



A construção de políticas públicas para a juventude: novas modalidades de gestão de segmentos sociais

João Paulo Macedo e Castro

UNIRIO

RESUMO: Neste artigo, analiso os documentos produzidos para a implementação de um acordo de cooperação entre a Unesco e o governo do Estado do Rio de Janeiro, para a promoção de um programa destinado à superação da violência praticada pelos jovens. Reflito como tal ideal construiu novas técnicas de governar sobre grupos/pessoas, produzindo discursos e mecanismos de intervenção sobre grupos juvenis com força e legitimidade para envolvê-los em certos repertórios culturais, políticos e sociais e ordenar/controlar suas formas de expressão. Através dessas novas técnicas, mostro como se consolidou uma definição particular de jovem e de juventude: não mais um jovem delinquente e nem contestador, mas um jovem sujeito de direito. Especificamente, analiso uma experiência da Unesco de trabalho com juventude iniciada em 2000 e que teve um impacto importante para a formatação de um tipo de metodologia de ação junto ao público jovem.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude, políticas públicas, Unesco, protagonismo juvenil.



JOÃO PAULO MACEDO E CASTRO. A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS...

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.
Antônio Carlos da Costa, jornal *Radical*,
Fundação Perseu Athos Bulcão, 1999.

Construindo um problema: a juventude violenta

Na arena brasileira dos programas sociais ou das chamadas políticas públicas – termo empregado ultimamente para designar uma série de ações desenvolvidas por meio das instâncias governamentais – os projetos e as ações direcionados ao jovem ganharam maior visibilidade e expressão nos anos 1990. Mas foi no final do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) que surgiram as primeiras políticas federais direcionadas à juventude, como demonstram os trabalhos de Sposito (2003) e Sposito, Silva e Souza (2006). Na tabela abaixo, observa-se que o período 1997-2004 contabilizou um número expressivo de projetos e programas nos âmbitos federal, municipal e estadual direcionados à população jovem.

Tabela 1 – Programas voltados à 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
1997-2000	166	20,9
2001-2004	516	64,8
Não informado	43	5,4
Total	796	100

Fonte: Sposito, Silva & Souza, 2006, p. 241

Tais ações foram motivadas pela ressonância de episódios dramáticos, como as chacinas em Vigário Geral e na Candelária, ambas em 1993, as rebeliões nas unidades da Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Febem) e o assassinato do índio Galdino, em 1997, por jovens de classe média de Brasília. Com estes eventos, os governos estaduais, municipais e federal foram impulsionados a elaborar e a incentivar ações direcionadas a este segmento ainda pouco entendido e qualificado como sujeito social.

Em sintonia com a visibilidade pública dos problemas relativos à juventude, observou-se no mesmo período um aumento dos estudos produzidos no âmbito das pós-graduações das áreas de humanas (Sposito, 2009) que tinham as práticas e os comportamentos dos jovens como um dos objetos de investigação. Tratava-se então de conhecer/identificar quem eram esses “jovens violentos”, em contraste com os “jovens não violentos”. Conhecer as sociabilidades negativas em contraponto às sociabilidades positivas passou a ser um foco de interesse de intelectuais, gestores públicos, instituições de pesquisa, agências multilaterais e ONGs.¹



Nesse processo, algumas ideias ganharam força e viriam a desempenhar um papel importante nas reflexões sobre juventude e na formulação de programas dirigidos a este segmento social no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000: em primeiro lugar, a percepção de que o jovem, pela sua condição de transitoriedade (nem criança, nem adulto), estaria mais exposto à influência das formas negativas de sociabilidades; em segundo, de que a violência, entendida como um novo modelo de sociabilidade, colocava-se como um dos principais problemas que envolviam a juventude; em terceiro, que os jovens deveriam ser percebidos como sujeitos de direitos, sendo a cidadanização um instrumento de socialização positiva. O conjunto dessas ideias criou não apenas critérios e indicadores para a identificação e a qualificação das práticas juvenis, como também ajudou a organizar um campo amplo de estudo, que passou a ser reconhecido (dentre outras denominações) como estudos sobre juventude (Martins & Augusto, 2005), além de ter auxiliado na formulação de metodologias de intervenção junto a estes segmentos sociais (Castro, 2010).²

Assim, algumas ações direcionadas à juventude e implementadas no início dos anos 2000 tinham como objetivo fornecer aos jovens (atores e vítimas da violência) modelos de socialização que estimulassem a sua inserção na vida social/comunitária. Segundo esta perspectiva, acreditava-se que os jovens poderiam renovar seu repertório de valores desenvolvendo aspectos como solidariedade, diálogo, respeito, tolerância etc., e alterar suas práticas sociais. Partindo desta percepção, algumas perguntas passaram a orientar tanto os estudiosos do tema juventude/violência quanto aqueles interessados em desenvolver políticas específicas para os jovens: Quais seriam as formas de inserção do jovem na vida social capazes de renovar seu repertório de valores e práticas sociais? Como reverter as práticas sociais e os valores desagregadores forjados pela cultura da violência? Para responder a tais questões, ao contrário de



ser proferido um discurso punitivo e de serem formulados mecanismos de controle e repressão, foi proposto por esse “campo” a compreensão de que não bastava apenas vigiar e punir o jovem “infrator” e/ou “delinquent”; era preciso oferecer a esses jovens um novo repertório cultural, abrigado em uma moral e em uma ética fundadas em outros modelos societários.

Neste artigo, pretendo então abordar algumas questões relativas a esta ideia de socialização positiva da juventude, e refletir sobre como tal ideal construiu novas técnicas de governar sobre grupos/pessoas, fabricando um dispositivo governamental com força suficiente para envolver os jovens em certos repertórios culturais, políticos e sociais que ordenam e controlam suas formas de expressão. Desta forma, através dessas novas técnicas, consolidou-se uma definição particular de jovem e de juventude: não mais um jovem delinquent e nem contestador, mas um jovem sujeito de direito. Especificamente, analiso uma experiência da Unesco de trabalho com juventude, iniciada em 2000, que teve um impacto importante para a formatação de um tipo de metodologia de ação junto ao público jovem.

Práticas discursivas e práticas de intervenção

*Si vis pacem para bellum³
Mars gravior sub pace latet*

Desde 1946 a Unesco se opunha – não sem tensões – às ações bélicas defendidas por alguns países. O exame das Conferências Gerais (CG) a partir deste ano indica que, em vários períodos, a guerra, a (des)colonização e os conflitos nacionalistas e étnicos produziram diferentes resoluções e embates em torno do posicionamento da organização. Apesar



de contar com nuances, a maioria das resoluções tomadas nas CGs era contrária à decisão de conflitos por meio da 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 proposições ou planos específicos. Esta “dificuldade” refletia as tensões internas dos países-membros, que viviam distintas situações de organização política e social, adotando posições divergentes ante os conflitos bélicos. Nos termos de Michel Foucault, a guerra criava condições para uma “relação social permanente” (Foucault, 1997, p. 42).⁴ As soluções para esta equação começaram a ser formuladas e adquiriram visibilidade para os organismos internacionais com as declarações, as convenções e os tratados assinados entre os países.

Em 1986 a “Declaração de Sevilha sobre a Violência” apresentou relevantes contribuições ao aprofundamento das 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 que assinaram a Declaração de Sevilha refutaram as origens “biológicas” das práticas violentas e afirmaram que suas raízes estavam na dinâmica cultural de cada país. Já em 1989, na Conferência Internacional sobre a Paz na Mente dos Homens, de Yamoussoukro, na Costa do Marfim, a expressão *cultura da paz* foi empregada pela primeira vez na ONU, congregando temas até então dispersos em resoluções, tratados e convenções.⁵

Em 1991, a Unesco iniciou debates internos com o intuito de definir ações que orientassem a consecução de um programa que pudesse fazer frente à “cultura da guerra”. O professor de psicologia David



Adams, da Wesleyan University (Connecticut, EUA), foi um dos principais responsáveis por apresentar à organização uma proposta. Como o próprio autor refletiu em entrevista,⁶

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” (Em: http://www.comitepaz.org.br/Histórico_CP_2.htm).

A Unesco criou então, em 1992, um grupo de trabalho sobre cultura da paz, coordenado pelo prof. Adams, para desenvolver ações que poderiam ser transformadas em um programa de longo alcance sobre a paz. A primeira experiência de execução de um programa fundado na ideia de uma cultura de paz se deu em El Salvador, no ano de 1993, após a guerra civil de 12 anos.

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 da Frente Farabundo Martí de Libertação Nacional (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, edu-



cação 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 no transconflito. A documentação do projeto foi preparada para pleitear recursos internacionais (Em: 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 no mesmo ano na CG. Nesse período, o “Programa Cultura de Paz” consistia em um conjunto de projetos e ações de reorganização dos países recém-saídos de conflitos armados. Os dois documentos que orientaram os debates da Unesco sobre a Cultura de Paz (140 EX/28 e 142 EX/13) partiam do pressuposto de que as intervenções e os projetos a serem desenvolvidos nos países deveriam ser responsabilidade de “organizações intergovernamentais”, pois estas poderiam atuar com maior liberdade e autonomia em face dos interesses governamentais. No entanto, tais iniciativas ainda não eram bem vistas por alguns países-membros da Unesco e nem pela ONU, pois esta atuava em El Salvador 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 na região.

Com vistas a consolidar-se como a principal agência a tratar o tema da cultura de paz, a Unesco criou em 1994 uma instância para coordenar a elaboração do “Programa por uma Cultura da Paz” (28 C/123, p. 2). As principais atribuições desta instância foram descritas da seguinte maneira, em uma nota do diretor geral da organização (DG/note/94/10):

. fazer com que as atividades das diferentes unidades dos escritórios fora da sede da Unesco, que contribuem à promoção de uma cultura da paz, avancem a partir de uma abordagem integrada;





- . elaborar programas nacionais e sub-regionais para uma cultura da paz;
- . coordenar estas atividades com aquelas do sistema das Nações Unidas e dos organismos intergovernamentais e não governamentais;
- . continuar refinando, pela reflexão, a pesquisa e a avaliação, o conceito de cultura da paz e a metodologia apropriada (28 C/123).

Com estas iniciativas, a Organização buscava ampliar a área de atuação e de influência do “Programa Cultura de Paz”. A criação de uma unidade interna para promover o seu programa se ancorava na ideia de que a Organização seria uma instância catalisadora das ações e dos projetos vinculados à cultura de paz, proposta endossada pela ONU. Como as representações da Unesco em outros países⁷ mantinham parcerias com organizações não governamentais e intergovernamentais, estas instâncias também tinham como missão formar no nível local/regional redes de instituições que atuassem com temas correlatos à cultura da paz. Com estas iniciativas, a Unesco, aos poucos, tornava-se referência nas iniciativas globais dirigidas à paz.

Assim, na 28ª Conferência Geral da Organização, em 1995, a Unesco adotou a “Estratégia de Termo-Médio” – estimada em seis anos – do “Programa Transdisciplinar Rumo a uma Cultura de Paz” e afirmou que um dos maiores desafios do século XX era iniciar uma transição da cultura da violência para uma cultura da paz. Após esses encontros, reuniões e fóruns internacionais, a Unesco incluiu a promoção da cultura de paz em seus planos estratégicos de 1996-2001 – cujas ações foram iniciadas no exercício de 1996-1997 – com o subtítulo Rumo a uma Cultura de Paz.⁸

Entre 1995 e 1999, no entanto, os debates não caminharam para um consenso. Pelo contrário, as divergências surgiam entre os próprios países integrantes da Unesco. Da mesma forma, as relações entre as agên-





cias do Sistema ONU também eram tensas e conflituosas. Um dos embates desse período centrava-se na posição defendida por alguns países-membros europeus de não associar a paz aos direitos humanos. Para estes países, os direitos humanos eram competência do Conselho de Segurança da ONU. Na entrevista com o prof. Adams, ele explica como alguns representantes da ONU percebiam 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 Europeia, na mesma sessão, embora não expressasse suas objeções tão francamente, pediu a eliminação de todas as referências à cultura da guerra (Em: 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 um novo modo de intervenção internacional, pelo fato de não se fundamentar exclusivamente na presença de milícias sob o comando do Conselho de Segurança. A principal característica desta iniciativa consistia no dado de que os projetos e os programas coordenados pela Unesco mobilizavam instituições de caráter mais amplo do que aquelas patrocinadas pela ONU. O exemplo mais marcante pode ser a experiência de El Salvador, que acionou instâncias locais, como associações, partidos, movimentos eclesiais, agentes públicos, organizações e instituições humanitárias e científicas internacionais. Por outro lado, a Unesco contou com um contingente de “multiplicadores” mui-



to amplo, como o “Sistema de Escolas Associadas” (SEA). Esta instância da Organização estava presente, em 1995, em mais de 120 países, com parcerias com mais de 3.200 instituições vinculadas à educação, naquele momento formando uma rede de extensa penetração em organizações nacionais, internacionais, privadas e públicas.⁹

Esta “rede”, constituída essencialmente por instâncias educacionais que permitiam a penetração da Unesco nos Estados nacionais por trajetos ao largo das instituições governamentais, foi dotada de uma capilaridade ampla. Este panorama posicionou a Organização em um espaço privilegiado, em comparação com outras agências do Sistema ONU, gerando fortes conflitos e tensões, pois a Organização passou a ter acesso a espaços nacionais e internacionais com visões distintas das defendidas pela ONU e onde o Conselho de Segurança, devido às relações com as potências econômicas, não gozava de prestígio. Universidades, centros de pesquisa, instituições humanitárias e religiosas, entre outras, viam na Organização uma possibilidade de oposição às “grandes potências” e às “grandes decisões internacionais”. Esta capilaridade permitiu que a Unesco atraísse para si as principais organizações e instituições envolvidas nas ações direcionadas à cultura da paz.

Talvez sejam os organismos não governamentais que realizem as principais atividades em favor de uma cultura da paz no mundo inteiro. Todos os dias, a Unidade do Programa é contatada por sujeitos particulares e organizações que trabalham para a promoção de uma cultura da paz e buscam se associar a outros que perseguem os mesmos objetivos e possuem os mesmos problemas (28/C/123, p. 13).

Em dezembro de 1995, a Assembleia 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, outra resolução (A/RES/51/101) foi dirigida à aprovação do “Programa Rumo a uma Cultura da Paz”.¹⁰ 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, p. 1998). Entre 1997 e 1999 ocorreram 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 direcionadas à paz. Nesses debates, discutiram-se as atribuições e as competências de cada agência do Sistema da ONU. Segundo o prof. Adams, diversos interesses foram objeto de negociações, 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 Europeia e dos Estados Unidos. Já na primeira “informal” de 2 de dezembro de 1998 em Nova York, como descrito no relatório da sra. Sibal, a União Europeia 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 (Em: http://www.comitepaz.org.br/Histórico_CP_2.htm).

Estas iniciativas foram coroadas com a aprovação, pela 107ª sessão plenária (1999), da “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura da 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 Assembleia Geral da ONU designou-a como pro-



motora da coordenação e da condução das iniciativas dirigidas à cultura da paz (A/RES/55/47, p. 2).

“A paz está em nossas mãos”: com este título, as Nações Unidas lançaram uma campanha de combate à violência e à intolerância em 2000. A constatação de que a violência urbana não era um fenômeno específico de certas nações, mas sim, como a guerra, uma modalidade de organização social e política, as soluções para sua superação dependiam da construção de novas formas de organização política fundadas em valores como solidariedade, tolerância, respeito, e outros. Para as Nações Unidas, a Unesco era a organização mais bem equipada para lidar com estes temas.

O Programa Escolas de Paz

Orientada pelos princípios da paz como nova modalidade de organização social e política, e em busca da construção de mecanismos de tradução desses princípios em ações concretas, no ano de 1999, a Unesco-Brasil, em parceria com o estado do Rio de Janeiro, lançou um programa que conjugava uma série de ações com vistas a diminuir os índices de mortalidade juvenil e construir uma cultura de paz em áreas com altas taxas de violências praticadas por jovens ou contra eles. Esse programa (tratado como experiência piloto) foi denominado de “Escolas de Paz” e foi concebido como uma experiência para estimular o governo federal na elaboração de uma política nacional de combate à violência, tendo como público-alvo o jovem, vítima e agente da violência,¹¹ conforme aparece no relatório de avaliação produzido após a experiência piloto de 1999.



JOÃO PAULO MACEDO E CASTRO. A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS...

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, p. 19).

Os objetivos do programa eram aparentemente simples e consistiam basicamente em abrir as escolas estaduais nos finais de semana, com oferta de atividades para a comunidade local, em especial aos jovens, sob o formato de “oficinas” que variavam segundo as características da escola e da localidade. Estas oficinas eram conduzidas por uma “equipe local” que deveria ser composta por alunos, professores, funcionários, integrantes da localidade e por supervisores, em geral funcionários estaduais vinculados à Secretaria de Educação. Cabia a esta equipe organizar, administrar e selecionar os “animadores” das atividades.

Com estas ações, o programa pretendia responder ao que seria o principal diagnóstico da época: o problema da violência juvenil estaria ancorado em uma frágil disseminação entre os jovens dos “valores essenciais à vida democrática”. E a reversão do “quadro da violência” passaria pela criação/ampliação dos espaços fomentadores de valores positivos – tolerância, liberdade, diálogo, solidariedade etc. Este seria o teor das oficinas oferecidas.

Esta primeira iniciativa ocorreu entre agosto e dezembro de 2000 em 108 escolas da rede estadual de educação. A partir dessa primeira experiência, a Unesco foi construindo uma metodologia de intervenção e definindo o perfil do gestor social capaz de implementar as ações de construção de uma cultura de paz. No relatório de progresso (que avaliou as ações realizadas pela experiência piloto) foram descritas quais ações deveriam ser priorizadas pelo futuro programa.¹²





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.

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.¹³

3. Elaborar e produzir material pedagógico para a inclusão de temas relativos à Cultura de Paz nas atividades escolares, de acordo com as diretrizes das políticas públicas estaduais e federais.

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]

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 desenvolvimento social (Unesco 2, 2001, pp. 3-5).

Observa-se que estas ações, em especial as três últimas, direcionavam-se tanto para a formulação de conteúdos que deveriam orientar o Programa na sua próxima etapa (em especial os itens 3 e 5), como também incentivava a constituição de uma ampla rede de “conferencistas de alto nível” em juventude (item 4). Ou seja, os “conferencistas” seriam chamados tanto para formular os princípios do Programa, como para preparar as atividades que seriam desenvolvidas.



Para viabilizar o “seminário” no qual os conferencistas poderiam expor suas ideias, a Unesco iniciou o “Projeto Fala Galera” com vistas a articular uma rede junto às organizações da sociedade civil com atividades voltadas para os jovens no Rio de Janeiro.¹⁴ Constituir essa rede foi então entendido como uma ação capaz de aglutinar diferentes saberes sobre juventude e visibilizar certas metodologias de atuação junto ao público jovem.¹⁵ O “Fala Galera” (como ficou conhecido) foi então considerado como um canal catalisador de organizações não governamentais consideradas portadoras de uma suposta autenticidade, pois desenvolviam “práticas socioculturais inovadoras, atraindo os jovens através do exercício da cultura e da cidadania”. E para coordenar este trabalho a Unesco contratou “consultores especializados” em juventude e definiu que esta rede teria como missão:

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 ideias, indicadores e práticas de excelência, o projeto pretende dar destaque a respostas locais e aos novos modelos de inclusão social desenvolvidos com sucesso, em grande parte, com a participação direta da juventude (“Pipeline Project”, s/d, p. 3).

Ao mesmo tempo em que o “Fala Galera” se desenvolvia no Rio de Janeiro, a Unesco realizava um estudo de caráter nacional que foi publicado em 2001, intitulado “Cultivando vidas, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza” (Abramovay & Castro, 2001). Este estudo visava produzir um banco de dados sobre iniciativas direcionadas à juventude existentes no Brasil, e instituir um vocabulário comum entre as organizações que atuavam com e para os jovens.¹⁶





Com estas duas iniciativas, o acordo firmado entre o estado do Rio de Janeiro e a Unesco ia ganhando forma. E a ideia de constituir uma rede de especialistas em juventude forjava-se como a principal ação a ser desenvolvida pelo futuro acordo de cooperação.

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 termos 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 (Unesco, 3, p. 3-5, 9).

Com a proposta de criação de um “Núcleo Gestor” (como mostra o trecho acima), esperava-se que a coordenação do futuro programa fosse comandado por essa rede de especialistas que circulavam em torno do “Fala Galera”. Para a Unesco, a experiência de tal rede de ONGs possibilitaria a realização nas escolas de oficinas mais criativas e exitosas, com maior possibilidade de atrair os jovens “em situação de risco social”.

Princípios e pressupostos de uma metodologia de intervenção

No ano de 2001 foi então firmado o acordo de cooperação entre a Unesco e o governo do estado do Rio de Janeiro, 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”. Os princípios, os objetivos e as estratégias desse programa foram regula-



mentados no Prodoc (Unesco 1, 2001), sendo o documento organizado em 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 Programa continuou sendo chamado de “Escolas de Paz”, mas agora como integrante do Programa Nacional desenvolvido pela Unesco.

O eixo central que orientou a concepção do programa era a perspectiva de pensar a prática educativa como um processo de formação continuada, integrando educação formal com atividades não formais (extracurriculares), proposta já encontrada nas resoluções da Unesco desde os anos 1950.¹⁷

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 (Unesco 1, 2001, p. 4).

Sendo a educação pensada como um processo contínuo, para melhorar a qualidade educacional era preciso transformar não apenas a cultura escolar, mas também investir em dimensões subjetivas e emotivas que envolvem o processo de ensino, tais como “criar um clima favorável à educação” e oferecer “oportunidades” e “estímulos” aos estudantes. Intervir sobre estes aspectos significava valorizar as ações extracurriculares e entender a educação como um processo permanente e integral, não limitando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem meramente à sua dimensão formal e à responsabilidade dos governos.¹⁸ Com o emprego da expressão “vertente educacional” – que engloba a educação formal e a educação extracurricular – o documento sinalizava então



suas origens e premissas centrais, além de indicar a *expertise* da Unesco em assuntos educacionais.¹⁹

“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 intermédio da educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas” (Werthein & 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 (Unesco 1, 2001, p. 3).²⁰

Dessa forma, o texto do acordo evocava, de um lado, o legado da Unesco, enfatizando o constante envolvimento da Organização na luta e na defesa dos “conhecimentos produzidos pela humanidade”, em especial nos temas relativos à cultura e à educação; por outro, a importância de os “Estados-membros” aderirem a este envolvimento, a esta cruzada pela educação. A referência à trajetória da Unesco, assim como aos



relatórios J. Delors (*Educação: Um Tesouro a Descobrir*) e J. P Cuéllar (*Nossa Diversidade Criadora.*), confere autoridade e legitimidade às propostas da Organização e aos termos que firmaram o acordo de cooperação. No entanto, era preciso que os princípios defendidos pela organização sobre educação e principalmente sobre Cultura de Paz fossem traduzidos e interpretados localmente.

Os resultados e as 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 [...] (Unesco 1, 2001, p. 3).

A cultura de paz, sendo assim entendida, gerava um quadro de referência que provinha, portanto, dos 55 anos (à época) de percurso da Unesco, na qual a cultura de paz se refere a um legado antigo da Organização, do tempo em que os problemas territoriais e fronteiriços entre as nações consistiam na sua principal preocupação. Esse legado e sua “luta” permanente pela “humanidade” a autolegitimam para empreender ações e projetos coerentes com os objetivos dos países-membros, uma vez 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, foram então recuperados e ressignificados a partir de novos contextos. Se os Estados-membros reconhecem que a Unesco tem o dever e a “missão” de construir “padrões aceitáveis de convivência humana”, devem então aceitar também





a delegação atribuída pela Conferência Geral à Organização para que ela elabore as estratégias para alcançar tais objetivos.

Os direitos 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 (Unesco 1, 2001, p. 3).

Esta posição situava o parceiro – o governo do estado do Rio de Janeiro – de maneira ambígua. As resoluções e as campanhas promovidas pela Organização são o resultado de debates e de solicitações oriundas da ONU. Tratava-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 da ONU – a Unesco confere a si própria as credenciais para atuar junto aos governos locais e propor estratégias específicas de ação. Desse modo, a narrativa expressa no conjunto dos documentos produzidos para operacionalizar o acordo de cooperação é construída a partir da ideia de que a Unesco – e, por associação direta, a Unesco-Brasil – tinha legitimidade para propor o que considerasse necessário para atingir os objetivos definidos como prioritários pelos Estados-membros.

Enquanto a vertente educacional estabelecia os parâmetros e as bases conceituais que orientariam os programas da Unesco, a vertente “Protagonismo juvenil” seria o meio pelo qual a Organização implementaria seu programa.



b) a segunda vertente investe no protagonismo juvenil, através da cultura, pensando na estimulação de uma rede de soluções cidadãs que tenham o jovem como sujeito (Unesco 1, 2001, p. 5).

Esta vertente se funda na seleção de aspectos tidos como pertencentes às práticas e às formas de sociabilidades dos jovens (público-alvo do programa) e propõe uma maneira de transformar as práticas identificadas como negativas em positivas. Nesse sentido, à juventude são associados aspectos que a configuram como um segmento social específico detentor de certos modelos de sociabilidade.

[...] 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 duas vezes mais chances de morrer por homicídio do que um jovem colombiano e dez 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 cinco 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 de a maioria dos crimes ocorrer 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” (Unesco 1, 2001, pp. 5-7).

Este quadro é ampliado com informações extraídas das pesquisas coordenadas por Maria Cecília Minayo (1999).

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; Unesco 1, 2001, p. 10).

Esta segunda vertente produz então o vínculo entre a missão da Unesco-Brasil e a necessidade de investimentos sociais para determinada parcela da população brasileira e carioca.²¹ E o “Fala Galera” e a rede por ele mobilizada se convertem, gradativamente, no principal agente do processo de intervenção do “Escolas de Paz”. Aos poucos, a metodologia da intervenção proposta pela Unesco ia sendo modelada no acordo. Inicialmente, com a identificação de quais eram os gestores (os “especialistas de notório saber”) qualificados para conceberem e executarem as ações para, em um segundo momento, serem definidas as atividades e as ações que traduziriam os princípios e os pressupostos do programa



em atividades concretas de intervenção. Para desenvolver o Protagonismo Juvenil foram propostas as seguintes atividades:²²

Estimular a articulação, a visibilidade e a sustentabilidade às experiências bem-sucedidas para e com a juventude, realizadas pelas organizações da sociedade civil (conhecidas 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 as 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 que pode ser visto acima é que as ações propostas não são para os jovens, mas dirigidas aos que possam contribuir, estimular, pesquisar e apoiar ações que sirvam de referência aos órgãos de governo e àqueles que refletem sobre juventude. Dessa forma, esta vertente ampara-se na



conformação de uma rede de instituições capaz de atuar junto aos jovens e promover o protagonismo dos mesmos. Nenhuma das atividades listadas prevê o trabalho com os jovens, mas para eles.

No trecho a seguir, constatamos que a vertente protagonismo juvenil foi inspirada nas atividades do “Fala Galera” e na busca para construir uma rede de agentes a fim de atuarem junto à juventude.

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 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 (Unesco 1, 2001, pp. 19-23).

Se, como nos informa o documento Unesco 1, as metas do programa foram situadas nas vertentes educacional e protagonismo juvenil, para cada vertente foram criados objetivos e atividades específicos. Para a vertente educacional, os objetivos foram definidos da seguinte forma:

Estimular o papel da escola pública como polo irradiador de cultura, assim como reforçar a transmissão e a 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 (p. 17).

Expandir as possibilidades de lazer, entretenimento e convivência para os jovens e as comunidades que têm restrições de opção deste tipo de espaço, fortalecendo o papel da escola como polo irradiador de cultura (p. 20).



Propiciar atividades de criação e reflexão sobre Educação para Valores Humanos e Educação para o Século XXI (p. 21).

Fica claro, neste trecho, o papel central atribuído à escola, não apenas como um espaço de recreação, mas como um dos agentes capazes de promover a irradiação de cultura. Tal perspectiva estaria em sintonia com as preocupações históricas da Organização de valorizar o espaço escolar e a cultura escolar como elementos fundamentais do processo educativo. Porém, ao informar sobre como esses resultados seriam verificados, há uma inversão da proposição inicial. Se o objetivo era fortalecer o papel da escola como polo irradiador de cultura, o resultado esperado deveria ser algo que indicasse a transformação da escola em um polo de cultura. 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” (Unesco 1, 2001, p. 21).

Ao assim proceder, o texto omite um aspecto importante, indicado na expressão “fortalecendo o papel da escola”. O que vai ser mensurado 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” na hierarquia do programa.

Estas questões suscitam outras; o que são e quais são as ações? Quais as diferenças entre elas? Quem são os responsáveis que as conduzem? Quais os procedimentos e as metodologias empregados? Por fim: quais são os espaços onde serão realizadas? As respostas a estas perguntas ordenaram a minha leitura do documento que formaliza o acordo de cooperação.

Ao observar a descrição das atividades propostas para o programa, 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 capaz de impulsionar transformações. O quadro abaixo lista o conjunto de atividades propostas para a escola, as quais ordenei em: atividades realizadas pela escola, ou seja, pelos próprios componentes da instituição escolar, e atividades realizadas nas escolas, ações promovidas por outros atores.

Quadro 1 – Atividades e ações

Atividades realizadas pela 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).

Execução do Plano de Abertura das Escolas.

Estipular com os executores e os supervisores estratégia de mapeamento e contato com os talentos artísticos existentes nas comunidades, ao redor de cada escola participante do projeto.

Atividades realizadas na escola

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.



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 frequentando 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, pp. 19-20).

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 a 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, pp. 19-21).



O que gostaria de destacar deste quadro é menos a natureza distinta das atribuições de cada um dos atores sociais e mais o conteúdo destas atribuições. Observa-se que as ações a serem desempenhadas pelos integrantes da escola estão condicionadas àquelas discriminadas e recomendadas pelo Núcleo Gestor (coordenação geral). Pela leitura do documento, verifica-se ainda que a escola tem pouca ingerência no processo de concepção e elaboração das atividades, desempenhando principalmente a função de operacionalizador das ações realizadas pelos agentes indicados pelo programa.²³

Agrupando as atividades acima, observa-se que estas podem ser ainda ordenadas em dois outros grandes grupos: atividades de formação e atividades de operacionalização, sendo as primeiras o núcleo central do programa. Sem a necessidade de um novo quadro, basta olhar o colocado acima para perceber que o conjunto das atividades que compõem 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. Esta distinção mostra que a prioridade do programa era investir principalmente em ações de formação, capacitação, treinamento etc. – ações que constituem a espinha dorsal das atuais chamadas políticas públicas.

Para investir em capacitação e formação, o documento teve que identificar os agentes capazes de executar tais ações.

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 a metodologia de cada uma das ações previstas nesse acordo de cooperação, bem como os instrumentos de trabalho e de mobilização social (Unesco 1, 2001, p. 19).





Nessas condições, a “notória especialização”, apesar de vaga e apenas sugerida por termos como “habilidade” e “experiência”, informa sobre um tipo de agentes que poderiam atuar nas ações do “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 ideias, indicadores e práticas de excelência, o projeto pretende dar destaque a respostas locais e aos novos modelos de inclusão social desenvolvidos com sucesso, em grande parte, com a participação direta da juventude (“Pipeline Project”, s/d, p. 3).

Hoje podemos dizer que a forte atuação das organizações não governamentais, inseridas em espaços de grande diversidade cultural, transformou 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, p. 18).

Neste caso, “especialização” significa participar de algum tipo de ação/atividade considerada um “experimento”, sendo também um critério para classificar aqueles que investem na promoção de gestores locais, ação atribuída às 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 produ-





to cultural específico, gerando novos tipos de profissionais da área da cultura e da comunicação (“Pipeline project”, s/d, 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 jovens integrantes de ONGs.

Considerações finais

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 pode se transformar em coisas mais objetivas e multiplicadores (Integrante do “Fala Galera”, *Relatório de Progresso*, s/d, p. 47).

Os documentos que celebram a parceria são um instrumento normativo amplo e complexo, e eles definem os pressupostos conceituais do Programa Escolas de Paz, seus objetivos, o papel dos parceiros, a operacionalização e os custos totais do acordo. Estabelecem minuciosamente as ações que pretendem realizar, da compra de material de escritório, do pagamento de pessoal ao desembolso total do Programa. A partir da leitura deste tipo de documento, também é possível compreender como se conforma aquilo que Eric Wolf (2003) designou de “modelos culturais”, que instruem o conjunto dos interventores e produzem um discurso eficiente sobre a eficácia de certas metodologias de intervenção pública. São tais modelos que orientam os processos interativos, as prá-



ticas sociais, definem as hierarquias e ordenam as relações de poder no interior de um certo campo de atuação.

Assim, apesar de as atividades do “Escolas de Paz” terem sido definidas como de responsabilidade dos integrantes das escolas e formuladas a partir de uma parceria entre a Unesco e o governo do estado do Rio de Janeiro, o documento que celebrava o acordo colocava em segundo plano a presença dos agentes governamentais, transformando as ONGs e os diferentes especialistas nos principais agentes da intervenção.

No documento do acordo, a Unesco foi definida como o parceiro ideal em virtude de sua experiência na condução de projetos de cooperação intersetorial e interinstitucional, o que dava ao programa uma visibilidade maior. Neste documento, o papel da Unesco foi definido da seguinte forma:

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 (p. 15).

Já o governo do estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEE), seria responsável por disponibilizar os recursos humanos necessários, assim 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 (p. 26).

O acordo previa que cada parceiro seria responsável pela implementação dos dois eixos (Educação e Protagonismo juvenil) mediante a formação de unidades gestoras, responsáveis por sua execução e coordenação. À Unesco competiria desenvolver o protagonismo juvenil, e à SEE, organizar as atividades da vertente educacional.

Diante do grande número de atividades e instituições envolvidas, os projetos necessitarão de Unidades Gestoras (UGP) a serem instaladas na Unesco e, no caso da vertente escolar, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação-RJ, visando tornar mais ágeis as decisões e as 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 as equipes instaladas em cada escola de modo a implementar e/ou acompanhar as ações/atividades dos projetos (p. 15).

No entanto, como visto acima, os objetivos e as atividades foram elaborados de forma a excluir, ainda que parcialmente, a participação dos técnicos e funcionários da SEE, já que as ações se baseavam não em uma atuação com a escola, mas na escola. Os atributos do “notório saber” não foram empregados em referência aos funcionários e aos quadros administrativos do governo (professores, diretores de escolas, técnicos administrativos etc.). Tal ausência foi justificada no acordo proclamando-se a necessidade de reverter certas práticas apontadas como causas ou consequências da exclusão social.





Em 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. [Nota de rodapé] Infelizmente, não foram estas 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 (p. 14).

Assim, o que se percebia era que o acordo ratificava uma percepção da época de que a escola e as iniciativas governamentais haviam sido ineficientes na reversão ou no combate das práticas que produziam processos de exclusão social. Desta perspectiva, o acordo identificava certos problemas e apontava os caminhos para superá-los, mas explicitando que sua solução dependia de um conjunto de ações no qual o governo estadual teria um papel secundário.

Cabe destacar que um dos aspectos assinalados para apontar a ineficácia das instâncias governamentais consiste no fato de os objetivos do programa pertencerem à ordem dos valores *respeito, autorrespeito, atitudes, comportamentos*, dimensões não identificadas como integrantes da cultura política da administração pública.

O que pude perceber através deste caso foi o esforço empreendido por aqueles que procuram intervir na realidade social – sendo as políticas públicas o reflexo desse processo – a partir de caminhos, técnicas e metodologias considerados e tidos como democráticos. Existe – e talvez este seja um dos grandes desafios – uma banalização e uma propagação destas práticas (metodologias) ditas “inovadoras” ou “participativas” que, no entanto, devem ser analisadas com muita acuidade para não serem substancializadas e consideradas 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 nos quais o jovem é sempre o ator principal. Nesses termos, o protagonismo é um instrumento de intervenção, assim como as ações do “Escolas 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 e sobre as vítimas, pacificando o “outro” com o “outro”.

O que os documentos definem como protagonismo ou cultura de paz pode ser lido como um instrumento pedagógico com vistas a – apropriando-se das terminologias bélicas – pacificar o outro. E, neste sentido, as ações promovidas pelo “Programa Escola de Paz” podem ser observadas como 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 autocondução moral e política plena como integrantes de uma comunidade política” (Souza Lima, 2002, p. 152). Este talvez seja um dos desafios colocados para aqueles que atuam como gestores sociais.

Notas

- ¹ Nesse sentido, os trabalhos pioneiros de Maria Alice Forachi, *A juventude na sociedade moderna* (1972); Helena Abramo, *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano* (1994); Ruth Cardoso e Helena Sampaio, *Bibliografia sobre Juventude* (1995); Hermano Vianna, *O mundo funk carioca* (1997), tornaram-se referências importantes. Para um levantamento mais acurado da bibliografia produzida sobre juventude no período, ver o trabalho de Marília Pontes Sposito, *O Estado da arte sobre juventude na Pós-graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, de 2009. Em 1997, a Unesco desenvolveu uma pesquisa em Brasília com o apoio e o 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 foi publicado também o livro *Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas*, organizado pela Comissão Nacional de Desenvolvimento (CNPd). No ano seguinte (1999), foram publicados mais quatro novos estudos sob orientação da Unesco, que passaram a compor a série “Juventude, Violência e Cidadania”, os estudos tendo sido realizados em quatro capitais: *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. Para uma análise sobre estas pesquisas, ver Castro (2010, em especial os capítulos 2 e 3).

- ² Tais questões ganhariam um impulso após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003) para a Presidência, em especial a partir da criação da Secretaria Nacional de Juventude (2004). Apenas para citar alguns trabalhos que aprofundaram as ideias colocadas acima, vale destacar os estudos promovidos pelo Instituto da Cidadania, *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (2005); pelas pesquisas produzidas pelo Ibase/Polis, “Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas” (2005); “Diálogo nacional para uma política pública de juventude” (2006); Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro, *Políticas de/para/com juventudes* (2004); IPEA, “Juventude e Políticas Sociais no Brasil” (2008).
- ³ Trechos de um provérbio romano: “Se querem a paz, preparem-se para a guerra” e “A pior guerra esconde-se sob a paz”.
- ⁴ Autores como Foucault (1997), Tilly (1996) e Weber (1987) apontaram a guerra como modalidade de ação social. Como afirmou Foucault, “a lei não é pacificação, pois sob a lei a guerra continua a mobilizar o interior de todos os mecanismos de poder, inclusive os mais regulares. A guerra é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz silenciosamente a guerra” (Foucault, 1997, p. 43).



- ⁵ 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.
- ⁶ 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.
- ⁷ O termo utilizado pela Unesco para estas representações é Unidade “fora da sede”.
- ⁸ “Este projeto, cujos Estados-membros, comissões nacionais e o Conselho executivo discutiram exaustivamente, insiste sobre a educação para a paz, os direitos do Homem e a democracia, para a promoção dos direitos do Homem e a luta contra a discriminação [...] o reforço do diálogo intercultural [...] e sobre a contribuição à prevenção dos conflitos e à consolidação da paz” (28 C/123, 1995, p. 3).
- ⁹ Além disso, a Unesco mantinha cátedras nas seguintes instituições: Universidade de Durban-Westville (África do Sul); USP (Brasil); Universidade d’Oran (Argélia).
- ¹⁰ 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. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Histórico_CP_2.htm. Acesso em 15/02/2012.
- ¹¹ O sucesso das ações realizadas no Rio de Janeiro permitiu que o programa fosse implementado em outros estados e municípios (Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul, Piauí, Minas Gerais, Juazeiro e Maceió). Em 2004, o governo federal adotou os principais procedimentos e práticas dessas experiências para formular o programa “Escola Aberta educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude”, ampliando a abrangência das ações e do público atingido. Em 2001, a Unesco lançou uma brochura na qual foram apresentadas propostas, regras, princípios e procedimentos do seu programa, que passou a ser denominado de “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”. Seus objetivos foram definidos como “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, p. 17).



- ¹² Os dados que serão apresentados ao longo do texto foram extraídos dos documentos produzidos no âmbito da parceria da Unesco com o governo do estado do Rio de Janeiro. Foram utilizados os seguintes documentos: Prodoc – documento que estabelece os princípios jurídicos e o conteúdo das atividades a serem desenvolvidas, que denominarei de Unesco 1; Relatório de Progresso (2001) – documento produzido após o primeiro ano de implementação das atividades e que tem como objetivo verificar o grau de desenvolvimento de cada atividade (Unesco 2); Relatório de Progresso Fala Galera, que avaliou as atividades desenvolvidas pelo “Projeto Fala Galera” (2001; Unesco 3).
- ¹³ No ano de 1999 a Unesco lançou o “Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência”, após a proclamação pela Assembleia Geral das Nações Unidas do ano de 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz. O objetivo do “Manifesto 2000” era a promoção dos valores, das formas de atitudes e das práticas associadas à cultura da não violência. Em um ano, o “Manifesto” foi assinado por aproximadamente 50 milhões de pessoas no mundo, sendo 15 milhões no Brasil, destes, 7 milhões no Rio de Janeiro.
- ¹⁴ O “Projeto Fala Galera” foi inspirado na pesquisa coordenada por Minayo (1999), intitulada “Fala Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro”, que produziu um estudo sobre as representações e as percepções de grupos de jovens residentes no Rio de Janeiro. Esta iniciativa foi o resultado das recomendações da investigação (Minayo *et al.*, 1999). Para outras informações sobre esta pesquisa, ver Capítulo 2 de Castro (2010).
- ¹⁵ Nessa rede foram mobilizadas diversas organizações, entre elas, AfroReggae, Nós do Morro, Jongo da Serrinha, Radio Bicuda, Viva Rio.
- ¹⁶ Para maiores referências sobre este estudo, ver Castro (2010, cap 5).
- ¹⁷ Ainda que a Educação formal e a Educação extracurricular (CG, 1974) fossem importantes para a Unesco desde a 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. Entretanto, em 1978, a Unesco propôs uma série de medidas para a “promoção do ensino na sociedade” (CG, 1978, p. 211), o que significava considerar as práticas educativas a partir de novas demandas e olhares, o processo educativo não sendo mais percebido como uma ação dependente exclusivamente dos governos, mas uma responsabilidade de toda a sociedade. Com esta perspectiva, ampli-





ava-se a noção de educação básica. Se nos primeiros anos a CG entendia as atividades extracurriculares como complementares à educação formal, e as resoluções limitavam-se a estimulá-las e apoiá-las, a partir do final dos anos 1970, a educação extracurricular tornou-se parte integrante dos sistemas educacionais e, por isso, sujeita a recomendações mais gerais.

¹⁸ “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” (Unesco 1, 2001, p. 14; grifos meus).

¹⁹ No âmbito da Unesco, para que um determinado projeto seja levado em conta e executado, deve seguir as resoluções e as recomendações das CGs, como indicam alguns procedimentos. Um deles consiste no emprego de expressões que remetam aos vínculos com a *sede*, de modo a efetuar uma distinção entre a Unesco e outros organismos internacionais. Por meio desses “signos” forja-se aquilo que Eric Wolf denominou de “rede de relações de grupo” (Wolf, 2003, p. 75). Segundo este autor, termos como “comunidade” e “instituições nacionais” não fornecem chaves de leituras adequadas para a compreensão da maneira como certos 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 nacionais. O foco do estudo não são as comunidades ou as instituições, mas grupos de pessoas” (Wolf, 2003, p. 75). A partir desta perspectiva, os indivíduos constroem e interpretam os “padrões culturais” fornecidos pelas insti-



tuições nos processos interativos. Nesse sentido, os vínculos que unem a Unesco-sede à Unesco-Brasil residem no compartilhamento e na instituição de “regras de conduta” em relação aos procedimentos e às práticas organizativas, no entanto, tais “regras de conduta” não devem ser consideradas como um padrão Unesco e, menos ainda, como um modelo associado à ONU ou ao universo dos “organismos internacionais”.

- ²⁰ “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 brinquedo 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; Aprender a fazer; Aprender a viver com outros; Aprender a ser” (Unesco 1, 2001, pp. 3-4). O relatório Cuéllar (1997) – Nossa diversidade Criadora. Relatório Mundial de Cultura e Desenvolvimento – é o produto das definições e das conclusões apresentadas na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), produzido pela Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento das Nações Unidas.

²¹ Ver Castro, 2010.

²² Grifos meus.

²³ Na dinâmica do Programa, porém, estas “diretrizes” não foram exercidas *ipsis litteris*. No cotidiano, essas 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, 2010, em especial o capítulo 4).

Referências bibliográficas

- ABRAMO, Helena
1994 *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*, São Paulo, Editora Scritta.
- ABRAMO, Helena & BRANCO, Pedro Paulo M.
2005 *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo.
- ABRAMOVAY Miriam (org.)
1999 *Gangues, galeras, chegados e rappers: Juventude, Violência e Cidadania nas cidades da periferia de Brasília*, Rio de Janeiro, Garamond.
2001 *Escola de Paz*. Brasília, Unesco/Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ABRAMOVAY Miriam & CASTRO, Mary Garcia
2004 *Políticas de/para/com juventudes*, Brasília, Unesco.
- BARREIRA, César (coord.)
1999 *Ligado na galera: Juventude, Violência e Cidadania na cidade de Fortaleza*, Brasília, Unesco.
- BAUMAN, Zygmunt
1998 *Modernidade e Holocausto*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
2001 *Modernidade líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- CARDOSO, Ruth & SAMPAIO, Helena
1995 *Bibliografia sobre Juventude*, São Paulo, Edusp.
- CASTRO, João Paulo M.
2010 *A Invenção da Juventude violenta: Análise da elaboração de uma Política Pública*, Rio de Janeiro, E-Papers.
- CASTRO, Jorge Abrahão de & AQUINO, Luseni
2008 *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*, Rio de Janeiro, IPEA.

JOÃO PAULO MACEDO E CASTRO. A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS...

- CNPD
1998 *Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas*, vol. 1 e 2, Brasília, CNPD.
- CUÉLLAR, J.
1997 *Nossa diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*, São Paulo, Papirus/ Unesco.
- 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”, *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, pp. 411-423, maio/ago.
- FORACHI, Maria Alice
1972 *A juventude na sociedade moderna*, São Paulo, Editora Pioneira.
- FOUCAULT, Michel
1984 *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Graal.
1997 *Il Faut défendre la société. Cour au Collèges de France 1976*, Paris, Gallimard/Seuil.
- IBASE/PÓLIS
2004 *Diálogo nacional para uma política pública de juventude* (relatório).
2006 *Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas* (relatório).
- LIMA, Antônio 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 (orgs.), *Tensões coloniais, reconfigurações pós-coloniais*, Lisboa, Pipeline.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *et al.*
1999 *Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania na cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Garamond.

- NOLETO, Marlova
2001 *Abrindo espaços: educação e cultura de paz*, Brasília, Unesco.
- SALLAS, Ana Luisa F. *et al.*
1999 *Os jovens de Curitiba: Esperanças e desencantos*, Brasília, Unesco.
- SCHAFF, Adam
1995 *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*, São Paulo, Universidade Estadual Paulista/ Brasiliense.
- SENNETT, Richard
1999 *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Rio de Janeiro, Record.
- SPOSITO, Marilia Pontes & CARRANO, Paulo César R.
2003 “Juventude e políticas públicas no Brasil”, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 24.
2009 *O Estado da arte sobre juventude na Pós-graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, Belo Horizonte, Argumentum.
- SPOSITO, Marilia 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, pp. 248-267.
- TILLY, Charles
1996 *Coerção, Capital e Estados Europeus*, São Paulo, EdUSP.
- TOFLER, Alvin
1997 *A empresa flexível*, Rio de Janeiro, Record.
- VIANNA Hermano
1997 *O mundo funk carioca*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- WEBER, Max
1987 *Economia y Sociedad*, México, Fondo de Cultura.

WOLF, Eric

2003 “Aspectos das relações de grupos em uma sociedade complexa: México”, in FELDMAN-BIANCO, Bela & RIBEIRO, Gustavo Lins, *Antropologia e Poder. Brasília*, Brasília, UnB.

ZARIFIAN Philippe

1997 “La compétence, une approche sociologique”, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, v. 26, n. 3.

DOCUMENTOS UNESCO/ONU

UNESCO 1

2001 PRODOC Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado do Rio de Janeiro.

UNESCO 2

2001 Relatório de Progresso.

UNESCO 3

2001 Relatório de Progresso Fala Galera.

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

1992 140 EX/28, Cooperation pour Promouvoir une Culture de Paix, Paris, le 14 août.

1993 142 EX/6, Etat de L'application des Recommandations Adoptees dans la Decision 136 EX/3.3 Concernant la Decentralisation, Paris, le 9 septembre.

1993 142 EX/13, Programme D'action pour Promouvoir Une Culture de Paix, Paris, le 9 septembre.

1995 28 C/123, Report on the action of the culture of peace programme, Paris, September, 20.

1997 A/RES/51/101, Une culture de la paix, Paris, 3 mars.

1997 A/RES/52/15, Proclamation of the year 2000 as the International Year for the Culture of Peace, Paris, November, 20.

1998 A/RES/53/25, 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.

1999 A/RES/53/243, Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, Paris, October, 6.



REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, 2012, v. 55 Nº 2.

ABSTRACT: In this article, I analyze the documents produced for the implementation of a cooperation agreement between Unesco and the state government of Rio de Janeiro, to promote a program aimed at overcoming violence by young people. I reflect how such ideal built new techniques to rule over groups / people, producing discourses and mechanisms of intervention on youth groups with strength and legitimacy to engage them in some cultural, political and social repertoires and order / control their forms of expression. Through these new techniques, I show how was consolidated a particular definition of young and youth: no longer a young offender or disruptive, but a young subject of rights. Specifically, I analyze an Unesco's experience of working with youth that started in 2000 and had a major impact in formatting a type of methodology of action with the young crowd.

KEY-WORDS: Youth, public policy, Unesco, youth protagonism.

Recebido em agosto de 2011. Aceito em fevereiro de 2012.

- 701 -