



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrícia Elaine Pereira dos Santos

**DISCURSOS SOBRE JUVENTUDE E /NA ESCOLA QUE
CIRCULAM EM CONTEXTOS PRODUTORES DE POLÍTICAS DE
CURRÍCULO**

RIO DE JANEIRO

Setembro de 2008

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

**DISCURSOS SOBRE JUVENTUDE E /NA ESCOLA QUE
CIRCULAM EM CONTEXTOS PRODUTORES DE POLÍTICAS DE
CURRÍCULO**

Patrícia Elaine Pereira dos Santos
ORIENTADORA: Carmem Teresa Gabriel

DISSERTAÇÃO EXIGIDA COMO REQUISITO
PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE MESTRADO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
DE JANEIRO.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DISCURSOS SOBRE JUVENTUDE E /NA ESCOLA QUE CIRCULAM EM
CONTEXTOS PRODUTORES DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO**

Por

Patrícia Elaine Pereira dos Santos

Banca examinadora

Professora Doutora Carmen Teresa Gabriel (orientadora)

Professora Doutora Márcia Serra Ferreira (UFRJ)

Professor Doutor Paulo César Rodrigues Carrano (UFF)

Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2008

Santos, Patrícia Eliane Pereira dos

Discursos sobre juventude e/na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículos / Patrícia Eliane Pereira dos Santos. – Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Educação, 2008.

x, 121, f. : il. ; 31 cm.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel

Dissertação (mestrado) – UFRJ/Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Referências bibliográficas: f. 116-126

1. Escola. 2. Políticas públicas. 3. Juventude. 4. Discursos. 5. Currículo. 6. Educação – Tese. I. Gabriel, Carmen Teresa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Agradecimentos

Durante o processo de construção deste trabalho, muitas pessoas foram fundamentais e contribuíram de diversas maneiras para que pudesse se tornar uma realidade. Talvez possa esquecer alguém ou ser injusta, mas tentarei lembrar-me de muitos:

A Deus por renovar minha vida a cada dia.

Aos meus pais, Francisco e Guaraciema, por todo apoio, incentivo e amor. Minha mãe com as palavras certas e o conforto do colo maternal. Meu pai, um torcedor incondicional das minhas trajetórias.

Uma palavra mais do que especial para a professora e orientadora Carmen Teresa Gabriel que com sua competência e generosidade me ensinou que vale a pena fazer um trabalho sério. E acima de tudo, é importante acreditar naquilo que fazemos com dedicação e perseverança. Obrigada também por me fazer experimentar e desafiar com o novo.

Ao meu irmão, Bruno, que sempre esteve presente nas horas que precisei dando apoio técnico e afeto necessário.

Ao Márcio, com quem compartilho a vida intensamente, pelo companheirismo, demonstração de amor e paciência em todos os momentos.

A minha afilhada Fernanda por contribuir com a generosidade que uma criança poderia corroborar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação pela seriedade.

Solange e Henrique, funcionários da pós-graduação, que sempre estiveram dispostos a me atender e a compartilhar seus conhecimentos administrativos com muito carinho e alegria.

Evelyn, Ana Paula, Márcia e Ana Angelita pessoas com quem pude trocar idéias e partilhar a vida acadêmica. Ana Paula, amiga querida, obrigada pelas nossas conversas híbridas e intensas, com direito as gravações, durante o trânsito da cidade. Márcia, muito querida, sempre generosa...

Aos colegas queridos da pós-graduação pelas trocas e encontros para além do espaço acadêmico: Rita, Ricardo, Edson, Alessandra, Marcella, Reginaldo.

Elisa, amiga irmã, com quem pude (re) conhecer limites e possibilidades na trajetória acadêmica.

Aos integrantes do grupo de pesquisa GECCEH coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel, pelas possibilidades de discussões e reflexões. Em especial Telma, pessoa de bons colos e confortos.

Pedro Gabriel, “O que seria de mim se não fosse eu mesmo”, pelas frases e sátiras que descontraem o Catete. E Penha pelas mãos delicadas que nos forneceu quitutes deliciosos nas horas da escrita.

Não posso esquecer os sinceros agradecimentos a três pessoas extremamente generosas que me ajudaram tanto nos contatos quanto na construção de algumas idéias em relação à temática da juventude e do programa Escola Aberta: Juliana Pereira, Regina Vassimon e Richarlliss Martins.

Agradeço a todos os bolsistas e ex-bolsistas do Projeto Conexões de Saberes na articulação com o Programa Escola Aberta pelas possibilidades de trocas de experiências vivenciadas no espaço escolar nos finais de semana.

Agradeço ao colégio onde foi desenvolvida a pesquisa, espaço que fui bem recebida e pude contar com apoio da direção e dos jovens, sendo acolhida para o trabalho de campo. Márcio Gabriel, ex-bolsista do projeto, e que muito contribuiu durante o processo da pesquisa de campo, obrigada pelo empenho e participação especial nos momentos com os jovens.

Aos professores que integram a banca, Márcia Serra Ferreira e Paulo César Rodrigues Carrano, obrigado pela participação, e espero que a discussão da temática proposta possa gerar novos frutos.

Meus amigos que circulam ou não pelo viés da academia, mas sempre dispostos a palavras carinhosas: Eliza Aparecida e Wilson, Silvia amiga, Patrícia Borboleta, Paula Vargens, Tiago, Alexandra, Alessandra, Fatiminha, Bárbara (Baby), Paula Miranda, Bruno Águia, Marcelo Barbosa. Desculpe se esqueci de alguém...

A uma professora especial na minha vida, Sonia Kramer, com que tive o privilégio de descobrir caminhos na trajetória acadêmica.

As pessoas que de forma geral sempre escutavam ou incentivaram com palavras amigas.

*Quero assistir o sol nascer,
Ver as águas dos rios correr,
Ouvir o pássaros cantar,
Eu quero nascer quero viver...*

*Deixe-me ir preciso andar,
Vou por aí a procurar,
Rir pra não chorar.*

*Se alguém por mim perguntar,
Diga que eu só vou voltar,
Quando me encontrar...*

(Candeia – Preciso me encontrar)

*“O correr da vida, embrulha tudo,
A vida é assim... Esquenta, esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta,
O que ela quer da gente é coragem...”
(Guimarães Rosa)*

RESUMO

Discursos sobre juventude e/na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo.

O presente estudo, inserido no campo do currículo, tem como foco a análise dos discursos sobre juventude e escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo. Assim sendo, o reconhecimento dos contextos de influência, produção e de prática nas políticas de currículo (BALL, 1998, 2001; LOPES e MACEDO, 2006; LOPES, 2005, 2006a) substanciam essa discussão. O objetivo desta pesquisa é identificar vestígios e pistas textuais nos discursos sobre juventude, especialmente quando relacionados à escola e aos jovens de classes populares que são produzidos, recontextualizados e hibridizados nas propostas oficiais de política de juventude. Na perspectiva de entender o termo discurso diálogo com Fairclough (2001) que tece sua análise a partir da tridimensionalidade discursiva: texto, prática discursiva e prática social. Tendo como base as contribuições desse autor, opero com análise discursiva dos documentos e depoimentos dos sujeitos que participam do Programa Escola Aberta procurando os sentidos ideológicos de juventude e escola produzidos, recontextualizados e hibridizados nessas práticas discursivas. Os estudos desenvolvidos neste trabalho permitiram observar que os discursos sobre juventude e/na escola são híbridos, e traduzem as disputas discursivas reprodutoras e/ou subversivas. Essas disputas identificadas na análise estão presentes na luta hegemônica que caracteriza o campo da discursividade em torno dos debates que elucidam os sentidos sobre juventude e/na escola.

Palavras-chaves: currículo, políticas de currículo, discurso, juventude, juventude popular.

ABSTRACT

Discourses about youth and/at school which circulate in contexts that are producers of curriculum policies.

This study, inserted in the field of curriculum, focuses on the analysis of discourses about youth and school which circulate in contexts that are producers of curriculum policies. Accordingly, the recognition of the contexts of influence, production and practice on the curriculum policies (BALL 1998, 2001; LOPES e MACEDO, 2006; LOPES 2005, 2006a) feed this discussion. The objective of this research is to identify remains and clues in the discourses about youth, especially when related to school and young people from popular classes, recontextualized and hybridized on the official proposals of youth policy. From the perspective of understanding the term discourse I dialogue with Fairclough (2001) who weaves his analysis from the discursive tridimensionality: text, discursive practice and social practice. Based on the contributions of this author, I work with discursive analysis of documents and testimonies of the subjects who participate on the Open School Program looking for the ideological directions of youth and school produced, recontextualized and hybridized on these discursive practices. The studies developed on this paper enabled to observe that the discourses about youth and /at school are hybrid, and reflect the reproductive and / or subversive discursive disputes. Such disputes identified in the analysis are present in the hegemonic struggle that characterizes the field of discursivity around the discussions that clarify the directions on youth and / at school.

Key-words: curriculum, curriculum, policy, discourse, youth, popular youth.

Sumário

Introdução: A trilha da juventude	10
1. Desvelando os caminhos trilhados	16
1.1 Da “Juventude problema” na escola ao problema de pesquisa juventude e/na escola	17
1.2 Interloquções teóricas: algumas aproximações importantes no campo do currículo	32
1.2.1 Encontrando um (entre) lugar nos discursos sobre currículo	33
1.2.2 Políticas de juventude como políticas de currículo	36
1.3 Questões metodológicas: por onde fui me encontrando...	44
2. Cenário e escalas das Políticas de juventude e educação no Brasil	52
2.1 A emergência de um campo de reflexão Histórico sobre políticas públicas de juventude	53
2.2 Ciclo de políticas de juventude: um recorte possível	62
2.3 O Programa Escola Aberta: Questões, problemas, desafios enfrentados	72
2.4 A Escola observada de mais perto	80
3. Sentidos de juventude e/na escola produzidos e negociados no Programa Escola Aberta	86
3.1 Discursos sobre juventude	89
3.2 Discursos sobre escola	98
4. Considerações finais	109
5. Bibliografia	116
6. Anexo	127

INTRODUÇÃO NA TRILHA DA (S) JUVENTUDE (S)

*Vejo na tv o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério (...)
(Charles Brown Junior – “Não é sério”)*

Quem é afinal esse jovem de quem tanto falamos durante várias tardes de formação com os universitários do Projeto Conexões de Saberes¹? Por que essa discussão emergia com tanta força nesses espaços de formação? Assim começaram as minhas reflexões sobre esses sujeitos sociais que se tornaram meu problema de pesquisa. A experiência como coordenadora de um grupo com jovens estudantes universitários, discutindo sobre juventude instigou-me a estudar essa temática, começando assim a minha caminhada nas trilhas da(s) juventude(s).

Uma primeira surpresa foi constatar que essa temática não se constitui como campo específico no âmbito da pesquisa na área da Educação no Brasil². Entretanto, devido à visibilidade e importância política desses sujeitos sociais, foi possível perceber, nas últimas décadas, um acúmulo de estudos que embasam a produção de Políticas Públicas voltadas para a juventude, particularmente os que foram elaborados pelos Programas articulados ao Governo Federal através da Secretaria Nacional de Juventude³.

¹ O Projeto Conexões de Saberes em parceria com o Programa Escola Aberta tem como um dos seus objetivos a ida de universitários às escolas públicas, para ministrar oficinas que apresentam a questão dos direitos humanos como eixo transversal. Essas escolas são abertas à(s) comunidade(s), onde estão inseridas, nos finais de semana.

² Em fóruns e encontros da área de educação não há um espaço específico para a discussão sobre a questão de juventude, fato que pode ser percebido ao verificar que, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a temática da juventude é abordada pelo grupo de trabalho (GT) de movimentos sociais.

³ A Secretaria Nacional da Juventude, que está vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, é responsável por articular programas e projetos em âmbito nacional. Essa secretaria é representada por um grupo de trabalho Interministerial que reúne 19 ministérios.

No entanto, não fiquei só nessa caminhada. Aos poucos, minha inserção no GECCEH⁴ também me proporcionou trilhar pelos estudos do campo do currículo e de política de currículo (BALL, 1998, 2001; LOPES & MACEDO, 2006; LOPES, 2006a, 2006b e 2005; MACEDO 2006a, 2006b, 2004), bem como dialogar com as contribuições oriundas dos estudos da linguagem e do discurso, mais precisamente com a Análise do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Ao longo dessa minha trajetória, algumas suspeitas se transformaram em apostas no que dizem respeito à escolha tanto do objeto de investigação, como do referencial teórico privilegiado nessa pesquisa.

A primeira dessas suspeitas refere-se ao tema escolhido e a sua relação com as discussões do campo educacional. Em que medida uma pesquisa sobre juventude pode contribuir para os debates do campo educacional? Essa questão esteve presente, desde o início, nos encontros de orientação, levando-me a buscar argumentos para sustentar a pertinência desse estudo, neste campo de pesquisa. Desse modo, fui aprendendo a olhar para esses jovens como sujeitos posicionados e que se posicionam potencialmente como alunos da educação básica. Embora o contato com os jovens que freqüentavam as oficinas não acontecesse durante a escola regular, as marcas da instituição (escolar) e da experiência de ser aluno - ou ter sido aluno - estavam presentes nos finais de semana. Além disso, os demais sujeitos envolvidos no Programa *Escola Aberta* - professores, coordenadores, diretores - responsáveis pela abertura da escola à comunidade, nos finais de semana, produzem sentidos de juventude que causam efeitos em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Com efeito, pesquisas recentes no campo educacional (SPOSITO, 2000; LEITE, 2008; CARRANO, 2008) apontam como alguns discursos da pedagogia, da psicologia, da sociologia, da mídia escrita, que circulam no espaço escolar, fundamentam algumas práticas educativas desenvolvidas junto aos jovens que freqüentam o banco da escola, investindo em

⁴ Grupo de Estudo de Currículo, Cultura e Ensino de História coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel.

sentidos de juventude que tendem a caracterizar esses jovens como “imaturos”, “rebeldes”, “violentos”, “mal educados”, “em crise”, “instáveis”. Segundo Soares (2004) esse tipo de articulação discursiva ainda tende a ser mais direta e forte quando se trata de significar ou qualificar os jovens das classes sociais menos favorecidas. Embora a associação entre juventude pobre e violência possa contribuir para denunciar a situação precária do ponto de vista sócio-econômico desses jovens, tende igualmente a reforçar alguns estereótipos e estigmas historicamente construídos.

Nessa perspectiva, entender os mecanismos e estratégias discursivas presentes no processo de produção e circulação dos discursos sobre juventude e/na escola, reconhecendo que os mesmos afetam as ações pedagógicas da escola, pode contribuir para os debates sobre violência e indisciplina no cotidiano escolar e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem. Essa afirmação assume maior relevância quando identificamos que os discursos sobre educação presentes nos documentos oficiais voltados para a juventude passam a ser vistos como espaço de inclusão via a gestão desse atributo – violência - associado a esses sujeitos.

Meu objetivo, neste estudo, foi justamente problematizar esses tipos de associações, contribuindo assim para o debate sobre juventude e escola, e colaborando para pensar nas estratégias das políticas públicas de juventude que possam investir igualmente em sentidos outros sobre juventude que contribuam para posicionar diferentemente esses sujeitos nas relações assimétricas de poder.

Uma segunda ordem de considerações diz respeito à escolha do meu referencial teórico. De fato, neste estudo me proponho a pensar sobre discursos que discutem a questão da juventude a partir do campo educacional, em particular, do campo do currículo. Para tal, o diálogo com autores que ao incorporarem as contribuições dos Estudos Culturais e da Teoria social do discurso, ampliaram o entendimento de currículo, de forma a significá-lo como

espaço de fronteira produtor de sentidos e significações, por meio dos quais são negociadas identidades e diferenças (MACEDO, 2004, 2006a, 2006b), mostrou-se relevante. Além de resignificarem o currículo, esses estudos trazem importantes contribuições para pensar as políticas de currículo, como política cultural (Lopes & Macedo, 2006e; Lopes, 2005, 2006a, 2006b), isto é, como produtoras de sentidos que estão em permanente processo de recontextualização e hibridização nos diferentes contextos onde circulam. Desse modo, apostei na fecundidade em pensar que políticas de currículo, compreendidas neste estudo como políticas de sentido sobre juventude, são produzidas no âmbito do Estado, reelaboradas em programas específicos, e praticadas em escolas específicas por meio da recontextualização e produção de novos discursos híbridos pelos diferentes sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, pude entender o *Programa Escola Aberta* como espaço curricular, isto é, produtor de sentidos sobre juventude, ainda que o programa não aponte como uma de suas metas o trabalho com a escola regular ou a intervenção no currículo escolar.

Dessa forma, foi se aguçando minha curiosidade em compreender como são negociados os discursos sobre juventude e/na escola em diferentes contextos onde os mesmos circulam e/ou são produzidos. Particularmente, e tendo como material empírico os textos oficiais dos documentos referentes às políticas públicas, bem como os diferentes discursos produzidos e negociados nos contextos onde essas políticas estão sendo recontextualizadas e hibridizadas, pretendi entender como se entrecruzam os diferentes discursos sobre juventude, especialmente juventude popular e escola, que circulam nos contextos onde essas políticas são produzidas.

À medida que fui me apropriando desses estudos, algumas questões emergiram, apontando assim, o norte neste meu caminhar: no Brasil, como estão sendo recontextualizados e hibridizados os discursos que articulam juventude e/na escola que circulam nos diferentes contextos de produção de políticas de currículo? Como operam os mecanismos discursivos de

regulação e subversão em cada contexto onde são produzidos os discursos de juventude, especialmente juventude popular e/na escola?

Assim as noções como circularidade, hibridismo, ambivalência, incompletude foram assumindo contornos mais precisos e tornaram-se categorias de análise centrais nos meus estudos, abrindo pistas para pensar a temática em tela para além dos discursos hegemônicos, que tendem a reafirmar a posição dos jovens das camadas populares no lugar do “outro- fonte de todos os males” (SKLIAR, 2003) e entender política pública como movimento de cima para baixo que tem origem no Estado. Tendo como base o referencial teórico, que orientou o meu olhar, nesta pesquisa, positivei a ambivalência e incompletude dos discursos, assumindo a presença de outros ditos sobre juventude nos documentos e depoimentos. Nessa perspectiva, ao escolher trabalhar com os diferentes contextos onde são produzidos sentidos de juventude articulados aos sentidos de escola, percebidos como espaços de enunciação, isto é, espaços de currículo e de produção de políticas de currículo, pretendo:

- Compreender como esses diferentes contextos de produção se articulam e contribuem na produção de sentidos sobre juventude popular que circulam nas políticas públicas que envolvem direta ou indiretamente a escolarização desses jovens voltadas para a educação básica;
- Explicitar nos contextos as recontextualizações, ressignificações e negociações (Lopes, 2006a, 2006b) entre os discursos sobre juventude e escola presentes nas políticas de currículo voltadas para a juventude, tendo como recorte a análise da implementação de um programa específico;

- Articular esses discursos sobre juventude popular e escolaridade com os mecanismos de regulação e de transformação que estão presentes nos diferentes contextos de produção de políticas de currículo.

Desse modo, estruturei minha dissertação em três capítulos. No primeiro, *Desvelando os caminhos trilhados* apresento as idas e vindas na construção do meu objeto de pesquisa, bem como o diálogo com meus interlocutores teóricos nessa caminhada. Para além do diálogo com os estudos da área do currículo já mencionado (Ball, 1998, 2001; Lopes & Macedo, 2006; Lopes, 2006a, 2006b, 2005; Macedo, 2006a, 2006b, 2004), destaco também o diálogo com Fairclough (2001) e sua proposta de Análise do Discurso como ferramenta teórico-metodológica para apreender a minha empiria. No segundo capítulo, *Cenário e escalas das Políticas de juventude e educação no Brasil*, apresento a trajetória de construção do debate acerca das políticas de juventude, no campo educacional sublinhando os diferentes sentidos de juventude ali produzidos, hibridizados e recontextualizados. Apresento igualmente o *Programa Escola Aberta*, bem como discuto o contexto de prática que envolve a implementação desse programa a partir da descrição de uma escola inserida nesse Projeto aqui no Estado do Rio de Janeiro. No terceiro capítulo, *Sentidos de juventude e/na escola negociados no Programa Escola Aberta*, mapeio os sentidos sobre juventude e/na escola produzidos, recontextualizados e hibridizados no referido Programa Escola Aberta, a partir de documentos e depoimentos com sujeitos que participam do Programa nessa escola. Por fim, traço minhas considerações finais - *Sobrevoando idéias, tecendo novas questões* - sublinhando as estratégias discursivas reprodutoras e/ou subversivas, identificadas na análise que estão presentes na luta hegemônica que caracteriza o campo da discursividade em torno da disputa dos sentidos sobre juventude.

CAPÍTULO I:

DESVELANDO OS CAMINHOS TRILHADOS

Os caminhos a serem desvelados, neste primeiro capítulo, vão se desdobrando pelo mapa das trilhas em que estive dialogando a partir do referencial teórico privilegiado do campo do currículo e da análise do discurso, que permite compreender o processo de construção desse trabalho ao assumir a juventude e/na escola como problema de pesquisa. Desse modo, organizei esse capítulo da dissertação nos seguintes tópicos: na primeira seção explico como foram surgindo as “minhas inquietações” a partir de experiências na trajetória acadêmica e profissional. Nesta seção também faço um mapeamento das produções acadêmicas sobre a temática da juventude e de que forma elas contribuíam na construção do meu problema de pesquisa. Na seção seguinte, “Interloquções teóricas no campo do currículo” apresento o diálogo travado com o referencial teórico sob o qual está baseado este trabalho. Esta seção dividiu-se em duas partes. Na primeira subseção *Encontrando um (entre) lugar nos discursos sobre currículo* aprofundo as discussões com os interlocutores teóricos do campo do currículo e das políticas de currículo (BALL, 1998, 2001; LOPES E MACEDO, 2006; LOPES, 2006a, 2006b e 2005; MACEDO 2006a, 2006b, 2004). Na segunda, *Políticas de juventude como políticas de currículo*, explico a articulação que encontrei entre os sentidos políticos de entendimento das políticas de juventude com a interlocução das políticas de currículo. Na terceira seção, apresento as questões metodológicas a partir do diálogo com Norman Fairclough, que me orientaram na análise da minha empiria.

1.1 - DA “JUVENTUDE PROBLEMA NA ESCOLA” AO PROBLEMA DE PESQUISA “JUVENTUDE E ESCOLA”

Sou uma questionadora de mim e do mundo. Costumo dizer que nasci pesquisadora, pois sempre fui muito observadora, relativizando e sempre interrogando os sim e não que obtinha como respostas. Tendo tido oportunidade de trabalhar simultaneamente em projetos sociais e em grupos de pesquisas, com foco inicialmente em estudos na área da infância e em seguida na área de currículo, fui construído a minha trajetória acadêmica acreditando numa educação que faça interagir diferentes olhares, que proponha um caminho dialógico na valorização das mudanças e autonomia da escola, e que busque compreender a potencialidade da diferença no ato educativo.

Com a inserção no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, e logo em seguida em um projeto de extensão⁵ nesta mesma universidade, desloquei o meu foco para a discussão sobre juventude. Ao coordenar a parceria com o Programa Escola Aberta estive, na sua primeira fase⁶, diante de 19 universitários de origem popular, o que me permitiu perceber a importância da temática da juventude para pensar determinadas questões relativas à educação escolar na perspectiva acima mencionada, fazendo com que, aos poucos, fosse emergindo o problema de pesquisa que justifica essa dissertação de mestrado.

Em momentos de trocas e conversas com os estudantes universitários, que oferecem oficinas nas escolas públicas envolvidas no projeto Escola Aberta, apareciam algumas questões que se transformavam ao longo do processo de formação, em objeto de reflexão e de

⁵ Projeto Conexões de Saberes fruto da parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação e do Observatório de Favela. Esse programa procura implementar e desenvolver ações que mobilizem a questão do acesso e permanência de estudantes oriundos de comunidades populares nas universidades públicas federais. No projeto supracitado, coordeno a articulação da parceria com o Programa Escola Aberta.

⁶ Essa 1ª fase teve início em agosto de 2006 até março de 2007, depois uma 2ª fase com 20 bolsistas de abril a novembro de 2007 e a 3ª fase com 23 bolsistas, iniciada em dezembro de 2007 até o presente momento. Alguns dos bolsistas da primeira fase ainda participam do projeto.

discussão coletiva no âmbito do projeto Conexões. São essas questões e esses debates que de alguma forma estão na base das minhas reflexões e questionamentos que me propus desenvolver e enfrentar nesta pesquisa.

Nos discursos dos bolsistas deste projeto sobre os jovens que circulam nas escolas do projeto em tela, a idéia de juventude tende a aparecer articulada, na maioria das vezes, às questões sociais, o que fazia com que esse termo fosse ‘naturalmente’ adjetivado de popular. Essa associação discursiva, embora se explique pelo fato de as escolas envolvidas no Projeto Escola Aberta estarem situadas em comunidades⁷ de baixa renda e/ou favelas, e conseqüentemente o público que freqüentava essas oficinas pertencia a esses territórios sociais, ela assume uma posição importante em relação aos outros discursos. Com efeito, a articulação entre juventude e pobreza estará presente como um a priori nos demais sentidos de juventude que circulam nesse projeto.

Outros discursos sobre juventude emergiram nas falas dos universitários bolsistas quando eles próprios significavam suas experiências como formadores - em particular as que envolviam a violência vivenciada pelos jovens que participavam das suas oficinas dos finais de semana – chamando assim, a minha atenção, como os depoimentos abaixo:

Um dia na oficina apareceu um menino dizendo “fulano roubou porque nasceu pra ser bandido e nada pode mudar”. Tentei mudar o assunto, mas ele insistia. Tentei não responder muito, sei lá se ele estava testando a gente? (depoimento de bolsista do Projeto Conexões de Saberes)

Parece mentira, mas eles falam de violência onde moram como se fosse um assunto qualquer, é um corpo queimado sem cabeça, um estupro. Até as crianças falam normalmente, como se fosse algo comum. A favela é muito próxima da escola, na rua há sempre uns meninos te olhando, não gosto de ir sozinha. (depoimento de bolsista do Projeto Conexões de Saberes)

⁷ Vale ressaltar, todavia, que neste estudo, não abordarei frontalmente os sentidos de comunidade que subjazem nos discursos sobre juventude popular no espaço discursivo aqui privilegiado – Programa Escola Aberta. Nessa perspectiva, os sentidos de comunidade serão objetos de reflexão, quando considerar necessário para a discussão de juventude popular que aqui me proponho.

Alguns bolsistas reforçavam o discurso da “juventude como problema” relacionado especialmente à questão da violência reproduzida por diferentes sujeitos da escola. Esse grupo reiterava, de certa forma, a idéia do jovem – de origem popular – violento ou vítima da violência. Embora essa associação não aparecesse de forma explícita nas falas dos bolsistas, ela se fazia presente nos momentos em que a sua atuação na escola de final de semana era qualificada pelo grande desafio de “ganhar” esse jovem para dentro do espaço escolar através das suas oficinas que teriam como objetivo “despertar” o interesse, superar as barreiras para um diálogo, e conseqüentemente, diminuir a violência.

Acho essa parceria com a escola importante para a gente trabalhar a auto-estima dos participantes, pra que se enxerguem como pessoas transformadoras do seu meio e logo da sua vida e, dessa forma, acreditarão que podem conseguir realizar seus planos e que podem sim entrar para uma universidade pública, sem se fazerem de vítimas ou entrarem para o crime (depoimento de bolsista do Projeto Conexões de Saberes)

Ao longo de nossas discussões durante o processo de formação, apareciam nas falas de alguns universitários uma posição crítica em relação às escolas, pois esses mesmos percebiam na troca de diálogo com os sujeitos que por lá estavam um consenso dos espaços escolares frente às situações no que se refere a essa questão da violência. De modo geral, para essas escolas era mais comum agregar os jovens considerados violentos aos problemas sociais, uma ameaça de ordem social, do que repensar estratégias que pudesse torná-lo mais próximo dessa unidade escolar. Como se a própria escola não tivesse nada a ver com a questão que está presente dentro do seu espaço e/ou parte da comunidade que está inserida.

Para outros, o sentido de juventude era associado ao discurso da vitimização como expressa a fala de um bolsista do Conexões/UFRJ ao significar os jovens que freqüentam sua oficina

Uma pessoa só se enxerga como vítima das situações e dos males causados pela sociedade. Ela nunca vai se ver como a causadora da violência, sempre vai se perceber como vitimizada. E, a todo tempo,

seu discurso será o de que ela não conseguiu posição melhor na vida porque o governo não lhe dá emprego ou porque as pessoas não lhe ajudam. (fala de bolsista do Projeto Conexões de Saberes)

Diante dessas situações vivenciadas no processo de formação com os universitários, fui questionando se a percepção de juventude como problema não estaria relacionada igualmente à condição de classe desses jovens. Juventude problema ou juventude pobre que é um problema? Problema para quem?

Nesses diferentes depoimentos, fui percebendo possibilidades de sentidos de juventude. Essa associação entre jovem popular e violência (protagonistas ou vítimas dessa violência) se reproduz na mídia (no senso comum) pelos modelos de juventude que estão sendo revestidos para a sociedade. Diante de uma perspectiva carregada de estereótipos a respeito desses jovens, busquei novas fontes sobre juventude⁸ a partir de uma revisão bibliográfica.

Em uma primeira aproximação com a literatura, o levantamento bibliográfico realizado nesta dissertação percorreu os estudos dos últimos 10 anos (1997 até 2007). Utilizei como critério, para a escolha deste recorte cronológico, a possibilidade de abarcar a política educacional da gestão de dois governos com projeto políticos diferentes e com ideologias opostas, com dois mandatos cada um⁹. Vale ressaltar que o ano de 1997 representa também o marco de estudos e pesquisas sobre juventude, violência e cidadania realizada pela UNESCO no Brasil, o que abre pistas para a reflexão sobre a associação entre juventude popular e violência já mencionada na introdução deste trabalho.

No primeiro momento, ao pesquisar o tema **juventude** em revistas e periódicos a partir do site Scielo¹⁰ foram encontrados 62 artigos com diferentes recortes (“jovem rebelde”,

⁸ Sposito e Carrano (2003) identificam a diferença na denominação para os jovens que são os sujeitos, enquanto juventude seria a fase da vida. Nesta dissertação, não opero com juventude e jovem de forma dissociada, entendo-os, aqui, como sinônimos.

⁹ O presidente Lula está em cumprimento do 2º mandato.

¹⁰ Disponível em <www.scielo.br>

“violento”, “construção de sujeito”, “sujeito de direito”, “protagonismo juvenil” entre outros) e enfoques como saúde, trabalho, escola, moradia, gênero, sexualidade. Dos 62 artigos encontrados sobre juventude, fui identificando os periódicos classificados como *qualis* na área da educação¹¹. Nesse levantamento dos periódicos, foram encontrados 30 artigos que operavam com enfoques diversos.

Diante dos 30 artigos encontrados na área da educação, fiz um novo refinamento a partir de categorias que tivesse relação com as questões e temáticas que correspondesse as minhas inquietações iniciais e que ajudasse no processo de formação dos estudantes universitários inseridos no projeto. Desse modo, iniciei a procura em artigos com as palavras-chaves: *juventude popular* devido às discussões fecundas no grupo de estudo do projeto Conexões de Saberes, e *políticas públicas de juventude* por estar inserida e buscando conhecer um programa, Escola Aberta, que está em pauta nas discussões políticas do governo. A partir desse novo critério, aqueles que tivessem relação com as palavras escolhidas, juventude popular e políticas públicas a partir da leitura dos resumos, identifiquei três¹² artigos que abordavam a discussão sobre política pública de juventude. Em outros oito artigos, o foco era a **juventude popular**, quatro com ênfases na articulação com a escola¹³ e outros quatro com a discussão sobre “identidade jovem”¹⁴.

¹¹ As revistas e periódicos considerados *qualis* dentre os artigos encontrados são: Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Revista Estudos Feministas, Revista Brasileira de História, Revista Brasileira de Educação, Psicologia em Estudo, Educação em Revista, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Caderno Saúde Pública, Caderno de Pesquisa, Caderno Cedes. Nesses periódicos, foram encontrados 30 artigos que ainda mantinham relação com diferentes enfoques.

¹² SPOSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de e SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. 2006, vol.11, no. 32, p.238-257.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.5/6, mai/dez, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, set./dez. 2003, no.24, p.16-39.

¹³ ARAUJO, Carla. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educação e Pesquisa**, jan./jun. 2001, vol.27, no.1, p.141-160.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Out 2007a, vol.28, no.100, p.1105-1128

No segundo momento, ainda em busca de achados, fiz novo refinamento desse levantamento, ao centrar minha busca nas palavras-chaves “políticas de juventude” e “juventude popular¹⁵”, com os mesmos recortes utilizados quando procurava juventude nos periódicos. Dessa vez, a busca permitiu-me encontrar um texto¹⁶, referente a políticas públicas de juventude, mas nenhum em relação à juventude popular.

Diante de novas inquietações no processo de construção do, ainda, projeto de dissertação, fui percebendo a importância em buscar a categoria escola, por estudar um programa que articulava juventude e educação escolar. Nessa perspectiva, fiz um novo levantamento que teve como foco o campo da educação sobre a temática juventude e escola.

No terceiro momento, a partir da categoria “juventude e escola” foram encontrados 11 textos sobre a temática em tela, dos quais quatro já foram apontados anteriormente relacionados a juventude popular (ARAÚJO, 2001; LEO, 2006; DAYRELL, 2007a, LARANJEIRA e TEIXEIRA, 2008). Os outros 7 enfatizam a escola¹⁷, relacionando às

LEAO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educ. Pesquisa**, jan./abr. 2006, vol.32, no.1, p.31-48.

LARANJEIRA, Denise Helena P. e TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Rev. Bras. Educ.**, jan./abr. 2008, vol.13, no.37, p.22-34

¹⁴ CECCHETTO, Fátima e MONTEIRO, Simone Discriminação, cor e intervenção social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): a perspectiva masculina. *Rev. Estud. Fem.*, Abr 2006, vol.14, no.1, p.199-218.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, set. /dez. 2003, no.24, p.40-52.

LYRA, Jorge, MEDRADO, Benedito, NASCIMENTO, Pedro et al. "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". *Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos*. Cadernos CEDES, ago. 2002, vol.22, no. 57, p.9-21.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educ. Pesqui.*, jan./jun. 2002, vol.28, no.1, p.117-136.

¹⁵ Alguns textos denominam jovens pobres, todavia opero com o conceito de jovem de camada popular.

¹⁶ SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2003, no.24, p.16-39. Anteriormente identificado por mim na fase dos resumos.

¹⁷ AMANCIO, Ana Maria e NEVES, Rosa Maria Corrêa das. Conhecendo seus próprios talentos: jovens de escolas públicas em instituições de pesquisa no Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, ago. 2003, vol.24, no.83, p.645-658.

COSTA, Marcio da e KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ.**, jan./abr. 2006, vol.11, no.31, p.133-154.

práticas educativas, à cultura escolar e cultura juvenil, aos programas e projetos inseridos em escolas. Abrindo pistas para pensar os discursos sobre juventude que estão sendo investidos, especialmente juventude popular inserida nos espaços escolares.

Fiz um levantamento também junto aos trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). A partir dos resumos publicados nos sete encontros dos últimos anos¹⁸, em dois grupos de trabalhos (GT) específicos (GT Movimentos sociais/GT Currículo) o que resultou em um universo de 170 trabalhos. Dentre esses trabalhos, foram encontrados 28 textos que faziam menção à juventude, prevalecendo os aspectos políticos e sociais relacionados aos jovens.

No GT de movimentos sociais¹⁹, foram encontrados quatorze artigos com enfoque nas políticas de juventude²⁰ e outros dois com abordagem na juventude popular²¹ e o processo de

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cad. CEDES**, jan./abr. 2005, vol.25, no.65, p.43-58.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos e BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude. **Psicol. estud.**, maio/ago. 2007, vol.12, no.2, p.239-246.

LARANJEIRA, Denise Helena P. e TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Rev. Bras. Educ.**, jan./abr. 2008, vol.13, no.37, p.22-34.

OLIVEIRA, Maruza B. e ASSIS, Simone G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso. **Cad. Saúde Pública**, out./dez. 1999, vol.15, no.4, p.831-844.

ZANIOL, Elisângela, DAL MOLIN, Fábio e ANDREOLI, Giovani Um projeto de multiplicidade entre pesquisa, extensão, universidade e comunidade: vivenciando a cultura no bairro Restinga. **Rev. Dep. Psicol.**,UFF, 2007, vol.19, no.1, p.227-240.

¹⁸ No site www.anped.org.br os textos do evento estão disponíveis a partir de 2000.

¹⁹ Esse Grupo originou a discussão sobre juventude e contempla pesquisadores e acadêmicos que discutem sobre essa temática em tela. Esse grupo ainda reuni outros assuntos como: mulheres, MST, movimento indígena, educação ambiental.

²⁰ CARRANO, Paulo. *Ações públicas para jovens na cidade: o caso de Niterói*. 30ª ANPED, 2007.
DAYRELL, Juarez e REIS, Juliana. *Juventude, pobreza e ações sócio educativas no Brasil*. 30ª ANPED, 2007b.

GUIMARÃES, Maria Tereza C & QUEIROZ, Edna M. Oliveira de. *Jovens e ações públicas: espaços educativos de formação*.GT: Movimento social, 29ª ANPED, 2006.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Entre a autonomia e o controle: uma análise de um programa de transferência de renda para jovens pobres*. GT: Movimento social, 29ª ANPED, 2006.

GUIMARÃES, Maria Tereza C; QUEIROZ, Edna M. Oliveira de. & ANDRADE, Maria Dalva Pereira e *Juventude e educação: concepções que permeiam o poder público municipal da região metropolitana de Goiânia* (RMG). GT: Movimento social, 28ª ANPED, 2005.

ALMEIDA, Elmir de; VILLAR, Maria Elena Villar. *Ações públicas para a juventude de governos locais do grande ABC: descompassos entre trajetórias* GT: Movimento social, 28ª ANPED, 2005.

escolarização desses jovens. Vale ressaltar, que os quatorze artigos equivalem à metade dos artigos encontrados que se propõem às discussões sobre juventude. Esse dado pode ser explicado devido ao acirramento das discussões sobre os programas de políticas públicas, especialmente nos anos de 2004 e 2005.

Em relação à juventude e escola, foram encontrados cinco²² artigos que tinham relação com a cultura juvenil dentro da escola. Ainda no levantamento do grupo de movimentos

CORROCHANO, Maria Carla. *Política Pública e expectativas juvenis – considerações em torno do programa bolsa trabalho na cidade de São Paulo*. GT: Movimento social, 28ª ANPED, 2005.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro; FERNANDES, Caroline Falco Reis; SANTOS, Pollyana dos; LÍRIO, Flávio Corsini; MOTOKI, Celina Keiko Suguri. *Um panorama das iniciativas voltadas para jovens na região metropolitana da grande Vitória – ES*. GT: Movimento social, 28ª ANPED, 2005.

DURAND, Olga Celestina da Silva; FURINI, Doris Regina Marroni. E CANELLA, Francisco. *Juventude e poder local em Santa Catarina*. GT: Movimento social, 28ª ANPED, 2005.

TERRA, Denise C. & CAMACHO, Mariana. *Políticas públicas de juventude na região metropolitana do Rio de Janeiro: que política?* GT: Movimento social, 27ª ANPED, 2004.

BASTOS, Priscila da Cunha e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Juventude e participação: análise das políticas públicas municipais dirigidas aos jovens na cidade de Niterói*. GT: Movimento social, 27ª ANPED, 2004.

BRENNER, Ana Karina. *Programas de juventude no município Rio de Janeiro*. GT: Movimento social, 27ª ANPED, 2004.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. *Projeto Agente Jovem: Ação, Programa ou Política Pública de Juventude?* GT: Movimento social, 27ª ANPED, 2004.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres*. GT: Movimento social, 27ª ANPED, 2004.

²¹ ALVARENGA, Maira; CORREA, Licitia & SOUZA, Maria Celeste R. F. de. *A articulação entre experiência social e tempo escolar no processo de escolarização de jovens das camadas populares*. 29ª ANPED, 2006.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. *A expansão do ensino fundamental e a escolarização dos jovens pobres: uma análise de trajetórias institucionais*. GT: Movimento social, 30ª ANPED, 2007.

²² JOVINO, Ione da Silva e ABRAMOWICZ, Anete. *Escola, Juventude negra e hip hop: um ensaio sobre biopotência*. 29ª Reunião anual da Anped, 2006, trabalho apresentado.

MAIA, Carla Linhares. *A escola e a esfinge: culturas e saberes juvenis, um desafio contemporâneo*. 29ª Reunião anual da Anped, 2006, trabalho apresentado.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin; CLÍMACO, Adélia A. S.; QUEIROZ, Edna M. O. de ; ASCONCELOS, Iolani; ANDRADE, Maria Dalva P. *Estratégias educativas de jovens mulheres em processo de formação*. 27ª Reunião anual da Anped, 2004, trabalho apresentado.

PEREGRINO, Mônica. *A fecundidade da noção de moratória (vital/social) para a análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos*. 27ª Reunião anual da Anped, 2004, trabalho apresentado

CANESIN, Maria Teresa; CLÍMACO, Adélia Araújo de S.; QUEIROZ, Edna Mendonça O. de; ANDRADE, Maria Dalva Pereira e. *As referências simbólicas de jovens estudantes de um colégio militar*. 26ª Reunião anual da Anped, 2003, trabalho apresentado.

sociais, foram encontrados três²³ trabalhos encomendados que tinham relação com juventude e educação na trajetória histórica das políticas públicas de juventude.

No que se refere ao GT de currículo²⁴ não foi encontrado nenhum texto que faça relação à política pública de juventude. Neste mesmo grupo de trabalho, com relação à menção à categoria juventude popular²⁵ foi encontrado apenas um texto que tinha relação com saberes a serem ensinados na disciplina de geografia articulado ao contexto sócio-histórico do estudante de 8ª série, e um segundo relacionado à escola²⁶ que discute o jovem contemporâneo na mediação entre currículo escolar e ciberculturas. Para isso, investiga o orkut e a relação que estabelece com a escola a partir de comunidades virtuais criadas pelos alunos.

O levantamento bibliográfico aqui exposto aponta uma produção escassa da temática das políticas públicas de juventude no campo do currículo. Não identifiquei trabalhos que estabelecessem essa discussão, embora as produções encontradas no levantamento sobre políticas públicas de juventude tendam aumentar, pois é cada vez mais atual e pertinente no campo acadêmico e político a discussão sobre política de juventude, principalmente em âmbito federal. De certa forma, essa escassez reafirma a pertinência da pesquisa aqui proposta, particularmente, a incorporação a discussão das contribuições do campo de política de currículo.

²³ SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude, pesquisa e educação*. GT: Movimento social, 24ª ANPED, 2001. Trabalho encomendado.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. *Os jovens na relação sociedade - estado: entre "problemas sociais" e concepções ampliadas de direitos*. GT: Movimento social, 26ª ANPED, 2003b. Trabalho encomendado.

HADDAD, Sergio. *Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local*. GT: Movimento social, 30ª ANPED, 2007. Trabalho encomendado.

²⁴ A pesquisa foi realizada no grupo de trabalho do currículo por ser o campo de discussão que esta dissertação está inserida.

²⁵ GRECO, Fátima A. Silveira e FONSECA, Selva Guimarães. *Geografia, Saberes, Práticas e Vivências Culturais de Jovens Adolescentes*. 24ª ANPED, 2001.

²⁶ ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do & PARAÍSO, Marlycy Alves. *Subjetividades juvenis: conectando currículo escolar e cibercultura*. 30ª ANPED, 2007.

Uma primeira tentativa de sistematizar o levantamento realizado tanto nos periódicos como nas produções da Anped permitiu evidenciar 36 artigos que perpassava pelas temáticas de políticas públicas, juventude popular, e juventude e escola. Dentre alguns desses artigos, há aqueles que demonstram enfoque de ordem sociológica²⁷ (ALVARENGA, CORREA & SOUZA, 2006; ARAUJO, 2001; CARRANO, 2007, 2002 e 2000; DAYRELL, 2007, 2003, 2002; DAYRELL& REIS, 2007; SPOSITO & CARRANO, 2003a; SPOSITO, 2001) e em menor escala, de ordem antropológica²⁸ (CAMACHO, SANTOS & FENDANDES, 2007) . A despeito dos diferentes enfoques, esses estudos tendem a apresentar as mudanças que ocorrem em relação às políticas e às ações que envolvem a juventude, e compartilham, de uma maneira geral, a idéia de juventude como uma condição social, e dos jovens, como sujeitos de direitos. Por outro lado, esses estudos também demonstram a presença de muitas fontes e definições do entendimento da categoria “ser jovem”.

Por uma perspectiva de juventude articulada à política pública, aparece nas argumentações de Sposito & Carrano (2003), Sposito & Corrochano (2005), Sposito, Silva & Souza (2006), a crítica da noção de democracia que está na base da criação de programas para participação dos jovens. De uma maneira geral, esses programas estariam baseados em uma noção de democracia duvidosa, na medida em que ao utilizarem bolsas de estudo ou cursos de formação para obrigar a participação dos jovens, eles transformam as ações em um dever e não um exercício dos direitos conquistados.

Um outro aspecto também criticado nesses estudos refere-se à não continuidade dos programas, devido ao pouco tempo e / ou a forma esporádica que os mesmos são oferecidos

²⁷ A sociologia, especialmente Sociologia da Educação, é o campo de origem dos estudos sobre juventude. Numa perspectiva, que entende o sujeito jovem e as questões relativas ao seu meio social. Não houve critério para escolha dos textos a serem categorizados, mas foi realizado com a intenção de apresentar os diferentes espaços de diálogo que se pode estabelecer.

²⁸ Os estudos antropológicos fazem uma abordagem que vislumbre entender como se constitui o jovem. Um outro campo também de diálogo seria o psicológico, que procura entender o comportamento e os aspectos que envolvem sentimentos.

aos jovens, principalmente dos segmentos populares, acarretando frustrações ou descrença em relação às ações do governo.

Outra autora com quem dialogo é Novaes (2006), no que diz respeito à distinção que a mesma estabelece entre políticas, programas e ações. As políticas estruturais são contínuas e estão relacionadas à garantia de direitos fundamentais como ampliação do ensino profissional, educação do campo e educação para diversidade. Os programas são governamentais diretamente subordinados às políticas públicas, estruturados comumente com prazo definido de existência e atuam sobre uma realidade social específica. Neste caso, identifico 19 programas²⁹ que atualmente fazem parte das políticas públicas de juventude. As ações são atividades de curto prazo ou restritas a um público que pode estar articulado ou não às políticas ou programas³⁰. Em geral, os programas e ações têm sido considerados políticas de juventude. Já as políticas estruturais têm pretensões mais universalizantes, com grande ênfase nas questões educativas.

Investindo nas contribuições de Carrano (2007), aparecem nos estudos desse autor a questão sobre o desenvolvimento de políticas para juventude com base interventiva e forte influência da assistência social. Essas ações são desenvolvidas de acordo com o entendimento de juventude que está revestido pelas políticas: se por um lado o jovem é entendido como ameaça social, necessitando de ações políticas que controlem as atuações dessa “juventude risco social”, por outro lado, aparece uma base argumentativa que protege e reconhece os jovens enquanto sujeitos de direitos, abrigados por uma perspectiva do protagonismo juvenil.

²⁹ Os programas, abordados ao longo desse estudo, estão divididos nos seguintes ministérios: *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*: Agente Jovem; *Ministério do Esporte*: Bolsa Atleta e Segundo Tempo; *Ministério da Educação*: Brasil Alfabetizado, Escola Aberta, Escola de Fábrica, Melhoria e Expansão do Ensino Médio, Juventude e Meio Ambiente, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, ProUni, Saberes da Terra; *Ministério do Desenvolvimento Agrário*: Nossa Primeira Terra e Pronaf Jovem; *Ministério da Cultura*: Cultura Viva; *Ministério do Trabalho e Emprego*: Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego; *Ministério da Defesa*: Projeto Rondon e Soldado Cidadão; *Interministerial*: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

³⁰ Tendo como exemplos o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio e Diversidade Sexual na Escola.

Os estudos de Dayrell e Reis (2007) também apontam a questão do protagonismo juvenil. Para esse autores, o protagonismo está revestido de estímulo ao jovem a construir a autonomia, isto é, o desenvolvimento da consciência dos atos, e da participação crítica. A juventude, como categoria que vem sendo ressaltada nas ações públicas, é importante para repensar o papel desse jovem enquanto agente das ações em seu próprio interesse e conseqüentemente a reestruturação de algumas políticas públicas de juventude.

No que se refere à literatura sobre jovem de camada popular apreendida na perspectiva de sujeito-aluno, resultado do levantamento bibliográfico, deixa transparecer a ênfase do enfoque sociológico no tratamento dessa temática. Entre esses estudos, destaco de Alvarenga & Souza (2006), que apontam pistas importantes para discussão, como a diferença na apropriação do espaço tempo escolar por parte destes jovens, ou seja, “a existência de diferentes representações decorrentes da singularidade dos percursos escolares” (op. cit, p.1), ocasionando muitas vezes o estabelecimento de relações conflitivas e tensa. Como afirmam esses autores, as tensões ocorrem devido ao fato de a escola ter uma temporalidade institucional e organizativa, por regulações sociais que se diferenciam do cotidiano vivenciado pelo jovem que a compõem, neste caso, uma realidade urbana marcada pela pobreza, forte presença do narcotráfico e inexpressiva mobilização social.

Outro autor já citado que trabalha nessa perspectiva é Dayrell (2003). Esse autor aponta a importância de proporcionar aos jovens atividades e encontros nos quais eles possam ter oportunidade de se sentirem sujeitos em um espaço que lhe é peculiar.

Leão (2006), em seus estudos, ajuda a refletir sobre os jovens de camada popular que cresceram sob o impacto da ampliação das desigualdades sociais e econômicas das últimas décadas no Brasil. Ao mesmo tempo em que usufruíram a expansão da escolarização para as novas gerações, eles experimentam o acesso à educação de forma desigual, embora a

educação permaneça como um valor para esses jovens, eles manifestam uma relação tensa e ambígua com relação à instituição escolar.

Com uma discussão parecida, Costa e Koslinski (2006) procura identificar os elementos que parecem questionar e fazer da escola um processo valorativo. Assim, a partir dos dados colhidos através de estudantes de origem popular, apresenta algumas circunstâncias que parecem dúbias, acentuando a experiência escolar como um aspecto central do valor atribuído pelos estudantes à escola e, de certa forma, contrabalançando os efeitos negativos de um quadro econômico de agudos conflitos sociais associados a padrões de desigualdade social extremos.

Na perspectiva de Dayrell (2007) aparece a problematização do lugar que a escola ocupa no processo de socialização dos jovens, especialmente aqueles oriundos das camadas populares. Este autor argumenta que os desafios e tensões hoje encontrados na escola são oriundos de uma lógica de expressões da sociedade ocidental, que afeta diretamente os espaços e instituições sociais. Por outro lado, há preocupação por parte desse autor em ressaltar os jovens que chegam as escolas públicas, constituindo-se da categoria aluno. Além de investigar os problemas e desafios postos na relação dos jovens com a escola.

Vale assinalar que Carrano (2008) em seus estudos sobre identidades juvenis e escola, aponta que há uma demanda de se constatar que o processo formativo das instituições educativas, em especial a escola, parece ser relativizado pelas possibilidades de intervenções de agências, redes educativas e culturais que corroboram para a subjetividade e modos de existir no mundo. Como exemplos, mais comuns dessas intervenções, estão o meio de comunicação, mercado de consumo e grupos identitários.

Os estudos de Matheus (2003) são igualmente importantes na medida em que oferecem pistas para a reflexão sobre o tipo de relação estabelecida entre esses jovens e a escola. Para esse autor, há por parte dos jovens uma mensagem de ceticismo, decorrente de sua falta de

perspectivas. Por outro lado, um esforço no sentido de construir projetos de acordo com as referências que encontram. Tal esforço resulta na restrição de expectativas a metas mais próximas, tais como a conquista de uma profissão, a construção de uma família ou o estabelecimento de laços de solidariedade.

Em uma outra perspectiva de interlocução, Araújo (2001) aponta a relação entre juventude e escola como espaço de interações complexas, acoplado ao cotidiano marcado pela violência, e pela exclusão social. Uma das discussões ressaltadas neste estudo, aborda a relação direta que associa os jovens de camadas populares à violência, tendo como pano de fundo as relações grupais e interpessoais (ARAÚJO, 2001) que esse jovem mantém no contexto escolar. Esta autora resalta a importância de pensar a escola como espaço de mediação de conflitos e de convivência da diversidade cultural e social.

Além disso, a aproximação com essa literatura me permitiu perceber ainda dois aspectos a se problematizar ao longo da minha investigação. Um primeiro é a presença de um discurso recorrente sobre estes sujeitos, principalmente os agrupados na categoria “juventude de camada popular”, relacionada à violência. Esse tipo de discurso tende a estar na base das fundamentações dos programas de políticas de juventude, que têm uma de suas funções primordiais a reeducação desses jovens ditos “violentos” e percebem a escola como um dos espaços possíveis para a realização dessa função. Tal argumentação está fortemente marcada por Dayrell e Reis (2007) quando apontam que “... há uma tendência dominante nos diferentes programas e projetos em priorizar o desenvolvimento de ações de natureza sócio educativa. Aparece quase como óbvio: é necessário “educar” os jovens pobres”. (p.1).

Um segundo aspecto é que apesar das contribuições fecundas desses estudos, eles tendem a operar, em sua maioria, com visões ainda dicotômicas e centrar sua argumentação na linguagem da crítica. Para superar essas perspectivas e ir além da denúncia, é que aposto nas contribuições do campo do currículo como caminho de interlocução teórica.

Entre o desafio de dialogar com referenciais do campo do currículo, também procurei conhecer onde e como se situava a discussão de juventude na estrutura do Estado, chegando a uma secretaria nacional do governo federal³¹ que trata de questões relacionadas a tal fase da vida³². Ainda tomei conhecimento sobre organizações e órgãos internacionais como a UNESCO³³.

No geral, as atenções do poder público sobre a juventude, como já apontavam as leituras de textos acadêmicos, estão voltadas especialmente para a questão da violência juvenil. Trazendo à tona programas e ações sócio-educacionais que trabalham na perspectiva de combate e prevenção à violência juvenil sob a ótica da inclusão social, diante de um discurso que valoriza a identidade social e as possíveis heterogeneidades engendradas numa falsa diferença. Diante de tais proposições, os discursos mais recorrentes sobre a(s) juventude(s), e as múltiplas faces da violência contemporânea podem aparecer muito mais acopladas ao processo histórico para justificar a pertinência das políticas públicas de juventude.

Ao situar a discussão sobre juventude na pesquisa do mestrado, estabeleço o entendimento que esses sujeitos são fontes de discussões, concepções e acordos a partir de perspectivas políticas de sentidos de juventude, e que elucubram no processo construtivo de “estar jovem” na relação com o mundo, refletindo quanto aos aspectos de trabalho, saúde, emprego e da educação. Nesse caso, a perspectiva da educação para os jovens parece estar

³¹ A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) foi criada por Medida Provisória assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em fevereiro de 2005, transformada na Lei 11.129 de 30 de junho de 2005.

³² Não estou criando uma faixa etária ou características que defina “ser jovem”/ “estar sendo jovem”. Mas, vale assinalar que se constitui como o processo da infância, sendo alargando ou diminuindo em termos etários, de acordo com as concepções pessoais do indivíduo.

³³ Macedo Castro (2005) em seus estudos sobre a UNESCO aponta a força e influência desta organização internacional que varia ao longo da história, assim como sua relação com os Estados nacionais que também passou por diversos estágios. A natureza, extensão e proposta das intervenções – termo que muitas vezes aparece como sinônimo de *cooperação técnica* ou *cooperação internacional* – praticadas pelas agências do chamado Sistema da ONU, se alinharam a certos acúmulos, percepções, interesses e estratégias que guiaram os debates na arena internacional, tendo à frente as principais nações ou, mais precisamente, aquelas com um Produto Interno Bruto elevado.

articulada por um lado a formação profissional e ao mercado de trabalho. Por outro lado, apresenta uma discussão associada ao espaço escolar, em alguns momentos revestidos de outros aspectos e definições pedagógicas, o que pode abrir pistas para o questionamento de outros sentidos de juventude.

Desse modo, foi se delineando como questão central ao problema de pesquisa, identificar os discursos sobre jovem/jovens em contextos produtores de currículo onde circulam e são negociados os sentidos de juventude. Não falo de discursos estanques e hierárquicos, mas daqueles em movimento, que podem estar de forma mais ou menos hegemônica, em diferentes espaços onde são produzidas políticas de currículo.

1.2 - INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES IMPORTANTES NO CAMPO DO CURRÍCULO.

Minha aposta teórica nesta pesquisa consiste em acreditar que o olhar embasado em algumas teorizações curriculares, que articulam as contribuições de perspectivas críticas e pós-críticas podem contribuir para dar visibilidade à presença de outros discursos mais ou menos subversivos sobre juventude nos documentos do Programa Escola Aberta e nos depoimentos dos participantes desse projeto na escola. Em outras palavras, este trabalho pretende perceber e positivar do ponto de vista político, a pluralidade e ambivalência (Macedo, 2006b) que circulam nos espaços e contextos diversos, ampliando assim, no campo da reflexão, a possibilidade de pensar a transformação para além da resistência.

Desse modo, apoio-me nos estudos de Alice Casimiro Lopes (2005, 2006^a, 2006b) e de Elizabeth Macedo (2006a, 2006b, 2004) para pensar tanto a concepção de currículo que privilegio nesta minha análise, como para enfrentar o debate sobre políticas curriculares, central na discussão a que me proponho.

1.2.1- ENCONTRANDO UM (ENTRE) LUGAR NOS DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO.

No que se refere ao meu entendimento de currículo, o diálogo com Macedo (2006^a, 2006b, 2004) foi de determinante para a análise a que me propus nesta dissertação. Essa autora, distanciando-se das concepções essencialistas de currículo que tendem a coisificá-lo, entende currículo:

“(...) como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os "saberes comuns", as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições.” (MACEDO, 2006: 289).

É possível perceber, pela definição proposta por essa autora, um alargamento dos sentidos de currículo para além de currículo escolar, oferecendo elementos para sustentar a minha argumentação sobre a possibilidade de abordar as políticas de juventude como políticas de currículo, assim como desenvolverei mais adiante, ainda nesta seção. Com efeito, ao significar currículo como “espaço de fronteira híbrido”, Macedo (2006) incorpora as implicações da virada cultural tal como apontadas por Gabriel (2008) na citação abaixo para pensar e interpretar o fazer curricular, em particular as que dizem respeito à centralidade do campo da discursividade nessa reflexão.

Ela [a virada cultural] se impõe como um discurso que desestabiliza as bases epistemológicas sobre as quais se assentaram até então as diferentes matrizes teóricas que contribuem para a nossa leitura de mundo. Estreitamente articulada ao que passou a ser chamado como “virada lingüística” nas análises pós-estruturalistas, essa revolução conceitual coloca em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos. A assunção desse entendimento de cultura como “rede de significados”, como um “conjunto de sistemas de significação” implica no distanciamento das perspectivas essencialistas, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural na apreensão da “realidade” (GABRIEL, 2008, p.219) .

Portanto, nesse quadro teórico a idéia de “cultural” não pode ser vista apenas como fonte de conflito entre “diversas culturas”, mas como um campo de disputa de sentidos produzidos por sujeitos que se posicionam e são posicionados nas práticas discursivas em que estão envolvidos. Nesse contexto, Macedo (2006^a, 2006b, 2004) contribui para a desconstrução da idéia de currículo formado por diferentes culturas estanques ou como organização explícita de conhecimento específico, e abre pistas para pensar a dimensão política da relação entre currículo e cultura de forma mais dinâmica, como um processo onde se constitui discursivamente a diferença e a desigualdade social.

Para tal, Macedo (2006a, 2004) apoiada em Canclini (2003)³⁴, incorpora o conceito de hibridismo na reflexão curricular e opera com a pluralidade de discursos que circulam nos currículos explicitando as ambivalências tornando “menos óbvios e estáticas as relações de poder” (MACEDO, 2006a, p. 290). Essa idéia de híbrido cultural associada às contribuições da Análise de Discurso de Fairclough (2001), em particular à categoria de intertextualidade, como desenvolverei na próxima seção, permitiu-me explorar e problematizar os discursos sobre a juventude/as juventudes produzidos nos contextos de políticas de currículo como desenvolverei no próximo capítulo.

De fato, ao permitir desconstruir a idéia de existência de significados puros o hibridismo permite reconhecer tanto os sentidos hegemônicos de juventude que são recontextualizados e hibridizados em diferentes contextos como outros discursos com potencial subversivo que desestabilizam os sentidos que tendem a ser fixados na luta hegemônica

³⁴ Canclini (2003) em seu livro “Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade” valoriza a diversidade de manifestações artísticas como modo de assumir novos espaços híbridos da cultura, para construção de uma sociedade mais plural e democrática. Para tal, desenvolve a idéia de hibridismo entendido como mistura de expressões (linguagens) como potencial subversivo, e que abre pistas para desconstruir o discurso dominante.

Na análise de Macedo (2004), a idéia de hibridismo é potencializada ao ser articulada com o conceito de hegemonia³⁵ e de lutas hegemônicas. Para essa autora, os discursos hegemônicos são forças poderosas presentes no currículo, e mesmo que não estejam materializados na forma escrita, fazem parte do pensamento e da fala dos sujeitos que estão na escola.

“Defino-os [discursos hegemônicos] como os discursos através do qual o poder colonial opera repletos de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro, deslocar a ambivalência para fora do espaço em que pensamos e agimos o mundo.” (MACEDO, 2006b, p.107).

Entretanto, Macedo (2006b e 2004) ao se articular com a concepção de um currículo como espaço tempo de fronteira, ela não rompe com essa corrente hegemônica, mas compõe estudos que vislumbram uma concepção de “... híbrido em que a diferença é negociada num espaço-tempo ambivalente em que os discursos homogêneos convivem com os saberes locais”. (Macedo, 2004,p.9)

Preocupada em compreender produção da diferença e da identidade no fazer curricular Elizabeth Macedo (2006b) opera igualmente com a idéia de relações hegemônicas. Com efeito, para Macedo (2006b, 2004), essa produção se faz no campo discursivo, em um espaço de enunciação onde a tentativa em dominar a diferença por meio de estereótipos e definições unívocas nunca é completa, e sim marcada pela incompletude, abrindo sempre a possibilidade do outro estar presente também no processo. Dessa forma, é possível pensar a produção da

³⁵ O conceito de hegemonia com o qual trabalha essa autora se aproxima dos estudos de Laclau e Mouffe (2001) social. De acordo com essa estudiosa do campo do currículo, as concepções destes autores se apóiam nos conceitos de desconstrução e de ponto nodal, para discutir hegemonia numa perspectiva pós-estrutural. “Para eles, toda cultura ocupa um lugar social particular, o que implicaria a inexistência de totalidades, assim como a impossibilidade de interação entre elas. Nessa perspectiva, não haveria particular, porque todo particular estaria fechado em si e se configuraria como uma totalidade. Ocorre que nas relações sociais são gerados antagonismos que criam cadeias de equivalências entre particulares e obrigam as cadeias a assumir uma representação que transcende as particularidades. Nesse movimento, uma particularidade assume a função universal o que Laclau e Mouffe caracterizam como uma relação hegemônica.” (MACEDO, 2006b, p.110)

diferença e da identidade como sendo uma mescla híbrida e subversiva e que traz na própria ambivalência possibilidade da transformação.

Nessa perspectiva, é possível discutir produções de sentido de juventude como políticas culturais e no recorte aqui privilegiado, como políticas de currículo, inseridas em uma discussão mais ampla que abarca a idéia de política pública.

1.2.2 - POLÍTICAS DE JUVENTUDE COMO POLÍTICAS DE CURRÍCULO

“As possibilidades analíticas oferecidas pelas formulações de Ball apontam para a superação de modelos de política marcados pela prescrição — e pela supervalorização do contexto de influência — na formulação e na análise de políticas, bem como para reconceptualização dos efeitos das orientações oficiais e político-econômicas sobre as práticas.” (LOPES & MACEDO, 2006, p.3).

Com o intuito de melhor compreender as “possibilidades analíticas das formulações de Ball” apontadas pelas autoras na citação acima, senti a necessidade de estabelecer uma breve interlocução com autores da sociologia³⁶, especialmente da sociologia política.

Dessa forma, apoio-me em um primeiro momento, nos estudos de Abad (2003) sobre políticas públicas (chamadas também de políticas sociais por esse autor) na sociedade latino-americana³⁷. Em seguida, dialogo com Boneti³⁸ (2007), cuja abordagem sociológica tem por objetivo entender a complexidade e dinâmica que envolve a formulação e a operacionalização das políticas públicas.

³⁶ Área com grande número de estudos relacionados a questão da juventude e educação, ver Sposito (1997, 2000). Autores como Abad e Boneti reforçam esses estudos, especialmente por discutirem na perspectiva das políticas públicas de educação.

³⁷ Contemplo a idéia de América Latina, tendo em vista que o Brasil é um dos países que pertence ao grupo, ao mesmo tempo, que perpetua uma perspectiva macro política e de onde algumas organizações como a Unesco também situa os trabalhos e publicações voltados para juventude. Em seu trabalho, Miguel Abad (2003) aborda a perspectiva política por meio da discussão sobre política pública para juventude.

³⁸ Boneti é pesquisador da área da sociologia da educação que desenvolve seus estudos na área de políticas públicas da educação. Na publicação “Políticas públicas por dentro” ele faz um mapeamento de como estão sendo discutidas essas políticas nesse campo.

De acordo com Abad (2003), o Estado é caracterizado como a expressão político-institucional que detém as relações dominantes da sociedade. Assim, na visão desse autor, as políticas ganham sentido como luta de poder em busca de acordo para manter um padrão de governabilidade. “Trata-se, ao mesmo tempo, de um agente de articulação e de unificação entre as nações” (idem, p.13). A ação do Estado ao reproduzir as relações dominantes na/da sociedade também reproduz as tensões oriundas das contradições, e conflitos baseados nas desigualdades seja na distribuição do próprio poder, ou nas diferenças sociais, políticas, regionais, raciais, gêneros e geracionais. Outro sentido de política trabalhado por Abad (2003) para política, mas não necessariamente dissociado da primeira perspectiva apontada acima, se refere aos programas de ações oferecidos pelo governo, sobre os quais esse autor aponta algumas conclusões importantes ao definir política pública. Para Abad (2003), essa forma de intervenção do Estado representa o que o governo opta por (não) fazer diante de uma determinada situação, e ao mesmo tempo a forma de concretizar as ações do Estado e o investimento de recursos públicos.

Nessa perspectiva, a formulação dessa política requer “o compromisso de uma racionalidade técnica com uma racionalidade política” (ABAD, 2003, p.14). A racionalidade técnica é assumida pelos agentes e especialistas que estão diretamente relacionados à estrutura governamental. E a racionalidade política influenciada por fatores como o projeto político do Estado, as demandas e interesses da população em diálogo com as instâncias políticas a serem cumpridas, os recursos disponíveis, as propostas alternativas e a organização e capital político de grupos não-hegemônicos, desenvolvimento institucional da sociedade e a conjuntura internacional.

“... uma política pública também facilita amplos consensos sociais e promove o desenvolvimento do sistema institucional, tornando possível o controle cidadão e a responsabilidade pública dos governos de plantão. As políticas públicas são também instrumentos de governabilidade democrática para as sociedades, tanto em sua acepção mais limitada, referida às

interações entre o Estado e o resto da sociedade, como no seu sentido mais amplo de levar à convivência cidadã.” (ABAD, 2003, p.16).

Boneti (2007) explora a construção e operacionalização de políticas públicas, partindo da idéia de que as políticas públicas são criadas e implementadas a partir de um fundamento teórico e de uma concepção de sociedade. Em geral, a participação de agentes definidores dessas políticas públicas tende a representar o interesse da classe dominante, a igualdade buscada se resume aos interesses de um grupo minoritário. Assim, de acordo com este autor:

“... a definição de políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista. Isso significa afirmar que ao se falar da relação entre o Estado e as classes sociais, entra-se obrigatoriamente na questão dos agentes definidores das políticas públicas, os que não são apenas nacionais.” (BONETI, 2007, p.14)

Os estudos de Boneti (idem) ajudam a entender que a ordem do poder hegemônicos das políticas não é para reconhecer a diferença como relativização de um possível sentido verdade estabilizado, mas de entender o diferente como o de “fora”, criando mecanismos agrupados a interesse próprios que procurem integrá-lo para “dentro” da lógica dominante. Segundo esse autor, os ideais hegemônicos, diretamente atrelados às relações de poder, tendem a universalizar e homogeneizar alguns sentidos, em detrimento de outros, com o intuito de reforçar e fixar discursos produzidos por grupos, cujos interesses orientam as lutas hegemônicas pelo controle do Estado.

Sem dúvida essa tentativa de definir políticas públicas a partir da leitura desses dois autores, ajudaram-me a entender melhor a crítica formulada por Lopes e Macedo (2006) em relação à necessidade de superar o modelo de análise política centrado e limitado à ação do Estado. Superar, não no sentido de negar as contribuições dessas análises, mas de buscar novas perspectivas de análise que possam abarcar a dinâmica do poder em sua complexidade.

De fato, os estudos de Abad (2003) e Boneti (2007) oferecem elementos importantes

para uma análise crítica em relação à ação do Estado como reprodutora da ideologia dominante e defensora dos interesses do grupo hegemônico no poder. Boneti (2007), ao analisar, a homogeneização e universalização de sentidos como um dos mecanismos implementados pelas políticas públicas, ajuda-me a pensar o potencial político, na manutenção da hegemonia, dos discursos recorrentes sobre juventude que investem em sentidos que descaracterizam as singularidades e particularidades de classe, gêneros, raça, por exemplo desse grupo.

Dessa forma, esses autores foram importantes para compreender a perspectiva das políticas públicas, do lugar do Estado e das relações de poder que nela podem existir. Entretanto, para superar a perspectiva da denúncia e pensar outras possibilidades de análise acerca das relações de poder assimétricas para além da ação do Estado, é que aposto mais uma vez, nas contribuições do campo do Currículo como espaço de interlocução teórica.

Para tal, dialogo com Ball (2001) e Lopes (2006a, 2005) que ao explorarem as relações entre Estado, poder e política, apontam pistas para além de uma visão dicotômica e hierarquizada. O sentido atribuído, nos estudos desses autores, à ação política não reduz

“Políticas às ações do Estado e/ ou à interlocução privilegiada com o Estado, como se este fosse uma instância definidora dos sentidos finais das práticas sociais, (e) seja esvaziada de significação, na medida em que a própria ação política do Estado é esvaziada.” (LOPES, 2006a, p.36).

Lopes (2006a) em interlocução com Stephen Ball propõe o entendimento simultâneo de política como discurso e texto. Para o entendimento de política como texto, Ball (2001) e Lopes (idem) entendem

“(…) os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legitimadas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelo controle de sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos, e do contexto da leitura.” (LOPES, 2006a :55).

No que se refere à política como discurso, os mesmos autores apontam que a produção do conhecimento se faz na arena política onde os produtores de textos e discurso são múltiplos (governo, meio acadêmico, grupos sociais, práticas escolares), tornando também múltiplos os sentidos e significados em disputa. Esse enfoque permite, sem negar as estruturas mais amplas de poder, que esses discursos híbridos sejam percebidos em seu movimento circular recontextualizados e hibridizados em outros contextos. Ball (2001, p.201) salienta que:

“A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópias de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.” (BALL, 2001, p.201)

É justamente, para superar as análises dicotômicas e hierarquizadas de poder que Ball (apud LOPES & MACEDO, 2006) identifica três contextos diferenciados de produção de políticas de currículo. O primeiro é o “contexto de influência”, onde são construídos os discursos políticos e definidas as iniciativas políticas. Neste contexto, aparecem as disputas tanto de quem irá influenciar quanto dos objetivos e finalidades da educação, tendo atuação fundamental as redes sociais em torno do governo e/ou partidos, agências multilaterais e governo de outros países que mantêm referências políticas. O segundo, “contexto de produção” dos textos curriculares, tem uma relação direta com o primeiro contexto por ser constituído pelo poder central, e direciona as ações para as realidades específicas. E o terceiro corresponde ao “contexto da prática” onde as definições são reinterpretadas, reformuladas, e adaptadas às condições dessas realidades específicas. Esse processo de reinterpretação, e recontextualização é também incorporado pelos dois primeiros contextos citados, o que salienta o caráter circular dos discursos. Tal conceito de recontextualização está diretamente relacionado ao que marca

“(...) as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança nos mais diferentes níveis.” (LOPES, 2005, p. 55)

As reflexões desenvolvidas por Stephen Ball (1998, 2001), incorporadas por Lopes & Macedo (2006) e Lopes (2006a, 2006b e 2005), sobre política de currículo, permitem pensar também o poder e as relações de poder de forma mais complexas, reconhecendo a sua presença em todos os contextos produtores de políticas de currículo, isto é, em todos os contextos onde são produzidos sentidos sobre juventude.

Interessa-me assim, neste estudo, perceber as concepções e ambivalências dos discursos sobre juventude, apoiada nas contribuições desses autores sobre a circularidade e dinamicidade dos discursos políticos. Não busco analisar de forma separada cada um dos contextos e sim evidenciar como estão sendo recontextualizados os sentidos sobre juventude e/na escola em um programa de política de juventude implementado pelo atual governo, apreendido como um campo de discursividade, marcado por negociações e disputas políticas.

Neste sentido, Ball (apud LOPES & MACEDO, 2006), ao considerar as interlocuções e articulações nos múltiplos contextos que configuram o que ele chama de “ciclo de políticas”, abre pistas para pensar de forma articulada as perspectivas micro e macro na análise sobre as políticas educacionais para além do controle estatal. Nesse sentido, o enfoque aqui privilegiado requer pensar esses contextos como escalas de apropriação do olhar sobre os sentidos de juventude, como desenvolverei no segundo capítulo.

“... as determinações do Estado são entendidas como parte importante de um ciclo de produção de políticas, mas também como incapazes de direcionar toda a ação da escola ou mesmo a formulação dos documentos curriculares. O próprio entendimento das determinações do Estado é reinterpretado, uma vez que nessa esfera também são encenados conflitos vários, sem um direcionamento comum obrigatório, o que confere à esfera estatal a dinâmica de poderes difusos não-centralizados.” (LOPES & MACEDO, 2006, p.5).

Essa idéia de escalas vai ao encontro da diferença criticada por Lopes (2008), entre propostas educativas locais e políticas do Estado. Segundo essa autora, a diferenciação está

diretamente relacionada às demandas de produção, consumo e distribuição dos discursos produzidos e no processo de legitimação desses textos. Nas propostas locais os discursos são produzidos levando em conta os projetos e demandas locais negociáveis em um pequeno grupo social. Já as políticas do Estado referem-se às ações produzidas pelos agentes que atuam nas instâncias administrativas do Estado.

“Parece não ser considerado, pelas teorias centradas no Estado, que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, exaustivamente analisado, mas tal projeto só consegue se institucionalizar pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com interesses econômicos desse mesmo projeto.” (LOPES, 2008, p. 62).

Uma análise que se apóia neste referencial teórico requer pensar na ressignificação do poder de forma a entendê-lo não apenas como “de propriedade” do Estado, que o exerce a partir de um decreto, mas também como uma potência que perpassa os discursos sobre juventude que estão sendo permanentemente recontextualizados e ressignificados, produzindo novos sentidos. Dessa maneira, compreendo que o poder de construir e forjar identidades e sentidos do mundo, não é apenas um poder verticalizado e hegemônico, frente ao qual a escola e os sujeitos só teriam duas saídas: resistir ou adequar-se.

Ao explorar, assim como Macedo (2006b) o conceito de ambivalência em seus estudos sobre políticas de currículo, Lopes (2005) aponta que operar com tal conceito permite desconstruir a verticalidade presente nas análises de poder e reafirmar a potencialidade analítica da idéia de ciclo de política que evidenciam os processos de recontextualização e hibridização discursiva, nos quais são negociados os diferentes sentidos em disputa.

“Nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. As hibridizações não são entendidas com superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco como produtoras de consensos entre as diferenças. Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão.” (LOPES, 2005, p.61).

Desse modo, essas reflexões permitem compreender esses diferentes contextos como espaços onde são negociados e disputados possíveis projetos de sociedade. Assim, entendo que o conceito de currículo (MACEDO, 2006; LOPES & MACEDO, 2006) trabalhado nesta pesquisa ao ser articulado à idéia de política de currículo (LOPES, 2006; 2005) pode oferecer um quadro teórico fecundo para compreender as implicações políticas dos discursos sobre jovens que circulam nos diferentes espaços produtores de políticas de currículo e que dialogam com as políticas públicas de juventude, onde esses mesmos discursos também são produzidos, reorganizados, reinvestidos de sentidos facetados e ambivalentes. Diante de tal reflexão, este estudo se propõe a evidenciar alguns desses mecanismos complexos por meio do qual o poder e a luta pelo poder permeiam esses diferentes contextos, tendo como foco de análise um programa específico – o Programa Escola Aberta – que integra o conjunto de políticas para a juventude implementadas nessas últimas décadas.

As minhas inquietações e interrogações iniciais, explicitadas no início deste capítulo, foram sendo assim redimensionadas: A quem interessa que os discursos sobre juventude, em particular a juventude pobre, estejam de forma recorrente articulados à questão da violência? Essa voz, constantemente presente em diferentes eventos discursivos para justificar ações e práticas que contemplem uma articulação política com essa população, não poderia ser percebida como uma estratégia de fixação de um determinado sentido de juventude como mecanismo de reprodução das relações de poder vigentes? E ainda: Na luta hegemônica pela disputa dos sentidos, que discursos sobre juventude carregariam um potencial subversivo do *status quo*?

Tendo essas questões em mente e apoiada no entendimento do currículo (MACEDO, 2006a, 2006b, 2004) como prática de significação cultural, produtora de sentidos do mundo, e conseqüentemente na compreensão de política de currículo como política cultural (LOPES 2005), fui gradativamente reorientando o meu olhar para pensar esse programa no qual me

encontrava inserida, como já explicitado. Faltava enfrentar o desafio de ordem metodológica que permitisse apropriar-me da minha empiria. O diálogo com autores que operam com a análise do discurso, em particular, com Fairclough (2001) mostrou-se uma pista fecunda.

1.3 - QUESTÕES METODOLÓGICAS: POR ONDE FUI ME ENCONTRANDO...

A pesquisa realizada se insere nos estudos de cunho qualitativo na perspectiva da Análise do Discurso, na medida em que procurei compreender os mecanismos discursivos de negociações entre os diferentes sentidos de juventude, que circulam nos contextos de produção de políticas de currículo anteriormente mencionados.

Uma análise que se apóia no referencial teórico citado, Ball (1998, 2001), Lopes (2005, 2006a, 2008), Macedo (2006, 2004) requer pensar na ressignificação do poder de forma a entendê-lo não apenas como uma ação vinda do Estado, mas como ações praticadas e exercitadas em diferentes contextos. Neste sentido, não se trata de procurar analisar as informações ou determinar a veracidade do conteúdo ressaltado, mas sim de perceber a pluralidade de discursos sobre juventude em disputa, nos diferentes contextos onde esses discursos são produzidos, recontextualizados e hibridizados. Baseada no referencial, anteriormente mencionado, busco elementos para perceber nesses espaços de negociação de sentidos, o que é dito dentro das regras do jogo estabelecidas nos discursos analisados. Isso significa compreender como as relações assimétricas de poder constituem e são constituídas nas práticas discursivas.

Nessa perspectiva, emergem algumas questões: Que discursos sobre juventude e/na escola, produzidos, recontextualizados e hibridizados nesses textos, investem nos sentidos hegemônicos de juventude? Quais investem nos sentidos subversivos? Como esses discursos são reproduzidos, recontextualizados e hibridizados? Que discursos sobre juventude popular estão presentes nesses espaços de negociação de sentidos?

Interessa-me igualmente pensar de que maneira esses discursos sobre juventude se hibridizam com discursos sobre escola, tendo em vista as características do Programa Escola Aberta como desenvolverei no próximo capítulo.

Desse modo, fui buscar junto a Fairclough³⁹ (2001) reflexões para subsidiar teórico-metodologicamente o enfrentamento com as questões mencionadas. Fairclough (idem) em seu livro *Discurso e Mudança Social* propõe uma Análise do Discurso que pode ser estendida, como ele mesmo sinaliza, a outras áreas do conhecimento.

“A análise lingüística é por si mesmo uma esfera complexa e às vezes bastante técnica que incorpora muitos tipos e técnicas de análise. Embora uma experiência prévia em lingüística, em princípio possa ser pré-requisito para fazer análise do discurso, na verdade a análise do discurso é uma atividade multidisciplinar e não se pode exigir uma grande experiência lingüística prévia de seus praticantes, do mesmo modo que não se pode exigir experiência prévia em sociologia, psicologia, ou política.” (idem, p.102)

Nesse sentido, este autor aponta a potencialidade da Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientado (ACDТО) como uma ferramenta metodológica para análise de práticas discursivas que oferece possibilidade de perceber as mudanças geradas, aqui identificadas no momento de recontextualização e hibridização dos discursos sobre juventude e/na escola pelos contextos produtores de políticas de currículo.

Além disso, e tendo em vista o referencial teórico privilegiado no campo do currículo, destaco outros aspectos que considere relevante da ACDТО e que justificam o diálogo com Fairclough (2001). Trata-se do próprio sentido de discurso com o qual opera este autor.

“Minha tentativa de reunir a análise lingüística e a teoria social está centrada numa combinação do sentido mais socioteórico de “discurso” com o sentido de “texto e interação” na análise do discurso orientada lingüisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.” (Fairclough, 2001, p.22)

³⁹ Embora a obra de Fairclough seja vasta, limitei-me, neste trabalho, estabelecer um diálogo preliminar com esse autor, a partir do seu livro *Discurso e Mudança Social* (2001). Esse livro, traduzido por um grupo de pesquisa da Universidade de Brasília, oferece elementos importantes para operar com a análise do discurso.

Fairclough (2001) entende discurso também como prática social, onde as palavras contêm valores e forças ideológicas e carregam sentidos plurais, abrindo espaços para as subversões. Essa forma de entendimento de discurso no quadro da ACDTO, é resultado, como bem explicita o autor na citação abaixo, da sua intencionalidade em articular contribuições de diferentes tradições teóricas e campos disciplinares distintos.

“A abordagem de discurso e da análise de discurso que apresentei neste capítulo tenta integrar uma variedade de perspectivas teóricas e métodos para o que é assim espero, um poderoso recurso para estudar as dimensões discursivas da mudança social e cultural. Tentei combinar aspectos de uma concepção foucaultiniana de discurso com a ênfase baktiniana na intertextualidade: a primeira inclui uma ênfase fundamental nas propriedades socialmente construtivas do discurso, a última enfatiza textura dos textos (Halliday e Hasan , 1976) e sua composição por meio de fragmentos de outros textos e ambas apontam para o modo como as ordens de discurso estruturam a prática discursiva e são por ela estruturadas. Também tentei localizar a concepção dinâmica da prática discursiva e de sua relação com a prática social que emerge dessa conjuntura dentro de uma conceituação gramsciniana de poder e de luta de poder em termos de hegemonia. Ao mesmo tempo recorri a outras tradições na lingüística à análise de discurso baseada no texto e a análise de conversação etnometodológica para a Análise textual. Acredito que o quadro resultante nos permite combinar relevância social e especificidade textual ao fazer análise de discurso e explicar a mudança.” (FAIRCLOUGH, 2001,p.130 e 131)

Ao assumir uma concepção de linguagem constitutiva de mundo via discurso – “... uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (idem, p.91) – Fairclough reafirma a possibilidade de pensar o discurso como produto e produtor de identidade social da construção das relações sociais entre as pessoas e do conhecimento e da crença.

Um outro aspecto importante para minha análise, presente na ACDTO, consiste na possibilidade de pensar a transformação social – a invenção da emancipação – também a partir do campo da discursividade. Fairclough (2001), embora reconheça, baseado na concepção foucaultiana do discurso, que os sentidos são produzidos dentro de formações discursivas específicas e em função das regras que são próprias e que controlam o próprio

discurso, defende a possibilidade dos sujeitos, em suas contingências, investirem discursivamente no sentido da mudança. Com efeito, dependendo das relações que são estabelecidas no evento discursivo e na posição do sujeito, os sentidos podem ser investidos de tal forma a reproduzir ou subverter os discursos hegemônicos. Isso permite entender que o(s) sujeito(s) pode(m) ser produzido(s) ou produtores do discurso.

O diálogo com Fairclough (idem) permitiu perceber que os discursos, percebidos como práticas sociais, não são naturalmente hegemônicos, eles lutam para ocupar essa posição por meio de mobilização de estratégias como a fixação de sentidos que procuram se passar por pretensamente universais. É nessa perspectiva, que o autor mencionado dialoga com a análise gramsciniana sobre hegemonia, oferecendo elementos para entender a luta hegemônica que se trava por meio das práticas discursivas, e que permite reestruturar, reproduzir e desafiar os discursos existentes. Esse autor salienta ainda, que sua preocupação está voltada para o discurso enquanto prática política especialmente nas “entidades coletivas” e na prática ideológica que “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (p.94).

Por outro lado, ao significar discurso como prática discursiva, o autor sublinha a importância de entender as condições de produção, distribuição e consumos desses mesmos discursos. Em relação ao texto, Fairclough (ibidem) o considera como uma dimensão do evento discursivo, sublinhando a importância de análise das marcas textuais, na medida em que para esse autor forma e significado são complementares e recebem a mesma atenção na análise do discurso textualmente orientado.

Vale ressaltar que para esse autor os textos são ambivalentes e ilimitados as possíveis interpretações. Nesse contexto, assumo uma posição de intérprete, tendo em vista a discussão de sentidos de juventude que circulam no material analisado. Todavia, resalto a importância das múltiplas interpretações e sentidos que poderão ocasionar algumas questões. Para tanto,

selecionei duas categorias de análise, propostas pela ACDTO: interdiscursividade e vocabulário.

A interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva é entendida como “configuração de convenções discursivas que entram na produção do texto”(FAIRCLOUGH, 2001, p.136). Textos esses que variam conforme a heterogeneidade, as formas de análise e as relações estabelecidas.

“A intertextualidade é a fonte de muita ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que entram em sua composição, então os elementos dessa superfície textual não podem ser claramente colocados em relação à rede intertextual do texto, e seu sentido pode ser ambivalente; diferentes sentidos podem coexistir, e pode não ser possível determinar ‘o’ sentido.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.137).

Desse modo, trabalho com o conceito de interdiscursividade, procurando explorar os discursos explícitos e implícitos na amostra discursiva analisada. Interessa-me assinalar e perceber a potencialidade dos textos em se transformarem em novos textos, recontextualizados num determinado tempo e espaço, oferecendo a possibilidade de reorganizar gêneros e ressignificar discursos.

Quanto à questão do vocabulário, destaco à abordagem proposta na ACDTO, por meio do significado das palavras, que reconhece que um significante carrega múltiplos sentidos que podem ser interpretado de diferentes maneiras em função das disputas nos contextos onde elas são travadas. Afinal como afirma Fairclough (idem)

“Outro foco é o sentido da palavra, particularmente como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas; quero sugerir que as estruturas particulares das relações entre sentidos de uma palavra são formas de hegemonia.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.105)

Aposto assim na fertilidade dessa categoria para a compreensão dos discursos híbridos sobre juventude e/na escola analisados, tendo em vista que ela permite explorar a própria idéia de interdiscursividade, em que

“A relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são “lexicalizados” tipicamente de várias maneira (embora isso seja um tanto enganoso, porque lexicalizações diferentes mudam o sentido)... como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.230)

Assim, apoiada nas contribuições de Fairclough (idem), selecionei como *corpus* desta pesquisa textos oficiais e não oficiais produzidos no evento discursivo “Projeto Escola Aberta” nos diferentes contextos que participam do ciclo de políticas, já discutido anteriormente. No que diz respeito ao contexto de influência, foram considerados os documentos da UNESCO intitulado “Políticas públicas de/para/com a juventude”⁴⁰, como também, uma publicação intitulada “Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectiva”⁴¹ organizado pelo Conselho Nacional de Juventude. Não tenho a intenção de fazer uma análise aprofundada, mas trazer à tona fragmentos discursivos especialmente dos documentos de Políticas Públicas de Juventude com foco na questão educacional. Na escala do contexto de produção, meu foco está voltado para análise da proposta pedagógica do programa Escola Aberta. Já no contexto da prática, utilizo para a análise discursiva os textos produzidos por meio de entrevistas com diferentes atores que ocupam posições diferenciadas no programa. No que se refere à técnica de entrevista, Fairclough (2001) ajuda a compreender que essas entrevistas são ampliações do *corpus* documental, e conseqüentemente complementação para análise crítica do discurso. De acordo com o próprio autor: “(...)

⁴⁰ UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília, 2004.

⁴¹ NOVAES, Regina C. Reyes et ali (orgs). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectiva**. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude, Fundação Friedrich Ebert, 2006.

entrevistas, painéis, etc. são amostras adicionais de discurso, e uma maneira pela qual podem ampliar o corpus é simplesmente acrescentá-las”. (FAIRCLOUGH, 2001, p.278).

A partir do campo da discursividade, o desafio e a proposta deste trabalho não é fazer a avaliação do Programa Escola Aberta. Mas, perceber como os discursos sobre juventude e escola, ao se hibridizarem e se recontextualizarem, reproduzem e subvertem discursos sobre juventude e/ na escola. Dito de outra forma, quais desses discursos podem ser interpretados no âmbito desta pesquisa como discursos hegemônicos, contra-hegemônicos e subversivos?

Diante de uma sociedade, como a nossa, produtora de discursos hegemônicos que carregam sentidos estereotipados e preconceituosos, os discursos produzidos sobre os jovens não estão imunes às disputas pelo controle e subversão das relações de poder, quando se fala de juventude.

Interessa-me problematizar as dicotomias e positivar as ambivalências presentes nesses discursos, evidenciando assim, não apenas os vestígios de discursos hegemônico, mas também as pistas indicadores da presença de outros sentidos de juventude e escola, de outras possibilidades de discursos.

Não busco aqui reforçar a idéia de juventude como problema, mas pensar os sentidos sobre juventude e/na relação com a escola em disputa no campo da discursividade a partir da análise de um programa específico que pertence às propostas das políticas públicas do governo federal. Este estudo no campo educacional visa trabalhar com a idéia do currículo alargado, para além da perspectiva escolar, isto é, em uma perspectiva mais ampla, como espaço onde são negociados sentidos sobre juventude.

Assim, falar sobre jovens hoje no espaço da escola, a partir do campo do currículo, e com o enfoque aqui privilegiado a respeito dos discursos sobre juventude que circulam em política de currículo, é contribuir para as discussões a respeito desses jovens - que se tornou central nas políticas públicas - de forma a problematizar alguns dos estereótipos presentes nos

discursos sobre juventude, que podem ser vistos como um dos mecanismos discursivos utilizados para reforçar ou reproduzir as desigualdades e discriminações em relação ao jovem de origem popular, e assumir compromissos nas políticas públicas mais voltadas para a questão da intervenção educativa.

De certa forma, a escrita aqui construída contribui também para a própria possibilidade de repensar os sentidos e entendimentos sobre escola e relações que estabelecem com projetos e programas que atingem seu público, pois o elemento juventude na perspectiva de estudante visa ser o mesmo jovem que está também nos finais de semana dentro do espaço escolar.

CAPÍTULO II: CENÁRIO E ESCALAS DAS POLÍTICAS DE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo me proponho a mapear os diferentes contextos de influência, de produção e de prática (BALL, 1998, 2001) que participam do ciclo de políticas aqui considerado para pensar as políticas de juventude, em particular, os sentidos de juventude que são produzidos recontextualizado e hibridizados nos textos oficiais. Para tal, organizei este capítulo em quatro seções.

Na primeira seção, apresento um breve histórico sobre a emergência do campo de políticas públicas para juventude no Brasil com o intuito de identificar os sentidos de juventude, nos quais essas ações oficiais investiram ao longo dessa trajetória. Embora, neste estudo, tenha me limitado a análise da dinâmica atual desse ciclo de políticas, o referencial teórico-metodológico utilizado me autoriza a identificar sentidos de juventude produzidos em outros tempos e em outras conjunturas históricas, ainda presentes no campo da discursividade, onde juventude é um significante em disputa.

Em seguida, nas próximas três seções, apresento em linhas gerais os contextos de produção de políticas de juventude que serão considerados nesse estudo, na análise da minha empiria. Interessa-me, particularmente, olhar para esses contextos como produtores de sentidos de juventude e/na escola, sentidos esses que estão em permanente disputa em cada um desses contextos.

Nesse sentido, procuro identificar, na 2ª seção, alguns debates em torno da juventude e/na escola com os temas produzidos nos contextos de influência e produção. Chamo a atenção que ainda nesta seção, abro espaço para os discursos produzidos no campo acadêmico, na medida em que interpreto a questão da juventude produzida no campo acadêmico, pois ele contribui ativamente para as atribuições dos diferentes sentidos de juventude e/na escola em disputa. Importa destacar que, neste estudo, o Programa Escola Aberta é apreendido simultaneamente como um produto do “contexto de produção” na

oficiais que sinalizassem historicamente o momento inicial das ações públicas para a juventude, principalmente em áreas como educação, cultura, lazer, saúde e cidadania. De uma maneira geral, situam-se nos anos 50 as primeiras políticas públicas da América Latina que visavam o problema de inclusão dos jovens na sociedade e o processo de transição no mundo adulto.

Bango (2003), que estuda as políticas públicas na América Latina, identifica algumas tensões e expectativas das políticas em relação à condição de ser jovem da época abordada, sinaliza que a década de 50 caracteriza-se pela incorporação dos jovens nas políticas educativas, como apontam as estatísticas dos diversos sistemas nacionais .

É pertinente lembrar que o Brasil era até época recente, um dos poucos países da América Latina, junto com Honduras, que não tinha institucionalmente espaço no governo, especialmente no governo federal, para os debates específicos sobre jovens (NOVAES, 2007).

De uma maneira geral, as políticas públicas de juventude passaram a fazer parte da agenda de discussão mundial a partir do final dos anos 40, na América Latina⁴², em função das situações relativas aos jovens, consideradas emergenciais, como as mudanças e transformações no mundo do trabalho e as crescentes e habituais manifestações de violência de que é alvo essa juventude no século XX. Discussão essa conduzida pela UNESCO, especialmente no Brasil, que desde meados dos anos 40 comanda, como órgão deliberativo, estratégias a serem compartilhadas entre civilizações, culturas e pessoas.

Os primeiros sentidos de juventude, de acordo com o material da UNESCO (2004), estão diretamente associados aos jovens do sexo masculino, sob fundamentos teóricos que associam essa juventude à violência, masculinidade, transgressão, iniciação à sexualidade. Criando um alicerce ainda maior, no século XX, após a guerra quando passam a ter uma discussão mais própria, distinta da faixa dos adultos, mas sem incluir mulheres, negros e pobres.

⁴² Discussão essa comandada pela UNESCO especialmente no Brasil que desde meados dos anos 40 comanda, como órgão deliberativo, estratégias a serem compartilhadas entre civilizações, culturas e pessoas.

Em termos da realidade brasileira, Sposito e Carrano (2003) a partir do artigo intitulado *Juventude e políticas públicas no Brasil* apontam que:

“No Brasil, ainda se observa a ausência de estudos que reconstituam os modos como foram concebidas as ações públicas destinadas aos jovens no século XX embora, de modo geral, sejam perceptíveis algumas imagens, reiterando algumas das orientações latino-americanas.” (SPOSITO & CARRANO, 2003, p. 18).

Apoiada pelos estudos de Bango (2003), foi possível perceber que o debate em torno da temática da juventude nos anos 60 estava voltado para conflitos sociais e políticos decorrentes da instauração da ditadura militar que incorporava uma via autoritária. Por um lado, os jovens especialmente de classe média passaram a ocupar posições por terem estudado, em nível médio e superior, e adquiriam uma mobilização juvenil, assumindo posições e postos claramente desafiantes ao sistema político. Por outro lado, as organizações juvenis se associaram as mobilizações populares, especialmente pelas organizações sindicais. Desse modo, esse autor afirma que a década de 60 presenciou, um protagonismo juvenil, em que a maior participação na conduta social, também reforçou uma tendência de ações que controlassem essa mobilização dos setores juvenis.

Sob o cenário do regime militar brasileiro, em 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) sob a ótica da Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM). A FUNABEM surgiu como substituição do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) que havia sido implantado nos anos 40. Essas instituições reforçavam o sentido de juventude que a caracteriza como período de transição entre infância e a fase adulta, e se baseavam em códigos que vigoravam desde anos 20⁴³. Além disso, fortaleciam tanto idéia de sociedade produtiva, preocupando-se com a entrada desses jovens no mercado de trabalho

⁴³ Aparece no aspecto de moralização e manutenção da ordem social o 1º Código de Menores em 1927, denominado Código Mello Matos que se preocupou com os mecanismos que não desviassem os indivíduos do período de transição entre a infância e idade adulta, e de cumprir com o trabalho e a ordem. Esse código foi extinto apenas no final dos anos 70.

(UNESCO, 2004), quanto as idéias presentes na Lei de Segurança Nacional, que havia sido propagada na década de 60.

Ainda sob a ótica dos anos 60, Dayrell (2003) aponta que a partir dessa década surge uma nova concepção e imagem a respeito dos jovens da época:

“... uma visão romântica da juventude que veio se cristalizando. O resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu, em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc. Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa idéia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações.” (DAYRELL, 2003,p.41).

Nos anos seguintes, década de 70, os estudos de Sposito e Carrano (2003) apontam que a juventude estaria associada a “problemas” de ordem econômica, pois crescia o número de jovens desempregados que estavam à toa pelas ruas. Essas questões culminavam com os atos e conseqüências do período ditatorial do país (BANGO, 2003).

Já, na perspectiva de políticas públicas de juventude da UNESCO (2004), conforme indicam os documentos, a partir dos anos 70 e 80 surge com mais ênfase na América Latina a idéia de uma juventude popular urbana. Esse grupo era formado por moradores das zonas periféricas e não tinha acesso à educação média e superior. Nessa leitura, esses jovens se organizavam dessa forma com intuito de exteriorizar processos de identificações próprios ligados às práticas de violência, como forma de expressão da injustiça social que sofriam.

Na década de 80, com o início da expansão da pobreza pelo continente, da transição democrática e recessão do campo econômico (Bango, 2003), há uma preocupação do Estado que se expande especialmente aos jovens urbanos e às “gangues” juvenis que atuavam em contextos diversos. As ações políticas de “compensação social” tentavam evitar um estouro social. É nessa época que começaram a surgir os combates à pobreza generalizada das populações marginais que assaltavam e roubavam especialmente supermercados. Também nesse contexto, emerge o discurso de “juventude como problema”, com políticas focalizadas

nos grupos considerados de “risco social” – ou seja, jovens das periferias urbanas, de classes populares, negros e negras.

Sposito e Carrano (2003) ao analisar as políticas de juventude no final da década de 80, apontam ainda que as primeiras ações de programas estavam voltadas para a saúde com foco na prevenção da AIDS, drogas, acidentes de trânsito e gravidez precoce. Esses mesmos autores fazem uma crítica às políticas públicas até início dos anos 90, que permaneciam “muito mais como estado de coisas do que como problema de natureza política que demandam respostas”. (SPOSITO & CARRANO, 2003 p.17). Do mesmo modo, eles afirmam que não existiam políticas educacionais voltadas à juventude, sendo esses contemplados em políticas sociais para diferentes faixas etárias.

Apoiada nas contribuições de Bango (2003), foi possível compreender que a trajetória das políticas de juventude no início da década de 90 está articulada ao aumento das estatísticas sobre a morte violenta de jovens e o crescimento do narcotráfico que se associam ao consumo de substâncias tóxicas. A temática da criminalidade passa a ser o foco central do debate das políticas para os jovens. No final dessa década, há dois movimentos distintos, que defendem essas políticas: por um lado, a preocupação com a violência representada pelos jovens de classe média⁴⁴ e, por outro lado, o desemprego juvenil e a acentuada precarização social.

Como consequência da precarização social surgiram políticas de juventude, fomentadas por uma idéia de políticas de inclusão assistenciais e de promoção. Aparece aqui claramente o sentido de juventude como capital humano que contribui para o processo de crescimento econômico, pois a ênfase do debate se situa na questão da incorporação dos jovens excluídos no mercado de trabalho.

⁴⁴ Tendo como marco importante o assassinato do índio Galdino por jovens de classe média no Distrito Federal.

De acordo com a perspectiva de Abramo (2005), as políticas de juventude estavam embutidas num discurso em que o jovem aparece como “alvo” das políticas chamadas “universais”. Nessas políticas, havia diferenciação entre as ações realizadas em prol da juventude. Tal distinção ocorria pela posição sócio-econômica que os sujeitos ocupavam:

“...para os filhos das classes médias e altas, as políticas de educação e formação geral (...), ao lado de medidas preventivas e punitivas no campo das transgressões morais e movimentos políticos. Para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a algumas medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, mas mais fortemente medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de desvio e marginalidade.” (ABRAMO, 2005, p.23).

Conforme apontado por Sposito, Silva & Souza (2006), a articulação entre juventude pobre e violência teve uma elevada repercussão em meados dos anos 90 devido às rebeliões realizadas pelos menores infratores, que estavam em dependência nas unidades da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), tendo nesse momento, a imprensa realizado um grande alarde e dado visibilidade negativa a esse público. Não é por acaso que inicialmente, os municípios assumissem programas e iniciativas a partir de 1997 e logo em seguida, as políticas de âmbito federal⁴⁵ adotaram tanto ações pontuais, através de campanhas e eventos, quanto programas que tiveram alguma fundamentação e objetivo claro.

De acordo com Freitas e Papas (2003), os jovens da década de 90 tendem a ser identificados nessas políticas como vítimas ou protagonistas de problemas sociais dependendo da forma com a qual, ele se relaciona no mundo e especialmente sua origem social. As ações e projetos foram criados particularmente para o combate a violência, o que reforçava no imaginário social da sociedade “a representação da juventude como um problema”. (p.7)

Ainda no que se refere ao debate na década de 90, Novaes (2007) destaca que essa década foi de suma importância porque houve – por parte de organismos internacionais, movimentos juvenis e gestores municipais e estaduais, a preocupação em “ênfatar a

⁴⁵ Essas ações foram realizadas no 2º mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso.

singularidade da experiência social desta geração de jovens, com suas vulnerabilidades e potencialidades” (NOVAES, 2007, p.1).

Retomando o diálogo com Sposito e Carrano (2003), um dos momentos importantes para manifestação de políticas públicas sociais se dá na ampliação da concepção de direitos dos jovens e adolescentes que tem sua expressão no Estatuto da Criança e do Adolescente publicado em 1990⁴⁶. Entretanto, os autores afirmam que as atenções se voltaram, sobretudo para adolescentes em processo de exclusão ou privados de direitos. Os exemplos aparecem na criação de programas culturais, esportivos e de trabalho orientados para o controle social da ociosidade dos jovens, especialmente os que moravam em bairros periféricos das grandes cidades.

Esses mesmos autores sublinham também as iniciativas federais do penúltimo governo (período de 1995-2002) voltadas para juventude que tenderam a não ser muito expressivas em termos de programas e projetos⁴⁷. Vale ressaltar que entre 1991 e 2002 ocorreu a ativação de 18 programas que representaram uma explosão na temática sobre juventude, ainda que, como afirmam Sposito e Carrano (2003), em um quadro de fragmentação setorial e pouca consistência conceitual.

As ações desarticuladas e a superposição de projetos com objetivos, clientelas e áreas geográficas de atuação comuns, exprimem a frágil institucionalidade das políticas federais de juventude. Para esses autores, as diferenças de concepções, longe de significarem a pluralidade dos que dialogam, revelam a incomunicabilidade no interior da máquina administrativa (SPOSITO & CARRANO, 2003). O balanço geral desse período, de acordo com esses autores supracitados, revela que inexistiram canais democráticos para espaço de

⁴⁶ Início do movimento também da sociedade civil e organizações não-governamentais, ao incorporar projetos e ações de políticas para os jovens principalmente em âmbito municipal.

⁴⁷ Essa informação é reforçada pela ausência de registros sobre avaliação e acompanhamento gerencial das políticas.

debates e participação para formulação, acompanhamento e avaliação das ações. Nesse mesmo período, o poder municipal surge como campo de diálogo entre sociedade civil e Estado, o que tende a tornar mais democrático o processo das políticas na esfera pública⁴⁸, tendo inclusive uma preocupação em estabelecer relações com os próprios jovens destinatários dessas políticas.

A abertura e expansão desse novo campo de diálogo reforçam a hipótese de que desde o final da década de 90 havia programas e eventuais políticas que já estavam sendo vivenciadas pela sociedade civil, por meio de organizações não-governamentais e/ ou por fundações de empresas.

Interessante perceber que no período entre 2001 e 2004, por iniciativa de instituições como Ação Educativa⁴⁹, Unicef⁵⁰ e entidades da administração pública, sindicatos, ONGs entre outros, que se constituem, em um primeiro momento, um grupo para a elaboração de políticas públicas em prol do adolescente de baixa escolaridade e baixa renda (FREITAS, 2005).

Em meio às propostas realizadas por representantes das instituições e levadas em 2003 aos ministérios⁵¹ que apoiariam as demandas levantadas, surgia paralelamente no país a discussão de políticas públicas para juventude, para além da faixa dos adolescentes. Essas demandas procuravam incorporar nessas políticas outros sujeitos e falas que se diferenciavam

⁴⁸ O ano de 2001 foi considerado importante na constituição de políticas destinadas aos jovens, devido às novas gestões municipais, o que marca ampliação dos novos mecanismos. A parceria da sociedade civil com o governo federal entra em vigor no ano seguinte.

⁴⁹ Instituição fundada em 1994 que visa “promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil”. Disponível em <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal>>

⁵⁰ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) está no Brasil desde 1950, trabalhando diretamente para melhoria na vida das crianças, dos adolescentes e de suas famílias. Disponível em <<http://www.unicef.org.br/>>

⁵¹ Ministérios como Educação, Assistência Social, Cultura, Desenvolvimento agrário, esporte e trabalho indicaram representantes para também fazer parte do grupo que discutira as políticas públicas.

tanto no que diz respeito à faixa etária quanto às características das ações e projetos, que demandaram ter outra lógica.

Os estudos de Novaes (2007) assinalam como marco importante a ser considerado o ano de 2003, pela grande mobilização em torno do tema “Juventude a Sociedade Civil, o Legislativo e o Executivo”. Em meio as iniciativas da UNESCO, de ONGs e das Universidades que estavam produzindo sobre o tema, destacou-se o Projeto Juventude, realizado pelo Instituto Cidadania, que produziu uma ampla pesquisa ouvindo os jovens, estabeleceu interlocuções com movimentos sociais, produziu livros sobre a juventude brasileira e recomendações para a formulação de uma política nacional de Juventude. Esse Projeto Juventude além de avançar na construção do conhecimento sobre as condições e perspectiva dos jovens para formulação de políticas públicas que contemplem os anseios, contribuiu para o entendimento das juventudes numa gama de diversidade e desigualdades que as tornam específicas e diferentes. Nesse mesmo ano, foi criada na Câmara Federal uma comissão responsável para construção do Plano Nacional da Juventude.

Em fevereiro de 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude⁵², ligada à Secretaria Geral da Presidência da República e em agosto do mesmo ano o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE)⁵³. As discussões intensas sobre a perspectiva política de juventude, e as recomendações sobre a construção de um estatuto da juventude e um plano nacional para a juventude, tiveram como consequência a discussão das propostas nas Conferências Estaduais da Juventude aglutinando os interesses locais em nível municipal e estadual. Tais propostas

⁵² A Secretaria Nacional da Juventude é vinculada a Secretaria-Geral da Presidência da República, e responsável em articular programas e projetos em âmbito nacional. Tem por representação um grupo de trabalho Interministerial que reúne 19 ministérios.

⁵³ Conselho Nacional de Juventude é um espaço de diálogo entre a sociedade civil representado pelas entidades, movimentos, organizações não-governamentais e especialistas sobre a juventude, e governo federal. É um órgão consultivo que assessoria a Secretaria Nacional de Juventude e está diretamente relacionado a proposição e avaliação das políticas públicas do governo federal, o que não impede de ter uma influência nas ações do governo.

foram levadas para nova discussão na realização da Conferência Nacional da Juventude no mês de abril do presente ano.

Os sentidos sobre juventude aqui levantados, a partir de um breve histórico, que ressaltam a emergência e a consolidação no campo de políticas públicas para juventude no Brasil, permitiu a identificação de diferentes discursos da sociologia, da psicologia, da pedagogia sobre a população juvenil, mobilizando diversos sentidos de juventude, tais como: período de transição entre a fase da infância e a adulta; juventude associada ao crescimento ou “problema” no mercado de trabalho; juventude romântica; juventude que reproduzia a injustiça social; juventude associada a violência e gangues; juventude como capital humano; juventude pobre e violenta; juventude como sujeito de direito.

Esses discursos serão retomados no próximo capítulo quando, ao analisar os fragmentos discursivos, direcionarei novamente meu olhar para esses sentidos que circulam nos contextos produtores de políticas curriculares e como eles estão sendo recontextualizados e hibridizados no contexto da prática de um projeto e de uma escola específica.

2.2 Ciclo de políticas de juventude: um recorte possível

A discussão hoje sobre juventude se apresenta com diferentes abordagens e enfoques, só pela possibilidade de estabelecer interfaces entre as áreas de estudos que operam com esse conceito, como também, pela ênfase dada às políticas públicas de juventude. Esta seção busca apontar alguns discursos sobre jovens / juventudes produzidos e que circulam nos diferentes contextos de influência, de produção e prática, percebidos como campo de discursividade, nos quais pretendo explorar a circularidade dos textos políticos aqui defendida.

Vale apontar a importância da UNESCO⁵⁴, enquanto contexto de influência, pela demanda em conduzir o processo de construção das políticas públicas e devido ao perfil global dessa instituição de organizar outras ações.

Em relação ao contexto de produção destaco os textos produzidos pelo CONJUVE e pelo campo acadêmico⁵⁵. No que se refere ao contexto de produção, destaca-se nesse uma publicação do CONJUVE intitulada “Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas” que expressa as características da cultura institucional da primeira gestão Federal, e tem como objetivo contribuir para consagração dos direitos dos jovens por meio da elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas para juventude. Esse documento aborda a articulação da juventude com as diferentes áreas temáticas, para este estudo considere apenas a primeira parte, cujo foco de discussão incide na questão educacional.

Além disso, é considerando as políticas e programas como espaços de produções curriculares, onde são produzidos discursos sobre juventude, que identifiquei, fazendo como parte do contexto de produção, os materiais publicados pelo Governo Federal que tinham como público alvo a(s) concepção(ões) de juventude(s). Entre esses documentos destaca-se o Guia de Política de Juventude da Secretaria Nacional da Juventude onde estão listados os 19 programas desenvolvidos atualmente pelo Governo Federal⁵⁶ e disponível no site da secretaria geral⁵⁷.

⁵⁴ Macedo Castro (2005) em seus estudos sobre a UNESCO aponta a força e influência desta organização internacional que varia ao longo da história, assim como sua relação com os Estados nacionais que também passou por diversos estágios. A natureza, extensão e proposta das intervenções – termo que muitas vezes aparece como sinônimo de *cooperação técnica* ou *cooperação internacional* – praticadas pelas agências do chamado Sistema da ONU, se alinham a certos acúmulos, percepções, interesses e estratégias que guiaram os debates na arena internacional, tendo à frente as principais nações ou, mais precisamente, aquelas com um Produto Interno Bruto elevado.

⁵⁵ O Programa Escola Aberta, como campo empírico de minha pesquisa será abordado no contexto de prática, embora possa ser igualmente considerado como um texto produzido no contexto de produção.

⁵⁶ *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: Agente Jovem; Ministério do Esporte: Bolsa Atleta e Segundo Tempo; Ministério da Educação: Brasil Alfabetizado, Escola Aberta, Escola de Fábrica,, Melhoria e Expansão do Ensino Médio, Juventude e Meio Ambiente, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Programa Nacional do Livro*

Esses programas que constam do guia de políticas públicas são norteadores para os enfrentamentos dos nove desafios identificados pela política nacional de Juventude: ampliar o acesso ao ensino e à permanência em escolas de qualidade; erradicar o analfabetismo; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover uma vida saudável; democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais (BRASIL, 2006).

Dentre os programas voltados para a juventude, nove são do âmbito da educação⁵⁸, mesmo em parceria com outros ministérios. Pretendo estabelecer uma interlocução com os programas inseridos no Guia de políticas públicas. Tendo em vista o meu recorte, foco apenas o olhar para os programas diretamente relacionados à educação e escola, em particular, o programa Escola Aberta.

Outro contexto de produção de políticas aqui consideradas é o campo acadêmico, visto o crescimento de sua produção em torno de temáticas como juventude (SPOSITO, 2000; DAYRELL, 2003; TOSTA, 2005; FREITAS, 2005; CARRANO, 2008; NOVAES, 2006), e/ou das políticas de juventude (ver ABRAMOVAY et alli, 2002; CARRANO, 2002, 2007; DAYRELL, 2007; FREITAS & PAPA, 2003; NOVAES & VANNUCHI, 2004; SPOSITO & CARRANO 2003a, 2003b; SPOSITO, 2001).

Em consonância com os objetivos dessa seção, retomo a discussão tendo como base o documento da UNESCO, aqui considerado como contexto de influência. Esse documento

Didático para o Ensino Médio, ProUni, Saberes da Terra; *Ministério do Desenvolvimento Agrário*: Nossa Primeira Terra e Pronaf Jovem; *Ministério da Cultura*: Cultura Viva; *Ministério do Trabalho e Emprego*: Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego; *Ministério da Defesa*: Projeto Rondon e Soldado Cidadão; Interministerial: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

⁵⁷ Disponível em <www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm>

⁵⁸ A saber: *Ministério da Educação*: Brasil Alfabetizado, Escola Aberta, Escola de Fábrica,, Melhoria e Expansão do Ensino Médio, Juventude e Meio Ambiente, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, ProUni, Saberes da Terra;

aponta ambivalências presentes no estudo em relação a própria discussão de juventude. De acordo com o referido documento, a incorporação no debate das contribuições de diferentes campos disciplinares e perspectivas técnicas faz com que haja uma complexidade e dificuldade na tentativa de definir a categoria juventude:

“A psicologia procurando entender aspectos comportamentais; a demografia preocupada em localizar esse segmento no conjunto populacional a partir de cortes de idade precisos; a sociologia e a antropologia com estudos voltados para a atuação do jovem na dinâmica social, analisando significados e linguagens simbólicas assim como trânsitos institucionais dos jovens, dentre outros.” (UNESCO, 2004, p. 92)

Esse fragmento discursivo da UNESCO permite mostrar o movimento de sentidos entre contextos diferenciados. Com efeito, esse reconhecimento da complexidade de definição de juventude está igualmente presente nas produções acadêmicas sobre juventude (SPOSITO (org), 2000; DAYRELL, 2003; TOSTA, 2005; FREITAS, 2005; CARRANO, 2008; NOVAES, 2006). Esses estudos abrem pistas para reforçar a idéia de discursos e sentidos incompletos de juventude, ao apontarem diferentes critérios para significá-la, como por exemplo: aspectos sociais, econômicos, territoriais, históricos e culturais. Importa observar que a idéia de juventude tratada nesses textos acadêmicos e discursos políticos, não se reduz apenas a um período cronológico, mas a um momento no qual o “estar sendo jovem” se constitui no processo influenciado pelo meio social do qual esse sujeito faz parte e com o qual interage. Essa heterogeneidade tanto em termos das singularidades dos jovens quanto dos distintos sentidos de juventude também fazem parte como demonstra a reflexão a seguir:

“Construir uma 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.” (DAYRELL, 2003, p.42)

2.

2.1.

2.2.

Continuando em uma perspectiva acadêmica sobre juventude, Freitas (2005) na organização do livro *Juventude e adolescência no Brasil, referências conceituais*, aponta a importância de discutir os termos adolescência e juventude que aparecem em alguns momentos concomitantes tanto pelo uso de forma sobreposta e complementares, como pelos campos distintos que as caracterizam, o que também traduz as diferenças nas relações pouco claras que os termos se constituem.

Se por um lado há uma tendência em diferenciar uma primeira fase denominada adolescente e paramentada por faixa etária dos 12 aos 17 anos, caracterizando mudanças específicas do desenvolvimento físico-biológico e de preparação para inserção no futuro, com estudos atribuídos a psicologia. Por outro lado:

“... existe a tendência de utilização dos conceitos de adolescência e juventude de maneira sinônima e homologada entre si, especialmente no campo de análise da psicologia geral, e em suas ramificações, como a psicologia social, clínica e educacional, o que não ocorre com tanta frequência nas ciências sociais”. (FREITAS, 2005, p.11).

Ainda em diálogo com Freitas (2005), os jovens aparecem em alguns momentos agregado a idéia de *jovens adultos ou pós-adolescentes* estritamente relacionados aos discursos das áreas como sociologia, psicologia e comunicação - como mencionado na introdução deste trabalho.

No documento do CONJUVE organizado por Novaes (2006) a definição do sentido de juventude pelos critérios de idade também está presente. Quando afirma que a juventude é

representada “... por uma faixa-etária que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos”⁵⁹. (idem, p.5).

Esse entendimento de juventude atrelado a questão cronológica tem sido criticado por pesquisadores das ciências sociais como Tosta (2005), que ao discutir essa temática no campo da antropologia, ressalta a polissemia do termo juventude que atravessa gerações, diferentes mediações e dimensões denominadas biológicas (por emitir com clareza a passagem do tempo da vida), e culturais (articulado à natureza, estar mais atento e aberto a realidade).

Desse modo, como nos alerta Tosta (2005), ainda que em termos legais⁶⁰ ser jovem signifique estar situado na faixa etária entre 12 e 18 anos, as políticas públicas de juventude são parametrizadas por uma faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos⁶¹. Segundo essa autora, ser jovem apresenta-se mais como sentimento de pertença e experiência de “estado do espírito” do que um dado cronológico.

Tal discurso sobre juventude está presente no texto da UNESCO, aparecendo relacionada à idéia de que os “jovens são um conjunto de pessoas de idades variáveis que não podem ser tratado com começo e fim rígido”. (UNESCO, 2004, p. 25).

⁵⁹ Nesse documento há uma distinção da faixa etária dividida em três momentos. Adolescentes-jovens. (cidadãos e cidadãs com idade entre os 15 e 17 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens adultos (cidadãos e cidadãs que se encontram na faixa-etária dos 25 aos 29 anos). Em alguns países da América Latina a idade da juventude varia conforme a lógica social, na Costa Rica dos 12 a 35 anos, Colômbia 12 a 26 anos, 14 a 30 anos na Argentina, 15 a 29 anos no Chile, Cuba e Paraguai, e 7 a 18 anos em El Salvador.

Por outro lado, nesse documento mencionado, esses discursos sobre juventude etária estão hibridizados com outros discursos em que a categoria etária não se faz suficiente para o entendimento desse grupo, pois de acordo com esse texto organizado por Novaes (2006), a juventude ganha significados ainda maiores quando pensada como o sentido de jovem que representa “... o estado de ânimo, para qualificar o novo e atual” (idem, p.11) ou ainda “não se pode estabelecer um critério de idade universal que seja válido para todos os setores e todas as épocas: a idade se transforma somente em um referente demográfico”. (idem, p.13).

⁶⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

⁶¹ Com base nos estudos de Tosta (2005), vale assinalar que os discursos sobre juventude se deslocam dessa faixa etária, trabalhando com período etário ainda maior que os 30 anos de idade. Para essa autora características como a percepção do próprio sujeito, o contexto em que vive e, as configurações distintas e complexas que trazem questões próprias da época (a autora citada aponta exemplos a partir de pessoas que ainda moram na casa dos pais ou divide a casa com amigos).

Retomando o diálogo com Freitas (2005), esta autora assinala que a concepção clássica da sociologia definiu alguns pontos que caracterizam o fim da juventude como: o término dos estudos, sustento através do próprio trabalho, saída da casa dos pais, casamento e ter filhos. Tal discussão sobre a terminalidade da juventude também foi apontada por Sposito (apud LEITE, 2008) sob outras perspectivas. Para Sposito⁶² o “modelo de instalação”, que definia o ingresso na vida adulta foi superado, já que esses jovens não estão mais atrelados a características que os define entre si, pois o fim da juventude hoje se alonga na sociedade, e a condição juvenil se constitui em ritmos e durações distintas ao longo da trajetória dos indivíduos.

Um dos desafios apontados por Sposito (2000), para definição de juventude é a própria imprecisão epistemológica dessa temática. Ao tornar-se objeto de investigação e conhecimento, o significante juventude demanda uma definição ainda que provisória. Essa pluralidade e provisoriedade dificulta, todavia, fazer do termo juventude uma categoria de análise que pudesse abarcar as vastas manifestações e entendimento de pesquisadores.

Diante de tal impasse, Sposito (2000) prefere “reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (p.8). Baseando-se nos estudos da sociologia⁶³, essa autora configura duas possibilidades de entendimento para a juventude, uma primeira relacionada a uma fase geracional, e uma segunda proposta volta-se para as dimensões da vida social, pertencimento pelas

⁶² Leite em sua tese de doutoramento (2008) ao fazer referência ao diálogo de Sposito com Chamborédon, estudioso das características da vida adulta, chama a atenção para a comparação que essa autora faz em relação à questão colocada por esse autor em seus estudos sobre a vida adulta. Para Chamberedon, não é mais possível definir a vida adulta por meio de características bem definidas.

⁶³ Campo no qual se dedicam expressivos autores que falam sobre juventude.

diversificadas situações. Poderia dizer “sentir-se ou estar sendo” jovens dependendo dos lugares que o sujeito ocupa⁶⁴.

Como já mencionado no levantamento do capítulo anterior, a maior parte dos estudos no campo acadêmico, em particular no campo da educação, que exploram a temática da juventude tem focalizado nas análises da relação entre a cultura escolar e cultura juvenil. Para alguns estudiosos, a escola tem dificuldade de reconhecer os jovens e sua cultura própria, exigindo dessa instituição os diálogos constantes. Para outros, a escola é vista como espaço de “salva guarda”, “futuro profissional” para os jovens, pois operam com discursos que investem no sentido de escola como instituição responsável por um futuro melhor para a juventude. De acordo com esses acadêmicos, os próprios jovens reconhecem esse tipo de função da escola.

De modo geral, os estudos sobre juventude popular (ARAÚJO, 2001; LEAO, 2006; DAYRELL, 2007, SPOSITO e CORROCHANO, 2005) e escola apontam indagações a respeito das intervenções educativas, especialmente de programas e projetos que operam com perspectivas teóricas que articulem juventude e violência.

Um dos apontamentos feito pela UNESCO (2004), no documento das Políticas públicas de/para/com a juventude, aborda uma das ações desta instituição que está diretamente relacionada aos trabalhos desenvolvidos em escolas brasileiras. Para essa organização institucional, a escola passa pela perspectiva de ser “... como instituições básicas para desestruturar violências e para a construção de uma cultura de paz” (p.150). O que caminha para o entendimento de escola enquanto mediadora de conflitos.

Por outro lado, estudos como de Carrano (2008) e Dayrell (2007) sublinham o fato de a escola não ter sido pensada por jovem, em particular os jovens de classe popular, que dessa forma não se sentem pertencentes a essa instituição. Esse tipo de argumentação se sustenta

⁶⁴ Abad (apud SPOSITO, 2003) faz uma distinção entre condição e situação juvenil. O primeiro tem relação com o modo que se constitui essa fase na sociedade, as concepções sobre juventude estariam sendo orientadas a partir do poder que vigora nas políticas. Já a situação traduz os diferentes caminhos que podem ser orientados, variando a partir de recortes como gênero, etnia, estrutura sócio-econômica.

pela precariedade do espaço físico, pelo próprio currículo/disciplinas escolares que não refletem as expectativas desses jovens.

Para Carrano (2008) um dos desafios atuais é lidar com a precarização do processo escolar, diante de um quadro social e econômico em que a escola não está voltada necessariamente para a questão profissional e inserção social, e sim pelas demandas em torno das relações e da falta de diálogo entre os sujeitos que nela está presente. Diante do rótulo de alunos como bagunceiro, indisciplinado, violento, alienado, aparece nas vozes dos alunos discursos sobre escola que a associam ao “autoritarismo” do professor, às “aulas chatas,” aos “espaços inadequados”, à “ausência de atividades culturais”. Desse modo,

“As expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência – aquilo que chamamos por vezes de referências tribais – (códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos). É comum que esta relação com os grupos de referência entre em choque com os valores de instituições (especialmente a escola e a família) que insistem em pensar os jovens apenas como sujeitos em transição carentes de valores e referências”. (idem, p.202)

Esse autor discute ainda sobre o sentido de escola que está sendo priorizado para a juventude de origem popular, considerada improvisada e precária, escolas que se expandem de maneira degradada. Diante desse quadro, que Carrano (2008) denomina contenção da pobreza, ele constata que:

“É nesse contexto que os sujeitos da instituição escolar necessitam articular práticas instituintes produtoras de sentido de presença no espaço como forma de se contrapor às políticas públicas precárias que, em última instância, geram o quadro de escolarização sem sentido.” (CARRANO, 2008, p.184)

Aproximando-se dessas reflexões, Dayrrel (2007) se preocupa com os jovens que estão dentro da escola ressignificados e controlados no papel de aluno. Posição essa, que segundo esse autor explicita a forma que assume esse papel, que tende a não considerar a diversidade que seria intrínseca à condição juvenil. Este autor, afirma ainda, além do posicionamento da escola em não assumir o “jovem” existente no “aluno”, o próprio discurso de jovem,

especialmente quando associado à violência, a periculosidade, é definido na intenção da falta, incompletude, desconfiança. Desse modo, este sujeito é ainda menos visto pela escola da forma que deveria ser.

Essa relação entre juventude e escola também é abordada por Amancio e Neves (2003), no texto em que analisam a relação bem sucedida dos jovens no âmbito do Projeto Jovens Talentos⁶⁵. Para esses autores, a escola desempenha um papel fundamental na formação desses jovens. Um dos fatores de sucesso apontado foi o fato da credibilidade e o próprio sentido de juventude cidadã que está inerente nesse projeto. Dessa forma, “(...) os estudantes se entendam com novas condições, novas possibilidades, consigam ser mais respeitados, ampliando assim a perspectiva de se tornarem verdadeiros cidadãos”. (p.657)

Essa breve análise sobre os discursos sobre juventude produzidos e que circulam nos contextos de influência e de produção, permitiu-me fazer algumas considerações que estão diretamente relacionadas à temática central desta pesquisa.

Em primeiro lugar, é o reconhecimento da heterogeneidade de sentidos e discursos que circulam nos contextos de influência e de produção - documentos da UNESCO, do CONJUVE, produção acadêmica – que participam do ciclo de políticas de juventude. O que leva a compreender e constatar que os sentidos plurais são recontextualizados e hibridizados no campo da discursividade sobre juventude e/na escola.

Esses textos apresentam um panorama da heterogeneidade e ambivalência dos discursos sobre os jovens, que são vistos como transgressores da lei, irreverentes, que gostam de reverter à ordem, e quando adultos entram na “regra do jogo” e simultaneamente como sujeitos importantes para processo de modernização do país, “peças modernizantes para a sociedade” (p.95) ou ainda também os jovens considerados “marginais” – ameaça a

⁶⁵ De acordo com os autores mencionados, o Projeto Jovens Talentos visa que os jovens, estudantes de escola pública no estado do Rio de Janeiro, realizem atividades científicas, freqüentando laboratórios em Universidades Públicas.

sociedade, paralelo a idéia de jovens como esperança do futuro, e “agente” do presente. Além disso, constata-se também a juventude pelo discurso dos jovens considerados excluídos de direitos, “vivendo em condições extremamente precárias e enfrentando limitações”.

Em seguida, e considerando articular juventude e/na escola, foi possível perceber igualmente nesses textos a presença de vestígios de discursos hegemônicos tanto sobre juventude, como sobre escola.

Com efeito, e em especial no documento da UNESCO analisado, há uma tendência em fixar um dos sentidos de juventude, ao trazer com veemência o discurso hegemônico de juventude, em particular juventude popular associada à violência para justificar ações e políticas de juventude, principalmente relacionadas às políticas educacionais.

“... se percebem avanços substanciais em várias esferas específicas; mas, como esses avanços não se articularam adequadamente nem se mantiveram por tempo suficiente, suas repercussões efetivas sobre as populações destinatárias (os jovens) foram fracas e inconstantes. Como era de se esperar, as esferas privilegiadas são a educação, o emprego, a saúde e o lazer. Entretanto, são escassos os avanços em relação à participação cidadã juvenil e à prevenção da violência entre os jovens, aspectos que atualmente começam a ser atendidos de maneira mais decidida.” (UNESCO, 2004, p.63)

Do mesmo modo, quando articuladas aos discursos sobre escola carregam sentidos que apontam para uma percepção mais negativa da escola. Tendendo a reforçar alguns discursos hegemônicos que procuram esvaziar o papel político da escola pública. No próximo capítulo, a partir de documentos e depoimentos oriundos do Programa Escola Aberta, explorarei mais essas considerações.

2.3 - O PROGRAMA ESCOLA ABERTA

Para enfrentar as questões a partir do referencial teórico escolhido e tendo em vista os limites temporais impostos por uma pesquisa elaborada no quadro de uma dissertação de mestrado, delimitei o meu campo empírico a um programa oficial do governo federal: o

programa Escola Aberta. Foi no âmbito desse programa, que procurei compreender a articulação entre os diferentes contextos – de influência, de produção e de práticas – a partir da análise dos discursos sobre juventude e/ na escola que circulam nos documentos: tanto a proposta pedagógica, quanto entrevistas individuais ou coletivas realizadas com diferentes sujeitos que circulam no espaço da escola nos finais de semana.

A escolha desse programa se justifica por duas razões: a primeira refere-se ao fato deste programa estar diretamente relacionado com escola e imbricado no discurso sobre juventude popular e escola. A segunda justificativa ocorre pelo fato de coordenar a parceria do projeto na UFRJ⁶⁶ o que proporciona um maior contato com esse espaço de interação com os sujeitos que fazem parte desse programa, especialmente no que se refere à implementação de oficinas que permitem o diálogo com o público jovem, facilitando a minha entrada no contexto das práticas.

Esta seção foi estruturada a partir das informações obtidas nas seguintes fontes: nos sites oficiais da Unesco⁶⁷ e do Programa Escola Aberta⁶⁸. Além disso, outra fonte de informações também importante para entendimento estrutural foi o documento intitulado *Manual Operacional* que descreve os principais sujeitos e todo o procedimento para a realização do Programa. Busco ainda como fonte, o *Relatório de Atividades do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude na UFRJ de 2006* estabelecida com a UFRJ. Considero que tais fontes são importantes para contribuir no esclarecimento do programa, sua estrutura e seu modo de funcionamento nas escolas.

⁶⁶ Como já apontado no primeiro capítulo, a inserção do Programa Escola Aberta na extensão da UFRJ ocorre através da parceria com o Projeto Conexões de Saberes, onde estudantes da graduação de camadas populares inseridos neste projeto desenvolvem atividades em escolas públicas municipais e estaduais nos finais de semana.

⁶⁷ Disponível em <http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/institucional/projetos/culturapazprojetos/culturapazprojetos/mostra_documento>

⁶⁸ Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html#funcionamento>

A proposta do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude* foi criado em 2004, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Conta ainda com o apoio dos Ministérios do Esporte, da Cultura, do Trabalho e Emprego, além das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

De acordo com as informações da UNESCO (2008), o Programa é consequência dos esforços coletivos entre esta instituição e o Ministério da Educação – responsáveis pela coordenação do programa. Na gestão de projeto, participam ainda o Ministério do Trabalho e Emprego, oferecendo oportunidades de trabalho, através de seu Programa Primeiro Emprego, a jovens que trabalham como oficineiros do Programa; o Ministério dos Esportes que fornece materiais esportivos e qualifica professores de educação física; e o Ministério da Cultura, que torna acessível algumas oportunidades culturais aos jovens e suas famílias.

Referendado pela experiência avaliada como bem sucedida da UNESCO com o “*Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*”, que ocorreu de 2000 a 2003, o Programa Escola Aberta acontece com a abertura de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em regiões urbanas com vulnerabilidade social, para toda a comunidade nos finais de semana. Assim,

“A idéia é tornar as escolas públicas de educação básica espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades complementares às ações educacionais, nos finais de semana, melhorando a qualidade da educação, contribuindo para a construção de uma cultura de paz, reduzindo os índices de violência e aumentando as oportunidades de emprego aos jovens, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade social. Oficinas e atividades de lazer, esporte, educação e cultura serão oferecidas aos alunos e à comunidade, transformando a escola em ambiente aberto à criatividade, ao convívio pacífico e à aprendizagem permeada pelas práticas culturais e esportivas.” (MANUAL OPERACIONAL DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA, 2005, s/p.).

Como indica o relatório da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), o Programa Escola Aberta tem a pretensão de transformar o espaço escolar em palco para a construção e

exercício da cidadania: um espaço de construção da cultura de paz; do respeito às diversidades étnicas, religiosas, lingüísticas, de gênero, classe social e orientação sexual; da solidariedade, da autonomia, da sustentabilidade ambiental e do trabalho como forma de transformação do humano e da sociedade.

Ainda como aponta o relatório, ao oferecer espaços de lazer, cultura, entretenimento e formação inicial para o trabalho sob a forma de oficinas, o referido Programa também pretende ampliar o diálogo, a cooperação e a participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas. O Programa se propõe a oferecer atividades para todas as faixas etárias, estimulando a convivência de diferentes gerações e apostando na riqueza proveniente do diálogo entre elas.

Com base em pesquisas realizadas no site do Programa, as oficinas oferecidas no "Escola Aberta" são frutos do levantamento dos interesses da comunidade e da valorização dos talentos locais, e também pelo oferecimento de oficinas fomentadas pela coordenação nacional que atendam a formação para a cidadania e a diversidade. O programa ainda atua em parceria com outros projetos/programas que desenvolvem atividades também na escola, a fim de contemplar as oficinas que são fomentadas pela coordenação nacional em torno das questões dos direitos humanos e cidadania. Os principais parceiros são: Projeto Escola que Protege e o Programa Pintando a Liberdade.

O Projeto Escola que Protege visa o combate a violência urbana, institucional e familiar, em suas diversas formas de manifestação, e tem sido invariavelmente compreendida pelos estudiosos e pesquisadores como um fenômeno de alta complexidade. Nesse sentido, o 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. Desse modo, a SECAD integrou as ações dos programas Escola que Protege

e Escola Aberta por considerarem ter objetivos próximos, e também o ambiente escolar como cenário para o desenvolvimento de suas ações, de modo a garantir que todas as escolas participantes do Programa Escola Aberta incorporem efetivamente a rede de proteção à criança e ao adolescente.

Outro parceiro do Escola Aberta, o programa Pintando a Liberdade, visa 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 dosicineiros de esporte e dos professores de Educação Física de todas as escolas participantes do programa Escola Aberta.

Em relação ao Fórum das Estatais, as ações desenvolvidas são voltadas para a execução de uma política educacional de inclusão e justiça social. Nesse sentido, a parceria com o Programa Escola Aberta e as estatais pretende financiar a implementação de oficinas nas mais variadas áreas de interesse da comunidade. A Caixa Econômica Federal (CEF) tem a pretensão de doar cinco mil computadores, o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO) capacitará profissionais para auxiliar na formação deicineiros 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.

O Projeto Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares visa a democratização do acesso à educação superior aos jovens de origem popular. Nesse sentido, o projeto consiste:

“... em linhas gerais, na implementação e no desenvolvimento de ações voltadas para as questões de acesso e de permanência dos estudantes oriundos das comunidades populares no espaço universitário, com o intuito de gerar subsídios para a elaboração de políticas públicas destinadas à

democratização do ensino superior no país. Em nossa universidade, essas ações de acesso e de permanência têm se traduzido, entre outras atividades, em processos de formação acadêmica dos estudantes envolvidos no projeto, trazendo à tona embates institucionais entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos e subjetividades trazidos por esses novos sujeitos sociais.” (GABRIEL & FERREIRA & MONTEIRO, 2008, p.256)

Vale ressaltar, como já discutido em outro momento por Massena & Santos (2007), a parceria entre os Projetos Conexões de Saberes e o Programa Escola Aberta, pretende fortalecer a relação escola-comunidade-universidade, com intuito de promover a troca de experiências e estimular a participação dos segmentos representativos da comunidade, garantindo a participação social e a continuidade da ação. Nessa perspectiva, as autoras apontam que a vivência do aluno na Universidade com as comunidades, aliando à formação destes universitários ao comprometimento sócio-político com a comunidade que, neste caso acontece por meio da implementação de oficinas. Os estudantes universitários que atuam na parceria dos projetos recebem apoio financeiro em valor de uma bolsa de estudo em nível de graduação, além da formação dentro da universidade e em parceria com as secretarias municipais.

Ainda sobre a estrutura do Programa Escola Aberta, as Secretarias Municipais de Educação selecionam alguns critérios para convidar as escolas a participarem deste referido programa de acordo com os seguintes pontos: escolas que atendam crianças e adolescentes de 5^a a 8^a séries; tenham estrutura física; estejam localizadas em área de risco e que necessite do programa, estar localizada na região metropolitana devido a dificuldade do acesso em regiões afastadas ou áreas rurais, e que possa disponibilizar equipamentos da escola como aparelho de DVD, TV etc. Entretanto, não há clareza sobre o critério para escolher o número de escolas por município, aparentemente designado pelo critério demográfico e político. Por outro lado, também há escolas que se candidatam a participar do programa, buscando ajuda na própria secretaria.

De acordo com o Manual Operacional do Programa (BRASIL, 2005) a estrutura é organizada de maneira que haja nas unidades uma determinada organicidade e diálogos entre elas, a saber: cada escola é composta por oficinairos, e um coordenador, oriundos da comunidade e o diretor escolar e professor comunitário; nas secretarias parceiras, por supervisores, um coordenador geral e três coordenadores temáticos; uma unidade local em cada estado com dois consultores e equipe de cadastradores composta por jovens voluntários; e a unidade gestora central e coordenação nacional do programa, integrada pelas Secretarias de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) entre outros parceiros governamentais.

Ainda com base nas informações do manual citado acima, é pertinente ressaltar que existe uma estrutura do Programa Escola Aberta em cada Secretaria de Educação, pois a ULE⁶⁹ é responsável pela coordenação do Comitê Metropolitano composto por representantes interlocutores destas secretarias de educação⁷⁰, que é diretamente responsável em organizar as atividades no Estado ou Município que lhe couber. Esse interlocutor trabalha com uma equipe de coordenadores temáticos⁷¹ que são responsáveis por organizar as atividades para integração de todas as escolas beneficiadas da região que lhe couberem, promovendo feiras, festivais, campeonatos, gincanas sobre as várias temáticas.

Por outro lado, os interlocutores também coordenam os supervisores⁷², responsáveis em ir às escolas nos finais de semana para acompanhar o desenvolvimento do programa Escola Aberta, e cada supervisor tem sob sua responsabilidade cinco escolas, o que varia

⁶⁹ Com base no Manual Operacional do Programa Escola Aberta (2005), a Unidade Local no Estado (ULE) é a representante do Ministério na Educação em cada região metropolitana que acontece o Programa Escola Aberta. Assim, assume o papel de articuladora entre Ministério da Educação, as secretarias municipais e estaduais.

⁷⁰ Cada secretaria municipal elege um representante para o cargo de interlocutor.

⁷¹ São três profissionais situados na temática de cultura, esporte e apoio pedagógico.

⁷² Função assumida por um professor da Secretaria Municipal de Educação.

muito em relação a cada município pelo número de escolas que participam do programa. O papel de acompanhamento das escolas cabe aos supervisores que estão subordinados aos interlocutores de cada município. Além disso, como existem escolas estaduais, essas também possuem seus supervisores específicos em cada município através das coordenadorias regionais.

A ULE não tem a incumbência de acompanhar as escolas nos finais de semana, entretanto, o papel desta unidade é de fundamental importância para a interlocução entre as secretarias e os entendimentos que circulam sobre escola, pois além de coordenar as diretrizes e efetivação da proposta pedagógica, coordena, acompanha (especialmente através de dados e relatórios) e avalia a situação do Programa no Estado. As experiências em curso tendem a apontar que essa cadeia trabalhe articulada para que haja efetivamente a realização do programa na escola.

No Programa Escola Aberta, existem sujeitos que assumem a responsabilidade inicial de organizar o programa dentro da escola como o coordenador escolar que é uma pessoa da comunidade que faz a mediação do espaço escolar com o público, geralmente assumindo tal função um líder da comunidade, sendo recomendado alguém que more no entorno próximo a escola. Outra figura bastante importante é a do professor comunitário, sendo esse responsável pela realização do programa na escola, atuação mais específica no que se refere ao estreitamento dos elos entre aspectos da educação formal e informal da escola, perante as atividades que serão realizadas tanto no final de semana quanto da escola regular durante a semana. O professor comunitário é um funcionário da escola em horário regular e o responsável pela escola durante as atividades dos finais de semana.

Ainda no que se refere à construção dos sujeitos que participam do Escola Aberta, saliento também a figura do oficinairo. De acordo com o regulamento do manual operacional do programa (2005) deveria ser uma pessoa da comunidade ou entorno com aptidões e/ou

habilidades para desenvolver e dinamizar uma determinada atividade com público que frequenta a escola nos finais de semana. Esses talentos seriam cooptados para desenvolver oficinas durante um tempo pré-estabelecido de até três meses⁷³. Além disso, é preciso considerar a figura do diretor da escola que é responsável pela assinatura do Termo de Adesão da Escola e pela indicação do coordenador escolar e do professor comunitário, e ainda, por orientar a escola acerca dos procedimentos para participação no Programa.

Conforme os dados do programa no site, a implementação do programa Escola Aberta foi considerada importante a partir de pesquisas feitas pela UNESCO como a "Violência nas Escolas" constata que o ambiente escolar tem sido invadido pela violência, na forma de tráfico de drogas, organização de gangues etc. E "Mapa da Violência", também da UNESCO, aponta elevadas taxas de mortalidade entre os jovens e revela que esses índices vêm crescendo nas últimas décadas. Segundo a pesquisa, as mortes entre os jovens se devem, prioritariamente, a "causas externas", principalmente acidentes de trânsito e homicídios, que ocorrem com maior frequência nos fins de semana, sobretudo pela ausência de alternativas de lazer, cultura e esportes.

Ainda com base na pesquisa, a adoção do projeto tem experiências em outros países, como Estados Unidos, França e Espanha, nos quais o trabalho com jovens nas áreas artística, cultural e esportiva tem se mostrado eficaz para a mudança de comportamento, o aumento da auto-estima e a melhoria da relação dos jovens com a sociedade e dessa com a escola.

Nesta seção procurei descrever o desenho do Programa Escola Aberta, entendido aqui como produto do "contexto de produção" na perspectiva do ciclo de política de Ball (1998, 2001) e, também uma possibilidade metodológica para desenvolver esta pesquisa.

2.4 - A ESCOLA OBSERVADA MAIS DE PERTO...

⁷³ Esse tempo pré-determinado tem relação com a questão do vínculo empregatício e o próprio desenvolvimento da oficina na escola que pode ou não obter público fixo.

A escolha da escola a ser pesquisada como uma das possibilidades de discutir juventude e/na escola tendo como campo empírico o Programa Escola Aberta foi utilizada a partir de três critérios, que serão explicitados a seguir.

O primeiro refere-se à forma que a escola adotou a proposta da parceria com o Programa, a clareza de entendimento do projeto para a escola, e o modo de estabelecer o diálogo com a comunidade escolar e do entorno. Esse primeiro critério me permitiu reconhecer a partir das minhas visitas nos espaços escolares, enquanto coordenadora, que ao conversar com o professor comunitário e diretor adjunto da escola⁷⁴, as posições dos mediadores, mesmo que não fossem diretamente importante para estabelecer a parceria com o Projeto Conexões de Saberes, tornou-se um critério importante para pensar sobre as possibilidades de sentidos de juventude imbricados no contexto daquela escola; na medida em que a forma de organização dos responsáveis na unidade escolar e o entendimento do projeto refletem no modo que o mesmo será conduzido e realizado na escola. Esse critério, ainda que subjetivo, tornou-se importante à proporção que nas conversas informais com os próprios jovens, ao indagar o que eles entendiam sobre o Programa Escola Aberta, pude observar que o esclarecimento está diretamente relacionado à forma que a escola significa o Programa e dialoga com os jovens.

O segundo critério refere-se à facilidade da escola em aceitar uma proposta de pesquisa no âmbito do mestrado, promovendo o acesso e diálogo com os diferentes atores, tornando a entrada possível e disponível para trocas e diálogos. Ao tentar implementar a pesquisa também em uma outra escola houve resistência da direção em promover esse mesmo diálogo, pois de acordo com os responsáveis haveria muita dificuldade em convencer todos os sujeitos da pesquisa.

A opção metodológica em entrevistar os diferentes sujeitos se sustenta na afirmação de Sposito e Carrano (2003), quando chamam a atenção para o fato de as formulações de

⁷⁴ Nessa escola, o diretor adjunto é o responsável legal pelo programa na escola e também assumiu o papel de coordenador escolar. Ele mora próximo a escola.

políticas não serem feitas apenas pelas representações, mas, também com elas, reforçando assim o interesse nesta pesquisa em escutar os sujeitos.

“As formulações diferenciais que pressupõem formas de interação com os atores jovens não são construídas apenas com base em uma imagem do que se pensa sobre a juventude na sociedade, mas decorrem, também, de uma clara concepção de modos de praticar a ação política, do exercício do governo (abertura ou não de canais de participação dos atores/formas de parceria, etc.) e das relações com a sociedade civil na construção da esfera pública.”(SPOSITO & CARRANO, 2003, p.20).

Como já explicitado, este estudo visa repensar as políticas de currículo não apenas na perspectiva das ações do Estado. Trabalhar na perspectiva de ciclo de políticas, permite pensar de outra maneira a própria dinâmica de poder.

Um terceiro critério tem relação com a presença constante de jovem (ns) nas oficinas do projeto do Escola Aberta, nesta escola específica. Mesmo não criando critérios etários como fundamento deste trabalho, considerei importante levar essa variável em consideração. De uma maneira geral, nos finais de semana das escolas públicas do Rio de Janeiro há uma relativa presença dos estudantes oriundo das escolas, em particular de crianças das escolas públicas municipais. Todavia, há sempre uma variação de público, tornando, às vezes, difícil explicitar um perfil de juventude a partir da faixa etária. O público que frequenta essas oficinas depende da forma como a comunidade escolar estabelece o diálogo com seu entorno, especialmente no que se refere aos tipos de oficinas propostas.

Diante de tais critérios, pude dimensionar meu olhar para Escola da Praça⁷⁵ que funciona há mais de 40 anos em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro. A escola é de competência do Estado, funcionando na modalidade do ensino médio com cerca de 1600 alunos divididos em 36 turmas e 114 professores nos três turnos: manhã, tarde e noite. A escola tem espaços como sala de aula, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, um pátio e uma quadra respectivamente cobertos.

⁷⁵ Optei por um nome fictício para a instituição escolar.

São parceiros da escola outros Projetos e Programas além do Escola Aberta, a saber: Curso Pré-Vestibular Comunitário, Programa Entre Jovens financiado pelo Unibanco, e o Projeto de Horta Hidropônica. Entretanto, a participação da comunidade do entorno acontece apenas em formaturas e assembléias convocadas pela escola. Nesse sentido, o Programa Escola Aberta é entendido pela direção como uma estratégia para tornar a comunidade mais próxima da escola. Isso se reflete no projeto por manter uma maior quantidade de participantes das oficinas, sujeitos que não são estudantes da escola.

Mediante parceria com o Projeto Conexões de Saberes foi possível recolher dados da escola pelo estudo de viabilidade⁷⁶, instrumento que visa possibilitar reconhecer possíveis estratégias para uma maior interação com a escola e a comunidade, no primeiro momento em que o estudante universitário se faz presente na escola. Nesse estudo, são copiladas informações que dizem respeito à identificação da escola, o funcionamento do Projeto “Escola Aberta” no espaço escolar, os aspectos relativos à comunidade que a escola está inserida, e a impressão dos bolsistas em relação ao momento inicial vivido nesse espaço de formação.

O referido Programa Escola Aberta está funcionando na escola da Praça há cerca de sete meses⁷⁷ com oficinas de capoeira, futsal, culinária, skate, pagode e direitos humanos⁷⁸, com média de 100 participantes, e grande parte do público não são de estudantes da escola, mas de jovens e adultos moradores do entorno. Osicineiros são moradores da comunidade do entorno ou próximo ao bairro. Há uma valorização no processo de divulgação das oficinas,

⁷⁶ O estudo de viabilidade é um instrumento criado pelas coordenações da UNIRIO e UFRJ com propósito de ser o primeiro contato do estudante bolsista com a escola para que possa conhecer os sujeitos e espaços que estão na escola. São questões semi abertas e fechadas, respondidas junto ao professor comunitário e/ou coordenador escolar.

⁷⁷ Vale ressaltar que o Programa teve início nas escolas do Rio (município e Estado) a partir de setembro/outubro de 2007, originalmente o Programa Escola Aberta iniciou as atividades nas escolas em outros municípios, a saber: Duque de Caxias, São João de Meriti, Mesquita, Nova Iguaçu, São Gonçalo.

⁷⁸ Oficina oferecida pelo bolsista Miguel (nome fictício) do Projeto Conexões de Saberes da UFRJ.

tanto durante as aulas pelos professores, quanto nas comunidades através de contato com membros e líderes.

Atualmente a função de professor comunitário é exercida por um funcionário de apoio da escola (zelador), e do coordenador escolar pelo diretor adjunto que no momento da entrevista exercia a dupla função, pois não havia, na época, ninguém no cargo.

Os perfis do público que frequenta a escola, nos finais de semana, são de sujeitos com média de idade entre 14 e 20 anos, exceto a oficina de culinária que mantém um público acima de 30 anos. O público especialmente do sexo masculino está dividido e/ou alternando entre as oficinas de capoeira, futebol, skate, pagode e direitos humanos. A maior parte dos jovens, cerca de 50 pessoas, está presente na oficina de futebol. No total de cerca de 100 pessoas, 20 delas são ou foram alunos da escola. A grande maioria dos participantes é oriunda das comunidades do entorno como: Tuiuti e o Morro da Mangueira.

Desse modo, a Escola da Praça tem como maior público das oficinas os sujeitos que não circulam no espaço da escola em dias de semana⁷⁹. Esse público que frequenta é formado por pessoas convidadas pelosicineiros, como o instrutor de capoeira que leva um grupo próprio. Também frequentam as oficinas estudantes de escolas próximas pelas divulgações que são realizadas nessas instituições durante a semana.

O Programa, com oficinas ofertadas e demandadas pela própria comunidade, pretende possibilitar uma maior aproximação com a escola, além de funcionar como uma via de mão dupla, ou seja, promovendo o reconhecimento da cultura e dos saberes populares pela própria escola, o que possibilita não só novas aprendizagens no âmbito escolar, como também, a diminuição dos muros que separam esse espaço da comunidade onde ele está inserido.

⁷⁹ Vale ressaltar que esta informação não atrapalhou o desenvolvimento da pesquisa nesta escola, pois não tinha o foco de estudar o cotidiano da instituição escolar. Consegui conversar com jovens também estudantes da escola.

Meu contato inicial foi a partir das visitas as escolas, como já mencionado acima, onde informalmente em muitos diálogos com o diretor adjunto pude perceber pontos que interessavam ao meu processo de investigação de pesquisa no mestrado. Inicialmente, focalizei meu olhar especialmente para os jovens, pois tinha uma primeira hipótese que seria interessante perceber o que eles achavam sobre um programa que dizia coisas sobre e para a juventude (ou seja, deles mesmos), tendo tido duas oportunidades de estabelecer conversas com os jovens a partir das oficinas oferecidas pelo bolsista Miguel⁸⁰. No primeiro encontro coletivo, com cerca de doze jovens, debatemos sobre sentido e definição da juventude, e a forma como eles percebiam o programa Escola Aberta. Em uma segunda tentativa, não obtive sucesso tão grande, pois os jovens não quiseram conversar sobre o assunto, levando as conversas para outros caminhos e sentidos.

Diante de tal impasse, fui construindo a idéia de conversar com outros sujeitos que estavam presente na escola. Um deles, foi o instrutor do futebol que é muito querido pelos jovens na escola e demonstrou bastante disponibilidade. Houve a tentativa de conversar também com o oficinairo de capoeira, mas ele apresentou resistência e dizia não saber o que falar. Não consegui encontrar os outros oficinairos na escola durante as semanas que estive presente para realizar as entrevistas. Incluí ainda, nesse grupo de formadores, o bolsista do projeto Conexões de Saberes por exercer tal função na escola.

Entrevistei igualmente, o professor comunitário e coordenador escolar, funções que na época eram exercidas pelo diretor adjunto da escola, com quem havia conversado outras vezes. Desse modo, essa entrevista foi bastante importante, para que pudesse reconhecer as concepções naquele espaço escolar sobre juventude e escola.

Quanto aos alunos, regularmente matriculados na Escola da Praça, entrevistei 4 jovens do sexo masculino que estão inseridos no Pré-vestibular dos finais de semana. A participação

⁸⁰ O estudante da graduação ministrava oficina na perspectiva dos direitos humanos e cidadania, na parceira do Programa Escola Aberta e Projeto Conexões de Saberes

desses estudantes ocorria em menor escala. Isso se explicava pelo fato da maioria dos estudantes serem moradores de áreas distintas a escola, parte deles não retornam ao espaço no final de semana.

Vale ressaltar, que ao dialogar com os sujeitos dessa escola, não tenho a pretensão de criar um perfil de juventude, mas oferecer reflexões a partir de uma experiência, onde pessoas que se inserem em um determinado contexto significam “juventude”.

CAPÍTULO III:

SENTIDOS DE JUVENTUDE E/NA ESCOLA NEGOCIADOS NO PROGRAMA ESCOLA ABERTA

Neste capítulo, apoiada nas contribuições do campo do currículo (BALL, 1998, 2001; LOPES & MACEDO, 2006; LOPES, 2006a, 2006b e 2005; MACEDO 2006^a, 2006b, 2004) e da análise do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), busco mapear e problematizar os sentidos sobre juventude e/na escola produzidos, recontextualizados e hibridizados no Programa Escola Aberta.

Seleciono como arquivo (FAIRCLOUGH 2001)⁸¹ o documento *Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta* e os depoimentos dos diferentes sujeitos – coordenador escolar, oficinairos e jovens – que participam deste Programa em uma escola específica⁸². Ainda utilizo como material empírico, fragmentos discursivos dos documentos “Políticas públicas de/para/com a juventude”, publicado pela UNESCO, e “Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas” organizado pelo Conselho Nacional de Juventude. Esses

⁸¹ Fairclough (2001) utiliza esse termo em relação ao que considera a totalidade da prática discursiva, seja o registro das práticas de acordo com o projeto creditado, e todo processo que perpassa (o que registrar, onde registrar, como fazer esse registro, o que realmente é útil) o corpus documental.

⁸² A função de cada representante, assim como a estrutura da escola analisada foram apresentadas no capítulo anterior. Vale ressaltar que os nomes aqui expostos são fictícios.

documentos contribuem na análise das questões trabalhadas no contexto da prática, pois estão aqui entendidos como textos nos quais circulam discursos que recontextualizam e podem estar recontextualizados no espaço da escola.

Importa salientar que na concepção privilegiada neste estudo, trata-se de evidenciar na superfície textual dos documentos e depoimentos analisados, por quem, para quem, o porquê e o quê foi dito sobre juventude e/na escola. Meu propósito neste capítulo é interpretar as ambivalências e heterogeneidades que circulam nos diferentes discursos em processo permanente de recontextualização e hibridização.

Para a análise das amostras, opero com as categorias analíticas da interdiscursividade e vocabulário (FAIRCLOUGH,2001). Como já assinalado no primeiro capítulo, a primeira categoria analítica, sinônimo de intertextualidade constitutiva, é compreendida, por esse autor, como a *“configuração de convenções discursivas que entram na produção do texto”* (idem,p.136), permitindo entender as ambivalências nos textos. Quanto à segunda categoria, ela pode ser vista, neste estudo, como a *“porta de entrada”* utilizada para analisar a interdiscursividade presente nos documentos. Afinal, como afirma Fairclough

“Os limites entre os elementos estão constantemente abertos para serem redesenhados à medida que as ordens de discurso são desarticuladas e rearticuladas no curso da luta hegemônicas.” (FAIRCLOUGH ,2001, p.159)

Exploro assim, também a categoria *“vocabulário”*, articulado com a questão do *“significado das palavras”*, que carrega sentidos ideológicos e políticos, entendendo que o sentido do vocabulário, não se reduz ao que está registrado no dicionário. Ao contrário, *“há muitos vocabulários sobrepostos e em competição, correspondendo aos diferentes domínios, instituições práticas e valores e perspectivas”*. (idem, p.105) Essa forma de análise é também denominada por Fairclough como *“processos de lexicalização”* (idem, p.105) (significação) e me auxilia a pensar nos sentidos em disputa representados nos discursos, o que particularmente interessa a essa pesquisa.

Assim, centrei o meu olhar nos discursos sobre “juventude”, “escola pública” e “juventude popular” que circulam nesses documentos. Não se trata de fixar um ou outro sentido como o mais verdadeiro, e sim, perceber esses documentos como práticas discursivas, produzidas e consumidas em meio a disputas de sentidos, identificando os sentidos, tanto os hegemônicos como os subversivos.

Este capítulo está estruturado em duas partes. Na primeira, foco minha análise nos sentidos de jovens/juventude com ênfase na juventude popular produzidos no evento discursivo que consiste no Programa Escola Aberta. Em seguida, na segunda parte, trago a discussão sobre os sentidos de escola que estão em disputa nesse mesmo evento. Quanto aos discursos sobre “juventude e/na escola”, foco deste estudo, considero que o referencial teórico-metodológico adotado, me autoriza a apreendê-los como hibridizados com os outros discursos que já são objeto de análise (sentidos de “juventude” e/ou “de escola”), justificando assim a opção de não abrir uma terceira seção neste capítulo para explorar esses discursos de forma isolada.

Importa sublinhar que o Programa Escola Aberta, nesta pesquisa, é considerado, como já explicitado no segundo capítulo, como uma metonímia das políticas públicas para juventude. Isso significa dizer que, embora, centre meu olhar no contexto de prática, interessa-me particularmente identificar a circularidade dos discursos nos diferentes contextos que participam do ciclo de políticas proposto por Ball (1998, 2001). Desse modo, exploro também, nesta seção, fragmentos discursivos extraídos de outros textos produzidos em outros contextos. Essa estratégia metodológica também está na base da explicação do fato de - apesar de reconhecer que o documento relativo à proposta pedagógica do Programa Escola Aberta e os depoimentos dos sujeitos envolvidos serem práticas discursivas diferenciadas, isto é,

textos⁸³ produzidos e consumidos em condições distintas, nas quais os sujeitos ocupam posições diferenciadas nas relações assimétricas de poder - não enfatizar as diferenciações de sentido entre essas práticas discursivas. Importa-me, neste estudo, menos essas diferenciações ou as comparações de sentidos em cada um dos contextos e/ou textos, do que perceber o movimento desses discursos como estratégias de luta pela hegemonia no campo da discursividade.

3.1 – Discursos sobre juventude

A análise dos textos tendo como foco os discursos sobre juventude reafirmou a heterogeneidade e ambivalência de sentidos que essa palavra carrega e faz circular nos diferentes contextos.

Assim, perguntados sobre os sentidos de juventude, os jovens que participam das oficinas da Escola da Praça se descrevem e se projetam de acordo com aquilo que vivem no seu presente. O fragmento discursivo extraído da entrevista coletiva apresenta elementos que identificam como esses jovens significam o momento presente: momento dedicado a aproveitar as possibilidades de satisfação social, física e afetiva, mas também como sendo um território tenso entre ímpetos audazes e voluptuosos, e receios em relação ao futuro.

Patricia: *Para você o que significa ser jovem?*

Pedro: *aproveitar a vida e curtir, estudar para ser alguém na vida, pensar no futuro, transar muito (todos riem), curtir.*

Luiz: *curtir o baile, beijar na boca e fazer coisas que não pode falar nesse horário.*

Antônio: *ser alguém na vida*

Pedro: *beijar muito, zoar, curtir, namorar, sair também.*

⁸³ Neste capítulo utilizo o termo “texto” para fazer referências tanto aos documentos oficiais analisados como os depoimentos dos diferentes sujeitos entrevistados.

Nesse breve trecho da entrevista, é possível destacar tensões nas quais os jovens estão imersos no mundo de hoje. “Ser alguém na vida” e “beijar muito, zoar, curtir, namorar, sair também” são traços de discursos diferenciados sobre juventude em um mundo onde o acesso ao conhecimento, por meio da escolaridade é percebido como mobilidade social, em particular para as classes populares. Acesso esse que exige disciplina, esforço, responsabilidade, força de vontade e dependendo da condição sócio-econômica e dos pertencimentos culturais representa uma verdadeira “corrida de obstáculos”. É nesse presente que tende a ser efêmero, que os jovens entrevistados procuram equacionar as experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória e os seus projetos de vida para o futuro. E nesse equacionamento a escola ainda desempenha, para alguns, um papel importante, na construção de uma juventude que anseia “ser alguém na vida” reatualizando significados “salvacionistas” e/ou à “serviço do mercado de trabalho” de escola que se mesclam com os sentidos de uma juventude a “vir a ser”, em um mundo onde a nova ordem de acumulação capitalista está assentada na própria existência do desemprego, que passa a ser estrutural. O depoimento de um dos alunos que freqüentam a Escola da Praça, regular e dos finais de semana reafirma a presença desses discursos híbridos:

O cara tem que estudar para poder se dar bem na vida. Se com o estudo está difícil, sem ele então. Hoje em dia tudo está em torno do estudo. Hoje em dia com 2º grau não consegue arrumar emprego, pessoas com nível superior se sujeitam a um cargo inferior com outros tipos de trabalhos porque não encontra espaço na área que ele se destinou a fazer. Tem muita gente assim. Um exemplo da advocacia, já vi muito advogado que fazem prova para Comlurb, não discriminando e nem desmerecendo a Comlurb, mas, eles traçam um destino e acabam tomando outro rumo por causa do desemprego. (Jéferson)

A tensão entre uma juventude significada como “despreocupada”, “curtidora da vida”, “rebelde” e de uma juventude “compromissada”, “responsável” e “engajada” disputam espaços nesses processos de significação por meio de recontextualização e hibridização nos

discursos produzidos nos diferentes contextos e por sujeitos que ocupam posições diferenciadas:

*O jovem tem determinada época principalmente uma faixa etária que tem **ideologia como curtir, se conhecer, ter novas experiências**. Todavia, existem tipos de jovens que além de fazer isso tudo **tem seus compromissos** (Miguel: oficineiro, grifos meus)*

Ser jovem é um “estado de espírito, uma dádiva, um “dom” de um momento passageiro da vida que não deveria passar, por ser **o mais “interessante” e “vibrante”**. Desse modo, ser jovem é ser empreendedor, expressar força, ter ânimo, se aventurar, ser espontâneo, ter uma boa apresentação física, ser viril, **se divertir acima de tudo, priorizando o “bem viver” em detrimento das responsabilidades mesquinhas da vida.**” (POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: DIRETRIZES E PERSPECTIVAS, 2004, p.5, *grifos meus*)

No fragmento discursivo acima, extraído do documento oficial do Conselho Nacional de Juventude, é possível identificar vestígios desses mesmos discursos que investem na tensão acima mencionada e que ao mesmo tempo incorporam outros discursos que carregam outros sentidos de juventude e que por sua vez, ao serem recontextualizados e hibridizados em práticas discursivas específicas vão produzindo mais outros discursos sobre juventude.

Ao lado de discursos que investem no sentido de juventude como sendo o momento da vida mais “interessante” e “vibrante”; onde o que importa é “se divertir acima tudo”, “priorizar o bem viver”, é possível perceber vestígios dos discursos produzidos pautados na questão da faixa etária, da fronteira entre o “ser jovem” e o “ser adulto”, atribuindo à temporalidade do primeiro à idéia de “um momento passageiro da vida”. Esse tipo de discurso foi encontrado no documento da “Políticas públicas de/para/com a juventude”:

“O termo ‘juventude’ refere-se ao período do ciclo de vida em que as **pessoas passam da infância à condição de adultos** e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero”. (Políticas públicas de/para/com a juventude, UNESCO, 2004, p. 23).

O entendimento da juventude como uma fugaz preparação para “o que realmente conta”, isto é a vida adulta. Nesse sentido, “ser jovem” é o “não ser, ainda, adulto” (e, conseqüentemente, “não ser mais criança”). Essa definição de ser, porque “não se está sendo”, emerge também nos discursos onde expressões como “período de amadurecimento”, “fase de transição” são articuladas discursivamente com o sentido de juventude como por exemplo, o depoimento do professor comunitário e coordenador escolar⁸⁴ Reinaldo,

*A princípio eu diria que de uma maneira bastante conservadora é o sujeito que está nessa visão conservadora, aquele que nós entendemos assim como uma faixa etária que vai dos 10 aos 25 anos. **Um período que eu entendo antropológicamente como a fase de amadurecimento, de assunção de papel social dentro da sociedade. Ele amadurece junto com uma teoria que ele recebe para exercer a partir dos 25 anos o seu papel dentro da sociedade. Ele está se instrumentalizando no período que o chama de jovem, de juventude. Aos 25 anos ele já está teoricamente habilitado para receber responsabilidades, exercer funções, fazer intervenções mais rígidas dentro da sociedade de tal maneira que ele possa exercer a cidadania da forma que imaginamos** (Reinaldo) . (grifos meus)*

Com efeito, ao focalizar meu olhar para o significado do termo juventude na amostra analisada, pude perceber a presença forte do discurso híbrido oriundo da mescla de sentidos de juventude produzidos em diferentes campos acadêmicos, como discutido no capítulo anterior e que, de alguma maneira, reafirmam a idéia de juventude atrelada à questão da idade. Interessante observar que esse discurso sobre juventude , embora apareça muitas vezes como alvo de crítica, como explorei no segundo capítulo e incorporado na proposta pedagógica do Escola Aberta, como aponta a amostra abaixo, não deixa de confirmar a sua presença no campo da discursividade onde o significantes “juventude” está em disputa.

“...o Programa Escola Aberta, ao oferecer **oficinas variadas para as pessoas da comunidade independentemente da faixa etária**, abriga uma gama de heterogeneidade que não pode ser ignorada e que deve ser

⁸⁴ Como já mencionado no capítulo anterior, Reinaldo, que é também diretor adjunto da escola em horário regular, no momento da entrevista exercia a dupla função na escola.

transformada em vantagem para a coletividade” (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.38, grifos meus)

O argumento aqui defendido que considera juventude como um significante disputado nas políticas públicas de juventude em geral e, no Programa Escola Aberta em particular, ganha mais consistência quando evidenciamos as articulações discursivas entre sentido de juventude e de participação política.

Na fala do professor comunitário e coordenador escolar Reinaldo, a presença do discurso da imaturidade aparece hibridizada com o discurso político do desengajamento político, reatualizando e justificando a tensão anteriormente mencionada. Conforme a amostra discursiva acima selecionada nesse período, as idéias de responsabilidade e participação na sociedade ficam silenciadas. É interessante perceber a ambivalência dessa proposição. O mesmo discurso que coloca o jovem em uma estado de incompletude, e dessa forma o destitui da possibilidade de ser protagonista de sua história, critica justamente o seu não engajamento, a sua posição “ conservadora” frente às questões políticas e sociais de seu tempo.

Todavia, no campo de discursividade do Programa Escola Aberta, a articulação entre a idéia de juventude como imatura e politicamente em disputa, no próprio contexto da prática, com discursos que afirmam como característica da condição juvenil o fato de ela ser politicamente “transformadora, ou “incontrolável” como deixam transparecer os fragmentos discursivos abaixo, extraídos das entrevistas com osicineiros Miguel e Valeriano:

O jovem também tem aquela coisa de fazer revolução, de pensar, de ir além, de vencer as barreiras e tudo mais. Às vezes falta apoio, tenho medo, será que vai dar certo? Coisa que jovem sempre vai ter. (Miguel, grifos meus)

*Não tenho como definir, a não ser se for para falar de energia, força, vontade e manter a calma na hora dos esportes, os **jovens são um pouco incontrolável**. Mas, a definição correta sobre eles realmente não existe, cada um é de uma forma, uns são calmos demais, outros são mais elétricos. (Valeriano,grifos meus)*

As falas desses doisicineiros entrevistados permitem exemplificar as lutas travadas discursivamente pelo significado em torno do termo juventude. Afinal, como afirma Fairclough (2001)

Discursos diferentes dão destaque a diferentes sentidos, não pela promoção de um sentido com a exclusão dos outros, mas pelo estabelecimento de configurações particulares de significados, hierarquias particulares de relações de saliência entre os sentidos (...) (FAIRCLOUGH, 2001, p. 233)

Importa observar que os exemplos extraídos da amostra discursiva desta pesquisa até agora apresentados, à exceção do trecho extraído da Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, operam com uma idéia universalista de juventude ou do “ser jovem”. Embora apresente diferenciações e configurações discursivas particulares, como procurei explicitar, os discursos sobre juventude que promovem sentidos de juventude relacionados à faixa etária ou ao engajamento político tendem a operar com a idéia de juventude como categoria abstrata e universal. Isso não significa, todavia, que neste evento discursivo analisado – o Projeto Escola Aberta – não estejam igualmente presentes discursos que já incorporaram a crítica da perspectiva universalista e invistam em sentidos de juventude articulados com as suas condições sócio-culturais de existência.

Para além da positividade da heterogeneidade assumida no texto oficial do Programa Escola Aberta, na elaboração dos objetivos das oficinas, na medida em que essa é vista como não podendo “ser ignorada” e “devendo “ser transformada em vantagem para a coletividade”, outros fragmentos discursivos do arquivo analisado também apresentam hibridizações dos discursos com sentidos de juventude que carregam a crítica ao universalismo e às formulações conceituais abstratas.

Essas outras articulações e “configurações particulares” de sentidos possíveis de juventude podem ser percebidas entre os discursos que consideram a interferência das

condições sociais objetivas nas quais vivem esses jovens no seu cotidiano para a própria definição de juventude, dando visibilidade à idéia de uma juventude de “popular”. Vestígios desses discursos podem ser identificados quando interpretamos os objetivos do programa que volta as suas ações para os jovens “em situação de vulnerabilidade”

“O programa [Escola Aberta] 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” (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.18, grifos meus).

Importa sublinhar, no entanto, que uma leitura mais acurada dos textos que circulam nesse programa, tendem a promover a articulação discursiva entre “vulnerabilidade social” e “violência” posicionando os jovens de camadas populares ora como vítimas, ora como protagonistas dessa violência, perpetuando os discursos hegemônicos que investem na associação de juventude pobre e violência, como discutida em relação aos documentos oficiais da UNESCO, no capítulo anterior; e que circula nos diferentes contextos como passível de interpretação nas amostras abaixo produzidas no contexto da prática seja no documento oficial do Programa Escola Aberta, seja no depoimento dos sujeitos que participam do projeto seja na fala dos próprios jovens. Essas articulações investem em estereótipos sobre as classes populares, reforçando o seu posicionamento no lugar da subalternidade nas relações assimétricas de poder.

“Os jovens filhos das famílias das classes populares, sem acesso ao mínimo **para uma vida digna, muitas vezes adotam comportamentos violentos como forma de resposta à agressão de que se sentem alvo**”. (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p. 36, grifos meus)

Patricia: Vocês se sentem contemplados com as ações realizadas em prol da juventude?

Antônio: sim, porque é muito boa.

Pedro: é para gente ser alguém na vida

Antônio: melhor do que ficar aí pelo morro todo dia, bicho solto, sem segurança.

Pedro: aqui a gente se sente mais seguro.

Antônio: crescer alguém na vida

Interessante observar ainda como esses discursos se hibridizam com sentidos de escola. A escola não é mais apenas o lugar onde essas camadas populares podem “ser algo na vida”, ela passa a ser o lugar que os protege da violência do seu entorno, um lugar onde esses jovens “se sentem mais seguros”. Essa articulação discursiva está na base da própria justificativa política do Programa Escola Aberta.

“...sua presença em áreas urbanas com um alto índice de risco e vulnerabilidade social ultrapassa a intenção de buscar a simples solução de retirar os jovens das ruas, ocupando-lhes o tempo”. (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.8).

Continuando explorar esses fragmentos, nota-se igualmente um outro sentido de juventude popular bastante recorrente nos discursos hegemônicos. Os discursos do jovem ocioso, “deficiente” do ponto de vista social se mesclam reforçando a tendência à violência das comunidades ‘vulneráveis’, presente de maneira ‘quase silenciosa’ no documento. Desse modo, podemos identificar a ociosidade como mote, a violência como reflexo e o Programa Escola Aberta como solução.

Uma oportunidade de trazer as crianças que ficam à toa na comunidade nos finais de semana para dentro da escola, tentando integrar elas a outro tipo de crianças, às vezes outro tipo de pessoas. Para dar uma educação melhor, para que eles (as crianças) se familiarizem com o ambiente de escola, não se envolvam com certos tipos de pessoas. Esse ambiente que eles vão estudar, fazendo que eles voltem e se interessem pela escola, e pelo projeto escola aberta. (Valeriano: oficineiro, grifos meus)

“Por intermédio do Programa Escola Aberta, **as crianças, o jovens, os adultos e os idosos, em suas comunidades, têm possibilidades concretas e inovadoras de serem protagonistas** na ocupação de seu tempo disponível do trabalho, ou de suas obrigações de natureza familiar, religiosa e fisiológica.” (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.44, grifos meus)

Coerente com o referencial teórico aqui trabalhado, no campo da discursividade onde sentidos do Programa Escola Aberta são produzidos, outros discursos sobre violência também estão presentes e que de alguma forma tendem a subverter os discursos hegemônicos anteriormente evidenciados. Nos textos, aqui analisados, a violência não é só significada como um atributo do entorno da escola ou dos jovens alunos das camadas populares, nem tampouco significada apenas como sinônimo de agressão verbal ou física como tende a ser entendida no senso comum. Nesses discursos híbridos, é possível identificar a presença de discursos subversivos onde a violência simbólica produzida na e pela escola é denunciada e que também circulam nos diferentes contextos dos ciclos de política.

“Com relação à educação...por um lado permite aos jovens tomar consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade, mas, por outro, muitas vezes não lhes dá condições para aproveitá-las. O resultado é uma grande frustração, que desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos”. (Políticas públicas de/para/com a juventude, Unesco, 2004, p. 33).

“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**”. (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007,p.16).

Eu particularmente entendo que a violência é um objeto hoje trabalhado pela mídia com muita intensidade, nós não sabemos identificar o conceito de violência. Quando eu digo para o aluno “não deve sentar-se desse jeito, deve se sentar desse outro jeito”, eu estou violentando esse aluno porque na história dele aprendeu a sentar-se assim porque não foi em momento nenhum advertido por quem deveria ter pela forma de usar a assento não era adequado nesta sociedade em que estou inserido. A escola vem de forma violenta e diz para ele que não é assim, mas ele insiste em ficar naquela maneira. Isso para mim é uma violência. Agora se eu tivesse me preparado para fazer uma leitura de tudo isso que está se materializando sobre meus olhos no meu compromisso enquanto educador devo fazer um trabalho para fazer essas mudanças efetivamente, não criando um ponto de atrito que pode ser classificado como uma atitude violenta, aí que entra o exercício da

cidadania com responsabilidade, observando os princípios da democracia, eu falo você ouve, eu te ouço e me calo, e vamos construindo passo a passo a melhor maneira para você utilizar o assento sem que eu faça uma leitura do que deveria estar inadequado para exigência e vamos nos ajeitando, é um crescimento a dois, aí eu vejo escola. Mas, quando a escola impõe e não diz o porquê, isso é violência, e o jovem gosta de estar sempre te provocando, às vezes ele sabe como é sentar-se corretamente, mas ele te provoca até para te testar, pois ele necessita de informações que você não deu. “Sente-se corretamente”, está bem, você está me dizendo que devo sentar-se corretamente, vamos conversar? Estamos em um determinado espaço que há necessidade de que tenhamos esse tipo de comportamento, e nós que somos inteligentes vamos utilizar da melhor maneira esse nosso comportamento para mostrar para o outro que nós somos capazes de não só apresentarmos essa postura, mas outras posturas vão ser colocadas diante dos olhos dos outros, diante do sistema, mostrando que somos capazes de transformar efetivamente qualquer conceito, qualquer medida, proposta que seja colocada para todos nós. (Reinaldo, professor comunitário e coordenador escolar, grifos meus)

A escola é um ambiente transformador, violento, e que todos nós carregamos uma bagagem cultural. Essa bagagem cultural em alguns momentos ela entra em conflito com as propostas que a escola está apresentando, porque a escola procura contextualizar o seu projeto pedagógico com a realidade e às vezes essa exigência da realidade entra em conflito com a minha história, com a nossa história, com as nossas crianças, com as nossas filosofias, com os nossos anseios. (Miguel: oficineiro, grifos meus)

3.2 – DISCURSOS SOBRE ESCOLA

Tendo em vista o foco do meu estudo, pelo qual interessa-me perceber os sentidos de juventude e/na escola, senti necessidade de explorar mais os sentidos de escola que circulam nesse programa para além das questões já levantadas na seção anterior.

Assim, um aspecto que gostaria de ressaltar nesta seção, e amparado pela categoria de análise do vocabulário, significado das palavras, consiste no próprio nome dado ao Programa em tela: “*Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para juventude*”. Percebe-se que “juventude” é o alvo para onde estão direcionadas as ações de diversas

naturezas a serem desenvolvidas no espaço escolar. Juventude essa com a qual esse programa pretende dialogar a partir de diferentes áreas disciplinares e/ou temáticas que se entrecruzam no espaço escolar. Assim, o título indica que neste programa, educação, cultura, esporte e trabalho são temáticas importantes e eixos norteadores para se manter a Escola Aberta. Uma primeira observação diz respeito à multiplicidade de entendimentos que podem estar sendo atribuídos ao espaço escolar na fixação do sentido do Programa com esse título.

Interessante perceber também, que a educação é considerada mais um alvo importante nessa abertura da escola, ou seja, apresenta uma perspectiva de educação aberta, em diálogo e investida de possibilidades de sentidos na instituição escolar para além das chaves de portões e dos muros da escola. O discurso de uma “outra escola”, de uma “escola alternativa” tem presença marcante neste espaço de enunciação.

“Abrir as escolas aos finais de semana para que as comunidades as utilizem como **locais de vivência do encontro entre criatividade, lazer e aprendizagem** é uma ação aparentemente simples. Entretanto, se **orientada pela intencionalidade educativa**, pode repercutir de maneira duradoura e positiva nos *ethos* e na visão de mundo das pessoas envolvidas”. (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.8, grifos meus)

“**O programa contribuir para uma ressignificação do espaço escolar e para o enriquecimento da concepção de escola** elaborada pelos sujeitos envolvidos quando abre suas portas à comunidade... 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.” (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.21)

A Escola Aberta é um projeto bastante interessante porque nos ajuda a fazer com que o nosso aluno, o nosso morador da comunidade tenha acesso à escola. Nós estamos tentando quebrar e diminuir a distância que temos da escola instituição com o cidadão, com o jovem, com o nosso representante da comunidade. (Reinaldo, coordenador escolar e professor comunitário)

Com efeito, o adjetivo “aberta” permite pensar em uma “outra escola”, que evidencia uma perspectiva de renovar o espaço da escola, seja pelo discurso político ou acadêmico, e reforça a intencionalidade de criar novos laços entre o que seria de âmbito pedagógico e o que

seria mais informal (ou extra escolar). Nota-se igualmente que essa abertura tem uma direção bastante definida, isto é para as comunidades do entorno onde a escola está localizada territorialmente.

“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”. (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.15).

“Por intermédio do Programa Escola Aberta, **as crianças, o jovens, os adultos e os idosos, em suas comunidades, têm possibilidades concretas e inovadoras de serem protagonistas** na ocupação de seu tempo disponível do trabalho, ou de suas obrigações de natureza familiar, religiosa e fisiológica.”. (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.44, grifos meus).

As estratégias de afirmação desse discurso que se propõem a ressignificar a escola se faz em oposição frontal a um outro entendimento de escola possível, assumindo muitas vezes posições dicotômicas que se manifestam em expressões como “a escola do final de semana” (Escola Aberta) e “a escola da semana” (Escola regular) reafirmando uma dualidade que, no meu entendimento, tende a enfraquecer o potencial subversivo do programa na reflexão sobre a instituição escolar pública no processo de democratização da sociedade brasileira.

A Escola Aberta aparece assim associada à escola que se abre à comunidade, às diferenças, à vida, enquanto a escola regular é percebida como fechada em si mesma, obsoleta, sem sentido para os jovens que a frequentam. Essa dicotomia pode ser percebida por meio de diferentes traços textuais da amostra discursiva analisada.

A utilização do termo “escola aberta” carrega um entendimento de que a escola de final de semana incentiva as manifestações e produções livres e busca o contato direto com a comunidade em torno do espaço escolar, enquanto a escola regular e formal funciona em uma perspectiva de escolarização aqui associada ao controle, à ausência de criatividade e à

formalidade. Esse tipo de enunciado ganha mais força quando articulado discursivamente com sentidos de escola que a relaciona com a questão do conhecimento, como se pode interpretar na amostra discursiva abaixo na qual, o professor comunitário e coordenador escolar, Reinaldo opera com dois tipos de escolas em função de como a mesma lida com a questão do conhecimento.

Não é a mesma escola porque durante 2ª a 6ª feira nós temos um ritmo acadêmico, nós temos uma ação pautada em conteúdos específicos, nós temos uma vida bastante delimitada dentro de uma especificidade pedagógica. Já no sábado, eu tenho um aluno que vem fora do uniforme, aonde ele vem e me chama de você porque eu dou essa liberdade para ele sem ser desrespeitoso, mas eles me tratam de 2ª a 6ª de senhor professor. Alguns já conseguem me chamar de você, mas eles sabem que eu sou diretor da escola e ele é o aluno. Ele fica bem mais à vontade até para ter uma abertura para tocar em determinados temas que não tocaria se não tivesse essa percepção, porque na escola aberta estou próximo a ele que vem de bermuda e tênis e eu também estou de bermuda e tênis. Estou igual a ele, estou me mostrando como sou para que ele possa perceber que sou também de carne e osso, sentimento, que tenho dor de cabeça, que tenho problemas tanto quanto ele, pois na cabeça dos alunos de 2ª a 6ª, na movimentação, na vida normal da escola vê de uma forma distanciada. É o professor de história, o professor de química, o professor de língua portuguesa, a professora de sociologia, a professora de geografia. Agora, quando o professor ou a professora estão na escola aberta é o Reinaldo e a Patricia. Não perdeu a imagem de professor, está mais tranqüila e mais à vontade, e o aluno se aproxima com a parte afetiva desarmada. Já de 2ª a 6ª ele está com afetividade dele toda armada.(Reinaldo)

Optei por trazer essa amostra, embora extensa, pois ela me permite evidenciar diferentes disputas em torno dos sentidos de escola e das estratégias discursivas que são mobilizadas para que o discurso hegemônico se reafirme como tal. Interessante observar os discursos sobre a escola que são reatualizados nesses textos, em particular, os que mobilizam sentidos de conhecimento. A idéia de uma escola regular formal, *pautada em conteúdos específicos*, que **delimita o seu sentido dentro de uma especificidade pedagógica**, em oposição à informalidade dos finais de semana, quando, são ministradas as oficinas compreendidas como

“ (...) **mais que momentos de apropriação de saberes, oportunidades para educar**, para promover reflexões sobre valores importantes para convivência tão perpassada por diferenças nem sempre bem administradas pelos grupos.” (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, 2007,p.17, grifos meus).

Nesse sentido, os discursos sobre escola regular e a dos finais de semana, circulam nos diferentes textos que configuram o evento discursivo aqui analisado. Percebe-se uma valorização desses espaços não-formais – espaços do não saber formalizado – de formação, em detrimento da escola do não-afeto, da não-criatividade, da não-aproximação. Essa dicotomização também está presente nos discursos dos jovens para os quais o espaço escolar deixa de ser associado ao lugar da aprendizagem, do estudo, de um lugar estratégico “para ser alguém na vida”. Ao serem perguntados sobre o que eles gostariam que a escola oferecesse estes jovens tendem a reatualizar discursos de uma escola e do Programa Escola Aberta sem saberes formalizados:

Patricia: além do futebol, vocês fazem outra atividade?

Pedro: não tem! Tinha que ter lanhouse aqui, computador para “geral” usar. Botar coisas para academia, esporte, né?

Luiz: lambaeróbica

Pedro: Lambaeróbica para gente ficar olhando as meninas rebolando... (muitos falam juntos).

Miguel: quais seriam as outras atividades que vocês gostariam de ter além de email, orkut?

Pedro: Além da informática, não é?

Roberto: Judô, natação.

Ou ainda:

Patricia: O que você entende sobre o programa escola aberta? É um programa importante para os jovens?

Carlos José: bacana

Pedro: uma oportunidade para quebrar mais uma barreira, é o que a gente encontra, “tá de bobeira!”. O lanche também é bacana. “Geral “ não vem para jogar, vem mais para lanchar ” (risos)

Henrique: oportunidade para gente no futuro

Patricia: Você acha que o programa vai dar futuro?

Henrique: não

Jonathan: O futebol vai dar futuro.

Antônio: Oportunidade em jogar no Vasco, Fluminense.

Pedro: Tipo assim! Vai vir alguém de fora e vai ver nós jogando e vão pegar e vão levar nós para os testes. “Tá ligado!”

Esse sentido de escola “como lugar da recreação” encontra-se nesses discursos dos jovens hibridizados aos discursos sobre juventude produzidos pela mídia e recontextualizados neste contexto da prática, que tendem a naturalizar outros discursos produzidos no campo a tecnologia de comunicação, envolvendo esporte e saúde.⁸⁵

Essa produção de discursos híbridos que disputam sentidos da relação entre escola e conhecimento também pode ser percebida nos depoimentos dos universitários que ministram oficinas nos finais de semana. Esses estudantes se vêem disputando o interesse dos jovens que freqüentam a escola nos finais de semana. Em várias reuniões de formação eles manifestam a dificuldade em atrair público seja pelo pouco interesse dos participantes das oficinas, seja pela concorrência com oficinas de esporte e lazer, seja pela dificuldade em se reconhecer e ser reconhecido como parte da comunidade escolar⁸⁶

A gente tem dificuldade de manter um público fixo porque por mais que preparemos uma oficina legal, a gente acaba concorrendo com oficinas mais interessante para o público que frequenta a escola, até eu tenho vontade de participar de outra atividade. (depoimento de bolsista do Projeto Conexões de Saberes)

Um outro significado que a palavra escola assume nos discursos produzidos no âmbito do Programa Escola Aberta consiste em entendê-la como espaço de socialização, produtor de identidades ou ainda de espaço de inclusão das diferenças.

“A escola é um espaço de convivência dos diferentes e, por isso mesmo, propícia à abordagem das questões motivadoras de conflitos”. (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, 2007, p.38)

⁸⁵ A lanhouse que hoje se tornou uma forma muito rápida da tecnologia de consumo jovem, especialmente pela expansão do email, Orkut e sites de relacionamentos virtuais. E a academia, prática de esporte que é atraente por estar integrada a uma concepção de geração mais saúde, forma de cultivar o corpo.

⁸⁶ Quanto à relação que os universitários estabelecem com o espaço escolar é interessante sublinhar que esses universitários são eles mesmos de origem popular cujas trajetórias escolares foram em estabelecimentos públicos do ensino. Embora essa observação não esteja relacionada à temática central desse meu estudo, achei importante fazê-la pois me parece que uma pista desse estranhamento e auto-estranhamento pode estar relacionada a mudanças de posição desses sujeitos do lugar de aluno e morador da escola pública para universitários..

A escola é um ambiente transformador, violento, e que todos nós carregamos uma bagagem cultural. Essa bagagem cultural em alguns momentos ela entra em conflito com as propostas que a escola está apresentando, porque a escola procura contextualizar o seu projeto pedagógico com a realidade e às vezes essa exigência da realidade entra em conflito com a minha história, com a nossa história, com as nossas crianças, com as nossas filosofias, com os nossos anseios. (Reinaldo, professor comunitário e coordenador escolar)

“sua presença em áreas urbanas [o Programa Escola Aberta] com um alto índice de risco e vulnerabilidade social ultrapassa a intenção de buscar a simples solução de retirar os jovens das ruas, ocupando-lhes o tempo. Trata-se de movimentar atores políticos, técnicos, públicos e privados, de âmbitos federal, estadual e municipal a fim de solidificar as experiências vividas, de forma que sejam incorporadas à vida das escolas e promovam transformações culturais profundas no cotidiano das populações envolvidas”. (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p. 08).

Primeiramente a carência afetiva, além da importância em ter contato com outros jovens. Aqui na escola percebo isso através da relação dos jovens com o rapaz (oficineiro) do futebol, e tem ele como exemplo. Outra coisa seria a formação, as pessoas que desenvolvem oficina podem melhorar algo para essas pessoas. Tem um lado de melhorar e ter uma formação como pessoa, uma formação de vida. A maioria dosicineiros é de comunidade e tem um conhecimento dela e vêem diariamente o que acontece. Então, aqui nesse espaço é onde eles podem oferecer essa formação. Falar sobre as coisas que aconteceu e o que acontece, e mostrar para eles não o que é certo ou errado, mas o que vale a pena ou não vale a pena fazer. (Miguel,icineiro, grifos meus)

A proposta pedagógica do Programa Escola Aberta investe, igualmente, nesse sentido de escola como espaço de socialização dos jovens quando definem uma nova concepção do tipo de oficinas a serem oferecidas na escola, como “espaços de inclusão dos interesses, necessidades e linguagens das juventudes” (Brasil, 2007,p . 31). Percebe-se que a inclusão desses jovens não se faz pelo acesso ao conhecimento sistematizado, mas por oferecer um espaço para o diálogo e troca entre os sujeitos que estão dentro da escola.

Uma escola, pois, cindida que ao se abrir para a comunidade se fecha para ela mesma. Uma Escola aberta que opera com a ambivalência de investir simultaneamente na

ressignificação da escola, de invenção de uma outra escola mais democrática, mais plural e que abre mão de um dos sentidos políticos mais fortes dessa instituição que consiste em percebê-la como espaço produtor e de socialização dos saberes sistematizados, acumulados e legitimados socialmente às gerações futuras . Essa ambivalência se manifesta nos diferentes textos em função da forma como essas “duas escolas” são percebidas.

Importa observar todavia, a presença de discursos que, embora diferenciem a escola de final de semana e a escola da semana, não neguem a necessidade de procurar estratégias para articulá-las como indica o fragmento abaixo:

“... ao permitir à comunidade o acesso às dependências escolares para a realização de variadas atividades, busca aproximar as instâncias formadoras dos jovens **contribuindo para a construção de vínculos que venham a se traduzir em participação na vida escolar diária, para além dos finais de semana.**” (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.25).

“O Programa Escola Aberta... **mantém aberta a possibilidade de que os professores regulares da escola participem das oficinas, vivenciando a informalidade educativa que se pretende seja propícia a criatividade, à alegria, à expressão cultural dos jovens participante e às socializações em momentos de lazer e esporte.**” (Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta, Brasil, 2007, p.30).

Esses discursos que investem na articulação apontam, no meu entender, uma possibilidade de dar visibilidade e empoderar nas disputas discursivas que subvertem os discursos hegemônicos tanto de escola como de juventude, que tendem a dicotomizar e fixar sentidos unívocos de escola e de juventude.

Desconstruir a visão negativa da escola regular, problematizar as visões universalizantes dessa instituição que a colocam como categorias universais reprodutoras da ideologia dominante, não deixando nenhum espaço para que os sujeitos que nelas circulam e produzem discursos possam fazer alguma diferença. Trabalhar abertura e fechamento não como movimentos dicotômicos mas como a própria tensão entre as diferentes funções que a escola é interpelada neste início de século a cumprir. Os fragmentos discursivos extraídos do

depoimento de sujeitos que trabalham nos finais de semana na Escola da Praça, parecem investir nessa direção:

Aquela intenção que o aluno tinha de destruir o espaço, pichar a parede, quebrar uma cadeira, depredar de uma maneira geral, não passa. “Isto é meu, se eu fizer isso não vou ter no sábado”. O uso responsável do espaço proporcionado pelo escola aberta me garante esse tipo de desenvolvimento de afetividade que antes não existia. É gostoso, é válido o programa escola aberta, eu vejo as coisas assim... A escola está linda porque sabem que tem que preservar esse espaço, ele não tem uma quadra de esporte fora que ele possa brincar tranqüilamente como têm no programa. (Reinaldo, professor comunitário e coordenador escolar)

*Não deveria ser apenas no final de semana, criou-se uma idéia de que só funciona no final de semana. **Parece que fecha a porta da escola durante toda a semana e abre apenas no final de semana. E os jovens ficam trancados lá dentro**(Miguel, oficinairo, grifos meus)*

Argumentar pois a favor da não dicotomização dos sentidos de escola, reforça apostar na potencialidade da ambivalência dos sentidos sobre juventude e/na escola que circulam nesse espaço discursivo específico que é o Programa Escola Aberta. Isso significa que a heterogeneidade e ambigüidade de sentidos não devem ser vistas como elementos de fragilidade do Programa, mas como centrais para pensar possibilidades de subversão na luta hegemônica que, como tenho procurado analisar neste estudo, acontece também no campo da discursividade. A potencialidade da ambivalência dos sentidos se manifesta, na medida em que ela oferece a possibilidade de investimento e o desinvestimento de sentidos – por parte daqueles para quem esse discurso foi produzido – em meio as disputas da luta hegemônica que tende fixar um sentido em detrimento de outros. Carrano (2008), em publicação recente como indica a citação abaixo, joga com essa pluralidade de interpretações possíveis que ressignificam a relação entre escola e juventude

*“As referências extra-escolares podem ser interpretadas pela instituição como **ruído e interferência negativa para o trabalho pedagógico**, caso a escola se feche, **ou podem significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural** entre os diferentes mundos vividos pelos jovens alunos”. (CARRANO, 2008, p.185, grifos meus)*

A título de exemplo, o fragmento discursivo abaixo extraído da entrevista com um dos oficinairos permite explorar esse meu argumento. Nessa perspectiva, mais importante do que compreender o que Valeriano quis dizer ao dizer isso, é perceber que ao dizê-lo ele mobiliza sentidos plurais possíveis nas condições de produção desse dito, permitindo múltiplas interpretações, recontextualizações por hibridismo e assim a produção de novos sentidos híbridos de escola.

*Patricia: Você acha que as ações realizadas na escola são suficientes?
Valeriano: São muito pequenas, elas deveriam acontecer todos os dias. Deveria ter coisas a mais. Deveria ter o que comer. Pegar essas crianças com 6/7 anos de idade e começar a trabalhar elas, dando suporte que estão dando agora (aos maiores). Quando chegasse essa idade de 12 a 17 anos teriam uma educação formada, eles poderiam caminhar para onde eles quisessem, eles teriam opção e as oportunidades seriam diferentes. Deveriam ter cursos mais profissionalizantes, meios de renda para que eles não fiquem à toa.*

A quem interessa que o debate seja colocado em termos de escolha entre uma escola regular fechada e uma escola aberta dos finais de semana? A quem interessa que a escola regular e/ou do final de semana opere com o sentido de juventude que investe na idéia de uma categoria universal, desencarnada de suas condições sócio-culturais? O discurso de uma escola regular, percebida como despreparada para atender as demandas dos jovens e que a Escola Aberta deveria, como aponta a presença de alguns discursos nas amostras analisadas, compensar, disputa lugar com discursos produzidos por esses mesmos jovens sobre a escola que permite *pra ser alguém na vida, ter um diploma, ganhar dinheiro, melhorar de vida*, revelando também a confiança que os mesmos mantêm em relação à formação oferecida e efetivada nesta instituição. Afinal, como afirma William um estudante que participa de oficinas na Escola da Praça:

William: A escola tem um papel fundamental na formação do aluno. Instrui o aluno para encarar uma faculdade. Saber graduar um aluno

para justamente encarar o que ele vai querer. Ensinar o que ele vai querer ser no futuro. Fazer a escolha certa. (jovem estudante da escola regular e participa de oficinas na Escola da Praça)

Trata-se assim de explorar, entre os diferentes discursos sobre juventude e /na escola, aqueles que acreditamos que possam simultaneamente fazer da escola – como gostaria o oficinairo Miguel , a partir de sua própria experiência de aluno – um lugar em que o jovem aluno possa se lembrar como,

(...) a melhor época da vida de uma pessoa, pois é justamente a época do descobrimento, do novo, do que vai querer fazer, da formação. No espaço da escola, às vezes é difícil encontrar um professor que te incentive, que mostre um outro lado, e não aquele modo barato de se viver. Isso motiva os jovens, me recordo disso quando eu era aluno. (Miguel, oficinairo).

Assim, ao perceber nas cadeias discursivas aqui presentes, a presença marcante da heterogeneidade e ambivalência dos discursos, sem o qual não é possível pensar em possibilidades de ressignificações das ordens estabelecidas, é uma forma de politizar o debate no campo do currículo e das políticas públicas de juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBREVOANDO IDÉIAS, TECENDO NOVAS QUESTÕES

Retorno ao início das trilhas por onde fui me encontrando. Traços em busca de novas caminhadas. Nestas considerações que nunca se fecham, retomo as idéias, os objetivos e as questões já explicitadas na introdução deste trabalho, procurando evidenciar aqueles que foram contemplados, alcançados e respondidos.

Diante de tais intenções, é importante também assinalar que no processo de construção desta pesquisa algumas indagações foram provocando outras questões, instigando-me a pensar em continuar na caminhada aqui, apenas iniciada.

Assim, o diálogo com os referenciais teóricos do campo do currículo (BALL, 1998, 2001; LOPES & MACEDO, 2006; LOPES, 2008, 2006a, 2006b, 2005; MACEDO, 2006a, 2004) trouxeram potencialidades para ressignificar as questões iniciais deste estudo: No Brasil, como estão sendo recontextualizados e hibridizados os discursos que articulam juventude e/na escola que circulam nos diferentes contextos produtores de políticas de juventude aqui entendidas como política de currículo? Ou ainda: Como operam os mecanismos discursivos de regulação e de subversão em cada contexto onde são produzidos os discursos de juventude, especialmente, juventude popular e/na escola?

Busquei inicialmente compreender de que maneira os contextos produtores de políticas de currículo se articulavam, ressignificavam e hibridizavam no processo de produção de sentidos sobre juventude e/na escola. Ao reconhecer o Programa Escola Aberta como evento discursivo, a análise mostrou a circularidade de determinados discursos entre os diferentes contextos: contextos de influência, produção e de prática (BALL, 1998, 2001; LOPES & MACEDO, 2006; FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo os documentos e depoimentos foram vistos como práticas discursivas, onde importou apreender como esse evento discursivo percebe/lida com o discurso sobre juventude e/na escola eram hibridizados e recontextualizados.

Nesse sentido, um discurso que emergiu com destaque, nos diferentes textos analisados, sobre escola nesta dissertação, está relacionado à questão “da escola da semana” e a “escola de final de semana”. Identifiquei, nessa dicotomização uma pista importante para perceber as disputas de sentido sobre escola: Escola fechada e aberta para quem?

Nessa direção, a chamada escola regular tende a ser entendida como escola fechada e distante dos jovens. Em contrapartida, em função das intencionalidades do Projeto Escola Aberta (abrir a escola à comunidade no final de semana) a escola está associada à abertura, à liberdade. Constatei que os discursos sobre a escola pública tendem a ser depreciativos. Os discursos que circulam nos contextos produtores de currículo apresentam uma visão de escola como o lugar do controle e da disciplinarização. Essa dualidade, acaba pois, reforçando o estereótipo da qualidade educacional da escola pública.

Um dos aspectos mais afetados por essa dualidade de discursos sobre a escola diz respeito à própria relação estabelecida entre escola e conhecimento. A escola desejada pelos jovens está associada a uma instituição classificada para outros tipos de atividades e demandas, como espaço de socialização, de recreação. Todavia, esse momento de interações

entre seus pares não está relacionado diretamente ao estudo, mas a relação que a juventude estabelece com a escola enquanto espaço de socialização.

Por outro lado, essa instituição educativa também é vista como espaço de proteção, onde os jovens se sentem menos vítimas de uma possível violência que cerceia os espaços de convivência deles. Essa violência ou possível relação que poderia estabelecer com ela, especialmente pelo viés da marginalização, torna-se uma opção menor diante dos “muros escolares”, pois são no espaço da escola que eles buscam novas soluções.

Na relação da juventude com a escola, vigora também o discurso relacionado ao conhecimento. Neste discurso, os jovens quando estão revestidos do discurso de ofício de serem alunos, mesmo que seja dentro da escola que estão inseridos no Programa Escola Aberta, eles falam da instituição escolar enquanto espaço de formação. Os discursos dos jovens aparecem em relação ao conhecimento como futuro profissional, um meio de melhorar de vida, mesmo que haja uma crítica por parte desses jovens quanto a metodologia de ensino que a escola lhe proporciona.

Percebo que os discursos sobre juventude popular produzidos no âmbito da produção, hibridização e recontextualização dos ciclos de política de currículo tendem a reforçar um discurso onde essa juventude de origem popular aparece agregada ao discurso da violência, da juventude a ser “reformada”. Dentre os programas voltados para os jovens, nove são de âmbito da educação, mesmo em parceria com outros ministérios. Nessa relação, a educação passa assim a ser vista nos documentos oficiais, como espaço de inclusão via a gestão desse atributo – violência – associado a esses sujeitos. Esse dado propicia e reforça a idéia de que se pensa no modelo de juventude, de acordo com as questões sociais e econômicas que afetam esses sujeitos, e estão em consonância com o discurso de uma escola pública para todos (ou para alguns?).

Uma segunda questão que retomo diz respeito à maneira como operam os mecanismos discursivos de regulação e subversão em cada contexto ,onde são produzidos os discursos de juventude, especialmente juventude popular e/na escola.

Pelo quadro teórico que trabalhei nesta dissertação, falar do conceito de heterogêneo e ambivalente não é ser negativo, e mesmo que exista uma perspectiva na qual ressalte a negatividade, faz parte do campo da discursividade e do currículo como espaço de negociação (MACEDO, 2004, 2006b). Assim, os discursos são sempre fluídos, os sentidos das coisas não são fixos.

Todavia, há discursos que lutam para fixar um sentido de juventude, disputando a hegemonia. Os discursos hegemônicos aqui estão sendo entendidos como, por exemplo, aquele que luta para estabilizar sentidos universais tanto de escola quanto de juventude, associando juventude popular à violência. Desse modo, o tempo todo associar o jovem ao discurso do “não ser” (não ser mais criança, ainda não é adulto) ou “não ter” (não tem maturidade suficiente) e outras variações da negatividade são formas de ausentar a presença do jovem e retê-lo a uma condição social nula de sentidos próprios.

Nessa perspectiva, ainda que as discussões acerca da juventude estejam propícias a uma maior amplitude nos seus diferentes entendimentos e possibilidades; ainda que os jovens apareçam como protagonistas, ou sujeitos de direitos, como estabelecer uma discussão em que os discursos possam contemplar entendimentos subversivos especialmente no caso do documento que influencia na discussão das políticas públicas de juventude?

Os discursos mais recorrentes sobre a(s) juventude(s), e as múltiplas facetas de articulação especialmente com a violência contemporânea, tendem a entrar na discussão que retome práticas discursivas do processo histórico da construção de sentido sobre juventude para justificar a pertinência das políticas públicas de juventude, ou seja, os discursos sobre juventude construídos historicamente foram também fontes para pensar as demandas de

políticas (que tendem a ser assistencialistas). Por outro lado, indago o modo como esses programas permeiam o plano dos ideais e do cumprimento de metas de caráter burocrático e administrativo, as ações estabelecidas no programa têm alcance de transformação da realidade de exclusão social juvenil e da vulnerabilidade dos jovens no mundo da violência.

Nos contextos de políticas de currículo analisados, não está claro nos documentos para quem é direcionado o reconhecimento do material escrito das políticas públicas de juventude. Todos os documentos permanecem em domínio público através de sites dos referidos programas ou projetos, mas não apresentam os possíveis sujeitos leitores. Para quem são destinadas as leituras dos documentos que fazem parte das políticas de juventude? E da Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta? A comunidade escolar tem acesso a esses documentos? Como eles se apropriam desses documentos? Mesmo que nos discursos essas políticas tendam a aparecer como um conhecimento a ser universalizado, as ações são destinadas a um público alvo neste caso os jovens, e requer atenção de indivíduos que estejam envolvidos com esse público.

Um ponto relevante a pensar como caminho de interlocução entre os contextos, refere-se ao papel dos municípios nessas políticas que através das Secretarias de Educação, incorporam ou não a parceria, ou seja, uma secretaria municipal que realizou a parceria com o Programa Escola Aberta, mas não se entusiasma para que aconteçam as atividades frente a outro que se mobiliza e estimula a comunidade em estar na escola. Assim sendo, em que momento as Secretarias Municipais estão no processo de elaboração, recontextualização e hibridização deste projeto? A Secretaria Municipal se apropria da intenção e objetivos do programa? Na proposta aparece algum discurso que reforce as práticas discursivas desses órgãos municipais? A forma de realizar o Programa depende do grau de organização e articulação política de cada município? Essas questões podem ajudar na reflexão, no momento em que a separação entre escola de final e dia de semana encontra-se na proposta pedagógica do

programa. A valorização do projeto e o entendimento de que esse servirá para discutir questões mais profundas do campo da educação básica depende do grau de comprometimento de cada escola com sua população. Isso não significa que a responsabilidade é da escola ou que todo processo educativo esteja a serviço de órgãos da educação, mas que nesses espaços de construção de políticas curriculares, as hibridizações estejam acontecendo nas duas variantes que incorporam fazeres pedagógicos e negociação de sentidos sobre juventude(s).

O Programa Escola Aberta surge com discurso de que a escola seja outra coisa nos finais de semana, e pode ser uma proposta inovadora que potencialize a instituição. Nas linhas das subversões, percebo o Programa Escola Aberta, por abrir pistas para discutir a escola no final de semana, como uma potencialidade significativa ao caracterizar e ressignificar a escola regular e possivelmente as relações que estão dentro dela, e a idéia de que a escola seja um espaço coletivo.

Todavia, outro sentido que permeia essa discussão de escola do dia e fim de semana tende a reforçar o discurso sobre essa escola regular que é fechada e tradicional. Aparece essa dicotomia da escola ser fechada ou aberta. Este Programa ao assumir que a escola vigore aberta aos finais de semana parece contemplar uma crítica a escola regular, e reforça a idéia de que esta instituição durante o dia de semana é pouco interessante. Isso ao efeito de política pública reflete em questões como a não valorização e baixo salário do magistério, e números muito ínfimos de projeto de formação continuada para professores. Nesse sentido, os discursos sobre escola vigoram como políticas compensatórias, que reforçam a idéia da abertura das escolas no final de semana como modo de compensar a escola que não funciona.

Assim, também foi possível identificar que os discursos sobre escola estão mais propícios a aparecer do que sobre juventude. Esse último tipo de prática discursiva reforça a idéia de que os discursos sobre juventude, como assinalado acima, circulam nos contextos de políticas de forma estereotipadas e os poucos questionamentos tendem ainda a prescrever

políticas que acabam reforçando discursos hegemônicos. Já nos discursos sobre escola, há uma tendência em demonstrar que diante de um espaço fértil e com especificidades, ainda vigora a escola da prescrição e com sentidos negativos.

Outro ponto relevante aparece nos discursos que associa juventude, pobreza e violência, aqui já mencionado. Esse triple estigmatizado aparece nos documentos do contexto de influência, UNESCO, e de produção, na proposta do Programa Escola Aberta. Todavia, ao ser recontextualizado e hibridizado na prática, essa associação aparece ligada a uma violência que acontece dentro da escola, praticada por essa instituição. Esse jovem que se reveste especialmente do ofício de aluno (CAMACHO, 2004b), assume o lugar da vítima e não mais do reprodutor de violência.

No trabalho aqui exposto, deixo claro que identifiquei nos textos e documentos analisados uma tendência em abordar os discursos sobre juventude e jovem, e pouca preocupação em desenvolver uma distinção ou similaridade entre os termos. Pelo referencial teórico privilegiado da análise do discurso, não se tratou de operar com conceito definido de juventude, mas como as diferentes representações de juventude que circulam nos diferentes contextos onde esses discursos estão presentes. Compreendo que há várias formas de perceber e constituir estes sujeitos, este estudo deixa como contribuição as questões que problematizaram o conceito de juventude, especialmente o de juventude popular.

Tive a intenção de contribuir com uma discussão de política pública, a partir do Programa Escola Aberta, a partir de um exemplo de escola, Escola da Praça, sem a preocupação direta de olhar para o cotidiano da escola, mas perceber como os sujeitos que fazem parte desse cotidiano e como essa escola dos finais de semana se articula com a escola durante a semana. Não houve a preocupação em falar e avaliar a escola da Praça, mas os discursos sobre escola e juventude que estão circulando em uma escola.

Ainda assim, as práticas discursivas não acontecem da mesma forma na circularidade das políticas, mas vão se recontextualizando e hibridizando de outros sentidos, e fazem com que algumas idéias sejam sempre (re)atualizadas. Nessa perspectiva, identificar subversões e sentidos que podem ter sido reproduzidos por discursos ainda hegemônicos e que de forma híbrida se constituem nos espaços de políticas de currículo, pode ser uma contribuição, entre outras, para a construção de uma agenda de política pública para a juventude. .

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Críticas políticas das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia & PAPA; Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003. p. 13-32.

ABRAMOVAY, Miriam et alli. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. n. 2, p.241-260.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. v. 1. 248 p.

ALMEIDA, Elmir de; VILLAR, Maria Elena Villar. **Ações públicas para a juventude de governos locais do grande ABC: descompassos entre trajetórias**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2005. 1 CD.

ALVARENGA, Maira; CORREA, Lycinia & SOUZA, Maria Celeste R. F. de. **A articulação entre experiência social e tempo escolar no processo de escolarização de jovens das camadas populares**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2006. 1 CD.

AMANCIO, Ana Maria e NEVES, Rosa Maria Corrêa das. Conhecendo seus próprios talentos: jovens de escolas públicas em instituições de pesquisa no Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, v.24, n. 83, ago, p.645-658, 2003.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Juventude, exclusão e educação. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da UFF, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, maio, p. 88-105, 2000.

ANTUNES, Marisa Aparecida Domingos. **Descobrir e trabalhar valores do jovem na escola**. Resumo. Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ. Disponível em <<http://www.proped.pro.br/>>. Acesso em: 06 abr. 2007.

ARAÚJO, Carla. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n.1, jan./jun, p.141-160, 2001.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, jul/dez, p.10-32, 2006.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez, p.99-116, 2001.

_____. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latins: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia & PAPA; Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003. p. 33-55.

BASTOS, Priscila da Cunha e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Juventude e participação: análise das políticas públicas municipais dirigidas aos jovens na cidade de Niterói**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2004. 1 CD.

BAKHTIN, Mikhail (VOLVOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988.

BELLUZZO, Lilia e VICTORINO, Rita de Cássia. A juventude nos caminhos da ação pública. **São Paulo em Perspectiva**, v.18, n.4, out. /dez, p.8-19,. 2004.

BRASIL. **Guia de políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Proposta pedagógica do Programa Escola Aberta**. Brasília: FNDE, out., 2004. Livro publicado em 2007.

BRASIL. **Manual Operacional do Programa Escola Aberta**. Brasília: FNDE, nov., 2005.

BRENNER, Ana Karina. **Programas de juventude no município do Rio de Janeiro**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2004. 1 CD.

CAMACHO, Luiza Mitiko; SANTOS, Pollyana dos & FENDANDES, Caroline. **Do paradigma da juventude problema ao paradigma da juventude cidadã**. In: Encontro de

Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 8., 2007, Vitória. Anais eletrônicos... Vitória: Anped, 2007. 1 CD.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro; FERNANDES, Caroline Falco Reis; SANTOS, Pollyana dos; LÍRIO, Flávio Corsini; MOTOKI, Celina Keiko Suguri. **Um panorama das iniciativas voltadas para jovens na região metropolitana da grande.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2005. 1 CD.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Projeto Agente Jovem: Ação, Programa ou Política Pública de Juventude?** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004a, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2004a. 1 CD.

_____. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22. n.02, jul/dez, p.325-343, 2004b.

CANESIN, Maria Teresa; CLÍMACO, Adélia Araújo de S.; QUEIROZ, Edna Mendonça O. de; ANDRADE, Maria Dalva Pereira e. **As referências simbólicas de jovens estudantes de um colégio militar.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26., 2003, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2003. 1 CD.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas.** São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Vera M. et ali. **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera M. & MOREIRA, Antonio F. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.182-211.

_____. **Ações públicas para jovens na cidade: o caso de Niterói.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2007. 1 CD.

_____. Jovens e participação política. In: **Juventude e escolarização (1980-1998)** / Coordenação Marília Sposito. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. x p.

_____. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF**. v. 1, n. 1, maio, p. 11-27, 2000.

CORROCHANO, Maria Carla. **Política Pública e expectativas juvenis – considerações em torno do programa bolsa trabalho na cidade de São Paulo**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2005. 1 CD.

CECCHETTO, Fátima e MONTEIRO, Simone. Discriminação, cor e intervenção social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): a perspectiva masculina. **Revista de Estudos Feministas**, v.14, n.1, abr, p.199-218, 2006.

COSTA, Marcio da e KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ.**, v.11, n.31, jan./abr., p.133-154, 2006.

DAYRELL, Juarez & REIS, Juliana. **Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2007. 1 CD.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, v.28, n.100, p.1105-1128, 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, v. xx, n.24, set. /dez., p.40-52, 2003.

_____. *O rap e o funk* na socialização da juventude. **Educ. Pesqui.**, v.28, n.1, jan./jun., p.117-136, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista e LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, Interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem fronteira**, v. 6, n. 2, jul/dez., p.53-66, 2006.

DURAND, Olga Celestina da Silva;FURINI, Doris Regina Marroni. E CANELLA, Francisco. **Juventude e poder local em Santa Catarina**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2005. 1 CD.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 316p.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. A expansão do ensino fundamental e a escolarização dos jovens pobres: uma análise de trajetórias institucionais. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2007. 1 CD.

FERREIRA, Nilda Tavares e ALEVATO, Hilda M. Rodrigues. Juventude e cidadania. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da UFF. v. 1, n. 1, maio, p. 73-87, 2000.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org). **Bakthin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006. p.161-193.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cad. CEDES**, v.25, n..65, jan./abr., p.43-58, 2005..

FREITAS, Maria Virgínia & PAPA; Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003. x p.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Conselho Nacional de Juventude: natureza, composição e funcionamento**. Brasília, DF/São Paulo: CONJUVE; Fundação Friedrich Ebert; Ação Educativa, 2007. x p.

_____. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. x p.

FUJB/UFRJ. Fundação Universitária José Bonifácio. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Relatório de Atividades do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude**. 2006. x f.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempo pós”. In: CANDAU, Vera M. & MOREIRA, Antonio F. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.212-245.

GABRIEL, C. T. & MOEHLECKE, S. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, no 2, Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/smoehlecke.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa Anhorn ; Ferreira Marcia Serra ; MONTEIRO, Ana Maria . Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Amélia Lopes; Carlinda Leite; Elizabeth Macedo ; Maria de Lourdes Tura. (Org.). Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008, v. 1, p. 251-266.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. Narrativas da violência no meio escolar: limites, fronteiras, agressão e incivilidade. **Pro-Posições**, v. xx, n.39, set./dez., p.85-98, 2002.

GRECO, Fátima A. Silveira e FONSECA, Selva Guimarães. **Geografia, Saberes, Práticas e Vivências Culturais de Jovens Adolescentes**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2001. 1 CD.

GUIMARÃES, Maria Eloisa. **Escolas, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2. ed., 2003. xxx p.

GUIMARÃES, Maria Tereza C & QUEIROZ, Edna M. Oliveira de. **Jovens e ações públicas: espaços educativos de formação**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2006. 1 CD.

GUIMARÃES, Maria Tereza C; QUEIROZ, Edna M. Oliveira de. & ANDRADE, Maria Dalva Pereira e. **Juventude e educação: concepções que permeiam o poder público municipal da região metropolitana de Goiânia (RMG)**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2005. 1 CD.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin; CLÍMACO, Adélia A. S.; QUEIROZ, Edna M. O. de ; VASCONCELOS, Iolani; ANDRADE, Maria Dalva P. **Estratégias educativas de jovens mulheres em processo de formação**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2004. 1 CD.

HADDAD, Sergio. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2007. 1 CD.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos e BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude. **Psicologia e estudos**, v.12, n.2, maio/ago., p.239-246, 2007.

JOVINO, Ione da Silva e ABRAMOWICZ, Anete. **Escola, Juventude negra e hip hop: um ensaio sobre biopotência.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2006. 1 CD.

KLIKSBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações. **Revista Administração Pública**, v.40, n. 5, set./out., p.909-942, 2006.

LACLAU, E. and MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy.** Londres: Verso, 2001.

LARANJEIRA, Denise Helena P. e TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Rev. Bras. Educ.**, v.13, n.37, jan./abr., p.22-34, 2008.

LEAO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educ. Pesquisa**, v.32, n.1, jan. /abr., p.31-48, 2006.

_____. **Entre a autonomia e o controle: uma análise de um programa de transferência de renda para jovens pobres.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2006. 1 CD.

_____. **A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2004. 1 CD.

LEITE, Miriam Soares. **Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar.** Rio de Janeiro, 2008. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, Silvana Mendes e MINAYO-GOMEZ, Carlos. Modos de subjetivação na condição de aprendiz: embates atuais. **História ciência saúde - Manguinhos**, v.10, n.3, set./dez., p.931-953, 2003.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem fronteira**, v. 6, n. 2, jul/dez., p.5-9, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteira**, v. 6, n. 2, jul/dez., p.33-52, 2006a.

_____. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Caderno de Pesquisa*, v. 36, n 129, set/dez., p. 619-635, 2006b.

_____. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteira**, v. 5, n 2, jul/dez, p. 50-64, 2005.

LYRA, Jorge *et alli*. "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos CEDES**, v.22, n°57, ago, p.9-21, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v..11, n. 32, maio/ago, p.285-296, 2006a.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 02, jul-dez, p.98-113, 2006b.

_____. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em foco**, v. 8, n.1 e n. 2, mar/ago2003 e set/fev, 2004.

MACEDO CASTRO, João Paulo. **UNESCO - Educando jovens cidadãos e capturando redes de interesse: uma pedagogia da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro, 2005. xxx f. Tese (Tese em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

MAIA, Carla Linhares. **A escola e a esfinge: culturas e saberes juvenis, um desafio contemporâneo**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2006. 1 CD.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. **Tempo soc.**, v.13, n.2, nov., p. xx, 2001.

MATHEUS, Tiago Corbisier. O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. **Psicologia USP**, v.14, n. 1, p.85-94, ISSN 0103-6564, 2003, .

MEC/FNDE. **Programa Escola Aberta**. Brasília, Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html#funcionamento>. Acesso em: 9 jul. 2007.

MOREIRA, A.F.M. & MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A.F.M. & MACEDO, E. (orgs). **Currículo, Práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 11-33.

NOVAES, Regina. **Juventude, oportunidades e apostas**. Brasília, Secretaria Nacional da Juventude. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm>. Acesso em: 10 ago 2007.

NOVAES, Regina C. Reyes et ali (orgs). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectiva**. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude, Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NOVAES, Regina Célia e VANNUCHI, Paulo (orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, Maruza B. e ASSIS, Simone G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso. **Cad. Saúde Pública**, v.15, n.4, out./dez., p.831-844,1999..

PEREGRINO, Mônica. **A fecundidade da noção de moratória (vital/social) para a análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2004. 1 CD.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998. v.. 2. p. x-y.,.

SANTOS, P. E. P. ; MASSENA, Elisa Prestes . **O projeto conexões de saberes da UFRJ articulado ao Programa Escola Aberta: das proposições políticas as experiências cotidianas**. In: IV Seminário Internacional as redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura, 2007, Rio de Janeiro. IV Seminário Internacional as redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Rio de Janeiro : PROPEd/UERJ, 2007. v. 1. p. 1-11.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. xxx p.

SILVA, Cristiane A. Fernandes da. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. **Tempo social**, v.17, n. 2, nov., p.396-400, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença. E se o Outro não Estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Luiz E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina Célia e VANNUCHI, Paulo (orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p.130-159.

SPOSITO, Marília Pontes, CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de e SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, maio/ago., p.238-257, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes e CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo social**, v.17, n.2, nov., p.141-172, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. xx, n.24, set./dez., p.16-39, 2003a.

_____. **Os jovens na relação sociedade - estado: entre "problemas sociais" e concepções ampliadas de direitos.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26., 2003, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2003. 1 CD.

SPOSITO, Marília Pontes. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia & PAPA; Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003. p. 57-75.

_____. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v. xx, n.39, set./dez., p.71-83, 2002.

_____. **Juventude, pesquisa e educação.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2001. 1 CD.

_____. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. xx, n.5/6, mai/dez, p. x-y, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes (org). **Estado do conhecimento - juventude e escolarização.** São Paulo: Ação educativa. Relatório de pesquisa, 2000. xxx p.

SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GÓMEZ-GRANELL, C. & VILLA, I. (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.p. 67-83.

TERRA, Denise C. & CAMACHO, Mariana. **Políticas públicas de juventude na região metropolitana do Rio de Janeiro: que política? In:** Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2004. 1 CD.

TOSTA Sandra de F. Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens nas escolas. IN: PEIXOTO, Ana M. Casasanta & PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores – educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 183-197.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília, 2004.

_____. **Programas e projetos em cultura de paz**. Disponível em <http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/institucional/projetos/culturapazprojetos/culturapazprojetos/mostra_documento>. Acesso em: 17 jan. 2008.

VIANNA, Hermano. **Galerias Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. xxx p.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v.32, n. x, maio/ago., px-y, 2006,.

ZANIOL, Elisângela, DAL MOLIN, Fábio e ANDREOLI, Giovani Um projeto de multiplicidade entre pesquisa, extensão, universidade e comunidade: vivenciando a cultura no bairro Restinga. **Rev. Dep. Psicol.**,v.19, n.1, p.227-240, 2007.

ANEXO 1 –
ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Questões da entrevista coletiva realizada com os jovens

- 1) Para você o que significa ser jovem?
- 2) Vocês se sentem jovem?
- 3) Qual sua opinião sobre a articulação juventude e escola, e juventude e violência?
- 4) O que você entende sobre o programa escola aberta? É um programa importância para os jovens?
- 5) Vocês conhecem outros tipos de políticas públicas que são realizados em benefício dos jovens?
- 6) Quem são os indivíduos (ou instituições) que contribuem para o desenvolvimento dessas políticas públicas?
- 7) Vocês se sentem contemplados com as ações realizadas em prol da juventude?
- 8) Vocês estão me dizendo que a perspectiva de vida de vocês para o futuro é o futebol, mas sabemos que não é a realidade. Se não for o futebol, o que outra coisa vocês gostariam de fazer?
- 9) Em sua opinião, de que maneira você poderia contribuir para formulação de políticas públicas para juventude?

Questões de entrevista individual com os jovens

Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Bairro de moradia:

Trajetória escolar (se estuda ou não na escola):

Série:

1) Sobre a ocupação no cotidiano

O que você faz no seu cotidiano?

Você participa de alguma atividade(s) na sua comunidade?

2) Sobre escola

O que representa escola para você?

O que você gosta de fazer ao estar no espaço da escola? *

O que você procura no final de semana na escola?

3) Sobre o papel da escola

Você acha que essa escola no final de semana é diferente? Por quê?

Quais atividades você acha importante a escola oferecer?

*

O que você mais gosta da escola do dia de semana? O que você menos gosta?

Com osicineiros

- 1) Para você existe uma definição do que é ser jovem?
- 2) Em algum momento você se sente jovem?
- 3) Qual é a sua opinião sobre juventude e escola? E juventude na escola?
- 4) O que você entende sobre o programa escola aberta?
- 5) Qual é a importância desse programa para os jovens?
- 6) Esse programa escola aberta é um programa de políticas públicas para juventude do governo federal. Você conhece outros tipos de políticas que são feitas em prol da juventude?
- 7) Você sabe quem são os indivíduos (ou instituições) que contribuem para o desenvolvimento das políticas públicas? E no Programa Escola Aberta?
- 8) Você acha que os jovens dessa escola se sentem contemplados com as ações que são organizadas?
- 9) Você acha que essas ações são suficientes?
- 10) De que maneira você poderia contribuir para formulação de políticas públicas para juventude?

Com o coordenador escolar e professor comunitário:

- 1) Para você existe uma definição/conceito sobre o que é ser jovem? O que seria?
- 2) Em algum momento, espaço, lugar você se sente mais jovem?
- 3) Qual sua opinião sobre a articulação juventude e escola? E juventude, escola e violência?
- 4) O que você entende sobre o programa escola aberta? Qual a importância desse programa para os jovens?
- 5) Que tipo de políticas públicas (ou ações) são realizadas em benefício da juventude que você conheça?
- 6) Quem são os indivíduos (ou instituições) que contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas?
- 7) Você acha que os jovens se sentem contemplados com as ações realizadas em prol da juventude? Por que?
- 8) Na sua opinião, de que maneira você poderia contribuir para formulação de políticas públicas para juventude?