

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatiane Matheus dos Santos

**PROGRAMA ESCOLA ABERTA: espaço de inclusão, socialização e  
disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS**

Porto Alegre / RS

2010

Tatiane Matheus dos Santos

**PROGRAMA ESCOLA ABERTA: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria Luisa de Freitas Merino Xavier

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Porto Alegre / RS

2010

## CIP - Catalogação na Publicação

---

Matheus dos Santos, Tatiane

PROGRAMA ESCOLA ABERTA: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS / Tatiane Matheus dos Santos. -- 2010.  
149 f.

Orientadora: Maria Luisa de Freitas Merino Xavier.  
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010.

1. Programa Escola Aberta. 2. Juventudes de Periferia. 3. Disciplinamento. 4. Escola Contemporânea. I. de Freitas Merino Xavier, Maria Luisa, orient. II. Título.

---

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Tatiane Matheus dos Santos**

**PROGRAMA ESCOLA ABERTA: espaço de inclusão, socialização e  
disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10 de setembro de 2010.

---

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – Orientadora

---

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin (PPGEDU/UFRGS)

---

Profa. Dra. Jaqueline Moll (PPGEDU/UFRGS)

---

Profa. Dra. Beatriz Terezinha Daudt - UNISINOS

*À minha mãe, Jeny Matheus.*

*Ao Sr. Carlos Tadeu (in memoriam),  
na esperança de estar tornando  
outras juventudes mais alegres.*

## **AGRADECIMENTOS**

Chegando ao término desta dissertação, sinto uma imensa alegria ao destinar estas páginas para agradecer a todos aqueles que se fizeram presentes durante essa caminhada. Pessoas que contribuíram significativamente neste processo. Algumas participaram desse caminho lendo e revisando este trabalho, oferecendo suas valiosas contribuições. Outras contribuíram com seus gestos, atitudes, carinho e amor. Não importa a dimensão, todas as que aqui estão se constituíram fundamentais na produção destas páginas.

Início com aquela a qual tem acompanhado minha trajetória acadêmica desde os tempos de bolsista da graduação. Esta pessoa sempre me despertou profunda admiração e desde aqueles tempos, olhava para ela e pensava: “Quero ser assim quando crescer”. Jamais poderei com estas simples palavras expressar meus agradecimentos a esta pessoa que me acolheu como sua orientanda, que acreditou em meu trabalho e que me fez ir além. Pessoa que me encanta com seu jeito de ser e de olhar a vida, que me fez rir durante muitos momentos deste curso. A ela dedico o mais profundo apreço e carinho: à minha orientadora Professora Doutora Maria Luisa Xavier. Agradeço profundamente a revisão minuciosa de cada uma destas páginas, as muitas horas oferecidas de orientação, a qualidade das aulas ministradas, o empréstimo de livros, os cafés oferecidos durante as orientações. Agradeço também por me ensinar a “encarar” a vida sempre com bom humor. Enfim, muito obrigada por ter feito diferença em minha vida.

Agradeço às Professoras Doutoras da banca Beatriz Fischer, Elisabete Garbin e Jaqueline Moll, pela leitura rigorosa e sugestões oferecidas para qualificar este trabalho. Sinto-me honrada por tê-las como partícipes desse processo.

Agradeço a todo o grupo de orientação, em especial a Professora Doutora Clarice Traversini, pelas diversas vezes que leu meu trabalho. Seu olhar minucioso e seu “furor” pedagógico enriqueceram estas páginas. Agradeço as válidas sugestões dos colegas Delci, Janete, Maurício, Michele, Aline, Marco, Juliana, Danusa, Rosangela, Kamila, Tanise e Alexandra. Obrigada pelo olhar atencioso que deram ao meu trabalho.

Agradeço também a todos os professores ministrantes das disciplinas do PPGEDU/UFRGS, pela qualidade das aulas e pelo aprofundamento teórico que potencializaram este trabalho.

Agradeço ao grupo de orientação da Professora Elisabete Garbin pelas ricas contribuições acerca do tema *juventudes*.

Agradeço, carinhosamente, a todos os sujeitos participantes desta pesquisa, tanto aos jovens como aos dirigentes do Programa Escola Aberta. Obrigada pela disponibilidade e atenção; por terem compartilhado comigo um pedaço de suas vidas, de suas histórias e de suas trajetórias. A eles, ofereço as páginas deste trabalho.

Agradeço aos amigos que compartilharam momentos comigo ao longo deste período. Vanessa, Alexandre, Sheila e Leonardo, amigos queridos que me acompanham desde a infância e a juventude. Obrigada pelas conversas, pelos dias compartilhados, por tornarem minha vida mais alegre e feliz.

Por último, deixei para expressar meus agradecimentos àquela com quem constituo os laços mais fortes, profundos e valiosos. Àquela que sempre acreditou em mim, que sempre me disse que eu poderia ir além e que abriu mão dos seus sonhos em virtude dos meus. Àquela mulher que é força, coragem, determinação, misturadas a uma doce sensibilidade. A esta mulher que me orienta, que me acompanha, que está sempre ao meu lado: minha mãe, Jeny. Agradeço por ter me mostrado o que significa o *amor incondicional*.

Por fim, não posso deixar de mencionar pessoas especiais que não estão mais presentes materialmente, mas se fizeram presentes durante este processo através de minhas lembranças e sentimentos: a pequena Evelyn e o menino Leonardo, por terem me ensinado importantes lições sobre a vida e o meu pai Jacob, no desejo de que essas páginas pudessem ser lidas por ele.

Estoy convencido de que  
jamás hallaré la respuesta,  
pero esto no significa que debamos  
renunciar a plantear la pregunta.”  
(FOUCAULT, 1996, p. 117).

## RESUMO

Esta Dissertação tem como objetivo visibilizar as práticas propostas pelo Programa Escola Aberta, em uma escola estadual no município de Alvorada/RS, para atender a comunidade e, preferencialmente, os jovens daquela periferia, visando a detectar como tais práticas vêm operando sobre a conduta dos mesmos e, como tais práticas são vividas por eles. Esta investigação se sucedeu em uma trajetória de cunho etnográfico. Para tanto utilizei, sob uma perspectiva pós-estruturalista, como aporte teórico os Estudos Culturais em Educação, utilizando-me também de algumas ferramentas foucaultianas. O presente estudo analisou práticas desenvolvidas dentro do Programa Escola Aberta na referida instituição com o propósito de visualizar como as mesmas estariam atendendo aos interesses de jovens de periferia e através de tal proposição, contribuindo para a inclusão social dos mesmos, constituindo-os assim como indivíduos mais produtivos para a sociedade. Por meio de observações do desenvolvimento do programa em tal escola, bem como das análises das entrevistas feitas com os dirigentes do mesmo e com os jovens participantes da investigação, foi possível perceber que o programa, naquela localidade, mostrou-se produtivo para aqueles aos quais se destina ao proporcionar um espaço de lazer, socialização e aprendizagens; possibilidade essa que contribui para a constituição de sujeitos mais comprometidos com aquele espaço público, gerando assim a redução da violência escolar. Também foi possível inferir que o programa, naquela escola, investe em mecanismos disciplinares para controlar e regular a conduta daqueles jovens, visando a aumentar a produtividade desses sujeitos nos processos sociais, possibilitando assim sua inserção nos mesmos.

Palavras-chave: **1. Programa Escola Aberta. 2. Juventudes de Periferia. 3. Disciplinamento. 4. Escola Contemporânea.**

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to make visible the practices proposed by the Open School Program, in a state school in Alvorada/RS (a city in Brazil), to attend community and, preferably, that the young periphery in order to detect such practices that have been operating on the same conduct and, as such practices are experienced by them. This research has succeeded in a trajectory of ethnographic. Used for both, from a poststructuralist perspective, as the theoretical Cultural Studies in Education I am also using some tools foucaudian. This study examined practices developed within the Open School Program at that institution, in order to visualize how they would be given to the interests of young people from poor neighborhoods and how they are a possibility of inclusion in the same, making them as individuals more productive to society. Through observations of program development in such a school as well as analysis of interviews with the leaders and even the young participants the investigation was possible to perceive that the program at that location, was productive for those whom it is intended to provide a space for leisure, socialization and learning; possibility that contributes to the formation of subjects more committed to that public space, thereby triggering the reduction school violence. It was also possible to infer that the program at that school, invests in disciplinary mechanisms to control and regulate the conduct of those young aimed at increasing the productivity of these individuals in social processes, thus enabling its therein.

**Keywords: 1. Open School Program. 2. Youth from Poor Neighborhoods. 3. Disciplining. 4. Contemporary School.**

## SUMÁRIO

<b>1 HISTÓRIAS DE VIDA: apresentado a autora, o tema e as questões de pesquisa.....</b>	<b>12</b>
<b>2 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: da proposta inicial ao programa adotado em uma escola estadual da periferia de Alvorada/RS.....</b>	<b>24</b>
2.1 PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: educação e cultura para a paz- o projeto inicial da UNESCO .....	24
2.2 O PROGRAMA ESCOLA ABERTA NO BRASIL.....	29
2.3 O PROGRAMA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: Escola Aberta para a Cidadania .....	34
2.4 O PROGRAMA ESCOLA ABERTA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA PERIFERIA DE ALVORADA/RS: primeiros contatos com a instituição de pesquisa .	37
<b>3 APRESENTANDO ITINERÁRIOS TEÓRICOS: recortes escolhidos.....</b>	<b>41</b>
3.1 OS ESTUDOS CULTURAIS E SUAS ARTICULAÇÕES COM OS ESTUDOS DE JUVENTUDES .....	41
3.2 QUE JUVENTUDES ESTÃO NA ESCOLA? ABORDAGENS SOBRE O TEMA .....	44
3.3 OS JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE ALVORADA/RS: os sujeitos da pesquisa .....	49
3.4 PRÁTICAS CULTURAIS NA ESCOLA ABERTA: uma proposta de constituição/regulação dos jovens da periferia urbana .....	52
<b>4 DA INVENÇÃO DA ESCOLA NA MODERNIDADE À SUA EXISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: espaço de inclusão, aprendizagens, socialização e disciplinamento .....</b>	<b>56</b>
4.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA POPULAÇÃO: do poder soberano ao poder disciplinar .....	59

4.2 A INVENÇÃO DA ESCOLA: a necessidade de construir corpos disciplinados, dóceis e úteis na Modernidade.....	62
4.3 A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE E O PROGRAMA ESCOLA ABERTA: tentativas de respostas às questões sociais e culturais através de uma <i>Cultura da Paz</i> .....	65
<b>5 PROCESSOS INVESTIGATIVOS.....</b>	<b>69</b>
5.1 AS FERRAMENTAS UTILIZADAS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO.....	70
5.2 PRÁTICAS CULTURAIS PROPOSTAS NA ESCOLA ABERTA: as oficinas de Futebol, Capoeira, <i>Taekwondo</i> e <i>Ping-Pong</i> .....	76
<b>6 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: espaço de aprendizagens, socialização e disciplinamento das juventudes nas periferias urbanas.....</b>	<b>81</b>
6.1 OUTROS SIGNIFICADOS PARA A ESCOLA NA BUSCA DA INCLUSÃO DOS JOVENS DE PERIFERIA.....	82
6.2 A ESCOLA ABERTA NA PERIFERIA DE ALVORADA/RS: uma proposta de atendimento das necessidades e interesses dos jovens da comunidade.....	104
6.3. A DISCIPLINA E A LIBERDADE REGULADA: estratégias para moldar condutas e formar sujeitos.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS: a difícil tarefa de finalizar o estudo e a vontade de recomeçar.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>144</b>

## **1HISTÓRIAS DE VIDA: apresentando a autora, o tema e as questões de pesquisa**

Quem sou não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descobrir melhor, e sim algo que fabrico, que invento e que construo no interior dos recursos semióticos que disponho, do dicionário e das formas de composição que obtenho das histórias que ouço e que leio, da gramática; em suma, que aprendo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida. (LARROSA, 1996, p. 477)<sup>1</sup>.

Antes de escrever este capítulo inicial fiquei a pensar sobre quais seriam as palavras mais adequadas para me apresentar aos leitores. Pensei então em algumas conversas vivenciadas desde minha inserção no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aprendi que muitas vezes as palavras nos escapam, fogem do nosso alcance e podem até nos trair. As palavras nem sempre nascem do nosso pensar. Muitas vezes, elas já foram pronunciadas por outros, mas as tornamos nossas quando as proferimos, dando-lhes novos significados. Sendo assim, podemos pensar que não existe apenas uma narrativa sobre nós, mas muitas, que nos tornam múltiplos.

Sabendo então que em nossos escritos aparecem inúmeras vozes pronunciadas anteriormente, que vêm nos constituindo, como diz Larrosa na epígrafe acima, inicio esta dissertação contando um pouco da minha história como professora, relacionando-a com meu interesse atual de pesquisa. Escrevo então uma narrativa<sup>2</sup>, dentre outras que me constituíram e me constituem, sobre fatos importantes de minha prática docente, que atrelados às discussões acadêmicas embasadas nos Estudos Culturais, de inspiração pós-estruturalista, vêm sendo determinantes das minhas atuais inquietações enquanto docente.

Sob a visão de que somos constituídos por múltiplas vozes, em uma complexa teia de relações sociais, várias identidades, como a de mulher, a de professora, a de pesquisadora, dentre outras que são silenciadas permeiam minha existência. Nessa trama de processos identitários, que se entrecruzam e se

---

<sup>1</sup>Tradução minha.

<sup>2</sup>Seguindo a conceituação de Rosa Silveira (2005, p. 198), entendo narrativa “como um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações”.

deslocam falo do lugar de professora, regente de turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Meu trabalho como docente teve início na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul, primeiramente na capital, Porto Alegre e, posteriormente, na cidade de Alvorada, onde resido desde os primeiros meses de vida. Atualmente, sigo atuando como docente no ensino fundamental na rede municipal de ensino do município de Gravataí/RS.

Acredito que, apesar dos desafios presentes em minha trajetória profissional, meu trabalho venha fazendo alguma diferença na vida das crianças e jovens com os quais tenho trabalhado. Crianças e jovens, como tantos outros desse país, que estão dentro de um mesmo espaço escolar, mas que vivem diferentes infâncias e juventudes. Estão lá, por exemplo, a infância e a juventude virtuais: dos jogos eletrônicos, da *Internet*, das músicas em *MP3*, dos últimos lançamentos dos celulares. Os *coleccionadores às avessas* como coloca Beatriz Sarlo (2006), também se fazem presentes<sup>3</sup>. São infâncias e juventudes que não mais dependem dos adultos, pois dominam as novas tecnologias capazes de guiá-los nesse mundo de constantes inovações, o que nem sempre ocorre com os adultos com os quais convivem. Todavia, as crianças da chamada infância “des-realizada” de Mariano Narodowski (1998) também aparecem em tais turmas, com suas dificuldades, conflitos, ausências, associadas às suas múltiplas diferenças sociais, econômicas e culturais<sup>4</sup>. Esses polos de infâncias e de juventudes que parecem ser distintos e até mesmo antagônicos, por muitas vezes, se cruzam, se confundem, se misturam e se fundem. Em uma mesma sala de aula de escola pública, existem crianças e jovens que passam as madrugadas *on-line* nos meios virtuais, enquanto outros acordam às três horas da manhã para coletar materiais recicláveis no intento de garantir seu sustento e o da família.

Essas infâncias têm um tempo cada vez mais curto de duração, pois um anseio precoce de juventude chega cada vez mais cedo para as mesmas. Anseio que pode estar sendo gerado pelo apelo cotidiano dos meios de comunicação, os quais parecem exaltar a juventude não apenas como a melhor fase da vida, mas

---

<sup>3</sup> Beatriz Sarlo(2006) fala da diferença do colecionador tradicional e do colecionador às avessas. O primeiro coleciona peças que lhe são caras e de muito valor para sua coleção. O segundo é um colecionador momentâneo, mais atrelado ao consumismo: ao invés de colecionar objetos, coleciona atos de aquisição de objetos.

<sup>4</sup>Narodowski(1998) coloca que a infância des-realizada é aquela que se apresenta de forma diferente dos moldes modernos: desfaz-se a ideia da inocência, da necessidade de proteção, pois essa é uma infância autônoma, independente, porque vive nas ruas ou porque trabalha desde cedo.

também como a fase padrão, da qual todos devem fazer parte, se não for pela idade, que seja pelos estilos e comportamentos próprios dessa faixa etária. Dessa maneira, todos querem ser sempre jovens. Sendo assim, a juventude está se tornando a maior fase da vida, pois ela inicia logo após os anos iniciais da vida, talvez após a primeira infância, não tendo prazo certo para seu término, formando até categorias: pré-adolescência, a adolescência, a fase dos adultos jovens e agora já se tem falado da segunda juventude, que começa por volta dos 40 anos. Frase como “velho é o corpo, pois o espírito é sempre jovem” é bem comum em nossa sociedade. Existe a ideia de que é possível permanecer jovem para sempre, pois mesmo que o corpo envelheça, os gestos e comportamentos podem ser, permanentemente, juvenis.

Em contraponto, outros discursos são recorrentes sobre a juventude na atualidade<sup>5</sup>. Ela também tem sido considerada um “risco social”, tornando-se foco de ações governamentais, as quais visam a priorizar os interesses do público jovem na busca por incluir esses jovens nos processos sociais, ajustando e gerenciando suas condutas, para que os mesmos não se tornem uma ameaça para a sociedade.

Em decorrência de tais discursos, a juventude ganhou maior visibilidade. Muitos estudiosos passaram a direcionar trabalhos referentes a esse tema. Com esses trabalhos, a juventude começou a ser entendida como heterogênea, compreendida em uma dimensão plural e assim, passou-se a usar o termo *juventudes*, para se referir a essa fase da vida, como afirmam diversos autores tais como Margulis e Urresti (2000), Juarez Dayrell (2001), CarlesFeixa (1998), Elisabete Garbin (2006), entre outros.

Cabe aqui ressaltar que, apesar de todo o apelo dos meios de comunicação, os quais apresentam a juventude como a fase ideal da vida, na qual todos querem estar, juntamente com a visibilidade a qual juventude tem recebido a partir de ações governamentais e trabalhos acadêmicos, essa é uma etapa da vida que nem sempre traz sensação de satisfação para aqueles que dela fazem parte. A juventude também é, muitas vezes, acompanhada por receios, medos e anseios, pois como

---

<sup>5</sup> Entendo que discurso, numa acepção foucaultiana, “[...] refere-se ao conjunto de enunciados pertencentes a campos, instituições ou situações sociais e que possuem um caráter normativo e regulador, colocando em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes (verdades), estratégias (poderes/vetores de força) e práticas (práticas sociais).” (TRAVERSINI e BELLO. Aula do dia 07/04/2010 ministrada na disciplina do PPGEDU/2010/1 intitulada *Discurso, Governamentalidade e Subjetivação: Foucault e a Pesquisa em Educação*).

coloca Nestor Canclini (2005) o jovem contemporâneo vive um sentimento de incerteza, aliado a uma insegurança constante sobre o futuro que o espera.

A sociedade disponibiliza, hoje, maiores ofertas para os jovens. Nunca houve tantas oportunidades profissionais, pois estamos em um tempo de complexas tecnologias, que se ampliam cada vez mais. Para dar conta das demandas sociais atuais, torna-se necessária a existência de novos profissionais no mercado, que sejam capazes de dominar essas novas técnicas, para assim aperfeiçoá-las. Todavia, para usufruir dessas oportunidades, o mundo exige dos jovens muita qualificação, informação e elevado grau de instrução. E, não são todos os jovens que dispõem de todos os recursos necessários para atender às exigências desse novo mercado. Sendo assim, muitos sentem dificuldades para ingressar nele.

Essa situação de variadas ofertas e possibilidades que estamos vivendo hoje tem sido objeto de reflexão para muitos pesquisadores em todo mundo. São vários os autores que têm se dedicado ao estudo das relações estabelecidas em uma sociedade chamada de *líquida*. Zygmunt Bauman, Nestor Canclini, Beatriz Sarlo, Martin- Barbero são exemplos de estudiosos que apontam e se preocupam com essa questão, não com o objetivo de gerar grandes transformações ou mudanças sociais ou trazer, simplesmente, mais uma mera constatação. Seus interesses vão para além disso, pois seus questionamentos podem gerar uma reflexão ou até mesmo um alerta sobre como estamos sendo interpelados em nossas ações, sentimentos e desejos por práticas sociais que estimulam uma provisoriedade de circunstâncias, que nos levam muitas vezes a um sentimento de incerteza constante.

A obra de Bauman, sociólogo polonês, tem apresentado preocupação com essa questão. Marisa Costa (2009, p. 33) coloca: “Nos últimos anos, as análises de Bauman têm nos ajudado a pensar sobre as mudanças nos modos de vida nas sociedades do pós-guerra, especialmente aquelas verificadas nos finais do século XX e no início do XXI.” A autora relembra a metáfora dos líquidos utilizada pelo sociólogo para que se possa compreender o caráter provisório e instável dos mais variados domínios da sociedade contemporânea. Essa provisoriedade das situações também interpela de forma significativa as formas com as quais os jovens se relacionam com o mundo, trazendo também mudanças em suas concepções, posturas e comportamentos.

Sendo assim, a crença antes tão carregada de certeza, que a escola seria a garantia de um futuro melhor, fica abalada frente às exigências impostas por um mercado de trabalho o qual não possibilita a inserção de todos, deixando de fora aqueles que não possuem condições de qualificar-se no ritmo veloz com que surgem as informações num mundo globalizado. Percebendo isso, os jovens, muitas vezes, apresentam formas de manifestarem-se contrários ao sistema vigente. Um exemplo clássico disso são os problemas de disciplina escolar, que são queixas constantes das professoras e professores. Entretanto, apesar da falta de garantias, a educação ainda parece ser vista por muitos membros da sociedade, como uma possibilidade capaz de viabilizar a ocupação de uma desejável posição social.

Pensando em compreender melhor os interesses e as necessidades das infâncias e juventudes com as quais trabalho na rede pública de ensino, busquei o ingresso no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha dos Estudos Culturais em Educação. As razões que me levaram a optar por essa linha teórica, dentre tantas outras possibilidades, surgiram a partir do entrelaçamento de minha prática como docente e de toda uma história de discussões que vivenciei, através da participação em grupos de pesquisa e da realização de disciplinas dentro desse campo teórico nesta mesma Universidade.

Percebi que aquelas teorizações poderiam me ajudar a compreender as diferentes práticas culturais que permeiam as infâncias e as juventudes presentes nas escolas, especificamente, nas escolas públicas. As questões referentes à cultura dos alunos, já vista como “baixa cultura” e silenciada pela escola, sempre despertaram meu interesse.

Alguns autores, tais como Antônio Nóvoa, Martín-Barbero, Beatriz Sarlo, Alfredo Veiga-Neto, em diferentes manifestações, referem que as grandes instituições da Modernidade, tais como a escola, estão em crise. Tais autores ainda acrescentam que a escola parece estar desconectada das transformações de um mundo global. Além disso, o perfil do público que faz parte da escola nos dias de hoje, não é o mesmo de outros tempos. Nóvoa (2005) em entrevista sobre a educação nos tempos atuais refere:

[...] todas as crianças hoje em dia estão na escola. E no passado não estavam. Há 50 anos, estavam na escola apenas as crianças que estavam convencidas, pelas famílias, que a escola era uma coisa boa. Hoje, na escola está toda a gente. Ricos e pobres, os que acham que a escola tem

sentido e os que acham que não tem sentido nenhum, toda uma enorme diversidade.<sup>6</sup>

O mundo contemporâneo não é o mesmo mundo moderno no qual a instituição escolar foi inventada. Aqueles que fazem parte dela hoje também não são os mesmos que ocupavam os bancos escolares na Modernidade. Entretanto, a escola ainda se apresenta muito ligada aos ideais modernos, em que se prezava a disciplina, a rigidez dos corpos e a obediência. Através de minha prática, presencio algumas cenas que me fazem refletir sobre essa questão, pois a escola de hoje destoa da escola de outros tempos: as crianças e os jovens estão muito longe de passarem as manhãs e as tardes tranquilos em seus “lugares”, pois ao invés de dedicarem-se exclusivamente às atividades propostas, passam realizando outras durante o período das aulas, como por exemplo, mexer no celular, conversar sobre sites de relacionamento da Internet, trocar informações sobre as últimas produções de seus ídolos. São cenas que provocam dispersão e barulho em meio àquilo que deveria ser um espaço de trabalho intelectual. Maria Luisa Merino Xavier (2008, p.19.) refere, sobre as culturas dos jovens:

[...] os jovens vão para a escola para se encontrar, para saber onde é que vão botar mais uma tatuagem, de que cor que vão pintar o cabelo, com quem vão *ficar* no fim de semana, qual a banda que está fazendo mais sucesso, quem é que tem o último CD do ídolo do momento, entre tantos outros motivos. Essas são algumas das preocupações da cultura adolescente, da cultura juvenil que vêm sendo negadas pela escola.

Jean Hébrard(2000) coloca que os jovens possuem hoje sua própria cultura, que já não é a da família. François Dubet (1997) diz ainda que os jovens vão à escola para contemplar seus próprios interesses e não para se apropriarem dos saberes escolares, que pouco lhes interessa. A cultura escolar é o “preço” que pagam para viverem, juntos, a sua juventude. Dessa forma, pode-se pensar que o interesse dos jovens em frequentar a escola não é a busca pelos ensinamentos ali proferidos e sim o desejo de realizar as suas práticas juvenis e socializarem-se uns com os outros.

Os jovens parecem buscar outros discursos, outras formas de expressão, que refiram de forma significativa os seus sentimentos e esperanças, com relação a esse

---

<sup>6</sup>Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>. Acesso em: 14/09/2008.

novo mundo que se apresenta. Quando os jovens percebem as falhas do sistema escolar, que nem sempre pode lhes oferecer garantias de um futuro promissor, sentem-se desinteressados pelos saberes por ele proferidos e preferem dedicar-se às práticas culturais de seu agrado, tornando de certa forma o espaço da escola propício a conflitos, pois agora as professoras e professores precisam lidar com jovens que, diferentemente de outros tempos, questionam e desvalorizam a cultura escolar.

Além da diversidade de interesses e culturas nos espaços escolares, o fenômeno da violência urbana torna-se cada vez mais presente na vida contemporânea, atingindo também os jovens membros da escola. Esse fenômeno pode ser considerado um problema complexo com profundas raízes culturais. O Estado não consegue garantir de forma plena a segurança da população. Em meio a isso, visualizam-se jovens pertencentes às periferias urbanas reunindo-se, constantemente, nas esquinas de seus bairros e vilas, apresentando um estado de tempo ocioso, ocasionado pela falta de espaços de lazer nos lugares em que moram e, possivelmente, também por não encontrarem outras atividades que lhes preencham os dias. Situação essa que gera desconforto por parte da população, a qual se sente temerosa ao ver aquela massa de jovens, diariamente, nas ruas, sem nenhuma atividade considerada produtiva, podendo assim estar sujeitos a se envolverem com atividades criminais, tais como o tráfico de drogas, assaltos, brigas de gangues, dentre outras.

É válido lembrar que, até há pouco tempo, jovens com comportamentos inadequados, vistos como perigosos, acabavam não permanecendo muito tempo no ambiente escolar, pois ocorria uma espécie de “seleção natural” em que aqueles que não conseguiam seguir as normas impostas pela instituição eram eliminados. Com o crescimento da violência, o medo passa a rondar a vida das pessoas e insere-se de forma quase que natural no cotidiano dos cidadãos ditos “de bem”. Sendo assim, começa-se a perceber que é perigoso excluir, incorrendo na necessidade de incluir aqueles que antes eram vistos como “anormais” (Foucault, 2001), como o “refugio” (Bauman, 2005), ou seja, como o resto da população. O Governo sente agora a necessidade de criar políticas públicas que sejam capazes de atender essas camadas da população, criando novas estratégias para garantir a permanência delas no ambiente escolar. A escola parece tornar-se um espaço capaz de

potencializar a inclusão social dessas populações antes excluídas. A própria legislação vigente garante e exige a permanência desse público na instituição escolar.

Pensando sobre esse contingente de situações vivenciadas na atualidade que se refletem na escola, justifico minha escolha de focar a referida instituição como espaço de investigação. Minha escolha se fez a partir da necessidade de direcionar um olhar para ela, sem insistir na busca incessante de percebê-la como um espaço que edificaria “profundas mudanças sociais” – princípio que está atrelado aos ideais da Modernidade. Minha intenção é menos pretensiosa, pois quero apenas discutir algumas das novas alternativas que a escola parece estar buscando para tentar entrar em sintonia com as transformações ocorridas na contemporaneidade e integrar de forma mais qualificada a população que hoje frequenta a instituição. Nessa direção, coloco as palavras de Veiga-Neto em entrevista com Marisa Costa (2003, p.104), em que o autor pontua a necessidade de estudar a escola sem assumir que ela tem uma missão salvacionista ou um papel de formar moralmente os indivíduos:

[...] Em outras palavras, em vez de pensar que já sabemos o que é a escola, prefiro examinar como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo.

Nesse sentido, um programa desenvolvido em escolas situadas nas periferias urbanas do Brasil, chamou-me a atenção: o *Programa Escola Aberta*. O mesmo se constitui na abertura das instituições escolares aos finais de semana para atender a comunidade, através de oficinas e atividades culturais –esportivas, artísticas e de lazer - desenvolvidas poricineiros locais, procurando atender os interesses dos membros que dela fazem parte, com o objetivo de desenvolver uma Cultura de Paz.<sup>7</sup>

No Brasil, foi no ano de 2000, que as escolas passaram a aderir ao programa criado pela UNESCO *Abrindo espaços: Educação e Cultura para paz*<sup>8</sup>. Foi através da Resolução/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004, que o programa tornou-se oficial no país. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o objetivo geral do mesmo

---

<sup>7</sup>Segundo MarlovaJovchelovitchNoletto (2004), a Cultura de Paz é aquela que está relacionada à prevenção e a resolução não-violenta dos conflitos.

<sup>8</sup>Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Foi fundada em 16 de novembro de 1945. Ver: <http://www.unesco.org.br/unesco>. Último acesso em: 06/06/2009.

é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma Cultura de Paz. Também tem como objetivo fortalecer a integração entre escola e comunidade, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuir para a redução da violência na escola e no seu entorno.

Como cenário de pesquisa, escolhi uma escola da rede estadual de ensino, que é designada como municipal pelo fato do prédio pertencer ao município onde se localiza, em Alvorada, na região Metropolitana de Porto Alegre/RS. A referida instituição situa-se em uma zona considerada de difícil acesso e fica na divisa entre um bairro de classe média baixa e uma vila empobrecida da região. A falta de espaços de lazer para os jovens era e é visível nessa comunidade.

A partir da implantação do programa na referida instituição no ano de 2005, emergem relatos de que os jovens começaram a ter uma postura diferenciada: passaram a cuidar mais do patrimônio escolar e os problemas disciplinares durante o horário das aulas haviam sido amenizados. Esses mesmos discursos coincidem com trabalhos que analisam a execução do programa no país e no Estado<sup>9</sup>. Relatos esses que destacam a validade da proposta, colocando-a como uma alternativa satisfatória para minimizar os problemas da violência escolar e diminuir as possibilidades dos jovens de periferia entrar em situação de risco.

Levando em consideração tais discussões e a preocupação da proposta da Escola Aberta em minimizar questões de ordem social, tais como a violência, constituem-se como objetivo de minha investigação: **visibilizar como as práticas propostas pelo Programa Escola Aberta para atender os jovens de periferia em uma escola estadual do município de Alvorada/RS operam sobre a conduta dos mesmos e como tais práticas são vividas por eles.** A partir desse objetivo, proponho como questões de pesquisa: **como têm sido desenvolvidas alternativas pelo Programa Escola Aberta visando a adequar a escola às necessidades e interesses dos jovens de periferia na busca da inclusão social dos mesmos? E, a partir de tais práticas, quais as estratégias utilizadas pelo programa para guiar a conduta desses jovens, na busca de constituí-los como sujeitos responsáveis para vida em sociedade?**

---

<sup>9</sup> Ver: UNESCO; SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. Brasília, 2006.

A escola agora vive outros tempos, novas exigências e parte agora em busca de novas propostas. Xavier (2004, p.19) defende que “[...] a escola contemporânea precisa também privilegiar a música, a dança, estimular o surgimento de novos cantores, dançarinos, através da promoção de festivais musicais de *Rock, Hip-Hop, grupos de pagode, de CTG.*” A autora fala também da necessidade da escola incentivar o surgimento de novos atletas, esportistas, atores, propiciando assim que os jovens sintam-se mais seguros e confiantes em si. O Programa Escola Aberta parece aderir a essas novas proposições e por isso, merece pelo menos, ser estudado e discutido.

Considero importante colocar que não estou aqui querendo sair em busca de um “remédio”, de uma solução para resolver os conflitos existentes na escola. Gostaria de, através deste trabalho, discutir as possíveis alternativas que a escola tem apresentado para se considerar as às práticas culturais de crianças e jovens de nossa sociedade. Como diz em entrevista Veiga-Neto (2003, p.123): “[...] é preciso sempre examinar as condições de possibilidade em que a escola moderna se gestou e tentar compará-las às condições de possibilidade que hoje estão aí.”

Neste trabalho, no segundo capítulo intitulado *Programa Escola Aberta: da proposta inicial ao programa adotado em uma escola estadual da periferia de Alvorada /RS*, apresento um histórico do Programa Escola Aberta. Relato o referido programa desde sua fase inicial até sua implantação na instituição pesquisada, procurando colocar a intencionalidade da criação desse programa por parte da UNESCO, passando pela oficialização do mesmo por parte do Governo como política pública, chegando até a adoção do mesmo pela escola, foco da investigação.

No terceiro capítulo, *Apresentando Itinerários Teóricos: recortes escolhidos*, contextualizo meu trabalho enfocando a linha teórica adotada definidora do caminho metodológico percorrido. Considerei importante expor as bases teóricas, desde um breve histórico dos Estudos Culturais, relacionando-o com o meu objeto de pesquisa, passando a fazer um relato sobre as culturas juvenis e sobre os jovens sujeitos da pesquisa trazendo, por último, discussões acerca das práticas culturais propostas pelo programa.

No capítulo quarto *-Da invenção da escola na Modernidade à sua existência na contemporaneidade: espaço de inclusão, aprendizagens, socialização e*

*disciplinamento*, faço referência à necessidade da construção de corpos disciplinados na Modernidade e a produtividade dessa invenção. Sigo comentando a “crise” da escola na contemporaneidade, passando a colocar a necessidade da busca de alternativas para dar outros significados a esse espaço.

No capítulo quinto, *Processos Investigativos*, retomo os objetivos e as questões de pesquisa, apresentando os trilhos metodológicos percorridos no desenvolvimento da investigação, destacando ser a mesma uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. Termino o capítulo apresentando uma descrição das práticas culturais propostas pelo Programa Escola Aberta na instituição sede da pesquisa.

No sexto capítulo, *Programa Escola Aberta: espaço de aprendizagens, socialização e disciplinamento das juventudes nas periferias urbanas*, apresento as unidades de análises, constituídas a partir do *corpus* empírico. No primeiro subcapítulo, intitulado *Outros significados para a escola na busca da inclusão dos jovens de periferia*, faço algumas considerações sobre o desenvolvimento desse programa na escola sede da pesquisa. No segundo subcapítulo, *A Escola Aberta na periferia de Alvorada/RS: uma proposta de atendimento das necessidades e interesses dos jovens da comunidade*, discuto a objetividade do programa em se direcionar aos interesses do público jovem e como isso tem ocorrido na escola em questão. No terceiro e último subcapítulo, *A disciplina e a liberdade regulada: as estratégias para moldar condutas e formar sujeitos*, referi-me aos processos de disciplinamentos visualizados na realização desse programa na escola onde ocorreu a investigação.

No último capítulo, destaco algumas considerações realizadas com o desfecho da pesquisa. Mesmo tentando responder, minimamente, as questões propostas na investigação, apresento ali o caráter provisório deste texto, colocando-me em uma posição modesta por não estar buscando apresentar verdades absolutas sobre o tema estudado na produção desse trabalho.

Após esta apresentação, convido ao leitor a compartilhar comigo a escrita desta dissertação. Convido-o também a se permitir problematizar, refletir e questionar aquilo que lhe causar estranheza no decorrer destas páginas. Deixo claro assim que, no presente trabalho, não consta uma *verdade* sobre as questões em estudo, mas sim uma das tantas *verdades* que podem ser narradas e construídas

sobre esse tema. Sugiro então ao leitor, ao passar os olhos pelas linhas que virão, ter apenas a certeza de que nesse texto não encontrará nenhuma solução definitiva para as problemáticas educacionais que estão em voga na atualidade. O que irá se suceder nestas passagens serão apenas algumas ideias que podem gerar um desconforto nas convicções tidas como naturais na área da educação. Desejo com isso suscitar o leitor a pensar e a colocar suas *verdades em suspenso* (FISCHER, 2002).

## **2 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: da proposta inicial ao programa adotado em uma escola estadual da periferia de Alvorada /RS**

Buscando atender as novas necessidades apresentadas na contemporaneidade, tanto pelos jovens como pelas comunidades situadas em zonas periféricas e consideradas de vulnerabilidade social, o Governo Federal, com o apoio de Governos Estaduais e Municipais criou, em 2004, o Programa Escola Aberta em âmbito nacional, a partir de pesquisas realizadas sobre juventudes no Brasil pela UNESCO. O referido programa preconiza a abertura, nos finais de semana, de um espaço já disponível, o das escolas, para realização de diversas atividades, com o objetivo de, além de proporcionar momentos de prazer e entretenimento às crianças e jovens, bem como para as referidas comunidades, promover a prevenção e a contenção da violência escolar e urbana. As atividades desenvolvidas em tal programa vêm acontecendo sob o caráter de oficinas, que contemplam o lazer, o esporte, a arte, o artesanato, entre outras. É proposto que tais oficinas estejam em sintonia com o interesse dos jovens e das comunidades, devendo estas ser consultadas, previamente, para implantação das mesmas.

Neste capítulo, pretendo apresentar um breve histórico do programa no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, bem como relatar como o mesmo vem sendo desenvolvido na escola que se constitui cenário desta investigação.

### **2.1 PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: educação e cultura para a paz – o projeto inicial da UNESCO**

Como as guerras nascem nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que deverão ser construídas as defesas da paz. (Constituição da UNESCO).

Segundo Marlova Jovchelovitch Noleto (2008), foi no ano de 2000, com a celebração do Ano Internacional da Cultura de Paz, que o programa da UNESCO *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz* foi lançado no Brasil, com objetivo

construir uma cultura de paz, em prol da educação para todos, tendo como foco o jovem, a escola e a comunidade.<sup>10</sup>



11

A Organização das Nações Unidas para Educação se constitui como a mantenedora inicial do programa no Brasil. A UNESCO é um organismo internacional que tem como objetivo contribuir para a paz através do diálogo entre civilizações, culturas e pessoas (UNESCO, 2007).<sup>12</sup>

O propósito da Organização (UNESCO) é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo (Artigo 1º do Ato Constitutivo)<sup>13</sup>.

Segundo Noletto (2008), o Programa Abrindo Espaços propiciou às escolas públicas a possibilidade de disponibilizar seus espaços nos finais de semana para o uso da comunidade. A criação desse programa deu-se a partir de pesquisas realizadas pela UNESCO, desde o ano de 1997, sobre os temas juventude, violência e cidadania.

Tais pesquisas revelam que os jovens eram, como ainda são, o grupo que mais se envolve em situações de violência, tanto na condição de agentes quanto na condição de vítimas. A maior parte desses atos violentos

<sup>10</sup> Marlova Jovchelovitch Noletto: Diretora técnica da Unesco no Brasil.

<sup>11</sup> Imagem do programa desenvolvido em Minas Gerais Disponível em: [http://www.educacao.mg.gov.br/webnve/images/stories/easygallery/logo\\_abrindo\\_espao.jpg](http://www.educacao.mg.gov.br/webnve/images/stories/easygallery/logo_abrindo_espao.jpg). Acesso em: 18/04/2010.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330POR.pdf>. Acesso em: 18/04/2010.

<sup>13</sup> Comitê Paulista para a década da Cultura da Paz – Um programa da UNESCO. Disponível em: [http://www.comitepaz.org.br/a\\_unesco\\_e\\_a\\_c.htm](http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm). Acesso em: 18/04/2010.

acontece nos fins de semana, nas periferias, envolvendo, sobretudo, jovens de classes empobrecidas e em situação de vulnerabilidade. (Idem, p.15).

A partir dessas constatações, o Programa Abrindo Espaços surge para possibilitar aos jovens das periferias urbanas das cidades uma alternativa de espaço de lazer, aprendizagens e socialização. Nesse programa, durante os finais de semana, nas escolas públicas que o adotaram, são oferecidas oficinas de diversas áreas: esportivas, de lazer e de geração de renda. Mesmo o projeto tendo a juventude como foco, por ser considerada pela UNESCO através de suas pesquisas a faixa etária de maior vulnerabilidade social, o projeto também visa a possibilitar a participação da comunidade a qual está inserido.

Ao mesmo tempo que focaliza a educação, o programa visa ao combate à exclusão social, incentivando a participação cultural e promovendo, também, atividades de caráter profissionalizante. Essas ações visam a contribuir, tanto para a diminuição da violência e da vulnerabilidade social, como para a promoção da Cultura de Paz, baseada na resolução de conflitos através do diálogo. Configura-se, pois, numa estratégia de controle e normalização da população consideradapotencialmente perigosa nas diferentes sociedades.

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais - o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião - e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.<sup>14</sup>

Ao proclamar o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, e o período de 2001 a2010 a "Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Criançasdo Mundo", a Assembleia Geral das Nações Unidas demonstrou conformidade comessa prioridade da UNESCO. Na preparação do Ano Internacional da Cultura de Paz, foi lançado em 1999, em Paris, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz eNão-Violência.

---

<sup>14</sup>Comitê Paulista para a década da Cultura da Paz – Um programa da UNESCO. Disponível em: [http://www.comitepaz.org.br/a\\_unesco\\_e\\_a\\_c.htm](http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm). Acesso em: 18/04/2010.

Segundo a UNESCO, o Programa Abrindo Espaços baseia-se nessa Cultura de Paz da não-violência e na promoção da cidadania de jovens e da comunidade escolar, constituindo-se numa ação que visa a contribuir para inclusão social. Apresenta também, como objetivo promover o desenvolvimento humano e a cidadania, bem como ampliar as oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda. Ainda, segundo a organização, as atividades são abertas a toda a comunidade também com o propósito de melhorar a qualidade da relação e da interação entre professores, alunos e seus familiares<sup>15</sup>.

Em sua dissertação de mestrado sobre as experiências do Programa Escola Aberta para Cidadania em uma escola estadual de Santa Maria, Nadia Beatriz Belinazo (2010) relata que o Programa Abrindo Espaços possui versões em outros países, sendo a Argentina o primeiro país da América do Sul a desenvolvê-lo. Segundo publicações da UNESCO, “[...] uma das principais características do Abrindo Espaços é a simplicidade com que pode ser replicado, até mesmo em outros países– a Argentina foi o primeiro país a implantar um piloto do Programa. Na América Central, Honduras e El Salvador também estão começando a discutir sua implantação”<sup>16</sup>.

Três Estados realizaram, no ano de 2000, experiências pioneiras na implementação do programa no Brasil: foram os Estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia os primeiros a aderirem ao programa, ainda em caráter experimental<sup>17</sup>. Segundo as referidas publicações da UNESCO, o programa é denominado de diferentes formas no país:

- Programa Escolas de Paz – Rio de Janeiro
- Programa Escola Aberta – Pernambuco
- Programa Abrindo Espaços – Bahia
- Programa Escola Aberta para a Cidadania – Rio Grande do Sul
- Programa Escola da Família – São Paulo

---

<sup>15</sup> Programa Abrindo Espaços. Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/brasil/special-themes/preventing-youth-violence/open-schools-programme/>. Acesso em: 18/04/2010.

<sup>16</sup> Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para paz. Disponível em: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/open\\_schools\\_programme\\_folder\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/open_schools_programme_folder_pt.pdf). Acesso em: 18/04/2010.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178536POR.pdf>. Acesso em: 18/04/2010.

A partir de avaliações preliminares feitas pela UNESCO (NOLETO, 2004), em relação ao programa, foi constatado que o mesmo contribuiu para a diminuição dos índices de violência dentro das escolas e em seu entorno. Também foi constatado que o programa amplia o sentimento de pertencimento da comunidade com a referida instituição. Nesse sentido, pode-se inferir que há um fortalecimento da escola pública. Também, segundo essas avaliações feitas pela UNESCO, o programa, nos seus primeiros anos de implantação, vem permitindo:

- Maior comunicação entre gerações.
- Oferecimento de atividades aos jovens, tirando-os da rua para lugares seguros, que os pais conhecem e visitam.
- Melhoria da autoestima dos alunos, pelo seu papel de protagonistas, pelas alternativas para manifestação dos seus talentos e pela sua participação nas expressões culturais das respectivas comunidades.
- Mudanças positivas sobre o clima escolar, que podem propiciar melhor rendimento discente.
- Focalização do programa por área geográfica e grupos populacionais segundo os objetivos.
- No primeiro ano de funcionamento, a ordenação da anomia da escola, com impactos positivos e significativos sobre o clima da escola, acompanhados, ainda, de melhorias das relações extraescolares, como a maior participação dos pais e da comunidade.
- No segundo ano, o refluxo da estruturação da criminalidade. (UNESCO, 2008).

Em função dos resultados obtidos, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e em parceria com a UNESCO, lançou o programa em âmbito nacional intitulado *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, que se pauta nos conceitos e na metodologia do Programa Abrindo Espaços da UNESCO, já referido.

## 2.2 O PROGRAMA ESCOLA ABERTA NO BRASIL



18

Com a Resolução CD/FNDE/N<sup>o</sup>052, de 25 de outubro de 2004, o *Programa Abrindo Espaços* passa a ser proposto em âmbito nacional denominado *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para Juventude*. O programa foi implantado numa parceria entre a UNESCO e o Ministério da Educação, do Trabalho, da Cultura, do Esporte e os governos estaduais e municipais. O Ministério da Educação é o principal responsável pela implantação do programa, em parceria com a UNESCO.

Segundo a resolução do programa, como já havia referido, o mesmo tem como objetivo geral contribuir para a melhoria da qualidade da educação, da inclusão social e para a construção de uma Cultura de Paz. Além disso, apresenta alguns objetivos específicos, tais como fortalecer os laços entre a comunidade e a escola, ampliar as possibilidades de acessos aos espaços que promovem a constituição da cidadania e contribuir para redução da violência nas referidas instituições. Há intenção de romper os muros institucionais da escola, dar espaço para o surgimento de novas habilidades entre os usuários, valorizar as expressões

<sup>18</sup> Imagem do Programa Escola Aberta. Disponível em: [http://www.projetorefletindo.com.br/images/Escola%20Aberta\\_logo.jpg](http://www.projetorefletindo.com.br/images/Escola%20Aberta_logo.jpg). Acesso em: 18/04/2010.

juvenis, desenvolvendo um sentimento de pertencimento em relação à instituição escola. Sobre as justificativas da implantação do programa, a resolução citada acima defende a mesma, a partir dos seguintes argumentos:

[...] considerando a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país; considerando a importância de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas; considerando a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares. (FNDE, 2004, p.1).

De acordo com o Manual Operacional do Programa Escola Aberta (MEC, 2006), o Programa foi criado a partir do acordo de Cooperação Técnica entre o governo brasileiro e a UNESCO, executado pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com os ministérios do Trabalho e Emprego, do Esporte e da Cultura. Conta, para sua execução, com a parceria das secretarias estaduais e municipais de ensino que participam do Programa.

Segundo documento do Ministério da Educação (2005, p.1), o programa tem por objetivo:

[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade; ampliação das oportunidades de acesso à formação para a cidadania e redução de violências na comunidade escolar.<sup>19</sup>

Segundo Belinazo (2010), o Programa Escola Aberta tem como antecedentes experiências realizadas em outros países, tais como Estados Unidos, França e Espanha, como também na já citada América Latina. Essas experiências que envolviam o trabalho com os jovens nas áreas culturais, artísticas e de lazer foram consideradas pela UNESCO como iniciativas eficazes para contribuir com mudança de comportamento, a melhoria da autoestima e a inserção dos jovens na sociedade e em suas comunidades de uma forma desejada.

---

<sup>19</sup> Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola\\_aberta/secretarias\\_participantes\\_escola\\_aberta.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola_aberta/secretarias_participantes_escola_aberta.pdf). Acesso em: 18/04/2010.

Segundo a mesma autora, esse programa tinha duração prevista de 40 meses, iniciando no ano de 2004 e estendendo-se até 2007. Entretanto, devido aos aspectos positivos que emergiram nas avaliações do programa, o mesmo ainda permanece em execução pelo Ministério da Educação em todos os Estados da federação. Segundo publicações da UNESCO referentes ao desenvolvimento do programa *Abrindo Espaços e Escola Aberta*:

[...] é possível, com base em relatórios, estudos de avaliação e depoimentos tomados nas escolas e nas comunidades, afirmar que os programas têm produzido, em regra, resultados animadores em todo o país no que diz respeito à diminuição dos indicadores de violência disponíveis e na construção de uma “atmosfera escolar” mais saudável. [...] No mais, os resultados positivos dos programas também têm sido muito expressivos quanto à melhora do desempenho acadêmico dos alunos e à redefinição das relações das escolas com as comunidades em que estão inseridas. (ROLIM, 2008, p. 57-58).

Pesquisas realizadas por outros órgãos no Brasil, tais como o Instituto da Cidadania, no ano de 2003, relatam a preocupação cada vez maior dos jovens entre 15 e 24 anos com o desemprego e a violência. Levando em conta esses dados e as avaliações realizadas sobre o Programa *Abrindo Espaços* da UNESCO, o Governo brasileiro implementou o Programa *Escola Aberta* com o objetivo modificar situações desfavoráveis aos jovens, tanto no ambiente escolar, como na sociedade em geral. Para isso, a União destinou, em 2004, uma verba de 60 milhões de reais para investir no programa em 40 meses. O Ministério da Educação, anualmente, tem destinado para as escolas participantes do programa, cerca de R\$50.000.000,00 (cinquenta milhões de reais), através do Programa *Dinheiro Direto na Escola*, estimulando processos participativos, de gestão coletiva e de envolvimento da comunidade.

O Programa *Escola Aberta* parece surgir como uma nova alternativa para o espaço escolar público. Implementado em comunidades pertencentes às periferias urbanas, em zonas consideradas de vulnerabilidade social, onde há a visível carência de espaços de lazer para o uso daqueles que ali residem, o programa se constitui numa possibilidade de aproveitar um espaço já existente – o da escola – como um local para se desenvolver práticas culturais, esportivas e de lazer. O espaço também é usado para realização de atividade que têm como objetivo a geração de renda.

As ações implantadas em cada escola devem ser escolhidas a partir de consulta às comunidades e da identificação dos talentos locais, levando em conta as diversidades regionais e as oficinas sugeridas pelo MEC. As oficinas são ministradas por membros da própria comunidade. Cada escola possui um coordenador, que também é um membro da comunidade, o qual é responsável, juntamente com um professor da escola, pela supervisão da realização do programa durante os finais de semana.

A estrutura do programa, em âmbito mais geral em cada localidade, é organizada nas secretarias parceiras do programa. A coordenação ocorre através de supervisores, que acompanham o desenvolvimento do programa nas escolas de suas regiões e também realizam reuniões com os dirigentes das mesmas. Há também um coordenador geral e ainda uma unidade local em cada Estado e uma coordenação nacional integradas pelas Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ambas do Ministério da Educação.

O trabalho nas escolas é associado a uma série de ações integradas, que contribuem para o alcance dos resultados. São elas:

Escola que Protege - O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade - Secad implementou o Projeto Escola que Protege. Este projeto tem em sua estrutura o curso "Formação de educadores (as) - subsídios para atuar no enfrentamento a violências contra crianças e adolescentes", abordando a temática da violência física, psicológica, abandono, negligência, exploração sexual comercial e exploração do trabalho infantil.

Conexões de Saberes - O Conexões de Saberes está associado ao Escola Aberta para oferecer a jovens universitários de origem popular a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos científicos, para que, a partir disso, possam intervir em sua comunidade. Além disso, o programa possibilita o monitoramento e a avaliação, pelos próprios estudantes, do impacto das políticas públicas desenvolvidas em espaços populares. Os participantes do programa recebem apoio financeiro e metodológico.

Pintando a Liberdade - O programa Pintando a Liberdade, criado há nove anos para dar apoio logístico aos programas sociais e esportivos do Ministério dos Esportes, tem por finalidade ensinar aos presos um novo ofício e, ao mesmo tempo, suprir a carência de materiais esportivos nas escolas públicas. A integração desses dois programas não se limita ao fornecimento de materiais esportivos para a realização de atividades nas escolas. Além de fornecer 12.600 bolas de cinco modalidades esportivas, o Ministério dos Esportes também é responsável pela formação dos oficineiros de esporte e dos professores de Educação Física de todas as escolas participantes do Escola Aberta.

Fórum das Estatais - As ações desenvolvidas no âmbito do Fórum são voltadas para a execução de uma política educacional de inclusão e justiça social. Em relação ao Programa Escola Aberta, as estatais vão financiar, a

partir do segundo semestre de 2006, a implementação de oficinas nas mais variadas áreas de interesse da comunidade. A Caixa Econômica Federal (CEF) doará cinco mil computadores, o Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro) capacitará profissionais para auxiliar na formação de oficinairos que trabalhem com software livre, a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), do Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio de chamadas públicas, já começou a financiar projetos de pesquisa com vistas à produção e ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras para educação inclusiva, aplicadas ao programa Escola Aberta.<sup>20</sup>

Belinazo (2010) aponta que o programa é uma ação preventiva de inclusão que visa à melhoria da escola. Segundo Noletto (2008), o Programa Escola Aberta está presente em escolas públicas da periferia urbana dos 26 Estados da Federação e também no Distrito Federal. No ano de 2010/2011, na lista apresentada pelo MEC, consta que 2.227 escolas públicas do país estão sendo beneficiadas pelo programa.<sup>21</sup>

Como havia mencionado anteriormente, o programa é implantado numa parceria entre as três esferas: governo federal, estaduais e municipais. Trago como exemplo os slogans de algumas localidades onde o programa está em funcionamento:



O Programa Escola Aberta é avaliado sistematicamente por pesquisas feitas pela UNESCO e por outros órgãos do governo. Existe uma vasta publicação que

<sup>20</sup> Disponível em: [http://www.fnede.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola\\_aberta.html](http://www.fnede.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html).

Acesso em: 10/05/2010.

<sup>21</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16739&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811) Acesso em: 22/06/2010

<sup>22</sup> Slogan do Programa Escola Aberta em São Luis, Maranhão. Disponível em: [http://www.proex.ufma.br/imagens/noticias/67639198d5logo\\_escola\\_aberta.jpg](http://www.proex.ufma.br/imagens/noticias/67639198d5logo_escola_aberta.jpg). Acesso em: 18/04/2010.

<sup>23</sup> Slogan do Programa Escola Aberta em Santa Catarina. Disponível em: [http://3.bp.blogspot.com/\\_rp1dHwNAYxg/S1rt7yNP0SI/AAAAAAAAADI0/fmm92LILMHQ/s400/escola\\_aberta.gif](http://3.bp.blogspot.com/_rp1dHwNAYxg/S1rt7yNP0SI/AAAAAAAAADI0/fmm92LILMHQ/s400/escola_aberta.gif). Acesso em: 18/04/2010.

relata essas avaliações e todas seguem na mesma direção, quando se trata da positividade de sua implantação nas escolas públicas das periferias brasileiras. Há a constatação, por parte dessas pesquisas, da diminuição da violência nas escolas e em seu entorno. As mesmas apontam que o programa tem sido significativo para diminuir a situação de risco e vulnerabilidade social dos jovens dessas comunidades. Apresentam também em suas análises, que o programa tem sido importante para a constituição de uma escola mais democrática e participativa, gerando, nos jovens e suas comunidades, um maior sentimento de pertencimentoda mesma.

### 2.3 O PROGRAMA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: Escola Aberta para Cidadania



Brasília, março de 2006

24

O Programa Escola Aberta foi implantado no Estado do Rio Grande do Sul em agosto de 2003, denominado de *Projeto Escola Aberta para a Cidadania*. Segundo a UNESCO e a Secretaria de Educação do Estado, o programa foi adotado a partir da constatação da falta de alternativas e de espaços culturais, artísticos, esportivos e de lazer nos bairros periféricos das cidades (UNESCO, 2006). O projeto é então coordenado pela Secretaria Estadual de Educação.

---

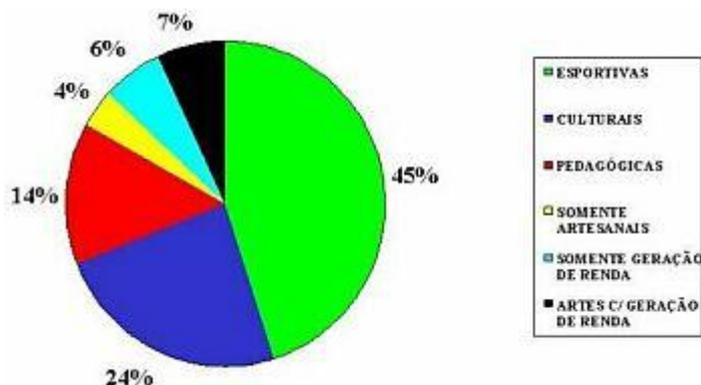
<sup>24</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145551por.pdf>. Acesso em: 19/04/2010.

Em 2003, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO firmou acordo de cooperação técnica com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria de Estado da Educação, para implantar o Projeto Escola Aberta para a Cidadania – PEAC em escolas da rede estadual, com o objetivo de oferecer a adolescentes, jovens e suas comunidades, em situação de vulnerabilidade social, oportunidades de acesso à cultura, ao esporte, à arte e ao lazer através da abertura de escolas públicas nos finais de semana, onde são desenvolvidas oficinas voltadas, prioritariamente, para a promoção da inclusão social. (UNESCO, 2006, p.45).

O Programa Escola Aberta para a Cidadania é definido como uma ação pedagógica, cuja proposta principal é que, aos finais de semana, a escola torne-se um polo irradiador de cultura, por meio de atividades artísticas, esportivas e de formação profissional, entre outras, ministradas poricineiros e voluntários locais.

O Programa Escola Aberta para a Cidadania teve início no ano de 2003 em 51 escolas da rede pública estadual, situadas em 12 das 30 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 19 municípios do Estado (Porto Alegre, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Caxias do Sul, Pelotas, Passo Fundo, Santa Maria, Guaíba, São Jerônimo, Bagé, Rio Grande, Soledade, Canoas, Sapucaia do Sul, Esteio, Gravataí, Viamão, Cachoeirinha e Alvorada).

Pelo Programa, em sintonia com as proposições a nível nacional, as oficinas promovidas nas escolas aos sábados e domingos devem ser definidas por meio de consulta às comunidades. Geralmente, osicineiros são da própria comunidade. As atividades oferecidas podem variar de escola para escola, de acordo com a região do Estado onde as mesmas estão inseridas. São oferecidas, por exemplo, oficinas de futebol, *ping-pong*, handebol, basquetebol, voleibol, futsal, *taekwondo*, capoeira, xadrez, dama, yoga, expressão corporal, teatro, pintura em tecido, fuxico, crochê, banda, violão, percussão, danças gaúchas, dança moderna, *hip-hop*, cabeleireiro, manicure, grafite, corte e costura, manequim e modelo, jardinagem, espanhol, informática, eletrônica e, ainda, atividades para a Terceira Idade, entre outras (NOLETO, 2008). No ano de 2003, as oficinas implantadas foram distribuídas da seguinte maneira:



25

As parcerias construídas pelo Programa Escola Aberta para a Cidadania incluem, de forma abrangente, diferentes instituições – Universidades, ONGs, associações e entidades da sociedade civil, organizações estatais– com o objetivo de ampliar a qualidade de vida das comunidades, por meio de projetos sociais que atendam seus interesses e necessidades. A contribuição dessas entidades ocorre de diferentes formas. Algumas disponibilizam recursos financeiros para a aquisição de materiais esportivos e outras contribuem na assessoria, acompanhamento das ações e aplicação de recursos. Há ainda instituições que disponibilizam o trabalho de oficinairos e palestrantes, serviços de transporte, atividades recreativas e cursos profissionalizantes. (NOLETO, 2008).

Segundo a mesma autora, o acordo de cooperação entre a UNESCO e o Governo do Estado terminou em dezembro de 2007, quando então o programa tornou-se política pública estadual, por meio de lei estadual Nº 12.865, de 18 de dezembro de 2007.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Escola Aberta para a Cidadania - PEAC/RS - como política do Governo do Estado para a área da educação.

Parágrafo único - O PEAC/RS tem por objetivo a promoção de uma cultura de paz na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul com a abertura das escolas nos finais de semana e o desenvolvimento de atividades socioculturais e esportivas que priorizem o protagonismo juvenil, a integração da família dos alunos e a comunidade, buscando a redução dos índices de violência e promovendo a construção da cidadania na sociedade gaúcha.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Programa Escola Aberta para a Cidadania: classificação das oficinas. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola\\_aberta.jsp?ACAO=acao2](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_aberta.jsp?ACAO=acao2). Acesso em: 19/04/2010.

<sup>26</sup> Lei estadual Nº 12.865, de 18 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXT0&Hid\\_TodasNormas=51274&Hid\\_exto=&Hid\\_IDNorma=51274](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=51274&Hid_exto=&Hid_IDNorma=51274). Acesso em: 19/04/2010.

Isso ocorreu devido ao fato de pesquisas constatarem a redução da violência nas escolas participantes e também em seu entorno. O site da Secretaria Estadual de Educação mostra que neste ano de 2009, as Escolas Abertas do Estado que integram convênio estabelecido em setembro de 2005 entre MEC, SEC e UNESCO totalizam 110 no interior e 52 na Região Metropolitana. Segundo a mesma fonte, atualmente, 91 municípios possuem Escolas Abertas no Estado do RS<sup>27</sup>.

Segundo relato de professores e diretores da instituição envolvida no Programa Escola Aberta e selecionada para estudo, também foi possível constatar mudanças no comportamento dos alunos que participam do projeto, os quais passaram a ter uma postura mais consciente em relação aos cuidados com o patrimônio da escola, demonstrando mais respeito com os colegas e professores, evidenciando maior espírito de cooperação com a instituição agora vista como um espaço que é deles e deve ser preservado. Seus relatos coincidem com as avaliações realizadas sobre a implantação do programa em âmbito nacional, pois os mesmos também apontam para uma produtividade da execução do programa na referida comunidade.

#### 2.4 O PROGRAMA ESCOLA ABERTA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA PERIFERIA DE ALVORADA/RS: primeiros contatos com a instituição da pesquisa

O município de Alvorada/RS, onde se localiza a escola cenário desta pesquisa, foi criado pela junção de localidades pertencentes à cidade de Viamão: o Passo do Feijó e o Passo da Figueira. Sua emancipação ocorreu no dia 17 de setembro de 1965. Dizem que seu nome foi-lhe concedido em virtude de que a maioria de seus habitantes acordavam nas primeiras horas da manhã, ou seja, ao alvorecer, para ir trabalhar na capital Porto Alegre<sup>28</sup>.

Nos últimos anos, a cidade foi posta em evidência na mídia em virtude dos altos índices de criminalidade, especificamente de homicídios nela ocorridos, atribuindo-lhe assim a característica de cidade violenta. A representação criada pela mídia de que Alvorada seria a cidade mais perigosa do Estado, parece não ser compartilhada por boa parte dos seus moradores. Segundo muitos deles, a violência

---

<sup>27</sup> O Programa Escola Aberta para Cidadania. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola\\_aberta.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_aberta.jsp?ACAO=acao1). Acesso em: 30/07/2010.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.atrbr.com/RS/alvorada/historia.htm>. Acesso em: 30/07/2010.

na cidade não é diferente da que ocorre em qualquer outra cidade do país. É válido colocar que a preocupação com a imagem da cidade tem merecido atenção por parte das autoridades. Com tal motivação, a criação e adoção de projetos sociais, visando a dar conta de tal situação, parecem ter ganhado destaque nas últimas administrações públicas. Por essa cidade estar sendo considerada violenta, escolhi como cenário de minha investigação uma escola que realizasse o Programa Escola Aberta nesse referido município, devido ao fato desse programa apresentar como um de seus principais objetivos a redução da violência na escola e em seu entorno.

A escola foco da pesquisa oferece o ensino fundamental completo e tem, aproximadamente, 1300 alunos e 51 professores, tendo sido inaugurada no ano de 1981. A referida instituição é considerada, por parte do corpo docente que a compõe, de difícil acesso. A carência de espaços de lazer na comunidade onde a mesma está localizada é visível, havendo apenas alguns que são usados como campos improvisados de futebol. Segundo relatos de um oficineiro do Programa Escola Aberta na instituição, antes da implantação do mesmo na escola, as crianças e jovens viam-se obrigados a procurar as pracinhas e os campos de futebol dos bairros vizinhos para praticar atividades recreativas durante os finais de semana. Essas características estão presentes na maioria das escolas pertencentes ao referido município.

O bairro onde se localiza a instituição de pesquisa está localizado na periferia da cidade de Alvorada/RS. É visível que o poder aquisitivo das pessoas que ali residem é bastante variável. Percebe-se, por exemplo, a existência de casas de boa estrutura ao lado de casas bem mais modestas, ou até mesmo com uma estrutura bastante precária. É válido ressaltar que a situação referida no último caso prevalece na localidade.

Nos últimos anos, por parte do poder público, houve um investimento maior na infraestrutura dos bairros do município, principalmente no que se refere à pavimentação, à iluminação e ao saneamento básico. Entretanto, os moradores relatam que os investimentos ainda não parecem ser suficientes para garantir a qualidade de vida de todos que ali residem. Uma reclamação constante dos moradores, não só do bairro citado, mas de todos os demais da cidade, refere-se à falta de policiamento nas ruas. Quando questionados pela falta de patrulhamento, os policiais da cidade alegam que o efetivo não cobre as necessidades do município,

colocando que a quantidade de habitantes multiplicou-se nos últimos anos, enquanto o número de policiais é o mesmo dos anos de 1960. Ainda acrescentam que não existem viaturas suficientes para atender toda a demanda.

Ao iniciar a escolha do local para realização de minha investigação sobre o Programa Escola Aberta, visitei, inicialmente, outra escola dessa mesma cidade, que desenvolvia tal projeto. Considerei interessantes os relatos proferidos, principalmente, por alguns jovens ao afirmarem que seu comportamento mudou em sala de aula a partir de sua participação no programa, mais precisamente no que se referia ao aspecto disciplinar.

Esse primeiro contato com o projeto em funcionamento me possibilitou elaborar diferentes questões sobre o tema. Desejei conhecer e analisar como as práticas culturais instituídas no programa estariam direcionando as condutas dos jovens para aderirem a comportamentos mais desejáveis socialmente. Para ter uma visão mais ampla do projeto dentro da cidade de Alvorada/RS, senti a necessidade de visitar outras escolas onde o mesmo estava sendo desenvolvido. Foi então que cheguei à escola onde decidi realizar o presente estudo.

A referida escola, escolhida como campo de investigação, aderiu ao programa no ano de 2005. Naquele momento, a coordenação do mesmo ficou a cargo de um morador do bairro, que já realizava trabalhos na instituição como “amigo da escola”, através do voluntariado<sup>29</sup>. Havia um interesse especial, por parte dele, em que o projeto apresentasse resultados satisfatórios. O referido morador estava, constantemente, envolvido com questões da comunidade, sendo considerado e reconhecido como um líder comunitário.

A escolha por essa instituição se deu a partir da maneira pela qual o projeto parecia se desenvolver naquele local. Quando cheguei à escola pela primeira vez, em novembro de 2007, fui recebida pelo referido coordenador<sup>30</sup>. Ele se mostrou muito receptivo à minha visita e entusiasmado ao falar de seu trabalho. Naquela escola, o que despertou meu interesse foi a postura dos jovens participantes frente às atividades ali propostas: todos pareciam estar interessados e bastante envolvidos. Havia ali também, um clima de tranquilidade. Não ocorria nenhuma forma de

---

<sup>29</sup> O programa “Amigos da Escola”: é um programa do Governo Federal que incentiva a participação voluntária na escola de membros da comunidade.

<sup>30</sup> Naquela ocasião, eu ainda estava em fase de seleção para o ingresso no Mestrado em Educação da UFRGS.

desentendimento, ao menos, aparentemente, entre os jovens participantes e nem entre os mesmos com os membros responsáveis pelo programa. Chamaram-me a atenção, também, os relatos do coordenador e dosicineiros e dasicineiras do projeto, pois colocavam que, a partir da inserção do mesmo na escola, haviam sido evidenciadas significativas mudanças nas posturas dos jovens. Tais discursos instigaram-me a conhecer mais sobre as estratégias que o programa dispunha para moldar a conduta daqueles que dele participam.

Na ocasião, o então coordenador me colocou a par de todas as atividades realizadas nos finais de semana. Relatou-me que a escola disponibilizava oficinas de capoeira, *ping-pong*, futebol, *biscuit taekwondo*, pintura em tecido. Todas elas eram desenvolvidas por membros da própria comunidade. Na época, também aconteciam ensaios de uma ala de uma escola de samba, composta por 15 casais de crianças do bairro. Também, aconteciam ensaios de um grupo de *hip-hop*, formado por ex-alunos da escola. Ainda, segundo o coordenador, o Programa Escola Aberta funcionava aos sábados e domingos das 9h às 12h e das 14h às 17h. É importante referir que esse horário de funcionamento é o mesmo em todas as escolas do Estado que aderiram ao programa.

No ano de 2008, as oficinas permaneceram as mesmas. Já no ano de 2009, houve algumas modificações, em detrimento da redução de verbas e também da diminuição do movimento nas oficinas em ocasião do prolongamento das férias de inverno, devido à epidemia da gripe A.

O relato detalhado do desenvolvimento do programa em questão será apresentado nos capítulos 5 e 6, onde faço uma descrição e análise das oficinas observadas na escola no período em que realizei a pesquisa.

### **3 APRESENTANDO ITINERÁRIOS TEÓRICOS: recortes escolhidos**

A partir da leitura de dissertações e teses desenvolvidas dentro do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, fiquei questionando como seria a maneira mais apropriada para apresentar as bases teóricas que estão subsidiando minha dissertação de mestrado. Alguns autores e autoras da linha dos Estudos Culturais a qual me filio, colocam a teoria numa espécie de “pano de fundo”, ou seja, ela vai sendo apresentada a cada capítulo, articulada com os dados encontrados no *corpus* da pesquisa. Em outras propostas, as teorizações são apresentadas em um capítulo à parte. Eu, particularmente, decidi criar um capítulo para situar o leitor sobre as teorizações que dão sustentação ao presente estudo, levando em consideração que nem todos os leitores têm conhecimentos prévios sobre os conceitos discutidos dentro da linha referida, sendo válido, portanto, especificar, mesmo que brevemente, a história desse campo teórico.

Assim sendo, optei por colocar neste capítulo uma síntese da constituição dos Estudos Culturais como campo teórico, articulando sua historicidade com conceitos que considero relevantes para minha pesquisa, tais como juventudes e práticas culturais.

#### **3.1 OS ESTUDOS CULTURAIS E SUAS ARTICULAÇÕES COM OS ESTUDOS DE JUVENTUDES**

Muito já se tem dito sobre a origem dos Estudos Culturais. Um dos mais conhecidos textos que aborda essa questão, é o artigo de Stuart Hall, *A centralidade da Cultura* (1997). A base para a existência desse campo de saber deu-se na Inglaterra, durante a década de 1960, a partir de trabalhos de importantes pensadores, tais como Edward Thompson, Raymond Williams e do próprio Stuart Hall, entre outros. Em sua fase inicial, os trabalhos foram centrados nas questões de classe social. Posteriormente, questões como gênero, raça, sexualidade, juventudes, entre outras, tornaram-se fundamentais nas pesquisas desse campo teórico em todo o mundo. Desde então, muitos pesquisadores da área da educação

têm-se utilizado desses referenciais para embasar seus trabalhos. Ao delinearem os Estudos Culturais no cenário mundial, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003, p. 40), referemque:

[...] o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.

Maria Lúcia Wortmann (2005) considera que os Estudos Culturais não se atêm a limites disciplinares. Por contemplar tantas questões, esse campo teórico é comumente conhecido por sua transgressão ao que se pressupõe disciplinar, pois se apresenta como interdisciplinar, transdisciplinar ou até mesmo como antidisciplinar. Diferentes áreas do conhecimento tais como Sociologia, Psicanálise, História, entre outras, se unem para subsidiar uma gama de pesquisas abordadas nessa perspectiva teórica. Para concretização das mesmas, sob a ótica desses Estudos, valem-se de “[...] procedimentos e de metodologias que não lhes são próprios ou particulares, mas dos quais se apropriam em determinadas circunstâncias e em função de propósitos específicos.” (WORTMANN, 2005, p.46).

Assim sendo, os Estudos Culturais não possuem uma definição ou narrativa única, pois são formados por inúmeras posições teóricas. O que ocorre é uma intersecção dessas variadas disciplinas. Os Estudos Culturais precisam que elas dialoguem entre si no estudo de aspectos culturais contemporâneos. A abertura para as mais variadas discussões e temáticas propicia essa junção de posições teóricas, retomando conceitos tradicionais que ganham nova roupagem, inovam-se, rompendo lógicas cristalizadas. Há, assim, possibilidades de novos olhares, problematizando questões antes entendidas como de menor importância ou talvez sem importância, como por exemplo, as culturas e manifestações populares, que passam então a receber maior atenção por parte das pesquisas acadêmicas.

A ideia de cultura, antes ancorada apenas nos alicerces da Modernidade, designava-a como única e universal, estando ligada àquilo que a sociedade havia produzido de “melhor”. Nesse entendimento, a cultura estaria categorizada, por exemplo, entre alta e baixa, erudita e popular, culta e inculta. Os Estudos Culturais geraram um cenário de questionamentos sobre esses polos, aparecendo assim uma intencionalidade de estudar e compreender mais sobre as culturas populares, que

até então eram entendidas como inferiores. Aparece nas obras de diferentes autores, um interesse especial pelos estudos dessas culturas. Nesse caso, destaco os estudos sobre juventudes. Os interesses se movimentam em direção às mais variadas formas de produção cultural desenvolvidas pelos jovens, dentro de uma sociedade que os torna consumidores de uma cultura de massa e que, também, os torna protagonistas de movimentos de contestação da mesma.

A pesquisa que realizei teve a intenção de direcionar um de seus olhares para os interesses dos sujeitos juvenis frequentadores do Programa Escola Aberta em uma escola estadual da periferia de Alvorada/RS, conforme já referido. Os interesses juvenis, tão presentes dentro do contexto escolar contemporâneo, provocam a necessidade de se criar alternativas nessa instituição, tais como o Programa Escola Aberta, que deem outros significados para suas práticas. Assim, foco atenção no programa, objeto de minha pesquisa que tem como um dos objetivos contemplar os interesses das juventudes pertencentes às periferias urbanas.

Penso ser necessário referir aqui que, ao estar em sintonia com as culturas juvenis, a instituição escolar continua se mantendo como um importante espaço em que as relações de poder se exercem. Numa visão foucaultiana, o poder não é considerado como algo que se constitui apenas numa relação binária de dominante e dominado, numa posição de superestrutura, localizável num único centro e adquirindo uma função apenas punitiva. Para Foucault, o poder atua na prática de diferentes maneiras para individualizar e constituir os sujeitos. Nas palavras do próprio autor:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p.8).

Tendo em vista meu interesse pelas questões referentes às culturas juvenis, passo a referir aqui os diversos trabalhos desenvolvidos sobre esse tema no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. As dissertações e teses desenvolvidas sobre essa temática apontam para as mais amplas questões, tais como: identidades, grupos juvenis, juventudes das ruas,

produção de lideranças juvenis, juventude e escolarização, dentre outras. Sendo assim, apresento uma contextualização de como o conceito de *juventudes* tem sido entendido sob essa perspectiva teórica.

### 3.2 QUE JUVENTUDES ESTÃO NA ESCOLA? ABORDAGENS SOBRE O TEMA

Como já havia referido, o Programa Escola Aberta foi criado com base em pesquisas realizadas pela UNESCO referentes à juventude no Brasil. Tendo o programa como foco central os jovens, eu não poderia deixar de destinar um olhar para o tema relacionado às juventudes, em sua dimensão plural, por incorporar uma diversidade de estilos e pertencimentos a diferentes grupos culturais. Como coloca Margulis e Urresti (2000), não existe uma juventude, mas sim “juventudes”, pois aqueles que dela fazem parte pertencem a uma diversidade cultural, de acordo com a classe social, o lugar onde vivem e a geração a qual pertencem. Sendo assim, “[...] ao estudarmos a juventude não quer dizer que estejamos falando de um grupo homogêneo.” (DAYRELL, 2001, p.5).

O citado autor aponta para necessidade de desnaturalizar esse conceito como unitário, problematizando assim a maneira como tem sido entendido pela sociologia da juventude. Segundo José Pais (2003), tal conceito tem oscilado entre duas vertentes: na primeira, a juventude é compreendida em termos etários, sendo vista como uma “fase da vida”, prevalecendo a busca por aspectos mais uniformes. Na segunda, a juventude seria tomada “como um conjunto social” (PAIS, 2003, p.29), ou seja, numa vertente classista, as culturas juvenis estariam se constituindo unicamente a partir de uma perspectiva antagônica gerada pelas relações de classes e expressando assim um papel político de resistência.

Elisabeth Garbin (2006, p.2), estudiosa do tema das identidades juvenis em territórios contemporâneos, coloca que “[...] percebemo-nos atualmente como sujeitos de uma condição cultural que através de inúmeros investimentos modifica, transforma, constitui diferentes maneiras de ser e estar no mundo [...]”. Sendo assim, podemos pensar que a condição de ser jovem, na atualidade, não está fora de um contexto social, histórico e cultural. Compartilho com essa visão, pois mesmo que as categorias da vida sejam amparadas em fases determinadamente biológicas, não se pode mais pensar que sua existência dá-se apenas por um fenômeno

natural. Os gestos, modos, estilos e comportamentos juvenis estão amplamente ancorados no tempo e espaço em que se constituem, estando sob influência cultural da sociedade em que se manifestam.

As identidades dos jovens contemporâneos também são múltiplas, estando longe de serem fixas, estáveis e homogêneas. Como coloca Hall (2006, p.12), o jovem constitui sua identidade de forma não única, pois “[...] o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias [...]” Essas identidades assumem diferentes significados, conforme o tempo e espaço em que aparecem. Dessa forma, as identidades são sempre consideradas inacabadas. Leonor Arfuch (2002) refere que elas podem ser consideradas como um momento identificatório que nunca chegará ao fim. Pensando nesse processo contínuo e inacabado das identidades, Hall (2000, p. 108) coloca:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

A compreensão dessa multiplicidade de identidades é fundamental para que se possam conhecer as formas como o jovem está expressando sua condição juvenil nos dias de hoje. Essas constatações sobre as identidades juvenis podem colaborar para a escola repensar suas propostas, com vistas a estar em sintonia com os novos estilos e interesses dos jovens contemporâneos; jovens deste tempo, diferentes daquele dos tempos de outrora. Jovens que, a partir desses estudos, são entendidos como sujeitos de identidades fragmentadas, ou seja, “[...] identidades flutuantes, que subentende(m) a ideia de um eu não mais vivenciado como estável, imóvel, mas de um eu como processo.” (CANEVACCI, 2005, p.71).

Dayrell (2007a) considera que existe uma nova condição juvenil no Brasil. O autor refere-se especificamente ao jovem das escolas públicas, que chegam nelas apresentando um universo simbólico próprio, com toda uma diversidade de características culturais. Dayrell (2007b, p. 157-158) coloca que “Essa diversidade se concretiza através das condições sociais (classes sociais), culturais (etnia,

identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos.”Diz ainda:

Construir a noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

O autor segue defendendo a ideia de que a juventude não pode ser entendida como uma fase simplesmente biológica da vida. Existem, de fato, certas modificações físicas no corpo do sujeito que evidenciam a passagem para essa etapa da vida, mas essas mudanças não são as únicas que caracterizam essa fase. Nessa direção, o autor argumenta que a juventude não pode ser definida como um momento que se coloca entre o fim da infância e o ingresso na fase adulta, pois além das mudanças no corpo, existem as mudanças nos afetos, gostos, gestos e comportamentos. O corpo evidencia as marcas dessas mudanças, mas também exhibe o estado de pertencimento à juventude, através das roupas, dos estilos, das tatuagens, dos *piercings*. São essas marcas identitárias que dão significado ao “ser” e ao “estar” jovem no mundo contemporâneo.

Sendo assim, como já havia colocado, embora tenhamos a tendência de perceber a juventude como uma fase natural da vida, ela é uma categoria construída histórica e culturalmente; e inventada pelos adultos. Falando da constituição histórica do termo, penso que o trabalho de Philippe Áries (1981) se mostrou um marco na compreensão dessa questão. Para o autor, tanto o termo juventude, como também o termo infância, que são conhecidos e naturalizados hoje como fases distintas da vida, não tinham, pelo menos até a Idade Média, o mesmo significado compreendido hoje. O autor desnaturaliza esses termos, defendendo a ideia de que as fases da vida nem sempre foram delimitadas da forma com a qual nos deparamos atualmente. Elas foram sendo inventadas ao longo da história. Destaca que foi nos alicerces da Modernidade que essas fases passaram a ser diferenciadas

da fase adulta. Mesmo centrando seu trabalho na constituição da infância, Áries (1981, p.87) pontua sobre os primeiros sinais de aparecimento da adolescência<sup>31</sup>:

.As classes de idade em nossa sociedade se organizam em torno de instituições. Assim, a adolescência, mal percebida durante o *Ancien Régime*, se distinguiu no século XIX e já no fim do século XVIII através da conscrição, e mais tarde, do serviço militar.

Segundo Veneza Ronsini (2007), a ideia moderna de juventude só é válida para as camadas letradas da população, pois para elas seria essa uma fase destinada à formação, podendo assim, aqueles que dela faziam parte estarem livres do trabalho. Para a autora, o que foi estipulado com precisão no período moderno era o final dessa fase, estabelecido pelo matrimônio e pela constituição de uma nova família independente da família original.

No Brasil, tem-se usualmente colocado a faixa etária dos 15 aos 24 anos para definir e categorizar a juventude. Não se pode deixar de ressaltar aquilo que muito já se tem dito sobre as diferentes posições ocupadas pelos termos adolescência e juventude. Segundo Garbin (2001), o significado dessas palavras parece consensual, mas encobre uma complexidade de significados. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a adolescência estaria compreendida na faixa etária entre os doze e os dezoito anos de idade, ou seja, essa fase é entendida como biológica e é demarcada cronologicamente.

Já, a categoria juventude ocupa outros espaços: o termo seria de caráter cultural e social. Entende-se como jovem não somente a pessoa que se encontra em uma idade específica, mas, pode-se também conceber o jovem como o sujeito que ainda apresenta dependência da família de origem, bem como aquele que apresenta comportamentos típicos dessa fase. Sendo assim, a juventude não está marcada por um espaço cronológico: “A juventude não é uma idade e sim uma estética da vida cotidiana.”(SARLO, 2006, p.36). A mesma autora, quando fala dos jovens, referindo-se a uma época pós-moderna, coloca que a juventude, por ser um termo cultural, está sendo assumida cada vez mais precocemente pelas crianças, que passam por uma infância cada vez mais curta. A juventude agora ocupa um espaço significativo na vida das pessoas, pois além delas quererem se tornar jovens mais

---

<sup>31</sup> Muitos estudos têm atribuído diferenciações acerca desses termos – adolescência e juventude - referindo que a primeiro se constitui como uma fase biológica da vida e o segundo como uma fase constituída histórica e culturalmente.

cedo, também querem deixar de sê-lo mais tardiamente. Todos desejam que a juventude dure o máximo de tempo possível. O interesse por essa etapa da vida não acontece de forma natural, já que há todo um incentivo por parte da sociedade e pelos meios de comunicação de apresentar a aparência e a postura juvenil como um ideal a ser seguido.

Seguindo essa ótica, todos querem ser jovens. Entretanto, a juventude contemporânea nem sempre tem sido colocada em situações confortáveis. Há por exemplo, uma espécie de “pressão” que lhes dita a necessidade de um currículo cada vez mais aperfeiçoado, bem como um elevado grau de instrução que, mesmo quando atingido, gera apenas um diploma que tem a aceitação no mercado de trabalho por no máximo dois anos. Tudo isso coloca os jovens de nossa época em uma situação de insegurança e também põe em suspenso qualquer certeza de um futuro seguro. Caclini (2005, p. 210) argumenta que:

Ao perguntar o que significa, hoje, ser jovem, verificamos que a sociedade que responde ser o futuro incerto ou não saber como construí-lo está dizendo aos jovens não apenas que há pouco lugar para eles. Está respondendo a si mesma que tem pouca capacidade, por assim dizer, de rejuvenescer-se, de escutar os que poderiam mudá-la.

Isso pode se confirmar pensando nas colocações de Marília Sposito (2008) ao relatar que os índices de desemprego na categoria juvenil superam, significativamente, os da população adulta. No caso do Brasil, de acordo com Sposito (2002), há uma antecipação da juventude para antes dos 15 anos de idade, à medida que grande parte da população empobrecida começa a exercer as atividades do trabalho nessa faixa etária. Sposito (2008) também aponta que, para muitos desses jovens, a escola é o único elo que ainda os fazem sentir pertencentes à categoria juvenil, devido ao fato de terem ingressado muito cedo no mundo do trabalho. Coloca que o término do tempo escolar “[...] pode significar que se encerra, também, a possibilidade de ser jovem, para muitos.” (p. 87).

Dayrell (2007a) refere que, para a grande parcela desses jovens, a condição juvenil só lhes é garantida a partir de seu trabalho, pois essa é a forma que encontram para obter recursos para garantir o mínimo de lazer, entretenimento e consumo.

Merece ser referido que a preocupação e a busca de um melhor entendimento da condição juvenil dos jovens das periferias é um tanto recente, pois

como coloca José Manuel Valenzuela (1998), a condição juvenil dos jovens pertencentes às periferias e bairros populares só ganhou visibilidade a partir da década de setenta e oitenta. Com isso, não se nega a existência desses jovens em outras épocas, mas é apenas no referido período que eles passam a ter expressividade.

### 3.3 OS JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE ALVORADA/RS: os sujeitos da pesquisa

Nessa subseção, faço uma breve descrição dos sujeitos participantes dessa pesquisa, tendo como entendimento que a descrição aqui feita dar-se-á a partir do olhar da pesquisadora. Esses jovens não são homogêneos, mas compartilham de uma mesma juventude social e histórica. São sujeitos de uma determinada classe, vivendo num mesmo contexto, constituídos e narrados a partir de diferentes discursos que visam a caracterizar a juventude das periferias urbanas.

Os jovens envolvidos na pesquisa têm idades entre 13 e 17 anos. Mesmo que alguns conceitos, tal como o utilizado pela UNESCO, definam a juventude como uma fase da vida que se situa entre os 15 e 24 anos, outros estudos sugerem a fragilidade de uma rígida marcação etária. (SPOSITO, 2002). Como já havia citado anteriormente, essa autora relata que muitos entram na juventude antecipadamente. Os jovens pertencentes às camadas com menor poder aquisitivo ingressam antecipadamente na juventude devido à necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho. Entretanto, jovens pertencentes a outras camadas sociais da população também passam a adquirir comportamentos juvenis desde muito cedo, em virtude da grande valorização da juventude imposta pelos meios de comunicação. No livro de Veneza (2007), a problemática da relação das culturas juvenis com a mídia é apontada como um dos grandes desafios que a globalização apresenta, pois essas relações são sintomáticas de profundas mudanças nos modos de ser, de perceber e de se relacionar com o mundo contemporâneo. Sendo assim, as identidades juvenis são permeadas pelos discursos midiáticos, os quais apresentam essas identidades como mais desejáveis do que quaisquer outras, gerando assim um desejo nas pessoas de ingressarem o mais breve possível nessa categoria e permanecer nela pelo máximo de tempo possível.

Ao mesmo tempo também, certa contrariedade é apresentada a esses discursos, pois as juventudes, principalmente aquelas pertencentes às periferias urbanas, são vistas como perigosas, estando sujeitas a fatores de risco e de vulnerabilidade social. Por essa razão, as juventudes têm sido alvo de interesses políticos e econômicos, o que gera a criação de ações para melhor atendê-las e para melhor gerenciá-las. Acredito que o Programa Escola Aberta pode ser entendido também como uma dessas ações.

Foram nove jovens que se dispuseram a participar da pesquisa, através de conversas informais, entrevistas e, em alguns casos, respondendo questionários. Desses, quatro eram do gênero feminino e cinco do gênero masculino. Cabe ressaltar que a participação do público masculino foi maior em virtude de que a maior parte dos participantes das oficinas observadas era do gênero masculino.

Não foi uma tarefa fácil conseguir a participação desse número de jovens, pois eles ficavam muito envolvidos com as atividades propostas nas oficinas, principalmente na de *ping-pong* e na de futebol. Essa dificuldade deu-se em relação aos meninos, pois as meninas propuseram-se, com maior facilidade, a participar da pesquisa. Acredito que isso ocorreu em razão de que elas dispunham de maior tempo livre durante a realização do programa na referida escola, pois apenas uma delas participava ativamente de uma das oficinas: a de *ping-pong*. As demais ficavam transitando pelos espaços da escola ou sentadas conversando.

Outra situação interessante a ser relatada sobre alguns desses jovens, do gênero masculino, foi a resistência para gravar a entrevista. Pareciam apresentar um constrangimento frente à presença da câmera digital que, além de fotografar, também possui gravador. Também demonstravam não querer parar de realizar as atividades propostas pelo programa para responderas questões referentes à minha pesquisa. Conversei com a professora comunitária sobre essa questão e ela colocou que acreditava que isso ocorria devido ao fato deles apresentarem resistência frente a toda situação de cunho formal. (Diário de Campo, 28/11/2009). Sendo assim, algumas das entrevistas não foram gravadas, havendo a necessidade de fazer um apontamento manual das falas dos jovens. Também, realizei conversas informais com os mesmos durante a realização das atividades do programa para ir complementando os dados coletados.

Todos os jovens participantes da pesquisa eram moradores do bairro onde está inserida a escola. Como já havia referido, o bairro é carente de espaços de lazer e de encontros para as juventudes. Poucos deles têm algum tipo de lazer fora do lugar onde moram, geralmente, por não disporem de recursos financeiros para tal. Durante os finais de semana, os jovens referidos costumam se encontrar na Escola Aberta ou em festas que promovem em suas casas à noite. (Diário de Campo, 31/10/2009).

Esses jovens relataram-me que gostam de diversos tipos de músicas, tais como pagode e *funk*. Comentaram que acessam a Internet com frequência. Quando não possuem esse recurso disponível em casa, fazem uso dele em *Lan House*. Comentaram também que participam de *sites* de relacionamento, tais como o *Orkut*.(Diário de Campo, 31/10/2009).

Os jovens relataram que não dedicam um tempo grandioso para assistirem a programas televisivos, pois preferem estar nos espaços da escola ou na rua a ficarem em casa. Quando assistem a esses programas, preferem fazê-lo no período da noite. Programas de caráter humorístico, tais como o *Pânico na TV*, são de sua preferência. Além desses, apontaram os noticiários, programas sobre esporte e filmes de terror e suspense como os mais procurados para seu entretenimento.(Diário de Campo, 31/10/2009).

Os jovens participantes eram todos alunos ou ex-alunos da escola e colocaram que passam a maior parte do tempo livre na mesma por gostarem desse espaço. É possível que essa preferência decorra da falta de outros espaços de lazer disponíveis no bairro em questão.

Cinco desses jovens (quatro do gênero feminino e um do gênero masculino) participavam de um projeto de monitoria na escola durante a semana. Esse projeto se constituía na presença dos mesmos no turno inverso ao das aulas, com o objetivo de ajudar a controlar o recreio, colocando som, ajudando a cuidar o patrimônio da escola e também auxiliando no término do período escolar fazendo companhia às crianças pequenas até que fossem buscadas pelos seus responsáveis.

É importante referir que, durante as observações, não visualizei os jovens envolvidos em brigas ou discussões. Nem mesmo quando se encontravam sozinhos na quadra jogando futebol, situação que, geralmente, gera inúmeros conflitos durante o período de aulas regulares. Os jovens sempre pareciam calmos,

participando de forma interessada das oficinas, ou então, caminhando e conversando pelos espaços da escola. Também não observei nenhum jovem depredando o patrimônio escolar. Os dirigentes do programa na escola me relataram que situações de vandalismo não ocorrem durante o período em que acontece o Programa Escola Aberta. (Diário de Campo, 25/10/2009 e 28/11/2009).

Considero relevante o contraponto que sugerem tais observações e relatos quando comparados a alguns discursos que são recorrentes na atualidade sobre os jovens de periferias urbanas. Muito se tem dito, principalmente nos meios de comunicação, que tais jovens são grandes causadores de violência e que podem se constituir em risco eminente para o bem-estar da sociedade. Não quero aqui dizer que tais situações jamais ocorrem, pois certas materialidades comprovam, em parte, a veracidade desse discurso, mas não fazem dele verdade única. A partir de minhas observações, percebi que os jovens de periferia não, necessariamente, se constituem como agentes de conflitos. Também percebi, a partir das falas dos mesmos, que discursos comumente difundidos nos dias de hoje, que apontam os jovens das periferias como agressores no ambiente escolar, não se fazem, necessariamente, recorrentes em todos os espaços. Por essa razão, acredito que seja preciso repensar a maneira como os jovens de periferia estão sendo narrados e constituídos por alguns discursos viventes na atualidade.

### 3.4 PRÁTICAS CULTURAIS NA ESCOLA ABERTA: uma proposta de constituição/regulação dos jovens da periferia urbana

Para falar de práticas culturais, inicio referindo alguns conceitos de cultura aos quais me filio. Canclini (2005, p.41) diz que “[...] a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo.” Levando em conta esse conceito, não caberia afirmar que cultura refere-se, especificamente, às arquiteturas, às produções artísticas ou obras literárias de um determinado grupo, mas que, também, a cultura tem a ver com os significados que essas determinadas obras assumem em diferentes contextos sociais. Para ilustrar essa concepção, o autor traz o exemplo dos artesanatos indígenas:

Os objetos artesanais costumam produzir-se em grupos indígenas e camponeses, circulam pela sociedade e são apropriados por setores urbanos, turistas, brancos, não-indígenas, com outros perfis socioculturais, que lhes atribuem funções distintas daquelas para as quais se fabricaram. Uma panela pode converter-se numa jarra de flores, uma saia indígena em toalha de mesa ou em elemento decorativo na parede de um moderno apartamento. Não há porque argumentar que se perdeu o significado do objeto: *transformou-se*. É etnocêntrico pensar que se degradou o sentido do artesanato. O que ocorreu foi que mudou de significado ao passar de um sistema cultural a outro, a inserir-se em novas relações sociais e simbólicas. (CANCLINI, 2005, p.42).

Lucia Santaella (2003) pontua que os conceitos de cultura são numerosos, passando pela antropologia, pelo estruturalismo, pela semiótica, por exemplo. Entretanto, aponta que existe um consenso sobre esse termo, defendendo que “[...] a cultura é sempre aprendida, que ela permite a adaptação humana ao seu ambiente natural, que ela é grandemente variável e que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais.” (2003, p.30). A autora, em seu mapeamento do conceito de cultura, estende seu significado para os Estudos Culturais, colocando que as investigações realizadas nesse campo:

englobam um largo espectro de teorias culturais, da sociologia da cultura com sua preocupação com os meios de massa, indústrias culturais, ou a cultura como uma dimensão do social, até as teorias culturais que derivam de intervenções baseadas na linguagem, tais como a semiótica, pós-estruturalismo, desconstrução ou teoria pós-colonial. (Ibidem, p. 49).

A cultura, embora pareça ser uma forma de expressão livre, desenvolvida e criada pelos grupos sociais que a praticam, pode também ser uma prática regulada e governada. Hall (1997, p.39) diz que a cultura “[...] regula nossas condutas, ações sociais, e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla.” A partir disso, a cultura pode ser entendida como uma possibilidade de regulação moral das populações, sendo utilizada como uma forma de moldar os sujeitos sociais, fazendo com que esses adquiram determinadas características desejáveis para sociedade a qual fazem parte.

Acredito que as práticas desenvolvidas dentro do Programa Escola Aberta podem servir de exemplo para esse posicionamento de Hall. Mesmo que, aparentemente, as mesmas se apresentem apenas com a intenção de promover o lazer e entretenimento, elas apresentam objetivos mais abrangentes. Tais práticas também podem ser entendidas como uma forma de constituição dos jovens

participantes do programa, procurando assim regularizar suas condutas, para minimizar problemas sociais.

Lembrando que no caso do programa, a proposição do mesmo ocorreu a partir dos dados levantados pela UNESCO sobre a juventude no Brasil, que coloca o jovem como o maior envolvido em situações de violência, tanto como vítima como agente dela causador. Foi evidenciado também, que tais situações ocorriam, principalmente, em bairros periféricos e populares, tendo maior incidência durante os finais de semana. Após essas constatações, criou-se o Programa Escola Aberta, com intuito de reduzir as estatísticas referidas, oferecendo aos jovens em possível situação de risco, a possibilidade de participação em atividades culturais, esportivas e de caráter profissionalizante. Para participarem dessas atividades, os jovens precisam seguir determinadas regras estabelecidas, como por exemplo, não se envolver em conflitos e zelar pelo patrimônio da escola.

Parece que, no momento presente, passa-se a perceber a importância da cultura na mudança de comportamentos e condutas na sociedade. Após ter sido constatado o quadro de violência que vem atingindo os jovens no Brasil, o projeto desenvolvido por uma organização como a UNESCO, foi transformado em um programa, incorrendo no repasse de verbas federais para que o mesmo se efetivasse. Passa então a haver um investimento concreto por parte do Governo Federal, para que as escolas abram suas portas nos finais de semana e atendam os jovens e suas comunidades, procurando assim gerar jovens mais produtivos e menos perigosos para sociedade. Um dos principais objetivos do projeto seria reduzir um problema que se constitui como um dos mais graves no país: a violência.

No imaginário de muitas parcelas da população, talvez a maneira mais rápida de solucionar o problema da violência seria aumentar o policiamento efetivo nas ruas. Outra forma possível seria mudar a legislação, aumentando assim as penas conforme os crimes cometidos. Também existem movimentos para redução da idade penal, para que jovens, a partir de dezesseis anos, possam ser responsabilizados por seus delitos, como adultos. Entretanto, o Governo atual tem optado por criar programas de cunho social como forma de prevenção à violência. Tais programas preconizam atender as camadas da população que apresentam maior vulnerabilidade ao envolver-se em situações de risco ou de violência. As mudanças e a valorização das práticas culturais desses grupos são percebidas como formas

eficientes para reduzir os problemas de ordem social e para potencializar o gerenciamento das populações. Nessa direção, parece estar o Programa Escola Aberta.

#### **4 Da invenção da escola na Modernidade à sua existência na contemporaneidade: espaço de inclusão, aprendizagens, socialização e disciplinamento**

A escola é uma instituição que vem sobrevivendo através dos tempos, valorizada em maior ou menor grau, mas sempre considerada como uma importante instituição social. Gerada nos primórdios da Modernidade, como um espaço de transmissão de conhecimentos, cultura e valores para as novas gerações, foi também concebida como um lugar de subjetivação e disciplinamento dos corpos infantis e juvenis.

Veiga-Neto (2000), Xavier (2003), entre outros autores, questionam a necessidade que a escola teria, agora em tempos pós-modernos, de ainda desempenhar a função de disciplinamento desses corpos. Xavier (2003) refere que, na contemporaneidade, o surgimento de novos dispositivos de controle, criados a partir das novas tecnologias, tais como câmeras de vigilância, pardais, circuitos de TV, entre outras, estariam entrando em cena para dar conta de tal demanda.

Entretanto, os fatos vêm mostrando que isto não é o que está ocorrendo, pois o modelo de sociedade identificada por Gilles Deleuze (1992), chamada de sociedade de controle, em que a vigilância se exerce de forma rarefeita e virtual, parece não substituir a sociedade disciplinar plenamente. Nas mais variadas instituições sociais, os mecanismos disciplinares ainda se fazem presentes apresentando-se sob outros enfoques, mas ainda com o objetivo de modelar o comportamento dos indivíduos. No próprio caso da instituição escolar, percebe-se que a mesma ainda encontra-se fortemente atrelada a práticas típicas de uma sociedade disciplinar.

A partir da visão de Immanuel Kant, desenvolvida no século XVIII e apresentada em sua obra intitulada *Sobre a Pedagogia* (1996), a escola, no período Moderno, tinha a intenção de disciplinar as crianças, para que assim pudessem sair de seu estado natural de selvageria. Dessa forma, a escola estaria evitando que os sujeitos se tornassem um risco para a vida em sociedade, adotando uma série de estratégias para moldar a conduta dos sujeitos infantis.

[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1996, p. 13).

Portanto, a partir de tais objetivos, percebe-se que a escola, desde a época do pensamento kantiano, não se preocupava unicamente com as aprendizagens dos conteúdos propostos. Sua função ia além de tal propósito, se estendendo para produção de determinados tipos de sujeitos, que deviam estar em harmonia com os padrões sociais do tempo e do espaço em que viviam.

Todavia, nos dias atuais, o papel disciplinador da escola, para alguns autores, poderia estar perdendo espaço, tendo em vista a defesa da construção de relações democráticas entre professores e alunos na instituição. Em tais proposições, as relações entre os membros da instituição parecem ganhar maior importância. Atividades de lazer e socialização, por exemplo, passam a ter sua proposição defendida no cotidiano escolar, a partir de discursos que preconizam que as aprendizagens podem-se dar de forma mais lúdica. A opinião dos alunos também começa a ser levada em conta na hora da tomada de decisões para realização das práticas escolares. Dessa forma, percebe-se que as propostas educativas, em muitos casos, têm começado a se basear cada vez nas necessidades e interesses apresentados pelos alunos.

O Programa Escola Aberta parece estar levando em conta esses discursos, pois busca apresentar atividades que estejam em sintonia com as culturas juvenis e também com a cultura da comunidade que atende. Entretanto, é importante referir que, ao buscar estar sincronizado com tais culturas, o programa está se propondo, além de melhor atender tal demanda social, tornar-se um centro que captura aquela parcela da população, para que possa ser gerenciada, enquadrada e aproximada dos padrões desejáveis para a sociedade.

O Programa Escola Aberta, a partir dos objetivos que defende, pode ser entendido como uma política de inclusão. Os jovens de periferia, ao serem atendidos por tal programa, se tornam alvos das ações governamentais. Tais ações estratégicas tecem regulações de suas condutas, constituindo-as de forma que não contrariem as regras sociais previamente estabelecidas. Trata-se, também, de um investimento que visa a contribuir para que os jovens de periferia possam garantir,

com melhores condições, o ingresso e a permanência nas redes produtivas de trabalho. Dessa forma, ainda pode se conceber como objetivo do programa, que essa parcela da população possa adquirir os recursos necessários para participar de uma lógica de mercado e tornar-se incluída nos processos sociais. Evita-se assim, a possibilidade de ampliar a massa de excluídos que viriam a obscurecer política e economicamente os avanços da sociedade por gerarem violência, marginalidade, criminalidade, miséria, entre outros problemas que prejudicam o desenvolvimento social e econômico do país.

Portanto, no contexto atual, a necessidade de tornar a escola um espaço mais produtivo para a socialização dos jovens e para a regulação de suas condutas torna-se uma evidência.

O Programa Escola Aberta estaria propiciando um aumento desse espaço de socialização e aprendizagens e, também, se utilizando dele como uma forma de capturar, regular e gerenciar aqueles que dele participam. Os jovens que antes passavam seus finais de semana nas ruas, sem terem a possibilidade de usufruírem de nenhuma atividade lúdica, de lazer e também, em alguns casos, produtiva, agora podem passar esse tempo disponível na escola, participando de práticas culturais diversas, sob o olhar daqueles que são os responsáveis pelo projeto na escola.

Desta forma, os jovens das periferias que tinham como um dos únicos lazeres possíveis nos finais de semana organizar-se em grupos e ficar circulando por vários lugares passam a ter a possibilidade de se concentrarem em um único local: a Escola Aberta. Fato esse que faz remeter-me às análises de Foucault (2009), quando o autor destaca a necessidade de colocar todos os corpos juntos em um mesmo espaço para melhor vigiá-los, guiá-los e controlá-los, na busca do bem coletivo.

Outra questão que merece ser comentada refere-se ao fato dos jovens procurarem, atualmente, a escola em busca de espaços de convivência, onde possam se encontrar e vivenciar suas culturas com seus pares. É como se houvesse uma negociação implícita: eles usufruem do espaço disponível e em troca precisam frequentar as aulas propostas, o que nem sempre é o desejado pelos mesmos.

Para enfrentar tal desinteresse, um dos princípios defendidos pelo Programa Escola Aberta tem sido o de promover, na escola, oficinas que correspondam aos interesses dos jovens. Para tanto, pesquisas prévias na comunidade deveriam ser

feitas. Realizando tais pesquisas, o interesse dos jovens estaria sendo visibilizado, o que permitiria melhor conhecê-los e atendê-los. Dessa maneira, a escola estaria aprimorando suas ações visando a incluir, atender e também governar as parcelas da população para quais se destina.

Partindo dessas reflexões, apresento neste capítulo uma breve genealogia sobre o conceito de inclusão, por se constituir como um dos principais objetivos do Programa Escola Aberta. Dou continuidade apresentando uma breve revisão histórica dos objetivos iniciais da instituição escolar na Modernidade, abordando a intencionalidade e a produtividade da disciplina na subjetivação e disciplinamento das crianças e jovens. Sigo abordando algumas alterações ocorridas na escola na contemporaneidade e as mudanças nas formas de manter esse disciplinamento. Terminando fazendo uma abordagem sobre como uma *Cultura de Paz* se insere neste projeto.

#### 4.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DAS POPULAÇÕES: do poder soberano ao poder disciplinar

Desde a época em que escola foi gerada na modernidade, ocorreram diversas transformações em todo o mundo e também na forma como as pessoas vivem em sociedade. Diferente de outros tempos, hoje existe a preocupação da inserção de todos na vida social, na procura do pleno bem coletivo. Em outros momentos da história, os sujeitos que eram considerados perigosos ou impuros, eram excluídos da vida em sociedade.

Como exemplo disso, Foucault em seu curso de 1975 – *Os Anormais* – analisou a exclusão do leproso na Idade Média. Mesmo que esta dissertação não seja um trabalho de cunho essencialmente foucaultiano, pois se utiliza apenas de algumas ferramentas daquele teórico, trago esse exemplo para ilustrar que nem sempre a inclusão de todos os membros das populações foi considerada fundamental para um bem comum.

O processo de exclusão dos leprosos, na visão do autor referido, se deu em meados do século XVII. Primeiramente, ocorria um isolamento total dos indivíduos, um distanciamento, um não contato com os mesmos. Havia uma rejeição desses indivíduos. Em resumo, “[...] eram práticas de exclusão, práticas de rejeição, práticas

de ‘marginalização’, como diríamos hoje” (FOUCAULT, 2001, p.54). Havia a necessidade de afastamento e distanciamento de tais sujeitos:

A exclusão da lepra foi uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado, a rejeição destes indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. (FOUCAULT, 2001, p. 54).

Nesse mesmo período da história, segundo o autor, também se deu início à caçada aos “[...] mendigos, aos vagabundos, aos ociosos, os libertinos, etc., e sancionou-se, seja pela rejeição para fora das cidades de toda essa população flutuante.” (FOUCAULT, 2001, p.55). Esse modelo de exclusão tinha como objetivo purificar as cidades e desqualificar, privar, rejeitar, exilar todos aqueles que, possivelmente, representavam riscos para as mesmas.

Tal mecanismo tinha um caráter de negatividade, no sentido que buscava eliminar aqueles que não eram considerados aptos para viverem em comunidade. Era um mecanismo ligado a um poder soberano, que podia decidir sobre a vida dos outros indivíduos, lembrando que o direito de soberania é “[...] o de fazer viver ou de deixar morrer.” (FOUCAULT, 1999, p.286).

Ainda, segundo as análises do autor referido, esse modelo de exclusão dos leprosos durou, aproximadamente, até fins do século XVII e início do século XVIII. A partir de então, outro modelo de controle do indivíduo foi inventado: a inclusão do pestífero. Enquanto o primeiro tinha como objetivo apenas a purificação das cidades, não interessando o fim que se daria ao leproso, o segundo apresentava uma série de mecanismos que demonstravam a preocupação com os indivíduos, através do gerenciamento das populações. Dessa forma passou-se de:

[...] uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime a um poder que é, enfim, um poder positivo, um poder que fabrica, que observa, que sabe, um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos[...] (FOUCAULT, 2001, p. 60).

Não se tratava mais de repelir a população, mas sim de fazer uma análise dela, de forma sutil e detalhada, um policiamento minucioso. “Não se trata de expulsar, trata-se, ao contrário, de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão.” (FOUCAULT, 2001, p. 57). Nas cidades que estavam em estado de peste, havia

uma série de regulamentos, e essas, eram divididas distritos, os quais eram divididos em quarteirões, havendo o isolamento das ruas, que eram constantemente vigiadas e inspecionadas. Deveria haver uma vigilância constante, sem interrupções. Tudo que fosse observado deveria ser registrado, nada deveria escapar dos olhos daqueles que faziam essas inspeções. Sendo assim:

Enquanto a lepra pede distância, a peste implica uma série de aproximação cada vez mais sutil do poder aos indivíduos, uma observação cada vez mais constante, mais insistente. [...] não se trata de uma marcação definitiva de uma parte da população; trata-se de um campo perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme a regra, à norma [...] (FOUCAULT, 2001, p. 58).

Nesse modelo, visualiza-se a existência de uma nova tecnologia de poder: o poder disciplinar. Essa tecnologia era essencialmente centrada no corpo individual em seu detalhe (FOUCAULT, 1999). Ela opera no detalhe, na avaliação, na classificação. É um poder que controla, em que nada deve escapar e os corpos devem ser transformados em corpos individuais que devem ser vigiados. (FOUCAULT, 1999). O que antes era regido por um poder soberano e centralizado, passou a ser guiado por um tipo de poder totalmente diferente, sutil e muito mais eficaz, que chega a opor-se àquele primeiro. Em resumo, no curso ministrado por Michel Foucault no *Collège de France* (1973-1974) intitulado *O Poder Psiquiátrico*, o autor apresentou a seguinte definição sobre o poder disciplinar:

É um poder anônimo, sem nome, sem rosto, é um poder que é repartido entre diferentes pessoas; é um poder, sobretudo, que se manifesta pela implacabilidade de um regulamento que nem se quer se formula, já que, no fundo, nada é dito, e está bem escrito no texto que todos os agentes do poder ficam calados. É o mutismo do regulamento que vem de certo modo ocupar o lugar deixado vazio pela descoroação do rei. (FOUCAULT, 2006, p. 28).

Portanto, a inclusão do pestífero, diferentemente da exclusão do leproso que visava à exclusão do mesmo dos domínios da cidade, tinha como objetivo a administração da doença, sendo necessário para isso um maior conhecimento sobre a mesma, para assim poder exercer um controle sobre ela e gerenciar melhor as possíveis consequências da mesma. Esses dois modelos de controle partiam de dois poderes diferentes: exclusão do leproso – poder soberano; inclusão do pestilento – poder disciplinar.

Ao apresentar os exemplos presentes na história de ex/inclusão não estou sugerindo que tais processos se apresentem da mesma forma nos espaços institucionais da escola. O que estou querendo aqui é suscitar uma reflexão sobre muitos dos discursos instaurados na atualidade, os quais remetem às práticas de inclusão, muito difundidas no momento em instituições e programas, tais como a Escola Aberta, como práticas unicamente humanizantes e democratizantes (LOCKMANN, 2010). Sendo assim, creio que seja possível entender, também, o programa em questão como uma estratégia que tem como objetivo, não apenas incluir, aceitar, acolher ou beneficiar os jovens de periferia e suas comunidades. Tal programa, também, pode ser entendido a partir de sua intencionalidade política, como refere a autora acima citada:

Meu objetivo, ao examinar tais exemplos, [da lepra e da peste]é precisamente mostrar que a inclusão vem sendo entendida, desde a Idade Média, como um instrumento eficaz de controle dos indivíduos. Ao lançar um olhar sobre a história dessas práticas de in/exclusão, pretendo desnaturalizar os discursos benevolentes de aceitação, de respeito e de tolerância que pregam uma educação mais humana e acolhedora e apontar para a intencionalidade política de organização social que os processos de inclusão colocam em funcionamento. (LOCKMANN, 2010, p. 32-33).

#### 4.2 A INVENÇÃO DA ESCOLA: a necessidade de construir corpos disciplinados, dóceis e úteis na Modernidade

Como já referido, a instituição escolar se constitui como um importante espaço ao longo da história para a inclusão, disciplinamento e regulação das condutas dos sujeitos por ela atendidos. A escola que se configura hoje é uma instituição típica, gerada na Modernidade.

A necessidade da instituição escolar nasceu a partir da invenção do conceito de infância, que aparece na Modernidade. A visão trazida por Áries (1981) sobre a história da infância defende que, na Idade Média, na França, as crianças, a partir dos sete anos, já conviviam em condições de igualdade no mundo dos adultos, compartilhando de suas atividades sem maiores distinções. Foi no século XVII, nos primórdios da Modernidade, que essa visão passa ser alterada, quando as crianças são separadas dos adultos e mantidas em um espaço a distância para sua formação, na escola. Segundo o autor, “Começa, então, um longo processo de enclausuramento (como o dos loucos, dos pobres e das prostitutas), que vem se

estendendo até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” (ÁRIES, (1981, p.11).

O período que conhecemos como Modernidade configurou-se entre os séculos XV e XVIII. Segundo Veiga-Neto (1996, p.22), a Idade Moderna se constituiu com a valorização das ciências, quando se acreditou que a realidade poderia ser compreendida pelo uso correto da razão. Tal crença fez com que as Ciências Humanas se proliferassem na busca pela verdade absoluta que se acreditava existir. Era através da linguagem que o mundo era descrito e também representado. O Iluminismo, no século XVIII, defendia a ideia de que a razão libertaria o homem das trevas e da ignorância.

Foram nos moldes da Idade Moderna, que a escola que conhecemos hoje, foi inventada. Surgiu com a preocupação de formar um sujeito civilizado, capaz de fazer adequado uso de sua razão. O ser humano não nascia “pronto” para conviver socialmente, sendo necessário que vivenciasse um processo civilizador para que isso ocorresse. A escola se encarregaria de desempenhar tal papel. Portanto, a disciplina ocupou um aspecto central no cotidiano dessa instituição.

Na época, parecia haver uma preocupação, não apenas com a formação do indivíduo, pois o sujeito que estivesse participando ativamente desse processo, não estaria trazendo benefícios apenas para si, mas também para todos os membros pertencentes àquela sociedade. Foi assim que a escola passou a utilizar-se das chamadas “disciplinas”, assim definidas por Foucault (2009, p.133): “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’.” Diferentemente da escravidão, a disciplina não assume uma postura de apropriação dos corpos, ela dispensa tal relação custosa e violenta, mas nem por isso deixa de obter uma utilidade desses corpos. Para Foucault (1979) a disciplina é uma técnica de poder e caracteriza-se como uma forma de gestão dos homens. Portanto, o poder disciplinar incide sobre os infantis não em termos negativos (excluir, reprimir, rejeitar), mas sim em termos de produtividade, buscando aumentar a força desses corpos, utilizá-los e docilizá-los.

Com essa intencionalidade de constituir sujeitos produtivos, na Idade Moderna surge a ideia de que educar é sinônimo de escolarizar. Para promover a

produtividade do corpo infantil, a escola, nesse período, passa a se preocupar, não apenas com uma educação voltada para aquisição de conhecimentos científicos, mas também com a educação moral do sujeito. Preocupação essa que ainda prevalece até hoje, podendo-se observar nas escolas atuais a preocupação com a formação moral do aluno.

As instituições escolares modernas, além de conferirem um novo *status* ao saber, passam a exercer sobre os estudantes funções de controle moral e de individualização psicológica. É quando surge a preocupação com a distribuição dos indivíduos no espaço, já que o cerceamento, a clausura, o espaço fechado, a distribuição por filas, séries ou classes, desmobiliza os indivíduos, isolando-os e transformando-os em forças autônomas e mais facilmente auto-controláveis [...]. (XAVIER, 2003, p. 61).

Uma questão a ser trazida é a necessidade da disposição dos corpos no espaço. Foucault (2009) destaca a necessidade das instituições modernas de determinarem lugares para cada indivíduo. Os arranjos confusos deviam ser evitados. A distribuição por grupos, a dispersão descontrolada, a aglomeração, os movimentos sem propósitos, ou seja, tudo aquilo que pudesse inviabilizar o controle do mestre, nas escolas, deveria ser atentamente retirado da prática. Era preciso saber onde estava cada indivíduo, para poder vigiar cada um, estar atento aos seus comportamentos, anulando os gestos indesejáveis e instituindo outros mais proveitosos.

As sanções eram aplicadas para corrigir aqueles que não conseguiam seguir as normas. A disposição das classes em fileiras, a partir do século XVIII, colocando os alunos um atrás do outro, tendo como figura central o professor, que pela sua posição possuía uma visão totalizante da sala e de todos, configurava-se como uma possibilidade de constantes observações, em um estado permanente de vigia, na busca de conhecer o aluno, para assim poder governá-lo e constituí-lo como um sujeito útil.

Tudo devia estar em seu lugar. A ordenação em fileiras apareceu como forma de organização e era vista em todos os espaços da escola: dentro das salas, nos corredores, no pátio. As fileiras eram organizadas por idade, por mérito ou comportamento (FOUCAULT, 2009). Essa organização tornou a escola um espaço não apenas de ensino, mas também de controle simultâneo daqueles que ali estavam. A escola passa a classificar os sujeitos conforme aquisição dos objetivos por ela considerados desejáveis. Foucault coloca que essa organização “[...] fez

funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (2009, p.142). Assim sendo, a escola passa a ter o intuito de transformar massas, que poderiam ser perigosas e inúteis, em grupos produtivos capazes de contribuir para o funcionamento da sociedade.

#### 4.3 A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE E O PROGRAMA ESCOLA ABERTA: tentativas de respostas às questões sociais e culturais atuais através de uma *Cultura da Paz*

Não se pode negar que a escola ainda é uma instituição de grande referência na contemporaneidade. Embora muitos estudiosos destaquem a necessidade de que algumas transformações sejam estabelecidas na mesma, ainda é uma instituição muito valorizada. Ela é vista como um espaço que pode propiciar aos jovens uma determinada segurança, pois existe a crença que nela há uma possibilidade de afastá-los de situações de risco, como as drogas e a violência. O Programa Escola Aberta é um exemplo de que a escola pode se constituir num espaço de segurança para as populações vistas em situações de vulnerabilidade.

Não digo isso apenas pelo fato dos jovens enxergarem a escola como um espaço de socialização, onde possam compartilhar práticas culturais com seus grupos. Marisa Costa (2003) coloca que frases que são proferidas pelos alunos, tais como “Estou na escola para ser alguém na vida”; “O estudo é para o futuro!”; “Nossos pais querem que a gente estude para ser alguém na vida” e fazem acreditar que a representação de escola está ainda atrelada ao fato de tornar o sujeito “alguém na vida”. Creio que isso nos leva a pensar que ainda existe uma motivação por parte dos alunos em obterem um diploma, uma certificação de frequência escolar. Parece que os alunos valorizam tal certificado, fazendo relações com sua vida futura, ou seja, eles parecem acreditar que um futuro promissor, ou pelo menos mais digno, está diretamente atrelado à educação institucional. Portanto, parece ser possível inferir que a escola ainda ocupa um espaço significativo no imaginário e na vida do público jovem.

Facilmente, percebemos o quanto a escola transformou-se, desde o tempo em que foi inventada, produzida, na Modernidade. Os alunos que a frequentam, atualmente, também suas infâncias e juventudes vividas de forma diferente em

relação a seus pais e professores. Na escola contemporânea, os jovens vivem sua própria cultura. Eles aparecem tatuados, com *piercing* em várias partes do corpo, apresentam-se com roupas extravagantes, que podem vir a indicar o pertencimento a um grupo específico, tais como *punks*, roqueiros ou *emos*. Eles tomam as escadarias das escolas com seus dispositivos eletrônicos e prendem-se em longas narrativas sobre músicas, *sites* da Internet, celebridades, que podem ter surgido no último *reality show* assistido, entre outros assuntos da atualidade.

O mundo que hoje se apresenta voltado para o consumo lhes oferece inúmeras ofertas. O mercado consegue contemplar todos, mesmo que seja simbolicamente. Sarlo (2006, p.40) diz que “[...] os jovens podem ser tanto consumidores efetivos como imaginários.” Existe uma imensa oferta de mercadorias e bens simbólicos oferecidos pelo mercado a eles. Os jovens que não possuem recursos financeiros para adquirir os artefatos desejados passam a encontrar alternativas para suprir seus desejos. Podem não ter acesso a uma determinada roupa original de grife, mas podem comprar uma similar (quase idêntica) no camelô mais próximo. Podem não possuir um computador em suas casas, mas conseguem frequentar uma *Lan House* próxima de suas residências.

Frente a tantas mudanças, em um mundo cada vez mais globalizado, como também na postura e interesse daqueles que frequentam a escola, tal instituição precisa atribuir outros significados a sua existência, dando uma nova roupagem às suas rotinas tradicionais.

Embora já se tenha falado no desaparecimento da escola, percebe-se que ela está muito longe de deixar de existir. A instituição escolar apresenta outros significados no imaginário das pessoas, mas ocupando, ainda, um lugar especial. Como coloca Costa (2003), a escola é uma instituição social que chega a modificar a rotina das cidades, durante o ano. É só pensarmos no período de volta às aulas: a agitação do comércio na venda de materiais escolares, as grifes lançadas para a vestimenta dos alunos, o fluxo excessivo de carros que altera toda a rotina do trânsito, o final da temporada de verão para as redes hoteleiras. A autora ainda diz:

[...] não estou defendendo a escola, nem tão pouco dizendo que ela é maravilhosa, perfeita, adequada, necessária e competente; o que quero ressaltar é que ela está viva, ativa, e se mantém como um lugar de realizações possíveis e desejadas. (COSTA, 2003, p.20).

Frente aos novos artefatos culturais presentes no mundo contemporâneo e a mudança de interesses que eles provocam nos jovens, a escola começa a procurar novas estratégias de ação que possibilitem atender com maior eficácia as populações que nela estão. Para tanto, novos programas oriundos de políticas públicas começam a incorporar os interesses dos jovens para mantê-los na instituição, o que vem sendo proposto por programas como a Escola Aberta.

Em tal programa, a utilização do espaço escolar nos finais de semana é intencional, pois em comunidades menos favorecidas economicamente, esse é um dos poucos, se não o único, espaço disponível para desenvolver atividades de lazer, de socialização ou profissionalizantes. A abertura da escola para práticas culturais diferenciadas, que até então não eram entendidas como parte do cotidiano escolar, não ocorre apenas para agradar os jovens, mas sim, também, para constituí-los dentro de valores considerados desejáveis para o convívio social. Surgem princípios a serem seguidos tais como a chamada *Cultura de Paz*, que tem como objetivo prevenir a violência, promover a resolução de conflitos de forma pacífica, sempre buscando o diálogo como fonte de entendimento. Segundo a definição de Noletto (2004, p.42-43):

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana; uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

Sendo assim, o programa Escola Aberta tem a intenção de abrir seus espaços para que os jovens tenham espaços de lazer, socialização, profissionalização e desenvolvam sua própria cultura, dando novos significados para essa instituição. Por motivos como esses, as práticas culturais, propostas pelo Programa Escola Aberta, têm como objetivo trabalhar uma Cultura de Paz, tendo os jovens como foco, servindo para afastá-los da violência.

Os jovens chegam até o programa para buscarem atividades como as acima citadas. Entretanto, mesmo que naquele espaço as tarefas pareçam mais atraentes do que aquelas realizadas na escola regular, os jovens não estão no espaço do

programa “livremente”, como se estivessem nas ruas. Durante a realização das atividades, vários valores são intencionalmente promovidos, visando a incorporá-los no comportamento dos jovens. Valores como: valorização da paz, rejeição à violência, generosidade, compreensão, preservação do planeta, abertura à solidariedade, entre outros, fazem parte dos princípios do Programa Escola Aberta.

## 5 PROCESSOS INVESTIGATIVOS

[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. (VEIGA-NETO, 2002, p.30).

No decorrer deste curso de Mestrado, ouvi em uma disciplina ministrada pela professora Marisa Costa que seria interessante “olhar uma roupa pelo avesso.” Naquele momento, seguiu-se uma longa discussão a respeito daquela afirmação. A expressão usada serviu como suporte para que pudéssemos pensar a respeito das pesquisas que realizamos. Quando pensamos em olhar algo pelo avesso, não quer dizer que veremos coisas novas. No caso das roupas, as costuras sempre estiveram lá. Talvez estivessem fora do alcance do olhar direto das pessoas, mas estavam lá.

Penso que é isso que devemos fazer ao realizar uma pesquisa: olhar para o avesso. Adentrar um recinto por outras portas, que até então não haviam sido abertas. Direcionar olhares que até então não haviam sido dados para aquela situação, para aquele lugar e para aquelas pessoas. Assim sendo, a importância de trilhar outros caminhos, que até então não haviam sido percorridos e a partir deles, possibilitar olhares diferentes para aquilo que nos propomos a investigar.

Para seguir por esse caminho, devemos estar sempre atentos, apresentando sensibilidade na percepção da origem dos enunciados proferidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Como já havia referido, Canclini (2005) coloca que o conceito de cultura está relacionado aos significados que determinadas obras assumem em diferentes contextos sociais. Sendo assim, torna-se necessário que o pesquisador procure ter certa sensibilidade para compreender os significados das palavras para um determinado grupo, que nem sempre terá a mesma significação conhecida pelo pesquisador.

Tendo presente tais reflexões, neste capítulo, passo a apresentar as ferramentas metodológicas que utilizei para dar andamento à minha pesquisa. Finalizo realizando uma descrição de certos aspectos que considere relevantes por ocasião das observações feitas das oficinas desenvolvidas na escola cenário dessa investigação.

## 5.1 AS FERRAMENTAS UTILIZADAS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da elaboração de minha dissertação de Mestrado, procurei perceber de que forma as práticas culturais propostas pelo Programa Escola Aberta, que visam a contemplar o interesse dos jovens e contribuir para sua inclusão social, se constituíam como formadoras das condutas dos mesmos. Levando em conta os objetivos de minha pesquisa, seguirei aqui apontando algumas das ferramentas metodológicas que utilizei para a sua realização.

Esta pesquisa configurou-se em um estudo de caráter qualitativo, de inspiração etnográfica, apoiada em teorizações dos Estudos Culturais em Educação em uma perspectiva pós-estruturalista e em algumas ferramentas foucaultianas. Norma Denzi e Yvonna Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas materiais e interpretativas utilizadas para dar visibilidade ao objeto de estudo. Nessa direção, a pesquisa qualitativa se constitui em uma análise interpretativa dos resultados, atribuindo-se assim significados para os mesmos. Seguindo um enfoque qualitativo, podemos fazer uso de entrevistas, observações, estudos de caso, grupos focais, dentre outros. Na presente investigação, foram priorizadas as observações, as entrevistas e análise do programa Escola Aberta em suas diferentes instâncias.

As autoras acima citadas seguem sua abordagem sobre o tema descrevendo a longa trajetória percorrida pela pesquisa qualitativa nas disciplinas humanas. Referem que as primeiras pesquisas qualitativas se constituíam em observações feitas por um pesquisador dentro de um cenário estrangeiro, apresentando como propósito o estudo dos diferentes hábitos e aspectos culturais daquela sociedade. Havia o interesse de entender o “outro”, mas esse outro era o exótico, o diferente, o não-branco, o primitivo. Afirmam, ainda, que apesar de uma aparente “negatividade” desse contexto da história da pesquisa qualitativa, foi esse olhar direcionado para o “outro” que possibilitou a existência de registros históricos sobre a população colonial, por exemplo.

A pesquisa qualitativa logo passou a ser utilizada em várias áreas das Ciências Humanas, sendo a Educação uma delas. Denzi e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa, também, como um campo de investigação que atravessa várias

disciplinas, campos e temas. Os Estudos Culturais seriam um dos campos possíveis para o uso deste tipo de investigação.

Dentro desta abordagem, realizei um estudo de cunho etnográfico, expressão usada por Marli André (1995, p.25), que coloca, em relação às pesquisas feitas na área da educação: “O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.” Mesmo não realizando uma etnografia no sentido próprio dessa metodologia, considero relevante apresentar algumas dimensões dessa metodologia.

Uwe Flick (2009, p. 31), diz que a etnografia vem crescendo desde a década de 1980. O autor diz que a etnografia:

visa menos à compreensão dos processos sociais a partir de relatos sobre esses eventos (por exemplo, uma entrevista), mas sim uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento. A participação prolongada - em vez de entrevistas e observações isoladas - e o uso flexível de vários métodos (incluindo entrevistas mais ou menos formais ou análise de documentos) caracterizam essa pesquisa.

Levando em conta os variados recursos possibilitados por uma etnografia, mesmo não tendo realizado uma no sentido lato dessa perspectiva, realizei observações do desenvolvimento do programa, inicialmente, por ocasião da defesa da proposta da dissertação, entre os meses de novembro a abril de 2008. Para dar sequência à investigação após a qualificação da mesma, segui fazendo observações nos meses de setembro a dezembro de 2009 e nos meses de fevereiro e março de 2010, chegando nessa última etapa, a um número de 22 observações. Durante as mesmas, fiz uso de um Diário de Campo, onde anotei os aspectos referentes à rotina do programa naquela escola, as oficinas observadas, as entrevistas realizadas com jovens e dirigentes do programa durante os finais de semana. Também registrei as conversas informais que mantive com os referidos jovens e com os dirigentes do programa. No mesmo diário, anexei também as respostas dos questionários respondidos pelos alunos como complemento das entrevistas com eles realizadas.

Entrevistas com os jovens participantes do projeto foram utilizadas como um dos recursos metodológico para construir o *corpus* de trabalho. Tais entrevistas foram realizadas durante a participação dos mesmos nas oficinas oferecidas na

escola e também quando se encontravam em grupos conversando no pátio da instituição. Essas foram algumas vezes gravadas e outras vezes registradas por mim no Diário Campo, devido ao fato de alguns jovens apresentarem resistência ao uso de gravador e não apresentarem disponibilidade para realização de conversas muito demoradas, pois priorizavam a participação nas oficinas propostas.

Compartilho, neste trabalho, com a ideia de Nadir Zago (2003) quando a autora refere que uma entrevista não, necessariamente, necessita seguir um modelo pronto a ser utilizado. A mesma autora denomina como *entrevista compreensiva* aquela que parte de um roteiro inicial, mas que não se mantém na rigidez do mesmo, permitindo assim ao pesquisador, conduzir e desdobrar as questões ao longo das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Nas palavras da autora:

Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. (Idem, 2003, p.295).

Ao todo, foram sete jovens que integraram esta etapa da pesquisa, dispondo-se a participar de uma série de entrevistas. Em tais momentos, foram questionados sobre as atividades as quais realizavam fora da escola, se exerciam algum tipo de trabalho remunerado, os lugares que frequentavam, o tipo de música que costumavam ouvir, em resumo, aspectos referentes às suas vivências e aos seus interesses. Também foi solicitado a tais jovens a dar sua opinião sobre o Programa Escola Aberta, ressaltando aquilo que eles consideravam válido no mesmo e o que poderia ser melhorado.

Além dessas entrevistas, propus que dessem um depoimento por escrito sobre: *Quem sou? E O que penso sobre Programa Escola Aberta*. Tais questões foram feitas com o objetivo de complementar as entrevistas, com dados nem sempre suficientes para subsidiar minhas análises, para que assim eu pudesse conhecer mais aqueles jovens e suas opiniões sobre o referido programa. Nessa etapa da investigação, mais dois jovens, além daqueles que já haviam participado das entrevistas iniciais se propuseram a dar seu depoimento, ampliando o número de participantes.

Também foram realizadas entrevistas que podem ser chamadas não apenas de semiestruturadas, mas também de *compreensivas* (ZAGO, 2003) com dirigentes do programa. Para tal, foi entrevistada a supervisora do programa na 28ª Coordenadoria de Educação/RS, sediada em Gravataí/RS, bem como a professora comunitária e o coordenador do programa na escola referida. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas e, logo após, catalogadas em uma tabela (anexo) onde pude melhor visualizar as recorrências nas falas dos mesmos, como também as divergências de opiniões sobre o programa.

Também participei de três encontros, um regional e dois municipais referentes ao programa. O primeiro encontro do qual participei, em 2008, se constituiu em uma confraternização e apresentação dos trabalhos desenvolvidos no programa dentro das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Nesse encontro, pude perceber a participação de um grande público que estava envolvido com as atividades do programa. Foi uma tarde de apresentações de grupos de hip-hop, teatro, dança contemporânea, dança tradicionalista, dentre outras.

O segundo foi o Encontro Regional das Escolas Abertas, na cidade de Novo Hamburgo, no ano de 2009. Escolas de vários Estados brasileiros participaram desse encontro, dentre eles: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais. Nele percebi a valorização que é dada ao programa por parte de seus representantes em cada Estado e também o grande número de jovens participantes do mesmo em cada região, muitos deles presentes no referido encontro.

O terceiro encontro se constituiu em um campeonato entre as escolas que aderiram ao programa dentro da cidade de Alvorada. Nesse, também havia um grande número de jovens envolvidos, participando de competições tais como futebol, vôlei e xadrez. No final dessas atividades, todos os participantes ganharam medalhas, independente da classificação obtida em cada modalidade, com o objetivo de valorizar a confraternização entre os jovens e não a competição, segundo a supervisora do programa na região.

Em outra ocasião, participei de uma das reuniões destinadas aos professores comunitários e coordenadores das Escolas Abertas no município de Alvorada/RS, a qual foi dirigida pela supervisora do programa na 28ª Coordenadoria de Educação/RS e também pelo supervisor do programa na Secretária de Educação do Estado. Essa reunião ocorreu na escola sede dessa pesquisa. Reuniões como essa

ocorrem mensalmente, com o objetivo de orientar as coordenações das atividades do programa dentro das escolas.

A realização de pesquisas nas fontes impressas sobre o projeto - documentos oficiais e da escola – e em publicações disponibilizadas pelo Ministério da Educação referentes ao tema também ocorreram com o intuito de compreender mais sobre o funcionamento do referido programa.

A escolha da referida escola como *lócus* da investigação ocorreu por esta instituição localizar-se na cidade de Alvorada/RS, onde resido desde minha infância, cujo bairro em questão localiza-se próximo ao meu. Por considerar que cada escola apresenta características específicas conforme sua localização, considerei relevante não apenas estudar um projeto de meu interesse, no caso o Escola Aberta, mas também estudar como esse programa se desenvolve naquela cidade que tem tido, constantemente, sua identidade constituída pela mídia como a cidade mais violenta do Estado, lembrando que um dos principais objetivos do Programa Escola Aberta é contribuir para redução da violência nas localidades onde está inserido.

Retomando a questão do cunho etnográfico que dei ao meu estudo, considero válido referir as definições que Daniela Ripoll (2005) assume sobre a etnografia em sua dissertação de mestrado intitulada “Aprender sobre a sua herança já é um começo.” A autora define etnografia como um tipo de pesquisa qualitativa, através da qual o pesquisador tenta entender uma cultura tornando-se parte dela. Sendo assim, pensei que poderia ter facilidades para me locomover dentro do cenário da pesquisa, levando em conta que minha residência se localiza próxima à escola. Acreditei, com isso, que a comunidade se sentiria mais à vontade com minha presença. Minha impressão se concretizou desde as primeiras observações, pois tanto o coordenador, como osicineiros e os alunos pareciam sentir-se identificados com minha pessoa quando lhes falava que morava em barro próximo ao deles. Esse fato pode ter ocorrido em virtude da comunidade parecer acreditar que alguns dos professores oriundos de Porto Alegre, que atuam como docentes na escola, não gostam de trabalhar na referida instituição, por estar localizada na periferia de Alvorada/RS.

Como coloca Luís Henrique S. dos Santos (2005), relembrando a metáfora de Edward Bruner, que compara o etnógrafo com o turista, colocando que tanto um quanto o outro viajam para terras estrangeiras, observam pessoas nativas e voltam

com as anotações de suas observações. Pensando nessa questão, de não exercer apenas um papel meramente turístico durante as observações, considerei importante realizar a pesquisa na cidade onde resido, pois assim acredito ter a possibilidade de não realizar uma observação-participante “enganosa”, em que o pesquisador demonstra estar inserido naquela cultura, interessado sobre as coisas que nela acontecem, mas pouco conhece dela, a não ser pelas leituras das suas próprias observações. Assim sendo, retomo a expressão usada por Clifford Geertz quando fala sobre a importância do *estar lá* (1989).

Tereza Vasconcelos (1992) fala do ser/estar estranho da etnografia, contando sobre sua inserção como pesquisadora em uma turma de crianças e conta sobre sua aproximação com uma menina pertencente a esse grupo que lhe dirige a pergunta: “*O que estás fazendo em minha casa?*” A partir da fala da criança citada, podemos pensar em múltiplos sentidos, um deles seria o estranhamento provocado pela presença de um personagem que não faz parte daquele contexto, o que eu não gostaria que acontecesse no desenrolar de meu trabalho.

A pesquisa etnográfica faz com que partilhemos das vidas das pessoas sujeitos de nossa pesquisa, tendo presente a afirmação de André (1995, p.46), “[...] o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador.”

A pesquisa que realizei pode ser considerada, dentro da modalidade de um estudo de caso, de inspiração etnográfica, por se centrar na análise dos estudos dos fenômenos simbólicos e culturais no contexto organizacional da escola selecionada (SARMENTO, 2003). Nessa modalidade, há uma busca pelo olhar investigativo dos símbolos, crenças, valores que integram a vertente cultural que ocorre dentro dos contextos escolares. Sarmento (2003, p.137) apresenta como definição dos estudos de caso “[...] o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social.” Sendo assim, o estudo de caso pode ser visto como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes.

Tanto os dados das entrevistas como os dos depoimentos dos jovens também foram tabelados para que eu pudesse ter uma visão mais ampla daquilo que era recorrente em suas opiniões.

Tendo apresentado o caminho metodológico percorrido apresento agora uma descrição de algumas das oficinas observadas no período em que realizei as observações das mesmas.

## 5.2 PRÁTICAS CULTURAIS PROPOSTAS NA ESCOLA ABERTA: as oficinas de Futebol, Capoeira, de *Taekwondoe Ping-Pong*

Após a qualificação da proposta, retornei à escola no início de setembro de 2009, para dar continuidade à realização da pesquisa. Na ocasião, conversei com o atual coordenador do programa na escola, o qual relatou que, devido às férias atípicas em virtude da Gripe A<sup>32</sup>, no segundo semestre do ano de 2009, houve uma falta de repasse de verbas do Governo Federal para as escolas no mês de julho. Sendo assim, as oficinas foram canceladas, durante aquele mês e também durante o mês de agosto.

Mesmo não havendo atividades regulares do programa naquele dia, os jovens (todos do gênero masculino) haviam pulado o muro da escola e estavam na quadra jogando futebol. O coordenador se encontrava na parte de fora da escola, em sua residência, que se localiza em frente à quadra de esportes. Durante o período que permaneci conversando com ele, percebi que diversos jovens continuavam a pular o muro da escola, tanto para entrarem na mesma, como para saírem dela. É importante comentar que o coordenador não impediu tais procedimentos, mesmo com o fato do Programa Escola Aberta não estar em funcionamento.

Indagado sobre o fato dos jovens estarem lá jogando futebol, mesmo sem estar ocorrendo a oficina de forma oficial, o referido coordenador ponderou que a falta de lugares apropriados para essa prática de lazer na comunidade cria a necessidade dos jovens moradores da mesma estarem sempre procurando o espaço da escola para realizarem tal prática.

---

<sup>32</sup> Epidemia que atingiu o país no início de segundo semestre do ano de 2009.

Para apresentar uma visão mais ampla sobre o funcionamento do programa na escola em questão, descrevo a seguir algumas das práticas observadas que considere importantes para realização das análises sobre o mesmo.

Durante a realização das observações, pude perceber que as quatro oficinas citadas acima eram as que mais provocavam procura do público jovem. Por essa razão, centrei-me no acompanhamento das mesmas. Sigo aqui relatando algumas percepções que tive durante tais observações.

A oficina de *futebol* era frequentada majoritariamente por jovens membros do sexo masculino. Alguns deles eram rapazes mais velhos que não eram alunos da escola. Entretanto, a maioria eram meninos e jovens pertencentes à instituição ou ex-alunos da mesma. Segundo relatos do coordenador do programa na escola, responsável também pela execução dessa oficina, existiam algumas meninas que também gostavam muito de jogar futebol, entretanto, a participação das mesmas nos jogos não era tão frequente quanto a dos meninos. É preciso referir que no período das observações, não presenciei a participação de times femininos ou mistos no decorrer das oficinas. Apenas uma vez presenciei a participação das meninas em um campeonato de futebol feminino. Fato esse que me chamou atenção, pois hoje em dia é comum perceber a constante participação feminina nos jogos de futebol desenvolvidos nas escolas. Quando perguntei ao coordenador o porquê de tal situação, ele deu-me a seguinte explicação:

*Coordenador* - Eu faço assim: os meninos jogam sábado e domingo à tarde e as meninas que querem jogar jogam de manhã. Aquelas que têm interesse vêm. As meninas dizem que querem jogar, mas elas nem gostam tanto. (Diário de Campo, 25/10/2009).

Entretanto, ao conversar com algumas jovens sobre a opinião delas em relação à participação feminina na oficina de futebol, as mesmas não apresentaram um parecer que coincidissem com as ideias do coordenador. Ao serem questionadas, relataram o seguinte:

*Pesquisadora* - Percebi que as meninas gostam de jogar futebol, mas não jogam. O que vocês acham disso?

*Carla* - As meninas querem jogar mais os meninos não deixam. Um dia uma menina quis jogar e os meninos pararam a bola. Só voltaram a jogar quando

*ela saiu da quadra. Às vezes eles percebem que são injustos, quando veem uma menina jogando bem. Já aconteceu. Eles não deixaram uma menina jogar e depois viram ela jogar e falaram para ela “bah, nós não deixamos tu jogar, mas tu tá jogando trí bem”.*

*Lúcia - Se tu quer jogar bola tu tem que esperar, esperar e esperar. A gente vem de tarde os guris tiram a gente e a gente acaba não jogando bola e não fazendo nada, aí a gente tem que vir de manhã. Agora nessas últimas semanas começou a vir guri de manhã. Agora ficou ruim para as gurias. (Diário de Campo, 31/10/2009)<sup>33</sup>.*

Acredito que mesmo que o foco de meu trabalho não seja um estudo de gênero, cabe aqui ressaltar algum comentário sobre a questão. Nessas passagens, percebo uma ideia de feminino que aparece nas relações estabelecidas entre todos aqueles que estão envolvidos no desenvolvimento do programa nessa escola. Na Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, não é referido que nenhuma oficina deva priorizar a participação de um gênero sobre outro. Assim sendo, as oficinas são destinadas para todos aqueles que delas desejam usufruir, não devendo haver restrição ou preferência alguma para tal. Entretanto, na referida escola, a postura do coordenador não vem ao encontro de tal proposição, pois o mesmo sempre prioriza a participação masculina na oficina de futebol.

Outro aspecto que merece ser comentado é com relação às regras necessárias para participação dessa oficina. Fui informada pelo coordenador, que tais regras parecem estar claras para os participantes da mesma: preservar o espaço da escola (não riscar e pichar os muros da quadra), cuidar do material (no caso a bola) e não se envolver em brigas. Regras essas que parecem estar naturalizadas para os jovens, pois mesmo que o responsável pela oficina não as repita semanalmente, elas são respeitadas pelos participantes, pelo menos durante o período e os dias observados.

Em relação à outra oficina, a de *capoeira*, é importante referir que a mesma é uma atividade cultural criada no Brasil por escravos africanos e seus descendentes, tendo como característica o uso de golpes e movimentos ágeis, utilizando os pés, as mãos, a cabeça, os joelhos e cotovelos. Uma característica que distingue a capoeira

---

<sup>33</sup>As entrevistas e as passagens do Diário de Campo serão sempre apresentadas nesse formato, em quadro. Os nomes, conforme combinado com os entrevistados, foram alterados, substituídos por fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

de outras artes marciais é o fato dela ser acompanhada por música.<sup>34</sup> A referida oficina, na escola, era dirigida por um rapaz negro, morador da comunidade. Ela ocorria em duas salas de aula, que eram separadas por uma divisória de madeira, sendo que esta era aberta para realização da oficina.

O grupo que participava da oficina era composto por crianças e jovens de todas as idades. Os membros da turma eram de ambos os sexos. Alguns dos participantes usavam o traje específico para realização da capoeira, já outros usavam roupas comuns. Percebi assim que não havia exigência do uso do traje específico.

Nas observações realizadas, constatei que, ao iniciar a oficina, os participantes se posicionavam em círculo para ouvirem as instruções doicineiro, que explicava como fazer corretamente os movimentos exigidos.<sup>35</sup> Todas as crianças e jovens ouviam atentamente tudo aquilo que ele dizia. Procuravam executar corretamente os movimentos propostos e pareciam estar muito empenhados para tal.

Em relação à oficina de *taekwondo*, é importante referir que esta é uma arte marcial de origem coreana que surgiu há aproximadamente dois mil anos. Em coreano, a palavra *taekwondo* possui o seguinte significado: caminho dos pés e das mãos através da mente. Apesar de ser uma luta, possui, assim como quase todas as artes marciais, uma filosofia que consiste na valorização da perseverança, da integridade, do autocontrole, da cortesia, do respeito e da lealdade.<sup>36</sup> Segundo relatos doicineiro, essa atividade apresenta a exigência de certa disciplina para sua realização. Os membros participantes dessa oficina eram crianças e jovens de ambos os sexos. No ano de 2008, havia um número significativo de participantes nessa atividade. Entretanto, a partir do segundo semestre de 2009, houve uma redução significativa de interessados na mesma, o que levou os dirigentes do programa na escola a diminuir pela metade o número de horas destinadas à realização dessa oficina durante os finais de semana.

No que se refere a mais uma das oficinas desenvolvidas no programa na referida escola, a oficina de *ping-pong*, é importante relatar que este é uma variação

---

<sup>34</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Capoeira>. Acesso em: 06/06/2009.

<sup>35</sup> Diário de campo: 08/11/2008.

<sup>36</sup> <http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/taekwondo.htm>. Acesso em: 26/05/09.

do tênis de mesa usada apenas para fins recreativos<sup>37</sup>. Nessa instituição, tal oficina ocorria em uma das salas de aula. Dela, participavam tanto jovens como crianças de ambos os sexos, todavia, a presença do sexo masculino era majoritária. O oficinairo era um membro da comunidade que aprendeu jogar *ping-pong* dentro do próprio programa.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, crianças e jovens aguardavam em ordem para jogar. O jogo era realizado através da competição entre dois participantes por vez. Aquele que vencesse permanecia no jogo. O que perdesse cederia o lugar para o próximo da fila e voltaria ao final da mesma, aguardando assim mais uma oportunidade para jogar. Quando um novo participante entrava na sala e desejava participar da oficina, dirigia-se para o final da fila, aguardando assim o momento de sua participação. Durante a competição, o oficinairo dava instruções aos participantes, ensinando-lhes algumas técnicas para o jogo. Não era permitido aos participantes circularem livremente pelos espaços da sala.

Após esse breve relato sobre algumas das práticas observadas propostas pelo programa na instituição cenário da pesquisa, dou continuidade no próximo capítulo apresentando as categorias analíticas constituídas a partir da análise das observações realizadas durante o processo da investigação.

---

<sup>37</sup>[http://pt.wikipedia.org/wiki/T%C3%AAnis\\_de\\_mesa](http://pt.wikipedia.org/wiki/T%C3%AAnis_de_mesa).

## **6 PROGRAMA ESCOLA ABERTA: espaço de aprendizagens, socialização e disciplinamento das juventudes nas periferias urbanas**

Tendo em vista as observações realizadas na escola onde ocorreu o programa, as práticas observadas, as oficinas propostas pelo mesmo, as entrevistas/conversas realizadas com dirigentes do programa e com jovens participantes do mesmo e ainda os depoimentos escritos coletados/produzidos, apresento, neste capítulo, as unidades de análise constituídas a partir de tais dados, na tentativa de responder ao problema de pesquisa desencadeador da investigação: **visibilizar como as práticas propostas pelo Programa Escola Aberta, em uma escola estadual do município de Alvorada/RS, para atender os jovens de periferia, operam sobre a conduta dos mesmos e como tais práticas são vividas por eles.** A partir desse questionamento mais amplo, referido no início dessa dissertação, também aponto as seguintes questões que serviram de fio condutor para a constituição das análises: **como têm sido desenvolvidas alternativas pelo Programa Escola Aberta, em uma escola da periferia de Alvorada/RS, visando a adequar a mesma às necessidades e interesses dos jovens de periferia na busca de inclusão social dos mesmos? A partir de tais práticas, quais as estratégias utilizadas pelo programa para guiar a conduta desses jovens, na busca de constituirlos como sujeitos responsáveis para vida em sociedade?** A partir de tais questões, procurei me inteirar das condições de vida, das atribuições, ocupações e dos interesses dos jovens participantes do programa, no cenário dessa investigação, para que assim pudesse conhecer mais os sujeitos juvenis que estão presentes nas instituições educacionais de periferia na atualidade, bem como visualizar as práticas propostas pelo programa em questão para melhor atendê-los buscando constituirlos como cidadãos socialmente incluídos.

A partir da análise de todos os dados acima referidos, constituirêis categorias analíticas, que serão apresentadas a seguir: *Programa Escola Aberta em uma escola estadual de Alvorada/RS*: outros significados para a escola na busca da inclusão dos jovens de periferia, *A Escola Aberta na periferia de Alvorada/RS*: uma proposta de atendimento das necessidades e interesses dos jovens da comunidade

*ePrograma Escola Aberta em uma escola estadual de Alvorada/RS: a disciplina e a liberdade regulada - as estratégias para moldar condutas e formar sujeitos.*

## 6.1. OUTROS SIGNIFICADOS PARA A ESCOLA NA BUSCA DA INCLUSÃO DOS JOVENS DE PERIFERIA

A escola é uma instituição que faz parteda história das sociedades desde sua invenção. Quando gerada nos moldes modernos, em sintonia com um mecanismo de poder disciplinar que também se constituía naquela época, foi considerada como um lugar destinado ao ensino, ao disciplinamento e ao controle das infâncias e juventudes. No decorrer dos tempos, muitas foram as discussões a respeito dessa instituição, de seus objetivos, de seus sucessos, de seus descaminhos, de seu futuro. Algumas dessas discussões apontavam que a escola deve assumir uma missão salvacionista, procurando formar moralmente os indivíduos (VEIGA-NETO, 2003). Outras proposições assumiriam posições mais modestas procurando, simplesmente, pensar outras possibilidades. As mudanças ocorridas no mundo geraram um sentimento de incertezas sobre os caminhos que deveriam ser percorridos pela escola para que a mesma se harmonize com a nova “paisagem cultural” Hall (1997) a qual está instaurada e que precisa se refletir nas práticas escolares, levando em consideração assim a infinidade de práticas culturais existentes em um período pós-moderno.

O público que hoje compõe o cenário dessa instituição é diferente daquele que o constituiu na época Moderna. A legislação brasileira atual exige a obrigatoriedade do ensino fundamental e isso ocasiona uma multiplicidade sociocultural nos espaços da escola, pois aquelas crianças e jovens que, por condições socioeconômicas, culturais ou mesmo por deficiências orgânicas ou transtornos psíquicos, eram excluídos do processo de escolarização, hoje estão presentes em tal espaço. Dessa forma, vem sendo criada a necessidade de serem repensadas as propostas da instituição escolar, visando a atender as necessidades surgidas. Muitas transformações na instituição escolar ocorreram em virtude de movimentos sociais, na tentativa de qualificá-la para atender essa demanda diferenciada.

Em decorrência disso, outros olhares e outras funções estão sendo dadas para a escola. Existe a preocupação de que ela seja capaz de possibilitar às crianças e jovens aprendizados condizentes com a vida social do tempo atual. Assim sendo, a escola continua, só que agora através de outras proposições, sendo ela importante para garantir uma vida em sociedade com maior organização para todos.

Por essa razão, a escola é hoje constantemente foco de ações governamentais, na busca de atender mais plenamente aqueles que nela estão e a sociedade na qual estão inseridos. Outros significados são atribuídos a essa instituição na busca pela inclusão de todos. Entretanto, muitos dos princípios iniciais da instituição escolar ainda são mantidos, como a intenção de constituir sujeitos capazes de contribuir positivamente para a vida em sociedade. Para alcançar tal meta, a escola ainda se utiliza de mecanismos ditos disciplinares, como por exemplo, os exames, a divisão do tempo, as filas, as disposições das classes. Todavia, diferentemente de outras épocas, a instituição escolar não está apenas centrada no uso desses mecanismos para formar sujeitos mais desejáveis socialmente. Além deles, desde a Escola Nova, ela também se propõe a tornar-se atrativa para acolher e formar os sujeitos nela inseridos. Dessa maneira, a escola busca, de alguma maneira, tornar-se atraente para as populações que atende. Um exemplo disso é a implantação do Programa Escola Aberta, que procura atrair participantes através de atividades de seus interesses, procurando agir em prol da inclusão social das populações atendidas.

Penso também ser válido problematizar os discursos de inclusão propostos pelo referido programa. Na atualidade, tais discursos estão presentes em variadas esferas da sociedade. Concordo com Kamila Lockmann (2010) quando aborda essa questão em sua dissertação de mestrado intitulada *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população*, destacando que tais práticas propostas por tais políticas não são apenas práticas solidárias, de humanização, mas também práticas de governo das populações. Diz a autora:

Muito mais do que uma proposta solidária, humana e democrática, venho entendendo as propostas inclusivas como estratégias de governo das populações que objetivam conhecer a todos e cada um com o intuito de conduzir suas condutas no caminho daquilo que é considerado o bem e a ordem. (Idem, p.41).

A autora, em seu trabalho, aponta que a inclusão como está sendo proposta na atualidade possui uma intencionalidade política de organização social. Sendo assim, ela não foi gerada apenas na busca de um “bem” para determinadas crianças e jovens e sim foi se configurando através de práticas muito antigas para governar as populações. Trazendo como exemplo o caso da peste, citado por Foucault (2001), os processos de inclusão se mostraram, ao longo da história, como práticas para gerenciar os possíveis riscos para população.

Da mesma forma como a referida autora coloca em seu trabalho, não estou aqui fazendo uma comparação da inclusão do pestífero (na acepção foucaultiana, referida no capítulo quatro dessa dissertação) com a inclusão proposta pelo Programa Escola Aberta. São situações diferenciadas, posicionadas em diferentes contextos históricos. O que destaco aqui é a necessidade de considerar o discurso da inclusão proposto no programa como uma prática situada na história, com devidas intenções políticas para cada época. Também não estou buscando com isso fazer atribuição de valor ao que o programa tem se proposto a realizar, pois, como já havia referido em capítulo anterior, a inclusão está ligada a um tipo de poder positivo – o poder disciplinar - que atua diretamente no indivíduo visando a constituir-lo, normalizá-lo. Esse poder disciplinar produz, ao invés de aniquilar, como no caso da exclusão – a qual está atrelada ao poder soberano, que tinha como um de seus princípios excluir e afastar todos os indivíduos que representavam risco para população, ainda segundo Foucault (2001).

O programa em questão busca ampliar os objetivos da escola regular, procurando torná-la um polo capaz de atender as comunidades das periferias urbanas, na tentativa de suprir possíveis carências das mesmas, como a falta de espaço de lazer, oportunizando o uso do espaço da mesma nos finais de semana. O programa também tem como objetivo oferecer outras possibilidades para os moradores da comunidade como, por exemplo, oficinas profissionalizantes, com intuito de propiciar aprendizagens que possibilitem o aumento da renda familiar. Além disto, a partir das atividades esportivas oferecidas, visa a contribuir, também, para a socialização de crianças e jovens baseado em uma *Cultura de Paz*, buscando assim a diminuição da violência escolar e também em seu entorno.

O Programa Escola Aberta é um projeto que apresenta como um de seus principais objetivos a inclusão, visando a contribuir assim para a não-violência nas

escolas. Em sua Proposta Pedagógica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.14) e em seu Manual Operacional (2006, p.3) consta como objetivo geral “Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz.” Na entrevista realizada com a professora comunitária do programa na escola estudada, a mesma confirma tal objetivo:

*Professora Comunitária - É um programa de inclusão social. Para mim se destina às comunidades que não tenham muitos espaços de encontros, de lazer, de cultura, aí a escola acaba se tornando aquele referencial. (Diário de Campo, 28/11/09).*

O Programa Escola Aberta parece servir de exemplo para aquilo que a escola se propõe a fazer na atualidade, em certas circunstâncias. Implantado em comunidades carentes, situadas em zonas periféricas urbanas, o programa amplia o foco do público escolar, antes somente formado por crianças e jovens, e se dispõe a atender toda a comunidade. Ele se utiliza de um espaço já existente, o da escola, para entrar na vida daqueles que lá residem e sendo assim, fazer alguma diferença no contexto onde está situado. O objetivo de tal proposta é contribuir para inclusão social, conforme referido, prática essa em voga nos discursos escolares da atualidade. Sendo assim, estaria trabalhando na busca de potencializar a inclusão de todos que dele participam.

Espera-se, portanto, que o programa terá como resultados o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade escolar, bem como a ampliação das oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 14).

Essa é a direção para a qual o Programa Escola Aberta parece caminhar. Como já havia mencionado, o programa está sendo executado em localidades onde os espaços de lazer são restritos para todos que lá residem. Muitas vezes, também as oportunidades de qualificação profissional são bem reduzidas para essas populações, que nem sempre dispõem dos recursos financeiros necessários para que isso ocorra. Sendo assim, segundo os relatos dos dirigentes do programa, mesmo que os objetivos do mesmo contemplem a juventude, por entender que essa é a fase da vida de maior vulnerabilidade social, o programa se expande em seus

propósitos e envolve um número maior de pessoas conforme afirmam os dirigentes do programa entrevistados:

*Coordenador - O objetivo da Escola Aberta é trazer não só as crianças, mas a comunidade em geral para dentro da escola. Nosso bairro é carente de diversão, tanto para as crianças como para os adultos. O programa quer integrar a população com a escola. Ele quer trazer a população para dentro da escola, indiretamente, a população acaba cuidando da escola também. É um programa interessante, porque interage com a população e com as crianças. (Diário de Campo, 25/10/09).*

*[...] nas reuniões de pais, a gente convida os pais, avós, tios, primos, todos para vir à Escola Aberta, pois a escola é deles, que eles venham se divertir, quenão é só para os filhos deles, que eles mesmos venham para cá. (Diário de Campo, 25/10/09).*

*Supervisora- A gente vê quando vai o brilho nos olhos das crianças jogando, dos pais, dos avós, pois todos participam. A Escola Aberta não é só para juventude, é para toda comunidade.[...]*

*[...] ele [o programa] não está só para os jovens, tanto que tem artesanato, crochê, pintura em madeira, E.V.A. Todos fazem: crianças e jovens. (Diário de Campo, 03/12/09).*

*Professora Comunitária - [...] temos aqui no Programa Escola Aberta tanto crianças quanto jovens. Mas os jovens, segundo pesquisas, é o público que mais faz violência, por isso eles são os que mais precisam de um espaço. (Diário de Campo, 28/11/09).*

A fala dos dirigentes do programa vem ao encontro das propostas do mesmo, referindo que o programa se destina a toda a comunidade. Todavia, na escola cenário da pesquisa, nos anos de 2007 a 2010, quando realizei observações referentes ao funcionamento do programa, a maioria dos participantes era composta por alunos da própria instituição. Acredito que isso fosse ocasionado pelas oficinas oferecidas, pois a maior parte delas era destinada a um público jovem, como o ping-pong, o futebol e a capoeira.

As únicas oficinas em que houve participação de outros membros da comunidade foram a de biscuit e pintura em tecido, em que constatei a participação de um grupo de senhoras, em sua maioria, mães de alunos da escola. Constatei também a presença de outros membros da comunidade em ocasiões de eventos mais amplos promovidos pelo programa, tais como campeonatos de futebol (Diário

de Campo, 03/10/2009) e também ensaio de percussão para o desfile de carnaval na cidade (Diário de Campo, 27/02/2010). A partir dessa constatação e levando em consideração o que consta na proposta oficial do programa, que rege os princípios do mesmo a nível nacional, senti falta, nessa escola, de uma maior oferta de oficinas, tanto as destinadas ao público jovem, como também as destinadas à comunidade em geral.

Se a escola em questão tivesse conseguido oferecer, nesse período, uma maior variedade de oficinas, não apenas voltadas para o esporte e para o lazer, mas também voltadas à geração de renda, teria ido mais ao encontro dos objetivos do programa, apresentados em sua Proposta Pedagógica, quando se referem à inclusão social. Eis o que consta na proposta pedagógica do mesmo no que se refere à essa questão:

O programa busca contribuir para a formação da cidadania e a paz social, mediante a inclusão e a formação profissional inicial dos jovens e de outras pessoas moradoras das comunidades em situação de vulnerabilidade. Embora não garanta a colocação no mercado de trabalho, o desenvolvimento de uma habilidade contribui para a construção de uma imagem positiva de si e aumenta as chances de obtenção de um complemento da renda familiar. Perceber-se como cidadão detentor de valor, capaz de contribuir para a sociedade, de apropriar-se de um saber profissional e de prover o próprio sustento, promove o desenvolvimento da auto-estima dos indivíduos, oferecendo alternativas à delinquência e à transgressão das normas de uma sociedade da qual se sentem excluídos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.18).

Nos relatos das entrevistas com os dirigentes do programa, os mesmos consideram como pontos positivos do mesmo:

*Coordenador - O fundamental da Escola Aberta é trazer diversão, conhecimento, alguns cursos para geração de renda, como: biscoit, crochê, tricô. (Diário de Campo, 25/10/09).*

*Supervisora - Geração de renda. Tem escolas que tem CTG, violão. Tu já saís de lá tocando, nas igrejas. Então tu mudas o teu foco daquela comunidade carente, tu já estás dentro de uma escola, a comunidade já está participando e esse é o ponto principal da Escola Aberta. (Diário de Campo, 03/12/09).*

Na escola da pesquisa, não me detive em observar as oficinas que eram destinadas à geração de renda, por não haver nelas a presença significativa de jovens, o público foco desta dissertação. As oficinas de geração de renda oferecidas

na instituição contemplavam apenas a confecção de artesanatos e como já havia referido, tinham como participante majoritariamente público feminino de maior idade. Apenas duas das jovens meninas que participaram da empiria da pesquisa participavam, eventualmente, da mesma. Cabe ressaltar a importância desse tipo de oficina no desenvolvimento do programa, pois como consta na proposta do mesmo, essas oficinas teriam um papel relevante, pois seria através delas que os jovens e suas comunidades, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social, poderiam estar obtendo recursos para um aumento da renda familiar. A importância da diversidade das oficinas oferecidas no programa aparece em publicações oficiais da UNESCO, como, por exemplo, no artigo de Marisa Timm Sari (2007) sobre o Programa Escola Aberta para Cidadania/RS:

Sem oficinas, portanto, não há escola aberta. Essa é a “metodologia” do projeto. Quanto mais interessantes e diversificadas, maior e mais mobilizado será o público, especialmente se for atendido em suas demandas e se puder confiar que a programação anunciada será cumprida. (Idem, p. 181).

Na escola foco da pesquisa, houve também outro fato relevante em relação à oferta de oficinas no período em que realizei a empiria. Na metade do mês de setembro de 2009, quando houve o retorno das atividades do Programa Escola Aberta, após o período de férias prolongado proposto em virtude da Gripe A, as oficinas oferecidas permaneceram as mesmas. Entretanto, um fato que deve ser considerado foi a ausência de algunsicineiros nessa retomada do programa na escola. No que se refere a essas ausências, o coordenador alegou que as mesmas ocorreram devido à falta de repasses de verba para pagar a ajuda de custo dosicineiros ocorrida no mês de julho daquele ano. Como nessa escola já havia ocorrido uma situação em que osicineiros ficaram sem receber tal ajuda por um período de seis meses em 2008, o coordenador relatou-me que isso gerou um sentimento de insegurança nos ministrantes das oficinas, que pareceram ficar receosos de trabalhar sem receber ou de terem a efetivação de seus pagamentos novamente atrasada como, anteriormente, já havia ocorrido. A professora responsável pela administração do programa na escola e também vice-diretora da mesma me relatou durante a entrevista:

*Professora Comunitária - Depois das férias houve uma queda não em questão de verbas, houve até uma questão que a verba atrasou, deveria vir*

*em julho, mas não veio. Ai teve a questão do recesso, ai terminou o recesso, não tinha vindo a verba, então eles disseram que não era para começar antes de vir a verba. Tudo isso gera uma insegurança no oficíneiro. A gente sabe que a base é um trabalho voluntariado, mas a gente sabe que eles acabam incorporando a verba no mês, no orçamento. É uma renda baixa, mas para alguns é a única que eles têm.(Diário de Campo, 28/11/2009).*

Outro fato relevante ocorrido nesse estágio da realização da pesquisa foi a diminuição da oferta de horas das oficinas. Oficinas que, anteriormente, apresentavam um número significativo de participantes (sempre mais de dez), como o *taekwondo* e a capoeira, apresentaram significativa redução (em algumas situações, havia apenas dois participantes). O pequeno número de interessados por essas oficinas no final do ano de 2009, atrelado à não vinda da verba no mês de julho desse mesmo ano, fez com que os dirigentes do programa reduzissem pela metade a oferta de horas de cada uma dessas oficinas. Assim, ao invés de seis horas por final de semana (três aos sábados e três aos domingos), passaram a ser oferecidas em apenas um dos dias. Em alguns finais de semana, os oficíneiros das mesmas chegaram a ser dispensados, pois os dirigentes do programa na escola não consideraram válido pagar horas trabalhadas a eles por haver apenas um pequeno número de participantes interessados. Com essa decisão, o número de interessados por essas oficinas sofreu maior redução, pois como não havia mais uma periodicidade regular das mesmas, os jovens e crianças que antes se interessavam por elas, passaram a demonstrar desinteresse pelas mesmas.

Quando questionei os responsáveis pelo programa na escola sobre a decisão de terem reduzido a oferta de horas das referidas oficinas, os mesmos me alegaram que não seria possível manter oficinas com um número tão baixo de participantes em uma situação na qual se fazia necessário um controle rigoroso na administração das verbas. Também questionei o motivo da redução do número de participantes em algumas oficinas. Respondendo minhas questões, a professora responsável pelo programa, na escola, argumentou que preferiu não intervir nessa questão com o intuito de normalizar a periodicidade das oficinas em detrimento do controle do orçamento destinado ao programa:

*Professora Comunitária - Houve essa questão da verba que não veio. Ai alguns começaram a faltar, vinham num final de semana e não vinham no outro. Como no primeiro semestre nós extrapolamos o valor que era para os oficineiros, pois eles têm um percentual: acho que é 60% para o oficineiro e 40% para compra de material. A verba que vem para compra de material é suficiente e sobra, porém tu não podes colocar ela para o oficinerio. Como nós extrapolamos e o fechamento é no final do ano, eu também quis deixar um pouco assim, pois é do ano inteiro, não é por mês, então eu quis dar uma economizada agora. Eu também fico pensando o porquê de ter esvaziado. Mas eu não quis intervír de fato, de buscar outros oficineiros, pois eu estou aproveitando para dar uma poupada para economizar. (Diário de Campo, 28/11/2009).*

Como coloca a professora comunitária, a questão de administração da verba é de suma importância. É necessário haver um gerenciamento com precisão, pois a mesma deve ser cuidadosamente dividida para a manutenção do programa ao longo do ano. Sendo assim, como a professora coloca, é preciso compensar os gastos, ou seja, quando se exacerba o uso dessa verba em um mês, é necessário reduzir no outro para que assim haja um equilíbrio.

Em decorrência dessa questão, a escola também deixou de ter um oficineiro específico no futebol. Anteriormente, essa função era realizada pelo atual coordenador do programa na escola. Quando ele assumiu a coordenação, a oficina de futebol passou a acontecer sem a presença de nenhum responsável. O coordenador controla e orienta o desenrolar desses jogos na escola, entretanto, por ocasião da realização das atividades do novo cargo, ele não pode permanecer em tempo integral em quadra com os participantes, que na maior parte do tempo, jogam sozinhos. O coordenador relatou-me que fez um convite para uma moradora do bairro para assumir tal função. Não visualizei sua presença em nenhuma das observações feitas no período de realização da pesquisa. Os excertos que constam no Diário de Campo ilustram tal acontecimento:

*Posteriormente, sigo até a quadra de esportes para observar o futebol. O coordenador também me acompanha. Percebi que os jovens rapazes que estavam em quadra jogavam sozinhos. Perguntei a ele se havia algum oficineiro que estava responsável pela oficina. Ele me disse que uma moça estava responsável, mas que ela não estava comparecendo. (Diário de Campo, 19/09/2009).*

Acredito que essas intercorrências na escola foram muito significativas na redução do número de participantes das oficinas no segundo semestre de 2009. Além do que foi colocado acima, a troca de direção no ano de 2008 e o falecimento do antigo coordenador, nessa mesma época, foram fatores importantes que influenciaram no desenrolar das atividades da Escola Aberta na instituição. Apesar dos percalços que ocorreram nesse período, as demais oficinas permaneceram com a mesma procura. Os jovens continuaram frequentando os espaços da instituição aos finais de semana, buscando tanto as oficinas que ainda eram oferecidas como também buscando espaços para se socializarem e compartilharem suas experiências.

Sigo dando continuidade às análises referentes a outros aspectos observados no desenvolvimento do Programa Escola Aberta na instituição da pesquisa. Segundo relatos, tanto dos dirigentes que foram entrevistados, como também presentes em publicações que avaliam o programa em nível nacional e regional, ao trazer a comunidade para dentro da escola, o programa também acaba minimizando as agressões nas dependências da mesma. É importante referir as muitas notícias que vêm relatando invasões, pichações e roubos nas instituições escolares, principalmente, naquelas situadas em zonas periféricas, onde nem sempre ocorre um patrulhamento policial desejável.

Muitos membros da comunidade da escola pesquisada relataram-me, no período em que frequentei essa instituição, que houve uma redução de ataques como os acima referidos, ao patrimônio da escola. No ano de 2007, em conversa com o primeiro coordenador do programa na escola, já falecido, o mesmo relatou-me sobre a influência do programa naquela instituição no que se refere à preservação do patrimônio escolar:

*Antigo Coordenador - Antes de ter o projeto, a escola era constantemente invadida aos finais de semana, para ser roubada ou depredada. Desde o início do projeto, nunca mais aconteceu nada. O que ainda acontece, é que alguns alunos que participam da Escola Aberta, durante a semana, picham os muros e paredes da escola. Mas aos finais de semana, aqui comigo, não fazem nada disso. (Diário de Campo, 17/11/2007).*

A fala do antigo coordenador do programa na escola vem ao encontro das avaliações feitas sobre o mesmo, publicadas pelo MEC, em que é posto em

evidência o aumento da valorização do espaço físico da escola. Através delas, o programa é sempre entendido como uma ponte que liga a comunidade à escola contribuindo, diretamente, no estabelecimento de relações de pertencimento à instituição. O atual coordenador também compartilha com essa mesma visão referente à valorização do patrimônio escolar, apontando que não vêm ocorrendo casos de pichações no período em que se desenvolve o programa na escola.

*Coordenador - No Programa Escola Aberta não há pichações, os alunos não riscam as paredes. Houve um caso assim, recentemente, na escola, mas digo que aconteceu no período das aulas regulares. (Diário de Campo, 06/09/2009).*

Na instituição da pesquisa, não visualizei, em nenhum momento, ações de pichações ou depredações ao patrimônio escolar. Mesmo na ausência dos responsáveis pelo programa, os jovens e as crianças que lá estavam não foram vistos agredindo os prédios da escola. Houve até mesmo uma situação em que os jovens estavam ajudando o coordenador a pintar a sala onde se realizava a oficina de ping-pong, conforme registro no Diário de Campo:

*Cheguei à escola e encontrei o coordenador na sala em que ocorria a oficina de ping-pong, acompanhado por mais cinco jovens meninas que estavam o ajudando a pintar a sala. Essa sala ainda não havia sido pintada como as outras e apresentava alguns riscos de caneta em suas paredes. [...] No final da tarde, voltei à sala de ping-pong para conversar com o coordenador. Nesse momento, alguns dos jovens meninos que estavam jogando futebol estavam lá ajudando na pintura. O coordenador me falou que começou a pintar a sala sozinho e quando as meninas chegaram, se dispuseram a ajudá-lo. Então ele comprou mais pinceis e aceitou a ajuda. Posteriormente, os meninos também chegaram e se propuseram a colaborar com a realização da pintura. Esses jovens se dispuseram a deixar o jogo de futebol para colaborar com tal atividade. (Diário de Campo, 17/10/2009).*

A partir dos relatos e das observações, é possível inferir que o programa, na escola observada, contribui para a criação de um sentimento de pertencimento por parte de seus participantes em relação à escola. A preocupação com a constituição de sujeitos que se preocupam com a preservação do patrimônio escolar está inserida na Proposta Pedagógica do programa, acreditando que a partir da

existência de um elo maior entre a comunidade e a escola, ocorreria a diminuição de agressões às dependências da mesma.

1. A proposta do programa estabelece uma relação de pertencimento entre escola e comunidade, o que estimula uma atitude de cuidado em relação ao patrimônio coletivo que é o espaço físico da escola, reduzindo as atitudes de depredação. (MEC, 2007, p.12).

Na escola em questão, percebi, durante o período das observações, que os jovens que lá estavam participando do projeto, apresentavam-se zelosos com o patrimônio da escola. Os relatos de tais jovens coincidem com as falas dos dirigentes do mesmo. Esses referiram que as agressões nos prédios da instituição ocorriam no período das aulas regulares e não durante os finais de semana quando o programa é oferecido. Os jovens por mim entrevistados se posicionaram contra tais atitudes e garantiram que aqueles que as cometem não participam do Programa Escola Aberta. Eis algumas falas dos jovens quando questionados sobre essa questão:

*Lúcia - Eu me apavoro, porque eu vejo o que eles fazem e [vejo] que é muito gasto. Eles arrumam, mas não adianta. O que adianta trocar uma lâmpada se no outro dia está quebrada. No horário de aula já quebraram um vidro jogando bola. Isso acontece durante as aulas. (Diário de Campo, 31/10/09).*

*Luísa - Acho sem graça né? Pra quê? Não tem explicação! O pior que eles arrumam briga pelo banheiro, sem comunicam pelo banheiro. É piso. Eles escrevem com canetinha depois apagam e respondem. Acontece durante as aulas. (Diário de Campo, 31/10/09).*

*Cícero - Ninguém deveria fazer isso, o colégio é nosso, eles mesmos estão estragando. (Diário de Campo, 28/02/10).*

*Luís - Vandalismo. Não poderiam fazer isso na própria escola que é deles. (Diário de Campo, 28/02/10).*

Considerarei relevante o fato dos jovens terem colocado que as pichações que ainda ocorrem nos prédios da escola não acontecem durante a realização do Programa Escola Aberta e sim durante as aulas semanais. De fato, como havia mencionado anteriormente, nunca presenciei durante minhas observações aos finais de semana, nenhum tipo de agressão ao patrimônio escolar. Como os jovens

participantes do programa se mostram contrários a tais posturas e como também não as presenciei durante as observações, creio que se pode pensar que tais agressões são ocasionadas por jovens não participantes do programa. Todavia, é importante referir que esses jovens ao serem entrevistados sabiam de minha posição de professora-pesquisadora, como também sabiam que eu mantinha uma relação cordial com os dirigentes do programa. Talvez esse fato possa ter influenciado em suas falas, pois os mesmos poderiam estar relatando-me aquilo que acreditassem que eu gostaria de ouvir como professora.

Acredito, a partir do referido, que o Programa Escola Aberta na instituição da pesquisa parece estar conseguindo contribuir para aproximar mais os jovens da instituição escolar. O programa tem como meta propiciar essa aproximação tanto dos jovens como de todos os membros da comunidade. Esse é considerado um dos objetivos específicos do programa e consta em sua proposta pedagógica:

É necessário explicitar que a expressão “comunidade escolar” aqui referida tem o sentido atribuído pela literatura educacional; inclui, portanto, diretores, coordenadores, professores, assistentes educacionais, pais, alunos e comunidade onde a escola está inserida. Assim, embora os profissionais da escola não sejam obrigados a participar das atividades que se desenvolvem durante os finais de semana, abre-se a possibilidade de aproximação entre o cotidiano da escola e a vida da comunidade, transformando o espaço físico da escola em local de convivência e aprendizagem para as famílias que habitam o bairro em que a escola se encontra. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.14).

Sendo assim, o espaço da escola que, anteriormente, mesmo estando situado na comunidade, se mantinha fechado para ela aos finais de semana, com o programa, passa a ser aberto por um membro da própria comunidade. Esta passa então a ter a possibilidade de transitar mais e usufruir daquele ambiente. Sobre essa situação, a supervisora do programa na 28ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul afirma:

*Supervisora - O Programa Escola Aberta está para acabar com o muro. Ele é um lazer para os alunos, para a comunidade. Ele está para ajudar a comunidade com: lazer, esportes, atividades pedagógicas. O Programa Escola Aberta está para acabar com o muro entre comunidade e escola. (Diário de Campo, 03/12/09).*

É preciso lembrar o público presente nessas comunidades nem sempre dispõe de recursos para usufruir de outras oportunidades de diversão ou

lazeroferecidas na cidade. Nesse sentido, o programa contribui para suprir essas carências, pois oferece outras possibilidades para aqueles que não possuem tantas opções em seu cotidiano, tanto no que se refere ao lazer como também no que se refere à possibilidade de outras aprendizagens. A supervisora do programa enfatiza a necessidade da existência do mesmo, conforme podemos perceber em sua fala:

*Supervisora - A comunidade depende, porque o Programa Escola Aberta existe nas comunidades mais carentes, pois eles não têm o lazer. Então para a comunidade ali é o lazer. (Diário de Campo, 03/12/09).*

Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se à articulação do Programa Escola Aberta com a escola regular. O que consta nos princípios do programa é que o mesmo não visa a uma ligação direta com as disciplinas do currículo da escola regular. O que ele propõe é uma articulação no sentido de dar outros significados à escola. Na Proposta Pedagógica do programa tem-se o seguinte apontamento sobre essa questão:

Não se pretende[...] afirmar que o Programa Escola Aberta tenha cunho eminentemente pedagógico, que interfira diretamente no processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas aulas regulares das escolas públicas, uma vez que as oficinas são realizadas nos finais de semana, os coordenadores escolares são pessoas ligadas à comunidade, os participantes das oficinas nem sempre são alunos da escola e que os chamados “oficineiros” não são, obrigatoriamente, professores. Entretanto, o programa contribui para uma resignificação do espaço escolar e para o enriquecimento da concepção de escola elaborada pelos sujeitos envolvidos quando abre suas portas à comunidade no final de semana para atividades que não sejam necessariamente vinculadas às disciplinas, possibilitando aos professores e alunos vivenciar o ambiente escolar de uma forma mais livre das imposições curriculares e valorizando as características culturais e as demandas da comunidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.21).

A fala dos dirigentes do programa que foram entrevistados coincide com o que foi citado acima. Os mesmos colocam que as oficinas desenvolvidas no Programa Escola Aberta não estão, diretamente, articuladas com os conteúdos abordados no currículo da escola regular, pois não há, especificamente, essa intenção. O que ocorre, segundo seus relatos, seria estarem as oficinas fornecendo às crianças e jovens um espaço de lazer e descontração aos finais de semana e dessa forma, estariam contribuindo para criar um espaço mais tranquilo na escola regular, pois as crianças e jovens descontraídos no final de semana voltariam mais tranquilos na segunda-feira.

*Supervisora - A relação que acontece é que as oficinas pedagógicas são para auxiliar o ensino regular. O esporte também. Às vezes a criança fica cansada, não tem lazer nenhum e muitas provas. Então a Escola Aberta descontraí nos finais de semana.(Diário de Campo, 03/12/09).*

*Professora Comunitária - Para ser sincera, não se consegue ligar muito, trabalhar por tema. A gente tenta quando tem alguma atividade da escola regular incluir as coisas do Programa Escola Aberta também, para estar divulgando as coisas do programa e unindo na medida do possível, mas não há um planejamento.(Diário de Campo, 28/11/09).*

*Coordenador - Eu tenho a pretensão de dizer que quando o jovem volta para a escola segunda-feira ele volta mais tranquilo, ele extravasa um pouco dessa energia que ele tem aqui. Ele brinca, ele fica mais tranquilo aqui dentro. (Diário de Campo, 25/10/09).*

Outra questão que se tornou evidente a partir do relato dos dirigentes é a não participação dos professores da escola regular nas atividades desenvolvidas na Escola Aberta. Em nenhum dos dias em que observei as atividades do programa, visualizei a presença de professores da escola. Os únicos que se faziam presentes eram a professora comunitária, que ocupa o cargo da vice-direção e também o diretor da escola, morador da comunidade. Nos relatos feitos durante as entrevistas, foi evidenciada, até mesmo, certa resistência por parte dos professores para implantação do programa na escola:

*Coordenador - Até uma coisa que eu entendo e acho que é uma falha da escola, não da escola, mas dos professores, é a falta de interesse que eles têm pela Escola Aberta. Que eu me recorde, a não ser a C. [professora comunitária], nenhum dos professores da escola regular vem à Escola Aberta. Eles não participam da Escola Aberta, não há interesse deles, parece. (Diário de Campo, 25/10/09).*

*Supervisora - [...] o índice de professores que participam é bem baixo.(Diário de Campo, 03/10/09).*

*Coordenadora - Agora não é tanto, mas no início houve muita resistência por parte dos professores, pois enxergavam que os alunos viriam para cá sujar a escola. Tem gente que pensava "a comunidade vai se apropriar, vai tomar conta, eles não vão respeitar, vão estar circulando por aqui".(Diário de Campo, 28/11/09).*

Considero interessante pensar sobre a resistência inicial dos professores. Talvez esses, apoiados em uma visão de escola mais tradicional, pensassem que um programa que propõe a maior participação da comunidade na vida escolar, pudesse diminuir a sua autoridade.

É preciso esclarecer que a participação dos professores no programa é de caráter voluntário, não havendo assim, obrigatoriedade para tal. Entretanto, na escola observada, existe, como também em várias outras pertencentes à rede pública de ensino, um número de sábados anuais que são considerados letivos e, nesses dias, a presença dos professores é obrigatória. A professora comunitária relatou-me que a maior interação entre o programa e a escola regular tem sido a exposição e a apresentação de trabalhos e atividades desempenhadas dentro das oficinas com o objetivo de divulgação do programa.

*Professora comunitária - A gente tenta quando tem alguma atividade da escola regular incluir as coisas do Programa Escola Aberta também, como houve de manhã, para estar divulgando as coisas do Programa Escola Aberta e unindo na medida do possível. (Diário de Campo, 28/11/09).*

O que poderia potencializar a relação do programa com a escola regular e também suscitar uma maior presença da comunidade nos finais de semana na escola, seria a realização de uma maior divulgação do mesmo, tanto na escola como em toda a comunidade. Os dirigentes do programa colocaram-me também que o mesmo é divulgado apenas no próprio estabelecimento de ensino e não em todos os espaços do bairro, como seria desejável. Nas minhas primeiras interações com essa instituição, no ano de 2007, constatei que havia um cartaz na entrada da escola através do qual era feito um convite a todos os membros da comunidade para participar das oficinas desenvolvidas dentro do programa. Nos anos seguintes, por outro lado, não encontrei tal convite, sequer nenhuma informação a respeito.

No ano de 2007, também, eram constantes as apresentações e exposições durante o período das aulas regulares daquilo que era realizado dentro do programa, segundo relato dos dirigentes da época. Naquele período, a participação tanto de alunos como de membros da comunidade era significativamente maior, segundo minhas observações em tal momento. A pouca divulgação do programa, tanto na

escola como na comunidade, pode ter sido um fator que contribuiu para redução dos interessados nas atividades desenvolvidas aos finais de semana. Eis a fala dos dirigentes do programa sobre como é feita a divulgação do mesmo na instituição:

*Coordenador - A gente tem passado nas salas e também nas reuniões de país [...]. A gente eventualmente passa nas salas e convída e coloca cartazes, até a gente tem que refazer esse cartaz, colocando um cartaz lá na frente mostrando as oficinas que tem. Esse é o modo. Mais é o cartaz. A gente não vai divulgando pelo bairro, isso não é feito. (Diário de Campo, 25/10/09).*

*Professora Comunitária - A gente apresenta. As gurias do artesanato expõem os trabalhos. Já se fez movimentos de fazer panfletos e distribuir. Já se fez, mas não há uma frequência. (Diário de Campo, 28/11/09).*

Acredito também que outro aspecto que pode possibilitar um aumento da procura pelo programa está relacionado ao tipo de oficinas oferecidas. Segundo a proposta pedagógica do programa, elas devem estar relacionadas aos interesses das comunidades em que o projeto está inserido. Essas mesmas também devem estar em sintonia com a cultura dos jovens dessas localidades. Esse objetivo é assim apresentado na Proposta Pedagógica do programa:

1. Oficinas planejadas a partir da pesquisa que o coordenador escolar realizará na comunidade, identificando os interesses e necessidades dos moradores. As oficinas podem ser de diversas áreas como cultura/artes, esporte e lazer, comunicação, saúde, informática, trabalho e outras (reforço escolar, idiomas, conteúdos variados).
2. Oficinas fomentadas pelo MEC, com o objetivo de contribuir para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural nacional, o enfrentamento da discriminação e do preconceito, o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo juvenil. Serão realizadas, entre outras e sempre que possível, oficinas de direitos humanos e cidadania, diversidade e leitura. (Idem, 2007, p.3).

Na escola da pesquisa, o coordenador atual colocou-me que não interferiu na escolha das oficinas, pelo fato de não ter ocupado este cargo desde o início do programa na escola. A professora comunitária, por outro lado, afirmou que as oficinas oferecidas estão vinculadas ao interesse dos membros dessa comunidade, também havendo a busca por oferecer-lhes algo que lhes proporcione novas aprendizagens:

*Professora comunitária - Como a busca pela capoeira, que a gente acha que é da periferia mesmo, como o artesanato, que são coisas que elas já fazem e podem estar ampliando e também poder estar oferecendo algo de diferente, que eles não conhecem e venham a conhecer. (Diário de Campo, 28/11/09).*

*Coordenador - Os critérios eu não saberia te dizer, quem teria que te dizer é a C. (professora comunitária), pois quando eu entrei, elas já haviam sido definidas. (Diário de Campo, 25/10/09).*

Acredito que algumas circunstâncias interfiram na escolha e na oferta das oficinas nessa comunidade. Uma delas refere-se ao que diz respeito à dificuldade de conseguir oficinairos. Durante as observações, os dirigentes do programa na escola me colocaram que tinham a intenção de oferecer outras oficinas, tanto na área do esporte como na área de geração de renda. Entretanto, alguns fatores não permitiam a realização de tais objetivos, como por exemplo, a dificuldade de encontrar oficinairos capacitados e dispostos a realizar tal tarefa. Outro fator relevante estava vinculado à ajuda de custo oferecida para aqueles que desempenham tal tarefa. Segundo os relatos dos mesmos, tal dificuldade ocorria por diversos fatores, mas a pequena remuneração oferecida para estar em tal função, pareceu ser um aspecto capaz de explicar a dificuldade para obter um pessoal disponível para ministrar as oficinas. Sobre essa questão, os dirigentes do programa na escola colocaram:

*Coordenador - Na verdade não é uma remuneração, é uma ajuda de custo, para mim e para os oficinairos, que dependendo das horas que fazem, recebem uma ajuda de custo mensal. (Diário de Campo, 25/10/09).*

*Professora Comunitária - É uma renda baixa, mas para alguns é a única que eles têm. [...] Sei que tem este foco no trabalho voluntário, mas de fato é difícil conseguir alguém que de fato queira fazer um trabalho assim, pois não enxergam o que ganham como uma ajuda de custo. A dificuldade eu acho que é isso: a verba para pagamento de oficinairo, que é pouca. [...] Poderia ser mais valorizado o trabalho deles. Ou vir mais verba, para que tu pudesses estar contanto com mais pessoas. (Diário de Campo, 28/11/09).*

Essa dificuldade ficou evidente quando percebi que, durante o período em que acontece o programa na escola da pesquisa, sempre havia muitas crianças e jovens brincando e conversando, livremente, pelos espaços da mesma. Trago uma

passagem do Diário de Campo para ilustrar essa questão, quando em um dos dias das observações, visualizei as crianças brincando sozinhas no pátio da escola.

*Estava caminhando pelos espaços da escola. Vi então um grupo de crianças que estavam na parte dos fundos da mesma brincando com uma bola. As meninas haviam entrado em uma sala de aula e impediam que os meninos entrassem, pois não queriam dar a bola para eles. Não havia a presença de nenhum adulto nesse momento. As meninas batiam a porta fortemente, em movimentos constantes, impedindo a entrada dos meninos na sala. (Diário de Campo, 17/10/2009).*

Penso que essa cena pode ser atribuída ao fato da dificuldade que os responsáveis pelo programa na escola têm de encontrar oficinairos disponíveis para trabalhar no mesmo. Com relação a isso, a fala da supervisora do Programa Escola Aberta na 28ª Coordenadoria de Educação/RS, apresentada em reunião, poderia servir para refletir sobre a necessidade do programa apresentar atividades de caráter não apenas esportivo, como tem acontecido na maioria das escolas na cidade de Alvorada/RS, segundo seus relatos. Sua sugestão, na ocasião, foi que também houvesse oficinas voltadas para aprendizagem dos participantes do programa.

*Supervisora - As oficinas estão mais voltadas ao esporte e que não têm tanto um caráter pedagógico. Isso dever ser repensando, pois se está deixando esse aspecto de lado. (Diário de Campo, 25/09/2009).*

Percebe-se que as oficinas oferecidas pelo programa na escola estão mais direcionadas aos jovens, que de fato são os que mais participam delas. Por outro lado as crianças que vão à Escola Aberta parecem ficar um tanto deslocadas, pois não há oficinas que as tenham como foco. Como já havia colocado anteriormente, a partir do que consta na Proposta Pedagógica do Programa e também segundo o relato dos dirigentes, mesmo que tenha os jovens como principais usuários, o programa também deveria contemplar os interesses de toda a comunidade.

Durante as observações, não visualizei apenas as crianças brincando livremente nos espaços da escola, mas também percebi alguns jovens que não estavam participando de nenhuma oficina. Poderia essa ser uma opção dos

mesmos, pois ao invés de participar de uma das atividades oferecidas, preferiam apenas utilizar o espaço da instituição para sua socialização, devido ao fato de não haver no bairro outros lugares que possibilitem seus encontros. Acredito que em algumas circunstâncias, fosse exatamente isso que ocorria. Entretanto, percebi, a partir de algumas conversas com tais jovens, que os mesmos gostariam que lhes fossem oferecidas mais atividades. Eis a fala de um jovem sobre tal questão:

*Adriano- Na Escola Aberta é legal é divertido, mas faltam alguns projetos, mas ela é boa assim como ela é (até eu se pudesse fazer uma oficina de música eu faria, para quem gosta de cantar e dançar). (Diário de Campo, 14/11/09).*

Outra questão de relevância, quando se trata das oficinas oferecidas pelo programa, é o fato de que as mesmas devem contribuir para prevenção da violência. O programa é implantado, como já havia referido, em localidades onde há existência de fatores de risco social. Por essa razão, o mesmo tem como um de seus principais objetivos a redução da violência nas instituições onde está sendo desenvolvido e também em seu entorno. Para que isso ocorra, as oficinas oferecidas são de suma importância.

As oficinas realizadas nas escolas podem pertencer a áreas diversas como cultura, artes, esporte, lazer, saúde, comunicação, informática, entre outras. Além disso, podem ter objetivos de formar para o trabalho, recrear e entreter, informar e ensinar. É inegável que ocupar os jovens com tais atividades, evitando o ócio mal empregado, colabora para a redução da delinquência juvenil. Entretanto, realizá-las como meras atividades para preenchimento de tempo dos jovens é perder uma grande oportunidade: a de intervir de maneira concreta na qualidade das reflexões e interações sociais das comunidades envolvidas, por meio da transformação dos hábitos de convivência. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 24 e 25)

Como também já havia mencionado sobre as avaliações referentes ao programa, tanto no Rio Grande do Sul como em todo país, existe a afirmação que ocorre uma significativa redução da violência nas comunidades onde o mesmo está inserido. Além de ser um dos objetivos específicos do programa presentes em seu Manual Operacional, a Proposta Pedagógica do mesmo também apresenta essa mesma intenção:

[...] o programa não tem a pretensão de obter a redução da violência urbana em sentido amplo mas, sim, resultados no que se refere a

algumas violências ocorridas no ambiente em que as atividades são desenvolvidas: depredação da escola; furto, violência física e verbal, além de outras. O programa pode contribuir para a resignificação da escola pela comunidade e para a construção do pertencimento por alguns alunos, mais especificamente, para grupos de alunos diretamente ligados a fenômenos de violência escolar como reação ao fracasso na aprendizagem e à violência simbólica exercida pela escola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 15 e 16).

Nas falas dos dirigentes do programa, a questão da diminuição da violência é evidenciada. Tanto a supervisora quanto o coordenador do programa na escola colocam que isso ocorre em âmbito geral nas escolas da 28ª Coordenadoria de Educação do Estado/RS onde o programa está inserido. Eis suas falas:

*Supervisora - Acho que violência ocorre em qualquer lugar, na Escola Aberta, na escola do dia de semana, mas creio que seja bem menos do que escolas que não tenham o Escola Aberta. [...] se tivesse muitas notificações de violência, não teria porque ocorrer a Escola Aberta. Diminuí [a violência]. Nós já fizemos um perfil da Escola Aberta. Todas as escolas colocaram que abaixou. Tanto na Escola Aberta quanto durante a semana, pois aquelas escolas que tem a Escola Aberta, houve a diminuição da violência. (Diário de Campo, 03/12/09).*

*Coordenador - Não nunca houve [manifestações de violência]. Já houvera pequenas coisas, pois jovens têm aquelas coisas na área do futebol, mas aí a gente chega ali, conversa, e aí não acontece nada. (Diário de Campo, 25/10/09).*

Na instituição da pesquisa, não observei nenhum tipo de manifestação de violência no período das observações. Os participantes se mostraram sempre tranquilos no espaço da escola, mesmo quando se encontravam sozinhos, sem a presença de nenhum responsável pelo programa. Um exemplo foi o observado na oficina de futebol, em que os jovens participantes, todos do gênero masculino, geralmente encontravam-se na quadra sozinhos durante a realização dos jogos.

*Mesmo na ausência do coordenador, os participantes da oficina de futebol jogam de forma tranquila. Meninos e jovens jogam juntos. Eles até proferem palavras de baixo calão, mas não demonstram com isso ter a intenção de ofender os colegas. Falam brincando, e quem ouve, também leva na brincadeira. (Diário de Campo, 19/09/2009).*

A partir das constatações realizadas nas observações feitas e também a partir dos relatos dos dirigentes e dos jovens participantes, percebi que a implantação desse programa na escola apresentou algumas contribuições significativas para comunidade escolar, tais como: a possibilidade de um espaço de lazer, socialização e aprendizagens, tanto para os alunos da escola como também para os moradores daquela localidade; um aumento do sentimento de pertencimento à instituição escolar, o qual vem contribuindo na preservação daquele espaço público e a percepção de nenhuma forma de violência escolar pelo menos no que se refere aos acontecimentos no espaço do programa.

Entretanto, algumas propostas do programa não foram atendidas plenamente, acredito que devido ao fato do número reduzido de oficinas oferecidas. Como consta na Proposta Pedagógica do programa, o mesmo tem como um de seus objetivos oferecer aprendizados aos jovens para evitar que os mesmos coloquem-se em situações de risco. Evidentemente, aqueles que participam do programa na instituição obtêm algumas aprendizagens importantes a partir da socialização e de sua permanência no espaço da escola, pois lá eles estão, em geral, sob a orientação dos responsáveis pelo programa. Todavia, seria importante, para atender as intenções desse projeto, que fosse oferecido um número maior de oficinas, voltadas não somente ao esporte ou ao lazer, mas também que contribuíssem para o aprendizado de algum ofício, o qual poderia estar diretamente vinculado a um aumento na renda familiar. A única oficina oferecida que contribui para geração de renda na instituição em questão, como já referido, é de interesse de um público feminino de maior idade e não se torna atrativa para os jovens que lá estão.

Com as considerações até aqui não pretendo estar avaliando de forma global o programa em questão, uma vez que minhas análises referem-se à pesquisa que teve como cenário uma escola na cidade de Alvorada/RS em um período determinado. Evidentemente, não seria o bastante acompanhar a rotina do programa em uma instituição para se ter uma ideia ampla sobre o que acontece nas demais escolas do país onde o mesmo também está sendo desenvolvido.

O que desejei fazer com esses apontamentos foi visibilizar como alternativas que estão sendo desenvolvidas para atender o público nas escolas de periferia estão se dando na prática, levando em conta a experiência do espaço escolar específico. Dessa forma, gostaria de tornar possível algumas reflexões sobre como

essas alternativas estão se processando, para que assim, possa-se pensar como elas poderiam ser desenvolvidas para atender mais plenamente os objetivos do referido programa.

## 6.2 A ESCOLA ABERTA NA PERIFERIA DE ALVORADA/RS: uma proposta de atendimento das necessidades e interesses dos jovens da comunidade

Nos dias atuais, existe um reconhecimento de que as juventudes se constituem como um importante objeto de estudo que deve ser levado em consideração em diferentes áreas, sejam elas educacionais, políticas e ou sociais. Em virtude desse reconhecimento, tal temática tem sido abordada sob diferentes dimensões.

É preciso reconhecer que a categoria *juventude* é uma fase da vida que tem sido considerada histórica e socialmente, sob certos aspectos, como uma etapa marcada por instabilidades e associada a “problemas sociais”. Como exemplo, nos anos de 1960, a juventude era entendida como “problema” devido ao fato de ser protagonista de um conflito de gerações, que propiciava uma crise de valores naquele período, principalmente, no que se referia ao campo ético e cultural. Eram os anos de movimentos jovens de contestação àquilo que era entendido como tradicional na sociedade da época. É o caso do movimento *hippie*, que se opunha aos valores culturais considerados essenciais na sociedade da época. Nos anos de 1970, a preocupação maior com a juventude estava atrelada ao ingresso da mesma no mundo do trabalho, ou seja, na vida adulta. Havia a preocupação de que a não inserção profissional poderia adquirir dimensões mais graves, pois poderia ocasionar outros problemas de ordem social, tais como o consumo de drogas, a delinquência, entre outros. (PAIS, 2003; SPOSITO, 2002).

Em áreas como a Psicologia, o que se tem presenciado é uma infinidade de trabalhos que apontam na direção de uma preocupação com a *juventude/adolescência*, evidenciando, muitas vezes, seus aspectos negativos, tais como instabilidade, insegurança e revolta. Já, na Sociologia, ora se tem visto os segmentos juvenis associados a atributos positivos, atrelados à transformação social, ora esses mesmos segmentos são apresentados em uma dimensão negativa por

estarem associados a problemas de ordem social, tais como violência, envolvimento com drogas, dentre outros. (SPOSITO, 2002).

A partir desse tipo de preocupação, nos anos de 1990 no Brasil, as políticas públicas voltadas para a *juventude* passaram a adquirir maior visibilidade no cenário político do país. Entretanto, ainda havia pouca clareza na compreensão da abrangência do tema. Tomando o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), como exemplo, percebe-se que a *juventude* era tomada praticamente como sinônimo de *adolescência*. Paulatinamente, a categoria *juventude* vem começando a ser compreendida para além dos aspectos biológicos e psicológicos. Nessa direção, vem passando a ser pensada como um importante elemento de transformação social, compreendida, ora como problema, ora como necessitando ser controlada, cuidada e protegida. (GOULART, 2010).

Extrapolando os discursos de ordem psicológica, a *juventude* também passa a ser entendida em sua multiplicidade, não podendo mais ser aprisionada em um conceito singular e homogêneo. Diversos são os estudos que apontam que não se deve entender a *juventude* como única, pois a mesma apresenta uma variedade de aspectos sociais e culturais, conforme o tempo e o espaço o qual ocupa. Nem todos os jovens serão jovens no mesmo período e da mesma forma e sob as mesmas circunstâncias, pois tudo depende dos mais diversos contextos sociais, culturais e geográficos nos quais estão inseridos.

Feixa (1998) diz que prefere falar em culturas juvenis no plural e não em cultura juvenil no singular, pois vê desta forma a possibilidade de abranger toda a heterogeneidade do conceito. Concordo e me filio às ideias desse autor assumindo o termo *juventudes* no plural, pois acredito que o mesmo contempla de forma mais ampla a variedade de possibilidades de ser jovem no mundo contemporâneo.

Entretanto, é importante ressaltar que nem sempre esse conceito foi entendido em sua multiplicidade cultural, uma vez que nem todos os sujeitos jovens fizeram ou fazem parte de uma mesma juventude. Valenzuela (1998) ressalta que do século XVI até meados do século XX, a juventude foi representada por membros da classe alta, com idade inferior a 30 anos. Sendo assim, em tal época, as manifestações dos jovens de bairros populares não eram consideradas como movimentos juvenis, o que evidenciava a configuração da juventude a partir da seleção de um determinado tipo de sujeito com características específicas, como no

caso, a classe social a que pertencia. A partir dos anos de 1970 e 1980, os jovens de periferia passaram a ganhar maior visibilidade, mas como já referido, existia a preponderância dos aspectos negativos em relação aos mesmos, pois eram vistos, em geral, como um possível risco para ordem social.

Atualmente, há uma grande preocupação política com a questão das *juventudes*, principalmente, no que se refere àquelas que se concentram nas periferias urbanas. Os grupos juvenis nos territórios urbanos têm mostrado outras formas de viver, o que muitas vezes ameaça e amedronta o estabelecido (MOLL, 2006). Como já havia salientado essas juventudes, muitas vezes, são consideradas como um risco para sociedade, devido ao fato de estarem, com frequência, expostas a fatores de vulnerabilidade social. Um exemplo disso é o alto número de homicídios cometidos por jovens no Brasil e, também, o alto número de jovens assassinados no país<sup>38</sup>.

Jorge D'Ó (2009) refere que tanto a juventude quanto a infância foram constituídos como problemas ao longo da história. Com relação às juventudes, tal fato tem levado o poder público a lhes direcionar uma maior atenção. Existe um grande número de ações institucionais que tentam alcançar o público jovem, com o intuito de torná-lo interlocutor dos processos sociais, para que, dessa forma, possa ser incluído e comprometido com os mesmos.

Tendo em conta essa preocupação, no ano de 2004, foi aprovado no Brasil o *Plano Nacional para a Juventude*, que introduz o conceito de Protagonismo Juvenil, o qual se deveria constituir como preceito para as ações dos Estados no que se refere à implantação de políticas públicas voltadas para a juventude.

O termo protagonismo é formado por duas raízes gregas: proto, que significa "o primeiro, o principal" e agon, que significa "luta". Agonistes, por sua vez, significa "lutador". Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal. Portanto protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor. (CONGRESSO NACIONAL, 2004, p. 22).

A partir desse documento, explicita-se que as ações desenvolvidas em âmbito nacional que tenham as juventudes como foco, deverão permitir que os jovens sejam os "protagonistas", ou seja, deverão entrar "em cena" e tornar-se os "atores

---

<sup>38</sup> *Plano Nacional para a Juventude*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u50420.shtml>. Acesso: 02/07/2010.

principais” de todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor, para que seus interesses e necessidades sejam levados em consideração na construção e no desenvolvimento de tais propostas.

Mesmo que tais discursos estejam nas propostas das diferentes instâncias de governo do país, na atualidade, ainda pode-se perceber a carência de ações governamentais que coloquem os jovens como centro de suas práticas. Jaqueline Moll (2006) aponta que percebeu na pesquisa realizada em torno das *políticas de juventude* na região Metropolitana de Porto Alegre/RS que, ainda no ano de 2003, o sujeito juvenil estava diluído em programas para crianças e adolescentes ou em programas para alunos ou ainda, em projetos destinados para comunidade, geralmente com proposições de cunho artístico, tais como: música, teatro, dança ou artes plásticas.

Do conjunto geral dos dados pode-se apreender, em grande parte das agendas políticas das cidades pesquisadas, a categoria juventude como um grupo social ausente ou que começa a emergir e ao qual, nesse caso, reserva-se o lugar de “receptor” de políticas/ações do poder público. Nesse sentido, é quantitativamente relevante a negativa da participação dos jovens como propositores, colaboradores ou avaliadores das ações que lhes são destinadas. (MOLL, 2006, p. 51).

Uma das maiores preocupações com relação às juventudes, hoje, refere-se à *educação*. A ela é atribuído um papel relevante, talvez o maior deles, em se tratando de políticas destinadas às juventudes. O *Plano Nacional para a Juventude (2004)* destaca essa questão, a partir do Manifesto dos Pioneiros em Educação:

[tal manifesto] lançado em 1932, iniciava afirmando que na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar primazia nos planos de reconstrução nacional. [...] Em todas as audiências públicas, seminários e encontros regionais, a temática educação recebeu destaque especial, pode-se dizer até que à educação foi atribuída maior responsabilidade social do que para as demais áreas do conhecimento. É das instituições de ensino que a sociedade espera a tarefa de formar o cidadão de maneira integral. (Idem, p.5).

Começa assim a busca por desenvolver, nas escolas, ações em prol das juventudes, como no caso do Programa Escola Aberta, tendo em vista as numerosas discussões sobre a inadequação da instituição escolar às demandas juvenis atuais. Por essa razão, surgem proposições para desenvolver, naquele espaço, alternativas que contemplem seus interesses e necessidades.

Moll (2006, p.57) em sua obra, retoma falas de pedagogos espanhóis que dizem “[...] que a escola é uma instituição do século XIX, com professores do século XX e preparando alunos para o século XXI.” Tendo em vista essas preocupações, vem ocorrendo, atualmente, uma busca de outros significados para as práticas escolares, para que venham a atender mais plenamente o público que delas participam nos dias de hoje.

Algumas das concepções do referido plano para a juventude me remetem a um discurso pedagógico muito difundido, na atualidade, o qual tem como intenção redefinir os contornos institucionais da escola: a busca pela aprendizagem a partir do interesse dos alunos. Nas escolas, fala-se constantemente, de propostas pedagógicas e metodologias que levem em consideração as vivências dos jovens e crianças, para que, assim, suas aprendizagens sejam significativas. Inúmeros são os discursos referentes a projetos pedagógicos que deveriam ser regidos por tais princípios nas instituições escolares, embora na prática nem sempre essas propostas ocorram.

Os discursos pedagógicos contemporâneos objetivam colocar o aluno como sujeito central no processo educativo. Muitos são os autores utilizados para dar fundamentação teórica a tais propostas. A Pedagogia de Projetos, idealizada pelo americano John Dewey, no começo do século XX, cuja proposta postula um aprendizado a partir dos interesses dos alunos, retomada por Fernando Hernandez nas últimas décadas e toda a obra de Paulo Freire e seus seguidores, defendendo a mesma dimensão, entre tantos outros, são exemplos dessa abordagem.

Neste momento, vejo ser importante fazer uma observação a respeito das práticas pedagógicas entendidas como inovadoras pelo discurso contemporâneo. Mesmo que essas propostas apresentem-se como uma inovação nas práticas escolares na contemporaneidade, elas já eram defendidas desde o período da *Escola Nova*, quando a preocupação em administrar os métodos e técnicas educativas a partir da realidade de cada aluno se fazia presente: “Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora *interesse*.” (DO Ó, 2009, p.55).

O Programa Escola Aberta por ser uma política pública desenvolvida dentro de certas escolas, apresenta suas propostas atreladas a princípios como os

referidos. Em sua Proposta Pedagógica, consta sobre a escolha das oficinas, esclarecendo que as mesmas devem ser:

1. [...] planejadas a partir da pesquisa que o coordenador escolar realizará na comunidade, identificando os interesses e necessidades dos moradores. [...]2. [devem ser] fomentadas pelo MEC, com o objetivo de contribuir para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural nacional, o enfrentamento da discriminação e do preconceito, o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo juvenil. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.16). *Grifos meus*.

Na escola sede da presente pesquisa, entretanto, em nenhuma das entrevistas com os dirigentes do programa foi salientada a participação dos jovens ou da comunidade na escolha das oficinas oferecidas. Os dirigentes relataram que para o critério de escolha das oficinas, foi preponderante o entendimento que eles próprios (os dirigentes) tinham daquilo que consideravam ser do interesse dos jovens e da comunidade. (Diário de Campo, 31/10/2009 e 28/11/2009).

Entretanto, mesmo não havendo participação direta dos jovens nas escolhas das oficinas, alguns dos interesses dos mesmos pareceram coincidir com as atividades propostas pelo programa, principalmente, por proporcionarem uma possibilidade de espaço de socialização para eles.

Em entrevistas e nas suas manifestações escritas, quando solicitados que relatassem as atividades de seu interesse e o que costumavam fazer em busca de lazer nos finais de semana, os jovens ressaltaram sua participação na Escola Aberta. Algumas das atividades das quais eles afirmaram gostar, condiziam com o que estava sendo oferecido pelo programa, o que pode ser percebido nos excertos abaixo apresentados:

*Lúcia - Chega sábado e domingo a gente vem pra participar das atividades. Eu faço duas atividades [aquí] na escola: capoeira e ping-pong. É que virou um convívio. (Diário de Campo, 31/10/2009).*

*Eu sou uma pessoa que não gosto de ficar sem fazer nada, adoro jogar futebol, xadrez, capoeira, ping-pong. (Diário de Campo, 14/11/2009).*

*Carla - [...] A gente vem muito é pra escola. A gente passa o dia todo no colégio. (Diário de Campo, 31/10/2009).*

*Na Escola Aberta eu gosto muito de jogar bola e sempre ver as outras atividades e gosto de conversar com os meninos do futebol. (Diário de Campo, 28/11/2009).*

*Juarez - Vou à casa de minha namorada e também vou à Escola Aberta. (Diário de Campo, 13/12/2009).*

*Luís - Fico mais no colégio e na namorada. (Diário de Campo, 28/02/2010).*

*Aline - Costumo vir à Escola Aberta no fim de semana praticar esporte, etc. Acho muito legal a Escola Aberta, porque tenho algo para fazer no final de semana. (Diário de Campo, 14/11/2009).*

*Fábio - Eu gosto de jogar ping-pong e também gosto de jogar futebol. (Diário de Campo, 14/11/2009).*

*Luísa - convivo muito no colégio e participo muito da Escola Aberta. (Diário de Campo, 31/10/2009).*

A partir dos depoimentos dos jovens é perceptível que a participação dos mesmos no referido programa vem ao encontro de seus interesses. Poucos relataram que costumavam fazer outras atividades nos finais de semana, fora os da Escola Aberta. Alguns chegaram, até mesmo, a dizer que não havia lugares que lhes chamassem a atenção nos finais de semana como a escola. É preciso levar em conta o fato de que no bairro no qual moram esses jovens, não existem muitas possibilidades de lazer fora do referido programa. E, ainda também, poucos deles têm recursos suficientes para realizarem atividades fora do local onde residem.

Aoportunidade de frequentarem um espaço o qual lhes possibilita socialização e a prática de esportes, ou seja, o que vem sendo oferecido na instituição em questão, parece ser valorizada pelos mesmos, pois em suas falas aparece, constantemente, o gosto por estar em um lugar que lhes proporciona o convívio e também a possibilidade de realizarem atividades de caráter esportivo. Nessa direção, a maioria dos jovens descreve o Programa Escola Aberta positivamente. Quando solicitados a dar, especificamente, sua opinião sobre o mesmo, os jovens enfatizaram:

*Lúcia - Bom, eu adoro a Escola Aberta, é uma alternativa para mim nos finais de semana, pois não tem [outros] lugares que chamem minha atenção. É melhor a Escola Aberta que outros lugares aqui perto, mesmo que tivesse lugares legais, eu não ia sair daqui! (Diário de Campo, 14/11/2009).*

*Carla - Bom, o que eu tenho para falar da Escola Aberta são coisas boas e algumas coisas ruins. As boas são: que tem sempre um canto para conversar*

*com os amigos e ver pessoas novas de outros lugares.(Diário de Campo, 14/11/2009).*

*Luísa - A Escola Aberta pra mim é muito importante porque eu aprendi muito com os oficineiros e também com as próprias oficinas.(Diário de Campo, 14/11/2009).*

*Kamila - Eu acho que o projeto **Escola Aberta** é uma **oportunidade** para quem não tem nada para fazer nos finais de semana e até **incentiva os adolescentes e as crianças a seguirem um caminho melhor**. A Escola Aberta é um projeto fantástico eu adoro a Escola Aberta.(Diário de Campo, 14/11/2009).*

*Luís - Eu penso que a Escola Aberta é **diversão**.(Diário de Campo, 28/02/2010).*

*Cícero - A Escola Aberta é um lugar que a gente vem para se **divertir** com as pessoas do bairro. É muito bom porque **tem bastante coisa para a gente fazer quando a gente não tem nada para fazer** na hora vem para Escola Aberta para se divertir. (Diário de Campo, 28/02/2010).*

Pensando sobre o interesse dos jovens em relação ao que é oferecido pelo programa, considero válido ressaltar que o mesmo vem conseguindo atraí-los para permanecerem no espaço da escola durante os finais de semana. Parece relevante ser comentado que, tanto no discurso do Protagonismo Juvenil, visível nas políticas públicas, como nos discursos pedagógicos contemporâneos - historicamente atrelados aos princípios da Escola Nova e presentes na proposta do programa em questão - é perceptível a busca por colocar aqueles aos quais tais discursos se direcionam como o centro de suas ações.

Entretanto, acredito ser preciso referir, em relação a essa intenção, que embora a mesma tenha um caráter democratizante, por visar à inclusão do público a que se destina, nas decisões e planejamentos, assim como colocá-lo como centro dos projetos, existem outros propósitos que merecem ser destacados. É importante salientar que as práticas centradas nos interesses dos jovens prescrevem uma forma entendida como mais adequada para formar, subjetivar e disciplinar esses sujeitos.

Aqui também entra em pauta um princípio posto em prática a partir da Modernidade: “o desígnio de governar sem governar” (DO Ó, 2009). Isso está

atrelado à ideia de exercer um poder cada vez mais sutil e discreto, com efeitos muito mais produtivos. É um poder opaco, que opera sem ser visto e que, silenciosamente, opera naqueles sobre quem se exerce. (FOUCAULT, 2006).

Para que isso ocorra, é necessário haver uma oferta sedutora capaz de capturar esses jovens, pois como diz o título do artigo de Beatriz Fischer (2002) “O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar.” No Programa Escola Aberta, atividades como esporte, artes marciais e diferentes jogos, as quais prendem a atenção dos sujeitos participantes, fazendo-os permanecer naquele espaço institucional, desdobrem-se como estratégias de sedução, colocando assim esses sujeitos como partícipes de um processo de relações de poder.

Com isso, busca-se um gerenciamento maior da maneira como os jovens moradores das periferias conduzem seus modos de vida, ocorrendo também ensinamentos de como seria adequado e desejável que eles estivessem gerenciando suas condutas no meio social. Sendo assim, além dos propósitos sociais e políticos do referido programa, ele também se direciona a outros objetivos: a gestão da vida dos jovens, pois aqueles que lá estão, de alguma forma, estão sob o controle e vigilância dos dirigentes do programa.

Não estou aqui levantando um juízo de valor sobre aquilo que deveria ser ou não função da instituição escolar na atualidade. Estou apontando apenas uma possibilidade de reflexão sobre como a escola tem se modificado, se transformado ou, simplesmente, mantido-se igual desde sua invenção, para atender a outras demandas sociais que surgiram com o passar do tempo. Entretanto, mesmo havendo a procura por atribuir outros significados para a instituição escolar, a busca pela formação de sujeitos entendidos como bons cidadãos sempre se fez presente. A escola sobreviveu a todas as mudanças que ocorreram no mundo ao longo da história, visando a contribuir para a formação de um sujeito responsável socialmente.

Acredito que aqui é válido retomar as ideias de Hall (1997) sobre as identidades na pós-modernidade, lembrando que essas não são fixas e nem naturais, mas sim constituídas e formadas culturalmente. Sendo assim, as identidades dos sujeitos são moldáveis a partir das práticas culturais vivenciadas por eles. Dessa maneira, penso que um programa como a Escola Aberta se revela importante no processo da constituição das identidades de seus participantes, os

quais, atraídos por sua proposta, permanecem no espaço da escola que, como em qualquer espaço institucional, utiliza-se de regras para conduzir aqueles que nela estão. Penso que tal situação parece tornar as atividades desenvolvidas no programa um relevante instrumento de governo das populações para as quais se destinam.

Considero que algumas estratégias de sedução usadas pelo programa na busca por capturar os jovens de periferia para dentro dos muros da escola, estão em sincronia com o interesse dos mesmos. Refiro-me aqui à não-obrigatoriedade e a livre escolha das oficinas propostas.

O Programa Escola Aberta se constitui como uma prática não obrigatória. A escola abre suas portas durante os finais de semana, oferecendo atividades para todos aqueles que querem vivenciá-las por sua livre escolha. Embora algunsicineiros considerem importante manter uma assiduidade nas oficinas, não é previsto pelo programa impedir (ou obrigar) a participação de ninguém, mesmo que determinado membro do grupo não mantenha a frequência da forma desejada. Os participantes das oficinas observadas tinham a possibilidade de estarem presentes quando queriam e pelo tempo que desejavam e não eram impedidos, em momento algum, de abandonar uma atividade, mesmo durante seu desenvolvimento.

Diversas vezes, os participantes chegavam, repentinamente, durante uma oficina que estava em andamento. Era perceptível que não havia problema quanto a isso, desde que o participante seguisse as regras já estabelecidas. Um exemplo disso é o que acontecia na oficina de *ping-pong*. Quando a oficina já estava ocorrendo, aqueles que desejavam participar da mesma, entravam na sala e se posicionavam em fila, aguardando a vez de jogar. Quando um participante perdia uma partida e demonstrava ficar ressentido por isso, simplesmente retirava-se da atividade e não entrava em atrito com nenhum outro membro lá presente. (Diário de Campo, 17/10/2009).

Na ocorrência de situações em que os jovens não se sentiam à vontade, eles também tinham a possibilidade de se retirar da escola. Isso parecia colocá-los em posições mais confortáveis, pois não precisavam permanecer no referido espaço em situações em que ocorriam divergências de opiniões com os dirigentes do programa. Acredito que tal procedimento também contribuía para a inexistência de conflitos ou brigas durante a realização do programa Escola Aberta. Em uma conversa com

participantes do programa na escola, eles fizeram as seguintes afirmações a partir de minha indagação:

*Pesquisadora - E o que vocês acham que tem de diferente no Programa Escola Aberta se comparado a escola de dia de semana?*  
*Pedro - Não tem diretor .*  
*Pesquisadora - Mas tem coordenador.*  
*Pedro - Mas ele não manda em mim.*  
*Pesquisadora - Mas ele propõe regras.*  
*Pedro - Mas se eu não gostar, vou embora.*  
*Carlos - Não tem professor.*  
*Pesquisadora - Mas tem oficinheiros.*  
*Lúcia - Mas se a gente não gosta, vai embora. (Diário de Campo, 25/10/2009).*

Outra situação que me pareceu tornar o programa atraente para os jovens é a possibilidade de socialização em um ambiente tranquilo. A partir da fala dos jovens entrevistados, percebi que os mesmos relatavam haver maior tranquilidade nas atividades do programa nos finais de semana se comparadas ao período regular de aulas. Nessa direção, as falas proferidas pelos jovens parecem vir ao encontro dos discursos da Cultura de Paz, defendidos no programa que busca a rejeição da violência e a busca da resolução de conflitos através do diálogo. Em entrevista com os jovens participantes, os mesmos afirmaram:

*Pesquisadora - Para vocês, em que a Escola Aberta é diferente da escola dos dias de semana?*  
*Luísa - A Escola Aberta parece ser **mais calma**.*  
*Carla - **Calmo**.*  
*Pesquisadora - Por quê?*  
*Luísa - A Escola Aberta parece que **tem menos briga...** o colégio não.  
*Carla - No colégio porque a gente é monitor a gente tem que ficar de dez olhos em cima, até dos grandes, porque eles tão sempre brigando. Ai a gente vê que estão brigando e chama o diretor. **Na Escola Aberta não, tu senta aqui para conversar e não precisa se preocupar com nada.** (Diário de Campo - 14/11/2010).**

Outra situação que me pareceu despertar um maior interesse nos jovens e ativá-los a frequentar o programa deveu-se a um sentimento de acolhimento, gerado através do diálogo oferecido por parte dos dirigentes do mesmo. Tanto os responsáveis, como os participantes do programa, declararam nas conversas e

entrevistas com eles realizadas, que existia a possibilidade de estabelecer qualquer tipo de conversa entre eles, evidenciando-se assim, por parte dos dirigentes, a intenção de ouvir os jovens quando os mesmos solicitassem, orientando-os também na resolução de questões pessoais. Assim se manifestaram os jovens sobre os dirigentes do programa:

Carla - *A gente conversa com eles...*  
Luísa - *Bah! Parece teu melhor amigo [coordenador]... a gente desabafa com eles e tudo fica quieto [coordenador e professora comunitária].*  
 Pesquisadora - *Eu percebo que ele [o coordenador] tem uma relação boa com vocês.*  
Todos - *Ele e a Sora C. [a professora comunitária].*  
Luísa - *A Sora C. é durante a semana também. A gente senta na quadra e diz "sora a gente tá com problema..." e ela diz "o que foi?".*  
Kamila - *Eles são nossos confidentes.*

O coordenador do programa ressalta o compromisso do Programa Escola Aberta de contribuir para a formação dos jovens participantes, afirmando que, para isso, são realizadas conversas com os mesmos visando a aconselhá-los e também direcioná-los para terem condutas mais desejáveis. Eis o que ele disse sobre a questão:

Coordenador - *muitos jovens que vêm para cá a gente vê que são **problemáticos**. A gente **conversa** com eles também, procura **aconselhar**. E sabe... no tempo do Seu T. [antigo coordenador] nós tínhamos um menino, que tinha um problema muito sério com a família dele. Um dia eu e Seu T. conversamos com ele e esse **menino** aos poucos **foi mudando, ele está bem mudado**. Mas o problema desse menino é familiar mesmo, então a gente não consegue sanar esse problema, mas **ele já está bem melhor**. (Diário de Campo, 25/10/2009).*

Creio que essa postura, além de humanitária, constitui-se em uma ferramenta que contribui para conduzir a conduta desses jovens de periferia, os quais têm sido vistos por alguns discursos, ao longo da história, como sujeitos com maior vulnerabilidade social. Através de práticas de diálogo, pode-se evitar que os mesmos se envolvam em situações consideradas de risco, tanto para si, como também para a sociedade. O perceptível foi que o clima de acolhimento oferecido

pelo programa na escola analisada, propiciava o estabelecimento de diálogo entre dirigentes e participantes e, nessas conversas, os jovens tinham a possibilidade de falar de seus sentimentos, de seus pensamentos e de suas emoções. Dessa maneira, aquilo que lhes vinha afetando podia ser verbalizado e assim, melhor gerenciado. Aquilo que estava no interior do sujeito era exteriorizado, passando então a ser do conhecimento dos responsáveis do programa, para que assim, esses últimos pudessem, de certa forma, intervir e modificar os modos de ser e agir do sujeito em questão. Essa técnica, mesmo apresentando-se de forma mais sutil, assemelha-se com o conhecido ritual da confissão.

A técnica da confissão era antes utilizada apenas em rituais religiosos e jurídicos, mas no decorrer dos tempos, passou a ingressar em outras áreas, e a partir dos séculos XVIII e XIX passa a ser “[...] utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos.” (FOUCAULT, 2007, p. 72).

Postas essas considerações, é possível inferir que a prática de acolhimento e diálogo existente no Programa Escola Aberta na referida escola, contribui para constituição dos sujeitos participantes do mesmo, disponibilizando assim, jovens mais qualificados e melhor adaptados aos princípios que regem a vida em sociedade.

Penso que a partir das falas dos jovens e das observações realizadas é possível inferir que o Programa Escola Aberta, na instituição pesquisada, vem ao encontro dos interesses dos jovens nas seguintes proposições: oferta de oficinas de caráter lúdico e esportivo, possibilidade de socialização nos espaços da escola, caráter de não-obrigatoriedade do programa, possibilidade de livre escolha das oficinas, clima de tranquilidade e acolhimento gerados no decorrer das atividades.

Acredito que tais propostas, ao estarem aliadas aos interesses dos jovens de periferia, os mantêm no espaço institucional da escola durante os finais de semana, tendo também como objetivo preservá-los de práticas que são rejeitadas pela sociedade, tais como consumo de drogas e violência. Esses jovens também, na convivência nos espaços da escola, sob a supervisão dos dirigentes do programa, podem aprender através de conversas com os mesmos, os valores da sociedade, os modelos de condutas desejáveis socialmente, ou seja, elementos de um comportamento a ser seguido tendo em vista a sua inclusão nos processos sociais.

Mesmo que a escola regular tenha objetivos ancorados numa aprendizagem mais formal do conhecimento, acredito ser válido levar em consideração a opinião dos jovens sobre o referido programa. Creio que é válido ouvi-los, pois suas falas podem encorajar a busca por outras possibilidades para a escola nos tempos atuais, para que assim ela possa cada vez mais “alargar o seu papel” (XAVIER, 2008, p.20), não se constituindo apenas como um espaço de transmissão de conhecimento e regulação das condutas humanas. Acredito que as falas dos jovens de periferia, frequentadores de escolas públicas, podem nos levar a refletir, a questionar, a pensar para ir além do já conhecido, procurando assim tornar a escola um lugar mais qualificado para atender tal público.

Para finalizar as análises esboçadas nessa subseção, apresento a fala de um dos jovens participantes da investigação, representativa do que considera importante que a escola regular se aproprie em relação ao Programa Escola Aberta:

*Pesquisadora - Quais são as diferenças entre a Escola Aberta e a escola durante a semana?*

*Luís - Ah... aqui tem oficinas recreativas. Na escola [regular] não tem isso, mas deveria ter. (Diário de Campo, 25/09/2009).*

### 6.3A DISCIPLINA E A LIBERDADE REGULADA: estratégias para moldar condutas e formar sujeitos

Nas sociedades, em todas as instituições que dela fazem parte, entre elas a escola, existem regras que devem ser cumpridas para viabilizar seu funcionamento. Nas oficinas do Programa Escola Aberta oferecidas na instituição onde a investigação foi realizada, foi possível perceber que em cada uma delas, também existiam regras que deviam ser cumpridas, tais como: esperar a sua vez para jogar *ping-pong*, não transformar a luta em briga no *taekwondo*, não se envolver em conflitos e discussões durante os jogos de futebol, ouvir e seguir atentamente as instruções do professor de capoeira, preservar os espaços da escola, etc. Mesmo em tais oficinas que apresentavam um caráter mais voltado ao lazer, eram feitas exigências que deviam ser seguidas para permitir a participação nas mesmas.

Seguir as regras de cada oficina era necessário e tornava-se condição para a participação na mesma.

Foi possível constatar que as regras estabelecidas, como referem diferentes teorizações, de certa forma, terminavam moldando a conduta dos sujeitos. As regras, numa abordagem foucaultiana, terminam possibilitando que os indivíduos disciplinem seus corpos e mentes, para que assim aprendam a conduzir-se.

*Estava observando a oficina de ping-pong. Havia oito jovens sentados em fila, aguardando sua vez de jogar. Conforme iam jogando, iam avançando em suas posições nas cadeiras. Um menino (11 anos) levantou e o oficinairo chamou sua atenção e pediu para que se sentasse, pois não podia ficar "circulando" dentro da sala. [...].*

*O coordenador do programa na escola entrou neste momento na sala onde ocorria a oficina de ping-pong, jogou uma partida com o oficinairo e depois seguiu circulando pelos espaços da escola. Depois de alguns minutos, o coordenador retornou para sala de ping-pong. Nessa ocasião, o mesmo menino que havia tido sua atenção chamada, pelo oficinairo, começou a correr pela sala. Vendo essa situação, o coordenador do programa chamou a atenção do mesmo com um tom de voz alto e firme:*

*- Se tu continuares agindo assim, tu vais para casa!*

*O menino não discutiu com o coordenador, sentou e aguardou, silenciosamente, sua vez de jogar. (Diário de Campo, 08/11/2009).*

Na passagem relatada, pode-se visualizar a existência de algumas das regras antes referidas. No caso acima, a primeira alternativa proposta pelo oficinairo, de simplesmente pedir ao menino que não caminhasse pela sala, explicando que esta era uma regra da oficina, parece coincidir com um dos objetivos do Programa Escola Aberta, assim explicitado: procurar a resolução das situações a partir do diálogo, e não por meio de imposições autoritárias, buscando assim desenvolver a capacidade do indivíduo de escolher as ações mais adequadas e aceitas socialmente.

[...] a autonomia, que pode ser intelectual emoral, manifesta-se, por exemplo, quando o indivíduo é capaz de refletir de forma madura sobre uma questão e não agir de maneira contrária às tradições da sua sociedade. Esse amadurecimento é estimulado por uma educação que não se fundamente em relações autoritárias [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 33).

No que se refere à advertência feita ao menino em questão, pelo coordenador do programa, penso que foi executada com o propósito de manter a ordem na escola, embora a Proposta Pedagógica do Programa não defenda práticas de

exclusão em decorrência de atitudes tidas como inapropriadas, até mesmo porque não seria desejável proibir a participação de nenhum interessado nas atividades oferecidas pelo mesmo. Acredito também que tal atitude, vinda do coordenador, teve o propósito de atuar diretamente em uma ação vista como indesejada, com o objetivo de alertar ao sujeito sobre a inadequação de sua atitude para que o mesmo pudesse modificá-la antes de receber uma punição.

Vejo a atitude do coordenador como uma das técnicas de poder estudadas por Foucault, em seus numerosos estudos, que muito foi e ainda é, utilizada nas instituições ao longo da história, entre elas as escolares. Esse poder pode ser considerado como “uma arte do corpo humano” (FOUCAULT, 2004, p. 119), pois ele atua diretamente no indivíduo, através de uma microfísica do poder. Trata-se de uma forma de poder que tem como objetivo os corpos em seus detalhes, em sua organização interna, na eficácia de seus movimentos (CASTRO, 2009). A esse poder anônimo, múltiplo, pálido e sem cor, Foucault (2006) chamou de *disciplina*.

Considero que a ação adotada pelo coordenador frente ao ato cometido pelo menino, de desobediência, de descumprimento de uma regra, pode enquadrar-se naquilo que Foucault (2009) chamou de um dos procedimentos simples exercidos dentro do poder disciplinar, o qual, ainda segundo o autor, pode ser considerado como um dos procedimentos responsáveis pelo seu sucesso: a sanção normalizadora. Com tal procedimento, é possível que o coordenador reprima ações que possam vir a prejudicar o bom andamento das atividades propostas pelo programa, tendo assim “[...] por objetivo até as virtualidades do comportamento [...]” (FOUCAULT, 2006). Na mesma direção, Foucault (2009) fala da existência das inúmeras micropenalidades responsáveis pela modelagem do sujeito moderno, também presentes, de certa forma, na instituição observada:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade de tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (Idem, p.171-172).

Para o autor, o poder disciplinar engloba uma forma específica de punir, diferentemente do que ocorria com o poder soberano exercido na Idade Média,

quando as formas de punição eram repressivas e muitas chegavam até o suplício e a morte do acusado de cometer o delito (Foucault, 2009). Segundo o mesmo autor, no poder disciplinar:

[...] ao contrário do poder de soberania, que só intervém violentamente, de tempo em tempo, e sob forma da guerra, da punição exemplar, da cerimônia, o poder disciplinar vai poder intervir incessantemente, desde o primeiro instante, desde o primeiro gesto, desde o primeiro esboço. Tem-se uma tendência, inerente ao poder disciplinar, a intervir no nível do que acontece, no momento em que a virtualidade está se tornando realidade; o poder disciplinar sempre tende a intervir previamente, antes até do próprio ato, se possível, e isso por meio de um jogo de vigilância, de recompensas, de punições, de pressões [...] (Idem, 2006, p. 63-64).

No poder disciplinar, não há o interesse de apelar para culpa ou para repressão, as infrações são corrigidas em seus estágios iniciais, ou seja, quando ocorrem os pequenos desvios. A função do castigo disciplinar é de reduzir ou eliminar os comportamentos entendidos como inadequados e que fogem à regra. Para isso, a disciplina se utiliza de uma sanção mais “esclarecida”, mais parecida com um cuidado paternal, que busca a correção e não uma violência vingativa. Sendo assim, a punição tem um caráter preventivo. (PONGRATZ, 2008).

Em outras oficinas desenvolvidas dentro do programa, também pude observar a existência de procedimentos que teriam como objetivo sancionar atitudes tidas como inadequadas pelos participantes. Como no caso da oficina de *taekwondo*, em que, segundo o ministrante da mesma, são feitas certas exigências para aqueles que querem frequentá-la. Oicineiro relatou-me que vem exigindo dos jovens participantes mais “disciplina”, em relação ao que já havia sido cobrado em anos anteriores. Ao ser questionado por mim sobre o que viria a ser um ato indisciplinado naquela modalidade, ele respondeu-me que seria: desrespeitar sua pessoa, bem como os colegas, se expressar com palavras grosseiras e, principalmente, transformar a luta em briga real.

Relatou-me ainda ter estipulado uma pontuação de dez pontos negativos para quem não cumprisse as regras. A cada regra desobedecida, seria tirado um determinado número de pontos do participante. Quando o mesmo alcançasse dez pontos, não poderia mais participar da oficina. Esclareceu-me, entretanto, que mesmo que o jovem atingisse aquela pontuação não seria desvinculado da mesma, de forma imediata, pois em princípio não se pode excluir ninguém na Escola Aberta. Sendo assim, a forma adotada para enfrentar tal situação, foi a de propor àquele que

tivesse atingido a pontuação negativa máxima, mais uma chance para continuar participando. Dessa maneira, o jovem, supostamente, se sentiria estimulado a cumprir as regras que até então desobedecera. (Diário de Campo, 04/04/2009).

No caso da referida oficina, as possíveis punições não chegariam a ocorrer, o que poderia expor o participante a algum tipo de constrangimento e assim ferir os ideais do programa que estão vinculados à inclusão e a Cultura da Paz. Como o oficinairo, a partir de seus próprios relatos, não poderia concretizar o afastamento de qualquer participante, o mesmo criou um mecanismo aparentemente simples de punição, mais suave, mas não necessariamente menos eficaz, o qual estaria atrelado a um suposto afastamento daqueles que infringissem as regras. Dessa maneira, conseguiria alcançar seus objetivos de manter a ordem durante a realização da oficina, sem precisar penalizar diretamente nenhum participante.

O referido mecanismo disciplinar criado pelo oficinairo consegue ser mais sutil do que aqueles que substituíram os castigos corporais no século XVIII, os quais procuravam atingir a alma do indivíduo, envergonhando-o. Assim, é possível inferir que o instrumento disciplinar planejado pelo oficinairo atuaria principalmente na prevenção de supostos atos indesejáveis. Por sua sutileza, os participantes seguiriam as regras da oficina sem ao menos perceberem que estavam tendo suas condutas guiadas. É importante comentar que mesmo que esse disciplinamento apareça de forma mais sutil, o elenão foi eliminado.

Outra situação que percebi recorrente na oficina de *ping-pong*, já exposta anteriormente, foi a organização dos alunos em fila, na qual os participantes deveriam ficar para aguardar sua vez de jogar. Durante todas as observações realizadas nessa oficina, percebi que, constantemente, essa forma de organização era orientada pelo oficinairo. Para os jogadores, parecia ser natural tal posicionamento de espera, pois quando chegavam à sala para participar da atividade, se posicionavam automaticamente no último lugar da fila, em lugar já estabelecido. Aqueles que não seguiam essa regra tinham sua atenção chamada, tanto por parte do oficinairo, como também por parte dos demais participantes da atividade.

Com a utilização desse procedimento, o oficinairo conseguia manter uma organização do espaço e também certa ordem no desenvolvimento da atividade. Como era permitida a entrada dos jovens e das crianças nas salas onde estavam

ocorrendo as oficinas do Programa Escola Aberta a qualquer momento, essa disposição em fila dos participantes permitia aoicineiro ter um controle maior do comportamento dos participantes, evitando que atrapalhassem o bom andamento da oficina. Essa organização também permitia-lhe uma maior tranquilidade para ensinar as técnicas do jogo, tornando assim mais produtiva a sua oficina. Eis outra passagem do Diário de Campo na qual também se torna visível esse procedimento:

*[...]Na oficina de ping-pong, os participantes estavam jogando organizados em trios. Os participantes aguardavam sentados em fila a sua vez de jogar. Um menino chegou e queria jogar imediatamente. Os mais velhos chamaram a sua atenção e disseram que “não é assim, querer chegar e jogar: tem que esperar”. Diário de Campo, (28/02/2010).*

Creio que a organização em fila, exigida durante a realização da oficina de ping-pong, pode ser considerada como uma forma de manter a ordem e a disciplina durante o desenvolvimento das atividades do programa na escola. Pelas observações feitas em diferentes situações propostas pelo programa analisado, penso que é possível detectar também um objetivo disciplinar instaurado nas práticas do programa na referida escola. Nesse momento, reporto-me a Foucault (2009), que nos diz que a disciplina, para ser exercida, exige um lugar fechado em si mesmo, trazendo o colégio como exemplo de espaço adequado para enclausurar os indivíduos, para que possam estar sujeitos aos processos disciplinares.

Acredito que um programa como a Escola Aberta possa caminhar nessa direção, adotando uma das técnicas do poder disciplinar analisadas por Foucault: a distribuição dos corpos no espaço. Para efetivação de tal técnica, são empregados vários procedimentos, entre eles o princípio do *quadriculamento*, analisado exaustivamente por Foucault (2009), em *Vigiar e Punir*.

O *quadriculamento* é um princípio de localização imediata, tendo cada corpo o seu lugar. Esse procedimento tem como objetivos evitar aglomerações confusas, propiciar uma melhor vigilância do comportamento de cada sujeito e evitar sua circulação difusa e pouco produtiva no espaço. No caso do programa em questão, a existência do mesmo possibilita que se diluam as massas de jovens presentes nas ruas, onde se expõem a situações de improdutividade e de periculosidade. É nessa direção que se enquadra a conhecida frase de Foucault (2009, p.138): “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”. Para o autor:

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (Idem, p.138).

Mesmo percebendo as técnicas disciplinares descritas, presentes no desenvolvimento do programa na instituição em questão, considero interessante ressaltar que os dirigentes do mesmo, em entrevistas, relataram-me que não existiam regras rígidas para participar das atividades desenvolvidas dentro do projeto.

*Supervisora - As posturas variam de escola para escola. Não existem regras e sim alternativas. Fica chato proibir alguém de entrar, por isso é melhor conversar. (Diário de Campo, 03/12/09).*

*Coordenador - Na verdade, não há regras. O principal motivo da Escola Aberta é a interação entre os jovens. Então não há uma regra. Há única regra que há é: divirtam-se. Não há uma coisa que de fato não possa. Ah! Claro! Não se pode transgredir algumas. A gente não coloca como regra, mas eles sabem pontualmente que não podem. Não é uma coisa que a gente diga "não faça isso, não faça aquilo", mas eles implicitamente sabem o que é para fazer. [...] (Diário de Campo, 25/10/09).*

A partir dessas falas, é possível afirmar que a proposta do programa visa a oferecer aos jovens uma prática a ser vivenciada com maior liberdade e flexibilidade, se comparadas àquelas propostas pela escola regular. Com tal proposta, o programa se tornaria atrativo e convidativo, promovendo uma maior participação dos jovens. Os frequentadores do programa teriam a possibilidade de conciliar o lazer, a diversão e a socialização com práticas que propiciassem também aprendizagens, não se sentindo obrigados a obedecer e seguir regulamentos rígidos para tanto.

Não tive, neste trabalho, a intenção de avaliar se o programa cumpria ou não o propósito de se apresentar como um espaço de práticas mais livres e flexíveis e talvez mais adequadas para a escola contemporânea. Gostaria de destacar, no entanto, que as práticas propostas com tais propósitos, foram vistas como atrativas pelos participantes, o que pode ser constatado nos depoimentos já apresentados. As

mesmas mostraram-se mais sedutoras, exatamente pelo clima de maior liberdade que oferecem quando comparadas àquelas oferecidas em outros espaços institucionais.

Considero importante também destacar que os sujeitos, como os referidos, que vivenciam tais práticas, não podem ser considerados apenas membros passivos desses processos. Não agem como “súditos” que se dispõem a seguir aquilo que lhes é proposto aceitando as exigências, não explicitadas, de forma submissa. Os sujeitos envolvidos, no caso os jovens participantes do Programa Escola Aberta da instituição estudada, aparecem como indivíduos ativos no processo em que estão inseridos.

É necessário lembrar que eles não são obrigados a frequentar o programa e seguir as regras propostas. Os jovens escolhem participar do programa – espaço de disciplinamento, constituição, subjetivação e aprendizagens – por serem as atividades propostas de seu interesse, além de serem as únicas a que, em geral, os mesmos têm acesso nos finais de semana. Lembrando ainda, como tantas vezes tem sido destacado por autores como Rui Canário (2007) e Dubet (1997), a participação em programas, como o analisado, oferece aos jovens a oportunidade de estarem em um espaço de socialização com outros jovens em condições como as suas. Também é preciso levar em consideração que os participantes são sujeitos livres para estarem lá, ou não, e também para abandonar o programa quando desejarem. Concordo com Beatriz Fischer (2002) quando a mesma refere-se a tal questão:

Importante, porém, salientar que o fato de se encarar o sujeito muitas vezes como produto de relações de poder, não significa que ele exerça somente papel passivo diante dos fatos vividos. Há ações e reações por ele assumidas, denotando-o como partícipe na edificação de sua subjetividade. De fato é sob esta perspectiva que a sociedade se organiza e a história se efetiva: os indivíduos sabem o que devem fazer e pensar, sem que mecanismos de poder sejam acionados de forma vigorosa ou lancinante. Pelo contrário, formas multifacetadas de poder desdobram-se em sutis estratégias de sedução, cabendo ao pesquisador entregar-se a este trabalho minucioso, porém apaixonante: torná-las visíveis. (Idem, p.3).

É nessa direção que visualizo as transformações nas relações de poder ocorridas desde o período Moderno. Por essa razão, usei no título dessa subseção o termo *liberdade regulada* usado na obra de Tomaz Tadeu da Silva (1998), pois entendo essa maior flexibilidade e liberdade, oferecida pelo programa, como um tipo

de jogo de poder que, no intuito de formar os sujeitos moralmente, passou dos sistemas de injunção e proibição como usados nas sociedades modernas, para um quadro de *liberdade regulada*, mais adequado ao momento contemporâneo. (Silva, 1999).

Faço menção ao referido termo, pois percebo a intenção de propiciar aos participantes do programa lazer, socialização e aprendizagens, atrelada à existência de uma forma de poder sutil que visa a constituí-los e guiar suas condutas na direção da manutenção da ordem social. Tipo de poder esse gerado na Modernidade, quando a forma de governo mudou de foco e quando o desígnio passou a ser o de “[...] governar sem governar, de ampliar o poder até os limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autônomos.” (DO Ó, 2009, p.24).

Além dos já referidos, outros mecanismos do poder disciplinar foram visualizados nas práticas desenvolvidas dentro do programa na instituição em questão. Entre eles, merece ser referido o que em uma abordagem foucaultiana é chamado de *vigilância hierárquica*, que se constitui em exercer um poder “sem ser visto”, o qual assegura o funcionamento múltiplo, automático e anônimo do poder disciplinar. (FOUCAULT, 2009, p. 165).

É importante lembrar que no desenvolvimento do Programa Escola Aberta, na instituição referida, cada oficina está sob a responsabilidade do respectivoicineiro. Todas as oficinas estão sob a responsabilidade do coordenador e todo desenvolvimento do programa, é dirigido pela professora comunitária, a qual recebe orientações da 28ª Coordenadoria de Educação do Estado do RS. Sendo assim, todos os espaços em que ocorre o programa dentro da escola estão sob o controle constante dos diferentes responsáveis pelo mesmo.

Durante todas as vezes que observei o desenrolar das atividades da Escola Aberta, o coordenador do programa dividia o tempo em que permanecia lá nos finais de semana, entre a permanência em cada uma das oficinas e o transitar por todos os espaços da instituição, além de permanecer, também, no portão de entrada da mesma. Quando se encontrava próximo ao portão de entrada, e de frente para o pátio da escola, a ele era permitida a visão da entrada da instituição e da maior parte do espaço externo da escola. Dessa forma, tinha o controle daqueles que lá entravam e saíam, bem como daqueles que estavam no pátio da instituição. Também era possível, nessa posição, ter uma visão mais ampla dos espaços da

escola e tornar-se visível para a maioria dos participantes que estavam na instituição. Quando saía de tal posição, passava a circular pelos espaços da escola e adentrava todas as salas em que estavam ocorrendo as oficinas, permanecendo um tempo em cada uma, observando o desenrolar das atividades.

A possibilidade de ser visto por todos e o caráter de imprevisibilidade de sua presença nos espaços em que se desenvolvia o programa parece assemelhar-se ao princípio do Panóptico, apresentado por Foucault (2009). O autor considera o panoptismo como uma invenção da tecnologia do poder. O princípio arquitetônico que é a figura dessa composição é o Panóptico de Bentham, inventado em 1787, reproduzido em muitas casas de detenção, mas também desenvolvido em outras instituições.

Na verdade, o Panopticon de Bentham não é um modelo de prisão; é um modelo, e Bentham diz muito claramente, para uma prisão, mas também para um hospital, para uma escola, uma oficina, uma instituição de órfãos, etc. [...] é um mecanismo, é um esquema que dá força a toda a instituição, uma série de mecanismo pelo qual o poder que atua ou deve atuar numa instituição vai poder adquirir o máximo de força. (FOUCAULT, 2006, p.92).

Essa estrutura referida por Foucault pode ser resumida como se segue: construção periférica em forma de com uma torre no centro. O edifício é constituído por celas, cada qual com duas janelas, uma voltada para o lado de fora e a outra direcionada para a torre central. Essa por sua vez possui janelas em todo o seu ângulo, bastando assim colocar-lhe um vigia para que a vigilância seja assegurada. (FOUCAULT, 2009).

Evidentemente, a estrutura do Panóptico não é a mesma de um espaço escolar. Mas como afirma Foucault (2010, p. 72): “[...] é preciso lembrar do que Bentham dizia sobre o Panóptico: é uma forma de arquitetura, é claro, mas sobretudo uma forma de governo; é uma maneira de um espírito exercer o poder sobre outro espírito.”

Como refere o mesmo autor, vivemos numa sociedade panóptica, pois as estruturas de vigilância são inteiramente generalizadas. A vigilância constante exercida pelo coordenador parecia estar vinculada a uma forma do poder social estabelecida no início do século XIX, que foi considerada como uma das condições do funcionamento da sociedade industrial. Era necessário que os sujeitos permanecessem em espaços institucionais, ou seja, eram fixados em espaços onde

deveriam seguir a certo número de regras, enquadrar sua existência a elas, estando sobre constante vigilância. Aqueles que não seguissem tais proposições eram sujeitos a acabar nas prisões ou em asilos para alienados. (FOUCAULT, 2010).

Ainda no que se refere à vigilância exercida pelo coordenador do programa na escola, também lhe era conferida a função de coordenar os oficineiros. Quando foi questionado por mim sobre suas funções, afirmou:

*Coordenador - A minha função na Escola Aberta, nada mais é do que coordenar os oficineiros e auxiliá-los em algumas coisas. Cuidar da manutenção e das crianças dentro da escola e passar de sala em sala para ver como estão funcionando, ver se eles precisam de alguma coisa também, de algum material, eu alcanço para eles e, principalmente, cuidar aquela "coisinha" de não ter bagunça dentro da escola, pois é muita criança correndo e brincando. (Diário de Campo, 25/10/2009).*

Na vigilância hierárquica exercida nas instituições da Modernidade, ainda em uma visão foucauliana, nada deveria escapar de um único olhar, que tudo deveria ver permanentemente. Como já havia referido, a forma de vigilância exercida durante o Programa Escola Aberta na referida instituição não é exatamente a mesma efetuada no período Moderno. O que procuro fazer aqui é evidenciar que os mecanismos referidos já foram utilizados em outros períodos da história, não apenas nas escolas, mas também em outras instituições como nos hospitais, nas fábricas e no exército.

Considero importante também inferir que, mesmo após discursos reformistas que criticavam as pedagogias tradicionais e que clamavam por uma escola mais livre e centrada no aluno, ainda se pode perceber nas escolas contemporâneas, e até mesmo em programas realizados dentro das mesmas, como no Programa Escola Aberta, o uso de mecanismos disciplinares como os acima referidos. Sem os quais, é preciso que se reconheça, seria impossível gerir os coletivos presentes nas instituições. O que agora ocorre seria a utilização desses instrumentos disciplinares de formas mais suaves e sutis. Entretanto, mesmo que tais formas estejam se apresentando de modos mais suavizados, não deixam de ser consideradas eficazes, pois elas pareceram garantir a ordem nos espaços do programa, pelo menos no período de observação do mesmo.

Observei também mecanismos disciplinares durante a realização da oficina de capoeira. Quando os participantes se posicionavam em círculo, para executar a

chamada “roda de capoeira”, não era permitido aos alunos que realizassem conversas paralelas enquanto o oficinairo dava suas orientações. Chamou-me a atenção, nessa oficina, o fato de que todos atendiam as solicitações do oficinairo, sem nunca questioná-las. Em conversa com o mesmo, ele justificou tal conduta do grupo, enfatizando que um dos princípios da capoeira era a disciplina, e que os participantes sabiam disso. Eis o registro de uma das observações efetuadas:

*O oficinairo cantou uma música de capoeira para o grupo, comentando que todos deviam prestar atenção para que depois pudessem cantá-la também. Após cantar a referida música, todos cantaram juntos. Posteriormente, pediu para cada um cantar, separadamente. Alguns conseguiram cantar de forma afinada. Um menino não conseguiu cantar e o oficinairo insistiu até que ele conseguisse. Outro menino começou a cantar com os braços cruzados e o oficinairo pediu para que descruzasse os braços, o que ele fez, imediatamente. Pediu então que o garoto cantasse com mais vontade, o que terminou ocorrendo. Percebi, também, que outro menino começou a cantar rindo, quando foi chamada sua atenção pelo oficinairo. O garoto relatou que não sabia cantar e por isto tinha vergonha. O coordenador da oficina insistiu e o menino terminou cantando. Depois disso, todos cantaram juntos novamente, atendendo ao pedido do oficinairo que disse que era preciso cantar com vontade. Para finalizar o exercício, o oficinairo falou da necessidade de haver concentração nesse tipo de atividade. Colocou aos participantes que eles deviam memorizar tudo aquilo que ele falava. Disse ainda que, se eles não conseguissem fazê-lo, deveriam trazer um caderno para anotar suas falas. (Diário de Campo, 08/11/2008).*

A partir de passagens como essa, percebo o quanto os instrumentos disciplinares apontados por Foucault em suas obras são perceptíveis nos espaços institucionais. Nesse caso, acredito que se pode perceber a atuação do oficinairo diretamente nas posturas e no corpo dos participantes. Como destaca Foucault (2009), o corpo foi descoberto, durante a época clássica, como um objeto e alvo de poder. Passou a receber uma dedicada atenção para ser modelado e treinado, tornando-se dessa forma obediente, dócil e útil. Com esses procedimentos, o corpo teria a possibilidade de ser utilizado, transformado e aperfeiçoado.

Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeiravez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que

lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (Idem, p. 132-133).

É importante salientar que, como Foucault, entendo a disciplina e a docilização dos corpos como produtiva (VEIGA-NETO, 2004), sob muitos aspectos. As estratégias disciplinares foram necessárias durante a Modernidade para gerar sujeitos produtivos para a sociedade da qual faziam parte. Da mesma forma, acredito que programas como o da Escola Aberta estão alinhados a um poder que não tem apenas um caráter negativo ou de repressão. O poder que ali se exerce tem como objetivo transformar, modificar e produzir. Sobre essa produtividade do poder, trago ainda as palavras de Foucault (1979, p.8):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Outra situação que também precisa ser destacada, em relação aos objetivos do programa, é que os participantes do mesmo deveriam ser conscientizados sobre a necessidade de preservação do patrimônio público. Sobre essa questão, uma das regras colocadas para participação no programa, na escola estudada, era que os participantes não poderiam pichar ou riscar os espaços da escola. Todavia, é preciso relatar que pichações existiam no interior da mesma, mas segundo o relato dos dirigentes do programa, elas haviam ocorrido no período regular de aulas e não durante os finais de semana.

A busca por constituir sujeitos mais comprometidos com a sociedade em que vivem, para que se integrem com sucesso na mesma, é um dos objetivos do Programa Escola Aberta. A partir dos dados analisados, é possível afirmar que os sujeitos que participam do programa começam a perceber que devem apresentar determinadas condutas, e não outras, para serem aceitos no meio social no qual estão inseridos.

Ao finalizar esta subseção considero importante destacar que as observações, os depoimentos coletados, assim como as análises efetuadas permitem afirmar que o Programa Escola Aberta, pelo menos na instituição pesquisada, tem se configurado como uma importante alternativa para atender as populações que hoje compõem o cenário contemporâneo das escolas de periferia das grandes cidades.

Um programa, como o da Escola Aberta, possibilita que a escola continue sendo uma importante instituição a qual constitui e regula os que nela estão. No caso do referido programa, ocorrem estratégias com o intuito de prevenir que jovens, considerados em vulnerabilidade social, tornem-se um risco para sociedade e para si mesmo. Essas estratégias objetivam moldar a conduta desses sujeitos e estão imbricadas na ideia de que a escola pode contribuir para formar sujeitos mais produtivos para o mundo do trabalho, e para a vida em sociedade. O que pode ser considerado uma contribuição para a prevenção da violência e promoção de uma Cultura de Paz.

## **CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS: a difícil tarefa de finalizar o estudo e a vontade de recomeçar**

Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse [...] o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhes subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante de olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais rosto. **Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo:** é uma moral de estado civil; ela regem nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever. (FOUCAULT, 1995, p. 20). Grifos meus.

Eis-me aqui com a difícil tarefa de encerrar o estudo a que me propus. Foi uma trajetória sustentada por algumas incertezas. A descontinuidade do caminho, as inúmeras perguntas suscitadas ao longo do mesmo, a descontinuidade do processo de escrita, em que emergia sempre o desejo de fazer provocações ao leitor, impulsioná-lo a pensar, a concordar, a discordar ou simplesmente, desestabilizar verdades. Como diz o autor na epígrafe acima, *não me diga para permanecer o mesmo*. Seria almejar o impossível. Após a escrita dessas páginas, muitas reflexões foram tensionadas e outras, instauradas.

Penso que Foucault, no excerto acima, se refere aos deslocamentos, às aventuras e aos desvios dos percursos pré-determinados que o instigaram a continuar a escrever. Por esses processos descontínuos, penso que a escrita apresenta certo grau de exigência. No caso da escrita acadêmica, talvez tais exigências ainda sejam mais presentes.

No início, a escrita entra em nossa vida de maneira sorrateira, devagar. Ainda não sentimos tanto a sua presença. Ela então começa a pedir seu lugar, começa tomando parte de nosso tempo, até preencher parte significativa dele, de forma que se totalize nas vésperas de seu término oficial. Passamos a ter uma *ligação intensa* com a escrita. Nem sempre os outros conseguem perceber o quão estamos ligados a ela. Tal fato faz com que tenhamos sensações constantes de incertezas, medos, anseios e angústias. Mergulhamos na busca de respostas, que

nunca chegam plenamente, e quando parecem chegar, acabam por trazer outras tantas questões até então não pensadas. Creio que seja isso que nos move...

Seguindo as abordagens teóricas do campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista, não pretendi com meu estudo, apresentar soluções definitivas e de caráter universal para área da Educação e nem pretendi avaliar positiva ou negativamente aquilo que vem sendo feito em tal área na busca para atender novas demandas sociais.

Minha intenção foi menos pretensiosa e muito mais modesta, constituindo-se em visibilizar como as práticas propostas pelo Programa Escola Aberta para atender os jovens de periferia em uma escola estadual do município de Alvorada/RS operam sobre a conduta dos mesmos e como tais práticas são vividas por eles. A partir de tal objetivo, elenquei como questões de pesquisa: como têm sido desenvolvidas alternativas pelo Programa Escola Aberta visando a adequar a escola às necessidades e interesses dos jovens de periferia na busca da inclusão social dos mesmos? E, a partir de tais práticas, quais as estratégias utilizadas pelo programa para guiar a conduta desses jovens, na busca de constituí-los como sujeitos responsáveis para vida em sociedade?

Assim, durante a produção dessa pesquisa, propus-me a conhecer as estratégias que vêm sendo utilizadas como forma de atender, socializar e regular os jovens participantes do Programa Escola Aberta no referido município. O programa tem como objetivo a inclusão social de tais jovens, buscando a formação de sujeitos mais produtivos e qualificados para uma vida em sociedade. Acredito que essa intencionalidade se constitui como uma importante ferramenta capaz de ampliar a inclusão das populações que residem em zonas populares e periféricas, nos mecanismos de produção de nossa sociedade. Sabemos que aqueles que não se incluem nesses processos ficam mais propensos a situações de vulnerabilidade social, o que pode gerar a exclusão do mercado de trabalho formal e assim, dificultar a construção de uma existência digna.

Todavia, não se pode deixar de referir que a busca por gerar a inclusão social dessa parcela da população não apresenta apenas um caráter humanitário e salvacionista, mas também se constitui numa forma de gerenciamento das condutas dessas populações, como tantos autores vêm referindo.

Também, com o intuito de conhecer mais sobre os jovens pertencentes às periferias e bairros populares, objetivo que deu origem à minha intenção de estudar esse tema, pretendi visualizar quais práticas culturais estariam despertando efetivamente o interesse daqueles jovens, suscitando assim reflexões sobre como tais práticas poderiam estar também presentes no cotidiano da escola regular na contemporaneidade.

Para tentar dar conta de tais questionamentos, a partir do segundo semestre do ano de 2009, realizei os seguintes procedimentos:

- Retomei as observações na escola foco da pesquisa, priorizando as oficinas de futebol, capoeira, *ping-pong* e *taekwondo*, por se tratarem de práticas que demonstraram estar sintonizadas com os interesses dos jovens participantes, além de apresentarem estratégias de regulação das condutas dos mesmos, através de regras claras e bem definidas.
- Entrevistei um grupo de jovens participantes do programa na escola referida, escolhidos a partir de sugestões e indicações dos dirigentes do projeto, levando em consideração também a efetividade da participação dos mesmos no referido programa.
- Entrevistei dirigentes do programa na escola e na 28ª Coordenadoria de Educação.

A partir da realização de tais procedimentos, teci algumas considerações sobre o programa em questão. Continuo salientando que esse trabalho não foi realizado com a intenção de fazer julgamentos, críticas, apontamentos de erros ou desencontros nas trajetórias analisadas. Compartilho com as palavras de VEIGANETO (2004, p.77), quando fala do “[...] caráter positivo da analítica foucaultiana: ela não é feita para lastimar ou acusar o objeto analisado [...], mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isso é compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeito.”

Após análise das observações, das entrevistas, das conversas informais e das respostas dos questionários, registradas no Diário de Campo nos anos entre 2007 e 2010, pude perceber a recorrência de alguns aspectos em relação ao programa Escola Aberta na instituição estudada, que merecem ser destacados:

A partir das constatações realizadas nas observações feitas e também a partir dos relatos dos dirigentes e dos jovens participantes, percebi que a implantação

desse programa, na escola, apresentou algumas contribuições significativas para a comunidade escolar, tais como: a possibilidade de um espaço de lazer, socialização e aprendizagens, tanto para os alunos da escola como também para os moradores daquela localidade; um aumento do sentimento de pertencimento à instituição escolar, em que todos vêm contribuindo na preservação daquele espaço público e a percepção de nenhuma forma de violência escolar, pelo menos no período das observações realizadas.

Entretanto, é preciso referir também, que algumas propostas do programa não foram realizadas plenamente. Entre elas, merece ser comentado o número reduzido de oficinas oferecidas no segundo semestre do ano de 2009.

Por outro lado, merece ser também comentado que aqueles que participaram do programa na instituição obtiveram algumas aprendizagens importantes a partir da possibilidade de socialização, pela sua permanência no espaço da escola, pois lá eles estavam sob a orientação dos responsáveis pelo programa. Todavia, seria importante, para atender as intenções do projeto, que fosse oferecido um número maior de oficinas, voltadas não somente ao esporte ou ao lazer, mas também que contribuíssem para o aprendizado de algum ofício, o qual poderia estar diretamente vinculado a um aumento na renda familiar, cujo propósito está presente nos princípios do programa em nível nacional. A única oficina oferecida que poderia contribuir para a geração de renda na instituição em questão, não se apresentou como atrativa para os jovens que lá estavam.

Penso que, a partir das falas dos jovens e das observações realizadas, é possível inferir também, que o Programa Escola Aberta, na instituição em questão, correspondia aos interesses dos jovens nas seguintes proposições: oferta de oficinas de caráter lúdico e esportivo, possibilidade de socialização nos espaços da escola, caráter de não obrigatoriedade do programa, possibilidade de livre escolha das oficinas, clima de tranquilidade e acolhimento gerados no decorrer das atividades.

Acredito que tais propostas vindas ao encontro dos interesses dos jovens de periferia, vêm mantendo-os no espaço institucional da escola durante os finais de semana, tendo como objetivo preservá-los de práticas rejeitadas pela sociedade, tais como consumo de drogas e situações de violência.

Esses jovens, convivendo nos espaços da escola, sob a supervisão dos dirigentes do programa, podem aprender, também através de conversas com os mesmos, os valores da sociedade, os modelos de condutas desejáveis socialmente, ou seja, comportamentos a serem seguidos para viabilizar sua inclusão nos processos sociais.

A busca por constituir sujeitos mais comprometidos com a sociedade em que vivem, para que se integrem com sucesso à mesma, se apresentou como um dos objetivos do Programa Escola Aberta na instituição. A partir dos mecanismos de disciplinamentos visualizados na realização do programa na instituição referida, foi possível constatar que os sujeitos participantes dele começaram a perceber que deviam apresentar determinadas condutas, e não outras, para serem aceitos no meio social no qual estão inseridos.

Portanto, o Programa Escola Aberta, possibilita que a escola continue sendo uma importante instituição que constitui e regula aqueles para quem ela se destina. No caso do referido programa, o que ocorre são estratégias com o intuito de prevenir que jovens considerados em vulnerabilidade social tornem-se um risco para a sociedade e para si mesmos. Essas estratégias objetivam moldar a conduta desses sujeitos e estão imbricadas à ideia de que a escola pode contribuir para formar sujeitos mais produtivos para o mundo do trabalho, sendo assim, também mais aceitos pela sociedade. Isso poderia ser considerado como uma forma de contribuição para prevenção da violência, promovendo assim uma Cultura de Paz.

Ao finalizar essas análises, considero importante destacar que o Programa Escola Aberta tem se configurado como uma importante alternativa para atender as populações que hoje compõem o cenário contemporâneo das escolas da periferia das grandes cidades. Cabe aqui também salientar que louvo o empenho dos dirigentes do programa na escola cenário dessa pesquisa, pois apesar dos desencontros que muitas vezes se constituíram como empecilhos no desenvolvimento do programa, os mesmos seguiram dando continuidade ao trabalho com o propósito de permanecer atendendo os jovens daquela comunidade. Jovens esses que através de seus relatos, validaram o programa desenvolvido na escola.

Com essas considerações, não pretendo estar avaliando de forma global o programa em questão, uma vez que minhas análises referem-se à pesquisa que

teve como cenário apenas uma escola na cidade de Alvorada. É possível, nesse momento, referir que não seria suficiente acompanhar a rotina do programa em uma única instituição para se ter uma ideia mais ampla sobre o que acontece nas demais escolas do país onde ele também está sendo desenvolvido. O que desejei fazer foi visibilizar como alternativas que estão sendo desenvolvidas para atender o público nas escolas de periferia estão se dando na prática, levando em conta a experiência do espaço escolar específico em questão.

Para finalizar esta dissertação, refiro que toda a escrita tem uma história. Cada página escrita simboliza um momento que pode ter sido de alegria, de tristeza, de angústia, de incerteza. Não temos conhecimento do que nossa escrita significará para o mundo quando, finalmente, sair somente de nosso olhar. O que sabemos é que ela será mais um depoimento humano, sobre uma determinada situação vivenciada em um grupo social, em um tempo e um espaço determinado. Sabemos apenas que nossa escrita nos escapará e que se espalhará. Sabemos apenas que ajudamos a tecer mais uma trama de narrativas, as quais descrevem e dão significados à vida.

A partir dessa trama constituída e escrita sob meu olhar, deixo apenas o convite para todos aqueles que estão envolvidos no desenvolvimento dos processos educacionais contemporâneos, que estejam sempre dispostos a inventar, a movimentar, a recriar, a disponibilizar outras possíveis alternativas para o atendimento das crianças e jovens que se encontram nas escolas. Compartilho da visão de Nóvoa (2005) quando diz: “A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, é mais inteligente, mais sensível a diferença. Mas não chega.”

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli D. Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARFUCH, Leonor. **Identidades, sujeitos y subjetividades**. Buenos Aires: Trama Editorial, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBERO, Jesús Martín. **Jóvenes: comunicación e identidad**. Pensar Iberoamérica: revista de cultura. 2002. Disponível em <[www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm](http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm)>. Acesso em: 05/05/2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELINAZO, Nadia Beatriz. **Programa Escola Aberta para Cidadania: o desafio da educação e as experiências do colégio estadual Professora Edna May Cardoso – Santa Maria/RS**. Dissertação de Mestrado. UFSM: Santa Maria, 2010.
- BRASIL - **Estatuto da Criança e do Adolescente**, publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Seção I, do dia 16 de julho de 1990.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2005.
- CANEVACCI, Massimo. **Culturas Extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso por seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CONGRESSO NACIONAL. **Plano Nacional para Juventude**. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a\\_pdfdht/plano\\_nac\\_juventude.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_juventude.pdf) Acesso em: 07/08/2010.
- COSTA, Marisa Vorraber. O consumismo na sociedade de consumidores. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P. 33-35.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique.

Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma Agenda Para Jovens Pesquisadores. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. P. 143-157.

DAYRELL, Juarez. **A Música entra em Cena: O Rap e o Funk na Socialização da Juventude em Belo Horizonte**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2001.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007a.

DAYRELL, Juarez. **O Jovem Como Sujeito Social: Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007b.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvona S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teoria e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DO Ó, Jorge Ramos; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): estudos comparativos Portugal – Brasil**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

DUBET, François. Quando o Sociólogo quer Saber o que é ser Professor. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, mai/ dez. 1997.

FEIXA, Carles P. **De Jovens Bandas e Tribos**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A Córcega, 1998.

FISCHER, Beatriz T.D.. O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. In: Educação Unisinos. São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos, v.6, n.10, p. 75-96, jan-jun. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 49-71.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FNDE. **Resolução/CC/FNDE/n.º052, de 25 de outubro de 2004**. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2004/res052\\_25102004.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2004/res052_25102004.pdf). Acessado em: 30/03/2008.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais: curso no Collège de France (1974 – 1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**, vol. IV. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O Poder Psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologíasdelyo e otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARBIN, Elisabete. Cenas Juvenis em Porto Alegre: "Lugarizações", nomadismos e estilos como marcas identitárias. IN: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel (orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. P. 199-215.

GARBIN, Elisabete. **www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br**: um estudo de chats sobre música da Internet. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63. 1989.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva. **Protagonismo Juvenil e os traços de uma juventude**. Projeto de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Instrumental, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, p. 15-44, 1997.

HÉBRARD, Jean. O Objetivo da Escola é a Cultura, não a vida Mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, maio/junho. 2000.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

LARROSA, Jorge. Narrativa, Identidad y Desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Lertes, 1996.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar** : saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

MANUAL OPERACIONAL DO P.E.A. Mec: Brasília, 2005.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. Moda y Juventude. In: MARGULIS, Mario. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. P.133-145.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual operacional do Programa Escola Aberta**. Brasília: 2006. Disponível em:  
[http://educacaoniteroi.com.br/escola\\_aberta/conheca\\_mais\\_sobre\\_o\\_programa\\_escola\\_aberta.pdf](http://educacaoniteroi.com.br/escola_aberta/conheca_mais_sobre_o_programa_escola_aberta.pdf) Acesso em: 07/08/2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta**. Brasília: MEC, 2007.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. Cidade, poder local e juventude: novos itinerários educativos. IN: REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos; HEINDRICH, Álvaro (Orgs.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. P. 45-60.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que educava). In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo Espaços**: educação e cultura para a paz. Brasília : UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch **A Construção da Cultura de Paz**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. F981e Diretoria de Projetos Especiais. Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos

Especiais. São Paulo: FDE, 2004.

NÓVOA, António. **Evidentemente**: histórias da educação. Lisboa: Ed. Asa, 2005a.

NÓVOA, António. **Integra de entrevista**: António Nóvoa. Folha de São Paulo, 2005b. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>.

Acesso em: 14/09/2008.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PONGRATZ, Ludwig. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 40-53.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei estadual Nº 12.865, de 18 de dezembro de 2007**. Disponível em:

[http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXT0&Hid\\_TodasNormas=51274&hTexto=&Hid\\_IDNorma=51274](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=51274&hTexto=&Hid_IDNorma=51274). Acesso em: 19/04/2010.

RIPOLL, Daniela. **“Aprender Sobre a Sua Herança já é um Começo”**: ou de como tornar-se geneticamente responsável...Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005.

ROLIM, Marcos. **Mais Educação, menos violência**: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO, 2008.

RONSINI, VezzezaMayora. **Mercadores de Sentidos**: consumo, mídia e identidades juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs). **Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisas nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 9-22.

SÁRI, Marisa Timm. Escola Aberta para a cidadania no Rio Grande do Sul: de projeto à política pública. IN: GOMES, Candido Alberto. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. P. 175-193.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-Moderna**: intelectuais, arte, vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras

formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1999

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. P. 197-209.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, CIDPA - Viña Del Mar, n. 20, p. 47-69. 2004.

SPOSITO, Marília. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul / dez. 2008.

SPOSITO, Marília. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

UNESCO. **Abrindo espaços**: guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

UNESCO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Fazendo a diferença**: Projeto Escola Aberta para Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. Brasília, 2006.

VALENZUELA, José Manoel. Identidades Juvenilis. In: CUBIDES, Humberto; TOSCANO, Maria Cristina La Verde; VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed) "Viviendo a toda" – **Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998. P. 38-45.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. Onde pensas tu que vais? Senta-te! – Etnografia como experiência transformadora. **Educação, sociedade e cultura**. Lisboa, n.6, p. 23-46. 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. P.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação).- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a Escola Como Uma Instituição que Pelo Menos Garanta a Manutenção das Conquistas Fundamentais da Modernidade: entrevista com Alfredo Veiga-Neto. In: **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação: e sobre algumas outras mais. IN: **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas : Ed. ULBRA, 2005. P. 165-181

XAVIER, Maria Luisa. Xavier. Educação básica: resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. IN: **Ler e escrever**: compromisso no ensino médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola, UFRGS, 2008. P.17-32.

XAVIER, Maria Luisa. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivani Souza (Org.). **Escola e sala de aula – mitos e ritos**: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. P. 13-21

XAVIER, Maria Luisa. **Os incluídos na Escola**: disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação).- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amelia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P. VILELA, Rita A.T. **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-179.

# **Anexos**

## ANEXO 1

### RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º52, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004

*Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.*

**O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE**, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo Art. 14, Capítulo V, Seção IV. do Anexo I do Decreto nº 5.157, de 27 de julho de 2004, e os artigos 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução/CD/FNDE/ nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país;

CONSIDERANDO a importância de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas;

CONSIDERANDO a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares;

#### **RESOLVE “AD REFERENDUM”:**

Art. 1º - Apoiar a instituição de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, nos finais de semana nas escolas públicas da educação básica por intermédio do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude.

Art. 2º - A execução do Programa Escola Aberta – PEA ficará a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e contará com a participação das Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação.

**Parágrafo Único** – nos termos do Projeto de Cooperação Técnica: Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, firmado em 15 de outubro de 2004 entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura são conferidas aos órgãos referidos no presente artigo as seguintes atribuições:

#### **I – FNDE:**

a) firmar acordo com as Secretarias de Educação e estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional e financeira;

- b) acompanhar as ações previstas no PRODOC com a UNESCO;
- c) coordenar as atividades de implementação;
- d) acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto do PRODOC, diretamente ou por delegação;
- e) coordenar a formação do Comitê Gestor; cabendo ao FNDE a presidência e a Secretaria Executiva do referido comitê;
- f) acompanhamento orçamentário e financeiro do Projeto.
- g) disponibilizar as contribuições financeiras conforme o cronograma de desembolso comprometido no Projeto; e
- h) adotar as ações corretivas, necessárias à execução do Programa.

## **II – SEB/MEC:**

- a) estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional com entidades participantes do programa;
- b) proceder ao acompanhamento e avaliação pedagógica dos impactos do programa nas escolas;
- c) sugerir critérios para ampliação e/ou modificação do programa.

## **III – SECAD/MEC:**

- a) estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional com entidades participantes do programa;
- b) acompanhar e avaliar os impactos do programa nas escolas em questões relativas à diversidade étnico-racial, gênero, respeito às opções sexuais, as atividades de implementação; e
- c) sugerir critérios para ampliação e/ou modificação do programa;
- d) articular com programas de extensão das universidades a atuação junto às escolas participantes

## **IV – UNESCO**

- a) realizar a gestão técnica, administrativa e financeira do Programa;
- b) disponibilizar capacitação de recursos humanos envolvidos no Programa;
- c) avaliar os resultados do Programa; e
- d) elaborar relatórios de acompanhamento financeiro.

## **V – SEDUC e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação**

- a) selecionar as escolas beneficiárias do programa;
- b) definir as atividades a serem desenvolvidas;
- c) acompanhar a abertura das escolas;
- d) aplicar os recursos financeiros em conformidade com o PRODOC;
- e) planejar, organizar e executar as ações referentes ao Programa;
- f) mobilizar professores/diretores para participarem da execução do Programa;
- g) realizar o acompanhamento e monitoramento pedagógico e financeiro do Programa; e
- h) encaminhar, anualmente, ao FNDE, relatório referente à execução do Programa no Estado ou Município.

Art. 3º - O Programa Escola Aberta – PEA será financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União.

Art. 4º - O Projeto-Piloto do Programa será executado em 40 meses e obedecerá aos seguintes critérios:

I – o atendimento será realizado, preferencialmente, a escolas públicas de 5ª a 8ª série e do ensino médio situadas em regiões metropolitanas do país e, consideradas como áreas de risco social;

II – as escolas que integram os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deverão estar cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**TARSO GENRO**

## ANEXO 2

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

PESQUISA DE MESTRADO  
PESQUISADORA: TATIANE MATHEUS DOS SANTOS

A investigação tem por objetivo a análise dos processos de socialização, aprendizagem e regulação das populações juvenis, que ocorrem dentro do Programa Escola Aberta, nessa instituição.

Para a realização dessa investigação serão realizadas observações das oficinas desenvolvidas dentro do Programa Escola Aberta, durante os finais de semana, bem como entrevistas com jovens participantes, coordenador do programa na escola, oficinairos e equipe diretiva da instituição.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, da linha dos Estudos Culturais em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Luisa M. Xavier, comprometo-me em respeitar valores éticos que permeiam um trabalho como esse, resguardando a identidade dos jovens, identificando-os, quando necessário, através de nomes fictícios. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para constituição desse trabalho de investigação. Coloque-me a inteira disposição da escola e dos pais ou responsáveis de tais jovens para maiores esclarecimentos através dos seguintes contatos:

TATIANE MATHEUS DOS SANTOS  
E-mail: [thattydojal@hotmail.com](mailto:thattydojal@hotmail.com)  
Celular: 92594440 / Telefone: 34424814

Após ter sido devidamente informado sobre todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ autorizo a realização do estudo na Escola Estadual de Ensino Fundamental XXXXX, localizada no bairro XXXXX, Alvorada/RS e a utilização das informações obtidas para os fins dessa pesquisa. Autorizo o uso de imagens e dados produzidos, desde que preservada a identidade dos jovens participantes.

---

Assinatura do Responsável

---

Assinatura da Pesquisadora

Alvorada, setembro de 2009.