

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

# **Políticas públicas de educação para jovens: protagonismo juvenil, novas modalidades de gestão de segmentos sociais.**

João Paulo Macedo e Castro.

Cita:

João Paulo Macedo e Castro (2009). *Políticas públicas de educação para jovens: protagonismo juvenil, novas modalidades de gestão de segmentos sociais*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1759>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**Políticas públicas de educação para jovens:  
protagonismo juvenil, novas modalidades de gestão de segmentos sociais**

João Paulo Macedo e Castro<sup>1</sup>

*“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).

Na arena dos programas sociais ou das chamadas políticas públicas – termo empregado ultimamente para designar uma série de ações desenvolvidas através ou por meio das instâncias governamentais – os projetos e ações direcionadas à juventude ou ao jovem ganharam maior visibilidade e expressão nos anos de 1990. De acordo com levantamento realizado por Carrano & Spósito (2003), foi a partir do final do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 1998) que surgiram as primeiras políticas federais direcionadas à juventude.

A ressonância de episódios dramáticos como vigário geral e Candelária ambos em 1993, as rebeliões de *jovens em conflito com a lei* nas unidades estaduais da Fundação Estadual de Bem-estar do Menor (FEBEM) e o assassinato do Índio Galdino em 1997 por jovens de classe média de Brasília, impulsionaram os governos estaduais/municipais e federal a elaborarem e incentivarem ações direcionadas a este segmento social ainda pouco entendido e qualificado como sujeito social<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Doutor em Antropologia Social - PPGAS/MN/UFRRJ. Prof. da UNIRIO

<sup>2</sup> Em pesquisa publicada em 2006 Spósito, Silva e Souza (2006) mostram que nos âmbitos federal, municipal e estadual, no período entre 1997 e 2004, incidiram as principais medidas (projetos/ações/programas) voltados para a juventude.

Períodos	Projetos	%
Até 1980	5	0,6
1981-1984	3	0,3
1985-1988	6	0,8
1989-1992	18	2,3
1993-1996	39	4,9
<b>1997-2000</b>	<b>166</b>	<b>20,9</b>
<b>2001-2004</b>	<b>516</b>	<b>64,8</b>

Um dos temas de maior expressão nessas ações é o que ficou conhecido como *protagonismo juvenil*, cuja conceitualização, como apontaram (Ferretti, Zibas, Tartuce, 2004) tem múltiplos significados e atributos<sup>3</sup>. Geralmente o termo tem sido utilizado em programas direcionados à juventude com o sentido de identificar um conjunto de ações as quais o público jovem ou a “juventude” seria objeto e/ou sujeito de tais ações. Neste sentido, pode-se falar que esses programas utilizam-se da idéia indicada na epigrafe deste texto, onde *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*. Este foi o sentido atribuído ao termo por um dos principais projetos realizado no Rio de Janeiro no início dos anos 2000 e coordenado pela UNESCO, com forte repercussão nas políticas produzidas para a juventude nos anos subseqüentes, denominado de “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”.

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas questões relativas à forma como o tema do *protagonismo juvenil* vem sendo abordado no âmbito das políticas públicas dirigidas à juventude. Neste sentido, optei em tratar de um caso específico – desenvolvido com mais profundidade na minha tese de doutorado (Castro, 2006) – a experiência de uma ação desenvolvida no âmbito da cooperação técnica entre a UNESCO e o governo do estado do Rio de Janeiro. Para tanto, destaquei como foco de análise os documentos normativos elaborados no processo de negociação da cooperação os quais embasaram o acordo firmado no ano de 2000, constituindo o Programa Escolas de Paz.

### **Construindo um problema: a juventude violenta**

Uma boa expressão da visibilidade da temática *juventude* no final dos anos de 1990 foi o seminário de lançamento em junho de 1998 no Distrito Federal das publicações: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas e Juventude, violência e cidadania*:

---

Não informado	43	5,4
Total	796	100

<sup>3</sup> “A revisão bibliográfica sobre o tema indica que o “protagonismo dos jovens/alunos” é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.” (Ferretti, Zibas, Tartuce, 2004: 4/5)

*os jovens de Brasília* – primeiro livro da UNESCO que trata da temática da juventude, analisando particularmente as visões dos jovens de classe média de Brasília a partir da repercussão do *Caso Galdino*.

Considero este evento como um marco importante na formação de um campo reflexivo a respeito do tema juventude, pois uniu diferentes personalidades do mundo político e setores da sociedade brasileira desde o Vice-presidente da República, Ministros, representantes de organismos internacionais, pesquisadores, ONGs e demais entidades envolvidas na temática do jovem e da juventude. O “sentimento” do evento pode ser resumido na seguinte declaração de Ruth Cardoso – então presidente do Programa Comunidade Solidária.

“A juventude tem sido esquecida: 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”. (Cf. Castro, 2006: 119).

Abria-se naquele período um amplo campo interdisciplinar e interinstitucional de reflexão, buscando-se transformar um dado de realidade (mortalidade de jovens, delinqüência juvenil, agressividade etc.) em um problema de natureza sociológica. Afinal a “urgência da realidade” – como afirmava Ruth Cardoso – exigia a necessidade de designar quem era esse jovem, mas também de pensar estratégias para atuar sobre ele. Porém não era qualquer jovem, era o jovem que matava e o jovem que morria, o jovem de periferia, das favelas, ou seja, o jovem identificado naquele momento como um *problema social*. Para a conformação desse vínculo entre a designação (o conhecer) e a intervenção (o atuar) era preciso estabelecer unidades discursivas e práticas entre os diferentes agentes sociais envolvidos na temática, capazes de revelar quem eram esses sujeitos sociais nas suas múltiplas inserções (família, trabalho, lazer etc.). Conhecer quais eram suas práticas, modos e estilos de vida, e, ainda, se tornava prioritário apontar caminhos para a superação/resolução dos efeitos sociais causados por suas ações<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Na minha tese de doutorado utilizei o trinômio juventude-violência-cidadania para analisar, a partir da atuação da UNESCO-Brasil no campo das políticas públicas para a juventude, a relação entre esses múltiplos agentes – fragmentados e dispersos, ocupando posições distintas – que passaram a compartilhar – mesmo que provisoriamente – um discurso comum: da associação entre juventude e violência, e da necessidade de intervir para a reversão desta associação. A formulação do trinômio juventude-violência-cidadania me permitiu observar a interrelação e interdependência de campos de saberes distintos, observar a relação entre “produtores” e “reprodutores” de ideologias, de práticas administrativas e institucionais, constituindo experiências de intervenção.

Um desses caminhos foi incentivar o *protagonismo juvenil* como uma tecnologia de intervenção, uma modalidade de organização e atuação junto a certos segmentos sociais, mas também como uma forma de atuar em espaços e territórios, tais como as periferias, favelas e/ou comunidades. Nesse sentido pode-se compreender o *protagonismo juvenil* como uma técnica de governo, para operar sobre determinadas populações<sup>5</sup>. E como toda técnica produz efeitos, ordena visões de mundo, impõe hierarquias, gera modos de dominação, enfim, estimulam processos e dinâmicas sociais confusas e muitas vezes pouco precisas quanto aos seus objetivos, metas e razão de ser.

Uma das idéias originárias que vai emoldurar o *protagonismo juvenil* pode ser captada na fala pronunciada por Ruth Cardoso durante o seminário de Brasília em 1998 sobre a importância de *ouvir e conhecer o jovem*. Ou seja, era preciso dar voz a estes sujeitos sociais, e como nos lembra Ana Maria Doimo (1995) “estava fundado o tempo da ‘vez e voz do povo’”, não era mais o ‘povo’ - sujeito abstrato - ordenado nos “movimentos sociais” dos anos de 1980, mas de segmentos sociais claramente identificados por critérios sócio-demográficos e da psicologia (faixa etária, ciclo de vida etc.).

Além de *ouvir e conhecer*, era preciso também atuar junto às práticas negativas de sociabilidades que estes segmentos estimulavam, criavam, ou mesmo eram vítimas. Em outras palavras, era preciso controlar e ordenar estes *jovens* não só nas suas ações, mas nas suas formas de organização, nos seus canais de expressão, nos seus encontros<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Como lembra Foucault, “(...) 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, 1984: 289).

<sup>6</sup> Doimo chama a atenção na sua análise sobre os movimentos populares dos anos de 1980, para a dimensão relacional existente entre os movimentos e organizações populares, e a “troca de experiências” é tratada pela autora como um “recurso prático para a costura interna de um campo de movimentos por natureza localizados, diversos e fragmentados”. (1995:125). O que se observa é que esse *modus operandi* surgido nesta conjuntura foi apropriado e desenvolvido pelos diferentes agentes sociais, tornando-se uma metodologia de organização das políticas públicas junto a segmentos populacionais. A “troca de experiências” como modalidade de auto-organização - em contraposição as instituições formais (partidos, sindicatos, secretarias, etc.) está inscrita hoje em todas as metodologias, procedimentos e técnicas para aqueles que querem trabalhar com o chamado “social”.

## **Estabelecendo um Documento de Projeto (*PRODOC*)**

Nesta parte pretendo mostrar como o Programa Escolas de Paz foi definido e concebido a partir das questões colocadas acima.

O documento que regula o acordo de cooperação entre a UNESCO e o governo do Rio de Janeiro – chamado de *PRODOC* (Documento de Projeto) – 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” estabelece os princípios, objetivos, estratégias e atividades a serem executadas pelos responsáveis pelo Programa. Ou seja, define as normas, regula os procedimentos operacionais e estabelece a concepção que vai orientar os gestores sociais.

O conteúdo do documento foi 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. O objetivo geral do programa foi definido como sendo o de

“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).

O público alvo do Programa é a juventude (jovens pobres, moradores da periferia e de favelas) e o *locus* privilegiado para as ações são as escolas públicas estaduais. Para atender a este objetivo, o Programa foi definido a partir de duas vertentes: a *educacional* e o *protagonismo juvenil*. A vertente educacional teria como meta incentivar determinadas ações direcionadas ao jovem e ainda consolidar a unidade escolar como um espaço para a realização de tais ações<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A vertente educacional foi definida da seguinte forma: “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).

Em relação ao tema do *protagonismo juvenil*, para os formuladores do PRODOC, o objetivo central desta vertente seria uma estratégia de estimular a formação de uma “rede de soluções cidadãs, que tenham o jovem como sujeito” (PRODOC, 2001: 5), indicando o papel de articulador/mediador/protagonista que esses “jovens” deveriam ter.

Para chegar a tal objetivo o documento menciona que as referências conceituais utilizadas foram inspiradas em um amplo *diagnóstico* forjado por diferentes tipos de conhecimentos, em particular por via de pesquisas e concepções formuladas por *especialistas*<sup>8</sup>.

O segundo aspecto importante do documento são os itens que informam sobre os *objetivos* e as *atividades* necessárias para alcançar os *resultados* esperados. Como os objetivos do Programa foram situados em duas vertentes, a *educacional* e a do *protagonismo juvenil*, também a definição das *atividades* obedeceu ao mesmo princípio. Na *vertente educacional*, os objetivos foram então 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. (...) 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: 17-20[grifos meus])

Fica claro, neste trecho, o papel central atribuído à escola, não apenas como um espaço de recreação, mas como um dos agentes sociais capaz de promover a irradiação de cultura. Porém, no mesmo documento, ao informar sobre os indicadores de aferição há

---

<sup>8</sup>“(…) 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 de a maioria dos crimes ocorrerem 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’ (...) 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: 5-7/10).

uma inversão da proposição inicial. Se o objetivo era *fortalecer o papel da escola como pólo irradiador de cultura*; o resultado esperado deveria ser algo que indicasse a “transformação” da escola. Entretanto, o resultado esperado foi definido como o de *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 as ações realizadas **na** escola. Esta omissão é determinante, pois a escola deixa de ser **sujeito** e protagonista dos processos para tornar-se **objeto** das ações. Este tipo de situação revela a forma como as noções de *protagonismo* vão sendo formuladas e construídas, determinando e influenciando a maneira como os atores serão posicionados e o lugar, de cada um dos “protagonistas”, vai sendo definido na hierarquia do Programa.

Ao observar a descrição das atividades propostas para a execução dos objetivos, depara-se com a mesma situação, a da percepção da escola como um território, um espaço para a realização de determinadas atividades, e não como um agente social. O quadro abaixo lista o conjunto de atividades associadas à vertente *educacional*, as quais ordenei entre: **atividades realizadas pela escola**, ou seja, pelos próprios componentes da instituição escolar / **atividades realizadas nas escolas**, compreendendo as unidades escolares como espaços para atuação de interventores externos a instituição escolar, o que permite atentar para o papel de cada um dos atores definido pelo PRODOC.

Atividades realizadas <b>pela</b> escola	Atividades realizadas <b>na</b> escola
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).	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.
Execução do Plano de Abertura das Escolas.	Acompanhamento de processo e avaliação de resultados das atividades executadas.
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.	Avaliar junto aos participantes das oficinas, o aprendizado e a qualidade da produção gerado no trabalho de capacitação.



Promover o intercâmbio entre as escolas participantes do programa, através de oficinas, festivais, circuitos, etc.;	Acompanhar e alimentar os processos deflagrados nas atividades acima.
Organizar grupos de trabalhos voluntários através de programa de formação específica – cursos, seminários e treinamento em voluntariado.	Avaliar a eficácia da utilização dos materiais didático pedagógicos disponibilizados às escolas através de relatórios semestrais.
Identificar atividades, linguagem e maneiras de divulgação atraentes para jovens que não estejam frequentando escola, ou que estejam correndo risco social.	Capacitar os educadores formais e informais nas habilidades específicas exigidas para o bom desempenho das ações coordenadas e sob responsabilidade da equipe interdisciplinar.
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).	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).

**Quadro 1 - Atividades e ações**

O que gostaria de destacar deste quadro é mais do que a natureza distinta das atribuições de cada um dos atores sociais, e sim, principalmente, o conteúdo destas atribuições. Observa-se que as ações a serem desempenhadas pelos integrantes da escola estão condicionadas àquelas discriminadas e recomendadas pela coordenação geral. Pela leitura do PRODOC verifica-se que a escola possui pouca ingerência no processo de concepção e elaboração das atividades, desempenhando principalmente a função de operacionalizar as ações realizadas pelos agentes indicados pelo programa<sup>9</sup>.

### **Atividades que devem ser realizadas nas escolas**

Agrupando as atividades acima, observa-se que estas podem ser ordenadas em dois grandes grupos: **atividades de formação** e **atividades de operacionalização**, sendo as

<sup>9</sup> Na dinâmica do Programa, porém, estas “diretrizes” não foram exercidas *ipsis litteris*. No cotidiano estas ações foram diluídas em função das dificuldades do dia-a-dia. Muitas atividades eram, na prática, exercidas por integrantes da escola ou por pessoas por ela indicadas. Entretanto, mesmo nestas situações a presença dos coordenadores pairava como uma “sombra” com a qual os integrantes da escola tinham que negociar constantemente. Cf. Castro, 2006 em especial o capítulo 4.

primeiras o núcleo central do programa. Sem a necessidade de um novo quadro, basta olhar o acima para perceber que o conjunto das atividades que compõe a primeira coluna (Atividades realizadas pela escola) é de natureza operacional, e aquelas no interior da segunda coluna (Atividades realizadas na escola) são de natureza formativa.

Em um segundo momento, restou aos elaboradores do PRODOC identificar quem seriam os agentes que atuariam no interior das escolas, o que foi registrado da seguinte forma:

“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 de quais agentes poderiam atuar nas ações do *Programa Escolas de Paz*. Tratava-se de *contratar especialistas em juventude*, e também de selecionar integrantes de ONGs (identificadas como pertencentes a jovens), já que as ações que estas promoviam foram reconhecidas como de *notória experiência social*, como explicita um documento complementar.

“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).

“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” (*Pipeline project*, s/d, 18).

Neste caso, *especialização* significa participar de algum tipo de ação/atividade considerada um *experimento*, assim como um critério para classificar aqueles 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])

Aos poucos, o documento vai apresentando suas premissas, e, principalmente, definindo a estratégia de intervenção. Os *especialistas* em juventude e as *ONGs de 3ª ou 4ª geração* tornavam-se atores centrais para a implementação do Programa. Ou seja, pretendia-se atuar junto a certos jovens, no espaço da escola, com os jovens integrantes de ONGs.

### **Protagonismo juvenil para os jovens**

No que tange a vertente *protagonismo juvenil*, de fato esta nada mais era do que um conjunto de premissas (atividades, ações - ver quadro abaixo) que deveriam ser operacionalizadas pelos *especialistas* (indivíduos ou ONGs, jovens ou não) para atuar sobre a escola e sobre os outros jovens. Apesar de esta vertente ter sido apresentada como um dos objetivos do Programa, na realidade correspondia as atribuições contratuais, chamadas também de “Termo de Referência”<sup>10</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”.
- 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

<sup>10</sup> Um Termo de Referência ou TR como também é conhecido, regula e define as atribuições que devem ser realizadas por um consultor, e é um elemento necessário para a regulamentação de um contrato de trabalho.

- 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.

**Quadro 2 - objetivos vertente protagonismo juvenil**

Chama atenção nos itens acima listados o fato das ações não serem dirigidas **por** jovens, mas por 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 na idéia de conformação de uma *rede* de instituições para promover práticas e ações de intervenção. Nenhuma das atividades listadas prevê trabalho **com** os *jovens*, mas sim **para** eles.

As preposições “com” e “para” indicam os caminhos pelos quais as práticas dos gestores sociais vão sendo orientadas em relação ao protagonismo juvenil. Ao contrapor o “**com jovens**” e o “**para jovens**” permite elucidar os mecanismos utilizados para forjar um modelo norteador de diversas políticas e práticas para a juventude. A constituição de uma rede de especialistas sobre juventude não significa a formação de uma rede **de/com** jovens, mas sim a legitimação de saberes, a classificação de sujeitos sociais e a formação de tecnologias para atuarem sobre eles.

Isso pode ser melhor compreendido se tivermos em mente a forma como foram concebidos e definidos as atribuições de cada parceiro (Governo Estadual e UNESCO) no Programa.

O próprio documento outorga à UNESCO a responsabilidade em virtude da sua experiência intersetorial e interinstitucional de promover a *gestão de processos*. Ao governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação (SEE), cabia a função

de dispor com os *recursos humanos necessários*, bem como fornecer a *dotação orçamentária*<sup>11</sup>.

Cada um dos parceiros seria responsável por uma das vertentes. Ao governo do Estado cabia a responsabilidade de operacionalizar a *vertente educacional* - que como se demonstrou correspondia em fornecer os insumos aos interventores. À UNESCO cabia formar uma *Unidade Gestora* para coordenar as ações da *vertente protagonismo juvenil*<sup>12</sup>, ou seja, conceber, preparar e executar a intervenção.

O desenho institucional do Programa foi montado de forma a excluir parcialmente a presença mais pró-ativa dos quadros da administração pública, até mesmo os técnicos em assuntos educacionais. A Escola (alunos, professores, quadros administrativos), assim como o chamado *entorno* ou *comunidade* (moradores locais, jovens locais - público alvo do Programa), tornava-se objeto de ações promovidas por agentes selecionados pela *Unidade Gestora*, já que as ações se baseavam não em uma atuação **com** a escola, mas em uma atuação **na** escola por especialistas de *notório saber*. Os protagonistas passavam a ser objetos da intervenção, e o *protagonismo juvenil* não era apenas *ouvir* e *conhecer* os jovens, e sim uma metodologia de intervenção social.

### **Finalizando sem concluir**

“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” (*Pipeline project* s/d 47).

---

<sup>11</sup> “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).

<sup>12</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)

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. Estabelece minuciosamente as ações que pretende realizar - da compra de material de escritório ao desembolso total do Programa - todas devem ser previamente definidas. Por isto o documento é fundamental na concepção e gestão do Programa.

A partir dos documentos normativos também é possível compreender como se conformam os “modelos culturais” nos termos de Eric Wolf (2003) que orientam processos interativos e práticas sociais, ou seja, permite confrontar o que é dito com o que é feito, e também observar como são negociadas e manipuladas as regras, normas e procedimentos.

Nesses termos, o que se pretendeu aqui foi apresentar, a partir de um estudo concreto, alguns efeitos e usos de certas categorias que ganham notoriedade e visibilidade e que adquirem teor explicativo em si, tornando-se auto-explicativas. Esse é o caso do termo *protagonismo juvenil*, que como bem lembraram Sposito & Carrano (2003) fazem parte do léxico das políticas direcionadas à juventude nas últimas décadas. Não procurei neste artigo realizar nenhum tipo de “denúncia” sobre uma possível manipulação da categoria ou expor uma contradição entre o sentido sociológico do termo e uso feito pelos gestores sociais. Procurei, outro sim, explicitar a dinâmica de certos processos sociais que têm no plano da intervenção o seu campo de ação. As categorias e termos empregados podem e devem ser entendidos a partir da forma como os indivíduos as manipulam, as utilizam na sua praxe cotidiana.

O que pude perceber através deste caso e da minha pesquisa no doutorado, é o esforço empreendido por aqueles que procuram intervir na realidade social – sendo as políticas públicas o reflexo deste processo – a partir de caminhos, técnicas e metodologias consideradas e tidas como democráticas. Existe, e talvez este seja um dos grandes desafios, uma banalização e uma propagação destas práticas (metodologias) ditas como “inovadoras” ou “participativas” que, no entanto, devem ser analisadas com muita acuidade e cuidado para não substancializa-las e considerá-las em si ações destinadas à promoção de sujeitos sociais.

Informa-nos a epígrafe deste trabalho que 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*. Nesses termos o *protagonismo* é um instrumento de intervenção, assim como as ações do Escola de Paz, que visam construir/desenvolver esse operador. Porém 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 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). Esse talvez seja um dos desafios colocados para aqueles que atuam como gestores sociais.

## **BIBLIOGRAFIA CITADA:**

CASTRO, João Paulo M.(2006), UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil. Tese de doutorado. PPGAS/MN/UFRJ.

DOIMO, Ana Maria (1995), A vez e a voz do popular: Movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro, ANPOCS/Relume Dumará.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE Gisela Lobo B. P.(2004) *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio*, in Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago.

FOUCAULT, Michel (1984) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal.

LIMA, Antonio Carlos de Sousa (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.

PIPELINE PROJECT (s/d), *mimeo*.

PRODOC, (2001) *Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro*.

SPOSITO, Marília Pontes & CARRANO, Paulo César R. (2003) *Juventude e políticas públicas no Brasil*. In Revista Brasileira de Educação, v.24, São Paulo.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho ; SOUZA, Nilson Alves de (2006) *Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas* . Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 248-267.

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.