

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

*CAPITAL SOCIAL E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E
ENFRENTAMENTO DA VIOLENCIA ENTRE JOVENS:
projeto escola aberta para a cidadania
no estado do Rio Grande do Sul*

*Orientador: Prof.Dr. José Vicente Tavares dos Santos
Aluna: Simone Rodrigues Rudit Garcia*

*Porto Alegre,
2012.*

SIMONE RODRIGUES RUDUIT GARCIA

*CAPITAL SOCIAL E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E
ENFRENTAMENTO DA VIOLENCIA ENTRE JOVENS:
projeto escola aberta para a cidadania
no estado do Rio Grande do Sul*

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Sociologia,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos

Porto Alegre
2012

Dedico este trabalho a Sandro,
Alice e Bruna por preencherem
meu viver de amor, felicidade e
desafios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. José Vicente Tavares dos Santos (PPGS/UFRGS) pelas contribuições sempre pertinentes e aguçadas, pela compreensão com os desdobramentos da vida que inevitavelmente interferiram na realização deste trabalho. Também agradeço à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS), em especial ao professor Marcelo Kunrath Silva e a Professora Marília Patta Ramos, pela confiança na realização do presente estudo. E por fim agradeço ao Sandro a compreensão, solidariedade e parceria sempre presentes em nossas vidas e trabalhos. Não poderia deixar de agradecer à Alice e Bruna os afetos a mim dispensados que me deram força para seguir mesmo quando o cansaço era quase maior que tudo.

*Nós vamos semear, companheiro
No coração
Manhãs e frutos e sonhos
Pr'um dia acabar com esta escuridão
Nós vamos preparar, companheiro
Sem ilusão
Um novo tempo, em que a paz e a fartura
Brotem das mãos*

Vitor Ramil

RESUMO

A presente tese parte do reconhecimento de que a violência tem desafiado, insistentemente, nossas instituições sociais contemporâneas. E assim a violência seria uma das características que marca as relações sociais na atualidade. Também seriam próprias do tempo atual mudanças no âmbito da família e do trabalho o que deixaria, sobretudo os jovens, com um sentimento de que suas vidas estariam em uma situação “labiríntica”: sem referências de como e para onde seguir suas trajetórias. Por estas razões, o estudo busca discutir a capacidade de uma instituição, como a escolar, em lidar com os contornos assumidos pelos processos de socialização e de integração social dos jovens no contexto das sociedades atuais, indagando sobre as formas e os significados dos ajustes dessa instituição à nova realidade que se nos apresenta. Neste sentido, constata-se que o volume da capital social desta organização escolar (parcerias e colaborações estabelecidas pelas escolas) tende a interferir favoravelmente na execução de programas e ações de prevenção à violência na escola. Isso é demonstrado pelo estudo da implementação do “Programa Escola Aberta para a Cidadania” (PEAC) em escolas públicas estaduais situadas na Região Metropolitana de Porto Alegre.

ABSTRACT

This thesis starts from the recognition that violence has challenged our contemporary social institutions insistently. Therefore, violence would be one of the characteristics that mark social relations today. Changes within the family and work are also typical of the present time and these would make people, mainly the youth, feel as if they were inside a labyrinth: without any points of reference on how to lead their lives. For these reasons, the study seeks to discuss the ability of an institution, like school, in dealing with the outlines assumed by processes of socialization and social integration of young people in the context of contemporary societies, by inquiring about the ways and the meanings of the adjustments of such institution to the new reality presented to us. In this regard, it is noted that the volume of social capital of this school organization (partnerships and collaborations established by schools) tends to interfere in favor of implementation of programs and actions to prevent violence at school. This is demonstrated by the study of the implementation of "Open School for Citizenship program" (PEAC) in public schools located in the metropolitan area of Porto Alegre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 . DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA	15
1.1 ASPECTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS NOS AMBITOS DA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	15
1.2 CONCEPÇÕES CLÁSSICAS DE CAPITAL SOCIAL: aspectos teóricos relevantes ao estudo do Programa Escola Aberta.....	23
1.2.1 Aspectos da teoria de Capital Social em James Coleman	25
1.2.2 Aspectos da teoria de Capital Social em Robert Putnam	27
1.2.3 Aspectos da teoria de Capital Social em Pierre Bourdieu	30
1.2.4 Concluindo sobre Capital Social	31
2. JOVENS VIOLÊNCIA E POLÍTICAS SOCIAIS	33
2.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA JUVENTUDE.....	33
2.2 JUVENTUDE E VIOLÊNCIA.....	35
2.3 POLÍTICAS SOCIAIS PARA JOVENS.....	44
2.4 POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	51
3. A ANÁLISE DO PROJETO ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA NO RIO GRANDE DO SUL	57
3.1 PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ – PROPOSTA MATRIZ DE ABERTURA DAS ESCOLAS NO BRASIL.....	57
3.2 PROJETO ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA NO RIO GRANDE DO SUL.....	61
3.2.1 Características Gerais	61
3.2.2 Impactos preliminares do Projeto Escola Aberta para a Cidadania / RS	67
4. CAPITAL SOCIAL DAS ESCOLAS E OS IMPACTOS DO PEAC	71

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	71
4.1.1 Número de alunos, região inserida (bairro) e nível de formação oferecido por escola.....	71
4.1.2 Qualidade da relação das escolas com a comunidade.....	72
4.2 PROJETO ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA.....	78
4.2.1 Consensos e dissensos quanto à implantação do Projeto Escola Aberta para a Cidadania nas escolas investigadas.....	78
4.2.2 Coordenador e a relação com escola (da comunidade ou professor).....	80
4.2.3 Escolha e capacitação dosicineiros.....	82
4.2.4 Relação entre Programa Escola Aberta para a Cidadania (PEAC) Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e nível de aceitação de professores.....	83
4.3 VIOLÊNCIAS EXTERNAS E INTERNAS À ESCOLA E RESPOSTAS.....	86
4.3.1 Percepções dos tipos de violência interna em cada escola e as respostas apresentadas	86
4.3.2 Percepções dos tipos de violência externa em cada escola e as respostas apresentadas	91
4.4 REDES DE CAPITAL SOCIAL.....	96
4.4.1 Tipos de parcerias e formas de captação.....	96
4.4.2 Papel da gestão escolar e redes de capital social.....	106
4.5 PROJEÇÕES FUTUROS A PARTIR DAS DIFERENTES REALIDADES.....	109
5 REFLEXÕES ACERCA DOS JOVENS DA VIOLÊNCIA E DA ESCOLA EM SEU PAPEL SOCIALIZADOR.....	114
5.1 Contexto de violência dos jovens.....	114
5.2 Papel Socializador da escola.....	116
5.3 Um breve balanço sobre PEAC no Rio Grande do Sul.....	118
CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

INTRODUÇÃO

A presente tese parte do reconhecimento de que a violência tem desafiado, insistentemente, nossas instituições sociais contemporâneas. Seria pertinente discutir a capacidade de uma instituição, como a escolar, em lidar com os contornos assumidos pelos processos de socialização e de integração social dos jovens no contexto das sociedades atuais, indagando sobre as formas e os significados dos ajustes dessa instituição à nova realidade que se nos apresenta.

Argumenta-se que, no rol destes complexos ajustes, uma variável merece atenção: o capital social, traduzido nas colaborações e parcerias estabelecidas pelas instituições escolares. A implementação de programas, ações e políticas de prevenção à violência entre jovens seria potencializada pela criação e, mais do que isso, pelo uso de capital social na organização escolar. A imersão da escola no seu entorno pode representar recursos sociais importantes na prevenção à violência. Trata-se, pois, de reconhecer a relevância do papel e da aproximação da instituição escolar, dos governos e da sociedade (entorno escolar) no enfrentamento desse problema social.

Na passagem para o século 21, observam-se mudanças em diferentes esferas da vida social, com destaque para as esferas do trabalho e da família, cujos padrões de relacionamento social são marcados, entre outros aspectos, pela banalização de práticas de violência (facilitada pelos meios de comunicação social). No mundo do trabalho, a crise do modelo de produção fordista e a conseqüente ascensão dos chamados modelos de produção flexível estimulariam relações instáveis e competitivas entre indivíduos, relações de curto-prazo que se estenderiam do trabalho para a esfera privada Sennett (2003). O mercado de trabalho apoiar-se-ia em novas formas de seletividade social, excluindo contingentes expressivos de jovens, com formação insuficiente e sem as capacidades demandadas pelo novo paradigma produtivo. No âmbito da família, emergem novos padrões de relacionamento, no contexto de crise do patriarcalismo (THERBORN, 2006), em que os adultos acham-se, em certos contextos, pouco comprometidos com seus jovens (RUDUIT, 2005; SPÓSITO, 2005).

Bauman (2001) afirma que na modernidade “líquida” há um predomínio do individualismo representado pelos receituários de auto-ajuda que apregoam: “[...] a maneira mais garantida de enlouquecer é envolver-se com os assuntos dos outros, e a maneira mais rápida de tornar-se feliz é cuidar dos próprios problemas” (BAUMAN, 2001, p. 77). Esse trecho de sua obra suscita a importância da discussão sobre a disseminação do individualismo, que coloca em xeque o sentimento de cooperação, permitindo perceber outros componentes do tempo presente. O estado “líquido” da sociedade, descrita por Bauman, representaria as constantes modificações ou fluidez necessária para participar desta onda de instabilidade. Em paralelo, haveria a profusão do consumismo exacerbado, estimulado pela mídia. Existiria também um crescimento de pessoas destituídas de recursos materiais (muitas já excluídas do mercado de trabalho), percebendo-se incapazes de desfrutar dos “prazeres” do consumo. Neste caso, tornam-se pertinentes as indagações de Zaluar (2004): Como consumir tudo o que é oferecido? Os meios lícitos de angariar recursos financeiros permitem a todos adquirir os bens de consumo oferecidos?

Para Machado Pais (2006) e Bauman (2001), a falta de perspectivas para o futuro deixaria os jovens em uma espécie de “labirinto da vida” em uma analogia ao “labirinto rodoviário”, sem indicações de como e para onde seguir, fazendo-os sentirem-se como que passando várias vezes pelo mesmo trecho sem chegar a lugar algum. Isso contribuiria para a disseminação entre jovens da chamada “violência difusa”, que pareceria ser outra marca de nosso tempo (TAVARES DOS SANTOS, 1999)¹. Os tipos de violência podem ser classificados quando estas são dirigidas ao patrimônio ou às pessoas, mas de um modo geral a sociedade parece estar vivenciando um sentimento comum: o medo de ser vítima de algum tipo de violência.

Neste contexto, supõe-se a instituição escolar em crise, colocada atrás em relação aos “novos” padrões de relacionamento, brevemente referidos anteriormente, que configuram a realidade atual. Na sociedade brasileira, vê-se excluída, como se sabe, parcela expressiva da população trabalhadora do mercado de trabalho formal. A escola pública, que garantiu aos jovens de gerações anteriores o ingresso no mercado de trabalho, deixou de atender expectativas de mobilidade

¹Alguns casos de violência relatados pela mídia acabam por criar ondas artificiais de criminalidade, sem que haja relação com as taxas de criminalidade existentes, conforme Barata, 2003.

social ascendente. As regras básicas de convívio social, também se modificaram sem, ao que parece, que a escola pudesse acompanhá-las no mesmo ritmo.

Mesmo assim a escola é sempre acionada nos discursos que propõem uma mudança cultural, quer seja em relação ao trânsito ou mesmo em relação a chamada educação financeira. O que poderia levar-nos a pensar que a escola ainda guarda em si algumas esperança em termos de interferência na vida social.

Com relação a juventude, no caso brasileiro, estudos sublinham o número crescente de jovens que morrem por causas externas (sobretudo homicídios e mortes no trânsito) (TAVARES DOS SANTOS, 2007; WAISELFISZ, 2006). Foi também esta mortalidade juvenil que atraiu, desde a década de 1990, a atenção de políticas sociais para os jovens, especialmente de combate e prevenção à violência. Ao voltar-se o foco para a juventude (no tocante aos seus padrões de relacionamento e violências), destacam-se variáveis importantes na compreensão da temática que suscitam as seguintes indagações: Estariam estes adolescentes inseridos em um contexto de valores individualistas (sem pais ou responsáveis que se responsabilizem por eles), de consumo exacerbado e participando de uma escola pública defasada que não prepara e nem garante inserção no mercado de trabalho? Estariam os jovens apoiados em padrões de comportamento que compreenderiam a violência interpessoal como forma de relacionamento e não simplesmente como último recurso na solução de conflitos? Desta forma poder-se-ia falar em novos padrões de relacionamento? Estaria a escola, como instituição socializadora, preparada para lidar com este “novo” padrão de relacionamento?

A realidade referida acima levou agentes públicos e privados à elaboração e à implantação, desde os anos 1990, de algumas práticas de prevenção à violência entre jovens no Brasil².

Entre essas práticas pode-se incluir a ação da UNESCO (entre outras organizações) que elaborou uma “política de paz” em que a escola desempenha papel importante. Para tanto, a política destinava-se especialmente aos jovens em situação de vulnerabilidade social. A cultura da paz nesta concepção propunha a criação do “Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz” destinada a municípios e estados da federação brasileira. A ação principal seria a abertura das escolas públicas nos finais de semana.

² Mais detalhes sobre as políticas sociais para jovens serão melhor desenvolvidos no capítulo “Aspectos do debate Teórico” do presente trabalho.

No Rio Grande do Sul, o programa da UNESCO foi rebatizado de “Projeto Escola Aberta para a Cidadania” (PEAC) e implantado em 2003, por um convênio entre UNESCO e Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC/RS). Até outubro de 2010 totalizam-se 177 escolas abertas em 29 coordenadorias. Em 2007 foi instituído como Política Pública do Governo do Estado, para a área da educação através da lei nº 12.865/2007 e regulamentado pelo decreto nº 45.464/2008, passando a ser denominado de “Programa Escola Aberta para a Cidadania”. Alguns objetivos do Programa são: reduzir os índices de violência; promover o desenvolvimento de uma cultura para a paz; desenvolver atividades pedagógicas, socioculturais, esportivas e de lazer; melhorar a qualidade de ensino; priorizar o protagonismo juvenil (SEC/RS, 2010). Para tanto vale ver lista e fotos em anexo no final deste trabalho.

As escolas nas quais é implantado o Programa Escola Aberta para a Cidadania (PEAC) contam com a participação da direção, de um grupo de trabalho coordenado por um monitor (que é um representante da comunidade ou da escola) e os monitores das oficinas. Para a redução dos índices de violência nas escolas, far-se-á a abertura do espaço escolar para a comunidade, no esforço de desenvolver sentimentos de pertencimento e de responsabilidade para com os freqüentadores do ambiente escolar. A adaptação do Programa da UNESCO prevê a participação dos atores envolvidos, de forma a atender demandas que sejam específicas daquela realidade (NOLETO, 2004).

Algumas perguntas mereceriam ser formuladas com relação ao PEAC. De que forma foram feitas as adaptações da Política da UNESCO no estado do Rio Grande do Sul? Haveria uma “nova” sociabilidade juvenil própria do século XXI? Em que medida uma instituição como a escola posiciona-se frente às formas de relacionamento dos jovens do século XXI? As respostas e estratégias das escolas seriam homogêneas? Por que em certos contextos as respostas das escolas seriam mais eficazes do que em outros? Que fatores interferem no andamento desse tipo de experiência social? Haveria relação entre o volume da capital social e a implementação e execução da política? Como o volume e o uso do capital social de cada escola podem intervir para que o PEAC alcance seus objetivos fundamentais?

A questão sociológica central que norteia o estudo diz respeito a estudar quais as estratégias institucionais que as escolas passam a desenvolver, tendo em

vista que a violência passou a fazer parte das relações sociais no período contemporâneo.

Todos os indivíduos estão em constante processo de socialização; apreendendo regras de convívio social; construindo e reconstruindo meios de integração social. Porém, os jovens parecem expressar, de forma mais saliente, os valores e práticas do tempo presente. Por isso, torna-se especialmente interessante, tomá-los como objeto sociológico: o jovem é suscetível a significativa parte das transformações sociais atuais.

A escola pública tem deparado-se com importantes desafios, ampliou o acesso aos jovens em situação de vulnerabilidade social³, aos de classes populares e aos trabalhadores. Além disso, essa instituição tem convivido com a violência cotidiana difusa (tráfico de drogas, roubos, assaltos, pichações, intimidações-*bullying*,...), buscando alternativas, tentando construir saídas, reagindo ao novo contexto social (como o PEAC). Tudo isso em meio a escassez de recursos materiais, humanos e financeiros e a crise do ofício do professor. Neste caso, torna-se especialmente interessante analisar sociologicamente esses desafios e as respostas apresentadas pela instituição escolar.

Partindo da premissa de que existiria um novo padrão de relacionamento social, expresso na relação entre jovens, em que a violência seria um recurso desta relação, o estudo procurará demonstrar a complexidade envolvida nessa questão. Avaliando os valores que permeiam estas relações, as respostas institucionais (no caso a escola) para a nova forma de relacionamento, a partir da análise de uma prática de prevenção à violência entre jovens em situação de vulnerabilidade social (PEAC) e, por fim, a interferência dos capitais sociais e econômicos na construção e resultados de uma ação como o PEAC.

E assim o estudo se justificaria por deixar sua contribuição para todas aquelas instâncias sociais que estão direta ou indiretamente envolvidos com a juventude e buscam entender e lidar com esta “nova” juventude ou este “novo” padrão de relacionamento que está em curso.

Construir políticas públicas (ou mesmo ações ou ainda programas) para os jovens, elaborar programas pedagógicos, ou entender as razões que levam os

³ Por “vulnerabilidade social” entenda-se como uma situação em que os indivíduos estariam sem acesso a: educação, moradia, saúde, transporte, segurança, entre outros. Esta carência tornar-se-ia mais dramática para àquelas populações com baixa renda e, portanto sem condições de garantir as três demandas básicas: saúde – educação – seguranças.

jovens a cometerem ações violentas passa pela consideração da análise proposta nesta investigação de tese.

Ao considerar-se que a literatura especializada tende a focalizar ora aspectos da dinâmica interna à escola, ora atributos gerais das políticas de prevenção à violência entre jovens, uma contribuição teórica do presente estudo seria de demonstrar que as instituições, no caso específico a escola, não estão estáticas, nem estanques, ou seja, há um esforço desta para acompanhar as transformações sociais que ocorrem ao longo dos tempos. A instituição escolar tem buscado, ainda que de forma mais lenta do que as rápidas e abrangentes mudanças nas relações sociais entre jovens, novas estratégias que envolvem a tecedura de relações com o seu entorno, ampliando os limites do espaço escolar.

O objetivo deste estudo é *analisar a situação da escola (enquanto instituição) frente aos padrões de relacionamento social entre jovens, em contextos de vulnerabilidade social, investigando-se a experiência do “Projeto Escola Aberta para a Cidadania” implantado a partir de 2003 na rede pública de ensino no estado do Rio Grande do Sul, e assumido como política pública no ano de 2007.*

Assim o trabalho a seguir será apresentado no primeiro capítulo demonstrando, a partir de aspectos teóricos e empíricos, as modificações nos âmbitos da vida pessoal e profissional, bem como aparatos teóricos acerca do conceito de capital social relacionado ao estudo do “Programa Escola Aberta”.

No segundo capítulo será feito um apanhado de estudos e teorias sobre juventude, violência e políticas sociais para jovens.

No terceiro capítulo far-se-á uma análise do “Programa Escola Aberta para a Cidadania” a partir da sua concepção fundante bem como estudos preliminares sobre o programa no estado do Rio Grande do Sul.

No último capítulo são apresentadas as informações coletados a partir da coleta de dados feita na amostra das dez escolas do estado que implantaram o “Programa Escola Aberta para a Cidadania”.

No quinto capítulo será feita uma reflexão sobre as respostas apresentadas pelas escolas investigadas com a intenção de discutir mudanças e permanências quanta instituição mencionada e outros aspectos atuais da sociedade.

Por fim faz-se uma conclusão procurando relacionar os principais conceitos utilizados com os achados empíricos da pesquisa.

1 DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA

O capítulo a seguir delimitará, na primeira parte, dimensões sociais relevante do contexto atual como as mudanças nos âmbitos da vida pessoal e profissional que acredita-se ser aspectos importantes na análise de fenômenos sociais.

Em um segundo momento far-se-á a retomada do conceito de capital social definida por autores clássicos como: Coleman, Putnam e Bourdieu. A intenção é de retomar as principais ideias quanto ao conceito direcionando-o como ferramenta na relação com as estratégias de prevenção da violência entre jovens (por meio do Programa Escola Aberta para a Cidadania).

1.1 Aspectos Sociais contemporâneas nos âmbitos da vida pessoal e profissional

As transformações sociais ocorridas entre o final do século XX e o início de século XXI denotam que estamos em um mundo distinto do foi outrora. As configurações nos âmbitos profissional e pessoal expõem e salientam que os valores comuns às pessoas do tempo presente passam por profundas modificações. Como provoca Robert Castel (1999), a questão social ressurgue nos termos de um novo crescimento da vulnerabilidade de massa relacionado com a desorganização do trabalho e com a desestruturação das formas de sociabilidade: “aberta e em expansão, como aparentemente é o caso hoje, a zona de vulnerabilidade, alimenta as turbulências que fragilizam as situações conquistadas e desfazem os estatutos assegurados” (Castel, 1999, p.27).

Boltanski e Chiapello lembram que Weber constatou que a formação do capitalismo teria sido marcada pela separação entre vida doméstica e profissional, tanto em termos burocráticos como em termos contábeis, e isto foi por ele denominando de: “o espírito do capitalismo”. Na atualidade Chiapello e Boltanski (2009) desenvolvem o argumento de que estaríamos vivendo em um período marcado por um “novo” ou “o segundo” espírito do capitalismo:

O desvanecimento da separação entre vida privada e vida profissional é acompanhado por uma mudança nas condições e no ritmo de trabalho, bem como no modo de remuneração. O executivo assalariado de tempo integral, que ocupava emprego estável numa

grande empresa, que encarna o segundo espírito do capitalismo, é substituído pelo colaborador intermitente, cuja atividade pode ser remunerada de diferentes maneiras: salários, honorários, direitos autorais, royalties sobre patentes etc. (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2009, p. 193).

Outros autores, como Sennett que será melhor desenvolvido a seguir, também destacam esta tênue fronteira entre vida pessoal e vida profissional. E assim valores próprios do mundo do trabalho como a inconstância o que acabaria por orientar a vida pessoal.

Seria neste contexto de transformação da vida pessoal que Machado Pais (2005) afirma existir uma onda de 'desresponsabilização' dos adultos para com os jovens. Somado a isto haveria transformações em curso que gerariam sentimentos de instabilidade, de incerteza e de risco afetando a forma como seria feita a transição dos jovens para a vida adulta.

Outra característica que marca este novo tempo seria o trabalho temporário, que teria ganhado força a partir da segunda metade dos anos 1980:

O conjunto de temporários, estagiários e contratados por prazo determinado passa cerca de 500.000 em 1978 para cerca de 1.200.000 em 1989. Em março de 1995 eles eram mais de 1.600.000, ou seja, um pouco menos de 9% dos assalariados (CHIAPELLO, BOLTANSKI 2009, p.248).

Para estes autores a situação descrita acima levou a uma "dualização dos assalariados" em que de um lado tem-se uma mão-de-obra estável com um bom nível salarial e de outro lado uma mão-de-obra instável pouco qualificada e mal remunerada.

Para Sennett (2003) os valores que permeiam a esfera do trabalho se comunicam com a vida pessoal, sobretudo da família. Com esta premissa o autor descreve o tempo presente destacando que as pessoas inseridas no mercado de trabalho em constante competição deixariam de lado a estabilidade para alcançar postos e salário melhores. E assim, como desenvolver valores como o respeito mútuo dentro de casa, se fora dela acontece o inverso?

Se no passado, ou nas condições de trabalho de modelo fordista havia a possibilidade de planejamento a longo prazo, Sennett afirma que no modelo flexível isso não é possível. Aliás, a instabilidade ou a disposição para tanto é condição

indispensável para a movimentação no mundo do trabalho. Esta instabilidade exigida acaba por produzir relações de curto prazo e com laços fracos, para Sennett mais do que a marca de um processo produtivo isto tornaria ou deixaria as pessoas “à deriva em suas vidas inclusive na pessoal”.

Esse conflito entre família e trabalho impõe questões sobre a própria experiência adulta. Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego (SENNETT, 2003, p.27).

Os indivíduos, para Sennett, construiriam uma “blindagem” para lidar com a inconstância nas relações entre colegas de trabalho. Ou seja, como os trabalhadores do tempo presente tem de conviver com uma rotatividade constante, as pessoas aprenderam a não se envolver afetivamente com seus colegas a essa proteção Sennett chamou de “blindagem”.

Bauman (2001) não está longe da percepção dos autores aqui mencionados:

Numa vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo. [...] O trabalho escorregou do universo da construção da ordem e controle do futuro em direção do reino dos jogos; atos de trabalho se parecem mais com as estratégias de um jogador que se põe modestos objetivos de curto prazo, não antecipando mais que um ou dois movimentos. (p.159)

Bauman desenvolve a ideia de que no passado haveria a possibilidade de projetar o futuro pautando-se em ações de longo prazo, hoje, analogamente a uma jogada as ações dos indivíduos não tem a expectativa de alcançar objetivos muito longínquos, mas sim alcançar etapas mais próximas.

Outras analogias são utilizadas na interpretação que Bauman (2001) faz do tempo presente, uma delas seria o ‘labirinto’ que chama a atenção por encontrar correspondência com autores como Machado Pais.

A comparação do labirinto com a vida na sociedade atual é uma metáfora que Bauman utiliza na tentativa de representar os sentimentos daqueles que vivenciam

este tempo. E assim procura demonstrar que existe uma série de mensagens que deveriam orientar quem cruza o labirinto, porém esse emaranhado de informações acaba por atrapalhar quem o atravessar.

Uma vez mais, o labirinto se torna a imagem-mestra da condição humana – e significa ‘o lugar opaco onde o desenho dos caminhos não obedece qualquer lei. [...] Os caminhos da vida não se tornam mais retos por serem trilhados, e virar uma esquina não é garantia de que os rumos corretos serão seguidos no futuro (BAUMAN, 2001, p. 159).

E neste mundo labiríntico sem rumo definido e sem direções pré-determinadas o mundo do trabalho não pode mais oferecer o eixo central capaz de estabelecer e garantir identidades e projetos de vida. Para Bauman o emprego como conhecemos não existe mais e o que está aparecendo no lugar são contratos temporários com poucas garantias sociais (Em contraposição a este argumento poderia se pensar que as garantias sociais hoje seriam arcadas pelo próprio profissional. No caso brasileiro, por exemplo, observou-se um aumento de 19% em um ano em relação a procura por planos individuais de previdência privada conforme notícia veiculada no site g1.globo, 2011).

Autores como Bauman, Boltanski e Chiapello, e Sennett utilizam-se de um forte caráter negativo ao descrever o tempo atual, convém lembrar que as constatações apresentadas por eles são feitas muitas vezes dicotomicamente, ou seja, há a comparação entre um passado belo e um presente catastrófico. Não que seus dados estejam desajustados da realidade, mas poder-se-ia pensar o quanto as gerações imersas total ou parcialmente nesta realidade percebem-na como algo “sem rumo” ou “à deriva” como interpretam os autores.

Também caberia questionar se os agentes seriam unânimes com relação aos sentimentos descritos por tais pensadores. Não haveria uma socialização que compreenderia os valores da atualidade a partir de aspectos positivos desta mesma realidade?

O que parece não ser considerado nesta análise é o fato de que uma nova sociabilidade talvez não vivencie esta realidade acompanhada por um sentimento de perda ou mesmo de resignação. Mas o que se percebe estar acontecendo, sem desmentir os achados empíricos de Bauman, Boltanski e Chiapello e mesmo de Sennett, é que o mundo pode ter se modificado tanto a ponto das pessoas imersas

na atualidade não somente aceitarem a “flexibilidade” e o “curto prazo”, mas fazem disso uma nova forma viver. Não por serem pessoas sem capacidade reflexiva, mas por serem agentes capazes de construir suas trajetórias pessoais e não simplesmente de trilhar um caminho pré-determinado.

Florida (2011) chama a atenção para as possibilidades que “laços fracos” podem abrir tanto na vida pessoal como profissional. Ao estudar uma nova classe denominada de ‘criativa’ os laços fracos podem estabelecer uma rede de relações que facilitaria, por exemplo, na obtenção de novos empregos. Para este autor enquanto os laços fortes exigem maior tempo e dedicação para mantê-los e ativá-los, os laços fracos requerem menos ‘energia’ podendo ser utilizados de forma mais oportunista.

Florida (2011) não defende que todos os relacionamentos devam ser pautados por laços fracos, pois a vida, segundo ele se tornaria “solitária, superficial”, (p.277). A classe criativa objeto de seus estudos e que utiliza pragmaticamente os laços fracos mantem relações guiadas por laços fortes, conforme descreve o autor no trecho abaixo:

A maioria [das pessoas da classe criativa] conserva um núcleo de laços fortes. Eles têm sua cara-metade; eles têm amigos íntimos; eles ligam para a mãe. Contudo, sua vida não é dominada por laços fortes como a vida de muita gente do passado (FLORIDA, 2011, p.277).

O que o autor parece ter encontrado foi um grupo de pessoas, no tempo presente, que estabeleceu um equilíbrio entre laços fortes e fracos. Permitindo-nos pensar que talvez na vida privada, para garantir uma sensação de segurança, os laços fortes com familiares e amigos íntimos sejam importantes. Por outro lado os laços fracos desempenham papel importante.

Estes dados demonstram que na realidade atual nem tudo está perdido, ou seja, a presença de laços fracos não seria generalizada e nem comprometeria totalmente a vida em sociedade como concluem alguns pesquisadores. Haveria ainda uma aposta nas relações com laços fortes.

Porém esta capacidade de equilibrar laços fracos e fortes apresenta-se, de acordo com Florida, para um grupo específico de pessoas. Seria interessante questionar se pessoas ou instituições em situação de vulnerabilidade social (como

as escolas objeto do presente estudo) conseguiriam estabelecer o mesmo nível de equilíbrio ou será que nesta realidade os laços fortes seriam mais importantes?

O equilíbrio entre os dois tipos de laços sociais estariam relacionados à outra variável: capital social que dependeria da qualidade e volume de laços fortes.

Uma outra abordagem do tempo presente transcrita por Giddens (2002) chama a atenção para o fato de que as mudanças mais importantes ocorrem “no cerne de nossas vidas emocionais”. Ou ainda, de todas as transformações em curso no tempo atual nenhuma é mais saliente que aquelas que ocorrem em nossas vidas, podendo se acrescentar na vida pessoal.

Para Giddens muitos são os países que estão desenvolvendo uma discussão em torno da igualdade sexual, da sexualidade e do casamento, ainda que em alguns governos autoritários isto esteja sendo reprimido. Nessa esteira nos países asiáticos há uma tentativa, expressas nas legislações, para dificultar ações de divórcio e assim preservar o casamento.

Giddens também observa que certos políticos e ativistas clamam pelo retorno nostálgico da família tradicional, sem considerar as diversidades culturais que compunham as variedades culturais desta entidade que nunca foi única (ou homogênea).

Conforme identifica Giddens, só uma minoria de pessoas vive hoje no padrão da família dos anos 1950 com o pai garantindo o sustento da família e a mãe dona-de-casa em tempo integral com estes pais vivendo juntos com filhos nascidos deste casamento. Giddens ainda revela que um terço dos nascimentos, na atualidade, ocorre fora do matrimônio somado ao número crescente de pessoas morando sozinhas. Um quarto das mulheres de 18 a 35 anos expressam desejo de não ter filhos, fato comum à mulheres norte-americanas e europeias.

Uma mudança interessante para compor o mapa da realidade familiar atual está centrado no enxugamento da família. Pois na família tradicional do passado o laço com os filhos tinham o mesmo peso do que os laços com outros familiares, hoje a centralidade da família está apenas no casal.

A composição monoparental vem ganhando destaque nos levantamentos estatísticos. Por monoparental, entende-se aquelas famílias em que o homem ou a mulher vive sozinho com seus filhos biológicos ou não sem a presença de cônjuge (BARBOSA DOS SANTOS, COSTA SANTOS, 2008-2009). No caso do Brasil

conforme Medeiros e Osório (2002) o número de famílias monoparentais (especialmente as femininas) mostrou crescimento entre 1978 a 1998.

Outro dado interessante sobre a vida pessoal, na análise de Giddens (2002), é a incompatibilidade entre a igualdade entre sexos (ainda em conquista) e a família tradicional. Por esta razão seria errôneo, para este autor, apostar na volta da família tradicional como solucionadora de muitos males:

A igualdade sexual não é apenas um princípio essencial da democracia. Ela é relevante para a felicidade e a realização pessoal. Muitas das mudanças que a família está experimentando são problemáticas e difíceis. Mas levantamentos feitos nos EUA e na Europa mostram que poucos querem retornar aos papéis masculino e feminino tradicionais, ou à desigualdade legalmente definida (GIDDENS, 2002, p.74).

O autor vai além e diz que sempre que pensa na família tradicional lembra-se do desabafo de uma tia que foi casada por sessenta anos e foi profundamente infeliz, por que naquela época não havia o que fazer. Isso era experimentado como sina. Hoje, a família pode-se integrar a um conjunto de escolhas que perfazem um projeto de vida, podendo expressar, de alguma maneira, uma construção ativa de identidades. Afirma Giddens (2002, p.13):

Quanto mais a tradição perde seu domínio, e quanto mais a vida diária é reconstituída em termos do jogo dialético entre o local e o global, tanto mais os indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida a partir de uma diversidade de opções. Certamente existem também influências padronizadoras – particularmente na forma de criação da mercadoria, pois a produção e a distribuição capitalistas são componentes centrais das instituições da modernidade. No entanto, por causa da abertura da vida social de hoje, a escolha de estilo de vida é cada vez mais importante na constituição da auto-identidade e da atividade diária.

Essas transformações familiares expressas nos estudos de Giddens demonstram mudanças mundiais em curso que talvez não atinjam todas as pessoas de todas as classes ao mesmo tempo, mas sem dúvida as percepções sobre “esta” ou “estas novas” configurações familiares estendam-se mais rapidamente e afetam a vida de um número maior de pessoas.

No caso brasileiro embora ainda haja predominância das famílias com filhos é possível observar um decréscimo deste tipo de arranjo entre os anos de 1978 a

1998. Há um leve crescimento do número de arranjos de mulheres sozinhas com filho(s) e homens sozinhos com filho(s) (MEDEIROS, OSÓRIO 2002).

Embora sejam mudanças ainda sutis é possível verificar novas configurações familiares que enfraquecem o aparecimento ou a continuidade da “família tradicional” descrito acima por Giddens. As repercussões destas transformações sociais constituem a realidade atual que configura o mundo presente.

Assim parece poder-se afirmar com certa segurança que há profundas mudanças sociais que afetem sobremaneira os âmbitos da vida pessoal e profissional. A família passa por transformações, se no passado a segurança de uma composição familiar mais estável impedia certas escolhas pessoais, no presente as novas composições familiares parecem dar mais liberdade na construção de trajetórias, tanto para mulheres como para homens. E assim talvez estejamos mais distantes da desigualdade sexual, com um caminho longo a percorrer rumo à igualdade entre os sexos.

As relações que no passado foram pautadas eminentemente em laços fortes hoje são acrescidas de relações com laços fracos. Embora os estudiosos tendam, em um primeiro momento, a perceber esta fragilidade de laços por um viés negativo, aparecem mais recentemente estudos demonstrando que alguns grupos sociais estão conseguindo tirar proveito deste tipo de relação mais leve e menos absorvente, como descreveu Florida (2011).

O que parece realmente instigar estudos são aqueles grupos sociais que pautam suas relações eminentemente em laços fracos, construindo trajetórias sem o amparo e segurança dos laços fortes. Pesquisas como de Machado Pais, demonstram que alguns jovens sentir-se-iam desamparados e sem indicadores de como e para onde seguir, colocados como que num labirinto. Seria neste dilema que uma parte dos jovens estariam sendo socializados em alguns casos associados a uma situação de vulnerabilidade social, o que comprometeria ainda mais projetos e realizações futuros.

Não parece se tratar de apresentar uma visão mais ou menos negativa da realidade atual, mas sim demonstrar que o que parece compor o mundo atual é uma conjugação de características. E essas características são aproveitadas de diferentes formas. Por exemplo, o uso do capital social depende de laços fortes e este capital é importante para instituições fragilizadas como a escola, sobretudo, a pública. Por

outro lado, não se pode esperar que as pessoas envolvidas nesta relação não estabeleçam conexões com laços fracos.

Assim a ideia deste item neste capítulo é construir um mapa da realidade atual a fim de evidenciar alguns valores que permeiam a sociabilidade dos jovens, sejam em situação de vulnerabilidade social sejam pertencentes ao que se tem chamado “classe criativa”. Pois ambas categorias sociais estariam suscetíveis à laços fracos e fortes; a trabalhos precários e mal pagos, e também flexíveis e bem pagos, a famílias patriarcais e mono parentais; e assim por diante. São estas transformações e reconfigurações sociais que marcam a atualidade e os rumos traçados por agentes mais ou menos reflexivos.

1.2 CONCEPÇÕES CLÁSSICAS DE CAPITAL SOCIAL: aspectos teóricos relevantes ao estudo do ‘Programa Escola Aberta para a Cidadania’

Com base na realidade social e suas transformações, o foco deste estudo é compreender como a escola enquanto instituição enfrenta um novo padrão de relacionamento social, para isto definir-se-á o conceito de capital social para, posteriormente relacioná-lo com a política pública do “Escola Aberta”. Pois se compreende que este tipo de capital pode interferir em uma política como a referida, e, portanto influenciar na forma como a escola se posiciona frente a comportamentos sociais atuais. Ou ainda, o volume de capital social que cada escola possua pode incrementar ou esmorecer o “Programa Escola Aberta” implantado em cada instituição. Por esta razão abre-se este espaço para as definições clássicas de capital social, sobretudo em seus aspectos relevantes para a análise em tela.

A denominação de capital social é apreendida como um ‘capital’ pela sua propriedade de poder ser acumulado e render benefícios no presente ou no futuro. Porém não se trata de um bem ou serviço de troca, mas de uma associação geradora de benefícios mútuos.

O conceito de capital social vem se mostrando presente em várias investigações científicas⁴ e análises, nas pesquisas da economia, da ciência política, da sociologia, entre outras (COSTA, 2004).

O ponto em comum nas definições de capital social seria o de que ele estaria presente naquelas relações sociais que podem gerar benefício produtivo. O capital social é dependente de interações entre pelo menos dois indivíduos (MARTELETO e SILVA 2004).

O ressurgimento deste conceito parece estar intimamente ligado ao contexto social da atualidade. O período presente visualiza entre tantos aspectos, relações sociais pautadas no individualismo, que mostram-se frágeis na vida em sociedade; o grande contingente de pessoas excluídas do mercado forja identidades que terão ou tem que lidar com tal situação. E assim o capital social, para alguns analistas, reaparece como um meio de valorizar a “cultura política” (BAQUERO, 2004).

Deve-se fazer a ressalva de que as características mencionadas acima não são as únicas do tempo presente, conforme se identificou no trecho relativo à contextualização, mas são relevantes ao presente estudo porque permeiam o grupo social investigado.

Para Costa (2003) a economia em desenvolvimento aumenta a competitividade entre empresas, que utilizariam a responsabilidade social como uma ferramenta competitiva. E assim as empresas que por meio da responsabilidade social poderiam estabelecer parcerias com escola acabariam por beneficiar tais instituições. Já o acesso das escolas a tais parcerias poder-se-ia relacionar com o volume de capital social que cada instituição possui.

Dentro desta perspectiva instituições como o Banco Mundial responsável por promover o desenvolvimento econômico de determinadas regiões aposta no caminho do incremento do capital social, que também compreenderia parceria e a ideia de responsabilidade social. Desse prisma, instituições como a escolar poderiam ganhar com parceria e ações de empresas voltadas para tais fins. E em última instância as comunidades que veem na escola uma das poucas fontes de lazer e formação seriam as grandes beneficiadas.

⁴ O termo “Social Capital”, conforme Monasterio (2006), em 1993 foi citado 15 vezes em títulos e resumos de artigos científicos, já em 2003 o número passa para 291.

Rompe-se com ideia de que os indivíduos seriam seres sozinhos agindo e pensando apenas em si mesmos, o conjunto de seres sozinhos caminhando lado a lado sem interligação.

1.2.1 Aspectos da teoria de capital social em James Coleman

A definição de capital social construída por Coleman contesta a ideia de que os indivíduos agiriam sozinhos em prol de benefícios próprios, sem considerar os outros. Por isso tal definição possibilita identificar que os indivíduos não agem isoladamente e que seus objetivos não são estabelecidos com propósitos exclusivamente egoístas.

Para Coleman, o capital social é criado por indivíduos racionais que atuam livremente para construir este capital que maximizará suas oportunidades sociais e econômicas. Assim o capital social emergiria da capacidade das pessoas trabalharem juntas por um benefício comum a todos (colaboração). O componente-chave da definição de Coleman é a confiança entre os indivíduos que fariam parte do mesmo círculo estreito de relações. Essa confiança reduziria os custos das transações entre eles (COLEMAN,1988). E assim como em Bourdieu os termos utilizados por Coleman são oriundos da economia.

Coleman (1988) também usou o termo para descrever os recursos dos indivíduos que emergem de seus laços sociais. Usou como exemplo os comerciantes de diamantes judeus de Nova Iorque para ilustrar o conceito: eles podiam comercializar por meio de suas redes locais sem a necessidade de recorrer a contratos comerciais caros.

Este autor permite observar que os indivíduos não agem isoladamente traçando somente metas egoístas. As estruturas sociais podem ser vistas como recursos e o capital social como um recurso de que os indivíduos dispõem. Outra propriedade deste conceito seria o de possibilitar a criação de certos bens ou de alcançar determinados objetivos que sem este capital não seria possível. Ressalta-se que o capital social está ligado a uma estrutura de relações sociais estabelecidas entre os agentes.

Coleman salienta que o capital social tanto é constituído a partir de relações formais amparados em leis e estatutos, como também em relações informais com reconhecimento tácito, em ambas as formas há a confiança mútua.

Quando numa relação uma pessoa X faz algo benéfico para outra pessoa Y, há uma expectativa de que Y retribua a X. Essa obrigatoriedade de retribuição foi denominada por Coleman (1988,1990) como ‘crédito’. Dessa forma, assim como no capital financeiro, é possível acumular créditos desde que o indivíduo faça uma série de benefícios para uma gama variada de pessoas e tenha a expectativa de retribuição deles. Mas, para que haja essa retribuição, é necessária a integridade do ambiente social, ou seja, confiança entre as partes de que esse “crédito” será, de fato, retribuído em momento oportuno.

Além disso, em algumas relações sociais, o objetivo a ser atingido não seriam os créditos supramencionados, mas simplesmente informações que orientariam as ações dos indivíduos. Com isso, o capital social pode tornar-se importante recurso ao propiciar informações úteis – às vezes, privilegiadas – sobre o contexto de ação, favorecendo-se estratégias mais eficazes para o alcance dos propósitos traçados.

Uma característica própria do capital social é fato de que ele não se desgasta pelo uso; ao contrário, quanto mais usadas estas relações, mais ativo estaria o capital social. Caberia chamar a atenção de que não bastaria apenas deter capital social. Trata-se, isso sim, de coloca-lo em uso.

Uma característica relevante ao estudo merece destaque, pois relaciona-se com o objeto em estudo: as relações sociais estabelecidas pelas escolas com seus parceiros. Ou seja, observou-se que algumas escolas tiram melhores benefícios para suas instituições, e isto pareceu ser mais fluido dependendo da frequência ou continuidade das relações. Assim, certas escolas estudadas se queixaram de que em tempos progressos a escola possuía mais parceiros e ou com maiores auxílios, porém esta relação acabou por esmorecer e algumas parcerias foram se perdendo e até encerradas (isso será retomado e desenvolvido adiante no estudo).

Em suma, a teoria de Coleman poderia, pois, ajudar a compreender tal situação se pensássemos na característica da “utilização das relações”, em que quanto menos é usada mais é enfraquecida a relação e vice versa. Este seria um ponto interessante para pensar-se o papel do capital social em uma política pública.

1.2.2 Aspectos da teoria de capital social em Robert Putnam

Putnam (2007), em sua importante obra (Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna), procurou investigar o desnível de desenvolvimento entre as regiões italianas após um processo de descentralização do Estado naquele país. Ou seja, o autor procurou entender porque a mesma instituição no norte e sul italiano tiveram rumos distintos e conclui afirmando que quanto mais forte a presença da comunidade cívica mais desenvolvida será a região. Assim se deu para os cidadãos do norte da Itália, com presença de uma comunidade cívica, em que possuíam uma postura mais participativa na vida política e nos negócios públicos.

Além da participação ativa dos cidadãos e da igualdade política devem-se considerar outros aspectos da comunidade cívica como solidariedade, confiança e tolerância nas relações pessoais, negociando as divergências entre opiniões diferentes (PUTNAM, 2006).

Para Putnam a falta de cooperação em algumas regiões italianas não pode ser atribuída à ignorância ou irracionalidade. Devem-se examinar aspectos como a confiança nos outros, mas também a crença de que os outros acreditam em mim. Ao revisar Hobbes, Putnam encontra pistas para a resolução da falta de cooperação: a coerção de um terceiro, no caso o Estado. Porém surgem outros problemas como o excesso de coerção que torna as sociedades pouco satisfatórias e por fim pouco eficientes se comparadas com aquelas que não recorrem excessivamente à força. Ou ainda, se o Estado possui poder coercitivo, então os homens governantes usarão deste poder para benefício próprio?

Ao retomar a teoria dos jogos Putnam demonstra que, uma medida que funcionaria seria a punição ao jogador infrator em sucessivas rodadas. Também auxiliaria a manter a cooperação o número limitado de jogadores e o fato de informações abundantes sobre eles, entre outras.

Ter a reciprocidade como regra em sociedade é fundamental para produzir capital social. Nas sociedades em que existe a obediência a tal preceito é mais fácil coibir o oportunismo e problemas relativos à ação coletiva. Assim a solução ou explicação de Putnam recai sobre o que ele denomina de “estoque de capital social”, ler abaixo:

A superação dos dilemas da ação coletiva e do oportunismo contraproducente daí resultante depende do contexto social mais amplo em que determinado jogo é disputado. A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica (PUTNAM, 2007, p.177).

Em Putnam a participação cívica estimularia a cooperação e a confiança social por que diminuiriam a capacidade de transgressão. E ainda, os estoques de capital social, normas e sistemas de participação, tendem a ser cumulativos e reforçam-se mutuamente. Então quanto mais desenvolvidos os sistemas de participação cívica maior a probabilidade de que os cidadãos sejam capazes de cooperar.

Se o Norte da Itália apresentou desenvolvimento maior e instituições mais eficientes do que o Sul deve-se, para Putnam, a um volume maior de capital social construído a partir da confiança mútua de regras recíprocas e de sistemas de participação cívica. Outro dado relevante para o presente estudo é que, no norte italiano, o alto volume da capital social permite também aproveitar melhor as oportunidades e as possibilidades geradas pela descentralização do governo. Afirma Putnam (2007, p.183):

Os sistemas de participação cívica, assim como as associações comunitárias, as sociedades orfeônicas, as cooperativas, os clubes desportivos, os partidos de massa e similares (...) representam uma intensa interação horizontal. Os sistemas de participação cívica são uma forma essencial de capital social: quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo.

Putnam não relega às sociedades pouco cívicas a falta perene da capital social, afirma ser possível construir este capital, embora possa levar décadas, pois tratar-se-ia de uma questão cultural e portanto passível de transformação.

Em outra obra de Putnam (*Bowling alone...*) é feita a análise da sociedade norte-americana marcada pelo declínio dos valores associativos e o crescimento de hábitos individualistas como assistir televisão. Na sua investigação o autor observa que os americanos estariam preferindo jogar boliches sozinhos ao invés de jogar em

grupos como tradicionalmente faziam. A falta de engajamento cívico naquele país apresentava-se na queda das participações em Igrejas, sindicatos, eleições e partidos políticos.

Putnam identifica algumas causas para esse desengajamento tais como: a presença das mulheres no mercado de trabalho, a ruptura de laços familiares, mudanças na economia, pressão no mundo do trabalho e, sobretudo o hábito de assistir televisão.

Por fim, ainda na mesma obra, o autor destaca que o papel do governo seria mais importante que da população em geral para modificar a situação de declínio da participação cívica da população norte-americana.

Portanto, na concepção de Putnam, o capital social é fruto de aspectos culturais como o sentimento de cooperação componente inerente à comunidade cívica. Neste caso, chama-se a atenção para o fato de que o desempenho de uma ação, programa ou política pública e a eficiência de uma instituição como a escolar diante da ameaça da violência dependeria do contexto social, econômico e cultural. O implante de modelos e ações institucionais assumiria configurações e desempenhos diversos segundo o contexto sociocultural e econômico. Embora talvez menos importante para o caso da experiência em estudo (PEAC), outro aspecto envolvido na formulação de Putnam seria o de que a presença e força excessiva do Estado no sentido de controlar e regular iniciativas sociais pode prejudicar a formação de capital social e, por conseguinte, o desempenho de instituições e organizações diversas.

Poder-se-ia pensar no capital social como uma variável a ser considerada na temática proposta. Ou seja, a escola poderia reagir de forma mais compatível com a realidade dos jovens, caso possuísse parcerias e convênios com outras instituições? E também, o capital social da escola poderia ser convertido em outros capitais inclusive o econômico? Como a escola poderia construir o seu estoque de capital social, caso não possuísse anteriormente a implantação de uma política?

1.2.3 Aspectos da teoria de capital social em Pierre Bourdieu

O capital social para Bourdieu está relacionado aos benefícios que os indivíduos podem obter ao participarem de grupos. O capital social pode ser compreendido como um recurso ou potencial presente em uma rede de relações. Afirma o autor:

[...] el concepto de capital social, que elabore, en mis primeras investigaciones de etnología en Cabília o en Bearne, para dar cuenta de unas diferencias residuales relacionadas, grosso modo, con los recursos que se pueden reunir, por delegación, mediante redes de relaciones mas o menos numerosas y más o menos ricas, y que, con frecuencia asociado em la actualidad com el nombre de James Coleman (BOURDIEU, 2003, p.14).

Ainda que o capital social possa gerar benefícios coletivos há neste autor uma ênfase nos benefícios ou ganhos gerados para o indivíduo, diferente da perspectiva de Coleman, cuja ênfase recai para o coletivo.

O capital social também poderia ser visto como uma espécie de prestígio que auxiliaria o indivíduo a se mover dentro de um campo. Quanto maior o volume deste capital mais poder e maior possibilidade de movimentação no campo.

Este conceito de campo também compõe o mapa conceitual de Bourdieu e demonstra que o campo é composto por dominados e dominantes, existindo vários tipos de campos que comporiam a sociedade. Nessa concepção poderia se dizer que as posições ocupadas (de dominados ou dominantes) nos campos são dadas por meio do volume de capital social que cada indivíduo possua. Por esta razão cabe afirmar que dominantes teriam um volume de capital social maior que dominados, permitindo-os ocuparem tal espaço (BOURDIEU, 1985).

Vale destacar que o capital social em Bourdieu (1985) não está nas pessoas, mas sim nas relações sociais estabelecidas. É, portanto uma consequência das relações sociais dependendo da capacidade de interação dos indivíduos e de interesse em se relacionar, e por isso passível de ser transformado pelos indivíduos em outro capital. A qualidade do capital social vai depender do investimento feito pelos agentes nas relações sociais, quanto mais fracos os laços sociais mais ameaçado estaria o capital social de um grupo.

Por tudo isto na visão bourdieusiana o capital social é um conjunto de recursos de um determinado grupo constituído a partir da comunhão de recursos individuais (baseado na reciprocidade) podendo ser usufruído por todos os membros daquele grupo.

Ao refletir-se sobre os dados empíricos da investigação em tela caberia neste momento uma questão quanto ao enfraquecimento de alguns “laços sociais” de algumas escolas. Pois em certas instituições estudadas havia um esmorecimento na busca e mesmo na relação de algumas parcerias. Esta situação nos remeteria a questionar se uma política como a do “Escola Aberta para a Cidadania” não deveria, além de incentivar novas construções de parcerias, também possibilitar que tais relações e parcerias com o tempo não enfraquecessem estes laços Sociais”. Outra contribuição dessa formulação seria a de que o capital social poderia transformar-se em outros capitais, em especial econômico, pela organização escolar. Ademais, caberia pensar-se sobre a dimensão dos agentes individuais na tecedura de redes de relações transformadas em capital social pela organização escolar. Como será discutido adiante nos dados empíricos, muitas iniciativas e colaborações são produto de redes tecidas por professores, diretores e gestores envolvidos com as escolas examinadas.

1.2.4 Concluindo sobre Capital Social

O capital social pode ser denominado como um potencial de relações estabelecidas entre indivíduos e, portanto, apropriado entre instituições. Tal potencial quando devidamente desenvolvido e acionado tem a possibilidade de promover benefícios sociais para seus participantes. Assim, a confiança mútua e a troca de favores, entendida como reciprocidade, gerariam ganhos coletivos. Costa (2004) bem define isso:

Esse capital [o social] refere-se aos laços de confiança, de compromisso, de vínculo de reciprocidade, cooperação e solidariedade, capazes de estimular normas, contatos sociais e iniciativas de pessoas para aumentar o desenvolvimento humano e econômico (p.154).

Dessa forma numa relação entre uma instituição escolar e uma empresa (pública ou privada) em que haja capital social ambas podem ganhar. Se a empresa que possua compromisso com a responsabilidade social e queira, por exemplo, implantar um curso de informática com a doação de computadores, destinaria tal ação para a escola com a qual tenha uma relação de confiança mútua, com quem divida capital social.

Porém, não se deve perder de vista que esse capital necessita ser acionado, pois ele por si só não funciona precisa ser aplicado numa relação.

Para Nazzari (2006), tanto para Putnam como para Coleman, o nível de participação e de organização de uma sociedade demonstra o estoque de capital social existente nela.

As visões sobre capital social para Bourdieu, Coleman e Putnam, na visão de Costa (2004), possuem em comum a capacidade de ser acumulado (como capital econômico) e tem caráter de bem público.

Em Putnam, o capital social está relacionado com o fortalecimento das instituições democráticas e do desenvolvimento econômico. Para Bourdieu um aspecto negativo seria o de que, as redes utilizadas por certos grupos para constituir o denominado capital poderiam ser utilizadas para excluir outros indivíduos. Além disso, segue argumentando Costa (2004), as redes sociais também podem ser danosas como é o caso das famílias mafiosas, as gangues juvenis, os grupos terroristas, ...

Ao final poder-se-ia afirmar que o século XXI apresenta-se com questões sociais desafiadores. As relações sociais modificaram-se, estão pautadas no individualismo, no uso sistemático da violência interpessoal e, sobretudo em um descomprometimento, entre outros aspectos. Os jovens tornam-se mais vulneráveis a violência e convivem em uma sociedade em que a escolarização não garante mais a entrada no mercado de trabalho, contraditoriamente há um forte apelo ao consumo.

Para vencer os desafios impostos pela atual sociedade as instituições socializadoras, como a escola, mesmo em crise estão reagindo e procurando construir respostas que deem conta destas e de outras demandas de nosso tempo.

Para assumir o desafio faz-se importante resgatar experiências pregressas e ou extemporâneas bem como conceitos que auxiliem a compreender os fenômenos apresentados.

2. JOVENS, VIOLÊNCIA E POLÍTICAS SOCIAIS

O capítulo a seguir procurará demonstrar concepções teóricas sobre juventude para delimitar o conceito do qual se está partindo para estudar juventude. Em um segundo momento procurar-se-á relacionar-se-á dois conceitos importantes da tese: juventude e violência. Posteriormente a discussão versará sobre as políticas sociais para jovens no sentido de apresentar as ações (públicas ou não) voltadas para esta categoria social. E por fim compreendendo que a violência no espaço escolar é uma exemplar questão que relaciona jovens e violência far-se-á um levantamento sobre as políticas de enfrentamento da violência na escola.

2.1 Contribuições teóricas acerca da Juventude

A juventude seria um período de transição da vida infantil para a adulta, marcada pela busca da autonomia e da construção da identidade individual e coletiva (BRUMER, 2006; SPÓSITO, 2005). Haveria uma diferença conceitual entre jovens (aporte individual) e juventude (aporte coletivo). As transformações corporais próprias da adolescência – dimensão biológica - sempre existiram, mas é apenas na modernidade que elas [as mudanças] passam a ser percebidas como “uma espécie de representante do sujeito moderno”, caracterizando-se uma fase da vida denominada juventude (COSTA et al 2004, P.10).

A literatura especializada tende a definir, cronologicamente, esta etapa como o período entre 15 a 24 anos (FREITAS e PAPA, 2003; ABRAMO e BRANCO, 2005; TAVARES DOS SANTOS, 2007; UNESCO, 2007; IBGE, 2007). Durante algum tempo, delimitou-se a juventude como sendo marcada por três etapas: partida da família; definição e início da vida profissional e formação de outra família (LEITE, 2003). Porém, hoje esta fase juvenil sente os efeitos de mudanças ocorridas no âmbito da família e do mundo do trabalho fazendo com que os jovens da atualidade percorram caminhos diferentes de gerações anteriores.

Em um contexto de instabilidade, alguns autores afirmam que os jovens estariam passando por uma fase de prolongamento, denominada por alguns de “descronologização” (SPÓSITO, 2005). Ocorreria uma modificação cronológica na (fase da) juventude. Ou seja, pela dificuldade em projetar seu futuro profissional e

peçoal (face às novas configurações sociais e ao desemprego crescente) os jovens estariam permanecendo cronologicamente mais tempo, do que as gerações anteriores, superando o período denominado de adolescência (SPOSITO, 2003; 2005).

Os caminhos a serem percorridos pela juventude se tornaram menos lineares e mais complexos, deixando o presente sem placas de indicação de como trilhar e planejar seu futuro, como expresso no trecho abaixo:

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais para um dia qualquer voltarem; abandonam os estudos para retomar tempos depois encontram um emprego e em qualquer momento se veem sem ele (MACHADO PAIS, p. 08, 2006).

São estas mudanças sociais que tornam a passagem pela juventude diferente do que foi para outras gerações, causando certa opacidade para aqueles que se arriscam a lançar um olhar rápido sobre esta “nova” juventude (SPOSITO, 2005; BRUMER, 2006; TAVARES dos SANTOS, 1999; 2007).

Ainda que existam certos consensos quanto ao contexto em que estão os jovens, deve-se evitar pensar que existiria uma única juventude. Para Brumer (2008) estaríamos diante de “juventudes plurais”. Os recortes que comporiam diferentes tipos de jovens poderiam dar-se pela classe social, escolaridade, sexo, entre outros atributos. E assim dependendo do recorte que se faça estes jovens percorreriam trajetórias distintas quanto à permanência na escola, à construção da sua identidade profissional e aos seus projetos de vida, refletindo-se o seu envolvimento em práticas de violência (como vítima ou ofensor). Conforme Tavares dos Santos (2007, p.11)

[...] muitas são as faces da juventude na sociedade brasileira, sendo desiguais e diversas as situações de risco, naturais, tradicionais ou fabricados que vivenciam [os jovens] cotidianamente”.

Vale ressaltar que as condições em que se encontram os jovens, de modo mais amplo, não necessariamente os paralisaria, o que os estudos demonstram é que eles estariam criando um novo estilo de vida, ou seja haveria uma outra ou outras formas de construir sua trajetórias pessoais e planejar seu futuro.

Se para planejar é necessário acreditar no futuro deve-se prestar atenção ao dado de que a maioria dos jovens brasileiros acredita que sua vida pessoal vai melhorar (LASSANCE, 2005). Outra pesquisa européia sobre jovens de várias regiões daquele continente sublinhou que embora tenha havido transformações no mercado de trabalho e nas estruturas familiares os jovens teriam sido assim conduzidos a “[...] inventar novos caminhos, criar novos estilos de vida, compor novas identidades, numa multiplicidade de opções disponíveis ou inventadas” (Pais; Cairns, Pappámikail, 2005, p.05)

Vive-se em um mundo diverso de outros tempos, porém, as experiências novas estariam gerando formas inovadoras de lidarmos com a realidade social. Assim poder-se-ia pensar nas redes (virtuais ou não) construídas pelos jovens como espaços de entrelaçamentos – passíveis de transformação em capital social - que poderiam gerar benefícios quer para conseguir empregos quer para obter informações sobre qualificações ou outros dados relevantes.

2.2 Juventude e Violência

Como antes referido a sociedade atual vive um momento de perplexidade frente às práticas de violência⁵. O mundo não estaria, necessariamente, vivendo uma experiência inédita em relação à violência, nesse sentido há vários exemplos na história da humanidade. No caso do Brasil pode-se citar a escravidão que esteve presente há cerca de um século. Em outro período histórico e em outras regiões do planeta como na Idade Média a Igreja Católica punia os suspeitos de subversão religiosa com a inquisição, ainda que no último século tenha vindo a público pedir desculpas as pessoas por alguns execuções. Vale lembrar que na Inquisição indivíduos eram inquiridos, condenados e não raro queimados vivos por atos considerados desvirtuantes dos preceitos católicos. E assim por diante não são raros atos de violência contra a pessoa em nome do cumprimento de normas e de conflitos de interesses, entre outros motivos.

Para uma melhor compreensão das atuais formas de violência talvez fosse importante uma breve reconstrução, a partir da visão de Foucault, da história da humanidade no que tange as formas de controle sobre os indivíduos, formas que se

⁵ O estudo partirá do conceito elaborado por Michaud (1989) em que a violência é quando num relacionamento uma das partes sofre um dano físico, moral ou em suas propriedades.

deram não sem que se recorresse a práticas (muitas vezes) lícitas e consideradas legítimas de violência.

Foucault (1999) descreve a aplicação pública de penas físicas, como o esquartejamento de uma pessoa por quatro cavalos, dilacerando o corpo do delinquente. E essa ação era observada por uma atenta e complacente plateia. Ao leitor transparece nesta descrição certo exagero e ou um sentimento de repulsa e até indignação.

Deve-se salientar, conforme feito por Foucault (1999), que tais punições se davam pela ordem do Estado (europeu). Era o Estado quem acolhia as denúncias contra o indivíduo, e sob o comando de um juiz, formulava um levantamento sobre o ato ilícito e assim promulgava uma pena.

Na França, como na maior parte dos países europeus – com a notável exceção da Inglaterra – todo processo criminal, até à sentença permanecia secreto: ou seja opaco não só para o público mas para o próprio acusado. O processo se desenrolava sem ele, ou pelo menos sem que ele pudesse conhecer a acusação, as imputações, os depoimentos, as provas. Na ordem da Justiça criminal, o saber era privilégio absoluto da acusação (FOUCAULT, 1999, p. 32).

Este trecho demonstra o quão vulnerável, ao saber judicial e à arbitrariedade do próprio juiz, estavam os indivíduos considerados delinquentes.

Alguns séculos depois já no final do século XX Wacquant (2001) analisa a aplicação do “Programa Tolerância Zero⁶” nos Estados Unidos e faz uma radiografia daqueles que são o alvo do programa: as minorias excluídas do mercado formal de trabalho e distantes do aparato assistencialista do Estado, ou seja, negros, pobres imigrantes, moradores de periferias, entre outros. Na sua análise o mesmo autor busca descrever quem é a população de detentos que triplicou em 15 anos (entre as décadas de 1980 e 1990), para isso demonstra que a população carcerária compõe-se de pessoas negras, de baixa renda, imigrantes. Situação que permitiria pensar se estes seriam indivíduos com menores recursos (financeiros e legais) para contratarem advogados particulares que talvez se empenhassem mais em suas defesas, haja visto que a população branca de classe média não compõe na mesma proporcionalidade a população carcerária.

⁶ O Programa Tolerância Zero foi inicialmente criado para combater a corrupção dos policiais norte-americanos. Posteriormente foi reformulado procurado combater a criminalidade por meio de um aumento de abordagens policiais e aprisionamentos de suspeitos de delitos graves ou leves (WACQUANT, 2001).

A descrição do processo judicial europeu do século XVIII (que aprisionava indivíduos sem ofertar-lhes advogado ou chances de defesa) demonstra uma visão de mundo em que se acreditava desnecessário o respeito ao indivíduo. Na época atual, os processos judiciais correm de forma mais justa comparado ao século supracitado, mas é possível perceber certa opacidade do sistema judiciário, pois dependendo das características econômicas e étnicas do indivíduo ele poderá estar mais ou menos sujeito a ser um prisioneiro (FOUCAULT, 1999).

Pode-se perceber que o passar dos tempos não necessariamente trouxe mudanças com relação à forma como a sociedade resolve seus conflitos, e até mesmo a construção do consenso sobre o que é lícito ou ilícito. Haja visto que ainda hoje alguns países adotam a pena de morte como meio de punição legal. No caso do Brasil existem meios ilegais de punição como: grupos de extermínio, contratação de matadores de aluguel e linchamentos, conforme alguns estudos especializados (BARREIRA, 2002).

Embora na sociedade atual persistam uma série de eventos violentos, o presente estudo procura deter-se na chamada violência urbana difusa que perpassa o cotidiano das grandes e pequenas cidades, e mesmo comunidades rurais, atingindo as mais diversas pessoas - jovens, não-jovens, com renda alta ou baixa, com pouca ou muita escolaridade (TAVARES DOS SANTOS, 1999).

Para fins de análise os tipos de violência podem ser classificados quando estas são dirigidas ao patrimônio ou às pessoas, mas de um modo geral a sociedade parece estar vivenciando um sentimento comum: o medo de ser vítima de algum tipo de violência. Além da violência difusa (também expressas nas taxas de delitos) e da sensação generalizada de medo, configura a atual sociedade a exacerbação do consumo, em que os indivíduos valem pelo que consomem (CRAIDY e GONÇALVES, 2005; ZALUAR, 1999); o excesso de individualismo e um parco sentimento de cooperação e solidariedade (BAUMAN, 2001; ZALUAR, 2004; TAVARES DOS SANTOS 1999; SENNETT, 2003).

A necessidade de consumo criada na sociedade da informação poderia ser um dos eixos explicativos da violência, em que uma parcela de pessoas apelaria para os meios ilegais (roubos, furtos, venda e consumo de drogas, assassinatos, práticas de corrupção, outros) para angariar recursos que permitam consumir.

Quanto ao individualismo presente na atualidade podemos vê-lo em produtos desenvolvidos especificamente para consumo de um único indivíduo como viagens,

comidas congeladas, serviços de manutenção e consertos, entre outros. Ainda é possível verificar tal “individualização” em espaços públicos, como restaurantes, lojas, shoppings, parques, transporte em que as pessoas permanecem solitariamente interagindo freneticamente com suas parafernálias eletro eletrônicas independentemente de estarem acompanhadas.

Alguns estudos permitem que se possa ir além dos exemplos mencionadas acima, conforme Bauman (2001) na atualidade “líquida” há um predomínio do individualismo representado pelos receituários de auto-ajuda que apregoam: “[...] a maneira mais garantida de enlouquecer é envolver-se com os assuntos dos outro, e a maneira mais rápida de tornar-se feliz é cuidar dos próprios problemas” (BAUMAN, 2001, p. 77). Este trecho de sua obra demonstra o individualismo, que coloca em xeque o sentimento de inter-cooperação. E assim as relações interpessoais tenderiam a formar “laços fracos” (SENNETT, 2003), conforme desenvolvido no primeiro capítulo do presente estudo. Embora existam análises, como a de Florida (2011), que compreendem novas formas de relacionamento que ora são mais egoístas e visam a um fim útil, ora visam a cooperação e afeto, conforme detalhado no primeiro capítulo deste trabalho.

Ainda assim a presença do individualismo compõe nossa realidade social. E ao analisar alguns aspectos deste nosso tempo, que inclui novos meios de interação, é possível observar duas ou mais pessoas numa mesa de um restaurante sem conversar entre si por estarem interagindo com seus equipamentos eletrônicos o que colocaria um observador na tentação de ignorar a possibilidade de por trás deste equipamento existirem outros indivíduos viabilizando uma relação não presencial (como se esperaria) mas virtual.

Um dado que apoiaria este argumento é o de que no Brasil no ano de 2011 houve aumento de 23% no uso de redes sociais (COSTA, 2012), o que talvez explique os novos caminhos que as relações sociais estariam traçando.

Ainda que muitos estudiosos questionem sobre a intensidade e autenticidades das relações a violência aparece como um recurso de relacionamento, sejam relações por meios eletrônicos ou não. (Também nas redes sociais, brigas, encontros para confrontos físicos e mesmo ameaças são feitas de forma *on line*).

Sobre esta situação cabe questionar qual seria a importância deste contexto na construção da sociabilidade dos indivíduos atualmente?

Para pensarmos na relação entre o contexto social e as práticas sociais (violentas ou não), vale retomar o conceito de educação desenvolvido por Émile Durkheim e depois a definição de socialização formulada por Anthony Giddens.

Para Durkheim (2001) a educação dar-se-ia quando uma geração de adultos em contato com outra mais jovem exerceria o poder de ensinar, consciente ou inconscientemente idéias capazes de, em cada indivíduo, construir um “ser social”. Para Durkheim toda sociedade inculca nas crianças, por meio da educação, suas ideias e seus valores.

Giddens (2005) compreende a socialização como um canal para a transmissão da cultura através do tempo e das gerações. O processo de socialização dura a vida inteira, uma vez que o comportamento humano é modelado pelas interações sociais. A socialização pode ocorrer em duas etapas: a “socialização primária” que ocorre na primeira infância, nesta fase dá-se o mais intenso período de aprendizagem, é quando elas aprendem a língua e os padrões gerais de comportamento; e a “socialização secundária” ocorre mais tarde na adolescência e na maturidade. Nesta fase outros agentes de socialização assumem a responsabilidade que era da família, sendo elas: a escola, os grupos de iguais, as organizações, a mídia, e por fim o trabalho são formas socializantes para o indivíduo. As interações sociais que ocorrem nestes contextos ajudam as pessoas a aprenderem valores, normas e crenças que formam os padrões da sua cultura.

Porém para Giddens (1989) os indivíduos não são meros reprodutores de condutas sociais, através da cognoscitividade e da criatividade as pessoas podem interpretar certos padrões modificando-os, assim interagindo com a realidade social.

Se os valores morais são aprendidos por meio do convívio social, as características que formam as sociedades serão aspectos que se incorporarão na formação do sujeito, ainda que podendo alterá-las. Para tanto, como é possível compreender as práticas violentas difusas presentes na contemporaneidade sem relacioná-la com aspectos históricos relatados nos parágrafos anteriores. Se convivemos com características como o individualismo é por que há valores sociais que assim pregam. O ideal competitivo, seguido por muitos, casa perfeitamente com um ideário capitalista, mas descasa com a vida em sociedade, pois descarta a cooperação que é uma regra básica para a constituição social. Porém, a vida em sociedade não foi abandonada ou destituída, isso nos faz pensar que talvez

estejamos diante de valores morais em modificação. Os sítios de relacionamento e outras redes sociais denotam que as pessoas ainda estão apostando na interação social e por isso, falar em redes entre pessoas e mesmo entre instituições não é dispensável.

Embora as redes sociais demonstrem intenção de interação, estas nem sempre amparam-se em valores virtuosos, uma vez que a violência é uma marca do tempo presente. E assim, se existem indivíduos que se relacionam pautados por prática violentas crendo que estas são legítimas, é por que há espaços sociais de aceitação dessa forma de relacionamento⁷. Um exemplo ilustrativo desta questão é o porte de armas de fogo de alunos norte-americanos, que configura um dos graves problemas enfrentados pelas escolas dos Estados Unidos. Esta questão gerou graves incidentes como o caso de Columbine na década de 1990 e de Red Lake em 2005⁸ tal problema apresentar-se-ia em função da “onipresença das armas de fogo” (DEVINE, 2002, p.231) nos EUA.

Nesta etapa do presente estudo, far-se-á um esforço no sentido de demonstrar alguns aspectos da violência que permeiam o universo da juventude e posteriormente focará na violência no espaço da escola, por considerar este um importante local de sociabilidade para os jovens.

O que parece estar fortemente marcando as relações sociais não seria apenas a banalização da violência, mas parece surgir com força no cenário social um padrão de relacionamento que tem na violência um recurso de sociabilidade, tido como legítimo. A análise em tela parte desta premissa.

Os estudos sobre jovens e especialmente as estatísticas desta e da última década têm demonstrado o crescimento do número de jovens mortos por arma de fogo e no trânsito (TAVARES DOS SANTOS, 2007; WAISELFSZ, 2006).

Nossas taxas [brasileiras] de homicídio, se bem mais baixas que as de países caracterizados por uma síndrome de violência endêmica como é o caso da Colômbia, são ainda 30 ou 40 vezes superior às taxas da Inglaterra, França, Japão ou Egito. Mas é entre os jovens que essas diferenças internacionais tornam-se realmente dramáticas. Nossas [brasileira] taxas são 100 vezes superiores às de

⁷ Alunos que se envolvem em atos violentos na escola, em geral, provêm de famílias que tem a violência como recurso legítimo de relacionamento e participam de grupos de pares que também aceitam a violência como usual (RUDUIT, 2005).

⁸ Red Lake e Columbine são dois casos em que alunos entraram em escola secundária portando armas e atiraram em colegas, funcionários e professores, suicidando-se ao final da operação, deixando dezenas de mortos.

países como Áustria, França, Japão, Barein ou Luxemburgo (WAISELFISZ, 2006, p.17).

Os estudos especializados da UNESCO (2005) e Waiselfisz (2006) exibem uma chance maior de vitimização dos jovens dependendo da sua etnia, sexo e situação social (maior ou menor vulnerabilidade social).

Os jovens começam a chamar a atenção por constituírem-se como principais vítimas e ou protagonistas de problemas sociais. Assim, políticas públicas são criadas gerando projetos para a juventude. Os dados sobre homicídios revelam esta realidade conforme tabela abaixo:

Tabela1: Evolução de óbitos por homicídio: população total e população jovem (de 15 a 24 anos)

População	1996	1998	2000	2002
Brasil	38.888	41.916	45.343	49.640
Jovem	13.186	15.267	17.494	19.188

Fonte: Waiselfisz, 2006.

Mais um dado da questão é o aumento dos homicídios: de 30 (em 1980) para 54,5 (em 2000) para cada 100 mil jovens. Isto ocorreu enquanto que para a população não-jovem as taxas mantiveram-se estáveis (WAISELFISZ, 2006).

Para Waiselfisz (2006), 75% dos homicídios juvenis foram perpetrados por uma arma de fogo. O uso da arma de fogo vem crescendo entre a população jovem, em 1988 25,7% do total de óbitos juvenis foi causado por uma arma de fogo em 2002 esta taxa era de 31,2%.

Nesta plêiade de fatos a violência no espaço escolar demonstra aspectos importantes da sociedade, permitindo uma análise mais cuidadosa, da questão violência e juventude. A violência no espaço escolar não é novidade nem para os atores envolvidos na escola nem para os estudiosos da questão “violência & escola”.

No Brasil, os primeiros dados demonstram que, nos anos 1980, as primeiras formas de violência se davam contra o patrimônio. Não há conhecimento de políticas de enfrentamento para a questão, mas há ações no sentido de mitigação das

práticas de vandalismo contra o patrimônio escolar. Assim, as formas de resolução da questão se encerravam em construção de muros e colocação de serviços de zeladoria.

Ao longo da década de 1990 o fenômeno se incrementa com agressões físicas e verbais, roubos entre alunos e contra professores (em menor grau). Não há neste período registro acadêmico (estudos) de *bullying*, embora talvez não se possa descartar tal ocorrência. A mídia, sobretudo escrita, inicia a descrição de casos isolados e pontuais.

Dessa forma, deve-se trazer a definição do conceito de *bullying* como sendo uma intimidação sistemática dirigida por um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo⁹. A vítima escolhida é sempre mais fraca, física e ou emocionalmente, ficando impedida de reagir e denunciar – o que torna a violência invisível, dificultando fortemente a ação dos profissionais escolares. Tal invisibilidade pode ocultar meses e até anos de intimidação podendo gerar nas vítimas uma reação brusca e inesperada como explosões de agressividade ou até mesmo o porte e em alguns casos uso de armas de fogo no espaço escolar¹⁰.

Alguns estudos permitem que se possa ir além dos exemplos mencionadas acima, conforme Bauman (2001) na atualidade “líquida” há um predomínio do individualismo representado pelos receituários de auto-ajuda que apregoam: “[...] a maneira mais garantida de enlouquecer é envolver-se com os assuntos dos outros, e a maneira mais rápida de tornar-se feliz é cuidar dos próprios problemas” (BAUMAN, 2001, p. 77). Este trecho de sua obra demonstra o individualismo, que coloca em xeque o sentimento de cooperação. E assim as relações interpessoais tenderiam a formar “laços fracos” (SENNETT, 2003?), conforme desenvolvido no primeiro capítulo do presente estudo. Embora existam análises, como a de Florida (2011), que compreendem novas formas de relacionamento que ora são mais egoístas e visam a um fim útil, ora visam a cooperação e afeto, conforme detalhado no primeiro capítulo deste trabalho.

Assim na presente década as formas supramencionadas de violência intensificam-se e somam-se a outras como o *bullying*. Na Alemanha os imigrantes são os alunos mais escolhidos como alvo do *bullying*, pelas diferenças étnicas

⁹ Ações difamatórias ou mesmo ameaças veladas ou declaradas por meio eletrônicos também são apreendidas neste conceito sob denominação de “ciberbullying”.

¹⁰ Outra relevante consequência do bullying e de outras práticas violentas é o *efeito reverso*, em que a vítima passa a ser perpetrador contra outro indivíduo ou grupo, criando dessa maneira um círculo de violência.

(FUNK, 2002). São estes alunos que carregam mais materiais ofensivos para sua defesa o que acaba gerando o efeito reverso do ciclo violência. Funk (2002) esclarece que o ambiente social destes jovens alemães ofensores é composto por pais descomprometidos na criação de seus filhos, amizades com práticas de violência e a falta de espaços de interlocução entre jovens e adultos.

As práticas de violência na escola francesa compreendem agressões físicas e verbais mais entre alunos do que entre alunos contra professores ou vice-versa. Outro problema que comprometeria o clima escolar seria, por exemplo, a conflitiva relação entre judeus e muçulmanos que demonstra a intolerância de ambas as culturas tendo que conviver no mesmo ambiente (RUDUIT, 2005).

Na escola japonesa, as depredações ao patrimônio escolar crescem ao final da década de 1970. O ambiente que configura a realidade é formado, conforme Morita (2002), pelo enfraquecimento do controle social que até aquele momento era forte, pelo pertencimento dos jovens a grupos de amizades violentos e até fatores psicológicos individuais que impulsionariam alguns indivíduos a tais delitos.

Foi na Inglaterra que o termo *bullying* foi cunhado, primeiramente por estudiosos da psicologia e posteriormente difundido para outras áreas do conhecimento (RUDUIT, 2005; FANTE, PEDRA, 2008). A Inglaterra, que inicialmente tratou casos de agressão física entre alunos com expulsões e castigos físicos, viu aumentar preocupantemente os casos de *bullying*, gerando a compilação do termo e ações de enfrentamento que serão tratadas pormenorizadamente no item posterior deste trabalho.

Nos anos 2000 no Brasil há um aumento dos relatos de violência nas escolas que rapidamente chamam a atenção de estudiosos de várias áreas, como a sociologia, educação, direito, psicologia, economia e medicina (psiquiatria). Atualmente existe um conjunto significativo de materiais que convocam professores, pais e alunos a lidarem e resolverem a questão da violência na escola e mais recentemente o *bullying*.

Se em alguns países o *bullying* surge em um contexto de forte opressão e violência para com os jovens, no Brasil o surgimento de tal ação parece estar mais ligado a uma cultura de violência. A escola brasileira por estar dentro de um paradigma de respeito aos direitos humanos (sobretudo dos adultos – professores – para com os jovens) não comportaria mais castigos físicos, expulsões, reprovação como forma de punição entre outras medidas. O que parece estar mais ligado à

produção de *bullying* seria a idéia de diversão associada à visualização do sofrimento alheio e à naturalização deste processo. Ou seja, o *bullying* demonstra que há jovens que provocam o sofrimento de outros para sua própria diversão, mas em geral contam com uma platéia de expectadores com sentimentos ambíguos: a busca de diversão e o medo de serem eles as próximas vítimas, porém todos estariam construindo a naturalização desta questão social relevante.

Assim as ações, Leis e Políticas de enfrentamento surgirão sempre como um efeito da ação violenta e deverão contornar a situação que já está dada, mas como resolver uma questão que não depende apenas de punição ou simples controle?

2.3 Políticas Sociais para Jovens

O objetivo deste item do trabalho é descrever políticas sociais para jovens e suas diferentes demandas. Enfatizar-se-á as ações brasileiras considerando aspectos relevantes da experiência internacional no tocante às políticas sociais para essa faixa etária.

A definição de política pública pode estar relacionada ao conjunto de ações do governo que produzem efeitos específicos; à soma de atividades dos governos (agindo por meio de delegação ou não) que influenciarão da vida dos cidadãos; ou ainda àquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer (SOUZA, 2006).

Para Souza (2006), as Instituições, as ideologias e interesses pesam diferentemente na construção e aplicação de políticas, mas todos estes fatores são relevantes. E assim, depois de desenhadas as políticas públicas desdobram-se em planos / programas, projetos, base de dados, ou sistema de informação e pesquisa. Ao final da implantação das ações, estas ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

As políticas sociais voltadas para a juventude surgiram na década de 1990, com o desafio de desenvolver ações que atendam demandas voltadas para as juventudes, considerando suas demandas e especificidades (FREITAS e PAPA, 2003). Talvez o principal motivador da criação destas políticas tenha sido a realidade em que se encontram os jovens brasileiros representados pelas taxas que representam as supramencionadas.

Para Spósito (2003,) as políticas de juventude vivem tempos sociais simultâneos, pois:

Não usufruímos de políticas sociais de caráter universal, assegurando direitos básicos trazidos pela modernidade, e já vivemos contraditoriamente, os dilemas das novas formas de sociabilidade e de constituição da subjetividade no interior do movimento de globalização que constitui as sociedades atuais (SPÓSITO, 2003, p. 58).

Embora existam muitos tipos de juventudes (estas aparecem não somente como perpetradores de atos violentos, mas também como vítimas)¹¹ há, segundo Spósito (2003), muitas políticas destinadas a jovens pobres, marginalizados e moradores de periferias das grandes cidades. Embora, não se possam esquecer certos avanços com relação ao respeito aos direitos em torno da criança e do adolescente expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (CRAIDY e GONÇALVES, 2005; SPÓSITO, 2003).

Sobre as políticas destinadas à juventude, no ano de 2002, existiam 33 programas federais destinados a jovens. Porém grande parte destas ações reduziam-se à transferência de recursos ao executivo municipal ou estadual, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e a fundações empresariais. O que parece comum entre estas ações é a falta de uma proposta clara sobre a inserção da população jovem no plano de desenvolvimento do governo federal brasileiro (SPÓSITO, 2003).

Mais adiante já na década de 2000, as políticas públicas destinadas aos jovens começam a apresentar mais claramente o papel dos jovens no modelo de desenvolvimento federal. Neste período, afirma Spósito (2003), surgem organismos que buscam assessorar as secretarias (ao longo do território brasileiro) criadas para a juventude.

No ano de 2005 o governo federal lançou a Política Nacional da Juventude com a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). Esta secretaria estaria vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, ao Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) e ao Programa de Atendimento aos Jovens mais Excluídos

¹¹ Conforme dados pesquisados pela UNESCO e aqui expostos nos parágrafos anteriores, conforme Waiselfisz (2006).

(Projovem). A SNJ assumiria a execução do Projovem e coordenaria iniciativas destinadas a jovens provenientes de vários ministérios, além também de administrar um conjunto de ações intersetoriais, políticas estruturantes e programas específicos, todos ligados aos jovens.

Abaixo será apresentado um quadro que resume os projetos centrais relativos a juventude e ligados à Secretaria (SNJ).

Quadro 1: Políticas Públicas para a Juventude anos 2000

Projeto	Objetivo	Público -Alvo	Valor bolsa	Resultados / nº beneficiados)
1) Programa nacional de inclusão de jovens - Projovem	Reintegração a escola e educação profissional	Jovens (urbanos e rurais) de 18 a 29 anos	RS\$100	22 mil até 2009
2) Programa cultura viva	Apoia aquisição de material multimídia e eventos culturais	Jovens de baixa renda	RS\$380 (para "agentes" culturais)	650 pontos de cultura apoiados (até 2010)
3) Bolsa atleta	Apoio financeiro a atletas de alto rendimento	Jovens atletas de baixa renda	Não informado	Aproximadamente 10.254 atletas (até 2010)
4) Segundo tempo	Reforço escolar no turno inverso ao da escola	Alunos matriculados em escolas públicas	Não informado	Aproximadamente 3,6 milhões de crianças
5) Praças da Juventude	Oferecimento de equipamentos esportivos e de lazer	Moradores de comunidades carentes	Não opera por meio de bolsa individual	Aproximadamente 180 milhões para a construção 150 praças (em andamento) de 2008 a 2010
6) Projeto Rondon	Coleta de soluções para desenvolvimento sustentável	Universitário e comunidades carentes	Não opera por meio de bolsa individual	De 2005 até 2010 participaram 9.812 rondonistas
7) Projeto Soldado Cidadão	Oferecer formação técnica para o mercado de trabalho aos	Jovens incorporados as forças armadas	Não opera por meio de bolsa individual	De 2009 até 2010 foram beneficiados 134.178 jovens
8) Programa Nacional de Segurança Pública com cidadania - Pronasci	Promoção de ações de cidadania em cooperação com outros projetos	Jovens de 15 a 24 anos em situação de risco ou já em conflito com a lei	RS\$ 100	Até final de 2009 11.000 jovens beneficiados. Até 2010 previsão de 6,8 mil jovens detentos
9) Pronaf	Proporciona linha de crédito para jovens agricultores	Jovens de 16 a 24 anos que tenham formação técnica agrícola completa ou em andamento	Não opera por meio de bolsa individual	Até 2010 foram beneficiados 24.717 jovens
10) Programa Juventude e Meio Ambiente	Visa formar lideranças juvenis em ações voltadas ao meio ambiente	Jovens estimulados por governos municipais e estaduais	Não informado	Até 2010 forma realizados 4 encontros nacionais da juventude em que estiveram envolvida 120 lideranças de todo país

11) Programa Escola Aberta	Melhorar a qualidade da educação e promover a inclusão social e construção de uma cultura de paz.	Jovens alunos e não alunos das escolas em que acontece o programa e comunidade vizinha	Não opera por meio de bolsa individual	Até 2010 foram atendidas 525 escolas estaduais, 1357 escolas municipais, investimento de 38 milhões de reais
12) ProUni	Conceder bolsas de estudos integrais ou parciais em universidades privadas	Estudantes de ensino médio ou professores da rede pública	Não informado	Até o 1º semestre de 2010 foram concedidas 704,6 mil bolsas
13) Reforço às Escolas Técnicas e Ampliação das vagas em Universidades Federais	Instalação de 214 novas escolas técnicas	Não especificado	Não mencionado	Previsão de até o final de 2010 com 214 escolas com 500 mil vagas
14) Brasil Alfabetizado	Visa alfabetizar	Jovens e adultos	Não opera por meio de bolsa individual	De 2003 a 2008 foram 10 milhões de alfabetizando
15) Proeja – Programa de Integração a Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade jovens adultos	Ampliar ofertas de vagas nos cursos de educação profissional	Trabalhadores (com no mínimo 21 anos) que não tiveram acesso ao ensino médio da idade regular		Em 2009 foram 13,3 mil matrículas
16) PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio	Distribuir livros didáticos de língua portuguesa, matemática e ciências, história, geografia e dicionários.	Alunos de escolas públicas nas 3 séries do ensino médio. Estudantes portadores de necessidades especiais, nas escolas públicas de educação especial e instituições filantrópicas		Em 2009 foram beneficiadas 17.576 escolas em todo país com investimento de 137 milhões de reais
17) Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos				

Fonte: Guia da Juventude , 2010.

De modo geral, o conceito de inclusão aparece em muitas definições dos diversos projetos e ações voltados para a juventude. Esta inclusão dar-se-ia, conforme as ações supramencionadas, ou seja, a partir da inclusão digital e da formação educacional, quer no ensino básico (incluindo a educação de jovens e adultos), quer profissionalizante ou técnico, tendo como público-alvo jovens em situação de vulnerabilidade social.

Sobre o Projovem deve-se destacar que foram incorporados outros cinco projetos (agora extintos), quais sejam: Agente Jovem (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome); Saberes da Terra e Escola de Fábrica (ambos Ministério da Educação); Juventude Cidadã e Consórcio da Juventude (Ministério do Trabalho e Emprego).

O Programa cultura viva incentiva a formação de jovens multiplicadores das ideias culturais desenvolvidas em cada comunidade. Estes jovens tornam-se os agentes culturais das suas regiões.

O Projeto Rondon busca alcançar dois objetivos: aproximar jovens universitários de diversas realidades sociais e assim construir ações que possam melhorar a qualidade de vida de moradores de comunidades carentes. O projeto tem parceria com diversos ministérios e apoio das forças armadas que firma convênio com uma instituição de ensino superior do município beneficiado. As atividades desenvolvidas concentram-se nas áreas de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, saúde, tecnologia e trabalho. O interessante a ressaltar neste projeto é o papel das Forças Armada, saindo de uma postura comumente vista de interventora (em geral no combate à violência) passando para outra posição de mediação e promoção da cidadania, sobretudo no tocante às comunidades carentes.

No Pronasci uma importante parceria estabelecida no programa é com o Ministério da Justiça em que há a formação da cidadania e resgate de jovens em situação de vulnerabilidade social, realizando-se por meio de ações culturais, esportivas e educativas e profissionalizantes. Também recebe atenção neste projeto os jovens detentos com a instalação de cursos profissionalizantes para jovens de 18 a 24 anos que estejam detidos em penitenciária especiais do Pronasci. O referido projeto também associa-se a outro ministério como do esporte, da cultura, com as Secretarias: Especial de Políticas de Igualdade Racial e Nacional de Juventude.

O ProUni é uma das ações do plano de desenvolvimento da educação, juntamente com: “Programa Universidade para Todos”, “Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, “Universidade Aberta” e “Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. Para participar do ProUni o aluno deve realizar o Exame Nacional do Ensino Médio e ter renda familiar de até 3 salários mínimos.

Ao final da década de 1990 a UNESCO em parceria com o governo federal divulga resultado de suas pesquisas que na década posterior orientarão as políticas

sociais públicas para jovens, sobretudo no que concerne a violência. Outra importante contribuição da organização para a construção de ações foi a mudança de visão em relação ao jovem que passa a ser considerado como um agente e não um mero receptor das políticas¹². Porém não se deve desconsiderar o cunho propositivo e, portanto ideológico da UNESCO. Conforme salientou Macedo e Castro (2006), ao afirmar que os trabalhos produzidos por tal organismo não deveriam ser compreendidos apenas como trabalhos científicos, mas como “um conjunto de propostas que visam instituírem um campo de intervenção moral e política” (p.194).

O que interessaria chamar a atenção neste momento seria não apenas a proliferação de programas e ações governamentais em torno das juventudes – em especial, a juventude em situação de vulnerabilidade social -, mas também o esforço, ainda que incipiente, de construção dessas iniciativas mediante o reconhecimento do papel de diversos atores sociais e estatais, expresso na busca de diferentes tipos de parcerias.

É nesse contexto que, ao final da década de 1990, a UNESCO, em parceria com o governo federal, divulga resultado de suas pesquisas que na década posterior orientarão as políticas sociais para jovens, sobretudo no que concerne à violência. Outra importante contribuição da organização para a construção de ações foi a mudança de visão em relação ao jovem que passa a ser considerado como um agente e não um mero receptor das políticas¹³. Porém, não se deve desconsiderar o cunho propositivo e, portanto, normativo da UNESCO. Conforme salientou Macedo e Castro (2006), ao afirmar que os trabalhos produzidos por tal organismo não deveriam ser compreendidos apenas como trabalhos científicos, mas como “um conjunto de propostas que visam instituírem um campo de intervenção moral e política” (p.194).

É justamente nos anos 2000, a partir de pesquisas realizadas pela UNESCO¹⁴, que tal instituição constrói políticas voltadas para uma cultura de paz e para a erradicação e combate à pobreza. Nestas políticas insere-se um programa denominado “Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”. A idéia central de tal programa seria a abertura das escolas públicas nos finais de semana como forma de diminuir a violência no espaço escolar. Para isto, cada estado ou

¹² Spósito, 2007.

¹³ Spósito, 2007.

¹⁴ United Nations Educational, Scientific and Culture Organization (UNESCO).

município do país adaptaria o programa da UNESCO, construindo assim um Projeto de combate à violência na escola por meio da realização de atividades (oficinas) no interior das escolas.

Isso é importante porque, como mencionado anteriormente, a simples transposição de regras e modelos institucionais produzidos em um contexto econômico e sociocultural para outro distinto não asseguraria seu desempenho adequado e eficiência (PUTNAM, 2007). O desempenho de políticas e de regras formais dependeria, entre outros fatores, do variável capital social disponível no contexto.

A razão de destinar políticas para a juventude através da escola talvez se deva ao fato desta instituição ter recebido um aumento de 100% de matrículas (SPÓSITO, 2003)¹⁵. E também pela razão das escolas apresentarem casos de violência em seu interior que chamaram a atenção da população envolvida, de certos setores da mídia, de organizações “para-estatais” e em alguns casos de certos setores do aparato estatal. Por estas razões, talvez a UNESCO, tenha procurado desenvolver suas ações a partir da escola, procurando traçar uma série de ações de combate à violência no espaço escolar. Mesmo os jovens que não estão matriculados acabam elegendo a escola para realizar atividades de lazer ou até mesmo para as atividades ilícitas (ZALUAR, 2004; TAVARES DOS SANTOS, 1999; RUDUIT, 2005).

No ano de 2005 o governo brasileiro assinou decreto para a criação de uma Política Nacional para a Juventude. Atualmente há uma série de políticas destinadas a jovens.

Na Europa na década de 1990 foi criado o Projeto Famílias e Transição na Europa (FATE)¹⁶ que buscou pesquisar, por meio de abordagens quantitativas e qualitativas, aspectos da juventude como educação, trabalho, inserção no mercado de trabalho, situação residencial, relações inter e intrageracionais, apoio familiar e estatal e planos futuros (PAIS, CAIRNS, PAPPÁMIKAIL, 2005).

¹⁵ Juntamente com tal fenômeno não houve, nas escolas públicas, investimento de infra-estrutura e de pessoal, ou seja, as escolas continuaram com a mesma estrutura física, em geral, e o número de alunos por professor aumentou, sendo que o salário dos docentes não conseguiu acompanhar a elevação do custo de vida (RUDUIT, 2005).

¹⁶ Foi aplicado um questionário a 1929 jovens do reino Unido, Alemanha, Portugal, Holanda Dinamarca, e Bulgária. As idades dos informantes variam entre 16 e 34, com maior concentração entre 18 e 23. Seis meses após a aplicação do questionário também foram realizadas entrevistas em profundidade com 376 jovens questionados e 219 dos seus pais.

A análise dos resultados feita por Pais, Cairns e Pappámikail (2005) partiu da premissa de que mudanças no mercado de trabalho, no estado providencial e no sistema educacional têm-se refletido nas dinâmicas culturais e nas práticas sociais dos jovens. Tais transformações ocorridas nas últimas décadas interferiram no modelo de transição da vida jovem para a adulta. Os autores identificaram que, quanto mais fracos os apoios e estímulos do Estado (não significando necessariamente controle e intervenção), tanto mais importantes tornam-se os apoios das famílias nessa transição.

Os autores identificaram que, quanto mais fraco os apoios do Estado, tanto mais importante torna-se o apoio das famílias nessa transição.

Um dos sinais de mudança no referido paradigma de transição seria o prolongamento dos jovens na casa dos seus pais identificado na pesquisa do FATE. As razões para tal constatação dar-se-iam por algumas similitudes entre os jovens observadas na pesquisa, embora não negue as diferenças entre as “juventudes”, conforme já foi explorado no presente trabalho. Os traços em comum que auxiliariam a compreensão da permanência na casa dos pais estariam ligados à dificuldade de inserção no mercado de trabalho associado à instabilidade empregatícia (queda da idéia do “emprego para toda vida”) e conseqüentemente um prolongamento da carreira educacional¹⁷.

Após a análise dos resultados da pesquisa do FATE foi possível dividir os jovens em alguns grupos, um destes grupos seria o denominado de geração iô-iô, caracterizado pelas idas e vindas no mercado de trabalho, na escola, na casa dos pais, e pelo revezamento entre vida de solteiro e casado. Segundo Pais, Cairns e Pappámikail (2005), tais trajetórias configuram estruturas sociais labirínticas, na vida dos jovens que não mais contemplam uma linearidade de antes, depois, agora.

2.4 Políticas de Enfrentamento à Violência no Espaço Escolar

Uma das primeiras ações de enfrentamento da violência no espaço escolar brasileiro foi a abertura das escolas aos finais de semana, vale ressaltar que a violência sobressalente daquela época contava basicamente com depredações a o

¹⁷ Pais, Cairns, Pappámikail (2005).

patrimônio escolar e pequenos roubos dirigidas a instituição. Nos anos de 1980¹⁸ o estado de São Paulo foi pioneiro na abertura das escolas públicas com o objetivo de neutralizar a violência dentro e fora da escola. Por meio de um decreto, entre 1983 até 1985, as escolas conseguiram melhorar o relacionamento entre alunos e professores, porém tais exemplos de sucesso foram a minoria dos casos. A maior parte das experiências fracassou, não reduzindo a violência e gerando um desgaste físico das escolas, devido também à falta de planejamento pedagógico capaz de alterar as políticas escolares e do rápido esvaziamento dos atores envolvidos nas oficinas / atividades oferecidas, entre outras variáveis (GONÇALVES, SPÓSITO, 2002).

O objetivo central do PEAC é de suma importância, porém é chegado o momento de avaliar as repercussões do referido projeto nas formas de relacionamento dos jovens envolvidos. E assim, com os dados supramencionados, poder-se-ia indagar como são realizadas as oficinas do PEAC, quem são os atores envolvidos (relação entre as habilidades e ou formação dosicineiros e oficinas por eles oferecidas); qual o grau de comprometimento destes com a proposta pedagógica do Projeto e das escolas em que são aplicadas as ações e por fim, em que medida as discussões sobre a adequação do PEAC nas escolas se deu de forma participativa.

Conforme Souza (2006), uma política pública pode ser vista a partir da inter-relação entre os atores envolvidos, pois haveria sempre lutas de interesses que refletiriam em transformações ou adequações das e nas políticas.

As questões propostas podem ser compreendidas como uma agenda de pesquisa em que se busque identificar aspectos inovadores, ou mesmo recorrentes, do PEAC e mais ainda poder-se-ia pensar no impacto de um projeto como o PEAC nas formas de sociabilidade dos jovens. E assim, analisar-se-ia em que medida as ações do PEAC conseguem diminuir práticas de violência presentes nos relacionamentos juvenis¹⁹. Reconhecendo-se que práticas sociais (violentas ou não) são aspectos aprendidos por meio da sociabilidade, que conforme Giddens (2005), se dá ao longo de toda a vida.

¹⁸ Período em que começa a aparecer os primeiros casos de violência nas escolas públicas sobretudo, gerando algumas demandas por infra-estrutura de contenção física como: grades, muros, zeladorias,... Ainda não se considerava a construção social de valores como um meio de formulação e difusão de práticas violentas (RUDUIT, 2005).

¹⁹ As idéias aqui expostas como uma agenda de pesquisa estão sendo desenvolvidas na tese de doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela UFRGS, desde março de 2007.

A compreensão de política pública da qual partir-se-á neste estudo, considera como sendo aquelas participações ou “inputs” oriundos de partidos políticos, da mídia e dos grupos de interesse que influenciarão na construção, aplicação e desenrolar da política. Acrescente-se a isso o que os governos decidem ou não fazer acerca de um tema²⁰, no caso específico em estudo: os novos padrões de relacionamento, as práticas de violência e a posição das instituições socializadoras frente à realidade supramencionada.

Como uma forma de lidar com esta questão vem surgindo no Brasil, e também em outros países, ações voltadas para jovens. É na segunda metade dos anos 1990 que se verifica um crescimento da proporção de jovens (de 15 a 24 anos) no conjunto da população brasileira. O que demonstra nesta fase etária o “agravamento das desigualdades econômico-sociais” (FREITAS e PAPA, 2003).

Com relação à violência, a juventude participaria em dois papéis: de vítima e de ofensor (FREITAS e PAPA, 2003; TAVARES dos SANTOS, 2007)²¹. Com base nesta premissa muitas políticas sociais foram criadas para tratar esta questão, mas também surgiram ações voltadas para outros temas como: desemprego, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e drogas.

A violência no espaço escolar, no caso brasileiro, vem sendo combatida com políticas de enfrentamento desde os anos 1980 com a abertura das escolas obrigadas por lei como foi o caso de São Paulo (citado por Fukui,1994). Conforme os casos vão se intensificando as respostas institucionais vão procurando atender a demanda. Nos anos 2000 com o aumento quantitativo e agravamento dos casos de violência a ações de combate e prevenção vão pulverizando-se.

No início da década de 2000 a UNESCO idealiza políticas de promoção da paz, entre elas encontra-se o “Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, que em 2003 foi implantado no estado do Rio Grande do Sul e tornado Lei em 2007, conforme já foi mencionado anteriormente neste trabalho.

No Rio Grande do Sul, o programa da UNESCO foi rebatizado de “Projeto Escola Aberta para a Cidadania” (PEAC) e implantado em 2003, por um convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RS). Do ano de sua

²⁰ Souza,2006.

²¹ Alguns estudiosos afirmam que o “jovem-vítima” pode se tornar “jovem-ofensor” e voltar a ser vítima sem assumir um único e estanque papel (DEBARBIEUX, 2002; COSTA 2002). Constatação interessante para se pensar o caso brasileiro em que jovens ao ingressarem no tráfico de drogas estão sujeitos a matar e também morrer (SOARES, 2004).

implantação até agosto de 2006 o número de municípios passou de 19 para 91 e o total de escolas passou de 51 para 162 conforme SEC (2006). Quanto às atividades realizadas no Rio Grande do Sul pelo PEAC, são classificadas em oficinas, (ver fotos em anexo ao final do trabalho):

- Esportivas – com atividades aeróbicas, recreativas, atletismo, basquete, capoeira, defesa pessoal, futebol, futsal, “handbol”, “taekwondo”, tênis, vôlei, xadrez, “ballet”, dança do ventre, “street-dance”, “karatê”, ping-pong, judô, skate e caminhadas
- Culturais – banda e canto musical, coral, cultura-afro, dança de salão, danças folclóricas, desenho artístico, grafite, línguas: espanhol, alemã, inglesa, meditação, música instrumental, violão, teatro, pagode e flauta.
- Pedagógicas – culinária, informática, cinema/vídeo, rádio estudantil, reforço escolar, escotismo, missa, catequese, orientação jurídica, dicção e palestra sobre: saúde, terceira idade, primeiros socorros.
- Artesanais – artes plásticas, artes gráficas, arranjos para festas, bijuterias, bordados, crochê, tricô, “biscuit” e fuxico.
- Artesanais com geração de renda - arranjos para festas, bijuterias, bordados, crochê, costura, horta, modelo-manequim, padaria, reciclagem, tricô, “biscuit”, pequenos consertos, beleza-cabeleireiro, pintura em tecido, pintura em tela e fuxico SEC (2006).

As escolas nas quais é implantado o Projeto Escola Aberta para a Cidadania (PEAC) contam com a participação da direção, de um grupo de trabalho coordenado por um monitor (que é um representante da comunidade ou da escola) e os monitores das oficinas. Os objetivos do PEAC versam sobre a redução dos índices de violência nas escolas, a partir da abertura do espaço escolar para a comunidade, desenvolvendo assim um sentimento de pertencimento e de responsabilidade para com os frequentadores do ambiente escolar. A adaptação do Programa da UNESCO prevê a participação dos atores envolvidos, de forma a atender demandas que sejam específicas daquela realidade (NOLETO, 2004).

Algumas questões merecem ser formuladas com relação ao PEAC, sobretudo no que tange às experiências anteriores, pois a proposta de abrir as escolas aos finais de semana já foi realizada com sucessos e insucessos. Para tanto cabe analisar alguns aspectos no sentido de entender os resultados deste Projeto comparando com outras experiências pregressas.

Na França, Japão e Inglaterra, entre outros países, a violência no espaço escolar é tratada a partir do governo federal com Leis e políticas específicas. Assim como no caso brasileiro a mídia parece exercer papel importante na construção de ações que deem conta do tema.

Na França os primeiros indícios de violência na escola datam da década de 1970. Nas décadas posteriores, o trato da questão é impulsionado pela mídia que relata casos pontuais e chama a atenção da sociedade em geral, mas também do Estado francês. Os estudos intensificam-se na década de 1990 e a questão passa a ser tratada como uma questão de segurança pública. Um dos componentes que compõe a realidade da escola francesa diz respeito ao processo de padronização que uniu dentro da escola diferentes tipos sociais e culturais e acabou por esmorecer um consenso sobre o significado do que é lei. Por isso a construção (e consequente obediência) de regras que possam valer para todos acabou prejudicada (MONTROYA, 2002). No plano das sugestões alguns autores como Tavares dos Santos (2002) indicam a construção de espaços não apenas para que os alunos possam se expressar, mas também possam ser ouvidos.

No Japão na década de 1970 a delinquência juvenil teria alcançado patamares elevados para os padrões daquela sociedade. Também neste mesmo momento histórico observou-se um aumento dos casos de vandalismo na escola. Morita (2002) salientou que havia uma forte cobrança da sociedade para que a escola resolvesse a questão. A partir daí a escola japonesa seguindo orientações do Ministério da Educação tomou uma série de medidas conforme a lista abaixo:

- a contratação de professores fortes para conter fisicamente os alunos;
- revista diária e individual dos materiais escolares dos alunos a fim de avaliar a adequação dos livros as matérias daquele dia e do número de lápis e canetas determinada (caso houvesse divergência do estipulado o aluno era enviado para a casa);
- fiscalização do comprimento da franja dos cabelos das meninas e do comprimento dos cabelos dos meninos (caso estivesse mais comprido do que o estipulado o cabelo era cortado pelo (a) professor (a) na presença dos colegas)
- fiscalização do tamanho da saia (em caso divergente a aluna era enviada de volta para a casa).

Todas estas medidas foram criadas dentro de uma política institucional em conformidade com a sociedade e com as instancias judiciais japoneses que hora

limitava excessos das medidas hora liberava por meios legais. Assim, com estas ações, o vandalismo foi dirimido, porém cresceu sobremaneira o *bullying* denominado naquele país de *ikirinari-gata*. Se a severidade das ações resolveu o vandalismo, também se verificou que deixou aflorar o grave problema escolar do *bullying* que passou a preocupar as autoridades, tratando-se do tema como sendo um caso de segurança pública.

Na Inglaterra, o crescimento dos casos de *bullying* tornou-se preocupação de professores, estudiosos e políticos. Por isso, ao final dos anos 1990, foi criada a “Lei de Padrões e Estruturas Escolares”, com intenção de combater a violência nas escolas inglesas, sobretudo o *bullying*. Nas décadas anteriores, a escola tratou os casos de violência entre os discentes com expulsões e castigos físicos utilizado nas escolas públicas até 1986 e nas escolas privadas até 1999²².

Se o surgimento do *bullying* no Brasil se dá em um contexto diferente de outros países sua trajetória parece ser parecida: primeiro dá-se a identificação do fenômeno (com importante papel das mídias nessa demanda) e posteriormente surgem as medidas do Estado. É assim que ao final da primeira década do século vinte e um observa-se o aparecimento de leis anti-*bullying* por várias regiões do Brasil. Os aspectos em comum estão na idéia de notificação dos casos, porém há divergências quanto ao que fazer em relação ao fenômeno. Para algumas regiões como o Paraná a aposta é na conscientização, já no Rio de Janeiro a lei propõe a punição das escolas com multa de 5 a 10 salários mínimos para a escola que não preencher o formulário de notificação.

Em geral, as leis anti-*bullying* buscam mais a conscientização do que a punição, os resultados ou efeitos destas leis deverão ser melhor estudados após o tempo necessário para avaliação.

No próximo capítulo, caracteriza-se o percurso de implementação do Programa Escola Aberta para a Cidadania, no estado do Rio Grande do Sul, entendido como uma expressão do esforço dos atores governamentais em reagir ao problema da violência entre jovens.

²² Hayden e Blaya, 2002.

3. A ANÁLISE DO PROJETO ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA NO RIO GRANDE DO SUL²³

Neste capítulo a proposta inicial é de descrever a proposta de abertura das escolas nos finais de semana a partir da ideia original da UNESCO enquanto idealizadora do Programa Escola Aberta para a Cidadania no Rio Grande do Sul (PEAC). Posteriormente serão apresentadas algumas características específicas do PEAC e por fim alguns impactos do referido programa no este mencionado.

3.1 Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz – a proposta matriz de abertura das escolas no Brasil

No ano de 2000 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) ocuparam-se da construção de uma cultura para a paz. A ideia norteadora era propor a construção da paz, a erradicação da pobreza e a construção de uma nova escola para o século XXI.

No Brasil o Programa Escola Aberta, criado no ano de 2000, é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ Ministério da Educação), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/ Ministério da Educação) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e conta com a participação de Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, Prefeituras, escolas em que forem implantadas o programa.

No âmago desta política da UNESCO está o “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”. A proposta é de abertura das escolas aos finais de semana nas comunidades em situação de vulnerabilidade social. Disponibilizando atividades socioculturais, esportivas, de lazer, de convivência, com o propósito de contribuir para a construção de uma cultura de paz e assim modificar a escola e seu entorno.

²³ Este capítulo será construído apoiado basicamente em: UNESCO (2006); Noletto (2004) entre outro materiais que serão citados ao longo do texto.

As ações são planejadas pela equipe local (do município e ou estado, de acordo com o nível de implementação do programa) a partir de consultas à escola e à comunidade para identificar as demandas locais, além de pessoas e instituições que se proponham a compartilhar seus conhecimentos, habilidades e competências de forma voluntária. As atividades são organizadas no formato de oficinas, palestras e cursos com duração e formas de inscrição variadas, de acordo com o objetivo da ação realizada.

A proposta valoriza a valorizar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, tendo em vista contribuir para fortalecer o sentimento de identidade e pertencimento.

A implementação do Programa Escola Aberta, como uma política pública de âmbito nacional, é conduzida por instâncias de gestão constituídas nas esferas federal, estadual e municipal e por meio de ações comuns, colaborativas e complementares.

Pesquisas da UNESCO demonstraram que é alto o índice de vitimização juvenil nos finais de semana, daí a opção pela abertura das escolas nestes dias.

Inicialmente o Programa foi implantado nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul, Piauí e Minas Gerais (NOLETO, 2004). Em 2006 eram oito Unidades da Federação e três municípios.

Em 2006, foram oferecidas 3.200 oficinas com participação de público na ordem de 200 mil beneficiados diretos por final de semana, ver quadro abaixo (MEC/SECAD, 2011).

Quadro 2: Número de escolas no Brasil participantes “Programa Escola Aberta” em 2005.

	Escolas municipais	Escolas estaduais	TOTAL / estado
Bahia	59	39	98
Espírito Santo	68	45	113
Minas Gerais	170	--	170
Mato Grosso Sul	--	19	19
Pernambuco	230	170	400
Rio Janeiro	213	40	253
Rio Grande Sul	126	50	176
Roraima	--	20	20

Fonte: MEC/UNESCO, 2006.

Assim são parceiras do “Escola Aberta” 26 Secretarias Estaduais de Educação, além do Distrito Federal, e 87 Secretarias Municipais, além da Secretaria de Educação do Distrito Federal. As Secretarias selecionam as escolas abertas, de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), conforme critérios de Regiões Metropolitanas e comunidades em situação de vulnerabilidade social (MEC/SECAD, 2011). No ano de 2007 o Ministério da Educação publicou material sobre o Programa anunciando um total de 1561 escolas em todas as regiões do Brasil.

É previsto a diversidade e flexibilidade do programa em que cada localidade possa adequar as atividades a sua realidade e suas necessidades, orientado por princípio metodológico único. Outra contribuição almejada pela proposta é a de colocar o jovem em um papel de protagonismo em relação as suas demandas. Algumas explicações sobre a violência dos jovens seria o de que eles assim agiriam para poder se comunicar com uma sociedade que não os ouviria ou não os perceberia de outra forma que não pela violência. Assim, tendo o jovem a possibilidade de falar e ser ouvido em um espaço como o escolar, tiraria da violência e dos espaços violentos tal vantagem.

A adesão das escolas ao “Programa Escola Aberta” é voluntária e as secretarias (estaduais ou municipais de educação) deverão selecionar as escolas que irão receber os recursos respeitando os seguintes critérios:

- a) Garantir infra-estrutura para realizar as atividades diversificadas nos finais de semana;
- b) Estar localizada em área de vulnerabilidade social e com pouca oferta de equipamentos públicos de cultura e lazer;
- c) Ofertar os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio;
- d) Número de matrículas igual ou superior a 200 alunos;
- e) 30% ou mais de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família (FNDE,2011).

As escolas que integram o programa escola aberta também podem receber apoio financeiro do “Programa Dinheiro Direto para a Escola para o funcionamento

das escolas nos finais de semana” (PDDE/FEFS)²⁴. E também do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2011).

O quadro abaixo elenca o número de alunos e os valores mensais em reais que as escolas receberão de acordo o número de dias em que estarão abertas.

Quadro 3: Relação entre número de alunos, dias abertos e valores a serem recebidos mensalmente

	sábado OU domingo	sábado E domingo
Até 250 alunos,	1.120,00	1.600,00
De 251 a 500 alunos	1.155,00	1.650,00
De 501 a 750 alunos	1.190,00	1.700,00
De 751 a 1.000 alunos	1.225,00	1.750,00
De 1.001 a 1.500 alunos	1.295,00	1.850,00
De 1.501 a 2.000 alunos	1.365,00	1.950,00
Acima de 2000 alunos	1.400,00	2.000,00

Fonte: www.fnde.gov.br

Os valores supramencionados são destinados a gastos relativos ao programa, porém as secretarias de educação estaduais (ou distrital) ou Prefeituras deverão disponibilizar, uma equipe de técnicos com experiência ou vinculados a projetos que apoiem a relação escola-comunidade e/ou a proposta de intersectorialidade com ações nas áreas de cultura, saúde, meio ambiente, esporte, desenvolvimento local, entre outras. Ficará a cargo das secretarias garantir os insumos referentes à gestão do Escola Aberta, como equipamentos (computador, impressora, telefone etc.) e material de consumo, além dos gastos com qualificação das equipes e com o acompanhamento das atividades do Programa. Também é esperado o apoio técnico e o provimento das condições necessárias para a abertura das escolas de sua rede nos finais de semana (água, luz, limpeza, segurança, etc).

No município de Contagem em Minas Gerais os oficinairos são pagos pela Prefeitura e escolhidos por meio de concurso público, para garantir a qualidade dos

²⁴ Para receberem os recursos as escolas deverão obedecer a uma série de requisitos burocráticos referentes a questões contábeis e administrativas.

cursos oferecidos (MEC, 2008). Situação diferente do estado do Rio Grande do Sul em que os oficinairos são escolhidos pelos diretores e coordenadores do programa de cada escola.

No rio grande do sul duas escolas se contrapõem com relação aos recursos destinadas ao programa àquelas instituições. Em uma escola pesquisada para este trabalho apreendeu o relato diretora quanto ao recurso destinado ao pagamento dos oficinairos (que seria apenas para o transporte de deslocamento e para o lanche) não os estimulava a dar seguimento as atividades e em muitos casos os oficinairos desistiam antes mesmo de dar início as atividades ao serem informados dos valores.

Em oposição outra escola estudada coletou o relato da diretora que se disse satisfeita com os recursos destinados ao programa pois além de suprir as demandas para as oficinas sobrava recursos até para outras atividades se caso ela quisesse utilizar assim.

3.2 Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Rio Grande do Sul

3.2.1 Características Gerais

No estado do Rio Grande do Sul, o Programa Escola Aberta criado pela UNESCO foi rebatizado de Projeto Escola Aberta para a Cidadania (PEAC/RS). Em 2003 a UNESCO firmou acordo de cooperação técnica com o Governo do Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação, para implantar o PEAC/RS nas escolas da rede estadual. O objetivo era oferecer aos jovens em situação de vulnerabilidade social acesso as atividades de cultura, lazer, esporte e artes.

Conforme a SEC/RS 2011, atualmente são 177 escolas abertas no Rio Grande do Sul, distribuídas em 29 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Em 2007, foi instituído como Política Pública do Governo do Estado, para a área da educação através da lei nº 12.865/2007 e regulamentado pelo decreto nº 45.464/2008.

Para desenvolver o PEAC foi constituída uma equipe central responsável pelo seu gerenciamento vinculado ao departamento de coordenação de regionais composta por um gerente do projeto e de uma assessoria executiva constituída de uma socióloga uma psicóloga e um pedagogo. A equipe também é composta por

sete assessores técnicos administrativos, pertencentes ao quadro funcional da secretaria. Também compõem a equipe do projeto os seguintes departamentos: pedagógico; planejamento, de recursos humanos, administrativo; além da superintendência da educação profissional; assessoria jurídica; assessoria de comunicação social e gabinete do secretário de educação.

Na Secretaria de Educação, o PEAC está inserido na seguinte a estrutura organizacional: na SEC/RS, existe a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), logo depois os supervisores do Programa por coordenadoria.

Nas escolas, participa da implantação e execução do PEAC o diretor que é o responsável pelo estabelecimento (inclusive nos finais de semana), que seleciona um coordenador ou monitor escolhido pelo seu papel de liderança no ambiente escolar. Cabe também à direção a escolha das oficinas e dos respectivos oficinairos. Na proposta pedagógica desta ação é considerada a contribuição não somente os coordenadores regionais da educação, dos diretores das escolas participantes, de monitores e voluntários, mas também é esperada a participação de membros da comunidade escolar.

Na proposta matriz do PEAC existe a preocupação de envolver o Conselho de Pais e Mestres (CPM), o Clube de Mães e o Grêmio Estudantil. Também é sugerido que a escola envolvida realize levantamentos sobre as causas da violência que afetam jovens e as possíveis soluções que deverão ser construídas com a comunidade. Porém, a falta de parcerias é um dos entresos no PEAC/RS (isso será retomado adiante).

A proposta do PEAC vincula-se fortemente à proposta original do Escola Aberta (UNESCO) e deixa claro que o programa constitui-se de uma ação ampla que transcende a simples abertura das escolas nos finais de semana buscando construir a valores humanos e a cidadania naqueles indivíduos envolvidos. Um exemplo desse potencial do programa são as oficinas de geração de renda conforme fotos abaixo:

Figura 1: Programa Escola Aberta para a Cidadania /RS:OFICINA DE GERAÇÃO DE RENDA (ARTESANATO)



Fonte: SEC/RS 2011

As oficinas de geração de renda auxiliam dois aspectos relevantes para o sucesso do programa, quais são esses: primeiro a possibilidade dos pais ou responsáveis pelos alunos de aprenderem um ofício (como nas imagens acima artesanato) e segundo a possibilidade de aproximação com seus filhos e com o universo em que estes estão inseridos.

Figura 2: Programa Escola Aberta para a Cidadania /RS: OFICINA DE GERAÇÃO DE RENDA (Artesanato)



Fonte: SEC/RS 2011.

Conforme pesquisa realizada no presente estudo verificou-se que as oficinas de geração de renda são as mais difundidas com procura acentuada. Na escola Seis a diretora relatou que inicialmente se faz uma experiência de colocar durante aproximadamente um mês determinada oficina caso esta não tenha a procura esperada abre-se uma nova oficina. Foi assim que a escola Seis descobriu uma oficina de sucesso que a foi de confecção de biscuit (enfeites para casa feitos a base de farinha de trigo, tinta e outros materiais). Conforma diretora esta é uma oficina que sempre tem demanda e por isso é oferecida a mais de dois anos.

Mas existe outras oficinas que são oferecidas a comunidade aproveitando os potenciais de determinada região como é o caso das imagens abaixo:

Figura 3: Programa Escola Aberta para a Cidadania /RS:OFICINA GERAÇÃO DE RENDA : Fabricação de Chocolate (Convênio com Fábrica de Chocolates Planalto/Gramado)



Fonte: SEC/RS 2011.

Figura 4: Programa Escola Aberta para a Cidadania /RS: OFICINA GERAÇÃO DE RENDA: Fabricação de Chocolate (Convênio com Fábrica de Chocolates Planalto / Gramado) - foto 4



Fonte: SEC/RS 2011.

As fotos acima denotam que uma região como a serra gaúcha com grande número de fábricas de chocolate soube aproveitar seu potencial. Ou seja, estabeleceu convênio com uma destas fábricas para ensinar um ofício com alto nível de reconhecimento e valorização naquela região.

3.2.2 Impactos Preliminares do Projeto Escola Aberta para a Cidadania / RS

A pesquisa foi feita em 2005 pela UNESCO em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Centro Universitário FEEVALE. O objetivo era de avaliar os resultados do PEAC nos dois primeiros anos de sua implantação e também fazer um levantamento do perfil dos estudantes participantes do projeto (UNESCO, 2006).

Sobre o perfil dos jovens participantes do PEAC 66% deles nunca trabalharam, 25% se declararam trabalhadores e 9,2 desempregados.

Sobre a família dos participantes do PEAC 76,1% moram em composições familiares de até cinco pessoas. De modo geral, a distribuição dos cômodos nas moradias destes estudantes é formada por uma sala, uma cozinha e um banheiro e dois ou três quartos. Em cerca de 97% das residências, os eletrodomésticos mais presentes são a geladeira e a televisão.

Os itens tecnológicos como computador e impressoras, são reconhecidos pelos jovens pesquisados como importantes para o estudo e trabalho, porém 72% não possuem computador e 78% não possuem impressora.

A maior parte (74%) dos informantes que participam do PEAC pertence ao ensino fundamental e o restante (26%) ao ensino médio. Dos alunos integrantes do projeto quase a totalidade (99%) estão matriculados no turno diurno.

Nas escolas que participaram do PEAC percebeu-se uma diminuição significativa de práticas violentas em relação às escolas não-participantes²⁵.

²⁵ UNESCO, 2006.

Quadro 4: Alunos e Professores pesquisados sobre a ocorrência de algum tipo de violência nos últimos seis meses na sua escola

	Alunos (%)		Professores (%)	
	Escola Participante	Escola não-participante	Escola Participante	Escola não-participante
Sim	32,7	42,4	26,9	43,2
Não	33,7	28,1	51,9	45,5
Não sei	33,6	29,5	21,2	11,3

Fonte: UNESCO, 2006

Tanto para alunos como para professores houve aumento da violência em suas percepções, porém os dados denotam que o aumento foi menor naquelas escolas que participaram do PEAC.

Quando as perguntas são feitas de outra forma, explicitando o tipo de violência, a diminuição fica perceptível, como por exemplo, os dados do quadro abaixo:

Quadro 5: Alunos e Professores pesquisados sobre aumento, permanência ou diminuição de furtos e roubos na sua escola

	Alunos (%)		Professores (%)	
	Escola Participante	Escola não-participante	Escola Participante	Escola não-participante
Aumentou	10,6	14,7	8,2	17,5
Ficou igual	23,2	27,7	30,6	45,0
Diminuiu	66,2	57,6	61,2	87,5

Fonte: UNESCO, 2006

Estes dados ao serem comparados com programa semelhante implantado em Curitiba se assemelham²⁶:

Os resultados mostram que o programa de abertura das escolas nos finais de semana contribui com a melhoria das relações interpessoais entre os estudantes e ocorreu uma redução nos delitos relativos a furto e roubo de equipamentos pedagógicos e a professores na percepção do diretor (DUENHAS; FRANÇA; GONÇALVES, 2010, p.02).

Ainda sobre os impactos positivos do PEAC/RS a seleção criteriosa dos monitores foi um dos destaques feitos pelos entrevistados, pois este assume as decisões pelo programa na ausência do diretor da escola. Outro item elogiado seria a melhora obtida tanto no convívio pessoal como em termos pedagógicos (UNESCO, 2006).

Pela avaliação (UNESCO, 2006) feita outro dado positivo é o maior entrosamento dos pais dos alunos com a escola, chegando em alguns casos ao retorno destes pais aos estudos.

Para os respondentes da pesquisa da UNESCO (2006) existem pontos que devem ser mais desenvolvidos como a divulgação do programa tanto para alunos como para não-alunos. Embora na proposta original do PEAC/RS o programa se destina “aos alunos das escolas, seu entorno e à comunidades em geral e, preferencialmente aos adolescentes e jovens entre 12 e 24 anos”²⁷, em verdade isso não se verifica. Assim o maior engajamento está entre os estudantes das escolas participantes do programa com faixa etária entre 9 e 14 anos.

Outro aspecto que ainda não está satisfazendo é a questão dos recursos financeiros que não permitem a compra de materiais para o PEAC/RS. Também uma demanda se dá em relação a falta de dinheiro para pagar o transporte dos oficinairos.

As reclamações e sugestões feitas pelos depoentes²⁸ denotam que os mesmos não têm conhecimento dos recursos destinados para este fim,

²⁶ A exemplo do Rio Grande do Sul o município de Curitiba implantou o “Programa Escola Comunidade”, também seguindo a proposta do Projeto Escola Aberta – UNESCO (Rodrigues, 2010).

²⁷ UNESCO, 2006, p.45.

²⁸ Os depoentes aqui citados referem-se aos diretores de escolas participantes do PEAC, conforme UNESCO (2006).

disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) conforme detalhado neste capítulo do presente trabalho.

Outra questão exposta refere-se à falta de recursos destinados ao programa que seria um problema bastante antigo. A mesma situação de abertura de escolas sem o devido reembolso, já foi verificado na década de 1980 com escolas em São Paulo, e acabou por ser um dos motivos causadores do insucesso daquele programa, conforme relatou Fukui (1994).

Em contraponto, a ideia original do “Escola Aberta” (na proposta da UNESCO) o programa não conseguiu diversificar as oficinas.

Há outra queixa no que diz respeito à falta de envolvimento da coordenação do PEAC/RS na busca de parcerias pelas escolas. Embora a proposta original estabeleça a parceria da escola com entidades próximas, conforme detalhado em item anterior nesse capítulo, a escola refere a falta de parcerias “ao nível macro” (UNESCO, 2006, p.135).

De acordo com dados coletados e apresentados no próximo capítulo, o relacionamento das escolas com entidades ligadas às instituições mostrou-se importante para a obtenção de resultados positivos na implantação do “Escola Aberta”.

Assim, caberia aqui um questionamento quanto ao papel da coordenação que talvez devesse dar diretrizes de como a escola (enquanto instituição social) poderia buscar parcerias a partir de seus conhecimentos pessoais, quer dos professores de alunos ou membros da comunidade que possuam relações sociais com instituições ou entidades capazes de agregar à escola. Ou seja, talvez a falha da coordenação do PEAC esteja não em “não buscar” parcerias, mas em não desenvolver ou não demonstrar a importância do capital social para cada escola participante.

Ainda assim algumas escola estaduais que implantaram o PEAC conseguiram parcerias interessantes como no caso da escola Dez, que será melhor desenvolvido no próximo capítulo.

4. CAPITAL SOCIAL DAS ESCOLAS E OS IMPACTOS DO PEAC

Neste capítulo será feita a descrição das escolas investigadas a partir de recortes que permitam ao leitor relacionar aspectos relevantes das instituições com o conceito de capital social abordado no capítulo Um desta tese.

As entrevistas foram realizadas com os diretores das escolas. Nas escolas Um e Sete foram os coordenadores do Programa em cada escola que responderam; na escola Quatro além da diretora o supervisor escolar também participou; e por fim na escola Cinco a entrevista foi concedida pelo professor comunitário daquela escola.

A observação também foi uma técnica utilizada para compreender como os alunos se relacionam entre si, com os professores e com os outros adultos no interior da escola. Ainda que em poucos casos eles percebessem a presença da pesquisadora e se inibissem, na maioria das vezes não viam a pesquisadora e ou não lhe atribuíam importância alguma, o que tornou rica a observação, sobretudo nas escolas Nove (em que pode-se observar a depredação de um telefone público, durante o intervalo das aulas), e na escola Sete em que foi possível identificar um policial com colete a prova de balas fazendo guarda no portão da instituição ao final do turno matutino.

A análise de documentos foi um importante meio de conhecer a realidade em estudo. Em algumas escolas como a Dois, a Cinco, Oito, Nove e Dez foi permitido o acesso a documentos sobre a situação financeira da escola, documentos referentes a oficinas executadas nas escolas, e também matérias de divulgação das atividades do Programa (objetos confeccionados nas oficinas, fotos, troféus, entre outros).

Como não será utilizado o nome das escolas optou-se por denominá-las, por números cardinais com a primeira letra em maiúsculo representando o nome próprio.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

4.1.1 Número de alunos, região (bairro) e nível de formação oferecido por escola

A apresentação dos dados não estará vinculada à identificação dos informantes, por esta razão optou-se por expor as regiões em que estão as escolas

sem especificar o bairro, para garantir o anonimato dos informantes e consequentemente das escolas estudadas.

Assim, as regiões utilizadas para distribuir as escolas 1,2,3,4,7 e 10 estão apoiadas na classificação utilizada nos critério de divisão do orçamento participativo da cidade de Porto Alegre (OBSERVA POA, 2011). Nas escolas investigadas fora do referido município utilizar-se-á o nome da cidade que a instituição pertence. Exceção feita com Alvorada em que foram feitas visitas a duas escolas distintas e para isso se utilizará as nomenclaturas “Alvorada 1” para a primeira escola investigada e “Alvorada 2” para a segunda.

Quanto a formação “completo” refere-se ao Ensino fundamental e médio oferecidos na escola, “parcial” quando é oferecido somente o ensino fundamental.

Quadro 6: Descrição a Escolas Estudadas

	Nº alunos	Região	Formação
Escola 1	400	Lomba do Pinheiro	Parcial
Escola 2	900	Noroeste	Completo
Escola 3	1600	Glória	Completo
Escola 4	846	Navegantes	Parcial
Escola 5	1600	Alvorada 1	Completo
Escola 6	1300	Alvorada 2	Completo
Escola 7	750	Leste	Parcial
Escola 8	875	Gravataí	Completo
Escola 9	700	Cachoeirinha	Completo
Escola 10	1000	Morro Santana	Completo

Fonte: Pesquisa de campo, Porto Alegre, Alvorada Cachoeirinha e Gravataí, 2011.

Observa-se no quadro acima que as escolas possuem diversidade quanto ao seu tamanho (número de alunos) e nível de formação oferecida. Quanto as regiões há a semelhança de serem todas de periferia, uma vez que este é um pré-requisito do programa para sua implantação.

4.1.2 Qualidade da relação das escolas com a comunidade

Segundo depoimentos colhidos em pesquisa de campo, a comunidade na escola Um (Lomba do Pinheiro) estabelece uma relação de respeito e cuidado para com a instituição. Para o informante, esses sentimentos floresceram pelo fato de a

escola ser o único espaço de lazer na região. Após a abertura nos finais de semana, os moradores puderam desfrutar de um espaço que, além de possibilitar a sociabilidade, oferece atividades de lazer e de geração de renda, já que a totalidade de frequentadores possui baixa renda. Outro aspecto acolhedor da escola é que ela serve de abrigo para aqueles moradores em épocas de enchente:

Nós temos a barragem lá em cima isso aí em época de muita chuva, muita chuva, muita chuva, isso aí enche e vinha lama vinha tudo pra cá. Inclusive a nossa escola serve de abrigo pra comunidade dali do riacho (Coordenadora do PEAC na escola Um).

Durante o PEAC, na referida escola, em uma oficina (promovida por um oficinheiro voluntário) já foi organizado um jornal, com apoio da Brigada Militar, mostrando informações e fatos de interesse da comunidade como as enchentes supra citadas. E talvez esta valorização da realidade em que estão inseridos seja uma das razões para os moradores verem na escola um aliado.

Como a escola Um possui uma boa qualidade na relação com a comunidade e apresenta-se como único espaço público de sociabilidade, fica mais fácil compreender os motivos pelos quais ela abre integralmente (sábados e domingos) e também como a instituição consegue fazer valer suas regras.

Durante as práticas de esportes nos finais de semana o problema se dá no futebol, mas é de fácil mediação, em boa medida pela importância da instituição escolar naquele contexto e pelo respeito às regras e normas estabelecidas pela organização:

No futebol, no futebol [depoente repete com a intenção de salientar que seria somente nesta atividade] tem aquele chute mais forte, aquele grito mais alto, Mas aí tu chega e diz: “vamos parar, por que aqui não é o lugar, aqui é pra diversão!” Eles “baixam a bola”. E se [re] começa a gente diz me dá a bola hoje não vai seguir mais, eles aceitam, eles respeitam (Coordenadora PEAC na escola Um).

Ao ser interrogado sobre a relação entre alunos também ao longo da semana a resposta foi de que a violência não é um problema. Existem alguns conflitos, sobretudo, nas práticas de esportes que também são contornáveis.

As situações relatadas nas escolas Cinco e Seis (em Alvorada), e na escola Dez (região Morro Santana em Porto Alegre) se assemelham ao relato da escola Um

supramencionada. Ou seja, as escolas aparecem como os únicos espaços de lazer das comunidades nas quais estão inseridas com a existência, segundo entrevistados, de casos de tráfico e uso de drogas e pequenos delitos nas regiões destas escolas, mas as instituições conseguem se proteger e lidar positivamente com este entorno.

O professor comunitário da escola Cinco afirma que antes da implantação do 'Escola Aberta' a instituição sofria com as depredações que foram diminuindo.

Sempre tivemos uma relação boa com a comunidade. [Quem fazia as depredações à escola?] Eram membros da comunidade. Eu acho que depois do "escola aberta" eles se sentiram mais valorizadas e aí passaram a cuidar mais da escola, na minha opinião (Professor Comunitário na escola Cinco).

O relato acima permite pensar que a escola Cinco, a exemplo das escolas Um, Seis e Dez, também consegue estabelecer uma relação positiva com a comunidade.

A relação da escola Dois (Noroeste) com a comunidade também é considerada boa. Conforme relato da diretora a escola está inserida em uma zona de tráfico de drogas, mas convive sem muitos conflitos. A explicação dada foi de que os traficantes respeitariam a instituição por seus filhos estudarem ali.

Os poucos casos de furto na escola foram resolvidos ou amenizados por que, segundo a diretora, havia sido feito um pedido nas salas de aula par que os alunos tomassem cuidado com alguns roubos no entorno da escola. E assim esse "recado" teria chegado aos responsáveis pelos pequenos delitos e por isso a situação teria sido mitigada.

Por exemplo, quando anda muita situação assim desses menininhos, esses bandidinhos "de quinta" [...] quando anda demais aqui na volta, muito assalto, muitas dessas coisinhas, é eu chegar em algumas turmas e falar: "gente vamos cuidar, tá tendo muito assalto aqui na volta, não vamos colocar os tênis bons para vir a aula, vamos deixar o celular em casa." Posso ficar tranquila por que o recado chega. Não sei que mecanismos usam. (Diretora Escola 2).

Essa análise da diretora demonstra que, ainda que pareça uma situação descrita de forma idealizada, de algum modo a escola conseguiu conviver neste ambiente e proteger-se em certa medida.

A realidade descrita pela diretora da escola Dois encontra paralelos com as escolas Sete (região leste, Porto Alegre) e Oito (de Gravataí). As três instituições estão inseridas em zonas de alta percepção (por parte dos informantes) de tráfico e consumo de drogas, roubos, entre outros delitos. Porém mesmo reconhecendo esta situação as escolas conseguem destacar-se positivamente sem que esses fatos negativos tragam maiores repercussões.

No entorno da escola, na comunidade, temos muitos casos de drogadição de tráfico, de prostituição, crimes. A ideia é resgatar essas crianças, filhas e filhos dessas pessoas que estavam nesse submundo. E também que se ocupasse o tempo delas com alguma coisa que viessem a acrescentar na formação humana e até profissional porque as oficinas são bem variadas (Diretora escola Oito - Gravataí).

Assim, um recurso da escola Oito para lidar com esses problemas na comunidade foi o próprio Programa Escola Aberta. Há também projetos pedagógicos constantes de valorização da escola e conscientização das consequências da venda e uso de drogas. A escola Oito também conta com 24 câmeras no interior e exterior da escola, o que conforme relatou a diretora, diminuiu muito o roubo à instituição, abaixo segue foto da fachada da escola citada:

Figura 4: Fachada da escola Oito



Fonte: www.maps.google.com.br

Porém, duas instituições que apresentaram dificuldades na relação com a comunidade são as escolas Três (Glória) e Quatro (Navegantes).

Se a escola Um se apresenta como única alternativa para lazer da comunidade, e isso se reverteu em cuidado com a escola, na escola Três a abertura gerou mais problemas:

O pessoal da comunidade invade. Querem a quadra da escola para jogar. Às vezes não respeitam as atividades de recreação do “Escola Aberta”. Aqui nessa comunidade não tem nada o único espaço é a escola. Então eles vêm, principalmente à noite, pra se drogar, pra tráfico, um monte de coisa. Às vezes tem alunos no meio (Diretora escola Três).

A diretora da escola Três relatou que é comum chegar pela manhã na escola e encontrar cachimbos de crack, seringas, preservativos e mesmo pichações. Ao descrever mais um pouco a comunidade a diretora tenta tecer uma compreensão para esta difícil relação escola e comunidade.

Aqui nessa zona, nessa comunidade não tem nada [...]. É como a gente diz, se houvesse uma praçinha, quem sabe, uma praça, eles iam fazer tudo lá, mas é a escola que tem [o espaço]. Então já se encontrou de manhã cedo cachimbo de crack, preservativo, tudo que tem direito. Por que é o espaço que eles têm (Diretora escola Três).

A realidade descrita pela diretora da escola Três está bem próxima a visão dos informantes (supervisor e diretora) da escola Quatro, que caracterizaram a relação entre escola e comunidade como sendo “de risco”, leia-se relato abaixo:

A relação aqui é de risco, tanto o risco com a violência como o risco com a droga. A comunidade aqui não é só carente de dinheiro, é carente de sistema de gestão e isso não depende só da escola, mas depende do município e do estado. [...] Existem muitos alunos dentro da escola que por si só são um risco para a comunidade escolar. Muitas vezes tem alunos aqui com um índice de criminalidade e de violência muito alto. E isso já é uma luta da escola. [E esses alunos se ajustam as regras da escola?] Não, claro que não! A gente [direção da escola] tem que estar o tempo inteiro envolvido em conselho tutelar, em contato com outras escolas para transferir determinados alunos. Mas aí a gente acaba trocando o seis

pelo meia dúzia, porque a gente leva um aluno mas vem outro de lá, provavelmente com problema (Supervisor Escolar, escola Quatro).

No entorno da escola Quatro (região Navegantes em Porto Alegre) existe consumo e tráfico de drogas e assassinatos. Esta também é uma escola que pouco consegue se desvencilhar desta situação para dedicar-se ao seu objetivo fim que seria de ensinar. Roubos são frequentes à escola mesmo tendo um policial como morador na instituição. A explicação para a diretora estaria no fato de outro guarda da escola já ter sido assassinado no pátio da instituição. A escola também possui problemas em sua infraestrutura conforme pode ser visualizado na foto abaixo:

Figura 5: Pátio da Escola Quatro



Fonte: www.blogdoadeli.blogspot.com.br

Embora o espaço físico do pátio da escola seja amplo pode-se observar uma goleira com a rede furada (ao centro da imagem), alguns bancos de concreto

disforme (próximo as pessoas) e por fim não há outro equipamento para recreação e atividade física na escola. Assim a imagem ilustra o relato da diretora, no sentido de que a escola teria pouco a oferecer a sua comunidade, o que incidiria sobre a relação 'escola – comunidade'.

Portanto, o que se tem são estratégias e relações distintas da escola com a violência existente no seu contexto. De qualquer modo, a evidência sobre o cotidiano das instituições escolares pesquisadas é de que, como indica a literatura examinada, as mesmas se acham, no presente, diante da disseminação de práticas de violência. Isso decorreria em boa medida das instabilidades e formas de sociabilidade que se verificam no mundo atual (Boltanski&Chiapello, 2009; Sennett, 2003; Bauman, 2001).

4.2 PROJETO ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA

4.2.1 Consensos e dissensos quanto à implantação do Projeto Escola Abertos para a Cidadania nas escolas investigadas.

Em alguns aspectos, as escolas foram convergentes, como no tocante aos motivos pelos quais a organização aderiu ao Programa: em geral, para ser uma opção de lazer para a comunidade e também para promover a integração entre ambas. Outra semelhança se deu com relação à adesão, ou seja, todos os informantes disseram ter sido uma iniciativa da Secretaria de Educação que teria proposto a implantação do programa e as escolas prontamente aceitaram ao convite como exemplifica a diretora da escola Dez (região Morro Santana em Porto Alegre):

Foi por escolha. O projeto foi colocado e aí as escolas que quiseram aderiram. Claro que algumas escolas foram convidadas, seriam escolas que se localizavam em regiões onde teriam jovens em risco de maior vulnerabilidade social e a nossa escola teria este perfil. Por que a gente sempre fazia atividades aos finais de semana, então meio que formalizou. A gente fazia jogos, festas, já tinha uma série de atividades. Por que aqui como não tem associação [de moradores], clube, ginásio, igrejas, não tem aqui próximo então a escola já era sempre utilizada. A comunidade tinha esta solicitação junto a nós e a gente cedia o espaço e também [com o PEAC] ficou mais atrativo (Diretora escola Dez).

Este relato sintetiza bem as falas colhidas ao longo do estudo. Primeiro, mostrando estarem conscientes de que o Programa destina-se a escolas inseridas em regiões de vulnerabilidade social, e segundo a escola como local privilegiado de lazer para uma comunidade carente deste tipo de espaço físico.

Quadro 7: Ano de implantação do projeto; período aberto: Integral (sábado e domingo) ou parcial (sábado); avaliação do projeto a partir da percepção dos informantes

	Região	Ano Implantação	Período aberto	Avaliação PEAC
Escola 1	Lomba do Pinheiro	2003	Integral	Satisfatório
Escola 2	Noroeste	2005	Parcial	Satisfatório
Escola 3	Glória	2003	Parcial	Insatisfatório
Escola 4	Navegantes	2010	Parcial	Insatisfatório
Escola 5	Alvorada 1	2005	Integral	Satisfatório
Escola 6	Alvorada 2	2001	Parcial	Satisfatório
Escola 7	Leste	2006	Parcial	Satisfatório
Escola 8	Gravataí	2004	Integral	Satisfatório
Escola 9	Cachoeirinha	2007	Integral	Insatisfatório
Escola 10	Morro Santana	2004	Integral	Satisfatório

Fonte: Pesquisa de campo, Porto Alegre, Alvorada Cachoeirinha e Gravataí, 2011.

As escolas que avaliam o Programa como insatisfatório não conseguiram efetivar a integração com a comunidade. São comunidades que possuem tráfico de drogas, com pequenos delitos que em alguns casos transpõem os muros da escola ficando seus dirigentes sem as condições necessárias para resolverem esta questão.

É nessa situação que está a escola da região Navegantes, permeada por assassinatos venda e uso de drogas, eventos que constantemente atravessam o portão da escola sem que a instituição consiga barrar ou mesmo proteger-se. Na escola da região da Glória as invasões constantes de estranhos para consumo de drogas desanima a direção da instituição que não percebeu melhora desta realidade nem mesmo com a criação do Programa. E são nestas duas escolas que o programa inicialmente abria sábado e domingo e foi reduzido somente para o

sábado. Em menor medida, mas igualmente prejudicial é a situação da escola de Cachoeirinha, em que as depredações são problema corriqueiro sem que o PEAC tenha conseguido reverter, porém o programa ainda abre integralmente.

4.2.2 Coordenador e a relação com escola (da comunidade ou professor)

Na maior parte das escolas pesquisadas o coordenador tem o papel de organizar as atividades abrir as salas encerrar as atividades e quando possível angariar parcerias para a escola.

Nas escolas em que o programa apresenta resultados positivos foi mencionado a aceitação do coordenador pela comunidade. O coordenador do programa na escola Um é uma pessoa da comunidade, que conhece as pessoas da vizinhança, e por isso, há maior respeitabilidade das regras do PEAC, conforme relato o depoente:

É importante no “Escola Aberta” ser conhecido deles, por que eles respeitam muito mais. Inclusive a outra coordenadora, que era irmã da diretora, estava com problemas para terminar a oficina de esportes por que ela dizia: terminou! E eles respondiam: “não, só mais um pouquinho, mais um pouquinho”. E ela disse olha eu já estou cansada desse mais um pouquinho e tô largando a coordenação. E eu falei, para mim isso não é problema, eu tô aqui, moro aqui e eles me respeitam e eu conheço todos os familiares (Coordenador PEAC na escola Um).

Assim o coordenador diz saber inclusive quem não é da comunidade para poder abordar, já que não é possível proibir a entrada de ninguém, e explicar como funciona o PEAC. De acordo com o depoimento tudo transcorre educadamente e sem violência.

Na escola Dois, o Coordenador é uma pessoa que assessora a direção e tem uma boa aceitação com a comunidade. É responsável por viabilizar parcerias com um grupo de escoteiros que realiza oficinas nos finais de semana e com as Igrejas Evangélicas que também oferecem oficinas e atividades no PEAC.

Na escola Cinco, o coordenador é o avô de uma aluna, e parece se valer da boa aceitação perante a comunidade na busca de oficinairos entre alunos e ex-

alunos da escola. No entanto, é interessante ressaltar que na escola Cinco, o coordenador conta com o apoio e a presença constante do professor comunitário, que é uma pessoa da comunidade que assessora a direção.

Inclusive o coordenador é membro da comunidade, é avô de aluno. O coordenador é o que abre as salas faz a convivência diária com eles [participantes do PEAC], mas eu tô sempre junto (Professor Comunitário escola Cinco).

Desse modo, a escola Cinco sempre tem oficinas variadas e bem procuradas, tanto as oficinas geradoras de renda como nas de recreação e esporte.

Na escola Sete (região leste em Porto Alegre) o coordenador é um professor da escola presente durante dois turnos: manhã e tarde. O que possibilita conhecer profundamente alunos e comunidade, facilitando assim seu trabalho aos finais de semana no PEAC.

Porém naquelas escolas em que o programa ainda não conseguiu trazer os resultados almejados a figura do coordenador não foi mencionada. Ou quando citada, como no caso da escola Quatro há um desabafo da falta de pessoal tanto com relação aos oficineiros como com relação à falta de pessoal dentro da escola que resultou também na falta de um coordenador do PEAC.

Nos faltava RH na escola. Agora que estão chegando. O M. que está chegando, ele é supervisor e está com estas ideias de fazer essas parcerias. Por que na verdade dentro da escola a gente faz mil e uma coisas que não é a minha função menos a minha função. Tô sendo bem clara mesmo! Eu faço cinco funções que não é a minha. E a minha que é essa de correr atrás e trazer [parcerias], eu não consigo fazer porque nós não temos uma estrutura, infelizmente o estado não nos dá essa estrutura. (Diretora escola Quatro)

Portanto, a escola Quatro demonstra dificuldade em organizar parcerias e outros benefícios para a escola pela falta da figura do coordenador.

4.2.3 Escolha e capacitação dosicineiros

Em geral as escolas não oferecem cursos de capacitação aosicineiros. Conforme relato da diretora da escola Seis estes cursos eram oferecidos pela Secretaria de Educação em conjunto com o Ministério da Educação, mas foram encerrados em 2008, sem justificativas. Na escola Um a coordenadora do PEAC naquela instituição mencionou que periodicamente são feitas reuniões semanais de avaliação dos trabalhos dosicineiros e das oficinas propriamente ditas.

A escola quatro tem grande dificuldade de conseguiricineiros, pois não há pessoas que se dispõem a ir até a região voluntariamente nem mesmo com a ajuda de custos fornecida pelo PEAC.

Eu sei que tem escola que tem o programa e que está dando certo, mas é antiga. A nossa ainda está muito devagar. Tem pouca criança. Não temos encontrado monitores [icineiros]. Até em função do valor. [...] Quando se fala assim 120 reais, só cobre os gastos com passagem e comida. Eu acho irrisório. [...] Não estamos conseguindo ninguém. Na nossa escola não está funcionando! (Diretora escola Quatro).

O resultado ainda é a dificuldade de encontraricineiros. Na escola Quatro, isso poderia ser explicado pelo pouco tempo de implantação do programa: dez meses. Porém, não é possível estabelecer uma relação determinista entre tempo e sucesso do PEAC. Um exemplo disso é a escola Três, em que o programa foi implantado desde 2003 e ainda não obteve resultados desejados, obrigando a direção a reduzir o tempo de abertura da escola no fim de semana de dois dias para um só (sábado).

Contrária a situação da escola Quatro, a escola Sete constantemente recebeicineiros indicados pela SEC e estabelecem uma boa relação com o programa e com a escola, algumas vezes resultando na continuidade e repetição das oficinas. Esta escola também possui uma professora que durante a semana trabalha na biblioteca da escola e no final de semana é voluntária no PEAC, com uma oficina de pintura e desenho dirigida às crianças pequenas denominada: “momento arte”.

Em geral, as escolas captam seusicineiros através do convívio com a comunidade ou na escola com alunos e professores, de onde saem a maioria das pessoas disponíveis por ministrar as oficinas. Como aponta a literatura (Bourdieu,

2003; Coleman, 1988), há, pois, nesse aspecto uma clara importância da qualidade e do uso das relações não apenas da organização, mas também dos indivíduos, na prospecção formal ou informal de contatos e informações – no caso oficinairos, influenciando no desempenho do PEAC.

4.2.4 Relação entre Programa Escola Aberta para a Cidadania (PEAC) Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e Nível de Aceitação de professores

As escolas na sua maioria não possuem uma política pedagógica com clara ligação com o Programa Escola Aberta, mas sim ações que acontecem nos finais de semana em que o programa está em funcionamento.

A escola Dez, a época da entrevista estava organizando uma festa em comemoração ao dia da criança que ocorreria num sábado em conjunto com o 'Escola Aberta'. A festa que contaria com a ajuda de empresas da comunidade e Prefeitura de Viamão seria um evento divulgado pelos professores ao longo da semana.

Na escola Três, havia uma ação em todas as turmas do colégio sobre a violência. Ainda que se possam questionar os resultados desta ação, o trabalho teria sido desenvolvido ao longo do ano e culminaria com a apresentação de trabalhos de pintura e teatro no sábado durante o 'Escola Aberta'.

Esse ano um dos grandes projeto que teve na escola foi sobre a paz, a gente trabalhou o ano todo com essa função. E culmina agora amanhã, no sábado. Onde todas as turmas desde o primeiro aninho, ensino médio, EJA, noite, tudo, vão fazer apresentações, com cartaz teatro tudo sobre a paz. E ontem ainda conversando sobre os alunos eu falei: "Meu Deus a gente fazendo trabalho da paz e o que tá dando de briga entre eles e apelido e dão um no outro". Então essa ano a gente tá frisando muito isso, todos os professores trabalhando a paz de alguma forma. Mas tá difícil!
(Diretora escola Três)

Os professores, conforme maioria dos relatos, temeram que as escolas fossem "invadidas" aos finais de semana e os colégios ficassem com a estrutura física bagunçadas. Porém, a experiência mostrou que o programa tinha regras

definidas e, ao ser respeitado, o mesmo foi ganhando confiabilidade e apoio do corpo docente.

No início que surgiu esse Projeto do “Escola Aberta”, as pessoas de dentro da escola, ficaram meio assim, meio assustadas. A gente não sabia, nós achávamos que era abrir as portas e não ter freio, todo mundo entra e todo mundo faz o que quer. Mas é claro que não é assim [...] É bem diferente, tem horário, têm as regras das oficinas (Coordenadora do PEAC na escola Um).

Vem também desta escola o exemplo da participação de ex-professores no projeto, o que em certa medida demonstra a aceitação dos docentes quanto ao PEAC.

Inclusive a primeira coordenadora deste projeto era uma ex-professora daqui. Não mora aqui, mas tem o armazém, um comércio aqui. O marido dela ficava no comércio e ela ficava aqui [na escola]. Depois se aposentou e continuou, ficou aqui no “Escola Aberta” bastante tempo, conhecia todo mundo até os filhos dela também eram oficinairos. [...] Temos uma [outra] professora que é aposentada e é oficineira, numa oficina de alfabetização, que é irmã da diretora. (Coordenadora do PEAC na escola Um)

A escola Um demonstrou conseguir alcançar os objetivos de captação de oficineiro e oferecimento de oficinas com boa procura.

Assim, também se encontra a escola Sete que teve um oficineiro indicado pela Secretaria que é árbitro de tênis de mesa e organizou um campeonato de tênis de mesa na escola, movimentando intensamente os participantes do PEAC na instituição.

Na escola Nove, o diretor não mencionou se há um projeto pedagógico da escola ligado ao PEAC, ao contrário afirma que a abertura aos finais de semana trás prejuízos à estrutura física da escola em boa medida pela dificuldade de acompanhar os novos frequentadores:

Essa questão de deprecação acontece até mais em função do Escola Aberta do que se não tivesse. Por que como a escola é aberta não tem como se dizer: “Tu não entra”, às vezes entra o pessoal lá do outro lado, vai no banheiro e ficam pichando (Diretor da escola Nove).

Percebe-se que o diretor da escola Nove desconhece as diretrizes do PEAC, pois ele compreende que ao entrar qualquer pessoa na escola no fim de semana não necessariamente precisam respeitar as regras da instituição. Percepção diferente da coordenadora do PEAC na escola UM, que sabe que o PEAC tem regras para quem frequenta a escola (conforme exposto no item de título: 4.2.4 Relação entre Projeto Escola Aberta para a Cidadania e Projeto Pedagógico da Escola; e Nível de Aceitação dos Professores).

Quanto ao resultado do PEAC propriamente dito, existem escolas em que há muito que se fazer. Esse é o caso da escola Quatro em que a diretora diz ainda estar “muito devagar”. Na escola Três o PEAC não parece ter sido plenamente atingido, pois a direção obrigou-se a abrir a escola somente no sábado pela dificuldade dos jovens visitantes em respeitarem as regras do projeto.

A escola Três, em contraste com a escola Sete, por exemplo, mostrou-se como um insucesso emblemático no universo pesquisado, devido à dificuldade de alcançar o objetivo de integração entre escola e comunidade. Assim, durante o Projeto Escola Aberta em 2010 foi oferecida uma oficina de dança, que ocorria na escola, porém oicineiro, que possui uma academia de dança, optou por selecionar um grupo pequeno de alunos e levar, sem custos, para a sua academia em lugar de ministrar as aulas nas dependências da escola:

O que a gente tem de mais importante é a dança. Tem uma menina [funcionária da escola e icineira] que trabalha no “Escola Aberta” e tem um conhecido que tem uma academia de dança e se propôs a vir aqui dar de aula para um grupo. Ele formou um grupo chamado Território da Dança. E esses nossos alunos já fizeram apresentações em outras escolas, fizeram uma apresentação dentro da Secretaria de Educação mesmo no final do ano passado. Como lá na academia ele tem sala especial com espelho e tudo mais, ele conseguiu até as passagens e todo sábado vai um grupo de 15 ou 16 alunos lá. Então o nosso grupo de dança que começou aqui no “Escola Aberta” está bem legal mesmo (Diretora Escola Três).

Dessa forma, a escola Três viu uma ação que iniciou no “Escola Aberta” - como a dança - ser deslocada para outro espaço físico que não o da escola. Nesta situação, o “Escola Aberta” não conseguiu alcançar o objetivo de integração entre escola e comunidade: uma atividade considerada de sucesso pela direção não

pertence mais ao PEAC, pois acontece fora do espaço físico da escola. Percebe-se nisso um prejuízo para o projeto e uma secção entre política pedagógica da escola e PEAC.

Na escola Quatro, o Programa foi implantada há dez meses (à época da entrevista), mas obteve poucos resultados e por isso o supervisor escolar declarou estar pensando em acabar como programa:

A gente da equipe diretiva não tem condições de segurar tudo ao mesmo tempo. Como na segunda-feira, que foi uma sequencia de problemas que a gente não tem como resolver tudo isso. Eu estive falando com os nossos professores de educação física pra darem um curso no “Escola Aberta” antes da gente extinguir com esse projeto. Por que a minha intenção já era extinguir. A nossa diretora tem uma visão muito mais escolar do que a minha, eu como supervisor já tenho uma visão muito mais de empresa. Então se o setor tal não está funcionando, fecha. Nós ainda estamos tentando fazer uma reunião com os professores de educação física para que elas comecem a incentivar o “Escola Aberta” através de torneios de futebol, de vôlei, de esportes interativos, qualquer coisa que tenha vinculação do esporte com a comunidade. E essa é a nossa última chance pro “Escola Aberta” (Supervisor Escolar, escola Quatro).

Na escola supracitada, há uma série de fatores que podem estar contribuindo para o insucesso do programa como: o pouco tempo de implantação; uma relação entre escola e comunidade permeada pela violência e medo; mas, sobretudo uma direção colocada em uma situação pouco ativa perante os problemas escolares. Considerar estes fatores é *mister* para que se possa compreender a situação da escola Quatro.

4.3 VIOLÊNCIAS EXTERNAS E INTERNAS À ESCOLA E RESPOSTAS

4.3.1 Percepção dos Tipos de Violência Interna em cada escola e as respostas apresentadas

Em todas as escolas pesquisadas não há pesquisas ou mesmo levantamentos que caracterizem as formas ou contabilizem os níveis de violência entre os alunos, ou de outros tipos. Embora em algumas escolas investigadas ocorram casos de agressões entre discentes, no geral os relatos versam sobre

pequenas desavenças entre alunos com raros casos de agressões entre eles, e quando ocorrem tendem a ser leves. As explicações aparecem nas falas como fruto de uma realidade social:

Tá tudo muito violento, eles são violentos no convívio. E o que acontece na grande parte das vezes? Essa violência começa com a brincadeira [...] Então essa questão da violência velada, da violência implícita está aí e a gente tem que estar constantemente observando, instruindo e falando (Diretora Escola Dois).

Este trecho resume as constatações dos entrevistados que refletem sobre a realidade na qual estão inseridos e procuram incidir sobre esta, com relativo sucesso. Os encaminhamentos dados nas escolas se assemelham conforme as entrevistas. Ou seja, embora não haja política pedagógica de enfrentamento destas situações violentas, há a resolução pontual dos casos mais salientes.

Especificamente sobre a relação entre os alunos há a presença de alguns conflitos que são facilmente contornáveis conforme relato abaixo:

Na 5ª e 6ª série nós temos problemas de alunos se agredindo na saída da escola. [...] É aonde a gente vê mais a violência entre os colegas [E depois quando passam para a 7ª e 8ª série?] Diminui. Por que isso é um problema de fora da escola que eles querem trazer aqui pra dentro. [E como a escola consegue lidar?] Conversando com os pais, tentando amenizar por que é um problema que deve ficar lá fora (Diretora escola Seis, Alvorada).

A diretora da escola Seis também ressaltou que a forma mais utilizada para lidar com as situações de conflito entre discentes é conversar com os alunos e pais de alunos envolvidos nos conflitos. Segundo ela essa forma de mediação traz resultados e permite que o clima escolar não seja afetado de forma generalizada pelos casos pontuais.

A escola Oito encontrou uma alternativa para diminuir problemas pequenos, mas cotidianos de pequenos delitos dentro da escola:

Na escola havia pequenas infrações como cortar uma cortina, riscar na classe, e aí quando se vai cobrar nunca foi ninguém. Os colegas ficam com medo de acusar, aquelas coisas. Então a única alternativa que surgiu foram as câmeras, por que ali não tem como negar. E acabou praticamente não tem mais, até problema de

indisciplina e cola. Claro eu consultei antes a Brigada Militar e a Polícia Civil pra saber se eu poderia fazer. Todas elas [as câmeras] têm a plaquinha [apontou para uma placa na sua mesa escrito: "Sorria você está sendo filmado"]. Tudo foi registrado em ata. Nós temos uma empresa de segurança que é a Volpato. A escola tem um seguro total contra incêndio e roubo, que é pago por ano e temos a Volpato que é paga por mês, a gente paga 160 reais por mês para manter a segurança. (Diretora escola Oito)

Vale ressaltar que os recursos utilizados com segurança são extraídos do volume de recursos ordinário que a escola recebe, ou seja, não há um recebimento extra de valores. É assim que na escola Oito a diretora, após consulta da comunidade, obteve apoio necessário para implantação dos equipamentos. Também cabe ressaltar que a escola possui uma direção ativa e com uma gestão diferenciada em relação ao escopo investigado. Esse dado será melhor desenvolvido mais adiante neste capítulo.

Ainda sobre os equipamentos de segurança da escola Oito também deve-se acrescentar que a empresa contratada pela escola além de monitorar as 24 câmeras instaladas na instituição faz patrulhamento motorizado nos momentos em que a escola está fechada. Foi desta forma que a diretora informou ter praticamente acabado com roubos ou depredações que ocorriam antes das câmeras.

Na escola Nove durante a visita observou-se alguns equipamentos danificados no interior da instituição, como um telefone público depredado e uma lixeira. Ambos os equipamentos estavam sem condições de uso e servindo de instrumento de percussão para alguns alunos durante o recreio. Na percepção do diretor as depredações existem na escola, mas não são preocupantes bem como o relacionamento entre discentes, que segundo ele transcorre sem gerar maiores problemas para a escola.

Já nas escolas Um (região Lomba do Pinheiro, Porto Alegre), Cinco (Alvorada) e Dez (região Morro Santana, Porto Alegre) os problemas de relacionamento se apresentaram nas falas dos depoentes, mas não se configuraram como um problema central das escolas. Aparecer nas falas representa um dado importante, pois denota visões compatíveis com uma realidade e mostra que as escolas percebem e interagem com os relacionamentos entre alunos, ou de outra forma, poder-se-ia dizer que a maior parte das escolas não está parada mas em movimento diante da realidade.

As situações mais graves foram encontradas nas escolas Três e Quatro em que os conflitos entre os discentes parecem bem mais difíceis de serem gerenciados. No relato da diretora da escola Três os alunos (até mesmo os das séries iniciais) recorrem à violência para resolução de desacordos. Ao perguntar como está a relação entre os alunos a diretora descreve uma realidade aparentemente de difícil solução

[Como é a relação entre os alunos?] Tá faltando muito respeito entre eles. Tem uma inversão de valores, tá muito difícil! [...] Ontem, entre os pequenos um chamou o outro não sei de que o outro deu um tapa na cara daquele. E eu disse: “Meus Deus! Gente vocês tão fazendo trabalho de que? Não é sobre da paz? Então?” Tá bem grave, mas é difícil, já vem da cultura deles. Mas a gente não desiste tanto que estamos fazendo um enorme de um trabalho sobre a paz. Porque se a gente salvar uma alma já é uma vitória, por que se a gente for pensar em salvar todos não vamos conseguir e vamos desistir. (Diretora escola Três).

Na escola Três não há uma política pedagógica específica de enfrentamento da violência, apenas ações esporádicas como relatou a diretora. Para ela, palestras não resolvem porque as pessoas que precisariam assistir não participam. Existem também casos de agressões de pais contra professores, o que leva a diretora a concluir que as crianças relacionam-se violentamente em função do convívio familiar.

Vou te falar palestra pra violência aqui não resolve em nada. A gente até faz, mas a gente não percebeu melhora [...] Alguns pais são bem presentes tentam resolver. Outros não. Têm famílias aqui bem complicadas! Os maiores problemas que nós temos aqui, quando vamos ver é desestrutura familiar e quando tu vê a mãe já vem junto querendo bater na gente [nos professores]. [...] Tem muita família aqui que lida com o tráfico, então nós temos que ter até um certo cuidado [baixa o tom de voz e se aproxima da entrevistadora] por que eles acham que nunca é o seu filhinho que faz nada de errado (Diretora escola Três)

O encaminhamento dado aos conflitos na escola descrita acima demonstra o desalento de uma direção escolar que não vislumbra uma possibilidade de

resolução, por crer que o problema se estenda para além das competências da escola como relatou a diretora.

Na escola Quatro a relação entre os alunos é descrita no trecho abaixo, também como difícil. Sobre o comportamento dos pais semelhante à escola Três, vai na direção do enfrentamento da escola do que na direção da concordância, o que entrava o papel socializador da escola, sobretudo no tocante a construção e obediência das regras.

Eles [os alunos] são violentos. Têm exceções, na vida tudo tem exceções. Na questão de regras, de aceitação das regras, é complicado. Muitas vezes nem os pais aceitam as regras que a escola, para se organizar, impõe. E você tem que ter todo um jeito pra manter aquilo ou para desfazer aquilo. Por que se não, também a coisa fica difícil para direção. Então são coisas aqui são bem difíceis para se lidar (Direção escola Quatro).

Adolescentes com dificuldade em reconhecer e respeitar regras não é incomum, pois a fase de vida em que estão permite o questionamento das mesmas. O que parece ser inusitado são pais que se colocam contrários à obediência de regras impostas por uma instituição educacional como a escola. Assim, além de validar comportamentos desviantes, estes adultos colocam em xeque o papel da escola. Dessa forma os conflitos que parecem comprometer o clima escolar se apresentam como sendo de difícil mitigação:

Sempre que possível nós abrimos a escola, já veio aqui o Instituto Calábria, a própria Brigada Militar. Mas pela necessidade da comunidade deveria ter mais palestras (Diretora Escola Quatro).

A fala da diretora da escola Quatro denota que, diferentemente de outras direções de escola, a instituição encontra-se numa situação passiva perante a violência que permeia o ambiente escolar. Transparece a ideia de que alguma entidade ou instituição deveria oferecer alternativas de soluções para os problemas de conflitos na escola, permitindo-se pensar o quanto a esta escola está fragilizada e paralisada frente aos seus problemas.

Até mesmo nas atividades corriqueiras da escola como a transferência de um aluno gera desconforto no corpo docente conforme relata o supervisor escolar e a diretora:

Quando a gente precisa oferece para um pai uma outra escola dizendo que o filho dele não tem perfil para estudar aqui, nós temos que ir na ponta dos dedos, não é bem assim (Supervisor Escolar Escola Quatro). É, tem que ser tudo com muito cuidado (Diretora Escola Quatro)

Na fala dos entrevistados percebe-se que o medo de que a escola, ou precisamente alguém da equipe diretiva ou do corpo docente, possa ser vítima de alguma forma de violência acaba interferindo nas atividades rotineiras da escola. Essa realidade talvez possibilite compreender por que a escola sofre com a falta de profissionais tanto docentes como na equipe diretiva.

4.3.2 Percepção dos Tipos de Violência Externa em cada escola e as respostas apresentadas

A separação entre violência interna e externa às escolas por vezes se confundem, mas para analisar de forma mais minuciosa tal fenômeno optou-se por criar esta linha imaginária mesmo correndo-se o risco de cair em algumas repetições.

De um modo geral as escolas mencionam estar inseridas em contextos de tráfico de droga e pequenos delitos como pichações, algumas depredações e pequenos furtos. Em algumas regiões tais ações são mais ou menos intensas e as escolas apresentam-se mais ou menos vulneráveis a estes ambientes.

Assim, há escolas inseridas em um contexto de intensa vulnerabilidade social, mas que de alguma forma consegue se impermeabilizar dessa realidade como o relato abaixo:

Aqui é a zona é de alto índice de violência, de alto índice de tráfico, alto índice de mortalidade, de mortalidade “matada” [risos]. Aqui nós temos um pessoal que trabalha com a ilegalidade de forma séria. É bandido sério, não é coisa pouca! E esse tipo de estrutura e de pessoa tem ética. Eles querem uma escola de qualidade para os filhos deles. Sei que eles respeitam a escola por que é um espaço que meu filho frequenta. Então o material com o qual eu trabalho

deve ficar longe. Claro que eu tô te falando isso da dedução da vivência, não que um dia um traficante sentou e falou “não professora agora vai ser assim...” (Diretora escola 2).

A fala desta diretora pode parecer um pouco idealizada, porém a realidade observada é que a escola aparentava certa tranquilidade na circulação dos alunos, dentro e fora da instituição. Outro dado que talvez pudesse respaldar a fala da diretora era a ausência de policiais ou guardas armados na porta da escola Sete.

As escolas Sete e Oito também são descritas como estando inseridas numa região bastante permeada pelo tráfico e uso de drogas, assaltos, e no caso da escola Oito foi relatada também a presença de prostituição. Porém tais características não afetam o clima escolar por que as escolas conseguem desenvolver suas atividades.

[Qual o problema de vulnerabilidade tinha a escola para ser inserida no PEAC?] Na verdade não era na escola em si, mas na comunidade no entorno da escola, temos muito casos de drogadição, tráfico, prostituição e crimes. [Em que medida estes problemas de roubo e drogas e outros entram na escola?] Bom a “Escola Aberta” foi uma alternativa, mas ela funciona aos finais de semana e durante a semana pegamos pesado com relação à segurança e conscientização. Fizemos trabalhos com a Brigada Militar, com o Conselho Tutelar, formação inclusive com os professores, por que isso está permeado no currículo da escola, essa formação cidadã. Desenvolvemos esta ideia de que eles [os alunos] devem ter sonhos, projetos de vida e verem que esta alternativa do crime que eles tem na vida deles não é uma boa escolha. Então começou assim: “É isso que vocês querem pra vida de vocês, morrer com quatorze ou quinze anos com um tiro na boca por causa do tráfico? Ou ter uma gravidez indesejada ou contrair doenças sexualmente transmissíveis?” Então foi bem intenso este trabalho, e hoje podemos afirmar com muita alegria que não teve mais isso dentro da escola (Diretora Escola Oito).

Na visão da diretora acima citada, a escola estabelece uma relação entre meio violento externo à escola e ações pedagógicas de enfrentamento desta realidade. Pois se percebe, primeiro, o reconhecimento de uma realidade violenta e segundo ações pedagógicas de prevenção a esta violência externa, demonstrando assim o movimento da instituição com relação ao mundo em que está inserida.

Foi a escola Oito (Gravataí) que implantou câmeras para proteção da escola, com o aval da comunidade, e conseguiu aliar a isso trabalhos cotidianos de conscientização que mobilizou (e ainda mobiliza), conforme a diretora, professores, alunos, pais de alunos e em certa medida, parte importante da comunidade da região. Dessa forma pode-se compreender como foi possível a escola estar inserida em uma zona violenta sem prejudicar suas atividades pedagógicas, já que a escola ostenta o título de 1º lugar no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio - 2010) entre as escolas públicas de Gravataí.

A escola Sete demonstrou bastante conhecimento e preocupação com o entorno. No relato da professora e também coordenadora do PEAC naquela instituição ficou claro que a região é de intenso tráfico de drogas, e a presença de um policial armado e com colete à prova de balas no portão da escola não deixa dúvida desta realidade. Mas a escola não se mostrou tão permeável a esta realidade. A explicação da entrevistada estaria no fato de o Programa Escola Aberta oferecer atividades à comunidade e assim fazer com que as pessoas possam ter mais cuidado com relação à estrutura física da escola.

Antes do “Escola Aberta” a escola chegou a sofrer um ou dois roubos, depois da abertura [implantação do programa] não aconteceu mais. [...] Antes era comum, por exemplo, jogarem lixo na frente da escola agora não, eu percebo que há um cuidado maior com a escola (Coordenadora PEAC Escola Sete).

A coordenadora no PEAC na escola Sete também mencionou que alunos com maior nível de envolvimento em conflitos ao longo da semana comportam-se de modo diferente nos finais de semana, pois se sujeitam às regras do “Escola Aberta” para que assim possam participar das atividades oferecidas.

Mas há outros casos em que a realidade externa à escola de tráfico e roubo transpõe os muros como é o caso das escolas Três e Quatro. E assim na escola Quatro o entorno possui alto índice de roubo, tráfico de drogas e assassinato, conforme relato da diretora e do supervisor escolar. Porém neste caso a escola mostrou-se suscetível a esta realidade, pois não conseguia evitar que a instituição fosse frequentemente assaltada e depredada. Mesmo tendo um policial morando nos fundos da escola esta não era respeitada. A atitude tida como apática do atual

guarda foi explicada pelo fato de outro policial, que também guarnecia a escola, ter sido assassinado no pátio da escola.

Eu vejo que não é nem a questão do ouvir, ouvir eles ouvem [no caso de palestrantes]. A questão é o “falar”, é a lei do silêncio. [...] Qualquer coisa que acontece na vila, quando matam, eles não comentam nada, eles podem saber de tudo, mas se você perguntar “não vi nada, não sei de nada”, e isso eles já são orientados pela própria família, pode ser do lá do jardim [de infância]. Eles falam, falam, falam, mas sabem exatamente o que podem falar, lá no jardim. Entendeu?! Então eles já são muito bem orientados pelas famílias na questão do silêncio, para se protegerem (Diretora Escola Quatro).

A escola Quatro mostrou-se permeável às regras de grupos externos envolvidos em práticas de violência e, assim, acha-se sem muitas condições de resolver ou lidar com estas situações. Muitas vezes, tem que mover-se a partir de acontecimentos extraescolares:

Eles se mudam muito, tem uma rotatividade enorme de transferência até de [uma] semana [para a outra]. Hoje eles pedem a transferência aqui e às vezes nem chega a se matricular lá naquela escola e voltam pra cá, em função de uma briga, em função de ter que se esconder uma semana um mês. Há muitas coisas envolvidas (Diretora escola Quatro).

Diante da situação descrita na escola Quatro com um ambiente extraescolar violento, e que por vezes, permeia a escola, com falta de profissionais (sobretudo professores), com fraca relação entre escola e outras entidades (poucas parcerias), não é difícil compreender por que a escola tem poucos resultados diante de um programa como o PEAC, pois são muitos os problemas a serem resolvidos cotidianamente e pouca capacidade da direção e coordenação do PEAC na escola em estabelecer relações que componham um volume considerável de capital social. Como se percebeu em outras instituições estudadas, o capital social mostrou-se fator essencial para a boa relação da comunidade com a escola e, por conseguinte o fortalecimento do PEAC, objeto do presente estudo.

Conforme relatado em outros itens deste mesmo capítulo a escola Quatro também tem que lidar com frequentes roubos mesmo com um policial morando na escola

Hoje tem um policial que mora aqui, mas que também não faz nada, não interfere. Por quê?! Pelo fato de já ser policial então ele mora no fundo da escola. Mas não tem nenhum trabalho, vamos dizer, de cuidar a escola. A escola já foi assaltada algumas vezes ele morando aí, entendeu?! Então se auto protegendo também, por que também já conhece o histórico, já sabe que alguém morreu ali (Diretora escola Quatro).

O comportamento do policial descrito pela diretora da escola demonstra a sensação de abandono em que se encontram. Assim eles convivem em um ambiente ameaçado por roubos com um policial que se vê impossibilitado de exercer sua função de proteção. A morte referida no trecho acima é de outro policial que também morava na escola, o que para a direção justifica a impossibilidade de ação do atual policial.

Igualmente a escola Três mostrou-se frágil perante o ambiente externo. Conforme afirmou a diretora a instituição está inserida em uma região de alta circulação de gangues que utilizam drogas, inclusive no pátio da escola fora e dentro do horário de funcionamento da instituição. Foi nesta escola o único relato, da presente pesquisa, de entrada de arma no interior da instituição por parte de um aluno.

Na escola Três, a diretora relatou que mesmo em horário de aula há a entrada de pessoas estranhas à escola. Por isso, ao perceber a escola quase como refém desta violência a direção optou por abrir o colégio apenas somente no sábado e não em todo final de semana.

A cultura da comunidade é complicada. Palestra para diminuir a violência não adianta nada. A gente até faz. Mas não resolveu nada. (Diretora escola três)

A realidade violenta percebida pelas escolas pode interferir no seu objetivo fim que seria de educar. O maior ou menor nível de comprometimento da escola ou mesmo do clima escolar parece estar relacionado com o nível de capital social que cada instituição possui. Mas entre as escolas investigadas observou-se que mais

importante que buscar simplesmente parcerias é fazer um uso adequado destas o que dependeria também do tipo de gestão existente em que cada escola. Por essa razão, o volume ou as redes de capital social que cada escola possui possibilita lidar positivamente ou negativamente com um entorno violento.

4.4 REDES DE CAPITAL SOCIAL

4.4.1 Tipos de Parcerias e formas de captação

As escolas demonstraram vários níveis de parcerias com entidades, empresas ou mesmo com Secretaria de Educação do Estado. Em um primeiro plano estão as escolas que conseguem captar poucas parcerias e apresentam poucos resultados ou benefícios para suas instituições. Também existem as escolas com poucas parcerias, mas que conseguem extrair daí benefícios importantes para suas instituições. Em um terceiro plano estariam as instituições que captam maior volume de parcerias e conseguem os maiores (entre os casos estudados) resultados e benefícios para suas escolas. Outra variável importante que se mostrou relevante na captação e uso das parcerias foi a gestão operada em cada escola, que será detalhada mais adiante neste capítulo.

Assim, os ganhos para as escolas, ou em última instância, para os alunos são mais facilmente observados por meio de programas como o PEAC que é objeto deste estudo e permite visualizar a situação das escolas perante suas regiões.

A escola Quatro apresentou parcerias com algumas instituições, porém os resultados obtidos foram insignificantes:

Eu acredito que talvez agora com a arena do Grêmio [Futebol Porto-alegrense], com o tempo as coisas, de repente possam melhorar. As empresas que estão chegando, também estão chegando muita empresa. A parceria do Grêmio não foi direcionada com a escola, mas com a Prefeitura [de Porto Alegre]. Por que eles têm aquela contrapartida de oferecer algo para a comunidade em função de algo que eles querem. Então aqui o que aconteceu? Na arena, lá naquele espaço, tinha uma escola: o Vergara, eles chamam de polivalente. Então aquela escola foi destruída e eles construíram uma nova escola em outro lugar, para terem aquele espaço para eles. E em benefício eles deram oito salas [de aula] para a escola Fanelo, Carlos Fagundes de Melo, e duas salas para nós. Nós ganhamos duas salas boas, deixaram as salas com quadro, muito boas. A

questão do alarme: eles mudaram todo o cenário de alarme de incêndio dentro da escola. Deixa eu ver o que mais eles fizeram... É, foi só isso que eles fizeram. Mas eu acredito que isso possa vir a ser [a parceria] quando realmente eles tiverem instalados aqui (Diretora escola Quatro).

A postura da diretora da escola Quatro é de quem está esperando parcerias e não de quem está a procura delas, o que provavelmente dificulte o acesso da escola a benefícios maiores que os mencionados acima. Na sua fala, aparece a ideia de esperança em relação ao que poderá ser obtido e não projetos de como e do que será buscado, por exemplo, com a instalação da arena do Grêmio como foi citado. Diferentemente da escola Oito que implantou câmeras e fez desta ação um motivador de cuidado para com o colégio, na escola Quatro a construção de salas e o alarme de incêndio não se tornou um motivador de cuidado para com a escola.

Outra situação relatada pela diretora da escola Quatro deixa claro que a escola pouco proveito tem tirado das ações destinadas a seus alunos. No ano de 2010, o Hospital Banco de Olhos ofereceu à escola transporte até o hospital, e exame de visão e confecção de óculos (nos casos necessários), tudo gratuito, porém de vinte e seis vagas oferecidas apenas oito alunos utilizaram tal serviço. Esta situação descrita demonstra um desinteresse dos alunos e seus pais em aproveitar esta oportunidade, mas também deixa transparecer o quanto a escola tem dificuldades de se comunicar com sua comunidade. A diretora afirmou ter feito com os professores uma série de avisos sobre esta parceria com o referido hospital, porém não foi possível entre 826 alunos matriculados na escola preencher as vinte e seis vagas para a consulta.

Na escola Três, as parcerias que são relatadas pela diretora não produzem um resultado muito profícuo para a escola, pois são parcerias que já terminaram ou que ainda se pensa em buscar.

[A escola] não tem parceria, mas quando tem alguém que vem por conta e a gente consegue que essa pessoa faça voluntariado, mas nada em parceria. A gente tinha o “embeleze” que era um Salão de Beleza, que é um curso de profissionais. Os alunos [do salão] vinham aqui cortavam cabelo. Mas nesse ano nós não conseguimos por que eles não têm disponibilidade mais no sábado. Então nós estamos atrás de outro. Por que quem faz isso, é a coordenadora do “Escola Aberta” que tenta fazer os contatos, claro a gente [equipe diretiva] também, mas quem tem a responsabilidade de ir atrás de mais oficinairos de mais parceria é a coordenadora (Diretora escola Três).

Na concepção da diretora da escola Três as parcerias devem ser buscadas pela coordenadora, deixando transparecer que a direção e a coordenação do PEAC trabalham separadamente, como se o programa e suas atribuições não fossem também de responsabilidade da direção escolar. Essa visão, talvez explique parte do insucesso do PEAC, pois foi essa instituição que se obrigou a abrir apenas no sábado devido às invasões de pessoas que não respeitavam as regras estabelecidas pelo programa, também é nessa escola que ocorrem constantes pichações e uso de drogas em seu interior.

Agora a gente está [buscando] uma parceria para o mês da criança com a Igreja que vai junto com o pessoal do Rotary [Club de Porto Alegre] no início participava bem mais, agora deu uma parada. A gente sempre pede [ajuda] para uma festividade maior, mas desde o ano passado eles não estão ajudando. Agora nós vamos fazer no sábado, com a colaboração da Igreja [Evangélica presenta na comunidade], uma “contação” de histórias, fantoches. Nós também vamos fazer brincadeiras e distribuição de brindes que a Igreja já está arrecadando. Vamos pedir doação de pães ou salsichas para fazer um lanche especial, as mesmas coisas que a gente pediu para o Rotary vamos pedir aos outros estabelecimentos. Nós temos o pessoal da ótica Reis que são conhecidos ali em Teresópolis que sempre que a gente precisa eles nos ajudam. Apesar de ser uma festa da escola, vai ser feito no sábado, no “Escola Aberta” (Diretora Escola Três).

Novamente, observa-se uma separação entre a escola e o PEAC, como se não houvesse ligação entre ambos. A diretora afirma que a festa pertence à escola, mas o programa também se beneficiará, dando a entender que existem ações que são da escola e ações que são do PEAC. Sobre a qualidade das parcerias poder-se-ia dizer que basicamente a escola possuía, na época da pesquisa, uma parceria com a Igreja Evangélica que teria sido buscada pela própria Igreja. Assim, conforme afirmou a diretora, a Igreja por necessitar de um espaço para seus cultos procurou a escola e estabeleceu o vínculo, promovendo algumas ações em troca da utilização do espaço físico do colégio.

Embora se observasse um esforço na fala da diretora para demonstrar suas parcerias, pôde-se concluir que haviam relações que foram finalizadas e outras que ainda seriam buscadas, restando apenas a ligação com a Igreja que, segundo a

diretora, acontecia esporadicamente. Assim, quando a diretora utiliza a expressão “sempre que precisamos”, deixa clara a inconstância da parceria que talvez não corresponda à real demanda da escola, uma vez que foi mencionada a constante busca de parceiros.

A situação da escola Nove demonstra uma má utilização de uma parceria que poderia ser mais rendosa. A empresa de telecomunicações Oi estabeleceu uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado para a construção de laboratórios de informática para os estudantes de algumas escolas. A escola Nove foi uma das cinco escolas escolhidas em todo o estado do Rio Grande do Sul para a instalação do referido laboratório para seus discentes. A escolha se deu antes do atual diretor assumir o cargo e por esta razão ele desconheceria as razões para a escolha desta escola. Mas o que realmente parece um problema é a pouca utilização dos 21 computadores instalados:

Eu passei um mês aqui com o meu laboratório [de informática] sem funcionar. Nós temos aqui um laboratório que foi a “Oi” que nos deu, mas não está funcionando. Só que tudo tem que ligar para São Paulo para eles liberarem e depois telefonar para o Rio [de Janeiro] e aí depois vem um pessoal de Porto Alegre. Então a internet está funcionando, mas agora é o servidor que está com problema (Diretor Escola Nove).

No relato do diretor a dificuldade em resolver os problemas técnicos com o laboratório de informática parecem sobrepor-se à necessidade dos alunos em utilizar os computadores, pois não foi possível criar uma forma ou mesmo um atalho para se corrigir os problemas apresentados. Culpar as rotinas burocráticas parece o recurso mais viável para justificar a não utilização de vinte e um computadores em uma comunidade visivelmente carente deste tipo de recurso.

É uma situação que a gente queria muito que tivesse condições de ter [funcionado o laboratório de informática] por que nós temos mais computadores para fazer um laboratório, a gente está com os computadores há um ano e pouco e não conseguimos organizar uma sala. E a gente não pode chegar e pedir uma parceria, por que o estado não permite ir até as empresas (Diretor Escola Nove).

As dificuldades pertinentes à função do diretor por vezes se misturavam a: i) queixas de processos burocrático longos (como no caso do laboratório da empresa “Oi”); ii) regras rígidas impostas pela Secretaria de Educação (proibição de buscas de parcerias) e até mesmo iii) o desinteresse dos alunos para com as matérias lecionadas na escola. Assim, a fala deste dirigente escolar mostrou-se desordenada e desanimada com a realidade em que está. As explicações para os problemas presentes naquele colégio eram sempre recaídas sobre algo que não estava ao alcance da instituição. Em nenhum momento, foi mencionada a busca de novas parcerias ou mesmo de soluções criativas, como se percebeu em outras escolas investigadas e de capital social mais volumoso.

A realidade da escola Oito destaca-se mais pela gestão de uma direção que decidiu investir e transformar a escola do que pelas parcerias ...

Quando a gente assumiu aqui as contas de telefone custavam 600 reais 700, e agora tá aqui o exemplo de quanto a gente gasta [em torno do cem reais]. Todo mundo ligava. O que eu fiz? Coloquei senha e um caderno com todas as ligações que são feitas, não aceito ligação a cobrar. [...] Tinha a aquela mentalidade de que é público pode usar pode esbanjar pode desperdiçar. E são nessas pequenas coisas: de setecentos seiscentos reais que eram as contas [de telefone] eu reduzi para cento e poucos reais, são quinhentos reais que eu guardo na conta (Diretora escola Oito).

Construir meios alternativos de gerir os escassos recursos financeiros de uma escola pública denota, entre outras coisas, uma gestão ativa. Dessa maneira, a diretora da escola Oito não apresentou em sua fala uma gama variada de parceiros, mas isso não coloca a instituição em situação desfavorecida na comunidade em que e está inserida. Ao contrário, a escola possui uma boa relação com a região e seus moradores por ser referencia de um local seguro e acolhedor. O que poderia corroborar estas qualidades é o número de inscrições de matrículas que são maiores que o número de vagas oferecidas.

A coordenadora do PEAC na escola Um relatou uma parceria interessante com a Brigada Militar como apoiadora da redação de um jornal. Uma jornalista ministrou uma oficina de jornal no PEAC e como desdobramento desta atividade foi editado um jornal com matérias da comunidade. Segundo a coordenadora esta foi uma das atividades promovidas pela escola que fez com que seus moradores a reconhecessem como um local a ser usufruído e respeitado.

Outra parceria declarada pela coordenadora da escola Um foi com a Igreja evangélica presente naquela comunidade. A relação se dá da seguinte forma a Igreja indica oficinairos para atender as demandas da escola e utiliza o espaço físico da escola para realizar seus cultos.

Tem parcerias com Igreja. Vem a Igreja tal apresentado: olha nós temos tais oficinairos. Seguido acontece isso de oficinas das Igrejas, porque elas podem também entrar e participar. Então a ajuda deles é trazer oficinairos com ideais novas. [...] Tem muitas Igrejas que fazem essas parcerias também. Nós temos uma Igreja que uma vez por mês traz bastante gente para as oficinas (Coordenadora PEAC escola Um).

Não são muitas as parcerias que a escola Um possui, mas pelo relato da coordenadora, são muito bem aproveitadas por que trazem benefícios para a comunidade e para os alunos e também reconhecimento da escola. Isso expressa, como afirma Coleman (1988), a importância não apenas de se construir e deter capital social, mas também de coloca-lo em uso.

Outra forma criativa de captar benefícios simultaneamente para a escola através do PEAC são as oficinas de consertos, que ao reparar algumas coisas na instituição tornam essa atividade uma oficina, gerando renda.

Na escola Seis a parceria se deu com a Fundação Mauricio Sirotski Sobrinho que ofereceu-se para colocação de um toldo do portão até a porta de entradas da escola, para pavimentação do piso externo à entrada da instituição e parte significativa do pátio.

A RBS [Fundação Mauricio Sirotski Sobrinho] tem nos ajudado bastante a fundação nos deu uma verba muito boa. Esse toldo foram eles que nos deram. Eles nos procuraram e perguntaram o que nós queríamos fazer. Nós pedimos esse toldo e ali onde tem aqueles bancos, era um rio, era um alagamento que não tinha explicação. Aí nós pedimos para cimentar aquela parte toda ali (Diretora escola Seis).

Outra parceria relatada pela diretora é com a Brigada Militar. Pois, quando se percebe a escola numa situação mais vulnerável a presença de gangues (com propósito de uso e venda de drogas) no entorno e aumento de violência entre alunos a direção toma a iniciativa de chamar a Brigada Militar para fazer palestras, o que

conforme a diretora, traz resultados positivos. As palestras são oferecidas a todos os alunos, mas também são convidados os pais.

Nós ligamos para a Brigada Militar e agendamos uma palestra com eles e são dirigidos a alunos de sétima e oitava série e envolve basicamente a droga (Diretora escola Seis).

Das poucas oportunidades de parcerias que possui a instituição todas são usufruídas ao máximo, construindo e fortalecendo um considerável volume de capital social entre escola e comunidade.

Na escola Sete, a relação positiva que se dá entre escola e Secretaria de Educação são o destaque desta instituição. A escola possui certa autonomia quanto ao horário de abertura da escola no PEAC

Em todas as escolas o horário [do PEAC] era das nove ao meio dia e das duas as cinco. Como eu vi que o meu pessoal aqui, a clientela aqui da comunidade no período da manhã eu quase não tinha gente. Então eu solicitei uma troca de horário, e hoje eu abro das onze até às cinco da tarde. Eu faço as seis horas. Só que no forte do verão que o sol fica muito forte, o pessoal começa a chegar as duas e meia três horas. Então a gente abre das duas até às oito da noite, mas isso no forte do verão: janeiro e fevereiro (Coordenadora do PEAC na escola Sete).

É interessante observar que a coordenadora afirma que tais mudanças são sempre negociadas com a Secretaria de Educação, mas conseguiu alterações de horários. Em outros casos como na escola Nove, o diretor descrevia uma postura mais rígida e inflexível da mesma Secretaria, pois dizia que era proibido aos professores trabalharem mesmo como voluntários em oficinas e que mudanças de dias ou mesmo horários era impossível. Há, portanto, um contraste entre as relações da escola Sete e Nove com uma mesma Secretaria.

A boa relação da escola Sete com a Secretaria de Educação expressa-se também na indicação de oficinairos:

Tenho [no PEAC] um professor de pingue pongue que é arbitro de tênis de mesa, e ele veio trabalhar comigo E agora nós vamos ter um torneio que está programado para o final do mês de outubro. [Como esse oficinairo chegou até a escola?] Ele foi até a Secretaria e perguntou onde tinha o [Projeto] Escola Aberta e ele procurou a

mais próxima da casa dele. Então ele veio procurou a diretora e me procurou e veio trabalhar comigo. Ele não conhecia a escola veio via Secretaria (Coordenadora do PEAC na escola Sete)

Enquanto a diretora da escola Dois informa que as indicações de oficinairos não foram aproveitadas no PEAC, na escola Sete estas indicações acima parecem ter sido bem rendosas, na medida em que um oficinairo gerou uma oficina de tênis de mesa com tamanho sucesso que se tornou um torneio dentro do próprio PEAC. Na escola Quatro, a queixa da diretora versava sobre uma sensação de abandono da Secretaria para com a escola, o que resultava em indicações de oficinairos que não se dispunham em ir até a escola. Neste último caso relatado, caberia questionar como duas escolas (Quatro e Sete) inseridas em regiões igualmente permeadas por violência e tráfico de drogas na relação com uma mesma Secretaria de Educação conseguem obter resultados tão divergentes. No geral, a escola Sete possui um PEAC com bons resultados, sobretudo na relação da escola com a comunidade, já a escola Quatro não obteve o mesmo nível de sucesso possuindo um programa implantado há dez meses, sem nenhum resultado.

Na escola Cinco a relação entre Secretaria de Educação e Instituição trouxe bons frutos, pois além de indicação de oficinairos bem aproveitados no PEAC, também foi por meio da Secretaria que a escola estabeleceu um convênio com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Tal convênio firmou-se com o intuito de realizar oficinas com discussões sobre violência. Ocorriam durante o PEAC e trouxeram resultados positivos no clima escolar, diminuindo os casos de violência interpessoal discente.

Foi também da relação com a Secretaria de Educação que a escola ganhou visibilidade para se beneficiar com a doação do Ministério da Educação (MEC) de dez computadores para a formação de um Laboratório. O laboratório formado ainda por mais vinte computadores comprados pela escola seria utilizado tanto pelo PEAC como pela escola normal (durante a semana nos dias e horários letivos). Vale novamente fazer um paralelo com a escola Nove que possuía, a época da entrevista, computadores doados pela empresa 'OI' e pela Secretaria. Sendo que os equipamentos doados pela empresa estavam sem uso por entraves burocráticos para a solução de problemas técnicos e os outros estavam sem uso por não haver

uma sala para a instalações dos mesmos. O que se pode observar deste contraste é que as escolas (Cinco e Nove) estão em situações diferentes por possuírem gestões distintas uma que consegue lidar com as adversidades cotidianas e outra paralisada frente a elas. Ou ainda uma escola consegue meios para fazer um bom uso de seu volume de capital social enquanto a outra se perde em meio aos entraves burocráticos próprios da gestão de uma escola.

A escola Dois mostrou-se bem organizada desde o momento da marcação da entrevista até a realização da mesma, ou, como observado em pesquisa de campo, mesmo em procedimentos corriqueiros como a saída de um aluno do interior da escola em horário de aula.

Uma parceria interessante da escola dois se deu com um banco privado que equipou um laboratório de informática na escola. Em uma sala disponibilizada pela escola o banco instalou alguns computadores para serem utilizados também pelo PEAC.

A diretora da escola Dez, mesmo reconhecendo que a maioria dos alunos é desinteressada nas aulas e seus conteúdos, procura lidar de forma ativa com esta realidade, tirando proveito de parcerias como a descrita abaixo:

O “Projeto Jovens de Futuro do Unibanco” tem dois grandes objetivos: melhoria de ensino nas áreas de português e matemática e diminuir índice de evasão, desenvolvendo técnicas inovadoras para os professores. Então o Instituto [Unibanco] nos auxilia, este é o primeiro ano e nós vamos ter mais dois anos de apoio. O Projeto é só voltado para o ensino médio: para manter o aluno na escola, formá-lo e formá-lo com notas boas. Por que a gente vê que a dificuldade dos jovens hoje em dia é não se interessar pelos estudos, eles não veem muito futuro na escola, por isso esse projeto é importante (Diretora escola Dez).

Embora este convênio com o Instituto Unibanco tenha sido firmado com a Secretaria de Educação, a diretora reconhece sua importância dentro de um contexto de desinteresse dos jovens para com a escola. Diferentemente do diretor da escola Nove que reconhece o desinteresse dos alunos, mas confessa não ter o que fazer a não ser conformar-se com tal situação.

Na visita à escola Dez foi possível observar vários painéis com fotos de eventos ocorridos na instituição. Entre estas fotos foi possível identificar, entre outros políticos, um deputado estadual e o secretário estadual de educação da

época. Nesse sentido, poder-se-ia pensar que tipo de ganhos teriam certas personalidades públicas ao vincularem suas imagens a uma escola estadual e por outro lado que benefícios esta mesma escola angariaria com tais presenças. Mas o que parece estar presente nesta relação é um tipo clássico de capital social, em que ambas as partes (figuras públicas e escola) tirariam benefícios, do contrário tal relação não se estabeleceria e nem teria sido registrada e exposta.

A escola Dez também relatou uma série de empresas que patrocinam oficinas durante o “escola aberta”. Assim, por exemplo, uma empresa fabricante de farinha de trigo patrocinou os ingredientes para uma oficina de confecção de pães. E outras formas de parcerias são acionadas pela direção conforme a necessidade da escola:

A Ultragás fez um curso para os pais de cozinha sustentável. A escola que busca sempre a gente que busca coisas diferentes, a gente tem que se virar (Diretora escola Dez).

Na percepção da diretora cabe à escola procurar suprir as demandas que aparecem: sejam soluções ou mitigações para a desmotivação dos alunos, sejam oficinas para pais no PEAC, sejam parceiros para a organização de festas como descreve a diretora.

Agora nos vamos ter o chá da primavera e o dia das crianças. Neste sábado a gente faz uma série de brincadeiras traz aquelas camas elástica, castelos, tobogãs de brinquedos infláveis. Dá pipoca algodão doce gratuitamente o dia inteiro para as crianças e as mães ficam tomando chá aqui dentro. O próprio chá é beneficente, os alunos e os professores vendem os ingressos contribuem. A gente pede para os nossos fornecedores refrigerantes [utensílios] descartáveis. O Seu Jorge aqui dos taxis, que utiliza nossa calçada, vai pagar os brinquedos infláveis, a Prefeitura de Viamão vai emprestar as camas elásticas e agente vai se virando (Diretora Escola Dez).

Alguns pontos na fala transcrita acima merecem detalhamento. Primeiro a ideia de um evento que é beneficente. Depois a forma de conseguir os brinquedos disponibilizados para as crianças, que serão pagos por uma pessoa que administra um ponto de táxi que está instalado na calçada da escola. Ou seja, a escola ao permitir a utilização da calçada faz disso um meio de troca para obter benefícios.

Também merece destaque a relação de uma escola estadual com a prefeitura de um município vizinho à escola como é o caso de Viamão. A referida instituição demonstra possuir um capital social, uma rede de relações, bem usufruído. Tirando proveito tanto de relações que chegam até a escola (como o Instituto Unibanco) como daqueles apoios buscados por ela.

O que transparece nas escolas em estudo parece ser a construção ativa de uma rede de relações da escola com outras instituições, ou em alguns casos com pessoas, que poder-se-ia denominar de capital social (Bourdieu, 2003) e na outra ponta o uso que as instituições fazem deste capital que pode trazer mais ou menos benefícios. E assim tão importante quanto o nível de capital social são os usos que as faz dele (Coleman, 1988).

4.4.2 Papel da gestão escolar e rede de capital social

No que se refere à gestão escolar, as escolas investigadas poderiam ser divididas em três grupos: a) as que possuem uma gestão pouco ativa em relação às questões cotidianas, sem buscar muitas parcerias e, em algumas vezes, sem saber utilizar os apoios recebidos; b) as que possuem uma gestão padrão utilizando as parcerias conquistadas, mas sem recorrer a outros apoios ou recursos; c) e por fim estariam aquelas escolas com uma gestão ativa em relação às colaborações e parcerias e uma boa utilização dos recursos disponíveis.

Na primeira categoria, estão as instituições que parecem estar a espera de ajuda externa como, por exemplo, na escola Quatro, em que a diretora afirma que a escola necessitaria de mais ações de prevenção da violência como palestras, mas não assume o compromisso de buscar tais parcerias. Bem como o diretor da escola Nove ao declarar que a instituição possui computadores para serem instalados, mas não informa como resolverá as limitações do espaço físico para a instalação dos mesmos. A falta de uma postura mais ativa frente aos problemas apresentados coloca a escola numa situação desfavorável comparativamente a outras escolas investigadas.

No segundo grupo de escolas, estão aquelas que, embora não busquem constantemente apoios, sabem aproveitar as parcerias que já possuem, como é o caso da escola Um. A referida instituição possui parceria com a Igreja Evangélica da

comunidade que gera oficinas e oficinairos para o colégio, revigorando continuamente o PEAC.

Neste mesmo grupo estaria outro exemplo: a escola Seis que possui uma ligação com uma Fundação particular que lhe garantiu a instalação de um toldo e a pavimentação de uma parte importante do pátio da escola. São parcerias, que embora não tenham sido buscadas pelas Instituições, geram benefícios que são aproveitados por estas escolas. Ou seja, as gestões não compreendem a busca de apoios, porém sabem como utilizar este capital.

Compondo o mesmo grupo estaria a escola Cinco que soube usufruir de uma boa relação com a Secretaria de Educação e assim ser uma beneficiada com a criação de oficinas sobre prevenção da violência ministrada Pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). As oficinas contaram com a presença de parte significativa da comunidade e dos alunos e propuseram um questionamento sobre os comportamentos agressivos e formas de lidar com tais situações. Foi assim que, segundo o professor entrevistado da escola Cinco, o colégio observou uma diminuição dos atritos corriqueiros entre os alunos e uma melhora perceptível no clima escolar.

Na terceira categoria estariam aquelas escolas que possuem uma gestão que não somente usufrui ao máximo dos apoios recebidos, mas está sempre planejando como e onde prospectar novas e frutíferas parcerias. Esse é o caso da escola Dois que fez de um problema de espaço físico uma solução criativa. A escola citada localiza-se em frente a uma praça, encontrando-se separadas por uma rua. Como os carros que transitavam representavam perigo para os frequentadores da escola, foi feito um pedido para a prefeitura no sentido de incorporar o espaço público da praça ao Colégio. Com o pedido aceito, a escola ficou dentro do cerco da praça ganhando um pátio maior com uma quadra de esportes em cima do que seria uma extensa caixa d'água apoiada direto no chão. Então uma rua que representava um perigo para a escola transformou-se em uma extensão do pátio, tal processo de incorporação se deu em função da visão de um gestor que decidiu reverter uma situação negativa.

Na escola Dez, a diretora assume repetidamente no seu discurso a ideia de que a escola tem que “correr atrás, se virar”, ou seja, que não pode ficar inerte, esperando, tem que fazer o possível para atender as demandas da instituição. Posição diferente revela a gestora da escola Quatro, por exemplo, que reiteradas

vezes expunha em sua fala a ideia de estar a espera de: “parcerias ou apoios, oficineiros para o PEAC, palestrantes, ...”. Suas falas representavam bem a situação em que estava a escola com o Projeto Escola Aberta funcionando precariamente, parcerias que não chegavam e quando chegavam eram mal aproveitadas, e o desabafo desalentado da diretora de que escola necessitaria de palestras sobre prevenção à violência.

Contudo, a escola pesquisada que parece ser marcante, sobretudo com relação à gestão, é a escola Nove. Esta é uma instituição localizada em uma região de forte presença do tráfico de drogas e para isso a organização realiza um trabalho pedagógico constante de conscientização dos alunos quanto aos problemas do uso e mesmo do trabalho neste universo. E por isso se observou uma diminuição de conflitos entre os alunos. A instituição era constantemente assaltada, para isso a diretora em comum acordo com a comunidade, contratou uma empresa de segurança que monitora a escola por câmeras de vigilância e também através da vigilância motorizada. E por fim, mas não menos importante, é a gestão dos recursos públicos, com uma otimização dos gastos como, por exemplo, a conta telefônica, foi possível reduzir custos e ainda ter dinheiro sobrando no final do mês para outras necessidades e imprevistos. Foi esta iniciativa que possibilitou a contratação da empresa de segurança e a instalação das câmeras de vídeo, por exemplo.

Na análise deste item que relaciona gestão e capital social pode-se inferir que as duas variáveis são fundamentais para que as instituições possam lidar com as adversidades surgidas e mesmo com questões corriqueira de uma escola pública. Se a escola não detém apoios suficientes para auxiliar nas demandas da instituição, uma gestão que prospecte parcerias supriria tal demanda. Por outro lado, se a escola possui uma gestão incompatível com as necessidades da instituição, sem buscar parcerias e sem saber tirar proveito das que já mobilizou, esta instituição poderá ficar mais vulnerável aos problemas e defasagens.

4.5 PROJEÇÕES FUTURAS A PARTIR DAS DIFERENTES REALIDADES

A ideia ao se questionar os informantes sobre o futuro é captar representações sobre a atualidade, pensando no futuro como fruto do que se percebe no presente. E assim os projetos desenhados para o futuro mostraram-se em íntima relação com a realidade do tempo presente.

Também aqui neste item para fins de análise poder-se-ia estabelecer uma divisão dos projetos futuros em três categorias: os pessimistas, os pragmáticos e por fim os otimistas. Os pessimistas reconhecem que a realidade atual não é boa e conseqüentemente projetam um futuro ainda pior tanto para a escola enquanto organização (em alguns casos prevendo até o fechamento da mesma por falta de clientela) como para as pessoas inseridas no espaço escolar (em algumas situações afirmando categoricamente que a maioria dos alunos estará em presídios). Os pragmáticos imaginam a continuação do PEAC com algumas melhorias de infraestrutura da escola e melhora ainda maior nas relações sociais principalmente entre os alunos. Os otimistas idealizam uma realidade de transformação, pois compreendem que a maioria dos alunos das suas escolas terá sucesso na vida e voltarão à instituição num sentimento de gratidão gerando assim orgulho para os profissionais que lá remanescerem.

Na primeira categorização dos pessimistas poder-se-ia colocar o diretor da escola Nove que afirmou que os alunos atualmente são desinteressados e quando não aprovados em alguma disciplina da escola regular “correm” para os cursos supletivos a fim de recuperar aquela reprovação específica e assim não perder o ano letivo inteiro em função de uma única matéria.

Nós temos aqui no shopping o [Supletivo e Pré-Vestibular] Universitário. Então acontecia muito, o aluno rodava conosco em duas ou três disciplinas em dezembro. Ia para ali e chegavam em março voltavam para cá. E isso gerava um certo “pouco caso”[para com a escola]. [...] Se continuar a população diminuindo e em conseqüência [diminuindo] nossos clientes e a proliferação desses EJAS [Ensino de Jovens e Adultos – nesse caso compreendido como supletivos] dessas escolas particulares, dessas formas de estudo alternativas de estudos, ou seja, se esse quadro não reverter nós teremos o funcionamento de apenas um turno ao invés dos três

turnos atuais, a minha visão é bem catastrófica! (Diretor da Escola Nove)

O diretor expõe três aspectos para o insucesso da escola normal: o desinteresse dos alunos para com os estudos (citado em outro momento da entrevista), o aumento da população e a proliferação das escolas de ensino supletivo. O que, na visão do professor e diretor, poderia comprometer a existência da instituição.

A diretora da escola Três coloca-se numa situação de submissão à realidade, pois diante da dificuldade das relações sociais entre os alunos afirma que salvar todas as “almas” não seria possível, então se dá por satisfeita se “salvar pelo menos uma alma”. Tal constatação provém de uma diretora de uma escola inserida em uma zona de intenso uso e tráfico de drogas que constantemente transpõe os muros da escola e afetam o clima escolar. Talvez isso explique sua projeção pouco otimista.

Entre as projeções pessimistas, é da escola Quatro que vem a visão mais dura em relação aos jovens:

Eu sei que muitos [alunos] daqui vão para o Presídio de Charqueadas ou para o Madre Pelletier, mas se de dez eu conseguir evitar que um não vá eu já estou satisfeito (Supervisor Escolar Escola Quatro).

É difícil pensar neste depoimento sem relacioná-lo com a função deste profissional na escola em que está inserido. Cabendo assim um questionamento de como seria possível conviver com jovens e pensar em realizar ações para eles, se parte-se da premissa de que a maioria estaria destinada irremediavelmente a seguir na criminalidade? São questões que pairam quando se reflete sobre depoimentos tão fortes de pessoas que lidam tão cotidianamente com quem está em situação de vulnerabilidade social, como é o caso da população da escola referida. A partir deste depoimento, pode-se ter uma noção do tipo de futuro que este profissional projeta para os jovens e assim transcrever por isso uma frase merece ser transcrita: “a relação aqui [na escola] é de risco”. Dessa forma, transparece que o medo assim como o descrédito nas gerações futuras interfere, em certa medida, nas ações que são tomadas na instituição ou mesmo naquelas que não são incorporadas.

Na segunda categorização, estão aquelas percepções de cunho mais pragmático como é o caso da escola Seis em que a diretora projeta um futuro com uma melhora na infraestrutura da escola e nas relações interpessoais. O mesmo ocorre com outras instituições como é o caso da escola Sete:

Eu espero que no futuro eu encontre uma escola mais cuidada com uma estrutura melhor sem esses containers [em torno de sete salas de aula estão distribuídas dentro de containers a espera da construção de um prédio novo já em andamento]. E que as crianças saiam daqui e continuem os estudos. Por que eu ainda vejo um grande número de criança que saem e que param por aqui mesmo, na oitava série. Param ou por que tem que trabalhar ou por que tem dificuldade com a passagem se a escola for longe (Coordenadora PEAC na escola Sete).

A ideia ao se questionar os informantes sobre o futuro é captar representações sobre a atualidade, pensando no futuro como fruto do que se percebe no presente. E assim os projetos desenhados para o futuro mostraram-se em íntima relação com a realidade do tempo presente.

Também se observa escolas como a Dois e Cinco em que os informantes recorrem a uma compreensão ainda mais objetiva da realidade ao expor que a tendência de programas como o PEAC continuará por ser uma lei.

No caso da escola Cinco, a objetividade do professor o faz crer que no futuro haverá ainda mais integração entre escola e comunidade, dada por meio das tecnologias da informação.

No grupo das projeções otimistas encontram-se duas escolas: a Um e a Oito que compreendem a escola como um espaço transformador da realidade social dos indivíduos. Na escola Um a coordenadora do PEAC imaginou que no futuro os participantes do PEAC irão lembrar da escola como um espaço de convívio social harmonioso. Essas boas lembranças farão com que os pais, que já foram alunos e frequentadores da escola no passado, no futuro levem também seus filhos à instituição que os acolheu. A coordenadora relata que ex-alunos adultos da escola, matriculados no EJA (Educação de Jovens e Adultos – antigo supletivo) frequentaram o reforço escolar no PEAC, concluíram o ensino fundamental e voltaram à escola para agradecer.

Nossa escola tem o EJA a noite. O EJA são senhoras e são senhores de mais idade, de quarenta e poucos e cinquenta [anos]. E duas daqui da nossa rua, da nossa comunidade que vinham no “Escola Aberta”, por que tinham dificuldade saíram do EJA, foram para uma escola maior, tinham dificuldades. Então nós oferecemos o reforço para elas. E elas terminaram o [ensino] fundamental! Elas vieram aqui nos convidar para a formatura, foram fazer o [ensino] médio, no momento não encontraram vaga, mas ano que vem vão fazer. Elas passaram aqui para agradecer e trouxeram lembrancinhas para as oficineiras. Olha isso é fantástico é a nossa glória! (Coordenadora PEAC escola Um).

O trecho acima sintetiza a importância de um evento como o Projeto Escola Aberta na vida de certas pessoas tanto para quem coordena como para quem participa o que talvez explique a razão do merecido reconhecimento para com a instituição.

Na escola Oito, o depoimento comovido da diretora demonstra um sentimento de orgulho e satisfação:

Daqui a dez anos eu espero que, não só na questão da estrutura, mas que seja uma escola onde as pessoas assim vivam felizes e consigam fazer uma referencia [com a escola]. Que o sucesso que elas tiverem na vida delas pessoal profissional que elas consigam fazer essa ligação lembrar onde isso começou. [...] Então eu espero isso que daqui a dez anos seja uma escola reconhecida pela comunidade, reconhecido pelo município, pelos órgãos competentes como um exemplo de que dá pra acreditar na escola pública, e eu acredito na escola pública (Diretora escola Oito).

Vale citar que o depoimento da diretora, que também é professora, foi dado com os olhos rasos d’água. Percebia-se um sentimento de satisfação, de dever cumprido provavelmente em razão de a escola ter conseguido diminuir os roubos à escola e os pequenos conflitos entre alunos, mas não se pode esquecer o fato da escola ter sido a primeira colocada na avaliação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) entre escolas públicas de Gravataí, nem tampouco o fato da escola possuir uma gestão de suas finanças que permita ter mais receita que despesa.

Finalizando o capítulo poder-se-ia afirmar que o capital social encontrado nos dados empíricos não é homogêneo e nem é construído da mesma forma bem como o modo como é utilizado por cada instituição varia.

Assim, verificou-se que existem escolas com um considerável volume de capital social e com uso adequado deste. Também identificou-se escolas com um reduzido volume de capital social, mas utilizando tal recurso de modo a atender suas demandas. E também se observou escolas com um baixo proveito do capital social que possui. Ao mesmo tempo, isso leva a considerar-se como a implementação de programas e ações amparados em regras formais são, de alguma forma, modelados pelo contexto social em que estão imersos.

Tais constatações levam a reflexão de que, tão importante quanto captar capital social seria utilizá-lo como um estoque de recursos para promover ações dentro da escola. Podem ser tanto ações de integração com a comunidade, como de redução da violência ou de incremento em algumas áreas de formação ou mesmo para assegurar pequenos benefícios como, por exemplo, a captação deicineiros para a continuação de um Programa como o PEAC.

Por fim, poder-se-ia afirmar que um programa da natureza do Escola Aberta poderia tanto instrumentalizar as escolas a captar capital social, ainda mais que isto, poderia demonstrar como seria possível fazer uso de um recurso tão frutífero para instituições públicas como as investigadas neste estudo.

5. REFLEXÕES ACERCA DOS JOVENS DA VIOLÊNCIA E DA ESCOLA EM SEU PAPEL SOCIALIZADOR

Em uma primeira parte deste capítulo será feita uma análise do contexto violento em que os jovens estariam inseridos. Posteriormente far-se-á uma reflexão sobre a construção de limites por parte da escola em relação as ações do jovens que frequentam a instituição. E por fim fecha-se fazendo um breve balanço sobre a validade de um programa como o PEAC.

5.1 CONTEXTO DE VIOLÊNCIA DOS JOVENS

O contexto em que os jovens em estudo estão inseridos não diverge muito nas escolas, porém o que a pesquisa empírica demonstrou foi o fato de como as escolas conseguem uma espécie de blindagem, protegendo a si e aos seus frequentadores.

As escolas pesquisadas estão inseridas em zonas de tráfico e consumo de drogas, de depredações de patrimônio e em alguns casos assassinatos. Como o caso da escola Quatro em que a diretora relatou que é comum os alunos instaurarem a “Lei do Silêncio” quando ocorre algum crime na comunidade. Dessa maneira mesmo que a escola fique sabendo que alguém foi assassinado nas redondezas, ao se questionar os alunos sobre o fato em si ou as suas circunstâncias eles sabem que não podem falar nada e assim procedem, conforme a diretora nenhum aluno fala sobre o ocorrido. Na visão da gestora eles vivem de acordo com regras bem claras do mundo criminoso. Nessa escola ocorreu o assassinato de um guarda que residia na instituição o que denota que não há fronteira entre a escola e a comunidade, ou seja, as regras são as mesmas.

Mas não é somente essa escola que convive com tais situações, a escola Três é invadida, de acordo com o relato da diretora, por pessoas que utilizam o espaço para consumo de drogas entre outras ilicitudes. Não há na região espaços de lazer nem tampouco estrutura policial que possa dar conta desta realidade deixando a escola vulnerável às presenças indesejadas. Nesta comunidade a relação entre os alunos se dá de forma muito cruel nas divergências mais cotidianas. Por exemplo, quando um aluno solicita um material emprestado de um colega a

resposta negativa é dada na forma de uma agressão verbal ou mesmo física. A diretora descreveu que mesmo nas turmas de séries iniciais é comum um aluno entrar em luta corporal com outro por motivos banais. Outra característica desta comunidade é a forma como os pais se relacionam com a escola, de acordo com a direção quando ocorre um problema com uma alunos em que há a necessidade de chamar os pais até a escola, há um certo medo por parte dos docentes, pois não é incomum pais irem até a escola e agredirem fisicamente os docentes.

Desta situação é possível interpretar que os valores com os quais os pais e responsáveis se relacionam permitem a agressão física como um recurso na resolução de conflitos. Pois quando um pai ou uma mãe é chamado a escola por que seu filho (a) envolveu-se em algum problema (como ofensor) e opta por agredir os professores está deixando claro que a escola não é sua parceira. A instituição é colocada numa posição conflitiva com as famílias que ali matriculam seus filhos. Dessa ótica pode-se compreender por que os alunos resolvem suas pendencias por meio de ações agressivas independente de estarem numa escola. Já que a instituição não é vista como um local com regras próprias, mas ao contrário, é permeável às regras que vem de fora dela, ainda que sejam normas incompatíveis com uma instituição de ensino.

Na escola Seis os alunos muitas vezes tentam trazer para dentro da escola pendencias com seus colegas que tem inicio fora dela. Para a diretora da escola algumas desavenças que começam fora da escola tentam ser resolvidas com agressões verbais e ameaças de agressões físicas. O que demonstra que tais práticas de resolução de conflitos são comuns àqueles jovens. Diferentemente das escolas Dois e Três (acima citadas), a escola Seis consegue por meio de atendimento individualizado reverter o quadro de conflito e assim ameniza possíveis desavenças que poderiam ter continuidade na escola e comprometer o clima escolar. Conforme a diretora os pais sempre que chamados a escola vem até a instituição com a intenção de colaborar e acreditam no papel educador da escola, o que segundo a gestora, facilita a construção e obediências às regras escolares.

Os exemplos selecionado acima visam demonstrar que os valores construídos fora da escola, especificamente os que incluem práticas violentas, podem ou não transpor o espaço escolar, dependendo de como a instituição lida com tais circunstâncias. Não se trata de negar tais situações violentas, mas o que parece ser o mais adequado para a saúde da instituição escolar é construir regar

que sejam condizentes com seu papel educador e assim procurar criar laços de confiança com os pais para que ambos sejam apoiados mutuamente, sendo parceiros e não inimigo.

5.2 PAPEL SOCIALIZADOR DA ESCOLA

A escola enquanto instituição socializadora merece atenção ao se estudar a temática de jovens. Pois é neste espaço que a maioria dos jovens tem sua vida entrelaçada, quer seja por estarem nelas matriculados ou por que nelas está parte das pessoas com as quais mantem relações. Sobretudo para os jovens que foram objetos de estudo nesta tese, ou seja, os jovens urbanos.

Com tal premissa é possível afirmar que a escola ao lado da família e dos pares, exerce sua função socializadora na construção da identidade dos jovens e, portanto o que acontece em seu interior ou mesmo o que emana dela tem importância acentuada.

Mas antes de discutir o que se passa na escola e no seu entorno vale lembrar que a escola brasileira vem passando por uma crise, bem como o ofício do professor. A proposta de universalização da educação brasileira propôs como meta matricular, se não todas as crianças em idade escolar, pelo menos o maior número possível delas. Foi dessa forma que a escola ao longo da década de 1990 teve sua clientela aumentada. Porém o aumento do número de professores não acompanhou o crescimento das matrículas. Em paralelo estudiosos chamam a atenção para uma “reordenação do sistema educativo” (SPÓSITO, 2005, p.96) o atenuaria, entre outras coisas, as reprovações e evasões escolares.

A partir de então escola passou a receber jovens que eram incentivados por políticas sociais e em alguns casos por orientação de conselhos tutelares a frequentar a escola, mesmo que não fosse por iniciativa própria. Ou seja, escola passou a receber, e ainda recebe pessoas (jovens e familiares) que não necessariamente acreditam em seu papel educativo. O que torna a relação desta instituição com a comunidade escolar ainda mais difícil.

A escola antes de educar e ensinar seus conteúdos obrigatórios tem que convencer seus clientes de que seu papel é importante e para isso deve criar mecanismos de sedução para esses jovens. Ao mesmo tempo em que busca cativá-

los tem de construir regras de convivência que possam valer para os mais diversos indivíduos presentes ali. Assim como a escola francesa em outras décadas teve que lidar com tal diversidade (DEBARBIEUX, 2002) a escola brasileira tem esse desafio.

E é, sobretudo nesta função de construção de regras que parece estar seu papel socializador maior. Para Durkheim (2002) as regras construídas na escola servem como um primeiro contato do indivíduo com normas e sanções preparando-o para a vida em sociedade. Por esta razão mais que obedecer as normas escolares os alunos aprendem como funciona a sociedade em que está inserido. E aí está a função socializadora a escola: integrar o jovem a sociedade.

Seguindo a premissa supramencionada a escola não poderia permitir ou mesmo ser indiferente as regras de grupos sociais, sobretudo, criminosos. Quando tal situação não consegue ser dirimida pela escola é esta instituição que torna-se refém das normas (e até sanções) do mundo do crime. Como parece ocorrer nas escolas Três e Quatro.

Na busca da efetivação de seu papel socializador a escola Dez demonstra saber construir regras próprias e se fazer respeitar. Assim roubos e vandalismos contra a escola não ocorrem em grau preocupante. No interior da instituição a estrutura física, embora seja antiga, está em bom estado de conservação. Embora a escola reconheça o desinteresse dos alunos pelas questões pedagógicas isso não paralisa ou desalenta a direção daquela instituição, pois a escola procura tirar o máximo de proveito de convênios de reforço pedagógico (como com o Instituto Unibanco).

Na escola Nove o desinteresse dos alunos deixa o diretor em uma situação de descrédito em relação ao papel fim da escola: educar. Na fala do diretor observa-se que ele compreende a pouca motivação dos discentes como algo irreversível ao ponto de projetar que no futuro a escola será fechada por falta de procura, pois na sua visão os poucos jovens que quiserem se qualificar procurarão escolas privadas de supletivos. Na escola Nove, na cidade de Cachoeirinha o diretor também fez referência a diminuição do número de matrículas. Nesta escola o diretor também descreveu situações de vandalismo contra a escola explicada por ele pelo desinteresse dos jovens para com os estudos.

Na cidade vizinha em Gravataí a diretora da escola Oito descreve uma realidade diversa, os alunos sentem-se bem em estar ali e a escola adquire, segundo a gestora certo *status* na comunidade escolar da região, pois a procura por

matrículas naquela instituição é maior que a oferta. Agregue-se a isto o fato de esta não ser a única opção de escola pública na região. Outra informação que deve ser agregada ao papel de sucesso desta escola é o seu excelente posicionamento no ranking do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)..

O que a realidade investigada demonstrou foi que existem escolas que criam meios de enfrentar suas adversidades como desmotivação de alunos, violências e vandalismo. E justamente esta criatividade em lidar com tais questões que torna o papel socializador da escola de maior ou menor sucesso. Ou seja, construir alternativas que cativem os alunos para os estudos e blindem a escola (e seus clientes) de atos violento socializa estes jovens em valores que se sobreponham ao universo de origem de alguns deles. A escola assim ensina-lhes que existem padrões de relacionamento social que são cooperativos e excluem a violência como um recurso banalizado. E também pode a escola socializa-los no sentido de demonstrar a importância e o valor social de uma formação de qualidade.

Todos estes dados e reflexões podem ser sintetizados na ideia de que a escola sempre está revestida de seu papel socializador, o que eu as instituições devem estar atentas é a qual tipo de socialização elas estão submetendo seus alunos e as comunidades a elas ligadas. O descaso com as questões cotidianos da escola enfraquece sua respeitabilidade e macula seu processo educativo.

A escola pública brasileira está repleta de problemas e entraves estruturais ou não, mas quem assume o papel de gestor de uma instituição deste porte não pode deixar se vencer pelo desalento ou descrédito, pois comprometerá não somente seu mandato, mas as pessoas ligadas àquelas instituições e que somente a partir delas poderão transformar sua realidade.

5.3 UM BREVE BALANÇO SOBRE O “PROGRAMA ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA” NO RIO GRANDE DO SUL

O Programa Escola Aberta para a Cidadania teve sua função à época de sua implantação no referido estado, mas como as políticas públicas em geral acabam por perder folego ao longo do tempo.

A diretora da escola Dez relatou que no início da implantação do PEAC, em 2004, na sua instituição o programa tinha uma procura muito maior que na

atualidade. Para ela a novidade de abrir a escola e oferecer atividades nos fins de semana atraíam muitas pessoas da comunidade, porém com o tempo a novidade deixou de ser “nova” e as pessoas foram se habituando ao PEAC e algumas se desligando dele. Vale ressaltar que isso não foi descrito pela diretora como uma perda irreversível, pois segundo ela, outras atividades e programas foram sendo implantados.

Na escola Dois o PEAC, que foi implantado em 2005, também demonstrava sinais de desgaste por deixar de ser uma novidade. Atualmente, segundo a direção da escola outro programa atraía a atenção da comunidade o “Mais Educação”. Para a diretora o fato de oferecer reforço escolar à tarde aliado ao oferecimento de lanche cativava mais os alunos que as oficinas nos finais de semana como o PEAC.

A coordenadora do PEAC na escola Sete chamou a atenção para um possível entrave do PEAC: a falta de fornecimento de lanche para os participantes (sobretudo os jovens e crianças). A coordenadora relatou que algumas crianças passavam parte importante do seu dia nas atividades do PEAC e algumas delas a procuravam-na (por a conhecerem como professora no turno normal da escola) para perguntar sobre a possibilidade a escola oferecer algum tipo de alimentação. A situação, conforme a coordenadora, a comovia a tal ponto de ela dispor-se a levar, por conta própria, bolachas e outros itens para certas crianças mais necessitadas.

Na escola Cinco a diretora também relatou certo descaso da SEC em relação à formação deicineiros. No início da implantação do PEAC a diretora lembrou que eram feitas as reuniões de formação e que desde 2009 não aconteciam mais. Para esta gestora o PEAC estaria sendo colocado de lado, provavelmente pelo fato da Secretaria apoiar outros programas mais recentes.

Em dado momento o PEAC sinalizou apresenta alguns desgastes

O Programa Mais Educação (PME) é uma política pública de educação que visa efetivar a educação integral. É um programa operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola e também do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

Assim, por meio do repasse voluntário de recursos, garante a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Consequentemente, busca contribuir para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, bem como para fomentar debates em torno de novas metodologias de trabalho,

novos olhares aos currículos e à prática pedagógica (UNDIME, 2012, p.01).

O PME busca fomentar a formação dos estudantes nas áreas de direito humanos, meio ambiente, assistência social, inclusão digital, saúde cultura e esporte, entre outros. A ideia é respeitando os saberes das comunidades construir uma formação mais geral.

O programa se destina à crianças de baixa renda, e assim é oferecida uma educação de qualidade no turno regular e oficinas pedagógicas no turno inverso (conforme temática acima listadas). Os alunos além de receber material didático e acesso a profissionais qualificados recebe três refeições diárias.

A essência do programa é cativar o aluno para que ele permaneça o maior tempo possível ligado a escola e as atividades educativas.

Destas diretrizes acima listadas em relação ao PME pode-se afirmar que há um movimento da instituição escolar no sentido de receber e manter uma relação próxima com seus educando. O PME, assim como o PEAC, demonstra que a escola não está parada, ao contrário há o reconhecimento de que existe evasão escolar e mais ainda que a formação regular (em um único turno) não é suficiente para o tempo presente.

Ou seja, o mundo necessita de pessoas com uma formação mais completa do que matemática português e ciências. E a preocupação da escola em oferecer acesso a outro saberes, para além do currículo normal, deixa claro que tal instituição está em busca de incrementar sua relação com os jovens alunos. E assim, ao afinar sua relação com seus discentes torna-se uma parceira destas jovens e conseqüentemente de suas famílias e não uma instituição inatingível ou desgastada (e sem função) como já foi outrora.

Se o PEAC foi uma das ações pioneira em reconhecer o distanciamento da escola em relação a sua comunidade, o PME vai na mesma direção: reconhecer os problemas da escola e construir soluções. Provavelmente falem ainda justes no PME, mas sua ideia central de promover uma formação mais ampla a seus jovens sem dúvida deve ser alvo de estudos e que permitam o aprimoramento o programa.

Além da questão da formação mais ampla um aspecto relevante o PME deve ser salientado, o fato de criar no aluno o hábito de estudar, ou mais do que isso, o hábito de buscar sentido nos temas estudados a ponto do aluno ter a curiosidade e a

necessidade buscar sempre mais informações sobre as temáticas desenvolvidas. Desconstruindo a ideia de estudar por obrigação ou pela nota, e criando a concepção de estudar para conhecer melhor determinado assunto, e tendo isto como hábito.

Ao finalizar vale ressaltar que o PME além de aproveitar a experiência do PEAC em oferece oportunidades para comunidades em situação de vulnerabilidade social, demonstra o “movimento da escola enquanto instituição socializadora e educativa que busca atender as demandas de seus clientes.

CONCLUSÃO

A problemática em discussão versa sobre o reconhecimento de que existiria um padrão de relacionamento social com determinadas características fundamentais em que seria possível observar: a) a violência como recurso de relacionamento social (e não como meio de solução de divergências ou mesmo conflito), b) enaltecimento de características como individualismo, c) sentimento de desresponsabilização de adultos para com os as gerações futuras (crianças e adolescentes), d) falta de perspectivas para o futuro que deixaria os jovens em uma espécie de “labirinto da vida” sem indicações de como e para onde seguir.

Tais características que compõe a atualidade expressam certas transformações que decorrem de novas composições familiares, de novos padrões de relações de trabalho e no trabalho. Existiriam abordagens teóricas que salientariam que a família patriarcal da década de 1950 já não existiria mais. Haveria ainda outra parcela de estudiosos que afirmam que tal modelo familiar nunca existiu empiricamente senão no imaginário de parte da população ocidental do período referido. Em seu lugar poder-se-ia observar famílias de composições diversas, e justamente a diversidade no número e no tipo de integrantes seriam a marca da família na atualidade: sem padrões ou modelos únicos e fechados.

No universo da vida profissional há autores que constataam o fim do período de planejamentos a ‘longo prazo’. Neste sentido, estudos recentes apontam para a formação de um grupo de pessoas que não pautariam sua vida por planejar seu futuro, por exemplo após aposentadoria. Este novo conjunto de pessoas sabe das incertezas de seu tempo, e para alguns estudiosos, isto não seria motivo de desalento ao contrário tornar-se-ia um motivador na busca de novos desafios.

Hoje existiriam relações sociais pautadas por laços fracos em um número menor do que teria ocorrido em um período fordista, mas também existem pesquisadores que apontam que isto não colocaria em xeque relações sociais com laços fortes.

O que chama a atenção nesta plêiade de estudos de contextualização de nosso tempo seria a diversidade. Se há estudos que apontam para a existência de

peças que se relacionam de forma fluida e superficial e tais valores estariam presentes nas relações sociais com seus familiares, há estudos que vão em outra direção. Estes últimos apontariam para a presença de pessoas que, mesmo em contextos de relações sociais pautadas por laços fracos, conseguem construir relações sociais com familiares e pessoas íntimas amparados em valores solidários o que mostraria que o individualismo, o descompromisso com o próximo, a falta de laços fortes, a existência de violência difusa e da violência presente nas relações, não seriam fatores únicos e determinantes no tempo presente.

Neste contexto diverso e algumas vezes contraditório está uma instituição como a escola que é importante por sua função socializadora. E por esta razão buscou-se estudar como a escola lida com as relações sociais entre jovens que estão inseridos direta ou indiretamente no contexto social acima descrito.

Para a análise mais precisa da questão juventude - violência - escola, optou-se por investigar uma política de prevenção da violência entre jovens implantada em escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, procurou-se avaliar como a escola posicionar-se-ia frente a este novo padrão de relacionamento social entre jovens que inclui a violência.

A hipótese inicial era de que a escola estaria em defasagem em relação a estes novos padrões de relacionamento. Pensou-se que a instituição teria dificuldade em reconhecer tais relacionamentos e que um programa como o “Escola Aberta” pouca interferência teria nas comunidades (sobretudo nos jovens).

Porém, a realidade se mostrou mais rica em sua complexidade, já que encontrou-se mais de um movimento, ou seja, as escolas reagem de forma diversa em relação ao comportamento de seus jovens. Mesmo um programa com diretrizes comuns, como é o caso do “Escola Aberta”, acaba por apresentar desdobramentos diferentes, relacionado a arranjos entre escola-governo-sociedade.

As escolas estudadas em geral percebem a violência presente entre os jovens, seja com relação ao uso ou comércio de drogas, em relação a pequenos delitos ou mesmo nos relacionamentos diários entre eles em que a violência se apresenta rotineiramente. O que as diferencia é a forma e os meios pelos quais as escolas procuram lidar e resolver a questão da violência.

Variáveis importantes foram observadas na coleta e análise dos dados e que em certa medida alteram a relação da escola com seus jovens e conseqüentemente com a comunidade local. Essas variáveis podem ser descritas como: a) a relação da escola com parcerias locais, denominada neste estudo de volume de capital social das escolas; e b) gestão da escola (em seus aspectos financeiros e administrativos).

E assim classificou-se as escolas em três categorias: o conjunto de escolas com volume considerável de capital social, outro conjunto de escolas com baixo volume de capital social e uma última escola que forma a outra categoria de gestão positiva dos recursos humano, financeiros e materiais.

No primeiro e terceiro conjunto de escolas observou-se que há uma boa relação da instituição com parcerias (igrejas, empresas locais, prefeituras, pequenos comércio, entre outros) o que viabiliza a realização de, por exemplo, eventos na escola e permite a instituição ser respeitada e considerada em sua localidade. Nestas duas categorias o programa 'Escola Aberta' funciona e há a constatação da diminuição de violência entre jovens e um crescimento da respeitabilidade da escola perante os vizinhos e comunidade. Há perspectivas e sonhos futuros.

No segundo conjunto de escolas a realidade social é bastante semelhante às duas categorias supramencionadas, porém a situação da instituição é colocada de forma não permitir uma transformação ou mesmo uma blindagem da escola frente as violências da comunidade. Tanto violências fora da escola como: roubos, assassinatos, venda e consumo de drogas, 'Lei do Silêncio', ...; como violências contra a instituição e no seu interior como: depredações, roubas à escola e entre os alunos, ameaças contra professores, e até mesmo a ocorrência do assassinato de vigia da escola no interior desta. As explicações para a situação em que se encontra a escola está, segundo a direção, no abandono da Secretaria e mesmo de instâncias governamentais em relação à escola. Nesta instituição o programa 'Escola Aberta' não produziu resultados e há uma expectativa por parte da equipe diretiva de encerrá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOWAY, Miriam et al. Gangues, galeras, chegados e rappers. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ALMEIDA, Ângela Maria Oliveira et al (orgs.). Violência exclusão social: estudos em representações sociais. Brasília: UNB, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BAQUERO, Marcello (org). Democracia, Juventude e Capital Social. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

BARATA, Francesc. Los mass media y el pensamiento criminologico. In: BERGALI, Roberto. Sistema Penal y Problemas Sociales. Valencia:Tiorant lo Blanch, 2003.

BARBOSA DOS SANTOS, Jonabio; COSTA SANTOS, Morgana Sales da. Família monoparental brasileira. In: Revista Jurídica, Brasília, v. 10, n. 92, p. 01-30, out. 2008 – jan. 2009. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/revistajuridica>>. Acesso em jan, 2012.

BARREIRA, César. Pistoleiro ou vingador; construção de trajetórias. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 1, n. 08, p.52-83, jan./jun., 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. São Paulo: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON,J. (Comp.). Handbook of theory and research for sociology of education. New York: Greenwood, 1985.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Guia de Políticas Públicas de Juventude / Secretaria Nacional da Juventude. Brasília: SNJ, 2010

CARDIA, Nanci. A violência urbana e a escola. In: Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social: uma crônica do salário. São Paulo: Vozes, 1999.

COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, v. 94 (supplement), pp.95-120, 1988.

COLEMAN, James (1990). The Foundations of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

COSTA, Luciano. Crescimento de redes sociais no Brasil. OPNE – Jornal oportunidade e negócios, 07 abr. 2012. Disponível em:
<<http://www.opne.com.br>> Acesso em: 10 abr. 2012.

COSTA, Ana. Et al. Adolescência e experiência de borda. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

COSTA, Beatriz Morem da. Capital Social e organização do terceiro setor em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2004, Tese (doutorado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

COSTA, Márcia Regina. Os carecas do subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

COSTA, Maria Alice Nunes. Sinergia e capital social na construção de políticas sociais: a favela da mangueira no Rio de Janeiro. In: Revista de Sociologia Política, Curitiba, n.21,p. 147-163, nov. 2003.

COSTA, Joana; SOARES, Sérgio de Araújo. O gang e a escola: Agressão e contra agressão nas margens de Lisboa. Lisboa/Portugal: Colibri, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria; GONÇALVES, Liana Lemos. Medidas Sócio-Educativas: da repressão à educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005. DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. Violência nas escolas e Políticas Públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. Violência nas escolas e Políticas Públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

DIÓGENES, Glória. Cartografias da cultura e da violência. São Paulo: Annablume, 1998.

DUENHAS, Rogério; FRANÇA, Marco; GONÇALVES, Flávio. Análise de política de abertura de escolas de ensino fundamental na redução de diferentes tipos de violência com utilização de mínimos quadrados ponderados por propensity. In: XIII Encontro regional de Economia – ANPEC Sul, 2010.

- DURKHEIM, Émile. Sociologia, Educação e Moral. 2.ed. Porto/Portugal: Rés editora, 2001.
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Sintoma social dominante e moralização infantil. São Paulo: EDUSP, 1994.
- FLORIDA, Richard. A ascensão da classe criativa: o seu papel na transformação do trabalho, do lazer, da comunidade e do cotidiano. Porto Alegre: L&P, 2011.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas Públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2003.
- FNDE 2011** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas (PDDE); Manual Operacional do Programa Escola Aberta. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em mar 2011.
- FUKUI, Lia. Estudos de caso de segurança nas escolas públicas do estado de São Paulo. IN: ALVES, Maria Leila (org.). **Violência, um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE, p. 37-53, 1994.
- G1.globo. Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/economia>> Acesso em: 27 dez. 2011.
- GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony. A Constituição da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GIDDENS, Anthony. Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GIONGO, Ana Laura. Diga-me com quem andas ... In: COSTA, Ana. Et al. Adolescência e experiência de borda. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- GONÇALVES, Luiz Alberto; SPOSITO, Marília. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. IN: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.
- GUIMARÃES, Áurea. Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar. Campinas: 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.
- GUIMARÃES, Áurea. A depredação escolar e a dinâmica da violência. Campinas: 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp. 1990.
- GUIMARÃES, Áurea. A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.
- GUIMARÃES, Eloísa. Escolas Galeras e Narcotráfico. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

MACHADO PAIS, José; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens Europeus: retratos da diversidade. Tempo Social. v. 17, n. 2, p.109-140, nov. 2005.

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 fev de 2011.

MANUEL, José; ARCE, VALENZUELA. Vida de Barro Duro: cultura popular juvenil e grafite. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

MARTELETO, Regina Maria; SILVA, Antonio Braz Oliveira. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. Ciência da Informação, Brasília, v.33, n.3, p.41-49, set./dez. 2004.

MEC/UNESCO, 2006. Fazendo a diferença: projeto escola aberta para a cidadania no Estados do Rio Grande do Sul. Brasília:UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em fev de 2008.

MEC 2008. Ministério da Educação e Cultura. Oficinas para reduzir risco social, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em mar de 2011.

MEC 2007. Ministério da Educação e Cultura. Programa Escola Aberta, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em mar de 2011.

MEDEIROS, Marcelo; OSÓRIO Rafael. Mudanças nas famílias brasileiras: a composição dos arranjos domiciliares entre 1978 a 1998. Brasília: IPEA, 2002. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 27 dez.2011.

MESQUITA NETO, Paulo de. Crime, violência e incertezas políticas no Brasil. IN: A violência do cotidiano.Cadernos Adenauer. São Paulo: Fundação Kinrad Adenauer, 2001, p. 42-73.

MICHAUD, Yves. A violência. São Paulo: Ática, 1989.

NAZARRI, Rosana Kátia. Socialização Política e Capital Social: empoderamento dos estudantes em Cascavel/RS. In: Anais do II seminário nacional: movimento sociais, participação social e democracia. 2007, Florianópolis: Núcleo de pesquisa em movimentos sociais, 2007.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2004.

OBSERVA POA – Observatório da cidade de Porto Alegre. Disponível em: <<http://portoalgre.rs.gov.br/observatório>> Acesso Em: 02.dez. 2011.

ODÁLIA, Nilo. O que é violência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

OLIVEN, Ruben George. Violência e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

OSÓRIO, Luis Carlos. Violência na contemporaneidade: uma abordagem bio-psico-social. In: ARRIETA, Gricelda Azevedo. GROLLI, Dorilda; POLENZ Tâmara (orgs.). A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola. Canoas/RS: Editora ULBRA, 2000.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. Sociologia, set. 2000, no.33, p.133-158.

RUDUIT, Simone Rodrigues. Violência Interpessoal Discente no Espaço Escolar: estudo de caso em Alvorada/RS. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

RODRIGUES, Anita Schumann. Aqui não há violência: a escola silenciada (um estudo etnográfico). Rio de Janeiro: PUC/RJ. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica/RJ, 1994.

RODRIGUES, Rosemar Ferreira. Escola Aberta: a apropriação do espaço público pela comunidade. Periódicos de divulgação científica da Fals. Ano III, n. VI, out. 2009- jan. 2010.

SANTOS, Tatiane Matheus dos. Programa Escola Aberta: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SAPORI, Luis Flávio; WANDERLEY, Cláudio Burian. A relação entre desemprego e violência na sociedade brasileira: entre o mito e a realidade. IN: A violência do cotidiano. Cadernos Adenauer. São Paulo: Fundação Kinrad Adenauer, 2001, p. 09-41.

SEC/RS 2006 – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<<http://www.educacao.rs.gov.br>> Acesso em : 14 set. 2006.

SEC/RS 2011 - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Escola Aberta para a Cidadania. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>> Acesso em : 03 mai. 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias. Sociedade e Políticas Públicas, Porto Alegre, V. 1, p.14-44, jan-jun, 2006.

SPOSITO, Marília. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre a educação. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 96-104.

SPOSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

SPÓSITO, Marília. 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; Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2003. p. 57-75.

SPÓSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: BRANCO, Pedro Paulo; ABRAMO, Helena Wendel. Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo; Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005.

TAVARES DOS SANTOS; José Vicente (org.). Violência em tempo de globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

TAVARES DOS SANTOS; José Vicente. A violência na escola, uma questão social global. IN: BRICEÑO-LEÓN, Roberto. Violência, sociedad y justicia. Buenos Aires: Clacso, 2002, p.117-133.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola; conflitualidade social e ações civilizatórias. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan/jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS; José Vicente. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p.16-32.

UNDIME. Roteiro para adesão escolas mais educação. Disponível em: <<http://www.undime.org.br/maiseducação>>. Acesso em: 08 out.2012.

UNESCO 2006 - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Fazendo a diferença: projeto escola aberta para a cidadania no estado do Rio Grande do Sul, Brasília, 2006.

VIANNA, Hermano. Galeras Cariocas: territórios de conflito e encontros culturais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

VISCARDI, Nilia. Enfrentando la violencia em las escuelas: um informe de Uruguay. In: FILMUS, Daniel.et.al Violência na escola: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003.

WACQUANT, Löic. As prisões da Miséria. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>> acesso em: ago. 2006.

ZALUAR, Alba (org.). Violência e Educação.São Paulo: Cortez, 1992.

ZALUAR, Alba. A globalização do crime e os limites da explicação local. IN: TAVARES DOS SANTOS; José Vicente (org.). Violência em tempo de globalização. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 91-100.

ZALUAR, Alba. Exclusão Social e Violência.São Paulo: Cortez, 1992.

ZALUAR, Alba. Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.