve inicialmente uma resistência por parte das famílias, mas, em pouco tempo, tornou-se visível o reconhecimento no que se refere à qualidade do trabalho desenvolvido” (: 354).	“Para os jovens acontecem mudanças extremas, e muitos que já estiveram envolvidos com algum tipo de criminalidade conseguiram sair de forma definitiva. Outros que não faziam parte deste contexto de forma direta também acabaram por estar dentro de redes perversas, uma vez que a maioria desses jovens era usuária de drogas. Com o resgate da auto-estima, esses jovens adquirem valores como caráter, entre outros. Há consenso e veemência em suas falas, quanto à saída do que denominam ‘mundo das drogas’ e marginalidade, como resultado direto do processo de inserção do Movimento Hip Hop na comunidade” (: 356).
Cidade Escola aprendiz – Projeto “100 Muros” – SP	“O Cidade Escola Aprendiz conta com um grande número de parceiros entre financiadores e outros de natureza diversas. Além dos 35 financiadores, a organização conta com aproximadamente 100 empresas parceiras e profissionais liberais, como arquitetos e designers, que trabalham gratuitamente, oferecendo bens e serviços ao projeto. Existem também parcerias com outras organizações não-governamentais, escolas da comunidade, administrações regionais e meios de comunicação, como por exemplo o	“Existe uma grande discussão acerca da violência instituída na realidade brasileira, sendo o jovem seus principais focos, tanto como vítima quanto como agente. Para os atores envolvidos, o Projeto 100 Muros é considerado, dentre outros aspectos, como um trabalho estratégico no combate à violência. No discurso desses especialistas, a cultura, o esporte e as atividades artísticas	“Os jovens do Projeto 100 Muros demonstraram que, a partir de sua participação nos trabalhos, houve uma mudança na percepção sobre o contexto sociocultural no qual estão inseridos, pois começaram a enxergar suas realidades de uma outra maneira. Desde então, passaram a discutir de forma mais comprometida algumas questões como a violência, esta reconhecida como elemento preocupante e presente em seu cotidiano” (: 370).

	canal GNT, TV Futura, Programa Turma da Cultura, Centro Cultural São Paulo” (: 366).	possuem o poder de perscrutar o imaginário dos jovens, oferecendo subsídios para a transformação social” (: 368).	
Fundação Gol de Letra – SP	“A Fundação Gol de Letra conta com vários parceiros que colaboram de forma diferenciada com financiamento, bens e serviços. Dentre os financiadores, destacam-se a Fundação Kellogg, o Instituto World Childhood Foundation, a Fundação Abrinq Pelos Direitos da Criança, o BNDES, a Fundação Vitae e Fundação Chase, além de pessoas físicas que apóiam o projeto. A instituição conta ainda com o apoio de empresas como: a Unimed Paulistana, que oferece plano de saúde para todas as crianças, adolescentes e jovens do projeto, e seus familiares durante o período de atividades; a RX Qualix que fornece os produtos para limpeza; a Pitti & Brant Comunicação e Litokromia que trabalham na criação da arte e impressão do material gráfico; a Cuca Toys que oferece brinquedos; a Intel/Microtec que doou computadores; a Kappa que contribuiu com uniformes; a Promofarma que contribuiu com remédios; a Viação Nação Unidas que doou dois ônibus para a Fundação; e o Supermercado Ourinhos, que oferece descontos para a Gol de Letra” (: 377).	“O projeto tem sido avaliado pela comunidade como um elemento transformador de suas realidades. O sentimento de pertencimento é visível na fala das pessoas. A Fundação tem conseguido realmente envolver a comunidade e fazer parte de sua vida” (: 380).	“Quando a questão dos efeitos dos projetos na vida dos jovens, um dos aspectos mais evidentes é sua relação com a visão sobre a escola. Há um processo de reconhecimento e valorização do papel da escola, dos instrumentos que ela pode oferecer e do processo de aprendizagem, inclusive, uma maior preocupação com relação ao futuro. Foi possível identificar na fala dos meninos (as) que a escola passou a Ter um papel estratégico na oferta de caminhos para este possível futuro de inserção social, de oportunidades, especialmente no afastamento das drogas, etc.” (: 382).
Meninos do Morumbi - SP	“Além das parcerias financeiras com empresas privadas, o projeto conta com um convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo através da Secretaria Municipal de Assistência Social, que permite cobrir parcialmente a necessidade de recursos humanos, a manutenção dos instrumentos, limpeza e conservação da associação” (: 390).	“Entre os jovens, educadores, coordenadores, pais e comunidade, é consensual o entusiasmo e o grau de envolvimento afetivo pelo projeto. De uma maneira geral, apesar de existir a clareza de que muito ainda precisa ser revisto e melhorado, o projeto tem sido avaliado pelos atores, como uma experiência inovadora, por conseguir, dentre outros aspectos, trabalhar com o conceito de diversidades, a partir do envolvimento construtivo de vários segmentos da sociedade, e por colaborar para o crescimento individual e coletivo dos mesmos” (: 393).	“O projeto tem sido avaliado pelos atores envolvidos, como construtivo e transformador no que se refere à percepção social dos jovens inseridos nas atividades realizadas com a instituição. É possível identificar a própria mudança da imagem que o jovem constrói de si mesmo, de seu papel social, revelando uma realidade até então muitas vezes desconhecida. A questão da valorização da auto-estima bem como da responsabilidades são traços bastante visíveis, ambos contrapostos a um perfil agressivo vivenciado por esses jovens anteriormente” (: 396).
Fundação Travessia – SP	“A partir da proposta metodológica do projeto, foram realizadas várias parcerias, desde 1996. A seguir, enumeram-se apenas algumas delas: Literis Instituto de assessoria e Pesquisa em Linguagem; Walter Bender Massachussetts; Instituto de Terapia Familiar; UNESCO; CEBRAP; Companhia Metropolitana de São Paulo; Shopping	“A avaliação positiva é comum entre os educadores, coordenadores e demais parceiros, quanto aos afeitos benéficos desses projetos na vida dos jovens, bem como da necessidade de continuidade e ampliação desse tipo de trabalho. Para eles,	“Para os atores envolvidos no projeto, seus efeitos tornam-se visíveis sob vários aspectos na vida dos jovens e de suas famílias. Um desses aspectos refere-se a questão do distanciamento das drogas, tornando-se um dos pontos mais fortes em todo o processo de mudança” (: 410).

	Eldorado; Cultura Inglesa ...” (: 407).	tornou-se visível a transformação na vida dos meninos(as), especialmente quanto à saída das ruas e resgate da cidadania, envolvimento com a família e comunidade” (: 409).	
Vila Olímpica da Mangueira – RJ	“O projeto Olímpico da Mangueira serviu de modelo para a implantação do programa Vilas Olímpicas do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Além disto, a Mangueira ainda não realizou nenhuma ação para a replicação da experiência. Não foi informada nenhuma parceria da Mangueira com outras Escolas de Samba para o desenvolvimento de um projeto social” (: 419).	“Todos os informantes pesquisados fazem uma avaliação positiva do projeto. Segundo eles, o projeto possui uma série de facilidades estratégicas que contribuem para o bom desenvolvimento das atividades” (: 421).	“Entre alguns impactos relevantes na vida dos jovens, podemos citar: Mudança no comportamento e na atitude. (...)Mudança na disciplina e no convívio social. (...) Mudança de atitude em relação às drogas. (...) Contribui para diminuir a agressividade dos jovens” (: 425 – 427).
Comitê para a Democratização da Informática - RJ	“Nos primeiros dois anos, o CDI se apoiou em parcerias que fornecessem principalmente espaço físico e computadores, tentando demonstrar que o projeto era auto-suficiente no sentido de não necessitar de custos iniciais do próprio empreendedor” (: 434).	“As avaliações feitas sobre o programa são bastante positivas. O sucesso do projeto consiste no fato de se utilizar uma metodologia que valoriza a vivência e as culturas próprias das comunidades para o ensino da informática. Além disso é importante ressaltar a rede estabelecida entre o CDI nacional, com os CDIs internacionais e com os CDIs regionais, além das parcerias que esses desenvolvem com as comunidades locais” (: 436).	“Segundo depoimentos, ao trabalhar a qualificação e capacitação dos jovens, o projeto indiretamente fortalece a auto-estima dos alunos. A auto-estima acaba se refletindo no comportamento dos jovens na escola. Além desse fato, o projeto permite que os jovens desenvolvam uma maior consciência sobre o mundo em que vivem e os problemas existentes em suas comunidades” (: 438).
Grupo Cultural Afro Reggae – RJ	“O Grupo Cultural Afro Reggae faz parte da ABONG. Esse contato foi feito através da FASE, entidade parceira do projeto desde seu início. O SAAP/FASE sempre teve um papel importante junto ao Grupo Cultural Afro Reggae, na formação dos seus quadros de liderança, tanto na coordenação atual, como na nova geração de líderes formados” (: 446).	“Os indicadores de sucesso do Grupo Cultural Afro Reggae podem ser percebidos pela forte demanda reprimida existente hoje no projeto, por sua visibilidade, pelo protagonismo dos jovens e pela mudança na vida dos meninos e meninas. É importante ressaltar que o Afro Reggae, dentro das comunidades em que trabalha, funciona como um contraponto ao narcotráfico” (: 449).	“O Afro Reggae possibilitou uma grande mudança na vida desses jovens tanto na parte pessoal como social. Os jovens, ao participarem do projeto, ampliam a sua percepção quanto à realidade em que vivem, passando a se preocupar com as condições dos outros jovens em suas comunidades. Também passam a vislumbrar maiores oportunidades de inserção social” (: 450).
Grupo de Teatro Nós do Morro – RJ	“Ao desenvolver o projeto, o Grupo Cultural Nós do Morro estabelece uma forte relação com as famílias dos alunos e, por consequência, com a comunidade na qual estão inseridos. A escola formal, desde o início do projeto, se apresenta como uma forte aliada, estabelecendo uma relação direta entre a educação formal e a educação através da arte e cultura, muitas vezes cedendo espaço físico para as atividades”(: 457).	“O Projeto Nós do Morro tem sido considerado referência na área de projetos com jovens, na medida em que busca, através da arte e da cultura, o resgate da cidadania, da autoconfiança e do protagonismo de indivíduos que historicamente foram discriminados pela sociedade, por serem negros, oriundos de	“Segundo os depoimentos, com a frequência às aulas/oficinas o comportamento e a atitude dos alunos têm-se modificado em casa e nas suas relações sociais. As mudanças, os depoimentos, são bastante significativas, uma vez que abrangem desde pequenas atitudes, como o cumprimento de horários, até a percepção de si mesmo como sujeito de direito”(: 460).

		baixa renda e pouco escolarizados, respeitando-os como sujeitos de direito, sonhos e de conhecimentos” (: 459).	
Viva Rio - RJ	“Considerando o questionário respondido pela instituição, a inovação do projeto está na sua rede de articulação, principalmente com relação com a comunidade. No caso do projeto de educação de jovens e adultos através das telessalas, o Viva Rio conta com a parceria da fundação Roberto Marinho e com as associações ou organizações comunitárias”( : 468).	“De uma maneira geral, o ambiente das telessalas é considerado agradável e familiar, o que colabora para uma atmosfera satisfatória ao trabalho. Até mesmo as mães, que tinham dificuldade em participar das aulas por causa dos filhos, têm agora uma maior flexibilidade e tranqüilidade para os estudos” (: 474).	“Os alunos, ao participarem do projeto, adquiriram maior segurança de si mesmos e uma maior percepção sobre as questões sociais em que estão inseridos, aumentando, assim, a sua participação na comunidade e a sua liderança. Muitos ao entrarem apenas tinham a intenção de terminar o primeiro grau e, ao freqüentarem o projeto, passaram a sonhar em terminar o segundo grau e entrar para a universidade” (: 475).

## Anexo 5.2 - Autores-Fonte e trechos destacados do livro: *Violência nas escolas*

AUTOR	PUBLICAÇÕES	TRECHOS
Jurgen Zinnecker	(1998) " Perpetrators of school violence: a longitudinal study of bullying in german schools. In: Watts, Meredith W. Cross	" [...] Tal linha de pesquisa não se restringe a características individuais dos alunos, mas estaria mais interessada, por exemplo, no caso do bullying, no comportamento agressivo legitimado, ou nas ações de grupos contra indivíduos isolados (Olweus, 1993; Schuster, 1996, apud Zinnecker) (p. 81).
Nancy Day	(1996) Violence in Schools - learning in fear. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers.	"(...) é necessário tentar desvendar as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas, que podem ter vários significados: a necessidade de chamar atenção, exibir-se para os colegas, expressar revoltas ou, segundo Day (1996), querer deixar a sua marca no mundo, uma vez que os que o fazem estão botando para fora a rebeldia deles contra o governo ou contra os pais, contra a sociedade, contra a escola. Fazem a pichação deles ali para botar para fora a sua vontade, o seu desejo." (p. 281 e 284).
Lia Fukui	(1992) "Segurança nas escolas". In: ZALUAR, Alba (org.). Violência e educação. São Paulo, Cortez.	"(...) Fukui ressalta que: A análise do quadro de medidas adotadas e dos problemas de segurança apresentados indicam que a questão de segurança nas escolas passa muito mais pela figura do professor, da sua ação educativa e da sua ação como formador de opinião do que propriamente pela atuação de profissionais de segurança pública.(Fukui, 1992: 114)" (p. 91)
Carol Hayden e Catherine Blaya	(2001) "Violence et comportement agressif dans les écoles anglaises". In: Éric Debarbieux; Catherine Blaya La violence em mullieu scolaire - 3 - dix approches em Europe. Paris, ESF, 43-70.	"(...) Todos os conceitos sobre comportamento são discutíveis, particularmente aqueles que concernem ao que se considera como comportamento anti-social, delinqüente ou perturbado. Importante ter em mente que o define, quem é qualificado como tal e o ato ou o que é perturbado (Hayden e Balya, 2001: 44)" (p. 73)
Hannah Arendt	(1961) Between Past and Future. New York: Meridian Books.	"[...] A literatura nacional contempla não somente a violência física, mas inclui o acento na ética e na política e a preocupação de dar visibilidade a " violências simbólicas". Por exemplo, Sposito (1998) assim como Arendt (1961), encontra um nexos entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação – que, de alguma forma, é matéria-prima do conhecimento/educação. Assim, para a autora, "violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito." (p. 72)
Marília Pontes Sposito	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun.	"[...] Em decorrência da complexidade e da multiplicidade de facetas da exclusão, o discurso sobre a escola mostra profundas e evidentes ambigüidades e contradições. Neste sentido, Sposito (1998) sustenta que a ambigüidade das relações entre os alunos e a escola é caracterizada pelos processos de exclusão, intermitência, matrículas sucessivas, abandonos e interrupções, fazendo com que os jovens não reconheçam a importância da escolarização em suas vidas, a não ser como uma suposta via de mobilidade social." (p. 201)

Meredith W. Watts	(1998) Cross - cultural perspectives os youth and violence. Londres. Jai Press.	"[...] Já quando se propõem análises com perspectivas macrosociais, defende-se o debate sobre o que se passa nas escolas, situando-as em contextos sociais, em dinâmicas sóciopolítico-culturais de um tempo e uma sociedade. Ou seja, faz-se referência a associações macrorreferidas, ou temas conexos à violência, como o individualismo, o consumismo, a cultura da violência (ênfaticada, por exemplo, no estudo sobre violência e juventude no Brasil por Oliveira, 1995) e o autoritarismo. "A juventude, mais que outros grupos ou gerações, seria afetada pela modernização, mudanças de valores, cultura da violência, a existência de gangues, drogas e armas" (Watts, 1998: 07)" (p. 83)
Maria Cecília de Souza Minayo et al.	(1999) Fala Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond.	"[...] Muitos alunos informaram manter relações agradáveis e satisfatórias com os professores [ nota 74: Em Minayo et al., (1999:112) "a relação com os professores foi vista positivamente pelos jovens dos diferentes estratos, na pesquisa domiciliar. Cerca de 74% dos jovens qualificam a relação como boa, 24% como regular e apenas 2% como ruim. Nos grupos focais, os jovens evidenciaram o convívio com os educadores sob diversos ângulos. Há elogios para os que ensinam bem, são assíduos, interessam-se pela vida pessoal e social dos estudantes (...) formulam críticas mordazes aos que mostram desinteresse, falta de profissionalismo, e desrespeito aos estudantes."] porque mesmo que tenham problemas com alguns deles, sempre existem outros a quem apreciam por diferentes motivos." (pp. 172 e 175)
Alba Zaluar(org.)	(1992) Violência e educação. São Paulo: Cortez..	
Anita Schumann Rodrigues	(1994) "Aqui não há violência: a escola silenciada - um estudo etnográfico. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Educação.	"[...] No Brasil, vários autores destacam também o descaso para com as escolas públicas, sua falta de equipamentos e recursos didáticos e a baixa qualidade do ensino frente às demandas do mercado de trabalho e as expectativas dos jovens. (Sposito, 1998; Zaluar, 1992; Rodrigues, 1994 et al.)" (p. 78)
Marília Pontes Sposito	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun.	
Jaques Dupâquier	(1999) "La violence em millieu scolaire". In: Éducation et formation: enfants et adolescents em difficulté. Paris; Presses Universitaires de France.	"[...] o autor afirma que a violência na escola deveria se ater a fenômenos com o sentido de "uma transgressão brutal da ordem escolar e das regras da sociedade" (Dupâquier, 1999, 08) (p. 70).
GREENBERG, O autor não consta nas referências bibliográficas das autoras.	(1969)	"A dilapidação do espaço e do equipamento escolar, sem o furto de bens, surge como um ato de reação social contra a escola. Pesquisas norte - americanas (Greenberg, 1969) demonstram que o vandalismo tem sido associado com administrações escolares autoritárias ou, alternativamente, indiferentes e omissas; bem como com diretores e professores que não são receptivos aos alunos, com a alta rotatividade do corpo docente e, finalmente, com punições." (p. 281 e 284)
Mariano F. Enguita	(1989) A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas.	"A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência de todas as sociedades. Cada uma delas precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, preparando-os para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida

		social. Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influência sobre os indivíduos e esses, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de exercer uma relação ativa e transformadora em relação àquele ( Enguita, 1989). Tais influências se manifestam por meio de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações." (p. 139)
Pierre Bourdieu	(2001) O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.	"A escola se destaca especialmente como um locus de violência simbólica, pelo poder do exercício da comunicação racional, seguindo a linha seguida por Bourdieu, que se refere ao poder exercido por uma ordem dominante " como aquelas que agem por meio de sanções da instituição escolar (...)" (2001: 101)." (p. 340).
Lia Fukui	(1992) "Segurança nas escolas". In: ZALUAR, Alba (org.). Violência e educação. São Paulo, Cortez.	"A necessidade de estabelecer limites conceituais entre violência e agressividade também é enfatizada por autores brasileiros, ainda que ambas devam ser de preocupação de uma cultura de não - violência e de respeito aos direitos humanos. Fukui (1992), analisando escolas em São Paulo, sugere, para distinguir violência de agressividade, recorrer-se a chamada de Jurandir Freire (1984, apud Fukui, 1992: 103), para quem violência seria "o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos." Assim sendo, "agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões da agressividade humana, mas não necessariamente manifestações de violência. Na violência, a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição." Contudo, Fukui também identifica como formas de violência "os furtos e roubos, que atingem o patrimônio da escola, e as agressões que atingem diretamente a pessoa" (Fukui, 1992: 106) (p. 75).
Hannah Arendt	(1994) Sobre a violência. Rio de Janeiro: Relume Dumará.	"A violência aparece nessa pesquisa como todo dano - físico ou simbólico - que se impõe a indivíduos ou grupos. Associa - se a macrotendências como pobreza, desigualdades sociais e falhas de comunicação. Refere-se ainda a perda de legitimidade - como uso da razão, consentimento e diálogo, portanto, antítese da violência (Arendt, 1994) - e a formas de relações com poderes, como o exercido pelas armas, pelo medo, pela intimidação e pelo não respeito ao outro." (p. 335)
Eloisa Guimarães	(1998) Escola, galeras e narcotráfico. Rio de Janeiro: UFRJ.	"A violência nas escolas associar-se-ia, segundo Debarbieux (1999), a três dimensões socioorganizacionais distintas. Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas (Guimarães, 1998) e manifesta-se por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizados por exclusões, o que garante que ações ou reações organizadas sejam possíveis." (p. 231).
Éric Debarbieux	(1999) La violence em milleeu scolaire. Le desordre des choses. Paris. ESF Éditeur.	
Lia Fukui	(1992) "Segurança nas escolas". In: ZALUAR,	"Ainda que este autor considere a violência escolar uma transgressão da ordem e das



	Alba (org.). Violência e educação. São Paulo, Cortez.	regras da vida em sociedade, adverte que não se deve confundi-la com agressividade e reconhece que é difícil estabelecer os limites entre a violência na escola e a transgressão das regras de civilidade. [ nota]: Preocupação também comum em vários autores brasileiros sobre a temática, a exemplo de Fukui (1992).
Miriam Abramovay. (coord.)	(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers. - juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond.	"Ainda que os termos gangues/galeras [nota 41: No Brasil as palavras gangues/ galeras têm sido utilizadas genericamente para designar um grupo de jovens, um conjunto de amigos e também uma organização mais ligada a atos delituosos. Assim, quando os jovens, nos grupos focais, tratam do tema esbarram na mesma imprecisão, ou seja, as gangues podem ser tanto grupos que se juntam para fazer algazarra (...) um grupo de amigos, quanto um grupo organizado para cometer crimes. Galera, segundo os próprios jovens definem em Abramovay et al., (1999:100), é "um grupo de amigos que se reúne para se divertir, para 'curtir' , estando sempre prontos para proteger e defender uns aos outros] sejam muitas vezes utilizados indistintamente , alguns dos entrevistados, principalmente membros do corpo técnico-pedagógico, fazem questão de marcar a diferença, afirmando que a galera é o que se encontra nas escolas: Eu não diria gangues, eu diria as galeras. Galera é considerada uma turma de amigos "do bem": Tem aqueles alunos que se dão bem, mas não são para o mal, que andam em grupos, em galeras. Eu estou admitindo que gangue é para criar confusão." (p. 112).
Daniel J. Flanery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric-columbia.edu/monographs/uds">http://eric-columbia.edu/monographs/uds</a> 109.	"Além do conceito de delinqüência juvenil, estudos sobre violência nos Estados Unidos, costumam recorrer a termos como agressão, conflitos, condutas desordeiras, comportamentos criminosos, comportamento anti-social. Diante disso, Flanery (1997) ressalta a importância de cuidar da terminologia e diferenciar tipos de violência e, em particular, distinguir o que se entende por violência e "comportamento anti-social" (p. 72)
Daniel J. Flanery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>	"Alerta Flanery (1997) que vinha sendo observada uma mudança quanto à prevalência do tipo de violência escolar. Progressivamente, os atos de vandalismo ou de delito contra a propriedade estariam sendo substituídos pela violência contra a pessoa. Note-se que igual tendência também vinha sendo observada no Brasil (Codo e Vasques - Menezes, 2001).
Wanderley Codo e Lône Vasques-Menezes	(2001) As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino. Brasília, MIMEO, CNTE.	Também nas brigas vir-se-ia passando das palavras e punhos para as armas, especialmente de fogo, o que provocaria o aumento dos casos de desfecho letal." (p. 72-73)
Luzia Mitiko Yshiguro Camacho	(2001) "As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes." In: Revista da Faculdade de Educação da USP - Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.1, pp 123-140, jan./jun.	"Alguns estudos ressaltam cuidado especial com o projeto pedagógico das escolas, e o modo como os atores - alunos, professores, pais e funcionários - situam-se em face do fenômeno da violência nas escolas (entre outros Lucinda, Nascimento e Candau, 1999). Segundo Camacho, em estudo de caso realizado em Vitória/ES, a escola brasileira estaria passando por uma "crise de socialização", devendo, então revisar os valores e os conceitos formadores da educação, principalmente o referente à disciplina. Essa autora concluiu que as ações ficam muito mais centralizadas no processo pedagógico do que na "proposta educativa". (p. 91)
Vera Maria Candau et al.	(1999) Escola e violência. Rio de Janeiro; DP&A.	
James Wilson e	(1982) "The policy and neighborhood safety". In: The Atlantic Magazine. March	"As implicações da violência e suas diferentes manifestações no ambiente escolar têm preocupado de forma especial toda a sociedade. Assim, para entender tal fenômeno torna-

George Kelling		se indispensável conhecer o ambiente escolar, inclusive a partir de sua estrutura física. [nota 44: Uma das hipóteses mais discutidas na literatura sobre violência, especialmente aquelas contra as instalações públicas é conhecida como "broken windows". A teoria, muito conhecida nos Estados Unidos, propõe que quando as populações vivem em condições precárias coexistindo com equipamentos sociais degradados, a sua tendência é negar o pertencimento àquele ambiente e expressar sua insatisfação e revolta mediante atos variados de violência, em especial contra o patrimônio público. (WILSON, James, KELLING, março/ 1982)." (p. 121)
John M. Hagedorn	(1998) "As american as apple pie. Paterns in american gang violence". In: Watts, Meredith W. Cross - cultural perspectives on youth and violence. Londres. Jai Press, Stamford.	"As pesquisas sobre violência nas escolas nos Eua seriam influenciadas pelo foco da mídia sobre grupos singulares, como as gangues, grupos de jovens com práticas ritualísticas e linguagens próprias, associados com violência, especialmente de natureza xenófoba. Isso é criticado por Hagedorn (1998), que defende que tal associação não ocorre necessariamente, em todos os casos. De fato nos últimos 15 anos, tem-se observado nas escolas americanas o aumento de atos violentos praticados por elementos isolados ou em duplas." (p. 73).
Eloísa Guimarães	(1998) Escola, galeras e narcotráfico. Rio de Janeiro: UFRJ.	"As primeiras conclusões apontavam, como ocorrências mais frequentes, as ações contra o patrimônio escolar, em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, entre outras. Com base nessas conclusões, acreditava-se que essas ações resultavam de uma reação à autoridade imposta pelo sistema escolar. Em contraponto, Guimarães (1984), em investigações sobre as escolas públicas de Campinas/SP, apontou resultados inovadores, evidenciando que a violência ocorria tanto nas escolas permissivas quanto nas rígidas. Por outro lado, a autora constatou que o aumento do policiamento reduziu a depredação nas escolas, porém não conteve o aumento da agressões físicas entre os alunos." (p. 84)
Maria Euchares Mota	(2001) Linha de pesquisa: instituições, práticas sociais e culturais. Disponível em: <a href="http://www.puc-rio.br/sobrepu/depto/psicologia/posgrad/linha3.html">http://www.puc-rio.br/sobrepu/depto/psicologia/posgrad/linha3.html</a>	"As regras até aqui apresentadas se aplicam a maioria das escolas. Porém, existem outras que podem ser consideradas manifestações de violência institucional. [ nota 58: Mota (2001) relaciona esse tipo de violência com a prática do poder a que as pessoas são submetidas, referindo-se diante da linha de pesquisa da qual faz parte, " Instituições, Praticas Sociais e Culturais", "o contexto da estruturação da subjetividade emergente da criança e do adolescente das classes pobres, contra as quais a violência institucional se explicita por meio da marginalização e de práticas de assujeitamento introduzidas nos dispositivos educacionais , asilares e correccionais, entre outros. Nesse contexto, a análise do cotidiano das práticas acaba por envolver também a consideração das políticas que instrumentam estratégias de poder."]. Aludindo-se a casos particulares, refere-se a proibições da saída do aluno da sala durante o período de aula ou na hora do intervalo (...)." (p. 143)
Meredith W. Watts	(1998) Cross - cultural perspectives os youth and violence. Londres. Jai Press.	"Assim, para identificar variáveis ou fatores comumente encontrados entrelaçados com a violência nas escolas, percorre-se diversas outras relações e processos sociais, sendo que a tendência não é isolar um único fator como possível causa ou como antecedente que as potencializaria. Prefere-se, em lugar disso, tanto no plano da análise empírica ou das reflexões teóricas, identificar conjuntos ou ambiências pró-violência. Por isso, além de enfoques multidimensionais, vários autores defendem a importância da abordagem transdisciplinar, em especial com a concorrência da sociologia, da ciência política, da psicologia, das ciências da educação e da justiça criminal (Watts, 1998)". (p. 79)

Bernard Charlot; Jean - Claude Émin	(1997) <i>Violences à l'école - état de savoir</i> . Paris: Mason & Armand Collin éditeurs.	"Bernard Charlot refere-se à dificuldade de definir violência escolar, não somente por que esta remete aos "fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e ordenar", mas também porque desestrutura "as representações sociais que têm valor fundador: aquela infância (inocência), a da escola (refúgio da paz) e da própria sociedade (pacificada no regime democrático). (Charlot, 1997: 01)" (p. 69)
Éric Debarbieux e Catherine Blaya (dir)	(2001) <i>La violence em milieu scolaire 3 dix approche en Europe</i> . Paris: ESP éditeur.	"Blomart (apud Debarbieux e Blaya, 2001) menciona países da União Européia no seu informe sobre Iniciativa, Violência na Escola (1999) por meio da comissão européia e relata os projetos em curso e as políticas dos estados-membros na luta contra a violência. A maior parte dos programas de prevenção realizados na Europa tem relação com instrução cívica, educação para a cidadania e educação para a saúde [...]." (p. 326)
Nancy Day	(1996) <i>Violence at Schools - learning in fear</i> . Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers.	"Building é definido por Nancy Day (1996) como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Ela comenta que quatro fatores contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de building: 1- uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança e do adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o adolescente; e 4) uma tendência natural da criança ou adolescente a ser arrogante [...]" (p. 71)
Glaucio Soares e Maria das Graças Rua	(1996) <i>Vítimas secundárias da violência no Distrito Federal</i> . Brasília: Mimeo, UnB.	"Caberia, aqui, remeter ao conceito de vítimas indiretas ou secundárias da violência, proposto por Soares e Rua (1996), que sustentam que a violência não se sustenta no ato em si, nem nas conseqüências diretas que tem para suas vítimas imediatas. Em lugar disso, as repercussões se espriam por diversas esferas da vida daqueles que foram por ela tangenciados, os quais representam um contingente possivelmente enorme, mas ainda não mensurado, de vítimas secundárias ou indiretas." (p. 303)
Pierre Bourdieu	(1979) <i>La Distinction</i> . Paris: Editions Minuit.	"Como sublinha Bourdieu (1979), os objetos não são objetivos: eles dependem das características sociais e pessoais dos informantes. Em outras palavras, na abordagem qualitativa os fundamentos do discurso científico não levam em conta aspectos independentes do sujeito, centrando-se nas suas percepções, na procura do sentido, nas intenções, nas motivações e nos valores dos atores sociais. Estes interagem em função dos significados (individuais, sociais, culturais, etc.) atribuídos tanto a própria ação quanto à relação com os outros. Busca-se assim, recompor o ator fragmentado, num primeiro momento, em dimensões objetivas, que são também importantes para a caracterização de uma determinada morfologia sociocultural." (p. 35)
Éric Debarbieux e Catherine Blaya	(2001) <i>La violence em milieu scolaire 3 dix approche en Europe</i> . Paris: ESP éditeur.	"Como visto, violência nas escolas é tema que comporta múltiplos enfoques e modelos de pesquisa. Na literatura internacional é possível identificar algumas lacunas que já vêm sendo apontadas por autores que se voltaram a resenhar o campo, como Debarbieux (2001) e Watts (1998), entre outros." (p. 92)
Meredith W. Watts	(1998) <i>Cross - cultural perspectives os youth and violence</i> . Londres. Jai Press.	
Ana Luíza Sallas et al.	(1999) <i>Os jovens de Curitiba: Esperanças e Desencantos, Juventude, Violência e Cidadania</i> - Brasília, UNESCO,	"Considerando a literatura sobre violência nas escolas, o acervo de ensaios e pesquisas promovidas pela UNESCO [NOTA 96: Ente outros, WAISELFISZ, Julio Jacobo "Mapa da violência: os jovens do Brasil" - Rio de Janeiro, Garamond, 1998; SALLAS, Ana Luíza et al. "

Candido Alberto Gomes	(2001) "Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo em atos princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais", Brasília e Secretaria do Estado do Rio de Janeiro.	Os jovens de Curitiba: Esperanças e Desencantos, Juventude, Violência e Cidadania" - Brasília, UNESCO, 1999; GOMES, Candido Alberto " Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo em atos princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais", Brasília e Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, 2001; WERTHEIN, Jorge, "Juventude, Violência e Cidadania", Brasília, UNESCO, 2000; WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio "Fundamentos da Nova Educação". Cadernos UNESCO Brasil, volume 5, Brasília, 2000; CUÉLLAR, Javier Pérez (org.) "Nossa divindade criadora : Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento", campinas, Papirus, Brasília: Unesco, 1997.] e o conteúdo desta pesquisa, é possível sistematizar um conjunto de recomendações a serem acionadas pelo Poder Publico nas instâncias federal, estadual e municipal." (p. 323)
Javier Pérez Cuéllar (org.)	(1997) "Nossa divindade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento", campinas, Papirus, Brasília: Unesco,	
Jorge Werthein	(2000) "Juventude, Violência e Cidadania", Brasília, UNESCO.	
Jorge Werthein e Célio Cunha	(2000) "Fundamentos da Nova Educação". In: Cadernos UNESCO Brasil, volume 5, Brasília.	
Julio Jacobo Waiselfisz	(1998) "Mapa da violência: os jovens do Brasil" - Rio de Janeiro, Garamond	
Angelina Peralva	(2000) Violência e Democracia - o paradoxo brasileiro. São Paulo. Paz e Terra.	"Considerando as pesquisas que desenvolveu na França, Peralva (2000) trata a violência enquanto fenômeno urbano, interno à escola e que se sustenta na incivilidade, em contraponto ao termo "civilidade", adotado por Norbert Elias [ nota: O foco deixa de ser a violência e a referência é o processo civilizatório - Conjunto da obra de Norbert Elias o número especial dos Cahiers Internacionaux de Sociologie: Norbert Elias, une lecture plurielle. Vol. 99, 1995. Processo civilizatório seria a codificação dos comportamentos, sua normatização. É o compartilhamento das regras comuns a respeito de como se comportar na sociedade]. Segundo a autora, mais que a ordem dos delitos, a violência escolar na França passou, em meados da década de 90, a pertencer a ordem das "transgressões puramente comportamentais ". (p. 74)
P.J. Hanke	(1996) Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors. Journal of Criminal Justice.	"De fato, como também adverte Hanke (1996), ao analisar escolas nos EUA, não basta focalizar atos considerados criminosos e extremos, pois, isso não colaboraria para melhor entender a natureza, a extensão e as associações entre violências e vitimização." (p. 70)
Éric Debarbieux	(1998) "La violence à l'école: approches européenne". Inst. Nat. De Recherche Pedagogic. In: Revue Française de Pedagogie, n. 123 - avril, mai - juin.	"Debarbieux nomeia a vulnerabilidade da escola frente ao aumento das condutas delinquentes e incivilidades, vis-à-vis o aumento do desemprego e da precariedade da vida das famílias nos bairros pobres. Menciona, também, o impacto da massificação escolar quando se recebe, na escola, "jovens sob uma dupla representação: vítimas da crise e participantes da violência", ou seja, jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica conseqüências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores (Debarbieux, 1998: 39)." (p. 78)
Meredith W. Watts	(1998) Cross - cultural perspectives os youth and violence. Londres. Jai Press.	"Destaca-se na literatura internacional um número crescente de estudos de caso e pesquisas localizadas, faltando como observa Watts (1998), desenhar análises comparativas transnacionais e entre regiões de um mesmo país e cuidar de ouvir diferentes atores envolvidos com a escola." (p. 92)
Antonio Sergio	(1999) Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo, Ed. 34.	"É comum, na literatura brasileira sobre racismo, falar sobre a sua banalização, por intermédio de um certo "racismo cordial", quando posturas racistas são disfarçadas por uma

Alfredo Guimarães		pseudocordialidade, mesclando-se referências preconceituosas com um tratamento supostamente afetivo (entre outros Guimarães e Huntley, 2000; Guimarães, 1999; Hasenbalg, 1992; Moura, 1988). Como fruto da negação das práticas racistas diretas, o preconceito expressa-se mediante brincadeiras e piadas [...]" (p. 223)
Antonio Sérgio Alfredo Guimarães e Lynn Huntley	(2000) Tirando máscara. Ensino sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra.	
Carlos Hasenbalg e Nelson Vale	(1992) Relações raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Fundo.	
Cláudio Moura	(1988) Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Brasiliense.	
José Vicente Tavares dos Santos	(1999) A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. PMPA, SMED.	"Em comum com a literatura internacional, particularmente a francesa, está a percepção de que o professor é uma figura-chave, tanto para ações preventivas como para controle de situações de violência nas escolas.[nota (36) : Alguns autores chegam a ser bastante enfáticos no sentido de destacar a importância preventiva, contra a violência, do investimento na remuneração e formação dos professores, e nas condições para que possam ter relações mais simétricas e de amizade - ganhando a confiança dos alunos, "valorizando-os" (Santos, 1999)]. A partir de estudo sobre a segurança em três escolas de São Paulo em 1990 [ nota (37): Em 1990, Fukui foi solicitada a fazer um estudo de caso sobre a segurança nas escolas públicas estaduais da Grande São Paulo, pela Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE). Segundo Fukui (1992:108): "cerca de 20 a 23 % de todas as escolas da rede em todas as regiões da grande São Paulo são afetadas por problemas de segurança. Isso mostra, de um lado, a generalidade do problema, e, de outro, que (...) as escolas constituem o segundo local de ocorrência das agressões, depois das vias públicas." A autora ressalta, algumas características comuns às três escolas escolhidas como unidades de estudo para pesquisa, dentre elas o estado precário das instituições escolares, a superlotação e uma situação de instabilidade dos professores]." (p. 90)
Lia Fukui	(1992) "Segurança nas escolas". In: ZALUAR, Alba (org.). Violência e educação. São Paulo, Cortez.	
Charles J. Skykes	(1995) Dumbing down our kids: why american children feel good about themselves but can't read, write or add. New York: St. Martin Press.	"Em sua essência a teoria do Broken Windows sustenta que desordens na vizinhança - em aspectos físicos (grafite, lixo, depredação) e pequenas delinquências (bebidas e vagabundagem) sinalizam para os marginais que ninguém está observando. Skykes (1995) propõe a aplicação da teoria broken windows nas escolas, indicando os problemas que afetam a comunidade escolar e fazendo uma analogia com as janelas com as janelas quebradas da teoria original." (p. 80)
Vera Maria Candau et al.	(1999) Escola e violência. Rio de Janeiro; DP&A.	"Entretanto, como observam Lucinda, Nascimento e Candau (1999), os professores não necessariamente estariam atentos para o papel da "cultura escolar", como fonte de violência e como um tipo de violência - a simbólica, por exemplo. As autoras fazem tal inferência a partir da pesquisa em que foram ouvidos alunos e professores do ensino fundamental em escolas públicas do grande Rio: (...) inúmeras pesquisas no âmbito da educação têm mostrado que, muitas vezes, existe uma grande distancia entre a cultura escolar e a cultura

		social de referência dos alunos e alunas, podendo este fato ser também fonte de violência, por exemplo, a violência simbólica, ou daquela presente nas práticas especificamente escolares, como nos modos de conceber as avaliações da disciplina. Lucinda, Nascimento e Candau, 1999: 90)" (p. 92)
Julio Jacobo Waiselfisz	(1998) "A violência escolar e a crise da autoridade docente". In: Cadernos Cedes, ano XIX, N. 47, PP 07-19.	"Esse jogo de culpabilização entre pais e professores já foi constatado em outras pesquisas (Waiselfisz, 1998), nas quais o discurso gira em torno da "privação cultural" dos alunos responsabilizando a família pela falta de atenção e convívio com os jovens, o que comprometia o diálogo escola - família (...)(p. 171).
Jean - Claude Chesnais.	(1981) Histoire de la violence. Paris. Éditions Robert Laffont.	"Este autor sustenta que somente a primeira concepção tem por base uma definição etimologicamente correta, encontra amparo nos códigos penais e nas perspectivas profissionais - médicas e policiais, por exemplo, quanto ao fenômeno. Assim, a violência física é que significaria efetivamente a agressão contra as pessoas, já que ameaça o que elas têm de mais precioso: a vida, a saúde, a liberdade (Chesnais, 1981: 14)." (p. 69)
R. Putnam	(2000) Bowling Alone: the collapse and revival of american community. Nova York: Simon & Schuster.	"Este fato por outro lado, parece sinalizar para a ausência, entre os estudantes, de atitudes de pertencimento e envolvimento com a escola como espaço de construção de relações comunitárias. Por outro lado, sugere a fragilização da sua auto-estima e conseqüente perda da imagem positiva de si mesmos e de seus colegas. Este quadro lembra, de certo modo, a hipótese do bowling alone, construída e recentemente apresentada por Putnam (2000), que observa: no passado recente, os americanos apresentavam acelerado envolvimento social e político, com alta participação das entidades associativas de diversas áreas. - social, econômica, industrial, religiosa, etc. - (bowling league). Hoje, em lugar disso, demonstram um crescente individualismo (bowling alone) e, conseqüentemente, um distanciamento da vida pública em suas diversas esferas." (p. 158)
Wanderley Codo e Lône Menezes - Vasquez,	(2001) As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino. Brasília, MIMEO, CNTE.	"Estudo recente sobre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação mostra que, além das conseqüências diretas, as violências têm desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem. Tais impactos seriam semelhantes àqueles realizados por outros fatores já conhecidos: a má formação dos profissionais da educação, a falta de infra-estrutura, o baixo nível de escolaridade dos pais e a falta de material bibliográfico nas casas dos alunos (Codo & Vasquez - Menezes, 2001)." (p. 300)
Maria Cecília de Souza Minayo et al.	(1999) Fala Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond.	"Evidente que não é possível estabelecer modelos apriorísticos para a relação professor/aluno [nota 75: Minayo et al. (1999: 112), em pesquisa realizada no Rio de Janeiro, apontam que: a relação com os professores foi vista positivamente pelos diferentes estratos na pesquisa domiciliar (...). Nos grupos focais, os jovens evidenciaram o convívio com os educadores sob diversos ângulos. Há elogios para os que ensinam bem, são assíduos, interessam-se pela vida pessoal e social dos estudantes.], mas muitos estudantes enfatizam que o tratamento que lhes é dispensado, desde o primeiro dia de aula, tem um grande peso no sentido de criar um clima positivo para a continuidade do ano letivo [nota 76: Os resultados dessa pesquisa coincidem com a realizada por Minayo et al. (1999: 113) quando apontam que "os jovens consideram que o bom profissional de ensino, seja ele professor, coordenador, diretor ou inspetor, é aquele que tem diálogo, sendo que a relação de respeito é entendida como interação e reciprocidade] Percebe-se em diversos discursos

		que a relação professor/ aluno está vinculada à disponibilidade para o diálogo: o que eu acho interessante é que todo o primeiro dia de aula, os professores se apresentam para o aluno e dizem: "Qualquer coisa que vocês precisarem, falem com a gente. (p. 177)
Anália Soria Batista e Patrícia Dario El-Moor.	(1999) "Violência e agressão". In: Codo, Wanderley (coord.) Educação: carinho e trabalho, CNTE, Brasília: UnB Psicologia e Trabalho e Petrópolis, Vozes	"Focalizando os processos sociais e do ambiente que afetam a violência, inclusive nas escolas, desenvolveu-se a teoria broken windows, segundo a qual as comunidades que apresentam pequenos sinais de abandono ou decadência estão mais vulneráveis à violência. O argumento central é o de que as desordens na vizinhança - em aspectos físicos (grafite, lixo, depredação) e pequenas delinquências (bebidas e vagabundagem) - indicam aos marginais que não há uma autoridade vigilante e sinalizam aos indivíduos em geral o descaso para com as suas condições de vida. Na literatura nacional há advertências contra associações deterministas entre pobreza e violência no bairro e na escola, pois, em tais ambientes haveria escolas com diferentes níveis de violência. (Sposito, 1998; Batista e El-Moor, 1999). Segundo Sposito, " a diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem praticas escolares caracterizadas pela violência" (1998: 64)." (p. 336)
Marília Pontes Sposito	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun.	"Focalizando os processos sociais e do ambiente que afetam a violência, inclusive nas escolas, desenvolveu-se a teoria broken windows, segundo a qual as comunidades que apresentam pequenos sinais de abandono ou decadência estão mais vulneráveis à violência. O argumento central é o de que as desordens na vizinhança - em aspectos físicos (grafite, lixo, depredação) e pequenas delinquências (bebidas e vagabundagem) - indicam aos marginais que não há uma autoridade vigilante e sinalizam aos indivíduos em geral o descaso para com as suas condições de vida. Na literatura nacional há advertências contra associações deterministas entre pobreza e violência no bairro e na escola, pois, em tais ambientes haveria escolas com diferentes níveis de violência. (Sposito, 1998; Batista e El-Moor, 1999). Segundo Sposito, " a diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem praticas escolares caracterizadas pela violência" (1998: 64)." (p. 336)
Áurea M. Guimarães	(1996) A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas: EAA.	"Guimarães (1996:149) relacionou a identidade estabelecida entre os colegas como um "apelo afetivo" que liga as pessoas a um território - a escola - no qual são partilhados interesses comuns e onde a história individual acaba formando "um nós" que valoriza o que era comum a todos". (p. 159)
Luis Alberto Oliveira Gonçalves e Marília Pontes Sposito	(2001) "Um exame de iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil". Texto apresentado na International Conference on Violence in School and Public Polices. Paris: Mimeo.	"Implantar programas de abertura das escolas no final de semana com proposta de envolvimento da comunidade, da família e dos alunos em atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer, com a tônica em educação para a cidadania e na construção de uma cultura de paz [ nota 99: Tal proposta não se confunde com programas pontuais de simples abertura das escolas nos finais de semana que contam com experiências várias no Brasil (ver Gonçalves e Sposito, 2001), combinando pesquisas e sistema de avaliação continuada; cuidado com o conteúdo ético e qualidade artístico - cultural das atividades e montagem de complexa engenharia de gestão democrática ampliada, levantamento de talentos na comunidade e acompanhamento do programa quanto a intervenção em formas de interação social (Ver também sobre tal proposta, a criação de Escolas de Paz no Rio de Janeiro, em
Miriam Abramovay (coord.)	(2001) Escolas de Paz. Brasília; UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro / Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro.	

		Abramovay et al., 2001). " (p. 329)
Daniel J. Flannery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>	"Implantar, nas instâncias nacional, estadual e municipal, um sistema de avaliação [ nota 100: Segundo Flannery (1997), para melhor intervenção torna-se necessário discutir com a comunidade escolar questões básicas como: os resultados esperados do programa, o seu funcionamento. Essa avaliação deve identificar as necessidades quanto à prevenção da violência, avaliar os processos, avaliar os resultados e comparar os diferentes programas - piloto existentes. Uma das principais críticas quanto aos programas contra a violência, é a falta de acompanhamento e avaliação dos mesmos, o que impede que sejam conhecidos e aproveitados por outros setores e outros países.] permanente e periódica da situação de violência nas escolas (por técnicas quantitativas e qualitativas, por indicadores flexíveis às especificidades escolas), em que não somente se registre esse fenômeno, mas, também, casos bem sucedidos quanto a prevenção e contenção. Recorrer a distintas técnicas de avaliação, dentre as quais: relatórios pessoais de alunos, professores, diretores, pais e membros da comunidade em que se situa a escola; coleta de dados sobre as atividades cotidianas no ambiente escolar; e coleta de dados em parceria com instituições policiais." (p. 333)
Daniel J. Flannery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>	"Independentemente da tipologia da violência, o exame dos dados mostra que a violência é uma construção social, com inúmeras e variadas percepções. Dando-se em relações sociais, envolve alteridades e sentimentos diferenciados para os atores envolvidos e para as sociedades de referência. Alude-se a processos complexos e requer visão multidimensional (Watts, 1998; Debarbieux e Blaya, 2001; Flannery, 1997)." (p. 294)
Éric Debarbieux e Catherine Blaya	(2001) La violence em milieu scolaire 3 dix approche en Europe. Paris: ESP éditeur.	
Meredith W. Watts	(1998) Cross - cultural perspectives os youth and violence. Londres. Jai Press.	
Daniel J. Flannery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>	"Indica-se também como princípio que se deve ter por base, a existência de vontade política que sustente a prevenção e a erradicação da violência enquanto política pública. A responsabilidade, neste sentido, cabe a toda a sociedade e não se trata de propriedade de uma administração, uma vez que muitas medidas, em particular as que lidam com o simbólico, a cultura do imaginário, requerem certo prazo de maturação [nota 97: Segundo (Flannery, 1997: VII.1) " Comportamentos agressivos são estáveis, crônicos, sendo difíceis de ser alterados por intervenções de curto termo e limitados se centrados em círculos".] O combate a violência nas escolas deve aparecer como parte da agenda pública de sedimentação da democracia e não como problemas de jovens ou da escola, o que pede investimento crítico continuado por muitas agências." (p. 323-324).
Miriam Abramovay et al.	(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers. - juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond.	"Insiste-se, aqui, na construção conceitual que se vem apresentando em trabalhos promovidos pela UNESCO, em que se entende a exclusão social como a falta ou a insuficiência de incorporação de parte da população à comunidade política e social (Abramovay et al., 1999). Ou seja, ao situar sujeitos à margem do contrato social negam-se formal ou informalmente, os seus direitos de cidadania, como a igualdade perante a lei e as



		instituições públicas, a proteção do Estado e o seu acesso às oportunidades diversas, quais sejam, de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização." (p. 191)
Rosario Pr. Ortega	(2001) "Projet Sevilla contre la violence scolaire: une modèle d'intervention éducative à caractère écologique". In:Éric Debarbieux e Catherine Blaya.La violence em millieu scolaire 3 dix approches em Europe. Paris: ESP Éditeur.	"Já Ortega (2001), a partir de trabalhos na Espanha, observa que a violência é um tema que desperta certa "ambivalência moral", principalmente quando se refere à crianças e jovens, e que a expressão " violência escolar" provocaria uma rejeição, sendo que nos anos 90, na Europa, tal negação é mais forte. No entanto, vir - se - ia pelo menos enfrentando e procedendo pesquisas." (p. 71)
Carol Hayden e Catherine Blaya	(2001) "Violence et comportement agressif dans les écoles anglaises". In: Éric Debarbieux; Catherine Blaya La violence em mullieu scolaire	"Mas há consenso de que não só a violência física mereceria atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre violência mais afins com as realidades experimentadas e as realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos envolvidos (Budd, 1999, apud Hayden e Blaya, 2001). (p.73).
Marília Pontes Sposito	(2001) "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil". In: Revista da Faculdade de Educação da USP - Educação e Pesquisa. São Paulo, USP, V.27, N. 1, P 87-103, Jan./Jun.	"Mas, como adverte Sposito (1998) sobre o Brasil, estar atento às condições históricas e sociais que colaborariam para o aparecimento de condutas violentas na escola - "molduras" - não deve levar a "estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar" (Sposito, 1998: 61). Portanto, um desafio seria bem acompanhar o que se passa em cada escola, para avaliar como essas rebatem e compõem estratégias de resistência , buscando escapar de quaisquer determinismos." (p. 83)
Eloísa Guimarães	(1984) A escola e a violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar. Dissertação de Mestrado, PUC Campinas.	"Na década de 80 e início dos anos 90, não obstante a adoção de medidas pontuais, o problema da violência na escola persistiu, quer sob a forma de depredação dos prédios e das constantes invasões (Guimarães, 1998; Pinto, 1992), quer sob a forma de ameaças a alunos e professores (Aquino, 1996 e 1998). Entretanto, o clima de insegurança agravou-se com a ação do crime organizado e do crime em algumas cidades brasileiras (Guimarães, 1998). Aumentaram a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, e a vida escolar passou a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (Barreto, 1992; Guedes, 1999)." (p. 84)
Júlio Groppa Aquino	(1998) "A violência escolar e a crise da autoridade docente". In: Cadernos Cedes, ano XIX, N. 47, PP 07-19.	
Júlio Groppa Aquino	(1996) Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus.	
M. G. de S. Guedes	(1999) "Violência, escola e diálogo". Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação PUC - Rio.	
Vicente Barreto	(1992) "Educação e violência: reflexões preliminares". In: ZALUAR, Alba (org.) Violência e educação, São Paulo, Cortez.	
Alba Zaluar (org.)	(1992) Violência e educação. São Paulo: Cortez.	
Bernard Charlot e Jean -	(1997) Violences à l'école - état de savoir. Paris: Mason & Armand Collin éditeurs.	
		"Na literatura internacional e nacional sobre violência nas escolas [ nota 92: Sobre propostas de programas de combate à violência na escola, em textos de autores estrangeiros, entre outros ver: Watts, 1998; Ortega, 2001; Moreno, 1998; Flannery, 1997; Dupâquier, 1999; Debarbieux, 1996 e 1998; e Charlot e Émin, 1997; na literatura nacional entre outros consultar: Zaluar, 1992; Santos, 1999; Guimarães, 1998; Fukui, 1991; Candau et al., 1999; e Aquino, 1999; e análise de iniciativas públicas no Brasil ver Gonçalves e Sposito. (2001)] e

Claude Emin (coord.)	
Daniel J. Flannery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>
Eloisa Guimarães	(1998) Escola, galeras e narcotráfico. Rio de Janeiro: UFRJ.
Eric Debarbieux	(1996) La violence em milieu scolaire: l'états de lieux. Paris: ESF Editeur.
Éric Debarbieux (coord.)	(1998) "La violence à l'école: approches européenne". Inst. Nat. De Recherche Pedagogic. In: Revue Française de Pedagogie, n. 123 - avril, mai - juin.
Jacques Dupâquer	(1999) "La violence em milieu scolaire". In: Éducation et formation: enfants et adolescents em difficulté. Paris; Presses Universitaires de France.
José Vicente Tavares dos Santos (org.)	(1999) A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. PMPA, SMED.
Juan Manuel Moreno	(1998) "Le côté sombre de l'école: politique et recherche sur le comportement anti - social dans les école espagnoles". In: DEBARBIEUX, Eric (coord.). La violence à l'école: approches européennes - Revue Française de Pedagogie, n. 123, mai - juin, Inst. Nat.
Julio Groppa Aquino	(1996) Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus.
Lia Fukui	(1991) "Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo". In; Cadernos de pesquisa
Luis Alberto Oliveira Gonçalves e Marília Pontes Sposito	(2001) "Um exame de iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil". Texto apresentado na International Conference on Violence in School and Public Polices. Paris: Mimeo.
Meredith W. Watts	(1998) Cross - cultural perspectives os youth and violence. Londres. Jai Press.

no plano do conhecimento dos atores da comunidade escolar - como os entrevistados nesta pesquisa - há uma preocupação em combinar relatos e análises com uma perspectiva propositiva, bem como em acionar medidas contra diversas violências que desestabilizam a escola e deixam marcas na vida dos que dela participam." (p. 299)

Rosário Pr. Ortega	(2001) "Projet Sevilla contre la violence scolaire: une modèle d'intervention éducative à caractère écologique". In:Éric Debarbieux e Catherine Blaya.La violence em millieu scolaire 3 dix approches em Europe. Paris: ESP Éditeur.	
Vera Maria Candau et al.	(1999) Escola e violência. Rio de Janeiro; DP&A.	
Antonio Sérgio Alfredo Guimarães; Lynn Huntley	(2000) Tirando máscara. Ensino sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra.	"Na literatura sobre o tema no Brasil, é comum destacar-se o fato de que o racismo é realizado por formas complexas, não sendo, mesmo, admitido pela maioria da população. E que, por outro lado, atitudes como ter amigos de outro grupo étnico-racial não necessariamente excluem práticas ou reproduções de relacionamentos pautados por racismo (Guimarães et al., 2000) (...)" (p. 219)
Éric Debarbieux	(1996) La violence em millieu scolaire: l'états de lieux. Paris: ESF Editeur.	"Na maioria dos estudos, seleciona-se uma unidade de análise, comumente os alunos - suas percepções - e esses são identificados ou como vítimas ou como agressores. Contra tal maniqueísmo posiciona-se o trabalho de Zinnecker (1998), ao indicar que o mesmo aluno pode ter, dependendo da situação, ambos papéis. Entretanto, há de se destacar que "a maioria das vítimas no meio escolar são alunos, seguidos de longe pelos adultos e estabelecimentos" (Debarbieux, 1996: 57)" (p. 80)
James Wilson e George Kelling	(1982) "The policy and neighborhood safety". In: The Atlantic Magazine. March	
Jurgen Zinnecker	(1998) " Perpetrators of school violence: a longitudinal study of bullying in german schools. In: Watts, Meredith W. Cross	
Mary Garcia Castro	(2001) Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília, UNESCO.	"Na realidade, tal dado vem sendo observado em outras pesquisas realizadas pela UNESCO [NOTA 69: Segundo Abramovay et al.(2002) os alunos se reconhecem como desinteressados e causadores de problemas de disciplina. Quando se lhes indaga qual o principal problema da escola, 77,7%, indicam os alunos desinteressados.], fazendo-se acompanhar de manifestações aparentemente contraditórias. Ao mesmo tempo em que os jovens exibem uma certa desvinculação, isolamento e até mesmo estranhamento em relação aos seus colegas constituem formas alternativas de agressão, dentro e fora da escola [ nota 70: Ver a propósito, Abramovay et al. "Gangues, galeras, chegados e rappers", op. cit.; Castro et al. "Cultivando Vidas Desarmando violências, op. Cit.] - como galeras, grupos e rappers, de grafiteiros, de pagode, de teatro, etc. - , que não têm como critério de pertencimento a organização institucional da classe de alunos, nem dos grêmios estudantis e nem da escola como tal." (p. 156-158)
Miriam Abramovay	(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers. - juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond..	
Miriam Abramovay. (coord.)	(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers. - juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond.	"Não existe consenso acerca da conveniência da vigilância policial no ambiente da escola. Para muitos - alunos e professores - a presença da polícia não somente seria inútil, como prejudicial, porque não é merecedora de confiança. Os jovens mostram-se críticos em relação a polícia, não como instituição, afirmando que [ nota 40: As publicações citadas sobre juventude e violência da UNESCO, têm mostrado como os jovens são críticos e incisivos quanto à atuação da polícia. Ver principalmente Abramovay et al., Gangues,

		Galeras, chegados e rappers (1999), onde fica claro o conflito latente existente.]" (p. 109)
Ofer Feldman	(1998) "Materialism and individualism: social attitudes of youth in Japan". In: Watts, Meredith W. Cross-cultural perspectives on youth and violence. Londres, Jai Press.	"Nesse sentido, estudando as escolas do Japão, Feldman (1998) sublinha a associação entre violências e individualismo, materialismo, problemas de comunicação e atitudes negativas em relação à escola e aos estudos. Este autor sugere que não bastaria nomear dinâmicas socioculturais que caracterizariam a contemporaneidade, pois, em cada país, essas se entrelaçariam com o perfil econômico-político e cultural da sociedade e o lugar da educação e da escola." (p. 83)
Jean - Claude Chesnais	(1981) Histoire de la violence. Paris. Éditions Robert Laffont.	"Neste sentido, Chesnais (1981) chama atenção para o fato de que existem várias concepções de violência, as quais devem ser hierarquizadas segundo o seu custo social. Para o autor, o referente empírico deste conceito é a violência física - inclusive a violência sexual - que pode resultar em danos irreparáveis à vida dos indivíduos e, conseqüentemente, exige a reparação da sociedade mediante a intervenção do Estado." (p. 68)
Julio Groppa Aquino	(1998) "A violência escolar e a crise da autoridade docente". In: Cadernos Cedes, ano XIX, N. 47, PP 07-19.	"No Brasil, Aquino(1999:11) advoga a propriedade de tomar como via de análise as relações entre professor e aluno, pesquisando o lugar da autoridade como construído institucionalmente: (...) O sujeito só pode ser pensado à medida que pode ser situado um complexo de lugares e relações pontuais - sempre institucionalizadas, portanto, (...) Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país e assim por diante (Aquino, 1999:11)" (p. 82)
Angelina Peralva	(1997) "Escola e violência nas periferias urbanas francesas". In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Inst. de Est. da Cult. e Edu. Continuada. Ano II, n 02..	"Nos últimos anos, chama a atenção o aumento, ou o registro, de atos delituosos e de pequenas e grandes "incivilidades" [nota: Peralva (1997) trata a violência como fenômeno que se sustenta na incivilidade, contrapondo do termo "civilidade" adotado por Norbert Elias.]. Tornam-se mais visíveis as transgressões, os atos agressivos os incidentes mais ou menos graves que têm como entorno a escola ou seu entorno, onde todos os atores (alunos, professores, o corpo técnico-pedagógico, pais e agentes de segurança) sentem-se vítimas em potencial. Este angustiante sentimento de vulnerabilidade, segundo Debarbieux (1998:13), expressa a existência de uma tensão social, que desencadeia insegurança no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo elas vítimas diretas de crimes e delitos - reflexão corrente no acervo da literatura internacional sobre o tema. " (p. 93)
Éric Debarbieux (coord.)	(1998) "La violence à l'école: approches européenne". Inst. Nat. De Recherche Pedagogic. In: Revue Française de Pedagogie, n. 123 - avril, mai - juin.	
Miriam Abramovay. (coord.)	(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers. - juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond.	"Nos últimos tempos vêm-se desenvolvendo novas concepções acerca da violência nas escolas, pelos significados que assume, ampliando-se a sua definição de modo a incluir eventos que antes passavam por práticas sociais costumeiras. Nesse sentido a violência deixa de estar relacionada apenas com a criminalidade e à ação policial, passando a ser alvo de preocupações ligadas à miséria e ao desamparo político, uma vez que acarreta novas formas de organização social relacionadas com a exclusão social e institucional e com presença de atores a descoberto do contrato social, ou seja, em situações de "não integração" com a sociedade (Abramovay et al., 1999: 57). Além disso, a reflexão sobre o tema passa a focalizar, também, a chamada violência simbólica em suas múltiplas formas de expressão, especialmente aquelas relacionadas às práticas institucionalizadas na

		sociedade, incluindo-se aí manifestações diversas de discriminação." (p. 94)
Angelina Peralva	(1997) "Escola e violência nas periferias urbanas francesas". In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Inst. de Est. da Cult. e Edu. Continuada. Ano II, n 02..	"O aluno, em alguns casos, se comporta de maneira autoritária humilhando/insultando o professor ou, em casos extremos, utilizando-se do poder ou prestígio dos pais para forçar a demissão daquele de quem não gosta [nota 77: Na relação entre alunos e professores, há o transbordamento de estratégias de gestão dos conflitos, as quais assumem três formas: "uso do tratamento "você"; os xingamentos e os insultos; e as ameaças contra adultos e agressões físicas" (Peralva, 1997: 17). A autora se refere ao contexto francês, e no Brasil o pronome de tratamento não se aplica, pois devido à diversidade regional é possível usar o tu ou você, assim como senhor(a) sem nenhum problema.] (p. 181)
Jaques Dupâquier	(1999) "La violence em milieu scolaire". In: Éducation et formation: enfants et adolescents em difficulté. Paris; Presses Universitaires de France.	"O conceito de incivildade mostra-se mais palpável por sua operacionalização, o que também identifica a sua ambigüidade. Considerando os estudos sobre escolas na França, Dupâquier (1999) refere-se a incivildades como o encontrado empiricamente: delitos contra objetos e propriedades, como estragos em caixa de correspondência, quebra de portas e vidraças, danificação das instalações elétricas, elevadores, móveis e equipamentos, prédios e veículos. Ressalta o comum quanto a danificação proposital de cabines telefônicas e até a provocação de incêndios e pichações. As incivildades contra pessoas podem tomar a forma de intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças)." (p. 74)
Rosario Pr. Ortega	(2001) "Projet Sevilla contre la violence scolaire: une modèle d'intervention éducative à caractère écologique". In:Éric Debarbieux e Catherine Blaya.La violence em milieu scolaire 3 dix approches em Europe. Paris: ESP Éditeur.	"O modelo parte do ponto de vista psico-educativo e da escola como lugar de vida em comum entre os jovens, onde todos os membros da comunidade - famílias, professores e alunos - devem estar representados. O SAVE concebe a escola como um local onde a coabitação deve ser tratada de maneira democrática, a atividade de instrução deve ser cooperativa e a educação deve ultrapassar a instrução, penetrando no domínio da formação de valores pela educação de sentimentos e moções sociais (ver sobre o projeto SAVE, Ortega, 2001). " (p. 325-326).
César Barreira (coord.)	(1999) Ligado na Galera - juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza. Brasília: UNESCO.	"O propósito de uma vida melhor [nota 80: Sob a perspectiva da independência financeira e da ascensão social segundo Barreira (1999: 97), a escola aparece como representação positiva, independentemente da classe social:" Os jovens valorizam essa escola e tendem mesmo a atribuir-lhe um papel semelhante, e mesmo superior, ao esperado da família, quando pensam em estratégias de ascensão social"] tanto para si quanto para a família foi citado por alunos que acreditam que o estudo devolve a inteligência e oportuniza a segurança pessoal [nota 81: Uma significativa distinção de gênero quanto à percepção do valor e da função da educação está refletida, no depoimento de algumas alunas, no almejo de independência financeira em relação à família e, principalmente, aos homens: Para ter um bom futuro e não depender de ninguém, para ser alguém na vida e para quando casar não depender de marido. Para o marido não ficar humilhando a gente dentro de casa.] no futuro: Crescer mais na vida e conseguir com seus méritos mais coisas, mais condições de vida boa para seus filhos." (p. 197)
Daniel J. Flannery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric	"O recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos de agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida à escola. Levar uma arma para este ambiente,

	Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>	
Nancy Day	(1996) <i>Violence at Schools - learning in fear</i> . Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers.	segundo algumas pesquisas norte-americanas, (Cox, 1997; Flannery, 1997; Day, 1996) significa para os jovens, mais do que a intenção de perpetrar algum crime, impor respeito, proteger-se e defender-se." (p. 253)
Vic Cox	(1997) <i>Gund, Violence, and teens</i> . Berkeley: Enslow Publishers, Inc.	
Jurgen Zinnecker	(1998) " Perpetrators of school violence: a longitudinal study of bullying in german schools. In: Watts, Meredith W. Cross	
Antonio Olinto	(2000) <i>Minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa</i> . São Paulo, Moderna.	"O vetor de referência para o debate teórico também varia na literatura sobre violências nas escolas. Principalmente entre autores europeus, tende-se a privilegiar análises institucionais (ou variantes, como a sistem level approach , a que se refere Zinnecker) que podem tomar vários formatos, como análises de relações intragrupos. Nessa linha, há estudos que investigam o status e a popularidade dos jovens que tem comportamento agressivo, entre os pares (Crains et al., 1998; Asher e Coie, 1990; Coie et al., 1991, apud Zinnecker, 1998), e as normas dos grupos." (p. 81)
Claudemir Belitane	(1998) "O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e novos prometeus." In: <i>Cadernos Cedes</i> , ano XIX, n.47, p 20	"Ocorre, porém, que as punições podem se tornar tão banalizadas que deixam de ser tidas como sanções. Nestes casos, os diretores se mostram resistentes em reconhecer os castigos [nota 64: Punição que se inflige a um culpado; mortificação. (Olinto, 2000: 163).] aplicados como punições, pois argumentam que não existe castigo, existem os regimentos que prescrevem as punições. Em outros casos, não conseguem definir se recorreram a punição: Não sei se a gente pode chamar de punição deixar o aluno sem recreio ou só entrar na sala acompanhado dos pais ou dos responsáveis." (p. 149)
Daniel J. Flanery	(1997) <i>School violence: risk, preventive intervention, and policy</i> . Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>	"Os limites desses pactos dependeriam das relações estabelecidas e do sentido de pertencimento à escola. Isso, por sua vez, dependeria não do controle, mas "de sutilizas outras, tais como o despertar do desejo, tanto por um certo resgate da dignidade social dos sujeitos que jogam o jogo pedagógico como pelo próprio objeto ( a escola) que se veicula ao pacto (Belitane, 1998)." (p. 82)
Joan L. Curcio e Patricia F. First	(1993) "Violence in Schools. How to proactively prevent and defuse it". Series: Roadmaps to success series. Newbury Park: Ed. A. Corwin Press Publication.	"Os termos usados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil [ nota 26: delinquência juvenil corresponde a atos que vão contra a lei ou potencialmente sujeitos a uma medida penal. Estaria mais associada a agressão física e vandalismo e estupro Hayden e Blaya, 2001)], sendo tal enfoque pouco usado na Inglaterra. Para alguns autores na literatura anglo-saxônica , o termo violência na escola só deveria ser usado no caso de violência entre alunos e professores (Cusio & First, 1993; Steinberg, 1991apud Flanery, 1997)ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão."(p. 72)
Éric Debarbieux (coord.)	(1998) "La violence à l'école: approches europeene". Inst. Nat. De Recherche Pedagogic. In: <i>Revue Française de Pedagogie</i> , n. 123 - avril, mai - juin.	"Os vários informantes concordam que as regras são indispensáveis para a constituição da ordem escolar, mas chamam a atenção para o tipo de coerção a que são submetidos para alcançar tal fim. Segundo Debarbieux (1998), dos problemas que se colocam hoje, entre os docentes e o corpo escolar em geral, emergem, prioritariamente, as formas de contestação da própria ordem escolar, que se manifestam como incivildades ou como uma violência mais evidenciada ou como comportamento de rejeição." (p. 140)

Daniel J. Flannery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>	"Outra linha com igual vetor - o indivíduo - associa comportamentos agressivos à socialização na infância, na família e nas relações intergeracionais. Esta abordagem é mais encontrada em trabalhos sobre bullying. É quando a idade ganha destaque, mas não somente quanto a esse tipo específico de comportamento. Agressivo. De fato, há uma tendência a associar este comportamento com o ciclo etário, como se ocorressem agressividades próprias a cada ciclo, o que de alguma forma lembra o debate sobre ritos de passagem e rituais de socialização (Flannery, 1997)" (p. 81)
Bernard Charlot; Jean - Claude Émin	(1997) Violences à l'école - état de savoir. Paris: Mason & Armand Collin éditeurs.	"Para Charlot (1997), se a agressão física ou pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as "incivilidades" que representam a principal ameaça para o sistema escolar." (p. 69)
Jacques Delors	(2000) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XIX. São Paulo. Cortez.	"Para tanto há que se contar com profissionais respeitados pelo seu conhecimento e pedagogia dentro e fora da sala de aula, cabendo ao Poder Público investir em formação e reciclagem desses profissionais, bem como adotar estratégias para fazer prevalecer o respeito aos direitos e deveres do professor. Torna-se necessário contar com uma educação de qualidade e com currículos de formação pedagógica afins aos pilares do conhecimento (Delors, 2000), como também com uma insistência humanista." (p. 325)
Nancy Cardia	(1997) "A violência urbana na escola". In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Edu. Rio de Janeiro: Inst. De Est.da Cult e Edu. Continuada...	"Parte considerável dos enfrentamentos relatados nos grupos focais envolvem grupos de jovens que se incluem em alguma categoria em oposição a outra, como entre bairros distintos com os quais os jovens identificam-se por neles morarem ou porque a escola aí está localizada. Este contorno, portanto, atinge a vida escolar de diversos modos [nota 42: Ver, em Cardia (1997), estudo sobre diversas formas por meio das quais a violência no entorno da escola afeta a vida escolar.], especialmente a circulação no bairro onde a escola se situa, posto que os estudantes são impedidos ou sentem-se inseguros de ir e vir da escola." (p. 115-116)
Éric Debarbieux	(1996) La violence em milieu scolaire: l'états de lieux. Paris: ESF Editeur.	"Pode-se finalmente que um estudo sobre a violência e a insegurança no meio escolar deveria considerar: i) os crimes e delitos, tais quais os furtos, roubos assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, etc., conforme qualificados pelo código penal; ii) as incivilidades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; e iii) sentimento de insegurança, ou sobretudo aqui o que determinamos "sentimento de violência" resultante dos dois componentes precedentes, mas também oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência. (Debarbieux, 1996: 42)" (p. 70)
Éric Debarbieux	(1998) "La violence à l'école: approches européennes". Inst. Nat. De Recherche Pedagogic. In: Revue Française de Pedagogie, n. 123	"Porém Debarbieux (1998) critica tal postura como "obsoleta", não somente pelo reconhecimento de diversos direitos, mas também por sentidos das "pequenas delinquências" e das "incivilidades", quebras de pacto social das relações humanas e das regras de boa convivência (Debarbieux, 1998)." (p. 69)
Angelina Peralva	(2000) Violência e Democracia - o paradoxo brasileiro. São Paulo. Paz e Terra.	"Quando se aborda o tema das violências nas escolas, há de se lidar com múltiplas contradições, além daquela destacada por Peralva (2001), de que no Brasil registrou-se o aumento da violência em período da consolidação da democracia, desde a década de 1980. Ao mesmo tempo em que a escola se institui como instância de aprendizagem de valores e de exercício da ética e da razão, é noticiada como lugar de incivilidades, brigas, invasões,

		depredações, e até mortes, onde os conflitos se registram entre vários agentes: alunos e alunos, alunos e professores, alunos e funcionários, etc., inclusive por violências simbólicas e autoritarismos." (p. 335)
Carol Hayden e Catherine Blaya	(2001) "Violence et comportement agressif dans les écoles anglaises". In: Éric Debarbieux; Catherine Blaya La violence em mullieu scolaire	"Recorrendo, portanto, a percepção dos jovens, os estudos tendem a ter como foco o comportamento dos alunos, a cultura dos estabelecimentos escolares e a invasão e influência dos estranhos no meio escolar. A partir desses temas mais próximos é comum, nas pesquisas desenvolvidas, por exemplo, na Inglaterra, sair da escola e discutir sobre cidadania, considerando a violência na comunidade ou a delinqüência e a segurança nos quarteirões em torno dos estabelecimentos escolares e o papel da escola na comunidades (Marlow e Pitts 1998, in Hayden e Blaya, 2001)." (p. 80).
Jaques Dupâquier	(1999) "La violence em millieu scolaire". In: Éducation et formation: enfants et adolescents em difficulté. Paris; Presses Universitaires de France.	"Reitera-se que são muitos os tipos de violência analisados sendo mais comuns, em especial na literatura norte-americana, o olhar sobre gangues, xenofobia e bullying. Esses temas também variam concentrando mais estudos na Europa, especialmente na França, sobre incivildades no meio escolar. Este último é outro termo ambíguo não considerado por alguns autores (Dupâquier, 1999) como violência, e mais referido como agressividade ou padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro." (p. 74)
Jean - Claude Chesnais	(1981) Histoire de la violence. Paris. Éditions Robert Laffont.	"Segundo Chesnais, os franceses se identificam tão intimamente com seus patrimônios e seus bens que, muitas vezes, reagem mais intensamente quando estes são violados do que quando a sua própria pessoa sofre violência. Daí esta tendência de atribuir à violência uma conotação econômica, confundindo-a com delinqüência. Fica claro, nas palavras do autor, que o seu entendimento de violência econômica não se refere às desigualdades na estrutura de posições no mercado nem aos déficits de cidadania resultantes das assimetrias sociais (Chesnais, 1981, 13)." (p. 68)
Éric Debarbieux	(1998) "La violence à l'école: approches européene". Inst. Nat. De Recherche Pedagogic. In: Revue Française de Pedagogie, n. 123	"Segundo Debarbieux (1998), as incivildades seriam violências anti-sociais e antiescolares, quando mais traumáticas, pois silenciosas e banalizadas para proteção da escola, tomando muitas vezes a forma de "violência simbólica" [...]" (p. 75)
Jacques Delors	(2000) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XIX. São Paulo. Cortez.	"Sejam quais forem os tipos de manifestação, as violências nas escolas representam uma ameaça a princípios internacionalmente reconhecidos sobre a educação. Primeiramente, abalam diretamente os quatro pilares do conhecimento, reconhecidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998)" (p. 25)
Miriam Abramovay et al.	(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers. - juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond.	"Ser bem de vida" ou optar por uma categoria intermediária ao autoclassificar-se na escala de estratificação social pode ser a maneira de assumir uma recusa frente às situações consideradas extremas e negativamente valorizadas do ponto de vista social, ou que corresponderiam a esteriótipos a serem evitados. De alguma forma, haveria referências implícitas a um outro com o qual não se quer identificar ou que não serve de parâmetro de comparação [nota 84: Em pesquisa realizada no Distrito Federal, sobre gangues, em que foram analisados padrões de discriminação, também se registrou a tendência a buscar a diferenciação por atributos dicotômicos quanto às condições de vida - no caso, por parte dos que habitavam regiões periféricas em relação "àqueles, no Plano Piloto", destacando-se a
Teresa Pires do Rio Caldeira	(1984) A política dos outros. O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo. Brasiliense	



		ocorrência, entre jovens, de um "discurso compensatório e invertido quando se refere a valores e a critérios morais" (Abramovay et al., 1999: 45). Caldeira (1984) enfatiza tal mecanismo compensatório, nas autotaxificações, o qual opera por codificações sobre ricos e pobres, por afastamentos e compensação." (p. 209)
Daniel J. Flannery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric">http://eric</a>	"Similarmente, desenha-se a pesquisa de Flannery (1997) sobre alunos em escolas norte americanas, onde o autor conclui que boa parte dos agressores, em casos de homicídios e outros delitos graves, já tinha algum tipo de registro criminal envolvendo armas de fogo. Este autor apela para o que denomina "teoria desenvolvimentista (do indivíduo)" ou de "análise do contínuo da história de vida" de alunos para delimitar fatores de risco ou situações que condicionariam a violência, o que conjuga com a importância de, nas escolas, adotar "fatores de proteção" já orientados para os alunos desde a infância." (p. 81-82)
Carol Hayden e Catherine Blaya	(2001) "Violence et comportement agressif dans les écoles anglaises". In: Éric Debarbieux; Catherine Blaya La violence em mullieu scolaire	"Similarmente, Hayden e Blaya (2001) apontam que nos estudos na Inglaterra existe um complicador adicional ao fato de que, no dicionário, o vocábulo violência em como indicador apenas a violência física [...] Nesse país, nos estudos sobre violência na escola, o mais comum seria usar termos outros, como "agressividade" ou "comportamento agressivo" dos alunos." (p. 71)
Carol Hayden e Catherine Blaya	(2001) "Violence et comportement agressif dans les écoles anglaises". In: Éric Debarbieux; Catherine Blaya La violence em mullieu scolaire - 3 - dix approches em Europe. Paris, ESF, 43-70.	"Sobre um outro ângulo, o das variáveis endógenas, portanto, de dentro do ambiente escolar, seriam destacadas: (...) ii) as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, bem como o impacto do sistema de punições (Carvel, 2000; in: Hayden, Blaya, 2001; Ragnognino et al. 1997)" (p. 77)
N. Ragnognino et al.	(1997) L'école comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois école em Marcelle. In: Charlot, Bernard; ÉMIN, Jean - Claude (coords.) Violence à l'école - états du savoirs. Paris: Masson & Armand Collin	
Carol Hayden e Catherine Blaya	(2001) "Violence et comportement agressif dans les écoles anglaises". In: Éric Debarbieux; Catherine Blaya La violence em mullieu scolaire - 3 - dix approches em Europe. Paris, ESF, 43-70.	"Sobre um outro ângulo, o das variáveis endógenas, portanto, de dentro do ambiente escolar, seriam destacadas: (...) iii) Os próprios professores que, por banalizar a violência e não dar atenção especialmente às incivilidades e discriminações, estariam contribuindo para desprezar o direito dos alunos à proteção e perderiam o momento pedagógico de educar contra culturas de violência (Sposito, 1998; Feldman, 1998). Alguns estudos também apontariam a má qualidade do ensino, a carência de recursos humanos e o tratamento autoritário dado aos alunos como potencializadores de violências por parte dos mesmos (Blaya, 2001)" (p. 77)
Marília Pontes Sposito	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun.	
Ofer Feldman	(1998) "Materialism and individualism: social attitudes of youth in Japan". In: Watts, Meredith W. Cross-cultural perspectives on youth and violence. Londres, Jai Press.	
Daniel J. Flannery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric-columbia.edu/monographs/uds">http://eric-columbia.edu/monographs/uds</a> 109.	"Sobre um outro ângulo, o das variáveis endógenas, portanto, de dentro do ambiente escolar, seriam destacadas: (...) i) a idade (Flannery, 1997, sobre bullying nos Eua) e a série ou nível de escolaridade dos estudantes (Döptner et al., 1996; Fuch et al., 1996 apud Funk, 2001)" (p. 77)

Walter Funk	(2001) "La violence à l'école em Alemagne" In: Debarbieux, Éric et Blaya, Catherine (dir.) La violence em mullieu scolaire - 3 - dix approche em Europe. Paris: Ed. ESP, 25-42	
Manfred Max Bergman	(1998) "Research note: a theoretical note on the differences between attitudes, opinions and values". In: Swiss Political Science Review, Lausanne: Institut d'Études Politiques et Internationales.	"Também é comum o debate sobre teorias da personalidade. Nesta vertente, para alguns autores, autoritarismo e tendência a violência seriam traços relativamente estáveis da personalidade. Já para outros, o autoritarismo seria uma ação de reação à ansiedade (Watts, 1998). Por exemplo, para Bergman (1998), na Alemanha, a violência dos jovens se relacionaria com ansiedade e insegurança provocadas pelo processo de unificação do país.
Meredith W. Watts	(1998) Cross - cultural perspectives os youth and violence. Londres. Jai Press.	Alguns grupos juvenis, segundo este autor, seriam mais afetados que outros pela tensão social, daí serem portadores de expressão de xenofobia e autoritarismo. Quando o foco centra-se em indivíduos (agressores), é comum dar-se ênfase a "falta de competência" desses, problemas de comunicação, o modo como interpretam mensagens, respondendo de forma agressiva." (p. 81)
Jaques Dupâquier	(1999) "La violence em millieu scolaire". In: Éducation et formation: enfants et adolescents em difficulté. Paris; Presses Universitaires de France.	"Também para Dupâquier (1999), justifica-se a preocupação com vários tipos de violência na escola, tanto pelo princípio dos direitos humanos, pelo lado das vítimas, como também pela sua expressão e por seu crescimento. Haveria de se indignar socialmente com o sentido de violência para as vítimas, para as instituições que a sofrem, para a democracia. Seria necessário reduzir a insegurança das escolas e cuidar do risco de vitimização de jovens neste ambiente, principalmente por seus pares." (p. 70)
Carol Hayden e Catherine Blaya	(2001) "Violence et comportement agressif dans les écoles anglaises". In: Éric Debarbieux; Catherine Blaya La violence em mullieu scolaire	"Também são feitas referências a perturbações (disruption) no sistema de aprendizagem ou nas aulas, causadas por "atitudes indesejáveis"; a décrochage - 'desengajamento' ou desinteresse pela escola e pela aprendizagem"; e a comportamentos anti-sociais, ou seja, "atos que implicam não respeito à lei e ações que não são necessariamente ilegais e que não dão lugar a uma perseguição pela justiça" (Ruther et al., 1998, apud Hayden e Blaya, 2001)" (p. 71)
Daniel J. Flanery	(1997) School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em <a href="http://eric-columbia.edu/monographs/uds">http://eric-columbia.edu/monographs/uds</a> 109.	"Um outro fenômeno associado a situações de violência é a disponibilidade de armas de fogo e as mudanças que isso impõe às comunicações conflituosas, contribuindo para o aumento do caráter mortal dos conflitos nas escolas. Diferentes pesquisas, baseadas em surveys nos EUA, sugerem que os jovens que carregam arma para a escola, comumente, têm a intenção de se defender, mais do que perpetrar um crime (Flanery, 1997)" (p. 73)
Ingeborg Breines et al.	(2000) Towards a women's agenda for a culture of peace. Paris, UNESCO Publishing.	
Antonio Sérgio	(2000) Tirando máscara. Ensino sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra.	"Uma das vertentes sócio-culturais da exclusão diz respeito à questão racial [ nota 78: Raça aqui, corresponde à acepção nativa do pensamento social, e não a uma categoria

Alfredo Guimarães e Lynn Huntley		essencializada. Nesta linha, raça pode ser compreendida como uma classe de compreensão do mundo social. Vale insistir que, no sentido biológico, a única raça comprovadamente existente é a humana. (Oliveira et al., 1998; Guimarães et al., 2000)]. , aqui tratada em termos de percepções., assim como exemplos de discriminações. De fato, o racismo é uma forma de exclusão social encravada na sociedade brasileira em geral e no sistema educacional em particular, e aparece, algumas vezes, de forma explícita e, outras, por meio de atitudes de pseudocordialidade, como se documenta nesta pesquisa [ nota 79: Embora já tenha sido amplamente provado, tanto por cientistas das áreas biológicas quanto sociais, que o conceito de raça carece de fundamento científico, uma perspectiva sócio-política torna impossível deixar de falar de raça. Isso porque todas as pesquisas evidenciam que o grande contingente de excluídos por razões fenotípicas existe de fato. Como elucida Seyferth: Embora não existam linhas ou barreiras raciais bem definidas, os brasileiros dão importância à aparência física e elaboram inúmeras categorias designativas das muitas tonalidades de pele, traços faciais e outras características da raça negra". (Seyferth, 1989: 28)]. (p. 192)
Dayci David Oliveira	(1998) "A cor do medo: o medo da cor." In: A cor do medo: homicídio e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília.	
G. Seyferth	(1989) As Ciências Sociais no Brasil e a questão racial. In: Cativo e liberdade; Seminário do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ.	
Jean - Claude Chesnais.	(1981) Histoire de la violence. Paris. Éditions Robert Laffont.	"Uma terceira concepção tem por foco a idéia de autoridade, que possui forte conteúdo subjetivo e, segundo o autor, encontra-se na moda: trata-se da chamada violência moral ou violência simbólica. Chesnais sustenta que " falar de violência neste sentido é um abuso de linguagem, próprio a certos intelectuais ocidentais, excessivamente bem instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime (Chesnais, 1981, 13)." (p. 68)
J. Morse	(1999) Qualitative generalizability. Quantitative Heath Research, vol. 9, issue 1, January.	[...] Usualmente, grande parte do público aceita sem dificuldades as generalizações dos achados de dados quantitativos. O mesmo não ocorre quando se trata dos dados qualitativos. Morse (1999), porém, argumenta que, assim como a pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa é generalizável, apesar de os critérios de generalização diferirem entre uma e outra." (p. 60)
Jorge Werthein e Célio Cunha	(2000) "Fundamentos da Nova Educação". In: Cadernos UNESCO Brasil, volume 5, Brasília.	"... está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta de conflitos. É uma cultura baseada na tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais - o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião - e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não - militares para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis (Werthein in UNESCO, 2001: 6). (p. 324)".
Claudemir Belitane	(1998) "O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e novos prometeus." In: Cadernos Cedes, ano XIX, n.47, p 20	"[...] O tolerável, em termos de violência, seria dado por "pactos institucionais", segundo Belitane(1998), também se baseando em estudos em escolas no Brasil, com diferentes graus de violência." (p. 82)
Jean-Paul Payet	(1997) "La violence à l'école in: Ragmognino, Fradji, Soldini e Vergés. Le école comme dispositif symbolique et les violence: le exemple de trois école em Marcelle". In: Charlot, Bernard; Émin, Jean-Claude(coords.) Violences à l'école - états de savoir. Paris.	"A vulnerabilidade da escola a violências várias, macrosociais, viria aumentando, como também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao alcance social, ampliação do escopo e do acesso de outros meios de formação. Este é o diapasão que orienta autores como, por exemplo, Payet (1997: 145-146): A violência na escola, enquanto objeto social, se inscreve em diversos locais. Os estabelecimentos escolares têm certamente o status de lugar original, mas o "problema

		social" é construído em outros cenários. Entre esses, a cena mediática e política são determinantes, pois elas dão aos atos, aos incidentes, um porte e um valor gerais, que por sua vez dão sentido ao que se passa nos estabelecimentos. (...) Essa maneira de "pensamento único" sobre a violência na escola pode ser resumida a algumas "evidências". A violência que se manifesta na escola provém do exterior. Para que a violência cesse, é necessário fechar a escola, protegê-la, isolá-la." (p. 78)
Éric Debarbieux	(1996) La violence em milieu scolaire: l'états de lieux. Paris: ESF Editeur.	"Analisando historicamente a tradição dos estudos da violência no meio escolar, Debarbieux chama atenção para importantes mudanças tanto no que é considerado violência como, também, no olhar a partir do qual o tema é abordado. "Uma lição especial da história poderia ser esta variabilidade de sentidos da violência na educação correlacionada às representações da infância e da educação (Debarbieux, 1996: 32)." (p.67)
J. Hanke	(1996) Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors. Journal of Criminal Justice.	"De fato, como adverte Hanke (1996), ao analisar escolas nos EUA, não basta focalizar atos considerados criminosos e extremos, pois isso não colaboraria para melhor entender a natureza, a extensão e as associações entre violências e vitimização." (p. 70).
Alba Zaluar	(1994) Condomínio do diabo. Rio de Janeiro: UFRJ.	"No Brasil durante os anos 90, diferentemente da tendência dos anos anteriores, melhor se delinea a preocupação com a violência nas escolas não mais como um fenômeno de origem exógena, ainda que se dê ênfase, em especial ao problema do narcotráfico (Zaluar, 1994; Guimarães, 1998; Candau, 1999; Peralva, 2000), à exclusão social (Araújo, 2001. In: Educação e pesquisa, v. 27) e às ações de gangues (Abramovay et al., 1999), entre outras. Conclui-se que estes estudos constatavam a existência de outras causas atribuídas à violência que não só a autoridade, conforme enfatizado nos estudos dos anos 80." (p. 85)
Angelina Peralva	(2000) Violência e Democracia - o paradoxo brasileiro. São Paulo. Paz e Terra.	
Carla Araujo	(2001) "As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia". In: Revista da Faculdade de Educação da USP - Educação e pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p 141-160, jan. / jun.	
Eloísa Guimarães	(1998) Escola, galeras e narcotráfico. Rio de Janeiro: UFRJ.	
Miriam Abramovay et al.	(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers. - juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond	
Vera Maria Candau et al.	(1999) Escola e violência. Rio de Janeiro; DP&A.	
Pierre Bourdieu	(2001) O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.	"Segundo Bourdieu (2001), seriam permitidas por um poder que não se nomeia, não se deixa assumir como conivente e autoritário. Assim, professores não vêm, não reclamam e as vítimas não são identificadas como tais. No racismo e nas ações xenófobas também seria comum tal cumplicidade não assumida por jovens, adultos, alunos e professores". (p. 75).
Éric Debarbieux e Catherine Blaya	(2001) La violence em milieu scolaire 3 dix approche en Europe. Paris: ESP éditeur.	"Segundo Debarbieux e Blaya (2001), Bonafé-Schmitt (1997), não é possível analisar a violência nas escolas sem refletir sobre agressão física, os pequenos roubos, o vandalismo e o que os pesquisadores franceses consideram como "incivildades", isto é, ofensas verbais, grosserias diversas, empurrões, interpelações e humilhações. De fato, fica claro no

J. Bonafé-Schimitt	(2000) La médiation scolaire par les élèves. Paris: ESF Editeur.	discurso dos alunos e dos membros do corpo técnico-pedagógico das escolas que as formas pelas quais a violência se realiza são inúmeras, como também variados são os seus objetivos, alvos, instrumentos, vítimas e praticantes." (p. 232)
Áurea M. Guimarães	(1996) A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas: EAA.	A instituição escolar não pode ser apenas vista como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem a sua própria violência e sua própria indisciplina. (Guimarães, 1996, 7). (p. 88)
Vera Maria Candau et al.	(1999) Escola e violência. Rio de Janeiro; DP&A.	A intervenção por parte do narcotráfico nessas escolas se faz (...) de forma sutil, com pouca visibilidade, através de diferentes mediadores, representativos de posições diversas em relação às quadrilhas, tendo como propósito ampliar a área física e os grupos sociais sobre seu controle. Essa operação resulta em sistemas de proteção/subordinação das instituições, a exemplo do que se obtém por parte dos moradores das áreas ocupadas (Candau, 1999: 7)". (p. 85)
Anália Soroia Batista e Patricia Dario El-Moor	(1999) "Violência e agressão". In: Codo, Wanderley (coord.) Educação: carinho e trabalho, CNTE, Brasília: UnB Psicologia e Trabalho e Petrópolis, Vozes.	Ademais, encontram-se na literatura nacional advertências contra associações deterministas entre pobreza e violência no bairro e na escola, pois, em tais ambiências haveria escolas com diferentes níveis de violência (Sposito, 1998; Batista e El-moor, 1999; Lucinda, Nascimento e Candau, 1999). (p. 88).
Marília Pontes Sposito	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun.	
Vera Maria Candau et al.	(1999) Escola e violência. Rio de Janeiro; DP&A.	
Anita Schumann Rodrigues	(1994) "Aqui não há violência: a escola silenciada - um estudo etnográfico. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Educação.	Candau (1994) reflete sobre os riscos da banalização da violência escolar, assim como seu silenciamento (Rodrigues, 1994), de uma forma que ilustra o cuidado da literatura nacional em identificar, por um lado, nexos entre a violência na sociedade e na escola e, por outro, em situar tipos e níveis de violência, em particular na escola [...]. (p. 89)
Vera Maria Candau et al.	não há publicações dessa autora do ano de 1994 listadas.	
Anália Soria Batista e Patrícia Dario El-Moor	(1999) "Violência e agressão". In: Codo, Wanderley (coord.) Educação: carinho e trabalho, CNTE, Brasília: UnB Psicologia e Trabalho e Petrópolis, Vozes.	De fato, quase não há referência a agressões de professores contra alunos na literatura consultada. Ao contrário, o que se percebe é a preocupação com as agressões sofridas pelos professores, praticadas pelos alunos e entre eles. Por exemplo, observa Batista e El-moor (1999: 150): Os episódios de violência nas escolas mais comentados e enfatizados pela mídia são aqueles relativos a agressão aos professores ou entre os próprios alunos, o que pode ser facilmente constatado na maior parte dos noticiários, jornais e revistas. No entanto, nossa pesquisa mostrou que os acontecimentos mais freqüentes no conjunto das escolas brasileiras, são os de vandalismo, seguidos de agressões entre alunos e por último as agressões dirigidas a professores." (p. 85-86)

Henry A. Grioux	(2000) Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Porto Alegre, Artmed.	Em que pese a ênfase nos alunos, busca-se na literatura brasileira, como em vários autores estrangeiros antes referidos, evitar a demoninação dos jovens (Grioux, 2000), considerando-se por outro lado, a "situação de violência contra a educação". (p. 86)
Nancy Cardia	(1997) "A violência urbana na escola". In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Edu. Rio de Janeiro: Inst. De Est.da Cult e Edu. Continuada...	Estudos, no Brasil, indicam que mesmo em situações de violência nos bairros por conta das gangues e do tráfico, por exemplo, os alunos prezam a convivência escolar, como espaço de construção de redes de solidariedade com os colegas e com os professores (Cardia, 1997) (p. 86)
Walter Funk	(2001) "La violence à l'école em Allemagne" In: Debarbieux, Éric et Blaya, Catherine (dir.) La violence em mullieu scolaire - 3 - dix approche em Europe. Paris: Ed. ESP, 25-42.	Funk (2001), por exemplo, em resenha sobre estudos na Alemanha, identifica uma plêiade de fatores - também presentes em estudos desenvolvidos em outros países - fortemente associados com violência nas escolas, como: 1) entre os alunos: baixa auto-estima, falta de perspectivas em relação ao futuro e de percepção do lugar da escolaridade em sua vida profissional; alguns traços da personalidade; contexto familiar marcado pela falta de diálogo, violência doméstica, falta de interesse dos pais no desenvolvimento escolar dos jovens; desejo de se fazer aceitar no grupo de referência e formas de representar e viver a masculinidade 2) Quanto à escola: "atmosfera de trabalho escolar ou qualidade do ensino medíocre"; problemas nas relações entre professores e alunos; " falta de ênfase nos valores na educação ministrada"; " resultados escolares ruins - maior índice de repetência entre os alunos que se envolvem em atos de violência. 3) exposição à mídia, a programas de violência. 4) Tipo de comunidade e vizinhança e o grau de violência aí encontrado." (p. 79)
Eloísa Guimarães	(1998) Escola, galeras e narcotráfico. Rio de Janeiro: UFRJ.	Guimarães (1998: 12), em estudo etnográfico realizado entre os anos de 1991 e 1992, trata das diferentes formas de conexão da escola pública (no Rio de Janeiro) com a violência que ali se intensificou a partir dos anos 80, focalizando três movimentos distintos: o narcotráfico, as gangues / galeras e os movimentos juvenis emergentes, os quais afetam o cotidiano das escolas.(p. 86)
Vicente Barreto	(1992) "Educação e violência: reflexões preliminares". In: ZALUAR, Alba (org.) Violência e educação, São Paulo, Cortez.	Há como uma integração recíproca entre essa duas esferas da atividade humana que, aparentemente, estão bem distantes uma da outra. No caso brasileiro, a crise da educação vem sendo agravada pela inserção da violência em suas diversificadas formas no mundo racional da escola, derrubando os alicerces da educação, desde a autoridade do professor até o abandono das exigências mínimas de aprovação. (Barreto, 1992: 59, 60) " (p. 87)
Ofer Feldman	(1998) "Materialism and individualism: social attitudes of youth in Japan". In: Watts, Meredith W. Cross-cultural perspectives on youth and violence. Londres, Jai Press.	Já ambigüamente se localizando fora e dentro da escola, estaria o mal-estar em relação às instituições sociais gestoras das políticas públicas. Nesse caso, a escola seria apenas o local onde ocorreriam as interações dos grupos prejudicados e insatisfeitos. No mesmo sentido, pesquisas destacam que as formas convencionais de participação e de representação política são também objeto de crítica e rejeição por parte dos jovens. "Muitos projetam suas frustrações no sistema social, não estão satisfeitos com o processo político, com os líderes e consideram que ninguém no sistema os entende" (Feldman, 1998: 22)" (p. 77)

José Vicente Tavares dos Santos (org.)	(1999) A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. PMPA, SMED.	Já Santos (1999), insiste na análise institucional da escola, o tipo de ensino e das relações entre professores e alunos, ressaltando que haveria de compreender que a escola seria locus de relações de sociabilidade e que propiciaria certo "autoritarismo pedagógico". Cita comportamentos agressivos por parte dos professores, em sala de aula, as "violências simbólicas" - como não dar aula ou dar aula de qualidade discutível e exercer autoritarismo nas relações interpessoais com os alunos. E sublinha a distância entre a linguagem dos jovens - mais afim ao lúdico - e aquela imposta por um tipo de escola - a "escola caserna" - com ênfase na disciplina e em regras: A escola com sua educação tradicional, impõe ao aluno um aprendizado que não corresponde a realidade do universo cultural, sendo vista de uma forma negativa e nada estimulante e lúdica. O seu controle exagerado estimula comportamentos de rebeldia e desobediência...A violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que seu meio exerce sobre eles. Sabemos que a escola-caserna é vivida como um lugar trancado que impõe aos corpos uma ordem de uniforme, da qual não há meios de fugir: regras, controles, punições, dominações são os meios habituais de disciplina. A escola tem se mostrado com freqüência como espaço da coação. Parece ter ficado do lado de fora o caminho lúdico da aprendizagem. (Santos, 1999: 157)." (p. 87-88).
Anita Schumann Rodrigues	(1994) "Aqui não há violência: a escola silenciada - um estudo etnográfico. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Educação.	Mas por outro lado, vários autores insistem no papel das desigualdades sociais, de "potencializadoras" de violências. Além disso, há de se ressaltar a preocupação com a banalização da violência, ou o fato de diretores e alunos, em alguns casos a não considerarem como violências atos que o seriam por outros parâmetros (Sposito, 1998). Neste sentido, o silenciamento em relação a violências (Rodrigues, 1994) ou o modo como são definidas, é um dos vetores sublinhados pelos autores nacionais, como os citados" (p. 89)
Marília Pontes Sposito	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun.	
Vera Maria Candau et al.	(1999) Escola e violência. Rio de Janeiro; DP&A.	Nesta perspectiva, a combinação dos referidos fatores favorece uma trama dialética da violência que articula aspectos de diferentes naturezas. Daí a necessidade de estabelecer distinções entre seus níveis e dimensões: a violência reconhecida e efetivamente punida como crime; a que se instalou em parte da estrutura do Estado e a que tece as mais amplas relações sociais e domésticas. (Candau, 1994:31)" (p. 90)
GUIMARÃES S, O autor não consta nas referências bibliográficas das autoras.	(1995)	No Brasil a maioria dos estudos tem por contexto o Rio de Janeiro e São Paulo, dando prioridade ao ambiente de localização das escolas, configurando situações marcadas pelo narcotráfico ou pela violência e pobreza acentuadas, ainda que não necessariamente reduzam o fenômeno da violência nas escolas a condicionantes de fora. [nota : Por exemplo, o trabalho de Guimarães(1995) desenvolveu - se em escolas públicas das zonas do narcotráfico do Rio de Janeiro, ressaltando - se a ausência do Estado quanto à políticas sociais . Guimarães pesquisa grupos juvenis, galeras nos morros cariocas sua atuação nas escolas, inclusive por invasões associadas a disputas de grupos rivais e as negociações que diretores que diretores são levados a fazer com chefes do narcotráfico para garantir o funcionamento das escolas.] (p. 85)
Julio Groppa Aquino	(1996) Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São	Numa outra perspectiva, tanto no Brasil como no exterior vários autores frisam a importância de diferenciar a violência que vem de fora e aquela que propriamente identificam como

	Paulo: Summus.	violência escola - "que nasce no interior da escola ou como modalidade da relação direta com o estabelecimento de ensino"(Sposito,1998: 64). Aquino (1999) classifica como "sociologizantes" os enfoques que somente consideram os problemas estruturais ou de fora da escola. Esse autor critica também um enfoque comum a vários autores norte americanos, que se centralizam na figura do aluno, ou o que denomina de " clínico - psicologizante" (Aquino, 1996:07). (p. 88).
Marília Pontes Sposito	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun.	
Eloísa Guimarães	(1998) Escola, galeras e narcotráfico. Rio de Janeiro: UFRJ.	Outra importante contribuição dos estudos de Guimarães (1998), contra lugares comuns sobre violência, estaria na observação de que os alunos relacionados ao tráfico, não seriam, necessariamente, os que se destacariam por comportamento violento na escola. Ao contrário, ainda que sua presença seja um possível elemento perturbador por conta das brigas entre facções do crime, mas isso poderia ter lugar também entre gangues." (p. 86)
Áurea M. Guimarães	(1996) A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas: EAA.	Por exemplo, Guimarães (1996), no estudo de caso, em duas escolas de Campinas, encontrou que: Todos os professores relacionavam a violência a uma agressão física ou verbal, mas para a maioria deles, a escola não era violenta, pois, as brigas, os roubos e os xingamentos eram "coisa deles", "natural da idade". As causas desse "problema disciplinar" estariam no ambiente familiar e na estrutura econômica. Todas as soluções mencionadas tinham por objetivo amenizar as manifestações de hostilidades entre os alunos para "melhorar" o comportamento deles ou adaptá - los às normas da escola (Guimarães, 1996:147)." (p. 89)
Hannah Arendt	(1961) Between Past and Future. New York: Meridian Books.	Segundo Barreto: A idéia de que a educação pressupunha a imposição da vontade de uma pessoa livre sobre outra, em muitas teorias políticas e sociais do século XX, passou a ser conhecida como "antidemocrática", contrariando a própria natureza do processo educacional. Dessa forma, conforme observa Hannah Arendt (1961: 191), a perda da autoridade que se iniciou na esfera política estendeu-se para a esfera privada, de forma que a autoridade foi contestada na família e na escola (Barreto, 1992: 57)." (p. 87)
Vicente Barreto	(1992) "Educação e violência: reflexões preliminares". In: ZALUAR, Alba (org.) Violência e educação, São Paulo, Cortez.	
Marília Pontes Sposito	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun	Segundo Sposito (1998:64): "A diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência". (p. 88)
Miriam Abramovay (coord.)	(1999) Gangues, galeras, chegados e rappers. - juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond.	Segundo Sposito, o fato ocorrido em Brasília, no ano de 1997, onde cinco jovens de classe média atearam fogo a um índio Pataxó enquanto este dormia em um ponto de ônibus, estremeceu a sociedade brasileira e impulsionou a produção de pesquisas brasileiras sobre violência e juventude. Neste contexto, a UNESCO realizou um estudo sobre o tema com os jovens da Capital, intitulado juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília (1998) Este estudo foi precursor de outras pesquisas da UNESCO, cada uma das quais busca entender os fatos relacionados com a violência entre jovens brasileiros: Gangues, galeras, chegados e rappers (1999), Ligado na Galera (1999), Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos (1999), entre outras. (p. 89).
Áurea M. Guimarães	(1996) A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas: EAA.	Significados sociais da escola são questionados na literatura brasileira para melhor compreender a causa da violência nas escolas nos dias de hoje, e são comuns as análises que apontam os percalços da educação face à globalização da economia, mudanças do mundo do trabalho, lugar da ética e extensão da ideologia consumista e individualista. Em
Marília Pontes	(1998) "A instituição escolar e a violência". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação	



Sposito	Carlos Chagas, n. 104, p 58-75, jun	especial, frisa-se a perda da importância da educação para a mobilidade social e - marca dos autores brasileiros - a chamada para as linguagens juvenis, o anseio do pertencimento, da participação e o tradicionalismo da linguagem de um tradicionalismo mais formal (Guimarães, 1996; Sposito, 1998)." (p. 91)
---------	-------------------------------------	---