

ESCOLA e VIOLÊNCIA

Miriam Abramovay (Org.)



©UNESCO 2002 Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

ESCOLA e VIOLÊNCIA

Brasília, 2002

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecília Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfish
Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch Noletto

Diagramação: Rick Moreira – DPE Studio

Revisão: Eduardo Perácio – DPE Studio

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

©UNESCO, 2002.

Abramovay, Miriam

Escola e violência / Miriam Abramovay *et alii.* – Brasília :
UNESCO, 2002.

154p.

ISBN:

1. Problemas Sociais-Juventude-Brasil 2. Violência-Educação-
Brasil 3. Educação-Violência-Brasil I. UNESCO III. Título
CDD 362

Division of Women, Youth and Special Strategies
Youth Coordination Unit/UNESCO-Paris



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9ª andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

ÍNDICE

Apresentação.....	9
Abstract.....	13
1. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências – casos em áreas urbanas, Brasil 2000.....	17
1.1. Marco da Análise.....	19
1.2. Marco Conceitual – Vulnerabilidades Sociais.....	21
1.3. Representação demográfica dos jovens.....	25
1.4. Trabalho.....	27
1.4.1. Situações no trabalho.....	30
1.4.2. O significado e a importância do trabalho.....	31
1.4.3. Obstáculos percebidos quanto a obter um trabalho.....	32
1.5. Lazer.....	37
1.6. Discriminação.....	39
1.7. Violência.....	44
1.7.1. Violência doméstica.....	50
1.7.2. Violência institucional.....	52
1.8. Drogas.....	53
1.8.1. Motivos do envolvimento com drogas.....	56
1.9. Reflexões gerais – Marcas de uma Geração Marcada.....	59
2. Violências no Cotidiano das Escolas.....	67

3. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola.....	87
Introdução.....	91
3.1. Metodologia.....	92
3.2. Trabalhando com o Conceito de Violência Escolar.....	92
3.3. Caracterização dos Grupos de Alunos.....	101
3.4. Repercussões da Violência nos Estudos.....	102
3.5. A Violência e as Relações entre os Atores no Âmbito Escolar.....	104
3.5.1. Percepções sobre as Interações dos Atores na Escola.....	105
3.5.2. As Reações às Agressões na Escola.....	107
3.6. Conclusões.....	109
4. Drogas nas escolas.....	117
4.1. Apresentação.....	119
4.2. A escola como espaço de vulnerabilidade, socialização e exclusão social.....	121
4.3. Caracterização dos jovens.....	125
4.4. Consumo de drogas lícitas e ilícitas nas escolas brasileiras.....	131
4.4.1. Consumo de tabaco no ambiente escolar.....	132
4.4.2. Consumo de álcool no ambiente escolar.....	137
4.4.3. Consumo de maconha e outras drogas ilícitas no ambiente escolar.....	138
4.5. O entorno da escola: a presença de bares e do tráfico de drogas.....	140
4.5.1. O tráfico de drogas.....	140
4.5.2. Existência de bares/botequins nas proximidades da escola.....	148
4.6. Conclusão.....	150

NOTA SOBRE A COORDENADORA

MIRIAM ABRAMOVAY é professora da Universidade Católica de Brasília e vice-coordenadora do Observatório sobre Violências nas Escolas no Brasil (UNESCO – Universidade Católica de Brasília e Universidade de Bordeaux 2). Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VII – Vincennes) e possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Foi coordenadora do Programa de Conservação Social da UICN para América Central e México e do Programa de Gênero na FLACSO para a América Latina. Trabalhou como consultora para o Banco Mundial, UNICEF, OPAS, UNIFEM, IDB, ACDI/Canadá, FAO, UN ODCCP, entre outros. Entre muitos trabalhos publicados destacam-se *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers*, Editora Garamond, Rio de Janeiro, 1999; *Escolas de Paz*, Edições UNESCO, Brasília, 2001; *As relações de Gênero na Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais* (CONTAG), In: Baltar da Rocha, Maria, *Trabalho e Gênero*, Editora 34, São Paulo, 2001; *Violências nas escolas* (Co-coord.), Edições UNESCO, Brasília, 2002.

APRESENTAÇÃO

A presente obra focaliza alguns dos candentes desafios da atualidade brasileira. Como a toda fechadura trancada corresponde uma chave que pode acioná-la, também temos a confiança na existência das respostas que podem responder a esses desafios. Assim o Brasil tem construído a sua história ao longo dos séculos, enfrentando problemas difíceis e oferecendo-lhes soluções, às vezes não satisfatórias, mas chegando ao que é hoje. Nesse perpétuo fluir, questões são resolvidas e novas são suscitadas, num movimento contínuo em que precisamos estar à altura das circunstâncias. Para isso, é fundamental o conhecimento científico, que descerra as manifestações e as raízes dos problemas sociais, ensejando reflexões e propostas.

O texto de Miriam Abramovay e colaboradores traz, precisamente, as luzes de que precisamos para compreender os desafios a que aludimos. Professora desta Universidade e amplamente atuante em organizações internacionais, com inúmeros livros e artigos publicados, seus escritos muito têm contribuído para estudar a juventude, a cidadania e a violência no Brasil, ou seja, a riqueza humana de que o País dispõe para construir o seu futuro e certos riscos que a ameaçam.

Os capítulos são candentes. Dentre os temas tratados, destacam-se as drogas nas escolas, os jovens em situação de pobreza e violência, as violências nos estabelecimentos de ensino

e as suas repercussões. A sua leitura traça um painel amplo e complexo de como pelo menos uma parte do futuro do Brasil está sendo modelada hoje e traz algumas recomendações sobre como podemos fazer diferente, se desejamos um porvir melhor. Na nossa perspectiva, alguns aspectos merecem ser destacados. Um deles é que o risco de consumo de drogas diminui na medida da sua prevenção e que uma das formas mais eficazes de conter o avanço das mesmas é efetuar “esforços amplos, consistentes e permanentes de formação de atitudes e comportamentos seguros entre os adolescentes e jovens”. Mais ainda, frisa o livro que o modelo de prevenção utilizado centra-se nos aspectos cognitivos e despreza os afetivos. Portanto, o nome que pode ser dado a um modelo efetivo de prevenção, pelo que se percebe, é a educação integral, que deve ser dada pela família, pela escola e por outras instituições educacionais. Em outras palavras, grande parte da solução para o uso indevido de drogas encontra-se dentro da própria escola e do alargamento de horizontes da sua atuação.

Soluções educacionais também se encontram na raiz das violências nas escolas, que, conforme os dados, têm impacto sobre a sociabilidade, a qualidade do ensino e o aproveitamento dos alunos. Não se pode reduzir tudo à educação, mas fica fora de dúvida o valor das suas contribuições, inclusive para combater a pobreza, questão de base, intimamente associada à exclusão.

O valor da educação, assim delineado, ressalta a importância do papel de instituições internacionais como a UNESCO e das universidades católicas em geral. Ao trabalhar pela educação, elas estão tendo, ao mesmo tempo, a preciosa oportunidade de lutar pela paz, pela igualdade de direitos, pela justiça, pelo desenvolvimento sustentável e pela preservação do meio ambiente, entre outros elementos indispensáveis à vida da humanidade neste novo século, que, ao mesmo tempo, são princípios e ideais das Nações Unidas. Na teia complexa das relações sociais do mundo contemporâneo, cada um de nós, educadores, carrega, portanto, uma grande carga de

responsabilidade, embora não sejamos, sozinhos, responsáveis ou capazes pela solução de todos os problemas.

Nessa teia, precisamos de associações e parcerias para amplificar a ação educacional. Por isso mesmo, a Universidade Católica de Brasília e a UNESCO se têm unido em ações comuns, para conferir maior efeito às suas ações. No âmbito da cooperação entre as duas instituições, criou-se recentemente o Observatório das Violências nas Escolas, sediado pelo Mestrado em Educação, que constitui um centro de pesquisa e de intervenção em problemas tão candentes. Este passo, esperamos, será seguido por outros, numa cooperação profícua para associar esforços e construir um futuro responsável.

SProf. Dr. *Guy Capdeville*
Reitor da Universidade Católica de Brasília

ABSTRACT

The book explores different aspects of the relationships between youths, drugs and violence. These relationships are examined in four articles based on results obtained in research coordinated by UNESCO representation in Brazil. The first article, *Youths in Situations of Poverty, Social Vulnerability and Violence*, demonstrates the context that young Brazilians live in. At first, the situation is contextualized within Latin America from the conceptual point of view. This concept includes some aspects that affect the lives of youths in Latin America in general, including the trend for higher death rates among youths. This is followed by discussion of some of the conditions that reinforce the youths' vulnerability (work, leisure, discrimination, violence and institutional violence). The article emphasizes that participation in social programs and projects that deal with citizenship offers a contrast to this situation of vulnerability and allows the youths in this situation to learn in a positive way. Youths that participate in these kinds of programs demonstrate a capacity for social criticism that does not include self-accusation or pre-determined ideas.

The article *Violence in the Day to Day Life of the Schools* deals with a critical vision of the phenomenon of violence, seeking to become familiar with and examine the categories of the problem. The text focuses exclusively on the modalities of violence that

occur inside the schools. These range from physical aggression to symbolic and institutional violence. There is also a search to explain why school has gone from being a safe place for social integration to being a space where violence occurs. Many times this violence forms within the school setting itself. The conclusion offers the idea, also based on UNESCO research, that while school can be a place where different modalities of violence occur, it can also become a place where deconstruction of violence can also occur. This can occur if the school is organized and if rules for behavior are clear and if there is an understanding atmosphere in the school. The article also points out that this kind of change can occur if students are respected and if there is active participation in the school from parents, teachers and students.

The objective of *Student Perceptions of the Repercussions of Violence on Studying and Social Interaction in School* is to demonstrate perceptions students in Basic and Secondary Education (beginning with the 5th grade) have about the repercussions that violence in school have on their studies and their relationships with other individuals in the learning institution. Two groups are defined according to their experience with incidents of serious violence in school. This is done in order to verify if the students who related having had contact with violent incidents notice negative effects of this violence on their studies and social relationships in greater proportion to those who did not relate contact with violent occurrences. There is also a search to characterize the two groups of students, describing their socio-economic backgrounds in addition to other relevant components that differentiate the two groups.

In the article *Drugs in the Schools* the perceptions of youths interviewed in 13 Brazilian capitals and in the Federal District are used to contextualize what they think about drug

consumption and drug trafficking. There is a search to analyze the socio-cultural factors that are interwoven with individual motivations. These elements influence (positively or negatively) the decision to use drugs. They also aggravate the effects of drug use. This article emphasizes the role school has in educating youths, as it is a place for their socialization and training. The text points to school as an institution with the challenge of using its position to prevent students from becoming involved with drugs.

Mary Garcia Castro
Miriam Abramovay

I. JOVENS EM SITUAÇÃO DE POBREZA, VULNERABILIDADES SOCIAIS E VIOLÊNCIAS

*CASOS EM ÁREAS URBANAS, BRASIL 2000*¹

1 As referências a análises qualitativas são de pesquisa promovida pela UNESCO sobre experiências/projetos de organizações não-governamentais e do poder público, que desenvolvem projetos nas áreas de educação para cidadania, lazer, esporte, cultura e arte, com jovens residentes em bairros pobres de capitais e em algumas áreas nos estados do Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. Foram, nessa pesquisa, realizados grupos focais e entrevistas com jovens, arte-educadores, parceiros das experiências, pais, mães e responsáveis pelos jovens e membros das comunidades de residência dos jovens. Ver obra de Mary Garcia Castro, Miriam Aramovay, Maria da Graças Rua e Eliane Andrade, qual seja, *Cultivando vida, desarmando violência. Experiências em Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadania com Jovens em Situação de Pobreza*. UNESCO, Brasília, 2001

1.1. MARCO DA ANÁLISE

Examina-se neste artigo algumas dimensões centrais na vida dos jovens de 15 a 24 anos, nas capitais e em alguns municípios onde foi feita a pesquisa coordenada pela UNESCO *Cultivando Vida, Desarmando Violências* (ver nota 1 – aqui referida como Pesquisa UNESCO, 2001). Centrais, de acordo com o acervo de trabalhos sobre jovens em situações de pobreza no Brasil e considerando-se o dado, ou seja, as informações oficiais disponíveis.² Centrais também de acordo com o que sentem jovens, pais e educadores.³ Assim, combinam-se análise “macrorreferenciada” e extratos de discursos de tais agentes sobre sentido, percepção e importância das dimensões analisadas. Recorre-se a testemunhos típicos, comuns a situações vividas pelos jovens, daí não se identificar os lugares de suas falas.

2 Recorre-se principalmente a diversas informações divulgadas pelo IBGE e pela CNPD (Comissão Nacional de População e Desenvolvimento), 1998, e ainda a outras disponíveis no IBGE; SIM; Departamento de Informática do SUS; Cebrid; INEP/MEC.

3 Material coletado por grupos focais são matéria-prima para esta análise.

Após uma panorâmica da representação demográfica da população jovem, focalizam-se temas associados ao trabalho, como tipo de inserção no mercado, segundo a formalidade desse, uso do dinheiro e obstáculos percebidos para conseguir um emprego; às atividades de lazer – considerando mapa de equipamentos das cidades pesquisadas e oportunidades disponíveis aos jovens para ocupação do tempo livre nas comunidades de residência; e às diversas formas de discriminação experimentadas por jovens, em especial do grupo social de referência.

Implícito a tal plano de organização deste artigo, a tese de que várias são as situações que condicionam comportamentos violentos e que “vitimizam” os jovens, em particular os que vivem na pobreza.

A violência, em suas diversas facetas, é tema especialmente analisado, com ênfase em significados, manifestações e reações dos jovens, assim como o uso de drogas.

Este é um trabalho mais de cunho exploratório, apresentando-se tão-somente dimensões e significados das dimensões analisadas, segundo atores que convivem com jovens em situações de pobreza, em áreas urbanas do Brasil, e os próprios jovens.

Os jovens a que se refere a Pesquisa UNESCO 2001 vivem em famílias com até três salários mínimos *per capita*, sendo que muitos são de famílias de pais e mães desempregados, e alguns já passaram por experiência de viver na rua ou de estar envolvidos em atos de delinquência. Todos estavam, quando da pesquisa de campo, freqüentando projetos/experiências que investiam em educação para cidadania, atividades de lazer, de profissionalização em comunicação e informática, em atividades artísticas e culturais, assim contribuindo tanto para a satisfação do direito a bens culturais como para a formação de valores contrários a

violências, além de ter como expectativa afastar os jovens de situações de risco, daí intitular-se a pesquisa da UNESCO, *Cultivando Vida, Desarmando Violências*.

1.2. MARCO CONCEITUAL – VULNERABILIDADES SOCIAIS

Um dos conceitos nucleares deste texto é o de vulnerabilidades sociais.

O conceito de vulnerabilidades sociais vem sendo utilizado por distintas agências, mas aqui vamos nos ater a algumas referências, como as de autores da Cepal – que organizou em junho de 2001 um seminário preparatório para a elaboração de documentos recorrendo ao conceito, para debate sobre a situação da América Latina. Parte-se do conceito corrente, de debilidades ou fragilidades para elaborações que fogem do sentido de passividade que sugere tal uso. Na elaboração mais conceitual de vulnerabilidade deve-se recorrer a diversas unidades de análise – indivíduos, domicílios e comunidades -, além de recomendar que se identifiquem cenários e contextos (Vignoli, 2001, Arriagada, 2001, e Filgueira, 2001, entre outros). Pede, portanto, diferentemente do conceito de exclusão, olhar para múltiplos planos, e, em particular, para estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades.

Durante a década de 90, o desenvolvimento do paradigma “ativos-vulnerabilidade” também conhecido como marco analítico da vulnerabilidade, segundo terminologia original, tornou-se uma das idéias mais criativas da literatura sobre a pobreza nas sociedades contemporâneas, especialmente nos países da periferia. Segundo sua concepção inicial, o novo marco tinha como objetivo demonstrar as potencialidades de

considerar os recursos que podem ser mobilizados no nível das famílias e/ou dos indivíduos, sem circunscrever tais recursos, ou a noção de capital, a uma perspectiva exclusivamente econômica ou monetária (...) Tal marco recorre a diversas disciplinas, como Sociologia, Antropologia e Psicologia Social (...) com a preocupação de identificar instrumentos de políticas sociais (por exemplo, de combate a pobreza) (...) identificar ativos relevantes para o desempenho dos indivíduos, como o “capital social” (...) (Filgueira, 2001)*

Com o debate sobre vulnerabilidades sociais se pretende sair de análises de posições, morfologias estáticas, e reconhecer processos contemporâneos; remodelações de relações sociais, nas quais, sublinhamos, a cultura e a subjetividade não seriam nem superestruturas, nem “*serendipities*”, turbulências laterais. Por outro lado, tenta-se compreender, de forma integral, a diversidade de situações e a diversidade de sentidos para diferentes grupos, indivíduos, tipos de famílias ou domicílios e comunidades. Implícitas estariam as transformações, tanto por conta de novos perfis do mundo do trabalho, ou do não trabalho, como, referência mais ampla, de tempos em que modernidade, diversidade e insegurança se combinam, e em que, por outro lado, múltiplos sistemas de normas de discriminações se combinam mas guardam identidades próprias.

Ademais, recorrem vários autores, como os citados, por exemplo, ao conceito de vulnerabilidades sociais para tentar desconstruir sentidos únicos e identificar potencialidades de acionar atores e atrizes para resistir e enfrentar situações socialmente negativas. Haveria, portanto, uma vulnerabilidade positiva, quando se aprende, pelo vivido, a tecer formas de resistências, formas de lidar com os riscos e obstáculos de forma criativa. Seria, portanto, o conceito constituinte desse plano

* Tradução livre.

de vulnerabilidade (a vulnerabilidade positiva) subsidiário dos debates de Bourdieu (2001, original publicado em 1989) sobre capital cultural, social e simbólico, ou seja, o que se adquire por “relações de comunicação”, tomando-se consciência de violências simbólicas, do que aparece como arbitrário. É quando as vulnerabilidades vividas trazem a semente positiva de “um poder simbólico de subversão”. (Bourdieu, 2001: 15)

Avança-se, no texto de Vignoli (*op. cit.*), no reconhecimento de que o enfoque de direitos humanos e, neste, o de direitos específicos em face da existência de específicos sistemas de adscrições e discriminações, assim como de específicas linguagens quanto a sentidos, não deveria ser congelado como figura de retórica no discurso político, ou princípio abstrato. Tende-se em estudos sobre vulnerabilidades sociais que acessam indivíduos, famílias e grupos na comunidade, a trabalhar com o esperado em diferentes sistemas de linguagens, reconhecendo a força da subjetividade, do desejo e a distância entre o vivido e o esperado quanto a direitos humanos.

Contudo, há que mais pesquisar sobre ambientes, ou “inseguranças e incertezas” (Vignoli, 2001, e Cepal, 2000) e, como se refere Hanna Arendt, no debate sobre cidadania, o reconhecimento do direito a ter direitos (*in*: Duarte, 2001), mas, insiste-se, recorrendo a diversos planos analíticos.

Por exemplo, análises sobre vulnerabilidades contemporâneas latino-americanas, como a “juvenilização” da mortalidade, em particular entre grupos na pobreza e por causas de violências, sugeririam que não basta referir-se a direitos individuais, mas também de grupos e gerações e características de um tempo e de sociedades. Perguntamos, então: Quais seriam as marcas da geração de hoje, e de gerações, como a dos jovens, nessa nossa geração, ou nos tempos atuais?

Por exemplo, afetam a geração dos jovens, hoje, o desencanto, as incertezas em relação ao futuro, o

distanciamento em relação às instituições, descrendo na legitimidade dessas, como a política formal, além de resistência a autoritarismos e “adulocracia”. É quando a escola e a família já não teriam igual referência que tiveram para outras gerações de jovens, além de que há diversidades quanto a construções dessas referências em grupos em uma mesma geração. Por outro lado, o apelo da sociedade de espetáculo e padrões de consumo conviveriam com chamadas para responsabilidade social e associativismo. Essas e outras tendências contraditórias também potencializariam vulnerabilidades negativas e positivas (no sentido de fragilidades, obstáculos, capital social e cultural e formas de resistência no plano ético cultural).

Dessa forma, discutir juventudes, requer discutir modernidade e sua realização em distintos planos e para distintos grupos sociais.

Autores que na Cepal preparavam textos para a cúpula da organização sobre vulnerabilidades sociais, ao se referirem ao enfoque de vulnerabilidade, consideram os “choques para as comunidades, famílias e indivíduos”; “o enfoque dos riscos” e “o enfoque dos ativos” ou a intenção de identificar “recursos a serem mobilizados nas estratégias das comunidades, famílias e pessoas” (Vignoli, 2001: 58). Caberia, por outro lado, ter o cuidado em não incorrer em uma falácia de níveis equivocados, devendo o pesquisador estar consciente de que pode haver contradição de sentidos também entre subunidades, ou componentes de uma determinada unidade, por exemplo, entre pais e filhos, ou membros da família homens e outros membros, mulheres – não basta, portanto, referir-se a famílias vulneráveis (Arriagada, 2001).

Recorre-se no léxico Cepalino, hoje, junto com vulnerabilidade, a termos emprestados da lógica de mercado, como capital social, riscos e ativos, cabendo, por outro lado,

também mais investir na crítica a tal lógica – o que foge, por agora, ao âmbito deste texto – para que, recorrendo ao conceito de vulnerabilidade, não se escorregue no mesmo viés dos debates sobre exclusão e pobreza, como se, por exemplo, os jovens mais vulneráveis fossem considerados não como parte, mas excluídos ou fora do sistema, e assim se ficar com indicadores de posição, sem avançar na análise compreensiva sobre processos e relações sociais.

Em resumo, autores que vêm recorrendo hoje ao conceito de vulnerabilidades sociais (*eg.*, Vignoli, 2001, Filgueira, 2001, e Arriagada, 2001) indicam a dialética possível em tal conceito, referindo-se tanto ao negativo, ou seja, a obstáculos para as comunidades, famílias e indivíduos; riscos, quanto ao positivo, considerando possibilidades, ou a importância de se identificar “recursos mobilizáveis nas estratégias das comunidades, famílias e indivíduos” (Vignoli, 2001: 58).

Neste artigo, opta-se pelo descrito por jovens, animadores nos projetos, pais, mães e responsáveis, destacando-se, o negativo – comum tônica, em particular nas falas dos jovens – , mas, por outro lado, alertando para a possibilidade do positivo – ou seja, a consciência quanto a riscos e obstáculos vividos e a busca por uma ética de vida que representaria um capital simbólico e cultural, que se insinua por meio do exercício da crítica social.

1.3. REPRESENTAÇÃO DEMOGRÁFICA DOS JOVENS

Nas capitais e em alguns municípios onde foi realizada a Pesquisa UNESCO 2001, a coorte entre 15 e 24 anos correspondia, em 1998, a cerca de 1/5 da população. Os percentuais encontrados variam do mínimo de 17% no Rio de

Janeiro e de 19% em São Paulo, ao máximo de 24% em São Luís (Tabela 1). Nessas localidades, a participação dos jovens na população total é superior àquela registrada no Brasil como um todo em 1995 (8,5%), o que está de acordo com a concentração juvenil nas áreas urbanas (78% em 1996). Praticamente não há diferenças na distribuição por sexo nessa faixa etária.

TABELA 1 – POPULAÇÃO ENTRE 15 E 24 ANOS NA POPULAÇÃO TOTAL, POR SEXO, SEGUNDO CIDADES SELECIONADAS, 1998 (%)

Cidade	Homens	Mulheres	Total
Belém	23 (553.204)	23 (616.664)	23 (1.169.868)
São Luís	23 (378.660)	25 (436.999)	24 (815.659)
Fortaleza	20 (959.251)	21 (1.091.542)	21 (2.050.793)
Recife	21 (634.416)	20 (729.507)	21 (1.363.923)
Camaragibe	23 (56.268)	22 (59.647)	22 (115.915)
Cabo de São Agostinho	23 (72.148)	22 (74.353)	23 (146.501)
Salvador	22 (1.066.327)	23 (1.202.220)	22 (2.268.547)
Cuiabá	22 (218.581)	22 (227.655)	22 (446.237)
Vitória	20 (127.022)	20 (141.971)	20 (268.993)
Rio de Janeiro	18 (2.616.395)	16 (2.950.468)	17 (5.566.863)
São Paulo	20 (4.749.910)	19 (5.145.276)	19 (9.895.186)
Curitiba	20 (744.178)	20 (804.170)	20 (1.548.348)

Fonte: Brasil-PNAD/IBGE, 1998. Os números absolutos correspondem ao total sobre o qual foram calculados os percentuais em cada categoria.

Segundo estudos sobre a dinâmica populacional do segmento jovem, ainda que acompanhando a redução do ritmo de crescimento da população, somente no período 1991/1996, em todo o Brasil, aquele grupo etário cresceu a uma taxa média anual de 1,7%, contabilizando-se cerca de 31 milhões de jovens em 1996. Note-se que na maioria das Regiões Metropolitanas (RMs) – referências para algumas capitais e municípios desta pesquisa, com exceção de Recife – ocorrem taxas médias de crescimento anual da população entre 15 e 24 anos bem superiores ao do país como um todo, a saber: Belém, 2,43%; Fortaleza, 2,26%; Salvador, 3,14%; Vitória, 3,37%; Rio de Janeiro, 1,12%; São Paulo, 2,51%; e Curitiba, 3,81% (Oliveira *et al.*, 1998).

Tais dados por si já sinalizam a importância de políticas públicas para esse expressivo contingente da população. Por outro lado, os dados anotados sinalizam para o crescimento dessa coorte, em que pese a tendência recente ao envelhecimento demográfico da população brasileira. Como observa Madeira, referindo-se ao ritmo de crescimento da população entre 15 e 24 anos, seria pertinente destacar, no panorama demográfico brasileiro, uma “onda jovem”, chamando a atenção para o fato de que estaríamos “vivendo um pico abrupto no número de adolescentes, cuja média gira em torno de 17 anos” (Madeira, 1998: 431).

1.4. TRABALHO

Vários estudos alertam para a situação de vulnerabilidade dos jovens quanto ao trabalho, sendo esse um dos contingentes populacionais que apresenta algumas das mais altas taxas de desemprego e de subemprego no

país,⁴ enfrentando problemas singulares quanto à primeira inserção no mercado, o que em alguma medida se deveria à exigência dos empregadores de prova de experiência prévia. É também uma população que vem exigindo novos enfoques da educação e qualificação profissional, o que não seria acessível aos jovens de famílias pobres. De fato, as mudanças no mundo do trabalho, a desregulamentação e a flexibilização da economia demandariam habilidades nem sempre disponíveis aos jovens de setores populares – como conhecimentos em informática e línguas estrangeiras –, isso em contexto de diminuição dos postos de trabalho para grande parte da população.

No Brasil, a população economicamente ativa (PEA) de 15 a 24 anos correspondia, em 1995, a 65,2% dessa faixa etária, representando 18,8 milhões de jovens (Arias, 1998). Portanto, haveria que partir dessa realidade, do momento atual (o que não corresponde a uma situação ideal) – a necessidade de fontes de sobrevivência de grande parte da população jovem e de familiares que do seu trabalho dependem –, quer no sentido de minimizar os atritos entre participação no mercado de trabalho e o investimento educacional a longo prazo, quer no plano de mais investir na qualificação desses jovens.⁵

4 Em 1995, dos 4,5 milhões de desempregados no Brasil, cerca de 48% (2,1 milhões) eram jovens – entre 15 e 24 anos. Ou seja, 11,1% dos jovens no mercado de trabalho, de fato, estariam procurando trabalho, na semana de referência da coleta de dados da PNAD. Nas Regiões Metropolitanas tinha-se, em 1995, “uma taxa média de desemprego juvenil da ordem de 16,2%, sendo que no grupo social mais pobre – até ½ salário mínimo *per capita* – essa porcentagem se eleva a 27,1% e no seguinte – de ½ até 1 salário mínimo *per capita* – a 20,7%”. (Arias, 1998).

5 Importante notar que o intervalo etário de 15 a 24 anos esconde realidades heterogêneas quando o foco é participação no mercado, em especial, em horizonte diacrônico. Segundo Arias (op.cit.) enquanto a taxa de atividade do grupo de 15 a 19 anos caiu de 59,8%, em 1992, para 56,6%, em 1995, já aquela relativa aos jovens entre 20 e 24 anos se manteve inalterável, no período, cerca de 75%. Esse autor também adverte sobre marcas de classe na relação entre juventude e trabalho. Em 1995, no Brasil, cerca de 39% dos jovens estariam em famílias sem rendimentos ou com rendimentos *per capita* de apenas até ½ salário mínimo.

Entre os jovens com participação ativa no mercado de trabalho encontram-se diferenças segundo o tipo de inserção – trabalho formal ou informal – e também por sexo, como se registra na Tabela 2.

TABELA 2 – POPULAÇÃO DE 15 A 24 ANOS NA POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA), POR TIPO DE INSERÇÃO NO TRABALHO* E POR SEXO, SEGUNDO CIDADES SELECIONADAS, 1998 (%)**

Cidade	Trabalho formal homens	Trabalho formal mulheres	Trabalho informal homens	Trabalho informal mulheres
Belém	15(80 973)	15(52 977)	33(44 113)	35(19 232)
Fortaleza	21(237 211)	18(160 172)	38(148 553)	32(77 849)
Recife	19(298 657)	17(159 581)	39(137 730)	39(58 833)
Salvador	18(291 142)	16(204 151)	31(103 599)	33(56 834)
Rio de Janeiro	17(1 341 159)	17(770 805)	31(364 223)	31(364 223)
São Paulo	23(2 175 465)	26(1 413 303)	39(755 054)	34(392 271)
Curitiba	25(339 609)	27(218 219)	42(95 013)	41(43 068)

Fonte: FIBGE-PNAD, 1999. Os números absolutos correspondem ao total sobre o qual foram calculados os percentuais em cada categoria.

* Trabalho formal - trabalhadores com carteira assinada, militares e funcionários públicos estatutários.

** Trabalho informal, todas as demais categorias, denominadas “Outros”.

Ao comparar os dois tipos de inserção no mercado – formal e informal – observa-se (Tabela 2) que os percentuais de jovens que realizam trabalho formal são significativamente inferiores aos que executam atividades informais. Os primeiros variam do mínimo de 15% para ambos os sexos,

em Belém, ao máximo de 27% das moças, em Curitiba. Já os que executam trabalho informal são bem mais numerosos, variando do mínimo de 31% no Rio de Janeiro, para os dois sexos, ao máximo de pouco mais de 40% de rapazes e moças em Curitiba.

1.4.1. Situações no trabalho

Para freqüentar os projetos de arte, cultura, esporte e outros das experiências pesquisadas, exige-se que os jovens estejam matriculados em uma escola pública, e em muitas se acompanha o seu rendimento escolar. Considera-se que o tempo de ser jovem é tempo de formação educacional, então o ideal é que não estivessem trabalhando, mas também, em muitos casos, se oferecem oportunidades de os jovens desenvolverem atividades remuneradas no campo das experiências, ou seja, como artistas e monitores.

Mas há um consenso de que o desejo dos jovens é se empregar logo, sendo comum a apreensão desses e de seus pais acerca do futuro. O trabalho tem uma centralidade referencial, é uma preocupação constante. Por outro lado, o emprego que muitos exercem é irregular ou instável, realidade tanto na vida dos beneficiários dos projetos como na de seus pais, muitos dos quais estão desempregados. Os depoimentos que se seguem, colhidos em grupos focais com educadores e familiares no âmbito da pesquisa, corroboram a concentração do público jovem em atividades informais, desnudando tanto as precárias situações vividas nas relações de trabalho, como a vulnerabilidade a explorações:

Quadro 1 – “Muitos estão esmolando”

Entrevista com educadores de experiências com jovens

Muitos jovens são engraxates, fazem pequenos bicos, pequenas entregas, fazem montagens de algumas coisas, alguma pintura, qualquer atividade de baixo conhecimento. Ajudam o pai a fazer trabalhos de pedreiro, vão capinar, muitos fazem pequenas atividades, outros são flanelinhas, e há quem trabalhe vigiando carros. Alguns, aqueles que têm um pouco de sorte, vão ser contínuos, mas a grande maioria está no mercado informal, não têm carteira assinada, não sabem seus direitos, são explorados. Muitos estão esmolando, vendendo em feiras livres, mercados e, nos finais de semana, vendendo também nas praias. E de noite muitos dos jovens também vendem na rua.

Fonte: *in*: Pesquisa UNESCO, 2001: 46).

1.4.2. O significado e a importância do trabalho

Os jovens entrevistados frisam ser de extrema importância conseguir um trabalho, enfatizando ser este o meio de sobrevivência individual e, muitas vezes, de suas famílias, ou mesmo a forma de atingir a independência financeira necessária para se sentirem pessoas e construírem sua auto-estima, ou seja, o sentido de inspirarem respeito na comunidade. Também insistem que a remuneração proporcionada pelo trabalho lhes possibilita maior autonomia no plano das relações familiares: *não ficar dependendo do dinheiro da mãe*, por exemplo.

Os jovens, como seus pais, enfatizam a importância do trabalho como forma de ocupação do tempo e da mente, o que os impediria de estar pensando em cometer qualquer infração. Assim, afirmam que, se houvesse emprego, muitos jovens não

estariam envolvidos em atividades ilícitas. Segundo mães entrevistadas: [...] *Que nem diz o outro: “cabeça parada, oficina do diabo”.*

O trabalho foi importante para o amadurecimento de meus filhos.

Contudo, paradoxalmente, o trabalho tanto pode ser meio para afastar-se das drogas, como para assegurar o acesso às mesmas. Em alguns casos, parte do dinheiro que os jovens conseguem é usada para comprar drogas: *eu compro roupa, compro maconha, cola, crack, cocaína.*

Em outros casos, trabalho e violências se associariam, por causas que independem da vontade dos jovens e remetem a situações que atingiriam não só aos jovens, mas aos trabalhadores que residem nas periferias:

O que mais preocupa é quando o cara vai para o serviço, tem que acordar às cinco horas da manhã, e aí sai e vai seguindo a estrada. Não sabe se tem um maconheiro fumando e rodeando a estrada. Isso aí é uma preocupação porque o cara trabalha e não sabe o que tem pela frente. (Grupo focal com jovens, *in*: Pesquisa UNESCO, 2001:49).

1.4.3. Obstáculos percebidos quanto a obter um trabalho

Alguns pais entrevistados reclamaram que os filhos fazem cursos profissionalizantes, mas depois, quando saem, não aplicam o conhecimento adquirido devido às dificuldades para conseguir emprego. Destacam a falta de perspectiva em relação ao futuro por parte dos jovens, por causa das dificuldades de conseguir um emprego.

Entre as dificuldades mais comuns para os jovens conseguirem emprego, segundo entrevistados, destacam-se:

- a alegação de falta de experiência por parte de empregadores;
- a exigência do 2.º grau e de conhecimentos de informática;
- o fato de os jovens não estudarem em escolas que os preparem para a competição do mercado;
- a discriminação por residirem em comunidades periféricas, o que limitaria suas oportunidades;
- o preconceito racial;
- em vários casos, o envolvimento do jovem com a violência e a criminalidade seria destacado como um dos maiores impedimentos à sua inserção no mercado de trabalho, posto que, em diversas experiências, alguns beneficiários já cometeram pequenos delitos e esbarram na exigência do certificado de bons antecedentes para conseguir um emprego.

A esses obstáculos se somam outros, relacionados ao avanço tecnológico, dificilmente acompanhado pelas camadas de baixa renda, gerando um *apartheid ocupacional e digital*, segundo expressão do coordenador de um dos projetos pesquisados:

Enquanto um terço dos europeus acessa a Internet, no Brasil, só 4% da população acessam a Internet e só 9% têm acesso a computadores, no trabalho ou em locais públicos. Desses 4% que acessam a Internet, 16% são da classe média e apenas 4% da classe de setores populares. Essa situação já configura uma situação de apartheid digital, em que estão se formando legiões de excluídos tecnológicos. Então, uma ação emergencial pra combater o analfabetismo digital é fundamental para essa

população de baixa renda, que precisa ter acesso ao que a tecnologia traz em termos de mercado de trabalho, oportunidades de serviços, de lazer e entretenimento, e principalmente de educação. (Entrevista com coordenador de projetos, *in*: Pesquisa UNESCO, 2001: 50)

Pais, educadores e líderes comunitários enfatizam que a falta de alternativas de trabalho para os jovens dificultaria atingir as propostas dos projetos, como afastá-los de situações de violência, influenciar comportamentos e valores e incentivar posturas éticas de compromisso social.

A exclusão dos jovens, em particular das classes de trabalhadores e de setores populares, leva também ao desencanto em relação ao valor da escolaridade.

De fato, vários jovens entrevistados manifestam desalento, sugerindo a perda do significado da escolaridade como credencial para o trabalho, expressão de uma conjuntura que eles próprios estranham: *Falta emprego para quem tem escolaridade ou não. Tem gente por aí formado, e não consegue emprego.*

Muitos pais e animadores das experiências analisadas são bastante críticos acerca do lugar da escolarização na história de vida ocupacional de seus filhos, questionando o valor da escola em si, devido à qualidade do ensino e sua inadequação às demandas do mercado:

Uma escola que não é interessante, uma escola que na verdade não busca esse jovem, que espera que esse jovem se enquadre a uma estrutura que é defasada, um ensino pouco interessante com metodologias ultrapassadas. (Coordenadora de projetos, *in*: Pesquisa UNESCO, 2001: 52)

Ainda que se registrem reflexões críticas sobre a relação entre o ensino formal e o engajamento no mercado de trabalho, por outro lado, de uma forma ambígua, também os jovens, como seus pais, buscam valorizar a escolaridade como fundamental para alcançar bons postos no mercado de trabalho: *Porque a primeira coisa que se exige para conseguir emprego é estudo, até para ser catador de lixo.*

Mais consensual é a leitura dos efeitos do desemprego e do afastamento da escola no condicionamento de desencantos, na baixa auto-estima e na insegurança que, por sua vez, seriam possíveis desencadeadores de envolvimento com violências e drogas:

Um problema é o desemprego e o outro é o pessoal não ter a questão da educação, um grande número não está estudando, uma parcela muito pequena que estuda. Desemprego gera o quê? Desmotivação, baixa auto-estima; o fato de não estar estudando deixa eles despreparados para o mercado de trabalho e isso os leva a se envolver com outros tipos de atividades não saudáveis, como drogas e outras coisas. (Entrevista com diretora de projeto de ONG que trabalha com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001: 52)

Contudo, haveria que “relativizar”, por um lado, a idéia de que o desemprego é uma situação associada tão-somente à falta de escolaridade e, por outro lado, que seja um problema de grupos jovens. Informações sobre outros contingentes populacionais sugerem ser esse um dos problemas de um tempo, de uma sociedade. Por exemplo, o saldo entre admissão e desligamento do emprego na população total, conforme os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (Tabela 3), mostra-se negativo em todas as cidades focalizadas, sendo particularmente elevado em Curitiba, Camaragibe, Belém, São Paulo e Cuiabá.

TABELA 3 – TRABALHADORES ADMITIDOS E DESLIGADOS, SEGUNDO CIDADES SELECIONADAS, EM DEZEMBRO/2000 (NÚMEROS ABSOLUTOS, SALDO E RAZÃO)

Cidade	(a)Total de admitidos	(b)Total de desligados	Saldo(b-a)	Razão
Belém	4.163	5.246	-1.083	1,26
São Luís	2.604	3.031	-427	1,16
Fortaleza	9.901	10.829	-928	1,09
Recife	7.724	8.777	-1.053	1,14
Camaragibe	128	164	-36	1,29
Cabo de Ste. Agostinho	334	389	-55	1,16
Salvador	9.452	10.838	-1.386	1,15
Vitória	3.829	4.327	-498	1,13
Rio de Janeiro	43.031	47.311	-4.280	1,1
São Paulo	66.895	83.285	-16.390	1,25
Curitiba	14.439	19.222	-4.783	1,33
Cuiabá	2.864	3.512	-648	1,23

Fonte: Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, 2001.

Os dados da Tabela 3 reafirmam a tese de que não apenas os jovens têm de enfrentar os obstáculos próprios ao primeiro ingresso no mercado de trabalho, mas que devem fazê-lo em uma conjuntura adversa para a classe trabalhadora.

O desemprego afeta os jovens porque os pais não têm trabalho, isso afeta muito o jovem. Muitos, jovens ou não, vão traficar, já que não encontram emprego, então vão achar jeito de ganhar dinheiro. (Grupo focal com mães, in: Pesquisa UNESCO, 2001:54)

Entre os jovens empregados também são comuns as críticas às relações de trabalho, à remuneração, sendo freqüente

considerarem que o trabalho atual pouco contribui para suas vidas futuras. Reclamam da falta de reconhecimento profissional e da falta de oportunidades de mobilidade na atividade que realizam. Já entre os jovens que estão no mercado de produção artística, mesmo quando fazem esporádicas apresentações ou com baixa remuneração, são mais comuns declarações positivas sobre o que fazem, sugerindo haver compensação do ganhar pouco por estarem no que gostam, o que, por outras avaliações, lhes dá alguma gratificação.

1.5. LAZER

Lazer pode associar-se tanto a estímulo como a antídoto contra violências.

Os indicadores sobre equipamentos culturais no Brasil justificam e reforçam a preocupação com a falta de espaços de lazer e de cultura para a população jovem, em especial para aqueles em situações de pobreza. Cerca de 19% dos municípios brasileiros não têm uma biblioteca pública; cerca de 73% não dispõem de um museu; cerca de 75% não contam com um teatro ou casa de espetáculo e em 83% não existe um cinema. Predominam carências também quanto a ginásios poliesportivos, já que cerca de 35% dos municípios não contam com tal equipamento, enquanto em 64% deles não há uma livraria (FIBGE-PNAD, 1999). Na maioria das cidades-capitais há menos de uma biblioteca para cada 1.000 jovens. Já a situação quanto a cinemas também deixa a desejar. Em São Paulo, por exemplo, conta-se com 0,04 cinema para cada 1.000 jovens que ali moram.

Depoimentos colhidos na Pesquisa UNESCO, 2001 corroboram as hipóteses sobre uma desigual distribuição desses

equipamentos entre áreas da cidade. Nas comunidades pobres, seriam escassas as oportunidades de os jovens usufruírem bens culturais e terem acesso ao capital cultural e artístico cultivado pela humanidade e parte do patrimônio nacional. Quando indagados a respeito de seu lazer, os jovens respondem que jogam bola. A praia, eventuais festas e brincadeiras também são citadas como opções de lazer. Divertem-se escutando música – gostam de ouvir rap, axé, samba, *rock* e *funk* – tocando em bandas, ensaiando em grupos de pagode, *reggae*, grupos de dança, andando de *skate*, e declaram que alguns “*bebem muito*”. À noite, alguns passeiam, ficam pelas ruas.

Além da falta de equipamentos nas comunidades, os jovens circulam em raio restrito, segregados nos seus bairros, não necessariamente exercendo constituinte de cidadania social, qual seja, o benefício do uso da cidade em que vivem.

A carência de atividades de diversão na comunidade é explorada pelo tráfico que, em muitos lugares, marca presença, ocupando um espaço deixado em aberto pelo poder público, constituindo-se em referência para os jovens:

Quadro 2 – “Os Traficantes foram nossos heróis”

Grupo focal com jovens

[Os traficantes] Colocaram lazer na comunidade, organizaram o futebol, coisa que a comunidade ama. Colocaram o baile funk, que na época a gente adorava. Colocaram uma série de outras atividades, assim, para animar a comunidade. Pôxa, os traficantes foram os nossos heróis, entendeu? Na época, os traficantes eram os meus heróis e não os policiais.

Fonte: in *Pesquisa UNESCO*, 2001: 62)

1.6. DISCRIMINAÇÃO

Os jovens sentem-se discriminados por várias razões: por serem jovens, pelo fato de morarem em bairros da periferia ou favelas, pela sua aparência física, a maneira como se vestem, pelas dificuldades de encontrar trabalho, pela condição racial e até pela impossibilidade de se inscreverem nas escolas de outros bairros. Há reações contra os jovens que aprendem dança e música, e eles próprios são violentos contra os homossexuais, ou seja, reproduzem discriminações.

Na medida em que existe uma representação social da juventude como irresponsável, muitos são discriminados simplesmente por serem jovens, o que muitos enfatizam. Os adultos desconfiam deles, não acreditam na sua capacidade, o que muitas vezes rebaixa sua auto-estima, faz com que se sintam desrespeitados e maltratados:

*Eu acho isso também discriminação. No mundo de hoje, em termos de trabalho, assim o jovem é muito assim, vamos dizer, considerado irresponsável. Porque, tu erra e eles culpam geral. Todos que está vendo aqui, todo mundo quer objetivo na vida. Pois é, eu acho as portas têm que ser mais abertas para os jovens, acreditar mais. Você não pode, hoje, julgar cem mil por causa de um. O dono de empresa pensa muito nisso, vamos dizer assim, o cara tem 35 anos e eu 17, “Ah, não quero não, ele vai entrar, vai faltar, chegar tarde, não vai ter responsabilidade” (Grupo focal com jovens – *iii*. Pesquisa UNESCO, 2001: 62).*

Um outro motivo de discriminação é o estigma de morar na periferia, que é associada com miséria, violência e criminalidade. Assim, o local de moradia, por si só, é um fator de exclusão no trabalho e na escola. Tais discriminações são

reforçadas por não aceitarem, *os adultos e a mídia, uma maneira de vestir* que é peculiar não somente a esses jovens, os pobres, mas que no seu caso lhes codifica negativamente:

Na verdade, a mídia acaba criando uma resistência da sociedade para com os jovens de periferia. A própria mídia acaba criando um paradigma onde esse jovem é qualificado como um marginal por ele não ter uma condição social de andar bem-arrumado. Então a sua pequena tatuagem, o seu short, o seu brinco, a sua condição de ser negro, por exemplo, já há uma discriminação terrível, que se torna muitas vezes um critério de avaliação, se o jovem é bandido ou não. (Entrevista com coordenador de projeto, *in*: Pesquisa UNESCO, 2001:63).

A percepção sobre determinados bairros, como violentos, leva a exclusões imediatas, fechando também as possibilidades de trabalho. A distinção entre ser honesto ou marginal é simplificada e está relacionada ao local de moradia, de maneira que uma sociedade excludente classifica como “marginais” aos pobres.

Eu já botei vários currículos em lojas. Em uma, o gerente mandou me chamar. Eu disse que morava aqui no bairro, que eu estava fazendo o 1.º ano. Um dos pretextos dele de não me colocar foi porque eu era do 1.º ano. Eu sabia que ele não queria que eu trabalhasse lá porque eu disse que era do bairro. A discriminação é muito grande e injusta porque não existe só marginal, existe gente honesta até demais, e pessoas que gostam de zelar pela sua cultura. (*Grupo focal com jovens, in*: Pesquisa UNESCO, 2001:63)

Uma discriminação que violenta jovens e adultos em sua humanidade e cidadania é a que se relaciona ao racismo.

O preconceito racial é, segundo os jovens residentes em periferias dos centros urbanos, um condicionador de violências, das quais participam todos os envolvidos: *O que mais afeta os*

jovens na violência é o racismo; (...) Como aconteceu hoje comigo: eu vim trabalhar e uma moça segurou a bolsa, eu voltei e dei uma bronca nela.

O racismo manifesta-se também na seleção negativa e arbitrária das oportunidades de trabalho, confirmando os estereótipos sociais atribuídos aos negros :

Quadro 3 – “Julgam se você é negro”

Grupo focal com jovens

Hoje em dia, já é difícil você arrumar um emprego, porque eles não viram a capacidade que você tem de profissionalismo. Te julgam pela sua maneira de vestir. Te julgam porque você usa cabelo grande; te julgam se você é negro. O racismo no Brasil é cordial. O racismo é aquele que o cara te atende bem, te dá um golinho de café para você tomar, conversando com ele. Depois que você sai, ele rasga seu currículo.

Fonte: *in: Pesquisa UNESCO, 2001: 64*

A discriminação racial se expressa, ainda, no tratamento conferido pela polícia aos jovens, quando estereótipos e preconceitos se traduzem em agressões até físicas:

Quadro 4 – “Prefere parar o negro”

Entrevista com Coordenador de Projeto

(...) não está fazendo nada, é negro, vem na rua sem camisa, mão aberta, falando muito... isso é o bastante. Não é novidade nenhuma o que estou falando. Porque tem polícia assim: se está passando um branco e um negro assim, acho que ele prefere parar o negro e deixar o branco, isso aí que é racismo.

Fonte: *in: Pesquisa UNESCO, 2001: 67*

Muitos jovens seriam *empurrados* para o tráfico, que se apresenta como única alternativa não somente econômica, mas de exercício de algum protagonismo, ou lugar de poder:

(...) Tem o depoimento do jovem que eu achei lindíssimo: “Sou negro, já tenho outra barreira para mim, eu sei que eu nunca vou ter uma casa boa para morar, eu sei que eu nunca vou ter um carro como eu gostaria de ter. Mas na minha rua, professora, tem um pessoal que faz aviãozinho, e acho que desse jeito eles têm mais condições. Porque, olha, eles têm tênis de marca, eles andam muito arrumados. E eu que fico lá, meu pai falando que é importante ser honesto, ser isso, ser aquilo, eu não tenho nada. Então eu preciso ficar muito firme com minha cabeça para eu não ir desse lado, porque eu sei que o meu pai mora nessa favela há quinze anos, não conseguiu sair. Tudo o que a gente conseguiu fazer foi um cômodo de alvenaria”. Então, para esse rapaz, o futuro para ele é ter uma casa para morar, um carro, um emprego. E ele, de antemão, já está vendo que vai ser impossível com a sociedade que está aí. Uma sociedade seletiva, discriminatória, então ele está sentindo que ele não vai conseguir, e ele também está vendo o outro lado. (*Entrevista com professor, in: Pesquisa UNESCO, 2001:67*)

São múltiplas as normas de relações sociais que se pautam por discriminações. Por exemplo, também ocorre discriminação devido aos estereótipos em torno das opções de exercício da sexualidade e das atividades artísticas a elas associadas no imaginário social. Especialmente os rapazes enfrentam preconceito pelo fato de praticarem uma atividade tradicionalmente associada às moças.

Um jovem que pratica dança relata como se sente vítima de preconceito: *a maioria do pessoal aqui acha que quem dança é bicha.*

Por outro lado, quem pratica música também pode ser discriminado e visto como *vadio, truqueiro, ladrão.*

A norma de discriminação contra homossexuais e travestis pode levar a atos de extrema violência por parte dos próprios jovens:

Teve uma época que eu possuía um revólver, (...) a gente foi para a cidade, chegamos lá uns travestis queriam ficar com a gente, eu não tenho nada contra, mas eles vieram para cima de mim, eu não gostei da atitude deles, eu puxei o revólver e comecei a massacrá-los e fui dizendo: “Meu irmão, se oriente, eu não gosto de frango não, sou homem, meu irmão, você saia daqui porque eu vou acabar lhe matando”. Eu dei um tiro assim e, quando eu cheguei em casa, deu o arrependimento, foi grande, no outro dia mesmo eu vendi o revólver, como a turma diz, vendi barato demais, dei o revólver. (*Grupo focal com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001: 68*)

Os jovens que freqüentam projetos que trabalham na área de arte e cultura seriam discriminados também em virtude do seu passado de pichadores, de membros de gangues ou porque integram um movimento (hip-hop), o que os identifica como “marginais”: *Se o menino anda em grupo de pichações, de não sei quê, então eu já não quero mais nem saber dele. Então ele já é colocado de lado. Até mesmo a igreja teme desenvolver o trabalho.*

Os meios de comunicação contribuiriam para produzir uma realidade social distorcida, com modelos que a sociedade segue e que os jovens não podem alcançar:

Uma coisa também, difícil, que tem que se abolir num currículo, é uma “frasinha” de que boa aparência é tudo. A boa aparência no Brasil é como ator de novela da Globo. Nós somos diferentes. Nós não temos obrigação de ter olho azul e nem cabelo liso. Nós queremos ser como que Deus fez a gente, e temos capacidade. E não é nossa cor, não é nossa estatura, não é nosso peso que vai diferenciar nós de qualquer outra pessoa. (*Grupo focal com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001:68*)

1.7. VIOLÊNCIA

Dados de diversos estudos, assim como as percepções coletadas em grupos focais na Pesquisa UNESCO, 2001, sugerem que, além da falta de oportunidades de trabalho e de alternativas de lazer, uma marca singular dos jovens, nestes tempos, é a sua vulnerabilidade à violência, o que se traduz na morte precoce de tantos. De fato, alguns dos autores citados e outros consideram que, se falta de alternativas de trabalho e lazer não é traço novo na vida dos jovens de baixa renda no Brasil, o medo, a exposição à violência e a participação ativa em atos violentos e no tráfico de drogas seriam marcas identitárias de uma geração, de um tempo no qual vidas jovens são ceifadas. O que ocorreria hoje mais que em nenhum outro período da idade moderna, exceto em circunstâncias de guerra civil ou entre países. Ou seja: a violência que mata e sangra seria marca dos tempos atuais e não peculiar de uma classe, a pobre, o que se destaca em pesquisa sobre juventude e violência em Brasília, entre jovens de classe média e alta, que também adverte para a propriedade de se considerar a juventude no plural (Waiselfisz, 1998:159):

Não há um tipo único de jovem. Os jovens da periferia apresentam descontentamento por sua exclusão social agravada, circunstancialmente de forma violenta, buscam reconhecimento e valorização como cidadãos.

Com relação aos jovens de classe média, nota-se a existência de poucos estudos a respeito. Explica-se essa ausência pelo estereótipo quanto à equação violência = miséria. As classes populares já seriam “perigosas”, e as classes médias estariam em um processo de crise. Alguns estudos tendem a demonstrar que os jovens de classe média experimentam exclusão existencial em processos identitários.

Considerando o total de mortes por coorte, a faixa de 15 a 24 anos de idade exhibe uma maior concentração na categoria de óbitos

por “violência conjunta” (decorrentes de homicídios, agressões e acidentes de trânsito) do que na categoria de óbitos por “causas internas” (relacionadas a doenças). Essa tendência é bastante mais acentuada que nas demais coortes de idade. Por exemplo, no Rio de Janeiro, em 1998, enquanto as mortes por “violência conjunta” representaram 69% do total de óbitos de indivíduos na faixa de 15 a 24 anos, na mesma cidade e período, os que faleceram pelos mesmos motivos não excederam 5%, tanto entre a coorte de 0 a 14 anos, como na de mais de 24 anos (Brasil, Ministério da Saúde, 1999).

TABELA 4 – ÓBITOS NA POPULAÇÃO DE 15 A 24 ANOS, POR GRUPOS DE CAUSAS, SEGUNDO CIDADES SELECIONADAS, 1998 (%)

Cidade	Causas internas (1)	Violência conjunta (2)	Total
Belém	50	50	100(477)
São Luís	71	29	100(228)
Fortaleza	50	50	100(582)
Salvador	69	31	100(597)
Recife	38	67	100(1289)
Camaragibe (3)	3	97	100(29)
Cabo de Santo Agostinho (3)	20	80	100(55)
Cuiabá	40	60	100(256)
Vitória	35	58	100(253)
Rio de Janeiro	31	69	100(2270)
São Paulo	25	74	100(3821)
Curitiba	48	52	100(446)

Fonte: Ministério da Saúde/FNS/CENEPI/Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e FIBGE, 1999

Notas: (1) Óbitos por causas internas: doenças de todo tipo.

(2) Óbitos por violência conjunta: decorrentes de homicídios, agressões e acidentes de trânsito;

(3) Vale esclarecer que a assimetria desses percentuais é específica do ano de 1998.

Em Camaragibe, os percentuais de óbitos na faixa de 15 a 24 anos foram, em 1997, de 17% devido a causas internas, e de 83% devido à violência conjunta. Os percentuais de 1996 foram de 20% e 80%, respectivamente. Em Cabo de Santo Agostinho, em 1997, na mesma faixa etária, foram de 16% devido a causas internas, e de 84% devido à violência conjunta. Em 1996, foram, respectivamente, 41% devido a causas internas, e 59%, à violência conjunta.

De fato, como se mostra na Tabela 4, a morte devido às causas da violência conjunta assumem singular magnitude entre os jovens de 15 a 24 anos, variam do mínimo de 29% em São Luís e 31% em Salvador, até o estarrecedor percentual de 97% em Camaragibe.

Comparando somente as capitais de Estados, o percentual de jovens que perderam a vida por violência conjunta (frente às mortes por causas internas) varia de 29% e 31% (São Luís e Salvador), atinge a casa dos 50% em Fortaleza e Belém, cresce um pouco mais em Curitiba (52%) e Vitória (58%) chega a 3/5 em Cuiabá (60%), aumentando no Rio de Janeiro (69%), em e Recife (67%) para se aproximar de 3/4 em São Paulo (74%).

Segundo informações do Banco de Dados do Movimento Nacional de Direitos Humanos (que trabalha com matérias de jornais), em Salvador, de 1996 a 1999, a imprensa noticiou 3.369 assassinatos. O perfil da vítima típica seria: homem (92,3% dos casos), entre 15 a 24 anos (41,8%), sendo negro (30,7%), e de “cor” não noticiada na imprensa baiana, cerca de 68,3% – 1,0% seria mencionada como branca. (*Ix*: Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, 2000).

Por outro lado há que considerar que no intervalo de idade entre 15 e 24 anos há oscilações em relação ao tipo de mortalidade por causas violentas. Por exemplo, em relação a homicídios, segundo o “Mapa da Violência II” (Waiselfisz,

2000: 56), a morte por tal causa atingiria a marca de 37,1% na idade de 20 anos, a de 23% aos 15 anos e a de 35,4% aos 18 anos (dados para o Brasil, 1998).

A acentuada vulnerabilidade negativa à violência aparece claramente nas falas dos atores entrevistados na Pesquisa UNESCO, 2001, nas quais são evidenciadas as diversas facetas da violência que produz não somente essas mortes, mas deixam seqüelas de vários tipos em suas vítimas diretas e indiretas.

Tanto os jovens como os responsáveis pelos projetos, além dos técnicos e outros membros, relatam um ambiente no qual a violência deixou de ser um componente de excepcionalidade e se disseminou a tal ponto que se naturalizou, se banalizou, passando a ser elemento comum no cotidiano das populações de baixa renda:

Quadro 5 – “Qualquer um já viu: nego morrendo, apanhando”

Grupo focal com jovens

Porque isso aqui, qualquer um já viu – nego morrendo, apanhando. Quer dizer, eu acho que já viu, porque por mais que você seja bonzinho, você acaba não se tornando ruim, mas você tem que aprender nesse mundo. Eu era uma criança, eu também era diferente. Mas depois você começa a ver tanta coisa, eu tive que aprender a ser ruim. Porque tem aquela história – Se você não bate, apanha. Se o cara tá errado, igual ele falou, o cara tava errado – se ele fosse se meter ia morrer também, então você tem que aprender o que você tem que fazer – você tem que aprender a correr. Você não deve pra polícia, mas quando solta fogos, a gente tem que correr com os traficantes. Tinha vezes, que quem não tinha nada a ver, que estava numa casa cheia de traficantes e a polícia chegava e queria matar todo

mundo. Mas, por quê? Se você não corre, fica – morre. E se você corre atrás do traficante, a polícia pega e mata, então você tem que escolher o que vai fazer: Ou corre e fica com os traficantes e diz assim – “Não, eu vou conseguir fugir com eles porque os caras conhecem mais do que eu a favela e estão armados ou eu vou ficar e a polícia vai me pegar, vai bater, vai me matar.” Então ninguém quer isso pra si.

Fonte: in: Pesquisa UNESCO, 2001:72)

No depoimento de mães, evidencia-se o medo que sentem dos criminosos, o que impede a denúncia de crimes que ocorrem no bairro: “(...) *A gente não pode nem abrir a boca pra dizer assim: “Ele fez”. Porque ele vai e diz assim: “Olha, ali a fulaninha que disse que tu fez”. Aí a polícia pega ele e diz que foi a gente que disse, aí a gente fica calada, né, com medo”.*

O discurso dos jovens reitera, várias vezes e pelas mais vívidas imagens, o ambiente de violência em que transcorrem suas vidas:

Quadro 6 – Amamentados ao som dos tiros

Grupo focal com jovens

A gente fala que fomos amamentados pelo som dos tiros. Porque várias vezes, a gente tava na rua, ou a gente tava em casa e constantemente, era muito tiro... e tinha muita coisa que a gente via.

Fonte: in: Pesquisa UNESCO, 2001:72.

Os jovens, de um modo geral, reclamam da violência existente entre gangues ou galeras que dominam territórios nos bairros. Queixam-se da brutal rivalidade entre as gangues, o que afeta diretamente a sua liberdade de circulação:

Hoje em dia é isso, a gente não pode ir num bairro. Se um cara está todo arrumado, quando ele passa na rua, eles querem tomar as coisas. Não deveria ter esse tipo de gangue aí... se eu moro aqui no bairro, e vou para o (...), só porque eu sou do bairro de (...) eles quebram o pau. Isso não podia existir. (Grupo focal com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001:72)

Entre os jovens, são comuns os relatos do seu próprio envolvimento com gangues, com tráfico de drogas, violência sexual e com a prostituição. Membros de vários projetos nas experiências estudadas têm ficha policial resultante de delitos como roubos e agressões físicas:

Antes de eu entrar no [projeto], eu vivia muito na rua. Andava junto com os “pichadores”. Eu já fiz parte de gangue, ia para outras áreas brigar. A gente apanhava, mas também batia. A gente já furamos gente lá. O pessoal da nossa gangue foi furado e a gente também furamos juntos. (Grupo focal com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001:73)

Violência se enlaça com reações, em si violentas, em um sistema de vingança, no qual os assaltados esperam o momento oportuno de revanche:

Quando a turma me tomou o chapéu, depois de um tempo, apareceu um só deles lá na rua que eu moro, aí juntei uns colegas meu e massacrados ele. Eu acho que na hora eu pensava que estava certo, mas depois eu vi que estava errado, mas eles também não pensaram assim quando me pegaram. (Grupo focal com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001:74)

Para as mães, a violência entre os jovens é corriqueira, mas, nem por isso, menos sofrida: “*puxam logo uma arma, mata com revólver; tudo, é muita violência*”. Buscar um filho no hospital ou perdê-lo em função de brigas, ou até mesmo sem ter motivo, é rotineiro:

Quadro 7 – “E mataram...”

Grupo focal com mães

Está com dois meses que ele foi para o pagode, e eu acordei de manhã com a notícia de que ele estava com um tiro na Restauração, cheguei lá, pensei que ele nem estava andando, porque disseram que tinha atingido a rótula, outros disseram que tinha torado a mão, foi só a notícia, cheguei lá, tinha pegado a orelha dele, varou do outro lado, trouxe ele para casa e pronto.

Meu filho nunca foi violento, não respondia, não brigava, não chegava com confusão, não dizia pornografia, se estivesse num canto e dissessem “vou dizer a tua mãe” pronto: ele saía, não respondia a ninguém. E mataram ele sem ter nem para quê. Quando eu soube, ele já estava morto, aqui é fogo, é preciso muita sorte mesmo.

Fonte: *in*: Pesquisa UNESCO, 2001)

1.7.1. Violência doméstica

Muitos dos jovens tiveram contato com a violência de forma direta ainda no ambiente familiar⁶. Os coordenadores dos projetos chamam a atenção para o fato de que muitos dos meninos que foram encontrados nas ruas deixaram a família por serem vítimas de maus-tratos pelos próprios pais:

6 Em Salvador, dados da DERCA (Delegacia Estadual de Repressão contra Crimes à Criança e Adolescentes) para 2000 indicavam que 20% das denúncias recebidas referiam-se à violência sexual, sendo que em 65% dos casos a família aparecia como responsável (o pai em 60% e o padrasto em 25%). Entre os agredidos se destacavam os jovens entre 15 e 17 anos. Entre os crimes mais frequentes contra as crianças e os adolescentes figuravam: agressão (43%); lesão corporal (20%); ameaça (8%); apareciam com uma proporção entre 6 e 5%, estupro, lesão corporal, atentado ao pudor, maus-tratos, atos libidinosos, sedução, ameaça de morte e outros (*in*: Carvalho, 2001: 32).

Os meninos que estão na rua sempre têm uma história que vem da família. É um padrasto que espanca, uma mãe que espanca, é um abuso, um irmão, um padrasto que tenta abusar, é uma morte. Às vezes, no interior, a família se desmancha mesmo. Cada um vai para um lado, a criança fica só, fica abandonada. (Grupo focal com técnicos de projeto, in: Pesquisa UNESCO, 2001:75)

Ocorrências de violência doméstica contra meninas são também relatos que se repetem:

Já foram muitos os casos de violência familiar! Por parte de padrasto, do pai, as meninas vítimas de estupro. É uma coisa muito triste, tanto que muitos nem moram com a família, moram com uma família alternativa, tio, avô, ou algum parente mais velho. (Entrevista com coordenador de projeto, in: Pesquisa UNESCO, 2001:75)

A exposição a atos de violência no âmbito doméstico destruiria a auto-estima dos jovens, que se encontrariam inseguros, sem referências, já que os pais seriam os agressores, seus gozoes.

Tem muita jovem que já começa a ser violentada e espancada de casa. Acorda de manhã cedo já sendo espancada pelo pai embriagado, pela mãe que acabou de chegar, e a criança já sai para a rua desesperada. Qualquer coisa para ela, ou para ele, vai servir, que ele bata uma carteira, que cheire uma cola, que se drogue para esquecer o que aconteceu na casa da mãe: ao se levantar nem o prato de comida tinha, tinha somente espancamento. Aí a violência já começa de casa. Chega na rua, vai encontrar o quê? Mais violência. (Grupo focal com mães, in: Pesquisa UNESCO, 2001:75)

A violência doméstica seria um elemento desencadeador do que poderia ser denominado cadeia de violências ou

reprodução de violências. Pais e mães violentos que têm os filhos como suas vítimas, que, por sua vez, se tornariam violentos, fazendo outras vítimas.

O alerta para o terrível e perigoso efeito da violência doméstica na constituição do que se denomina cadeia de violência ou de sujeitos violentos não necessariamente se destaca com o intuito de culpar os pais ou as mães, mas para chamar a atenção para contextos de violência.

1.7.2. Violência institucional

Os relatos apontam para abuso de autoridade por parte de membros da justiça e do aparato policial. Os jovens se dizem vítimas de maus-tratos dos policiais, por isso não os percebem como agentes da sua segurança. Pelo contrário, para eles, na melhor das hipóteses, polícia e bandido são imagens que se confundem. Quando questionados a respeito do que mudariam no mundo, muitos respondem que acabariam com a polícia, como exemplificam falas de jovens:

Quadro 8 – “Tinha que fazer tudo ou apanhava”

Grupo focal com jovens

Eu uma vez vinha do ensaio (...) os policiais me pegaram na rua e me pediram a identidade. Eu era de menor, tinha 15 anos, eles colocaram uma arma no meu rosto. E me fizeram sambar, eu tive que sambar. Perguntaram se eu tocava, “você canta?” “Canto”, cantei para eles. “Você dança?” “Danço”. “Você bate palma?” “Bato”. “Bata palma”, tinha que fazer tudo isso ou apanhava.

Fonte: in: *Pesquisa UNESCO*, (2001: 77)

A violência policial é um indutor, ou produtor, de sujeitos violentos, tornando os jovens, pela revolta, agentes de violências. O depoimento de um jovem morador de uma favela descreve tal revolta e ambiência propícia ao crescendo da violência e seu incentivo pelos “homens da lei”:

Eu nasci aqui, sempre vivi aqui na favela e vendo o quê? Vendo a polícia entrando, subindo a passarela ali, e já dando tiro pra cá pra dentro. E se dane quem tava no meio da rua. Eles não querem nem saber... eu cresci vendo a polícia massacrando meus familiares, meus amigos e o pessoal da comunidade. Eu cresci vendo a polícia dando tapa na minha cara. Esculachando minha família, minha mãe e me mandando ir embora, entendeu? Essa é uma coisa que vai despertando uma revolta, sabe? Eu era um moleque muito rebelde, muito revoltado em função de tudo isso, tudo isso. (Grupo focal com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001:77)

Muitos consideram que as arbitrariedades cometidas por policiais contra a população pobre, em especial os jovens, se derivariam também de um sistema de preconceitos contra os negros:

Eu acho que a polícia, apesar de ganhar pouco, eles deveriam ser mais educados, pois só porque moramos aqui no... um bairro que 90% são negros, tem essa discriminação de eles chegarem aqui, sem procurar saber quem usa droga e quem não usa [...] eles chegam batendo, às vezes levam até preso, sem a gente dever nada... Isso foi uma coisa muito humilhante que eu sofri, que vai marcar sempre a minha vida. (Grupo focal com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001:78)

1.8. DROGAS

O crescimento do consumo de drogas lícitas e ilícitas é indicado na Tabela 5.

TABELA 5 – ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, CONSUMIDORES DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS, POR ANO DO LEVANTAMENTO, SEGUNDO CIDADES SELECIONADAS, 1987/1997 (%)

Cidade	1987	1997	Razão do crescimento (1997 -1987)
Belém	13,5	24,5	1,81
Fortaleza	17,6	28,1	1,59
Salvador	22,5	20,9	0,92
Recife	23,5	25,9	1,1
Rio de Janeiro	25,6	22	0,85
São Paulo	23,5	18,5	0,79
Curitiba	15,6	26,3	1,68

Fonte: Cebrid

Nota: Número Absoluto (N): 1987 = 16.149 e 1997 = 15.503

Ao contrário do que usualmente se supõe, em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, a tendência ao consumo de drogas se reduziu entre os estudantes pesquisados. Em contrapartida, aumentou 10% em Recife; 59% em Fortaleza; 68% em Curitiba; e 81% em Belém.

Dados do Cebrid mostram que, entre 1987 e 1997, o uso freqüente de solventes por estudantes do ensino fundamental e médio em capitais brasileiras aumentou de 1,7% para 2%; o de maconha cresceu de 0,4% para 1,7%; o de ansiolíticos subiu de 0,7% para 1,4%; o de anfetamínicos aumentou de 0,4% para 1%, enquanto o de cocaína passou de 0,1% para 0,8%.

Apesar das limitações desses dados, que se restringem à população escolarizada e ao consumo, eles cumprem a função de dimensionar aproximadamente o problema do consumo de drogas entre os jovens alunos. Entretanto, ao abordar a temática das drogas é preciso distinguir claramente o consumo e o tráfico,

pois, embora possam estar entrelaçadas, cada uma dessas atividades leva a conseqüências diferentes.

De fato, é necessário ter em mente que: (a) o consumo inclui drogas lícitas e ilícitas e ambas as modalidades acarretam alterações dos estados de consciência, possibilitando resultados direta ou indiretamente prejudiciais aos indivíduos; (b) porém, não necessariamente o consumo de drogas está diretamente associado à violência, enquanto o tráfico está; e (c) por outro lado, embora os usuários de drogas possam ser mais vulneráveis negativamente à violência, esta pode atingir – e freqüentemente atinge – inclusive os que não usam drogas e que são adversários do seu consumo.

Do ponto de vista do consumo, o problema das drogas permeia o discurso tanto dos adolescentes envolvidos nos projetos constantes da Pesquisa UNESCO, 2001 quanto dos pais e responsáveis. Os depoimentos que se seguem ilustram a ênfase atribuída à temática das drogas:

Se juntou com pessoas que não era para se juntar, quando eu vi chegar em mim, que a mãe é a última a saber, já estava muito (...) viciado em droga. Quando foi para eu tirar, não tinha mais jeito. Porque acho que todas as mães, aqui, têm filho que usa droga, não é? Não faz vergonha dizer, não é? (Grupo focal com pais/mães/responsáveis, in: Pesquisa UNESCO, 2001:81)

Alguns jovens dos projetos relatam conviver com o tráfico de drogas no seu dia-a-dia e se assumem como usuários: *Antes de chegar aqui... já cheirei cola, fumei de âmbar⁷, cheirei dissolvente.*

Vários jovens apontam as drogas como um dos principais e mais graves problemas enfrentados por eles. Na sua concepção, a morte aparece como evento próximo de jovens dependentes de droga

7 Tipo de maconha ou derivado dessa, segundo entrevistados, no Maranhão.

É interessante frisar que os jovens se referiram tanto às drogas ilícitas, em especial a maconha, quanto às lícitas, com destaque para as bebidas alcoólicas.

1.8.1. Motivos do envolvimento com drogas

O consumo de drogas lícitas, especialmente o álcool, em alguns casos, inicia-se na própria família. Por ser socialmente aceito, o álcool é incorporado como elemento de sociabilidade em todas as camadas sociais. Encontram-se vários casos de alcoolismo de pais, irmãos ou parentes dos jovens, em geral.

Já a droga ilícita – os inalantes, a maconha, o *crack*, ou outros – começa a ser consumida geralmente fora do espaço da família, a partir de uma relação de amizade ou de pertencimento a um grupo. De fato, os relatos enfatizam que os jovens envolvem-se com drogas principalmente pelas amizades:

Tem vez que é a amizade. Porque a amizade dá a primeira vez e dá a segunda, na terceira ele já está viciado. Aí, na terceira, ele começa a roubar porque o pai ou a mãe não vai dá dinheiro para ele comprar maconha para fumar. Se ele não trabalha ele vai ter que roubar e quando ele começa a roubar acontece isso, porque não tem um que está aqui que vá dá dinheiro para o filho comprar maconha, porque existe cidadão que fuma maconha, todo mundo sabe que existe, mas pai e mãe não quer. (Grupo focal com mães, in: Pesquisa UNESCO, 2001:83)

Também se envolvem com drogas, segundo alguns, *porque a vida é difícil*, querem sentir-se mais leves, mais contentes, e, segundo vários pais e animadores de projetos, porque *muitos carecem de referência familiar*; já o tráfico atuaria em espaços de múltiplas vulnerabilidades sociais negativas:

Quadro 9 – “O traficante adota”

Entrevista com membros da comunidade

Aí você já deve ter ouvido dizer que o traficante adota. E adota mesmo. Se a gente não teve com os filhos os olhos bem aberto (...) e não quero saber se ele vai estar com 17, 18 ou 20 anos, eu vou andar atrás dele como eu ando hoje. Porque eu acho que ele precisa da minha orientação, porque se eu não ensinar, a vida vai ensinar para ele. E muitas mães, às vezes por falta de instrução, ignorância mesmo, não faz isso. Não liga para conversar com o filho, para sentar, para falar o que você fez hoje? E o seu amigo? Saber quem são os seus amigos, saber qual lição ele teve na escola e por aí (...)

Fonte: in: Pesquisa UNESCO, 2001:83)

Quadro 10 – “Em termos de riscos e vulnerabilidades”

Grupo focal com animadores de projetos

E no contexto onde ele vive, em termos de riscos e vulnerabilidade, a droga, a delinquência e crime estão ali, do lado. Ele sai da casa dele na favela e, na esquina, ele tem um desmanche. As figuras com as quais ele se identifica são o chefe do tráfico, o chefe do crime. Até porque são poucos os homens nessas famílias. A maioria das famílias são famílias monoparentais ou que têm um homem mas é um homem que, na maioria das vezes, é distante e, como referencial, quase nulo para eles. Então a referência que eles têm, em termos de modelo, são os líderes em áreas de ilegalidade.

Fonte: in: Pesquisa UNESCO, 2001:84.

O envolvimento com o tráfico de drogas pode estar relacionado com o financiamento do próprio vício. Porém, mais freqüentemente, no ambiente de exclusão social a que estão submetidas as comunidades onde vivem os jovens, a

atividade no tráfico é uma via para a satisfação de aspirações de consumo para a qual a sociedade não oferece meios legítimos:

Chega um cara e chama para ganhar um dinheiro maior do que você ganha trabalhando. Você está com a mente vazia, você não tem nem culpa porque quando nós nascemos já encontramos essas coisas todas erradas. Mas às vezes você está apertada, precisando, você não vai nem se lembrar do que você vai passar depois.... Está arriscado naquela hora você ir. É o que está acontecendo aqui, muito garoto aí com mente vazia, criança, adolescente, quando vê está mais nas mãos da polícia. (Grupo focal com pais, in: Pesquisa UNESCO, 2001:84)

Eu acho que violência vem através, principalmente, da oportunidade de trabalho, a pessoa não tendo oportunidade de trabalho, não conseguindo um emprego, no desespero, ela vai entrar no tráfico. E o tráfico, pelo que dizem, eu não sei e não quero nem saber, está dando mais oportunidade para as pessoas, né, o salário parece que está melhor, apesar do risco de vida. (Grupo focal com jovens, in: Pesquisa UNESCO, 2001:84)

Para esses jovens, o tráfico representa a possibilidade de atingir um *status* social e obter respeito da sociedade. O traficante é visto como um indivíduo respeitado, que possui poder e dinheiro, algo quase inatingível em uma comunidade de baixa renda. No imaginário de vários jovens, é o traficante quem zela pelo bem-estar da comunidade, na medida em que faz benfeitorias (muitas vezes substituindo o papel do Estado). Acima de tudo, é quem os respeita enquanto cidadãos.

O jovem, eu acho que é vítima e agente dessa violência. Pela própria infra-estrutura que você tem dentro das comunidades –

onde hoje em dia, muitas vezes o Estado é ausente –, infelizmente existem grupos de marginais dentro das próprias comunidades que assumem esse papel do Estado. E isso é muito ruim, pois muitas vezes esses jovens sentem simpatia e empatia pela ação desse grupo; você vê hoje nas comunidades jovens de 12, 13 anos já envolvidos com o tráfico, envolvidos com a violência. (Entrevista com coordenador de projeto, *in*. Pesquisa UNESCO, 2001:85)

Exclusões, violências várias corroem a auto-estima, minam vontades e reproduzem violências, sendo que, em muitos casos, enredam os jovens como vítimas e como agressores.

1.9. REFLEXÕES GERAIS – MARCAS DE UMA GERAÇÃO MARCADA

Neste artigo lida-se com riscos, obstáculos, ou seja, expressões de vulnerabilidades negativas, porém os jovens que freqüentam os projetos analisados na Pesquisa UNESCO, 2001, de tais vulnerabilidades apreendem certa positividade, resistindo, buscando armar-se de valores por cultura de paz, ética de solidariedade e demonstrar uma perspectiva de crítica social, sem auto-inculpações ou determinismos, como se indica por suas falas sobre suas condições de vida.

Ao nos acercarmos, neste texto, de informações sobre o que se denomina violência, a que mata, fere e sangra, e de informações sobre outras dimensões do cotidiano da vida dos jovens em situação de pobreza, como trabalho, exclusões quanto a bens culturais e oportunidades de lazer e racismo, a intenção é evitar o risco de substituir a necessária ênfase na economia política e em limites estruturais – que afetam a sobrevivência física e a

qualidade de vida de tais populações, e, nessas, a singular vulnerabilidade social negativa dos jovens – por um enfoque culturalista, como suficiente para lidar com exclusões e pobreza ou centrado em um tipo de violência, ou uma instituição, como o aparato de repressão ou de segurança pública.

Não se nega a importância de reformas no sistema de segurança, controles sobre abusos de poder e de desrespeito aos direitos humanos e a relação entre violência e crise de democracia e a necessidade de afirmação de um Estado de bem-estar (*in*: Peralva, 2000). Segundo Peralva (2000: 22), se faz necessário, no Brasil:

Construir um Estado que, em nome da sociedade civil, seja capaz de controlar eficazmente o funcionamento do conjunto das instituições, sem no entanto contradizer o princípio das liberdades individuais. [Este] é provavelmente um dos problemas mais importantes em que a democracia brasileira se defrontará em futuro próximo.

Mas, insistimos também tanto na tradicional tese sobre o papel, se não determinante, mas de forte condicionamento, das desigualdades sociais para o crescimento da violência e do desencanto quanto ao futuro, em particular entre jovens em situações de pobreza (Abramo, 1994; Abramo *et al.*, 1999; Bercovich, *et al.*, 1998; Hopenhayn, 2001; Zaluar, 1994; e Mello, 1998, entre outros), e na tese de que há de se investir em valores por cultura de paz, ética de convivência e mais que tolerância, reconhecimento da alteridade e da diversidade – tônica dos trabalhos que no Brasil vêm contando com a colaboração da UNESCO (ver, entre outros, Abramovay *et al.*, 1999 e Castro e Abramovay, 1998, Castro, Abramovay, Rua e Andrade, 2001 – neste artigo referido como Pesquisa UNESCO, 2001). Ou seja, insiste-se na

equação “cultivando vida e desarmando violências”, pelo resgate da dignidade, da auto-estima e do direito à participação dos jovens, e na necessária formação de uma massa crítica, com responsabilidade social e canais de representação dos jovens, como também na importância de espaços de lazer, esporte, arte, cultura e educação para a cidadania.

Reconhece-se, por um lado, que os jovens fazem parte e circulam por distintas instituições, como a família, o mercado de trabalho e a escola; são produtores e consumidores de espetáculos e notícias, sendo produzidos e reproduzindo formas de ser e de pensar. Por outro lado respondem ao apelo consumista, competitivista, individualista e de fixação no poder – marcas de uma época, de uma geração, mas muitos desenvolvem um pensamento crítico, buscam saídas, ainda que o horizonte do possível para os pobres seja limitado, mas resistem. Insistimos na parte de vulnerabilidade positiva, ou seja, a consciência crítica que se registra neste texto, ao vivido.

Desse modo, se fazem necessárias políticas voltadas para a juventude. Essas são importantes, como também as de caráter universal, com corte generacional, mas não em si suficientes, sem a crítica político-social sobre um momento, uma época, uma história, um modelo de relações sociais, de organização da sociedade no plano global e local.

Como frisam vários autores, estes são tempos de incerteza, medos e vulnerabilidades negativas, “estruturadas e estruturantes” (Bourdieu, 2001). Não é necessariamente uma geração que está em crise, mas há uma crise de uma geração, entendida como um tempo na história, como um modelo de sociedade, o que vem afetando, envolvendo, de maneira singular, uma geração, um ciclo de vida – os jovens, em particular, principalmente aqueles em situações de pobreza.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis, punks, darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

_____; FREITAS, Maria Virginia e SPOSITO, Marilia Pontes (orgs.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

ABRAMOVAY, Miriam; WAISSELFISZ, Júlio Jacobo; ANDRADE, Carla Coelho e RUA, Maria das Graças. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SETUR e Garamond, 1999.

ARENDT, Hanna. *La crise de la culture*. Paris: Galimard, 1954.

ARIAS, Alfonso Rodríguez. Avaliando a situação ocupacional e dos rendimentos do trabalho dos jovens entre 15 a 24 anos de idade na presente década. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (Brasil) *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD/IPEA, 1998, p. 519-541.

ARRIAGADA, Irmã Famílias Vulnerables o Vulnerabilidad de las Famílias? In CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, Seminario de las expresiones de la Vulnerabilidad, Social em América Latina yel Caribe. Santiago do Chile, 2001

BERCOVICH, Alicia M; DELLASOPA, Emilio e ARRIAGA, Eduardo. J”adjunte, mais je ne corrige pas: Jovens, violência

- e demografia no Brasil. Algumas reflexões a partir dos indicadores de violência. *In*: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento Brasil. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD/IPEA, 1998, p. 293-362.
- BOURDIEU, Pierre O Poder Simbólico, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. INEP. Censo Escolar 1998. Disponível em <www.inep.gov.br> Acesso em 25/maio/2001.
- BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema de Informações sobre Mortalidade, 1999. Disponível em <www.saude.gov.br>. Acessado em 25/maio/2001.
- CARVALHO, José Antonio de Salvador: Cidade Repartida-Violência-Diagnóstico e o Fortalecimento da Cidadania. Salvador: Comissão de Direitos do Cidadão da Câmara Municipal, 2001.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Cultura identidades e cidadania: experiências com adolescentes em situação de risco. *In*: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento Brasil. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD/IPEA, 1998. p. 571-644.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças e ANDRADE, Eliane Ribeiro. (coord.) Cultivando Vida. Desarmando Violências. Experiências em Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadania com Jovens em Situação de Pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CEBRID – Centro Brasileiro de Informação sobre Drogas Psicotrópicas. Levantamentos entre Estudantes. Disponível em <www.cebrid.drogas.nom.br> .Acesso em 15/maio/2001.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades e desafios. Cepal, Santiago, 2000.

COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ DA ARQUIDIOCESE DE SALVADOR A Outra Face da Moeda. Violência na Bahia. Salvador, 2000.

DUARTE, André. O pensamento “a sombra da ruptura. política e Filosofia” em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Pesquisas, Departamento de População e Indicadores Sociais. Pesquisa de Informações Básicas 1999. IBGE, Rio de Janeiro, 1999.

FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de

- Domicílios, 1999: trabalho e rendimento. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 15/maio/2001.
- FIBGE. Pesquisa de informações básicas municipais, 1999. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 15/maio/2001.
- FILGUEIRA, Carlos H. Estructura de Oportunidades y Vulnerabilidad Social. Aproximaciones Conceptuales Recientes. *In*: Cepal, Seminario Vulnerabilidad, Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, Santiago do Chile, 2001
- HOPENHAYN, Martín. La vulnerabilidad reinterpretada: asimetrías, cruces y fantasmas, texto apresentado. In: Seminario Internacional las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad social en America Latina y el Caribe. Cepal/ Celade, Santiago de Chile, 6/2001, xerox.
- LANDIM, Leilah; CATELA, Ludmila da Silva; NOVAES, Regina (coord.). Juventude, profissionalização e ação social católica no Rio de Janeiro. São Paulo: ISER, 1996.
- MADEIRA, Felícia Reicher. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos e UNICEF, 1997.
- MADEIRA, Felícia Reicher. Recado dos Jovens: mais qualificação. *In*: CNPD. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD/IPEA, 1998: p. 427-496.
- MELLO JORGE, M. Helena P de. Como morrem nossos jovens. *In*: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento.

Jovens acontecendo na Trilha das Políticas Públicas. Brasília: CNPD/IPEA, 1998: p. 209-292.

OLIVEIRA, Juarez de Castro; PEREIRA, Nilza de; OLIVEIRA; Camarano, Ana Amélia; BAENINGER, Rosana. Evolução e características da população jovem no Brasil. *Irr*. CNPD, 1998, p. 7-19.

PERALVA, Angelina. Violência e o paradoxo brasileiro: democracia. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 2000.

VIGNOLI, Jorge Rodriguez. Vulnerabilidad demográfica América Latina. Qué hay de nuevo? *Irr*. Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Seminario Vulnerabilidad, Cepal, Santiago do Chile, 2001.

WASELFISZ, Júlio Jacobo (coord.) Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. Mapa da violência: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Garamond, 1998.

WASELFISZ, Jacobo. Mapa da violência II: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça, 2000.

ZALUAR, Alba. Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social. São Paulo: UNICAMP, 1994.

Miriam Abramovay

2. VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

Em todo o mundo, a violência na escola tornou-se um tema cotidiano, um importante objeto de reflexão das autoridades e um foco de notícia na imprensa, que vem divulgando, principalmente, as mortes que ocorrem nos arredores e dentro das escolas. Percebe-se que a sociedade, em geral, está bastante preocupada com os problemas da violência no ambiente escolar.

A construção de uma visão crítica sobre o fenômeno da violência mostra-se fundamental, na medida em que permeia todas as relações sociais, em que são profundamente afetados os membros da comunidade escolar, como, por exemplo, alunos, professores, diretores e pais.

A violência escolar tem numerosas causas e conseqüências e o papel de uma análise sociológica é conhecer e se interrogar sobre as categorizações de um dado problema social. É nesse sentido, e dentro da perspectiva de Cultura de Paz da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que surge a pesquisa *Violência nas Escolas*, com claras propostas para mudanças profundas nas escolas e com a indicação de políticas públicas, tanto específicas quanto universais.

1 Este artigo é baseado na apresentação feita durante o *I Simpósio em Saúde Mental da Infância e Adolescência*, cujo tema geral era *Violência e Saúde Mental*, na mesa que tinha como tema *O que se trata, quando se trata de violência*.

A pesquisa foi realizada em 14 capitais brasileiras e recorreu-se a duas abordagens: a extensiva e a compreensiva. Na primeira das abordagens, o conjunto de informantes entrevistados por meio de questionários totalizou 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais, enquanto no estudo qualitativo foram realizadas entrevistas e grupos focais com 2.155 pessoas:

**TABELA 1 – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
POE ALUNOS, PROFESSORES E PAIS, EM
CAPATAIS BRASILEIRAS E NO DISTRITO
FEDERAL**

Número de questionários	
	Total
Alunos	33.655
Professores	3.099
Pais	10.225

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001. In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p.

A pesquisa levou em conta as percepções dos atores, tendo como unidade de análise a interpretação que os mesmos fazem da realidade escolar, entrelaçando diferentes olhares e narrativas, descrevendo o percebido, o silenciado e o vivido. Assim, foram realizadas entrevistas individuais e grupos focais com informantes da comunidade escolar (alunos, professores, diretores, pais, policiais, agentes de segurança, coordenadores de disciplina e inspetores de comportamento).

**TABELA 2 – INSTRUMENTOS QUALITATIVOS
POR NÚMEROS DE INFORMANTES
(NÚMEROS ABSOLUTOS)**

Entrevistas individuais	Diretores e coordenadores de ensino	Policiais/agentes de segurança /vigilantes	Inspetores e coordenadores de disciplina
Total	185	116	124
Grupos focais	Professores (Gr's)	Alunos (Gr's)	Pais (Gr's)
Total	370	1.070	290

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001. In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 38.

No universo pesquisado os alunos apresentaram as seguintes características socioeconômicas:

- a maioria dos entrevistados é do sexo feminino (entre 52% e 57%);
- a faixa etária mais freqüente é de 11 a 17 anos (71% a 87%);
- a maior parte dos alunos entrevistados vive com a família (97%);
- um grande número de entrevistados nunca migrou (75%);
- mais da metade dos jovens contribui para o sustento da família (63%) e 22% realiza algum tipo de trabalho;
- no mínimo 2/3 e no máximo 87% só estudam;
- o estrato social mais numeroso é a classe C (entre 51% e 77%);
- a maioria se declara branca ou mestiça e a minoria negra. Bahia (23%) e Rio de Janeiro (9%).

A fim de se referir à pluralidade das dimensões envolvidas no estudo do fenômeno da violência, este trabalho adotou a expressão “violências nas escolas”, pois esta tem a vantagem de situar o fenômeno não em um sistema institucional,

genericamente considerado, mas contemplar a especificidade espacial e temporal de cada uma das suas unidades. Assim, se é possível pensar em múltiplas manifestações que justificam falar de “violências”, é também admissível supor que estas tenham lugar em estabelecimentos (escolas), onde poderiam variar em intensidade, magnitude, permanência e gravidade.

Bernard Charlot refere-se à dificuldade em definir violência escolar não somente porque esta remete aos *fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar*, mas também porque desestrutura *as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)*. (Charlot, 1997: 01)

Além disso, a inconveniência em delimitar as fronteiras aumenta devido ao fato de que o significado de violência não é consensual. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e, provavelmente, do sexo.

A violência no cotidiano das escolas associar-se-ia, segundo Debarbieux (1999), a três dimensões socioorganizacionais distintas. Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas (Guimarães, 1998) e manifesta-se por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos

nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis.

Apesar de que na pesquisa são analisadas desde as macroviolências da sociedade, que entram de fora para dentro das escolas, até as microviolências que fazem parte do cotidiano, este artigo enfoca a violência interna da escola. As principais definições utilizadas no trabalho mostraram uma pluralidade de violências encontradas no cotidiano das escolas, que não são obrigatoriamente penalizadas, levando em conta o discurso de todos os atores sociais. O vocabulário vai sendo construído com um conceito de violência que não é absoluto e que pode ser resumido da seguinte forma:

Violência:

(1) Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito (disfarçada sob a denominação de “acidentes”), além das diversas formas de agressão sexual. As violências podem ser agressão física, homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas - aquelas armas que ferem, sangram e matam, como demonstra o depoimento a seguir:

Quadro 1 – Quem estourou a bomba?

Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória

Jogaram uma bomba no ano passado (...). A gente juntou um monte mesmo e colocou um cigarro e botou no banheiro. Aí, na hora que acendeu o pavio, lá, deu aquele estouro horrível. Chamaram a polícia [que] chegou, investigou e nada. A galera lá na sala até que sabia. A gente não vai dedurar. E o menino

ficou muito tempo. Aquele caso de quem estourou a bomba. Aí estava pegando para um outro garoto que não tinha feito nada. Então ficou aquele dilema, mas depois que descobriu que foi o menino, aí ele foi expulso.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001. In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 287.

(2) Forma de violência simbólica (abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade); verbal; e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder).

No cotidiano das escolas, existem vários exemplos de violência institucional, como, por exemplo, alunos que relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem sequer escutá-los, pois *a professora fala que não tem nada a ver com isso*. Outros tratam mal os alunos – *safado, marmanjão* –, recorrem a agressões verbais e os expõem ao ridículo quando estes não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta:

[Botam] apelido, ficam fazendo gracinha (...) vêem o nome da pessoa e colocam apelido. Tem um menino lá na sala que o professor chama ele de Benedito, fica enchendo o saco. Na nossa sala, o apelido de um moleque é “bunda-mole”. O professor chama os meninos de BM. (Grupo focal com alunos, escola pública, Goiânia. In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 180.)

Eu acho que está errado desse jeito, sabe? É humilhar muito os alunos também. Ela [a diretora] humilha muito os alunos. E muitas vezes gera até violência no colégio por causa disso. (Grupo focal com alunos, escola pública, Distrito Federal. In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 180.)

A violência no cotidiano das escolas se reflete nas representações que os alunos fazem sobre a escola. Muitas vezes eles apresentam significados contraditórios e distintos sobre seu papel. Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação (física, moral e simbólica). Apesar disso, grande parte dos jovens apresenta uma visão positiva sobre a escola, o estudo e o ensino.

Conforme a tabela 3, quando indagados sobre como se sentiam em relação à escola onde estudavam no momento da pesquisa, 83% dos alunos de escolas públicas de Porto Alegre e 87% dos alunos de escolas particulares de Florianópolis declaram que gostam de suas escolas. Cabem, porém, duas observações: primeiro, os percentuais de alunos que sustentam não gostar da escola – ainda que aparentemente baixos – não devem ser subestimados, pois alcançam 17%, nas escolas públicas e 13% nas escolas privadas. Segundo, na maioria, os percentuais de alunos que afirmam não gostar da escola não são afetados pela dependência administrativa do estabelecimento em que estudam.

TABELA 3 – ALUNOS, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DO ESTABELECIMENTO E APREÇO PELA ESCOLA ONDE ESTUDAM, 2000 (%)

Escolas Públicas	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Sim	79	87	90	84	87	89	86	91	80	89	87	77	85	83	83
Não	21	13	10	16	13	11	14	9	20	11	13	23	15	17	17
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Escolas Particulares															
Sim	69	86	90	95	90	90	90	92	89	87	96	84	87	86	87
Não	31	14	10	5	10	10	10	8	11	13	14	16	13	14	13
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001. *In:* ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 155

Os relatos de violências cotidianas também passam pelas incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito –, pela violência verbal, pelas humilhações e pelas várias exclusões sociais vividas e sentidas em nossa sociedade. Tendem, muitas vezes, a naturalizar-se, a se tornar “sem importância” nas ligações entre pares de alunos, professores e outros funcionários, demandando o exame desses e de outros laços sociais:

O problema da escola está nos alunos que não respeitam muito os professores, a não ser com ameaças. (Grupo focal com professores, escola pública, Goiânia, In: ABRAMVAY; Rua, 2002: p. 171.)

Os alunos brigavam muito em sala de aula e não tinham o mínimo respeito entre si. (Grupo focal com professores, escola pública, Florianópolis, In: ABRAMVAY; Rua, 2002: p. 171.)

Muitos alunos relatam aversão às aulas, pois consideram que elas são monótonas e cansativas: *Muita gente desiste de estudar por isso! São cinco horas dentro da sala de aula, escrevendo e olhando para o quadro. Professor que tem voz enjoada (...) você fica ali escutando aquela voz “ne ne ne ne” no seu ouvido.*

Nos últimos anos, chama a atenção o aumento, ou o registro, de atos delituosos e de pequenas e grandes “incivildades”² nas escolas, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a frequentam. Tornam-se mais visíveis as transgressões, os atos agressivos, os incidentes mais ou menos graves que têm como palco a escola ou seu entorno, onde todos os atores (alunos, professores, o corpo técnico-pedagógico, pais e agentes de segurança) sentem-se vítimas em potencial. Esse angustiante sentimento de vulnerabilidade, segundo Debarbieux (1998: 13),

² Peralva (1997) trata a violência como fenômeno que se sustenta na incivildade, contraponto do termo “civildade” adotado por Norbert Elias.

expressa a existência de uma tensão social, que desencadeia insegurança no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo elas vítimas diretas de crimes e delitos – reflexão corrente no acervo da literatura internacional sobre o tema.

Desse modo, percebe-se que a instituição escolar vem enfrentando profundas mudanças com o aumento das dificuldades cotidianas, que provêm tanto dos problemas de gestão e das suas próprias tensões internas quanto da efetiva desorganização da ordem social, que se expressa mediante fenômenos exteriores à escola, como a exclusão social e institucional, a crise e o conflito de valores e o desemprego.

A escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização, não é mais um espaço resguardado; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas.

Verifica-se que o mito do progresso social, a felicidade individual e a segregação são fenômenos vividos pela comunidade escolar em geral (Debarbieux, 1998). A insatisfação é sentida tanto pelos jovens como pelos membros do corpo técnico-pedagógico. Há mútuas críticas e acusações e a escola aparece, ao mesmo tempo, como causa, conseqüência e espelho de problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder e cuja solução não se encontra ao seu alcance. Essa questão se expressa claramente quando as regras da escola não são claras, quando os professores afastam-se da cultura juvenil, quando os códigos culturais não são compreendidos, quando os seus alunos não são escutados, quando os jovens são “etiquetados”, sentindo que na escola há um enorme buraco que os separa dos adultos, e as relações de confiança são quase inexistentes. Por outro lado, os professores e o corpo técnico-pedagógico se sentem desrespeitados, ameaçados e humilhados, o que torna difícil qualquer espécie de diálogo.

A relação dos alunos com os professores é também apontada como um dos grandes problemas existentes na escola. Segundo DEVINE, John. *Lê marche de la violence scolaire*. In. DEBARBIEUX, Erick; BLAYA, Catherine (orgs.) *Violence à l'école et politiques publiques*. PARIS: ESF, 2001. p. 147-157.), no massacre de Columbine, 47 adolescentes sabiam das mortes que aconteceriam na escola e não avisaram nem a direção da escola e nem mesmo a seus pais. Portanto, imperam nas relações sociais a chamada “lei do silêncio”, tão conhecida pelo tráfico e levada para o cotidiano das escolas. Entre os traficantes, de um modo geral, existe um código de honra, em que fica proibida, sob pena de execução sumária, a revelação de outros traficantes.

Mostra-se, também, que o foco do problema não se encontra, como muitas vezes aparece, nos jovens, senão na distância que os jovens têm da escola, de seus pares, considerados por eles mesmos como indisciplinados.

A tabela 4 mostra que aquilo que os alunos menos gostam nas escolas em que estudam é o espaço físico – salas de aula, espaço externo, corredores (média de 44%). Em alguns depoimentos dos pesquisadores, *a escola tem um aspecto feio, não é arborizada, os pavilhões são compridos e velhos*. Muitas delas apresentam problemas de limpeza, especialmente nos banheiros: *A escola deixa a desejar quanto a limpeza, organização e receptividade aos estranhos; os banheiros são completamente sujos e com muita água no chão*. Além disso, as salas de aula e os corredores freqüentemente não são organizados.

Consulta aos alunos mostra também que a segunda maior freqüência, nas indicações do que não gostam, recai sobre a Secretaria e a Direção (média de 34%) e em terceiro lugar, os próprios alunos (média de 33%), principalmente pelo desinteresse e a indisciplina discente, seguido das aulas (média de 25%) e da maioria dos professores (média de 24%).

TABELA 4 – ALUNOS, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO O QUE NÃO GOSTAM NAS ESCOLAS, 2000 (%)*

Os alunos não gostam	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE
Do espaço físico (salas de aula, corredores)	48	47	39	43	50	40	45
Da secretaria, da direção	36	27	30	32	35	37	40
Da maioria dos alunos	32	27	33	31	24	34	33
Das aulas	29	23	24	19	19	21	26
Da maioria dos professores	25	24	21	23	20	27	22
TOTAL (N)	(270127)	(147429)	(91495)	(188346)	(146602)	(286163)	(186472)

Os alunos não gostam	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Do espaço físico (salas de aula, corredores)	38	46	46	49	41	41	45	44
Da secretaria, da direção	28	36	30	28	35	38	29	34
Da maioria dos alunos	42	39	27	28	36	33	30	33
Das aulas	20	24	30	23	26	34	31	25
Da maioria dos professores	25	26	26	20	24	29	25	24
TOTAL (N)	(79449)	(348339)	(42155)	(480616)	(1144492)	(38078)	(129472)	(355542)

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001. In: ABRAMOVAY; Rua, 2001: p. 157

Solicitou-se ao informante: “Marque o que você não gosta na sua escola”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Além das conseqüências subjetivamente estimadas, as violências têm impactos objetivos sobre a qualidade do ensino, na medida em que tendem a provocar uma rotatividade dos professores. Estes procuram se transferir para locais onde o exercício profissional se mostre mais seguro, possivelmente abrindo lacunas no quadro de docentes das escolas nas quais ocorrem mais violências. Este dado é corroborado pelo discurso de diretores, como se constata a seguir: *Eu acho que [a violência] influencia não só as crianças, os alunos, como a*

nós, como educadores. A cada dia que passa, a gente fica com mais medo, mais intranquilidade, de vir ao colégio

A violência tem repercussão na qualidade de ensino: *Por exemplo, [quando] um professor se destaca numa escola de periferia, ele já chega à escola sobressaltado. O professor já não dá uma aula de boa qualidade porque sempre fica preocupado com a hora de sair; fica preocupado com os alunos.* (Entrevista com diretor, escola pública, Belém. *In: ABROMOVAY; Rua, 2002: p. 305*)

Estudo recente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação mostra que, além das conseqüências diretas, as violências têm desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem. Tais impactos seriam semelhantes àqueles exercidos por outros fatores já conhecidos: a má-formação dos profissionais da educação, a falta de infra-estrutura, o baixo nível de escolaridade dos pais e a falta de material bibliográfico nas casas dos alunos (Codo & Vasques-Menezes, 2001).

TABELA 5 – MEMBROS DO CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DAS CONSEQÜÊNCIAS DA VIOLÊNCIA SOBRE O SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL, 2000 (%)

MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP
39	43	50	40	45	38	46	46	49	41
30	32	35	37	40	28	36	30	28	35
33	31	24	34	33	42	39	27	28	36
24	19	19	21	26	20	24	30	23	26
21	23	20	27	22	25	26	26	20	24
(61493)	(188546)	(146602)	(286163)	(186472)	(79449)	(348339)	(42153)	(480616)	(1144492)

TABELA 5 – MEMBROS DO CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DAS CONSEQÜÊNCIAS DA VIOLÊNCIA SOBRE O SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL, 2000 (%)

	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS	TOTAL
Seu estímulo para o trabalho diminui	35	54	47	48	57	42	54	46
Sente-se revoltado	25	26	24	25	31	27	35	28
Não consegue se concentrar direito nas aulas	23	30	18	17	23	19	24	24
Perde a vontade de ir trabalhar	15	31	21	30	25	31	28	23
Fica nervoso e irritado na escola	15	27	24	19	23	22	24	21
TOTAL (N)	(264)	(165)	(132)	(236)	(220)	(139)	(252)	(2598)

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001. In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 306.

Os dados da presente pesquisa corroboram esses achados. Como mostra a tabela 6, quase metade dos alunos sustenta que as violências no ambiente escolar fazem com que não consigam se *concentrar nos estudos*. Os percentuais variam entre 38%, em Florianópolis, e 52%, em Manaus, ficando a média em 44%.

Já a segunda maior parcela de alunos é composta por aqueles que afirmam *ficar nervosos e revoltados* com as situações de violência que enfrentam nas suas escolas. Os percentuais variam entre 28%, no Rio de Janeiro, e 39%, em Cuiabá, com média de 31%. A terceira mais mencionada conseqüência da violência no ambiente escolar, registrada pelos alunos, é a *perda da vontade de ir à escola*, expressa por percentuais que variam do mínimo de 27%, no Rio de Janeiro e Recife, ao máximo de 34%, em Goiânia, Cuiabá, Manaus e Fortaleza, e com média de 31% para o conjunto das capitais estudadas.

TABELA 6 – ALUNOS, POR CAPITAIS DAS NIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DAS CONSEQÜÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA SOBRE O SEU DESEMPENHO ESCOLAR, 2000 (%)*

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	TOTAL
Não consegue se concentrar nos estudos	46	46	51	52	46	49	41	44
Fica nervoso, revoltado	32	34	39	33	28	32	29	31
Pende a vontade de ir à escola	31	34	34	34	28	34	27	31
TOTAL (N)	(135880)	(198832)	(83870)	(231378)	(192841)	(357002)	(246280)	(4633300)
	ES	SP	SC	RJ	AL	RS	BA	TOTAL
Não consegue se concentrar nos estudos	44	42	38	42	46	42	46	44
Fica nervoso, revoltado	34	32	32	28	33	33	30	31
Pende a vontade de ir à escola	31	33	29	27	29	32	31	31
TOTAL (N)	(57630)	(1462381)	(50046)	(665907)	(113608)	(170512)	(459168)	(4633300)

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001. In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 301.

Foi perguntado ao informante: "Como você acha que a violência afeta seus estudos: Não consegue se concentrar nos estudos; Fica nervoso, revoltado; Não sente vontade de ir à escola (Marque todas as que forem verdadeiras)". Foram consideradas apenas as respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Como resultado, as violências no ambiente escolar, tanto nas escolas públicas como nos estabelecimentos privados, impõem aos alunos graves conseqüências pessoais, além de danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança, prejudicando o seu desenvolvimento pessoal:

Tem crianças aqui que, devido a um assalto [ocorrido] outra dia, não conseguem nem assistir aula, [ficaram] nervosas. O professor tem que conversar e não adianta. Então, eu acho que interfere na escola, interfere sim. (Entrevista com diretor, escola privada, Cuiabá, In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 303)

No que se refere especificamente aos membros do corpo técnico-pedagógico, o impacto sobre o desempenho dos docentes foi assim descrito:

A violência tem repercussão na qualidade de ensino. Por exemplo, [quando] um professor se destaca numa escola de periferia, ele já chega na escola sobressaltado. O professor já não dá uma aula de boa qualidade porque sempre fica preocupado com a hora de sair; fica preocupado com os alunos. (Entrevista com diretor, escola pública, Belém. In: ABRAMOVAY; Rua, 2002: p. 305.)

Surge uma pergunta crucial: Que escolas são essas em que parcelas significativas dos alunos não gostam de seus colegas e os membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que o que nelas menos apreciam são as aulas e a maioria dos alunos?

Podemos afirmar, com uma ponta de esperança, que, apesar das situações encontradas, o estudo mostra que a violência é construída e, logo, pode ser também “desconstruída”, com estratégias que protejam as escolas de violências, tanto as que vêm de fora para dentro, como as interiores, aquelas que fazem parte do contexto escolar.

Algumas escolas são historicamente violentas, enquanto outras passam por situações conjunturais de violência. Não existem situações deterministas, e a origem da violência faz parte de um quadro institucional e social, que, por sua vez, está sujeito a mudanças.

Escolas organizadas, bem cuidadas, com regras claras de comportamento, com segurança no seu exterior e interior, onde existe um clima de entendimento, valorização dos alunos e dos professores, diálogo, sentimento de pertencimento e poder de negociação entre os diferentes atores podem mudar situações críticas. Assim como cultivar os vínculos com a comunidade, abrir as escolas nos finais de semana, para atividades sociais, culturais e esportivas, e ainda

contar com a participação ativa dos pais dos alunos pode tornar as escolas espaços mais seguros e novamente respeitados na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (coord.). *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. (coord.) *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam. ABRAMOVAY, Miriam. (coord.) *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CASTRO, Mary Garcia (coord.) *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (coords.). *Violences à l'École: état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CHESNAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Robert Laffont, 1981.

CLÉMENCE, Alain “Violence et incivilités à l’école: la situation en Suisse”. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (dir.) *La Violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: ESP, 2001, p. 183-200.

CODO, Wanderley; MENEZES-VASQUES, Iône. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*. Brasília: MIMEO, CNTE, 2001 (mímio).

DEBARBIEUX, Éric. *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Paris: ESF, 1990.

DEBARBIEUX, Éric. (coord.). La violence à P’école: approches européennes. In: Institute Nacional de Recherche Pedagogic. *Revne Française de Pédagogie*, nº 123 – abril, maio – junho, 1998.

_____. *La violence en milieu scolaire: l’état des lieux*. Paris: ESF, 1996.

_____. *La violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF, 1999.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. “Fundamentos da nova educação”. In: *Cadernos UNESCO Brasil*, vol. 5, Brasília: UNESCO, 2000.

Miriam Abramovay
Fabiano Lima
Santiago Varella

3. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS REPERCUSSÕES DA VIOLÊNCIA NOS ESTUDOS E NA INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA¹

1 Este texto apóia-se nos dados da pesquisa Violência, Aids e Drogas nas Escolas, desenvolvida pela UNESCO em parceria com diversas instituições governamentais e não-governamentais. São parceiros da UNESCO nessa pesquisa: Coordenação Nacional DST/Aids – Ministério da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos – Ministério da Justiça; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq); Instituto Ayrton Senna; United Nations Programme on HIV/Aids (UNAIDS); The World Bank; United States Agency for International Development (USAID); Ford Foundation; Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O artigo contou com as importantes colaborações de Lígia Dabul e de Eike Frehse.

INTRODUÇÃO

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que ocorrem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, esse é um fenômeno preocupante. Seja pelas seqüelas que diretamente infligem aos atores partícipes e testemunhas ou pelo que contribui para rupturas com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência de aprendizagem, de socialização em ética e da comunicação por diálogo.

Este artigo investiga algumas possíveis interferências que um ambiente violento pode exercer nos estudos e nas interações sociais dos atores do ambiente escolar, segundo as percepções dos alunos do Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e do Ensino Médio, com idades entre 11 e 24 anos, alunos de escolas particulares e públicas de 14 capitais brasileiras².

Esses alunos foram divididos em dois grupos de acordo com a declaração de seu conhecimento de “atos de violência grave” na escola. Os estudantes que declararam saber de pelo menos um episódio muito violento, segundo critérios definidos alhures,

2 Manaus e Belém, na região Norte; Fortaleza, Recife, Maceió e Salvador, no Nordeste; Distrito Federal, Goiânia e Cuiabá, no Centro-Oeste; Vitória, Rio de Janeiro e São Paulo, na região Sudeste; e Porto Alegre e Florianópolis na região Sul.

formaram um dos grupos, enquanto o restante da população de jovens formou o outro. Com esse procedimento, procurou-se identificar possíveis diferenças nas percepções desses dois grupos no que se refere às repercussões da violência para os estudos e para as relações entre os atores na escola. A definição de “violência grave” foi obtida por meio da caracterização dos próprios alunos pesquisados, que foram inquiridos a indicar as cinco ações que consideravam as mais violentas.

O artigo foi dividido em seis seções. Na primeira seção é feita uma breve explicação da metodologia empregada na coleta e no tratamento dos dados apresentados, e da composição dos grupos de alunos analisados. A seção seguinte é dedicada a esclarecer o conceito de violência empregado no artigo de acordo com a literatura e com as percepções coletadas por intermédio de grupos focais com estudantes. A seção 3 apresenta algumas características socioeconômicas do grupo de alunos analisado para, na quarta seção, serem investigadas as repercussões da violência nos estudos dos alunos. A seção 5 descreve a percepção desses alunos sobre a qualidade de suas interações entre si e com seus professores, bem como sobre a reação adequada quando interagindo conflituosamente. Por fim, na última seção, são apresentadas algumas conclusões.

3.1. METODOLOGIA

Uma ampla pesquisa desenvolvida nos anos de 2000 e 2001, recentemente publicada no livro *Violências nas Escolas* (Abramovay e Rua, 2002), fornece os dados analisados neste artigo. A pesquisa, denominada Violência, Aids e Drogas, recorreu a duas abordagens complementares: a abordagem extensiva e a abordagem compreensiva, que foram combinadas de modo a articular os respectivos benefícios e superar as limitações de cada uma delas. A primeira das abordagens visa a conhecer magnitudes e baseia-se na

representatividade e na capacidade inferencial dos dados, que é característica das pesquisas do tipo *survey*. Já a abordagem compreensiva procura trabalhar o conteúdo de manifestações da vida social, próprias às atividades dos sujeitos, recorrendo a uma abordagem qualitativa.

Embora a pesquisa tenha realizado uma coleta de dados junto a alunos, pais de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico das escolas, este artigo, devido às limitações impostas pelos seus objetivos específicos, utiliza somente os dados coletados junto aos estudantes por meio dos 33.655 questionários distribuídos em 14 capitais.

O questionário aplicado aos alunos foi composto por um primeiro conjunto de questões destinadas a identificar as características do informante, ao qual seguiam-se questões envolvendo a violência e suas manifestações no espaço escolar. Os 33.655 questionários foram aplicados em escolas públicas e privadas, nos períodos diurno e noturno de ensino. As análises desenvolvidas para este artigo foram feitas a partir das questões respondidas pelos alunos que indicassem:

- 1) informações socioeconômicas dos estudantes;
- 2) percepção das repercussões da violência nos estudos;
- 3) percepção das interações no ambiente escolar entre professores e alunos, assim como entre os alunos;
- 4) reações dos alunos diante de uma agressão.

É importante destacar que todos os dados são apresentados distinguindo dois grupos de estudantes, definidos segundo o conhecimento de atos de violência grave em sua escola. Assim, tem-se um grupo de alunos que identifica a ocorrência de pelo menos um dos atos de violência. O outro grupo é aquele composto pelos alunos que não identificaram qualquer ocorrência muito violenta em suas escolas. As análises que se seguem baseiam-se em comparações entre os dois grupos.

Ressalta-se que a variável “ato de violência grave” foi construída a partir dos alunos que, diante de uma lista de 16 atos, escolheram os cinco itens que consideraram mais violentos, a saber: atirar em alguém (80%), estuprar (74%), usar drogas (45%), roubar (43%), andar armado (41%).

Para verificar a qual grupo pertence um determinado aluno, foi considerada a indicação do seu conhecimento sobre ações envolvendo assalto à mão armada, tiros de arma de fogo, estupro/violência sexual e episódios com ferimento grave ou morte na escola. Essas ações foram arbitradas como sendo as que correspondiam aos “atos de violência grave” disponíveis no questionário. Desta forma, tanto a definição do significado de ato violento quanto a presença de ações correspondentes na escola são definidas pela percepção dos próprios respondentes.

Como o objetivo principal é comparar as percepções dos diferentes grupos de alunos, optou-se pela utilização dos dados agregados para o conjunto das 14 capitais, alcançando abrangência geográfica, mas, paralelamente, perdendo em especificidade.

3.2. TRABALHANDO COM O CONCEITO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

O estudo da violência no ambiente escolar, segundo Debarbieux (1996), vem apresentando relevantes mudanças tanto no que é considerado violência como no olhar a partir do qual o tema é abordado. De análises em que a ênfase recaía sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra alunos, os estudos passaram a privilegiar a análise da violência entre alunos ou desses contra a propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos.

Essa alteração de ênfase foi acompanhada da necessidade de identificar diferentes formas de violência e de definir seus significados. Tarefa que se mostra árdua, uma vez que nenhum conceito chega a ser consensual entre os pesquisadores, até porque “*o termo é potente demais para que [um consenso] seja possível*” (Arblaster, 1996: 803-805). O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e do sexo; sendo, portanto, uma conceitualização *ad hoc* mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos atores que a examinam.

Também os termos usados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil, na Inglaterra esse enfoque é pouco usual. Para alguns autores na literatura inglesa, o termo violência na escola só deveria ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores (Curcio e First, 1993; Steiberg, 1991, *apud* Flannery, 1997) ou no caso de atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Em que pese as dificuldades, alguns avanços na conceitualização de violência escolar foram alcançados. Bernard Charlot (1997) classificou a violência escolar em três níveis:

- i) a violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
- ii) incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- iii) violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no

mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos.

Para Charlot (*op. cit.*), se a agressão física ou a pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as “incivildades” que representam a principal ameaça para o sistema escolar. Porém, outros autores, como Dupâquier (1999), alertam para a necessidade de uma preocupação com os vários tipos de violência na escola, tanto pelo princípio dos direitos humanos, pelo lado das vítimas, como também por sua expressão e por seu crescimento. Haveria de se indignar socialmente com o sentido da violência para as vítimas, para as instituições que a sofrem e para a democracia.

De fato, como adverte Hanke (1996), não basta focalizar atos considerados criminosos e extremos, pois isso não colaboraria para melhor entender a natureza, a extensão e as associações entre violências e vitimização. Nesse sentido, Budd (1999 *apud* Hayden e Blaya, 2001) argumenta que não é só a violência física a merecedora de atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre a violência mais afins às realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos indivíduos.

Como resultado, nos últimos tempos, vêm-se desenvolvendo novas concepções acerca da violência nas escolas, pelos significados que assume, ampliando-se a sua definição de modo a incluir eventos que antes passavam por práticas sociais costumeiras. Nesse sentido, a violência deixa de estar relacionada apenas com a criminalidade e a ação

policial, passando a ser alvo de preocupações ligadas à miséria e ao desamparo político, uma vez que acarreta novas formas de organização social relacionadas com a exclusão social e institucional e com a presença de atores em situação de “não integração” na sociedade. (Abramovay *et al.*, 1999: 57)

Como este artigo parte da linha de pesquisa *Juventude, Violência e Cidadania*, desenvolvida pela UNESCO nos últimos anos, entende-se por violência a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional. (Abramovay e Rua, 2002: 94)

Não distante à utilização de um conceito abrangente de violência escolar, a análise apresentada neste artigo enfoca apenas um dos componentes desse contexto: as ocorrências graves de violência, isto é, os tipos de intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s), que os alunos percebem como sendo as ações mais violentas.

Apesar do enfoque ser sobre as ações de violência grave no âmbito escolar, trata-se de opção que traz consigo algumas perdas de significados, tendo em vista que o instrumental utilizado para sua definição enfoca apenas magnitudes. Apesar de legítima, não reflete por inteiro a opção metodológica das pesquisas desenvolvidas pela UNESCO, que adota o holismo metodológico como estratégia. Dessa forma, visando diminuir as perdas de significados, algumas das definições de violência que os jovens apresentaram durante os grupos focais serão expostas, com o intuito de chamar a atenção para o complexo quadro do que se entende por violência.

Há uma pluralidade de elementos que os jovens incluem nas suas concepções de ação violenta. Nos grupos focais, quando solicitados que definissem violência, houve uma diversidade considerável de modos dos jovens fazerem isso. Para além da concepção genérica e compartilhada por todos da ação violenta como ação que provoca prejuízo, algum tipo de dano às pessoas³, foram encontradas referências a prejuízos das mais diferentes espécies, provocados por diferentes atores sociais, utilizando-se dos mais variados meios.

Para os jovens, a violência nem sempre está referida à agressão física. Embora etimologicamente a palavra violência envolva a noção de força (Chesnais, 1981), são numerosos os estudos que consideram como violentas também situações que não envolvem a força, bem como constataam haver representações sobre a violência dos atores sociais estudados que não estão referidas a situações caracterizadas por ações de força, como algumas das que tratamos nesta pesquisa. Magoar, agredir por meio de palavras e atitudes, comportamentos que os jovens consideram “falta de respeito”, já seriam, para eles, formas de exercer a violência:

Agressão não só corporal, mas verbal. Acho que qualquer coisa (...) na intenção de magoar uma outra pessoa, eu acho que é uma violência. Embora você não toque, não machuque, mas você machuca de outra forma, não é? Isso também é uma violência.
(Grupo focal de alunos, Escola Pública, Fortaleza)

3 Pesquisadores conceituam violência com abrangência como essa que encontramos nas concepções dos jovens. Michaud (1999), por exemplo, afirma que “há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”. Tal conceituação é referência de pesquisas como a que Waiselfisz (1998) desenvolve junto a jovens das camadas médias de Brasília.

Mas, se ao definirem o que é violência os jovens que participaram dos grupos focais fazem questão de incluir e enfatizar situações nas quais a força física não está presente, a idéia de violência como agressão física ocupa lugar importante nas gradações acerca das ações violentas, representando pólo máximo de violência no conjunto de situações computadas por eles como violentas. No estabelecimento de tipos de violência, encontramos distinções que os jovens fazem, por exemplo, entre violência moral e violência física⁴, ou entre violência verbal ou psicológica⁵ e física, que se incorporam àquelas situações que foram elencadas acima, que não envolvem agressões físicas, por outro lado, guardam um significado muito distinto para elas. Ainda, quando se referem a situações de violência que já experimentaram, os jovens tendem a relatar casos que envolvem agressões físicas. Já nos depoimentos, essa idéia de maior violência, ou de violência de fato, ser a agressão física, aparece na forma, por exemplo, de violência “direta”: *A indireta é o palavrão, aí a pessoa não gosta. E direta já é partir pra agressão física.*

Esse leque extenso de concepções do que é violência expressa uma multiplicidade de experiências dos jovens com situações violentas. Mas indica também seu caráter difuso⁶ e difundido⁷, por meio do qual é vivenciada por eles. De fato, há jovens que consideram a violência algo “sem sentido”, e alguns declaram mesmo ter dificuldades de refletir sobre ela e de defini-la: *Eu acho que a violência é uma coisa que, por mais definições que você dê, nunca vai conseguir definir o que é violência.*

3 Waiselfisz (1998:29-30) também encontra essa classificação nas concepções de jovens de Brasília sobre a violência.

4 Há recorrência de depoimentos de jovens que enfatizam o quanto a violência atinge aspectos “psicológicos” da vida das pessoas, como o seguinte: *Não é só a física. Eu acho que a física a gente vê. Eu acho que muitas vezes uma palavra que você fala, uma crítica que não é construtiva, fere muito mais a pessoa. Isso a pessoa leva pela vida toda, porque fere o psicológico.* (Grupo focal de alunos, escola particular, Salvador)

Contudo, a violência é de modo generalizado condenada pelos jovens, e o fato de distinguirem tão veementemente as formas de violência em espectro que polariza e diferencia a violência física da não-física, e a violência dirigida para as pessoas e a dirigida para as coisas, faz-nos lançar indagações sobre afirmações em torno da naturalização, para os jovens, da violência, que aparece em diversas formulações acadêmicas, políticas, do senso comum e dos meios de comunicação associada à banalização da prática e do convívio com práticas violentas.

A violência é de fato apontada pelos jovens como situação cotidiana, não excepcional, do dia-a-dia. Em diversos depoimentos de jovens, a violência é definida como cotidiana porque relativa a toda sorte de acontecimentos e porque pode ser precipitada a qualquer momento, e por qualquer razão:

Nos dia de hoje, violência (...) é aquela coisa normal de todo o dia. Todo dia você sai na rua, vê um policial bater num cara que não tem nada a ver. Não aconteceu nada assim, não fez nada assim. Você esbarra no cara, muitas vezes nem [era] a sua intenção. O cara já está bêbado, chega assim: “Pô, não sei o quê!”. Já quer briga, briga até verbal mesmo, de você (...) xingar o cara. Já é um tipo de violência. (Grupo focal de alunos, escola particular, Vitória)

A iminência de deflagração de atos violentos no cotidiano dos jovens aparece como experiência de descontrole. Essa sensação de descontrole, de que a violência pode ser deflagrada de súbito, por qualquer razão ou pessoa, está presente em diversos depoimentos:

6 Ver em Adorno (1994) referências a essa forma difusa de se experimentar a violência.

7 Em Barreira *et al.* (1999: 120 e seg.) há demonstração da difusão do convívio dos jovens com a violência, independente de classe social e gênero.

De uma conversa pode surgir uma violência. De um modo de uma pessoa falar com você pode surgir um soco, um pontapé. (Grupo focal de alunos, escola pública, Rio de Janeiro)

Violência é a consequência de atos. Muitas vezes a pessoa acha que por causa de uma palavra, porque alguém falou alguma coisa até sem querer, aí já vai querer agredir, já vai querer falar mal. (Grupo focal de alunos, escola pública, Vitória)

A noção de descontrole muitas vezes associada à violência é confirmada com a alusão ao seu caráter contagiante, endêmico, com a situação de, uma vez deflagrada, a violência ser mecanicamente multiplicada em ambientes e por atores sociais diversos:

Muitas vezes a violência é como um ciclo. Olha só, você foi para o serviço, aí seu chefe te dá um monte de esporro (...). Aí você chega dentro do ônibus, aí você vai entrando lá e começa logo, começa ficando puto (...). Como você está com raiva, vai descontar. (Grupo focal de alunos, escola pública, Vitória).

Mas ao se referirem ao descontrole que caracteriza a ação violenta, os jovens em seus depoimentos demonstram concebê-la como ação desmedida (isto é, anormal). A violência aparece recorrentemente e de diversos modos como uma reação desmedida diante de algum acontecimento, de algum ato de outros: *Qualquer discussãozinha (...) você dá um soco na cara do sujeito ou então você pega a sua arma (...), você parte pra outros métodos (...).*

Parece haver continuidade entre essas noções de descontrole associadas à violência e a sua caracterização como algo condenável e ilícito. Assim, é freqüente que a violência

seja definida e exemplificada por meio de ações ilegais, como o roubo⁸:

Violência é qualquer tipo de roubo (...) A pessoa está passando assim, aí passa alguma pessoa, aí começa, aí pega, e toma! Porque às vezes também é como um roubo de bicicleta. O cara está ali andando, aí tem um cara que fica só esperando ele ir: “Me dá a bicicleta aí!”. Ou então: “Dá o relógio aí!”, “Me dá qualquer coisa assim!”. (Grupo focal de alunos, escola pública, Fortaleza)

É a gente não poder andar. A qualquer momento você pode ser assaltada, você pode estar sendo agredida. Se você está dentro de um ônibus (...) se estiver tarde você está preocupada (...) (Grupo focal de alunos, escola pública, Vitória)

Assim, se de um lado a violência é apresentada pelos jovens como fenômeno cotidiano, extenso e generalizável, por outro lado é decomposta em inúmeras modalidades, cuja gravidade é diferentemente avaliada, e comumente associada ao ultrapassamento de limites. E esses limites são demarcados pelo que é tomado como condenável pelos jovens, e como padrões socialmente aceitos, que devem ser respeitados. Desse modo, a violência é experimentada pelos jovens como fenômeno não excepcional, cotidiano, mas ao mesmo tempo é concebida como prática anormal e

8 Em Minayo et al. (1999:149-151) há análise de noções que jovens do município do Rio de Janeiro, de diferentes estratos sociais, tendem a associar à violência, relativas principalmente à criminalidade e à morte: “a violência é sinônimo de delinquência, como vem sendo narrado por inúmeros autores” (p.149). Observar que em pesquisa realizada por Abramovay et al (1999) jovens de cidades da periferia de Brasília também indicam ocorrências criminosas (assassinatos/tentativas de homicídio e assaltos) para exemplificar formas de violência que encontram em suas cidades.

condenável, e por isso não naturalizada, porque ultrapassa os limites do que para eles é visto como forma aceitável de relacionamento entre as pessoas, em especial quando resulta em agressão física.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE ALUNOS

Nesta seção, são apresentadas informações de caráter menos analítico e mais descritivo, visando esclarecer algumas características gerais, porém relevantes para o entendimento dos grupos de alunos selecionados segundo a identificação de eventos muito violentos em suas escolas. Destaca-se que a população representada pelas tabelas abaixo é formada por estudantes do ensino fundamental e médio com idades entre 11 e 24 anos, moradores de 14 capitais brasileiras (Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Distrito Federal, Goiânia, Cuiabá, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis).

Como se percebe pela análise da Tabela 1, o grupo de alunos que identificou ao menos uma ocorrência muito violenta em sua escola representa mais de um terço do total de estudantes das 14 capitais pesquisadas (35,6%). Além disso, uma diferença relevante entre os dois grupos de alunos é a dependência administrativa, porque 10% a mais de alunos de escolas públicas identificam episódios de violência grave em suas escolas. Este fato é importante, pois além dessa porcentagem ser elevada é preciso considerar que 71% dos alunos estão matriculados na rede pública de ensino. Outras características foram exploradas, como ocupação e sexo, sem, contudo, apresentar grandes diferenças entre os grupos.

TABELA 1 – ALUNOS, POR IDENTIFICAÇÃO DE ATOS DE VIOLÊNCIA GRAVE NAS ESCOLAS, SEGUNDO CARACTERÍSTICAS DE TRABALHO E SEXO DOS ESTUDANTES, E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA; 2000 (%)

Atualmente você trabalha?	Não identifica grave	Identifica violência grave	TOTAL
Trabalha	60,8%	39,2%	100%
Não Trabalha	65,3%	34,7%	100%
Sexo			
Masculino	63,5%	36,5%	100%
Feminino	65,0%	35,0%	100%
Dependência Administrativa			
Pública	61,5%	38,5%	100%
Privada	71,5%	28,5%	100%
Total Geral	64,4%	35,6%	100%

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

3.4. REPERCUSSÕES DA VIOLÊNCIA NOS ESTUDOS

Para investigar as percepções acerca das repercussões da violência nos estudos, foram utilizadas informações referentes à percepção do ambiente violento, para definir os dois grupos de estudantes, cruzadas com as percepções sobre as consequências da violência para os estudos. A divisão dos alunos segundo seu conhecimento de ocorrências de atos graves de violência em suas escolas é uma estratégia para observar se as consequências da violência para os estudos se diferem entre os estudantes que possuem experiências mais ou menos próximas do fenômeno.

Na população de alunos que identificaram algum evento envolvendo armas de fogo ou violência sexual na escola, foram observadas porcentagens altas para todos os tipos de repercussões para a violência, comparativamente ao grupo dos estudantes que não identificou qualquer episódio de violência grave na escola. Os tipos que foram apresentados na pesquisa, de modo a captar a percepção dos estudantes, foram: “A violência afeta seus estudos porque sente que não consegue se concentrar nos estudos”, “A violência afeta seus estudos porque sente que o ambiente da escola fica pesado”, “A violência afeta seus estudos porque sente que a qualidade das aulas diminui” e “A violência afeta seus estudos porque não sente vontade de ir à escola”.

A tabela 2 mostra que mais da metade dos alunos que identificou atos de violência grave declarou que a violência causa falta de concentração ou que o ambiente fica pesado. Mesmo apresentando porcentagens menores, as repercussões “diminuição da qualidade das aulas” e “falta de vontade de ir à escola” são de aproximadamente 40%.

TABELA 2 – PERCEPÇÃO DOS ALUNOS, POR IDENTIFICAÇÃO DE ATOS DE VIOLÊNCIA GRAVE NA ESCOLA, SEGUNDO TIPOS DE REPERCUSSÃO DA VIOLÊNCIA NOS ESTUDOS, 2000 (%)

A Violência Afeta seus Estudos:	Alunos que não identificam violência grave	Alunos que identificam violência grave	População total de alunos
Porque sente que não consegue se concentrar nos estudos	38,5%	53,2%	44,4%
Porque sente que o ambiente da escola fica pesado	33,4%	50,2%	39,4%
Porque sente que a qualidade das aulas diminui	28,4%	40,4%	31,4%
Porque não sente vontade de ir à escola	28,9%	39,6%	31,4%

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Nota: É importante assinalar que os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

A população que não teve conhecimento de qualquer dos acontecimentos definidos anteriormente como graves identificou em magnitude menor as repercussões que a violência pode ter nos estudos. O grupo que identificou alguma violência do tipo grave em suas escolas é 17% mais freqüente que o outro grupo, no caso de percepção do ambiente escolar pesado, e 13% no caso da falta de vontade de ir à escola.

Se comparada à freqüência daqueles que identificam violências graves com as percepções da população total, a diferença é de aproximadamente 9%. Enquanto a identificação de “ambiente pesado” é de 50,2% para o grupo que identifica violência grave, para a população total de estudantes amostrada, esta identificação ocorre em 39,4% dos casos. Tudo isto fortalece o argumento de que o grupo que conhece atos de violência grave na escola freqüentemente identifica efeitos negativos desta violência nos seus estudos.

As respostas refletem dimensões individuais da desmotivação (falta de concentração e de vontade de ir à escola) e percepções do ambiente escolar, atestando a existência de externalidades negativas da violência em uma dimensão coletiva (ambiente pesado e diminuição da qualidade das aulas).

3.5. A VIOLÊNCIA E AS RELAÇÕES ENTRE OS ATORES NO ÂMBITO ESCOLAR

Esta seção procura descrever a percepção dos alunos sobre algumas relações entre os atores no âmbito escolar, com ênfase nos dois grupos de estudantes definidos, quais sejam: aqueles que sabem de acontecimentos muito violentos em suas escolas e os que não sabem. Foram investigadas duas dimensões da visão dos estudantes, sendo que a primeira (seção 5.1) indaga diretamente como é o relacionamento deles com os demais

atores, enfatizando principalmente aquela entre alunos e professores. A segunda dimensão (seção 5.2) analisa como é a reação dos estudantes quando envolvidos em relações que envolvem uma agressão, sem qualquer especificação de qual o ator com o qual está em conflito, apenas delimitando as agressões ocorridas dentro da escola. Se por um lado a primeira subseção visa identificar alguma singularidade das relações com diferentes atores, por outro, a segunda visa especificar como é a reação dos alunos a um tipo específico de relação: a conflituosa.

3.5.1. PERCEPÇÕES SOBRE AS INTERAÇÕES DOS ATORES NA ESCOLA

Pela percepção da relação de alunos e professores é possível analisar um aspecto importante das repercussões da violência para a vida estudantil, uma vez que se a violência extrema incidir negativamente na interação social entre alunos e professores, comprovar-se-á uma possível conseqüência maléfica da violência na escola. Urge destacar que outros fatores podem estar incidindo na relação causal que se está investigando, amenizando, portanto, qualquer conclusão precipitada de que uma taxa maior de violência acarreta menor qualidade do ensino. No entanto, tal investigação pode lançar pistas iniciais importantes para investigações acerca da correlação entre violência alta e baixo aproveitamento dos estudos.

Observa-se que o grupo formado por aqueles que identificaram atos violentos em suas escolas concorda, mais freqüentemente, com frases de conteúdos negativos sobre a relação entre alunos, e sobre a relação dos professores com os alunos, embora as diferenças entre os dois grupos apresentem variações menores do que as apontadas na Tabela 2.

De fato, as opiniões dos dois grupos de alunos são semelhantes quando as sentenças possuem significados mais

extremados, como “não gostam *da maioria* dos alunos” ou “não gostam *da maioria* dos professores”, talvez por generalizar muito, não abarcando opiniões menos radicais. Com base na Tabela 3, observa-se que mais alunos declaram não gostar dos seus colegas quando comparados às declarações de não gostar dos professores. Sobre esse dado é importante destacar que, recorrentemente nas pesquisas desenvolvidas pela UNESCO (Abramovay *et al.*, 2001; Abramovay e Rua, 2002), os alunos vêm apontando seus próprios colegas, caracterizados como indisciplinados e desinteressados, como fonte dos problemas da escola.

TABELA 3 – ALUNOS, POR IDENTIFICAÇÃO DE ATOS DE VIOLÊNCIA GRAVE NA ESCOLA, SEGUNDO PERCEPÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR, 2000 (%)

Relações Sociais na Escola	Alunos que não identificam violência grave	Alunos que identificam violência grave	População total de alunos
Na sua escola, você não gosta da maioria dos alunos?	32,5%	33,8%	33,0%
Na sua escola, você não gosta da maioria dos professores?	22,7%	25,5%	23,8%
A maioria dos professores briga, usa linguagem pesada com os alunos?	7,4%	14,8%	10,0%
A maioria dos professores não está interessada nos alunos?	10,8%	10,0%	14,0%

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Nota: É importante assinalar que os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

Por outro lado, quando as questões tratam de aspectos específicos da relação dos alunos com os professores, o grupo dos estudantes com conhecimento de atos de violência grave identifica, mais freqüentemente, aspectos negativos nos processos interativos. Enquanto 15% desses estudantes revelam que os docentes usam “linguagem pesada” com os

alunos, o outro grupo identificou tal aspecto somente em 7% dos casos. Outra informação relevante é a de que um quinto dos estudantes com conhecimento de atos de violência grave na escola revelou que a maioria do corpo docente não está interessada nos alunos.

A análise desenvolvida a partir dos resultados da Tabela 3 mostrou mais um indício de implicação da violência para a escola, agora enfocando as interações sociais entre dois dos seus principais atores. A percepção dos estudantes sobre seus problemas em interagir com os seus colegas e professores, de modo geral, aponta para possíveis deficiências no desenvolvimento das funções da escola. A seção seguinte visa entender como é o conflito dentro da escola, sob a perspectiva dos alunos.

3.5.2. AS REAÇÕES ÀS AGRESSÕES NA ESCOLA

Pela identificação das reações às agressões na escola é possível analisar as interações sociais por um prisma diferente, pois torna claro como agem os estudantes em situações de conflito. Também por esse tipo de análise, é possível supor a existência tanto da propensão à reprodução da violência, quanto da propensão à solução de conflitos.

A partir da Tabela 4, é possível verificar que a grande maioria dos estudantes que identificaram alguma violência grave em suas escolas, afirmaram que o normal é o aluno se vingar de quem o agrediu. Neste grupo 45,1% afirma que tal reação é a mais comum, enquanto que o grupo que não soube de qualquer violência sexual ou envolvendo arma de fogo em sua escola busca, na maioria das vezes, alguma autoridade (51,6%) quando vítima de agressão. Essa diferença revela um dado interessante para a compreensão da violência escolar, pois quando existe

uma exposição maior a violências mais graves, existe também uma reação violenta às agressões (graves ou não). A Tabela 4 informa, portanto, que alunos que afirmaram terem tido algum contato com atos de violência grave, mesmo que o contato se resume ao simples conhecimento de sua existência na escola, reproduzem mais a violência.

TABELA 4 – ALUNOS, POR IDENTIFICAÇÃO DE ATOS DE VIOLÊNCIA GRAVE NA ESCOLA, SEGUNDO PERCEPÇÃO DOS TIPOS DE REAÇÃO A AGRESSÕES NA ÂMBITO ESCOLAR, 2000 (%)

Na sua escola, quando um aluno sofre uma agressão, o que ele geralmente faz?	Alunos que não identificam violência grave	Alunos que identificam violência grave	População total de alunos
Procura autoridade (diretoria, polícia)	51,6%	37,0%	46,0%
Não faz nada	6,4%	6,0%	7,1%
Procura se vingar	31,0%	45,1%	36,9%
Fala com os pais	10,2%	9,9%	10,1%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Vale ressaltar que o entendimento de violência não é homogêneo no universo dos alunos pesquisados. Ao responder um questionário, os entrevistados podem refletir sobre casos em que julgam que uma reação violenta é legítima, (...) *a violência não se apresenta dotada de uma conotação valorativa absoluta. Ao contrário, é vista como instrumental: pode ser válida ou não, dependendo de por quê, para quê, e contra quem é praticada. Por exemplo, é válida como defesa, no caso de agressões, de humilhações, de injustiças e de reação a assaltos e roubos* (Abramovay e Rua, 2002: 342).

As atitudes passivas diante das agressões são mais freqüentemente identificadas por aqueles estudantes de escolas onde ocorreram atos de violência grave. Outro dado relevante nesse sentido é a menor prevalência da busca por soluções que envolvam algum tipo de autoridade (policial ou escolar) nesse mesmo grupo de alunos. Enquanto 8% dos alunos de escolas onde violências mais graves são identificadas “não fazem nada”, 6,4% do outro grupo teriam a mesma atitude se alguma agressão ocorresse. Já no caso da busca por autoridades a diferença entre os dois grupos é mais elevada, sendo de quase quinze pontos percentuais.

3.6. CONCLUSÕES

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada uma delas precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, preparando-os para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora com a sociedade (Enguita, 1989). Tais influências se manifestam por meio de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações. Cada sujeito apresenta um universo próprio,

tornando necessário que o estabelecimento dos espaços interativos, no contexto educacional, seja orientado a promover relações de troca, de esforços partilhados na construção de soluções comuns, para o alcance dos objetivos coletivos.

Os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, fornecem as trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão possível. O ambiente propiciado pela escola favorece não só os processos informativos, mas, também, os de comunicação, produzindo um amplo universo simbólico que estimula configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades.

Este relevante papel social, por muito tempo, investiu ao ambiente escolar uma áurea de aparente segurança, livre da violência comumente encontrada em outros espaços da sociedade⁹. No entanto, esta não é mais a realidade verificada atualmente nas escolas. Em todo o mundo ocidental moderno, a ocorrência de violências nas escolas não é fenômeno recente, e tanto alunos, quanto pais e professores constataam que o ambiente escolar deixou de ser um lugar seguro, tornando-se um grave problema social, além de um importante objeto de reflexões.

Os dados apresentados neste artigo indicam que a violência possui repercussões importantes nos estudos e na sociabilidade dos alunos, e que essa influência é mais claramente percebida pelos

9 Muito embora a escola possuísse outras expressões de violência, características de seu funcionamento passado. De fato, as crianças foram “disciplinadas”, inclusive pela força, desde a antiguidade até épocas mais recentes. A palavra hebraica “mûsar” significa, ao mesmo tempo, instrução e correção, castigo. Os gregos defendiam que se a infância e a juventude não eram idades da loucura, eram idades de falta de razão e de excessos. Essas concepções justificariam a pedagogia aplicada em tempos passados, na qual os castigos físicos e psíquicos eram empregados com frequência. No século XX, os castigos diminuíram consideravelmente, mas não desapareceram totalmente, e os professores ainda os aplicaram até a década de 1970, na Europa (Debarbieux, 1996).

alunos que têm conhecimento da ocorrência de atos de violência grave em suas escolas. Observou-se, ainda, que esse grupo de alunos está mais presente nas escolas das redes públicas de ensino (municipal e estadual), não sendo observado diferenças significativas quanto à ocupação ou ao sexo.

As situações de violências comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, reconhecimento da diversidade e da herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas mesmas situações repercutem na aprendizagem e na qualidade do ensino (Abramovay e Rua, 2002: 300).

Os dados apresentados neste artigo corroboram esta percepção. Na população de alunos que identificaram algum evento envolvendo armas de fogo ou abuso sexual na escola, foram observadas porcentagens altas para todos os tipos de repercussões da violência nos estudos, comparativamente ao outro grupo de alunos. Verificou-se que no primeiro grupo de alunos a dificuldade de concentração nos estudos foi a consequência mais frequentemente apontada. Segundo a análise desenvolvida por Abramovay e Rua (2002: 303), essa percepção dos alunos é compartilhada por outros membros da comunidade escolar, como é o caso dos diretores de escola:

Tem crianças aqui que, outro dia, devido a um assalto e tal, eles chegam que não conseguem nem assistir aula, nervoso. O professor tem que conversar e não adianta, então eu acho que interfere na escola, interfere sim. (Entrevista com diretor, escola particular, Cuiabá) Mas você pergunta, por quê? É o medo da violência. Então, tem o caso de aluno que mudou de cidade, que mudou de Estado porque perdeu alguém da família num assalto, então largou tudo o que tinha e está estudando agora aqui. É bem comum, e, assim,

o de maior violência, o de maior repercussão, foi a perda que nós tivemos aí dessa mãe de aluno que estava ali, um pouco mais à frente, aguardando o filho. Isso é que gerou uma campanha grande da nossa parte, os alunos mobilizaram de trazer a Ronda de volta, a Ronda Escolar nas saídas da aula. (Entrevista com diretor, escola particular, São Paulo)

Quanto à sociabilidade dos estudantes que tiveram algum contato com atos de violência grave, o impacto não é menor. Quando investigada a frequência com que os alunos percebem de maneira negativa sua relação com os professores, observa-se uma clara diferença segundo os grupos de alunos definidos. A falta de interesse e o uso de linguagem pesada por parte do corpo docente são mais frequentemente identificados pelos estudantes que sabem da ocorrência de fatos muito violentos em suas escolas. Além disso, esses estudantes normalmente reagem violentamente a alguma agressão, o que revela que, no geral, existe uma propensão maior a perpetuar a violência ao invés de tentar saná-la.

Considerando a literatura exposta na seção 3 e o acervo de ensaios e pesquisas promovidos pela UNESCO¹⁰, deduz-se que *as violências nas escolas representam um estado e não uma característica de uma ou outra escola ou do sistema escolar, [isso] significa assumir que essa condição muda com os processos pelos quais cada estabelecimento passa, em especial mudanças na administração e na relação dos alunos com diretores e professores da escola* (Abramovay e Rua, 2002: 321).

¹⁰ Ver também, entre outros, WAISELFISZ, Júlio Jacobo “Mapa da Violência: os Jovens do Brasil” - Rio de Janeiro: Garamond, 1998; SALLAS, Ana Luisa *et al.* “Os Jovens de Curitiba: Esperanças e Desencantos, Juventude, Violência e Cidadania” - Brasília: UNESCO, 1999; GOMES, Candido Alberto “Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: traduzindo em atos, princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais”, Brasília: UNESCO e Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, 2001; WERTHEIN, Jorge, “Juventude, Violência e Cidadania”, Brasília, UNESCO, 2000; WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio, “Fundamentos da Nova Educação”. Cadernos UNESCO Brasil, volume 5, Brasília, 2000; CUÉLLAR, Javier Pérez (org.) “Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento”, Campinas: Papirus, Brasília: UNESCO, 1997.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, MIRIAN, RUA, MARIA DAS GRAÇAS
Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.
- ABRAMOVAY, M. (Org.) *Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ABRAMOVAY, M. (coord.). *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro / Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- ADORNO S. Crime, Justiça Penal e Desigualdade Jurídica: as mortes que se contam no Tribunal do Júri. *In: Revista da USP*, nº 21, março/maio, 1994.
- ARBLASTER, A. Violência. *In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p 803-805.
- BARREIRA, C. (coord.). *Ligado na galera – Juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999.
- CHARLOT, B.; ÉMIN, J. C. (coords.). *Violences à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin, 1997.
- CHESSNAIS, J. C. *Histoire de la violence*. Paris: Robert Laffont, 1981.

CURCIO, Joan L; FIRST, P. F. Violence in the schools: how to proactively prevent and defuse it. *Series: Roadmaps to success series*. Newbury Park: A Corwin Press Publication, 1993.

DEBARBIEUX, É. *La violence en milieu scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF, 1996.

DELORS, J. “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. São Paulo: Cortez, 2000.

DUPÂQUIER, J. “La violence en milieu scolaire”. In: *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

ENGUITA, M. F. “A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo”. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLANNERY, D. J. School violence: risk, preventive intervention, and policy. Nova York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em: [http://eric-columbia.edu/monographs/uds 109](http://eric-columbia.edu/monographs/uds%20109). Acesso em: dez/2001.

HANKE, P.J. *Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors*. *Journal of Criminal Justice*, 1996.

HAYDEN, C., BLAYA, C. Violence et comportements agressifs dans les écoles Anglaises. In: DEBARBIEUX, É., BLAYA, C. *La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: ESF, 2001, p. 43-70.

MICHAUD, Y. *A Violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. de S. (coord.). *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Fala galera: juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez, 1998.

Miriam Abramovay

4. DROGAS NAS ESCOLAS

4.1. APRESENTAÇÃO

No exercício de seu papel como Agência do Sistema das Nações Unidas, a UNESCO tem realizado, no nível internacional, pesquisas inovadoras do mais elevado padrão de qualidade, agregando novos conhecimentos ao saber mundial.

Desde 1997, a UNESCO no Brasil iniciou uma série de pesquisas centradas nos temas sobre juventude, violência e cidadania. A publicação dos resultados dessas pesquisas tem sido uma prática insistentemente perseguida, como forma de disseminar e ampliar os conhecimentos e o debate. Em seu plano estratégico de médio prazo, a UNESCO elegeu a juventude como uma das suas três grandes prioridades temáticas e tem desenvolvido um programa específico nesta área: “Os jovens e o Desenvolvimento Social”, centrado no fomento à cooperação entre os jovens, visando a aumentar a sua capacidade de participação ativa na vida social.

Como vem sendo estabelecido em seu programa, uma das prioridades é escutar os jovens e trabalhar com eles no fortalecimento da sua capacidade para realizar suas metas individuais e sociais. Assim, a UNESCO está dando continuidade ao seu projeto internacional “Transpondo o Limiar: à Escuta dos Jovens no Despontar do Terceiro Milênio”; a múltiplos projetos especiais, como “A Contribuição

dos Jovens ao Fortalecimento de uma Melhor Percepção. O projeto “Juventude, Violência e Cidadania” é parte dessa linha de atividades e de estudos de maior abrangência que a Representação da Organização no Brasil vem desenvolvendo em parceria com diversas instituições, sendo abordadas questões relativas a espaço urbano, exclusão social, violência, família, educação e trabalho.

De maneira geral, as pesquisas desenvolvidas no Brasil objetivam agregar novos conhecimentos sobre temas não suficientemente estudados, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas. Outro segmento igualmente importante diz respeito à avaliação de políticas, programas ou projetos desenvolvidos por instituições públicas ou organismos não-governamentais.

A UNESCO vem mantendo essa proposta por meio da pesquisa “Violência, Aids e Drogas nas Escolas”, que possui um escopo amplo, diversificado e complexo, consistindo em levantar e combinar informações quantitativas e qualitativas sobre a violência, as drogas e a sexualidade juvenil, do ponto de vista de alunos, pais, professores, diretores e demais membros da comunidade escolar. Neste sentido, busca-se identificar os fatores de vulnerabilidade associados às manifestações de violência e às representações de professores e alunos sobre a violência e suas causas; bem como a realização de um diagnóstico das informações, atitudes, práticas e comportamentos de jovens e adolescentes escolarizados acerca da prevenção de DST e Aids e uso de drogas.

O presente artigo apresenta, de forma geral, a discussão sobre a contextualização dos jovens pesquisados, o consumo e o fornecimento das drogas lícitas e ilícitas. Tais aspectos, dentre outros, serão tratados de forma aprofundada no estudo inédito¹, a respeito do consumo de drogas nas escolas.

A metodologia da pesquisa baseou-se na articulação de técnicas quantitativas e qualitativas, sendo o universo de 420

escolas (340 e 80 nas amostras quantitativa e qualitativa, respectivamente), nas quais foram aplicados, em média, 50.000 questionários e entrevistados cerca de 1.070 estudantes por meio de 107 grupos focais. As unidades escolares compreenderam os ensinos fundamental e médio, das redes públicas e privadas, abrangendo os turnos noturno e diurno, em 14 das principais capitais brasileiras: Goiânia, Cuiabá, Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis, Porto Alegre e Distrito Federal.

4.2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VULNERABILIDADE, SOCIALIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

O início do consumo de drogas na adolescência, segundo Schall (2000: 190), *é favorecido pela pressão do grupo e pela vulnerabilidade à influência dos colegas, associada à insegurança típica da idade e necessidade de aceitação*, bem como à falta de informação. Todos esses aspectos aumentam a vulnerabilidade dos jovens, assim como a dependência, colaborando para a sua manutenção, que, muitas vezes, ocorre por meio das propagandas que evidenciam o uso prazeroso, principalmente, das drogas lícitas.

Especificamente no contexto escolar, o discurso repressivo, moral e legal, vigente na maioria das escolas, identifica qualquer tipo de uso ao uso dependente, apresentando o usuário como um *doente*. Os usuários – não dependentes – são percebidos como riscos, evidenciando a medicalização e/ou controle policial do problema de forma geral, que geram e aprofundam situações de discriminação:

1 Ressalta-se que a pesquisa sobre drogas nas escolas foi lançada em novembro deste ano. O tema relacionado à violência no âmbito escolar foi publicado em março passado,

A expulsão dos jovens usuários tem-se tornado freqüente, reforçando situações de exclusão. As possibilidades pedagógicas de encaminhamento da questão não se realizam ao mesmo tempo em que se fortalece a perspectiva de exames antidoping nas escolas para identificar alunos usuários. (Ascselrad, 2000: 173)

Para a compreensão do fenômeno das drogas, assim como de qualquer outro, é passo indispensável a sua contextualização, principalmente com ênfase nos processos socioculturais que estão presentes tanto nas motivações que levam ao consumo de drogas como no agravamento dos efeitos do mesmo (Hopenhayn, s/d). Todas as tentativas de explicações genéricas, baseadas em premissas fisiológicas e psicológicas, tenderam a ficar no nível da rotulação e da estigmatização, sendo fundamental considerar o diálogo social e cultural para a compreensão de tal problema.

Remetendo-se à construção de algumas percepções inovadoras e/ou alternativas nos modelos de prevenção ao uso indevido de drogas, ressalta-se que essas não pregam a permissividade. Ao contrário, fundamentam-se na compreensão da fragilidade individual e coletiva socialmente construída. Seu principal objetivo é *educar para a autonomia, tornar o sujeito capaz de reflexão e ação* (idem, 2000: 166), em que o jovem seria chamado a participar desde a elaboração à execução dos projetos relacionados ao consumo de drogas no ambiente escolar.

Neste sentido, vários depoimentos coletados mostram a existência e a efetiva implantação da experiência da autonomia pedagógica, atuando, também, como modelo preventivo, por parte de alguns estabelecimentos escolares, refutando a idéia de que os educadores não estariam preparados para atuar em situações que envolvessem o consumo de drogas por alunos:

Nós temos dois casos no ensino médio que os meninos são viciados em droga, mas eles foram orientados e quando nós descobrimos, isso já foi no início do ano, eles já chegaram na escola viciados. Então, quando nós percebemos isso, a diferença física deles, então o vice-diretor chamou os pais, conversaram, orientaram, eles estão em tratamento médico. Esses meninos a gente acompanha com eles, com os pais, como é que está o andamento. Eles estão sempre sobre nossos auspícios, exatamente, com esse cuidado, porque eles estão em tratamento, estão se cuidando, mas não deixa de ser um risco para a escola ter viciados conosco. (Entrevista com inspetor, escola particular, Brasília)

Embora haja uma percepção crítica sobre a escola como espaço de aprendizagem, esta também se sobressai no imaginário dos alunos como lugar apreciado por outros atributos (Abramovay; Rua, 2002). De fato, na opinião destes e de outros atores, a escola aparece, também, como um local privilegiado de socialização, formação de atitudes e opiniões e desenvolvimento pessoal. Os depoimentos enfatizam a sua capacidade de ensinar os jovens a se relacionarem com as pessoas, de desenvolver um discurso mais elaborado ou mais concatenado, de opinar sobre um determinado assunto: *o estudo serve para saber conversar, também (...) falar sobre vários assuntos, saber conversar. Podemos, assim, usar em várias necessidades.*

A escola ainda afigura-se aos estudantes tanto como uma efetiva via de acesso ao exercício da cidadania como, ao contrário, um mecanismo de exclusão social. Na primeira perspectiva, a escola, a educação e o processo de ensino-aprendizagem funcionam como uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte para a entrada na sociedade e para oportunidades de uma vida melhor. A exclusão, por

sua vez, é gerada nos meandros do econômico e do político, ou seja, do social em suas múltiplas dimensões, tendo desdobramentos específicos – mas nem sempre coincidentes – na cultura, na educação, no trabalho, nas políticas sociais, na etnia, na identidade societal e em outras esferas. Assim, com a finalidade de contribuir para a construção de uma cultura contra violências, faz sentido lidar com discriminações, intolerâncias e exclusão no espaço escolar, ainda que essas não se consubstanciem em violências físicas propriamente ditas.

Insiste-se, aqui, na construção conceitual que se vem apresentando em trabalhos promovidos pela UNESCO, em que se entende a exclusão social como a falta ou a insuficiência da incorporação de parte da população à comunidade política e social (Abramovay *et al.*, 1999). Ou seja, ao situar sujeitos à margem do contrato social negam-se, formal ou informalmente, os seus direitos de cidadania - como a igualdade perante a lei e as instituições públicas - a proteção do Estado e o seu acesso às oportunidades diversas, quais sejam, de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização.

Vale reconhecer, contudo, que o conceito de exclusão social é polêmico. Acata-se a crítica que lhe faz, por exemplo, Castel (1999: 26), por sugerir uma perspectiva “*estaque; designar um ...estado de privações*”, omitindo “*processos que engendram essas situações*”. Na perspectiva aqui adotada, porém, a exclusão social é entendida como mais que desigualdade econômica, abarcando dimensões e processos culturais e institucionais, por intermédio dos quais numerosas parcelas da sociedade se tornam e permanecem

alheias ao contrato social, privadas do exercício da cidadania, desassistidas pelas instituições públicas, desamparadas pelo Estado.

Ressalta-se, ainda, que os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, fornecem as trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão possível. O ambiente propiciado pela escola, favorecendo não só os processos informativos, mas, também, os de comunicação, produz um amplo universo simbólico, estimulando configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição de subjetividade e a construção de identidades.

Neste sentido, o desafio nas escolas *é justamente trabalhar para inverter esse discurso de modo a que nos apropriemos da curiosidade juvenil, da necessidade de pertencer a grupos, e as transformemos em algo que não se canalize para o uso de drogas, o que realmente pode complicar* (Carlini-Cotrim, 2000: 78). A participação do jovem deve ocorrer como agente da sua própria ação e com capacidade de construir seus próprios mecanismos alternativos às drogas, cabendo àqueles que se lançam na tarefa da prevenção criticar ações domesticadoras e autoritárias em relação à prevenção ao uso de drogas.

4.3. CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS

Sob a perspectiva da caracterização dos alunos pesquisados neste estudo, tende a predominar o sexo feminino e, no que se refere à sua idade, prevalece a faixa etária de 15 a 17 anos, seguindo-se a de 11 a 14 anos. (Tabela 1)

TABELA 1 – ALUNOS, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO SEXO E FAIXA ETÁRIA, 2000 (%)

SEXO	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE
Feminino	58	52	55	55	59	56	54
Masculino	42	48	45	45	41	44	46
TOTAL (N)	100 (839)	100 (1242)	100 (952)	100 (1274)	100 (1568)	100 (869)	100 (990)
FAIXA ETÁRIA							
11 a 14 anos	42	49	40	39	32	47	40
15 a 17 anos	41	32	46	46	37	30	39
18 a 20 anos	13	15	12	11	22	16	15
21 a 24 anos	4	4	3	4	9	7	5
TOTAL (N)	100 (839)	100 (1245)	100 (935)	100 (1272)	100 (1569)	100 (866)	100 (992)
SEXO	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Feminino	59	57	54	52	50	49	51
Masculino	41	43	46	48	50	51	49
TOTAL (N)	100 (810)	100 (1518)	100 (1098)	100 (980)	100 (1801)	100 (1104)	100 (1094)
FAIXA ETÁRIA							
11 a 14 anos	40	38	40	28	46	36	40
15 a 17 anos	41	37	42	51	42	47	48
18 a 20 anos	16	19	13	17	10	14	10
21 a 24 anos	4	6	5	4	2	3	2
TOTAL (N)	100 (824)	100 (1531)	100 (1095)	100 (977)	100 (1804)	100 (1098)	100 (1097)

Fonte: Avaliação das Ações de Prevenção de DST/Aids e Uso Indevido de Drogas nas Escolas, UNESCO, UN ODCCP, UNAIDS, USAID, CN-DST/Aids, 2001.

No que se refere ao uso de drogas lícitas, observa-se que os alunos se mostram mais afeitos ao uso de bebidas alcoólicas do que ao consumo de tabaco (Tabela 2). De fato, mais da metade consome – regular ou eventualmente – bebidas alcoólicas, chegando a 62% em Porto Alegre e Salvador, 61% em Florianópolis, 59% no Rio de Janeiro e 58% em São Paulo. Já o uso regular ou eventual de cigarros comuns é de três a cinco vezes mais baixo que os de consumo de bebidas alcoólicas, sendo 18% em Porto Alegre, 14% em Belém, 13% no Rio de Janeiro e 12% em Manaus, Fortaleza, São Paulo e Florianópolis.

TABELA 2 – ALUNOS, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO USO DE DROGAS LÍCITAS (TABACO* E BEBIDAS ALCOÓLICAS), 2000 (%)**

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE
Fumam cigarros (tabaco)	11	9	11	12	14	12	10
Não fumam cigarros (tabaco)	89	91	89	88	86	88	90
TOTAL (N)	100 (802)	100 (1184)	100 (910)	100 (1217)	100 (1528)	100 (833)	100 (937)
Consumem bebidas alcoólicas	53	48	52	49	52	53	50
Não consomem bebidas alcoólicas	47	52	48	51	48	47	50
TOTAL (N)	100 (798)	100 (1201)	100 (930)	100 (1226)	100 (1523)	100 (835)	100 (970)
	RJ	AL	BA	ES	SP	SC	RS
Fumam cigarros (tabaco)	13	11	7	12	12	12	18
Não fumam cigarros (tabaco)	87	89	93	88	88	88	82
TOTAL (N)	100 (961)	100 (774)	100 (1441)	100 (1044)	100 (1703)	100 (1040)	100 (1045)
Consumem bebidas alcoólicas	59	52	62	53	58	61	62
Não consomem bebidas alcoólicas	41	48	38	47	42	39	38
TOTAL (N)	100 (972)	100 (800)	100 (1438)	100 (1058)	100 (1743)	100 (1059)	100 (1059)

Fonte: Avaliação das Ações de Prevenção de DST/Aids e Uso Indevido de Drogas nas Escolas, UNESCO, UN ODCCP, UNAIDS, USAID, CN-DST/Aids, 2001.

(*) Perguntou-se: "Você costuma fumar cigarro comum?" A resposta afirmativa compreende os que disseram fumar cigarros todos os dias ou eventualmente.

(**) Indagou-se: "Com que frequência você bebe bebidas alcoólicas?" A resposta afirmativa agrega os que bebem bebidas alcoólicas todos os dias, quase todos os dias, nos finais de semana e/ou em festas familiares, Carnaval, Ano-Novo.

Em relação às drogas ilícitas (Tabela 3), destacam-se os altos índices de consumo relatados nas cidades de Porto Alegre e Rio de Janeiro (15%), seguindo-se Florianópolis e Distrito Federal (8%), São Paulo, Vitória e Cuiabá (7%), cerca de metade do percentual observado nas duas primeiras capitais mencionadas. O menor percentual de jovens que registraram o consumo de drogas ilícitas ocorre em Fortaleza (2%), seguindo-se Maceió e Goiânia (3%).

TABELA 3 – ALUNOS, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO USO DE DROGAS ILÍCITAS*, 2000 (%)

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE
Usam ou usaram	8	3	7	4	4	2	5
Não usam ou nunca usaram	92	97	93	96	96	98	95
TOTAL (N)	(443)	(746)	(447)	(587)	(713)	(405)	(393)
	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Usam ou usaram	3	4	7	15	7	8	15
Não usam ou nunca usaram	97	96	93	85	93	92	85
TOTAL (N)	(397)	(686)	(623)	(410)	(1173)	(643)	(493)

Fonte: Avaliação das Ações de Prevenção de DST/Aids e Uso Indevido de Drogas nas Escolas, UNESCO, UN ODCCP, UNAIDS, USAID, CN-DST/Aids, 2001.

(*) Perguntou-se: “Com que frequência você usou ou usa...?”, seguindo-se a indicação das seguintes drogas: “maconha, crack, merla, cocaína (pó), cola, inalantes, drogas injetáveis”. Não foram incluídos os calmantes, anfetaminas e xaropes, posto que podem ser consumidos sob orientação médica. Considerou-se que usam ou usaram uma ou mais dessas drogas todos os que responderam: todos os dias, quase todos os dias, nos fins de semana e/ou já usou mas não usa mais.

Ocorrem, também, significativas variações na idade média² do primeiro contato com drogas. Quando se trata das drogas lícitas, (Tabela 4), a idade média do primeiro contato varia do mínimo de 13,3 anos, em São Paulo, e 13,4 anos, em Porto Alegre; já os estudantes de Fortaleza e de Belém experimentam fumo e álcool um pouco mais tarde: a idade média é de, respectivamente, 14 e 14,5 anos. Ao transferir o foco para a idade média do primeiro contato com as drogas ilícitas, observam-se alguns aspectos significativos. Primeiramente, esse contato inicial ocorre cerca de um ano mais tarde do que com as drogas lícitas, variando do mínimo de 14,4 anos, em São Paulo, e 14,5 anos, em Goiânia, ao máximo de 16,6 anos, em Manaus, e 15,5 anos, em Fortaleza. Segundo, a capital de São Paulo aparece como aquela em que mais cedo os estudantes entram em contato tanto com drogas lícitas como com as ilícitas.

TABELA 4 – ALUNOS, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO IDADE MÉDIA DO PRIMEIRO CONTATO COM DROGAS LÍCITAS* E ILÍCITAS, 2000 (EM ANOS)**

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE
Usam ou usaram	8	3	7	4	4	2	5
Não usam ou nunca usaram	92	97	93	96	96	98	95
	100	100	100	100	100	100	100
TOTAL (N)	(443)	(746)	(447)	(587)	(713)	(405)	(393)

2 Vale lembrar que, no estudo de idade médias, pequenas variações no resultado final assumem grande significado e que, por decisão da Coordenação da Pesquisa, a idade mínima levada em consideração, em quaisquer casos, foi de 11 anos.

TABELA 4 (CONT.) – ALUNOS, POR CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, SEGUNDO IDADE MÉDIA DO PRIMEIRO CONTATO COM DROGAS LÍCITAS* E ILÍCITAS, 2000 (EM ANOS)**

	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Idade média do primeiro contato com drogas lícitas	13,7	13,9	13,5	13,7	13,3	13,6	13,4
TOTAL (N)	(498)	(871)	(677)	(774)	(1082)	(677)	(820)
Idade média do primeiro contato com drogas ilícitas	15,1	14,9	14,6	14,9	14,4	14,9	14,8
TOTAL (N)	(63)	(85)	(189)	(154)	(224)	(171)	(230)

Fonte: Avaliação das Ações de Prevenção de DST/Aids e Uso Indevido de Drogas nas Escolas, UNESCO, UN ODCCP, UNAIDS, USAID, CN-DST/Aids, 2001.

(*) Perguntou-se: “Com quantos anos você experimentou pela primeira vez...?”, seguindo-se a indicação de “cigarro comum; bebida alcoólica”.

(**) Perguntou-se: “Com quantos anos você experimentou pela primeira vez...?”, seguindo-se a indicação das seguintes drogas: “maconha, crack, merla, LSD ou ecstasy, cocaína (pó), cola, inalantes, drogas injetáveis”. Não foram incluídos os calmantes, anfetaminas e xaropes, posto que podem ser consumidos sob orientação médica.

Avançando um pouco mais na análise do problema das drogas entre os estudantes, os dados mostram que o percentual de estudantes que declarou estar usando ou ter usado drogas injetáveis varia do mínimo de 1%, em Cuiabá, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador e São Paulo, e o máximo de 4%, em Porto Alegre, e de 3%, no Distrito Federal e Rio de Janeiro. Cabe chamar a atenção para o fato de esses dados se referirem estritamente ao procedimento de aplicação e não descrevem as substâncias usadas, que tanto podem ser lícitas

quanto ilícitas³. Por outro lado, mesmo que esses percentuais aparentem ser baixos, são muito significativos, já que, entre todos os tipos de drogas consumidas, as injetáveis são aquelas cujo consumo apresenta mais dificuldades operacionais e, talvez por isso, atingem a menor parcela da população no Brasil⁴.

4.4. CONSUMO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

É sabido que o homem já fazia uso de diversos tipos de substâncias psicotrópicas desde tempos mais remotos, seja voltado para rituais religiosos ou em eventos socioculturais. Porém, na atualidade, variando de acordo com os valores político-sociais, bem como visando a uma melhor qualidade

3 Tais como esteróides, anfetaminas, tranqüilizantes, ansiolíticos, cocaína e heroína.

4 Em 1997, o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) realizou o quarto levantamento, de uma série iniciada em 1987, abrangendo o mesmo público-alvo (estudantes de primeiro e segundo grau da rede estadual de ensino) e os mesmos locais dos outros três estudos epidemiológicos (Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo). Comparando os resultados desses levantamentos (1987, 1989, 1993 e 1997) quanto à tendência ao *uso freqüente* de drogas em geral (uso de drogas seis ou mais vezes nos trinta dias que antecederam à pesquisa), observou-se, dentre outras coisas, tendência de aumento estatisticamente significativo do *uso freqüente* de drogas em Belém (de 1%, em 1987, para 3,6%, em 1997), Fortaleza (de 1,4%, em 1987, para 3,7%, em 1997) e Porto Alegre (de 3,2%, em 1987, para 5,2%, em 1997). O contrário, ou seja, diminuição da tendência do *uso freqüente*, pode ser percebido em Recife (de 3,4%, em 1987, para 2,9%, em 1997), Rio de Janeiro (de 2,6%, em 1987, para 2,4%, em 1997) e São Paulo (de 2,8%, em 1987, para 2,4%, em 1997). A comparação dos quatro levantamentos mostra, também, que houve tendência de aumento do *uso freqüente* de maconha, ansiolíticos, anfetamínicos e cocaína no conjunto das dez capitais. Os levantamentos disponibilizados pelo Cebrid focalizam os tipos de substâncias utilizadas e a freqüência do seu uso, mas não discriminam os procedimentos de uso (ingestão, aspiração, inalação, injeção, aplicação em mucosas, etc.). (IV Levantamento sobre o Uso de Drogas entre Estudantes de 1º e 2º Grau em 10 Capitais Brasileiras – 1997 – José Carlos Galduróz, Ana Regina Noto, E. A. Carlini). Cf. (www.cebrid.nom.br).

de vida da população em geral, as substâncias que teriam o potencial causador de dependência começaram a ser classificadas como drogas lícitas ou ilícitas.

Observa-se que o consumo de drogas pelos jovens pode ser estimulado pela curiosidade ou, simplesmente, pelo fato de ter sido oferecido por amigos, e não aceitar as regras do grupo seria correr o risco de perder a amizade de todos. Enfatiza-se que andar em grupo é assumir para si as atitudes e os trejeitos do mesmo.

Segundo a definição do Cebrid, drogas *é um nome genérico de substâncias químicas, naturais ou sintéticas, que provocam alterações psíquicas e podem causar danos físicos e psicológicos a seu consumidor.*

Tentando-se entender por que os jovens estão consumindo cada vez mais drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, não se pode deixar de considerar as colocações de Ascsegrad (2000: 172) no seu artigo intitulado *A Educação para a autonomia: a construção de um discurso democrático sobre o uso de drogas*. Na busca de um caminho para a compreensão do referido problema, a autora propõe que:

O modelo de sociedade individualista e competitivo, a restrição dos espaços de prazer, o mercado de produção crescente de substâncias psicoativas somam-se negativamente no sentido de fortalecer a tendência a resolvermos nossos problemas preferencialmente pela via química. Nesse quadro, cria-se um impasse nas relações humanas, porque competir significa ultrapassar, eliminar o outro. Até que ponto a generalização do uso de drogas não seria, então, a forma possível de suportar esse modelo de realização?

4.4.1. Consumo de tabaco no ambiente escolar

Como regra geral nas escolas, fumar é proibido aos alunos, principalmente no turno diurno. Por outro lado, apesar de existir uma lei federal que proíbe o uso do tabaco em ambientes

fechados, os diretores, professores e demais funcionários das escolas e mesmo os alunos relatam o consumo. No entanto, observa-se que os profissionais do ensino não sofrem as mesmas restrições que os alunos que, com isso, se ressentem e se queixam das diferenças de tratamento.

Tem um professor (...), ele fumava na sala de aula, na maior cara-de-pau, de Biologia, o (...) ele fumava. Aí o aluno fica: “Porque ele pode, eu também posso, não é porque ele é professor que ele tem mais direito”. Mas se ele fuma, por que a gente não pode fumar? (Grupo focal com alunos, escola pública, Belém)

Muitos diretores se queixam, também, da dificuldade no cumprimento da regra relacionada à proibição de fumar, considerando que há servidores que a desrespeitam, principalmente os professores: *Eu peço para os professores evitarem fumar na frente dos alunos porque eu acho antídídático. Com certeza, a gente vem falar contra o fumo, e, no entanto, o professor está dando aula fumando dentro de sala, isso eu não permito!*

Por outro lado, depoimentos de funcionários e de pais de jovens informam que, apesar de *teoricamente ser proibido fumar, os alunos fumam*, principalmente em banheiros, o que dificulta o controle por parte da escola:

É proibido fumar dentro da escola, mas, às vezes, os alunos acabam fumando. Já fizemos várias tentativas, já procuramos proibir e não proibir; não adiantou. Todas as duas formas que a escola colocou, todas as medidas que tentamos colocar, os alunos sempre tentam um jeito de burlar as regras. Eles fumam dentro do banheiro. (Entrevista com coordenador de disciplina, escola pública, Vitória)

É, foi proibido, mas aqui dentro eles estavam fumando no banheiro. Não, aqui é proibido, foi proibido fumar. Eles queriam que fosse liberado para eles fumar, mas a escola não permitiu. E eu concordei também. Eu fumo, mas antes de entrar no portão da escola, eu apago o cigarro. (Grupo focal com pais, escola pública, Porto Alegre)

Com efeito, segundo os roteiros de observação (Tabela 5), os pesquisadores de campo constataram que em 18% das escolas havia alunos fumando cigarros nos pátios e/ou corredores e em 10% delas os professores fumavam diante dos alunos.

TABELA 5 – COMPORTAMENTO EM RELAÇÃO AO FUMO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS, 2000 (%)

	Escolas Públicas	Escolas Particulares	Total
Havia alunos fumando nos pátios ou corredores	23	7	18 (408)
TOTAL (N)	(291)	(117)	(408)
Os professores fumam na frente dos alunos	12	4	10 (38)
TOTAL (N)	(279)	(119)	(398)

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Foi perguntado ao informante: “Você viu alunos fumando nos pátios ou nos corredores?” e “Os professores fumam diante dos alunos?”. Os percentuais se referem apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Na tabela 6, em que são consideradas as observações dos pesquisadores de campo, pode-se observar que 8% dos alunos se encontravam nos corredores ou no pátio da escola, fumando, bebendo ou usando drogas ilícitas, durante o horário de aulas.

TABELA 6 – SOBRE COM QUEM ESTAVAM E O QUE OS ALUNOS FAZIAM NOS CORREDORES OU NO PÁTIO DA ESCOLA DURANTE O HORÁRIO DE AULAS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS, 2000 (%)

	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escolas Particulares	Total
Eles estavam sozinhos	6	6	–	5 (7)
Eles estavam acompanhados de colegas	92	94	100	94 (141)
Eles estavam conversando com outras pessoas que não pertencem à escola	2	–	–	1 (2)
TOTAL	100 (86)	100 (34)	100 (30)	100 (150)
Eles estavam conversando	83	88	94	86 (169)
Eles estavam jogando ou brincando	29	45	42	35 (68)
Eles estavam brigando	3	5	–	3 (6)
Eles estavam namorando	30	20	22	27 (52)
Eles estavam fumando, bebendo ou usando drogas	8	8	11	8 (16)
TOTAL (N)	(120)	(40)	(36)	(196)

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001. Foi perguntado ao informante: “Se você viu alunos vagando no pátio durante o horário de aulas, como eles estavam?” e “Estavam fazendo o quê?”.

Ressalta-se, no entanto, que em algumas escolas existem lugares determinados que podem ser usados como “fumódromos”, mas apenas para professores e funcionários, constituindo-se em um local apropriado para fumar, longe dos olhares dos alunos: *Quando eles fumam, se retiram para uma área em que eles estão fora do alcance dos alunos; raramente passa um aluno ali quando o professor está fumando.* Por outro lado, alguns diretores estipulam determinados

espaços para que alunos também fumem, deixando a critério do jovem a responsabilidade pelas conseqüências de tal ato:

Na sala de aula não, ele [*aluno*] sai do recinto escolar, ele vai lá fora, onde nós montamos um local, ele fuma. Por exemplo, houve um índice já de redução porque ele controlou, porque ele está perdendo conteúdo na sala de aula. Houve uma conscientização, ele é livre, mas com uma liberdade que ele está perdendo aula. (Entrevista com diretor, escola pública, Manaus)

Os alunos observam, também, que há uma diferenciação, em relação ao cigarro, entre os alunos dos ensinos fundamental e médio e, ainda, entre aqueles do diurno e do noturno, o que estaria associado ao fato de se tratar de pessoas mais velhas. Neste sentido, diretores informam que se sentem limitados para recriminar tal tipo de ação, uma vez que o período noturno abriga pessoas adultas, que retornaram aos estudos, após anos, com muita dificuldade:

É porque se é proibido no turno diurno, porque são alunos considerados menores. No noturno, a gente não proíbe, a gente entende que aqui já são profissionais de um modo geral, pessoas que trabalham, o pessoal que, em princípio, tem mais de 18 anos, então, a gente não vai mais implementar regras porque senão tornaria a escola uma rigidez tão grande que poderia espantar aquelas pessoas que já tiveram dificuldade e não tiveram oportunidade de estudar durante a sua vida de adolescente, etc., então, quem vem procurar a escola, principalmente a escola pública à noite, é porque já trabalha e precisa de um apoio para melhorar a sua vida. Agora a gente vai proibir, porque ele já tem, já fuma, a gente vai proibir fumar, uma pessoa casada e mãe ou pai de família, fica incompatível. Então, a escola tentando preservar a individualidade da pessoa respeita esse ponto (Entrevista com diretor, escola pública, Distrito Federal)

4.4.2. Consumo de álcool no ambiente escolar

No tocante ao consumo de bebidas alcoólicas, observa-se que, assim como o cigarro, este tem sido um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas, especialmente as públicas. Os depoimentos evidenciam que os jovens estão, cada vez mais precocemente, tendo contato com o álcool e tornando-se consumidores freqüentes dessa substância:

Porque os nossos adolescentes de 12 anos, um pouco mais para cima, todos tomam bebida alcoólica. Não existe nenhuma punição para isto. Aqui em Brasília, é muito à vontade. A lei de menores aqui não é cumprida, cada vez mais cedo eles bebem. (Entrevista com diretor, escola pública, Distrito Federal)

A grande maioria dos jovens bebe. Eu fico abismada de meninos de 12, 13 anos bebendo e muito (...) o hábito, está fazendo uso desde a pré-adolescência. (Entrevista com diretor, escola pública, Cuiabá)

Percebe-se, ainda, que os jovens utilizam “estratégias” para facilitar o seu ingresso nas dependências da escola portando bebidas alcoólicas, tais como, transportá-las em recipientes de refrigerante ou escondidas nas mochilas. Os diretores de escola também alertam para o fato de não haver fiscalização em relação à venda de bebidas para os alunos.

Realmente as turmas organizam assim, tal pessoa está de aniversário, a turma inteira traz bebidas, mas a gente disfarça. É assim, coloca dentro da garrafa de refrigerante, mistura com Coca-Cola, ninguém percebe. (Grupo focal com alunos, escola pública, Florianópolis)

Eles colocam cerveja no frasco da Pepsi, da Coca, do Guaraná (...), ou dentro da mochila. Sempre tentam nos enganar. (Entrevista com diretor, escola particular, São Paulo)

Ressalta-se que o consumo de álcool é mundialmente difundido e que, no Brasil, quando da sua venda, não são observadas grandes

restrições. É um hábito socialmente aceito e sedimentado no seio da própria instituição familiar. Os dados de um levantamento realizado pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos de Álcool e Drogas (GREA) – do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas (São Paulo) indicam que cerca de 15% da população brasileira é alcoólatra.

Com o desenvolvimento de pesquisas comprovando as implicações que o tabaco e o álcool têm para a saúde humana, os governos de diversos países, juntamente com ONGs e organismos internacionais, engajaram-se em campanhas, principalmente contra o cigarro.

4.4.3. CONSUMO DE MACONHA E OUTRAS DROGAS ILÍCITAS NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com os depoimentos coletados, os alunos afirmam que há drogas na escola, fornecidas por jovens estudantes e não-estudantes que transitam livremente pelos pátios internos. Os meios de se conseguir drogas ilícitas dentro do ambiente escolar são variados, havendo casos em que os próprios professores são os facilitadores da entrada da droga.

Eu conheço bastante cara que, até professor, que também estava ligado a esse negócio. (Grupo focal com alunos, escola pública, Brasília)

O consumo da maconha, por exemplo, se dá nas dependências da escola sob o testemunho silencioso de colegas, imperando, neste caso, a “lei do silêncio”. Existem, ainda, aqueles que não manifestam as suas preferências de consumo, no entanto, é de conhecimento de todos:

*Há muitos que estudam aqui que cheiram, que usam mas não falam. (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá)
Já foram pegos não sei quantos quilos de maconha para contrabando dentro da escola. Olha, num sábado que eu vim*

aqui estudar, no primeiro ano, eu já vi neguinho fumando maconha dentro do colégio, o que a gente pode fazer? Vai mandar tirar o bagulho? (Grupo focal com alunos, escola pública, Belém)

Dentre os tipos de drogas ilícitas consumidas pelos jovens no ambiente escolar, são variadas as substâncias citadas, quais sejam: a maconha, o clorofórmio (loló ou lança-perfume) e a cola, uma vez que, segundo os depoentes, são mais baratas e mais acessíveis, e, em menor escala, o haxixe, os entorpecentes, a benzina e a cocaína. Porém, tratando-se da merla ou “pasta” - uma substância altamente tóxica derivada da cocaína de baixo valor comercial -, os relatos partiram quase que exclusivamente dos jovens de Brasília e de Goiânia e o seu consumo é menos difundido entre os jovens.

O consumo de drogas, lícitas e ilícitas, é percebido, pelos próprios jovens e por outros envolvidos com o processo educacional, como um dos mecanismos deflagradores da violência ou como fuga, de algum modo, de sentimentos e problemas com relação a outras pessoas.

Os jovens dizem consumir droga por prazer, por hábito, por revolta. A droga é tida, ainda, como a única forma de fugir da realidade do mundo. No entanto, mesmo demonstrando ter conhecimento sobre o mal que as drogas lhes causam, muitos jovens continuam consumindo, embora acreditem que a informação seja a melhor arma contra o consumo de drogas.

*Eu cherei assim, de chegar a um ponto de ir a um pronto-socorro, porque eu não me contentei. Porque eu cherei tanto que eu fiquei assim, eu fiquei bêbada, eu acho que tomei, eu tomei, e cortou meus lábios. (Grupo focal com alunos, escola pública, Maceió)
Eles utilizam mil e uma formas, aqueles que não têm dinheiro e que não trabalham (...) muitos trabalham em parte, meio*

período, e com o próprio dinheiro consomem, outros, infelizmente, usam de outros artifícios. Roubam, pega dinheiro do pai, do irmão mais velho, vê um dinheirinho dando sopa em casa, pega para poder sustentar o vício. (Entrevista com agente de segurança, escola pública, São Paulo)

4.5. O ENTORNO DA ESCOLA: A PRESENÇA DE BARES E DO TRÁFICO DE DROGAS

4.5.1. O tráfico de drogas

Entre as diversas manifestações de violência, que são trazidas de fora para dentro das escolas, tornando-as “sitiadas” (Guimarães, 1998), destacam-se as gangues e o tráfico de drogas. O clima de insegurança, nos arredores de determinadas escolas, tem como agravante a formação de gangues, as quais vão dos grupos de amigos, turmas de bairro, de quadra, até o grupo de bandidos (traficantes, assaltantes e ladrões) e que, em muitos casos, contam com alunos como seus membros.

Ao observar as escolas *in loco*, em apenas um caso o pesquisador percebeu claramente a existência de ponto de venda de drogas nessas imediações: *Existem muitos pontos de venda de drogas e facilidades para sua aquisição.* (Roteiro de Observação, escola pública, Cuiabá)

Cabe lembrar que o comércio de drogas pode estar diluído em diversos estabelecimentos (Abramovay; Rua., 2002), estando disperso no espaço urbano, em geral, o que torna mais preocupante – em se tratando da violência – a sua vizinhança com as escolas.

Vale assinalar, porém, que o movimento das ruas, principalmente daquelas com múltiplos estabelecimentos comerciais, torna difícil identificar os pontos de venda de drogas e os traficantes em busca de consumidores. Há, ainda,

os próprios alunos da escola que participam da rede de tráfico, fazendo com que a mesma fique mais exposta à violência das disputas com grupos rivais ou com o próprio grupo, devido à desobediência às ordens dos chefes do tráfico.

Numa rua onde passa gente de tudo quanto é tipo pra um lado e pro outro, nós ficamos muito expostos. Aqui você vê que se houver algum problema de algum aluno nosso envolvido com tráfico, que porventura faça alguma coisa que desagrade lá o grupo de traficante, lá de fora da rua, ele vê o aluno aqui dentro com a maior facilidade, sem problema nenhum. É o que nos separa da rua é apenas uma gradinha, quando deveria ser um muro e um muro alto. (Entrevista com inspetor, escola pública, Rio de Janeiro)

Os alunos, de um modo geral, lembram que a presença constante de traficantes nos arredores das escolas – e, às vezes, até dentro dela – e a própria abordagem dos mesmos, facilitam e ampliam o acesso dos jovens às drogas e, por conseguinte, aumentam a probabilidade do seu consumo. A gravidade da situação decorre do fato de essa presença ser muito bem disfarçada – já que os traficantes ou os “aviões” se passam por alunos, o que dificulta a sua descoberta.

Um aluno relatou que um rapaz que estudava em sua escola, por repetir tantas vezes de ano, acabou por despertar a atenção. Tempos depois, confirmou-se ser esse rapaz um traficante. A partir desse depoimento, não se obtém a certeza de que tal rapaz repetia o ano a fim de traficar na escola, mas a relação entre o tráfico de drogas e a repetência aparece, no mínimo, como suspeita. O traficante, ao que tudo indica, se encontrava infiltrado na escola – portanto, extremamente próximo dos jovens – e, durante alguns anos, conseguiu conduzir o tráfico em seu interior sem ser percebido. Vê-se,

assim, a dificuldade existente para perceber a atuação dos traficantes junto aos jovens:

Essa escola é muito famosa, também, por causa disso aí. Tinha um rapaz aqui nessa escola, há muito tempo atrás. Aí ele ficou cinco anos estudando, ele sempre, todo ano ele reprovava. Só teve dois anos que ele passou, ele passou do primeiro para o segundo, reprovou, e aí depois ele passou pro terceiro, porque estava ficando muito na pinta. (...) esse rapaz ele vendia droga aqui dentro da escola, até que descobriu.
(Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória)

Um diretor confirma o depoimento anterior, de que há pessoas que se inscrevem no colégio com o único propósito de traficar drogas, fato este que denota a disseminação do tráfico entre os jovens, o que tende a aumentar o consumo de drogas.

Alguns diretores abordaram a questão do fornecimento dentro das escolas, relatando que houve uma época em que as drogas eram passadas pelo muro – *então eles enfiavam coisas pelo muro. Aí eles faziam um buraco no muro, a gente fechava o buraco, eles abriam o buraco, fechava o buraco, abriam o buraco, depois melhorou.*

Nas escolas onde os alunos são mais velhos, os mesmos mantêm uma relação mais próxima com o tráfico, como ocorre, por exemplo, com algumas alunas que são casadas com traficantes, colaborando para o esquema daquele. Também, segundo depoimentos de coordenadores de disciplina, aparecem muitos filhos de traficantes, o que poderia ser um problema para a escola: *existe, existe traficante, inclusive, filhos de traficantes estudavam aqui, agora esse ano não tem mais.*

Alguns professores e coordenadores também confirmam o tráfico de drogas dentro das escolas. Em alguns casos, são os próprios alunos responsáveis pelo repasse de drogas:

A droga aqui ela é distribuída pelos próprios alunos, eu conheço aqui um grupo de 1º ano, 1º ano pela manhã, e o grupo traz, tem gente do grupo que traz a droga e distribui. (Grupo focal com professores, escola pública, Maceió)

Um policial afirma ter encontrado em uma escola a distribuição da droga pelos próprios professores: *É porque, em raros casos, existem casos que o próprio professor leva droga para a escola, trabalhando aqui com entorpecentes. Nós já lidamos com vários casos assim.*

Diretores e alunos informam ser extremamente fácil o contato com traficantes ou repassadores de drogas:

É, outro dia eu entrei lá, lá no (...) e a pessoa me perguntou: “Quer de cinco ou quer de dez?”. Aí o outro disse assim: “Você não sabe que ela é diretora da escola?” A droga é oferecida livremente. É muito fácil ter acesso. (Entrevista com diretora, escola pública, Rio de Janeiro)

A abordagem dos traficantes é ostensiva e muito atraente, bastando lembrar que a primeira oferta de drogas feita aos alunos, em geral, é gratuita. Um aluno ainda frisou que alguns traficantes dão a droga não só na primeira vez, mas até perceber que o aluno já se encontra dependente:

Tem uma coisa, tem uma coisa interessante é que quando você não é usuário da droga, não usa, não curte, aí vem várias pessoas lhe oferecer para você. Aparece maconha, cocaína, cigarro, álcool, tudo, qualquer lugar de graça para você. Quando você está viciado, dependente, não tem aquela pessoa que lhe ofereça: “Rapaz compra o seu negócio aí!”. A pessoa vai. (Grupo focal com alunos, escola pública, Salvador)

Muitos diretores se mostraram alertas quanto à presença de traficantes nos arredores das escolas – donos, funcionários e freqüentadores dos bares, bem como “baleiros/bombonzeiros” que trabalham nas portas das escolas. Na concepção dos diretores, todos esses merecem atenção justamente pela proximidade que têm aos alunos. Esses diretores estão conscientes de que há a possibilidade de tais baleiros serem traficantes:

A gente sabe que aqui do lado tem um cara que, às vezes, está ali e vende do lado de uma carrocinha de churros. Eu já soube que lá na freguesia tem uma loja que tem um rapaz que trabalha lá e os garotos procuram esse rapaz e compram. (Entrevista com diretor, escola particular, Rio de Janeiro)

Muitos professores também acreditam ser extremamente fácil o acesso às drogas não só pela existência de pontos de venda de droga em vários locais das cidades, o que possibilita ao jovem a compra de drogas a qualquer momento, mas também pela presença de traficantes nas proximidades das escolas: *eu acho que é porque não pode fazer na escola, por isso é que não tem, mas eu já observei ali na esquina, pode ser um ponto também.*

Os coordenadores de ensino também se referiram com desconfiança aos “baleiros” que trabalham nas portas das escolas e aos donos de bares nas imediações das escolas. Há, entre os entrevistados, uma forte suspeita de que esses vendedores atuam em prol do tráfico de drogas. Em alguns casos, a presença desses vendedores chega a ser proibida pelas escolas por conta da dificuldade de controle da atuação dos traficantes:

Não, já proibimos carrinho de lanches, cachorro-quente na frente da escola. Tem até uma lei municipal que proíbe isso. Já houve tentativa e proibimos já para evitar essa conexão [que] usa essa pessoa às vezes ali disfarçado de vendedor [que] está exercendo

o tráfico ali, e isso tomou uma proporção incontrolável.
(Entrevista com coordenador, escola pública, Cuiabá)

Além da oferta gratuita e constante de drogas, alguns diretores percebem ainda outros recursos utilizados pelos traficantes a fim de atrair os jovens para as drogas. Há casos em que os traficantes fazem uso dos mais variados artifícios, tais como colocar *meninhas bonitinhas* na porta das escolas para traficar:

Sim é o seguinte, toda frente de colégio tem uma galera, uma rapaziada de boné, com aquele kit de malandro, de boné, com aquela calça frouxa, e não sei o quê, e eles utilizam as meninas bonitinhas para passar para os outros, porque ela é o elo de ligação.
(Entrevista com diretor, escola pública, Distrito Federal)

Nos depoimentos ressalta-se ainda a participação de gangues – *organizadíssimas* – na comercialização de drogas e armas feitas no bairro. Esse mesmo informante dá a entender que a organização dessas gangues é tal que a escola, por si só, é *impotente* para solucionar tal problemática: *Ao redor da escola não tem traficantes, mas o bairro todinho tem pontos. São quatro gangues organizadíssimas, porque normalmente é uma gangue por bairro, aqui nós temos quatro. Essas quatro têm seus pontos, com a arma, com droga. A escola é impotente para resolver esse problema.*

Por outro lado, alguns seguranças informam que ao redor da escola é um *ponto de tráfico*, sendo constantes as brigas entre traficantes, que chegam a envolver até tiroteio. Percebe-se, assim, como os membros dessa escola ficam, freqüentemente, expostos a um quadro de extrema violência: *Dentro da escola não temos confrontos entre grupos, mas ao redor tem, de vez em quando, tiroteio, porque aqui tem muito ponto de tráfico, por isso tem muitas brigas e tiroteios.*

Em algumas escolas, segundo alguns informantes – professores, coordenadores e seguranças –, a disputa entre

traficantes ou, ainda, a “vingança” de traficantes resultou em mortes, chegando a envolver alunos, como atestam os depoimentos a seguir:

Um fato recente que teve foi um assassinato, o ano passado, na porta da escola. Ao lado aqui tem um ponto de drogas, do lado aqui da escola é um matagal, ponto de drogas. Acho que há cinco anos atrás, os usuários, as pessoas iam ali para se drogar. (Grupo focal com professores, escola pública, Vitória) Já houve morte, traficante matando aluno aqui dentro, aqui na porta do colégio, na escola. Isso ocorreu no ano passado. (Entrevista com coordenador de disciplina, escola pública, Rio Grande do Sul) Olha, vou te falar a verdade, [sobre] um que eu conhecia, que era traficante mesmo, que morava, que não saía daqui da escola. Ele não era aluno, mas ele ficava na redondeza. Mataram ele, deram tiro na barriga dele, mataram ele. (Entrevista com segurança, escola pública, São Paulo)

Um fator que inibe a investida contra os traficantes é o medo generalizado de denunciá-los. As ameaças – não raras vezes, de morte – feitas por esses infratores aos seus potenciais delatores constituem, certamente, um obstáculo à denúncia da ocorrência do tráfico nas escolas.

Sim [há traficantes transitando dentro da escola], e eu te repito pareceu até medo de ver quem recebeu. Quem passou não era de dentro, alguém de fora da escola, mas não quis é perceber quem recebeu. (Entrevista com diretor, escola pública, Rio de Janeiro)

Há, também, o “receio” que a direção da escola tem em tomar atitudes para combater as gangues e traficantes no ambiente escolar, não punindo para não sofrer maiores danos. Alguns alunos, todos de escolas públicas, fizeram menção ao auxílio prestado pela polícia às escolas quando da ocorrência de

problemas com drogas, coibindo a marginalidade nas proximidades da escola. Porém, por outro lado, foi apontado o despreparo da polícia no seu convívio com os jovens. A baixa remuneração, a falta de cursos de qualificação e aperfeiçoamento são alguns dos fatores que agravam ainda mais a deficiente conduta dos policiais.

Em certos casos, como ilustra o depoimento a seguir, os policiais atuam, durante determinado período, dentro das escolas. Um aluno informou que, em sua escola, houve uma época em que os policiais, a pedido da própria escola, trabalhavam dentro do estabelecimento a fim de descobrir um grupo de jovens suspeito de estar envolvido na comercialização de drogas. Segundo esse mesmo depoimento, os policiais traziam cachorros para auxiliar na descoberta de drogas na escola, o que quebrava a rotina escolar dos alunos – *cachorro na sala para tirar, ver se tem drogas*.

Houve, no começo do ano, um boato de alguns alunos [que] estavam vindo muitos policiais, estava tendo reuniões de policiais, professores e coordenação, e saiu um boato na sala da diretoria, que havia uma turma dentro do colégio, agindo (...) drogas, trazendo drogas para dentro do colégio, para distribuir para os alunos. Por isso que os policiais estavam aqui dentro, para tentar descobrir quem eram, mas acho que eles não descobriram nada e deixaram para lá, ficou por isso mesmo. A escola, ela toma providências assim, por exemplo, a briga foi hoje, aí amanhã eles mandam policiais, aí eles ficam olhando, aí tem os cachorros que ficam procurando drogas, aí ficam assim observando se a gente briga. (...) Cachorro na sala para tirar, ver se tem drogas. (*Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória*)

Para as escolas situadas, sobretudo, em “zonas de risco” – pela atuação do tráfico, gangues ou marginalidade –, os alunos

sustentam que a polícia deveria *dar segurança máxima* e permanecer por período integral, em vez de passar na escola, como faz a Ronda Escolar. Considerando casos em zonas de risco, teceram-se os seguintes comentários em grupos focais de alunos:

Policimento, acho que na porta da escola porque às vezes fica bastante gente na porta da escola que não é aluno, está cheirando o quê? Se não é aluno, deixa ficar para lá, deixa quem está aqui dentro e fiquem para nos proteger. (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá)

4.5.2. Existência de bares/botequins nas proximidades da escola

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, estabelece restrições para publicações destinadas ao público infanto-juvenil, que não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições. Proíbe, principalmente, a venda de bebidas alcoólicas às crianças e aos adolescentes.

Entretanto, segundo os Roteiros de Observação aplicados pelos pesquisadores, nas proximidades de 16% das escolas há bares, lanchonetes ou similares que vendem bebidas alcoólicas para os alunos, ignorando o artigo 234 do ECA, que caracteriza essa prática como crime. Esse tipo de estabelecimento comercial pode afetar a rotina escolar, pois, segundo entrevistas com diretoras, *o nosso único ponto fraco está bem ali em frente, veja, é aquele bar. É uma dificuldade manter a garotada fora dali, principalmente os que são recentes na escola e ainda não assimilaram o nosso sistema aqui.*

Geralmente, os bares próximos às escolas são freqüentados por alunos em grupos ou turmas que, quando consomem bebidas alcoólicas, podem se envolver com práticas violentas:

É, tem vários barzinhos por aqui perto (...) Então os alunos bebem desde seis horas da manhã, bebem (...) No ano passado eles quebraram a vidraçaria toda de uma sala, quebraram as cadeiras, quebraram as portas, bateram em gente, bateram no diretor da escola, eles bateram mesmo, porque tava todo mundo bêbado. Então é aquela coisa, vou sair do colégio, estou bêbado, eu num tenho nada a perder, eles não podem fazer nada comigo, eu vou bater, eu vou brigar com todo mundo que eu não gosto. (Grupo focal com alunos, escola particular, Salvador)

Segundo os depoimentos de pais e alunos, principalmente, essa “oferta” acaba incentivando mais o consumo do álcool, pois os jovens, antes de entrarem na escola, vão a esses estabelecimentos para consumirem álcool e, em alguns casos, até saem nos horários do intervalo de suas aulas: *É, tem vários barzinhos por aqui perto do (...) então os alunos bebem desde as seis horas da manhã. Quando dá a hora do intervalo a galera toda sai e vai para lá.*

Nos relatos de professores e inspetores de escolas públicas, percebe-se que os alunos aproveitam a proximidade dos bares com a escola para consumirem álcool, chegando a assistir às aulas alcoolizados: *muitos saem do trabalho, vão nesses bares aqui perto e bebem até a hora da aula. (...) chegam no segundo horário já alcoolizados.*

Assim como o cigarro, os alunos mencionam que facilmente podem adquirir bebida nas proximidades da escola, em bares e “banquinhas”: *Ali tem uma “banquinha”, e o pessoal, os meninos aqui eles se juntam e vão fumar e beber.* Observe-se que, por lei, também é proibida a compra de cigarro por menores de 18 anos, entretanto, na prática, a lei é ignorada e o acesso a esse tipo de droga é algo comum: *Meu irmão de oito anos vai lá e compra se ele quiser.*

4.6. CONCLUSÃO

Os dados apresentados nas pesquisas da UNESCO realizadas até então, principalmente no âmbito escolar, vêm comprovando que a situação de risco dos jovens diminui na proporção em que eles são expostos às atividades de prevenção, sugerindo que uma das formas mais eficazes de conter o avanço no uso de drogas se refere aos esforços amplos, consistentes e permanentes de formação de atitudes e comportamentos seguros entre os adolescentes e jovens.

Nesse esforço junto a uma população potencialmente mais vulnerável, num país de dimensões continentais e dotado de acentuada diversidade cultural, todas as instituições devem ser envolvidas, com especial destaque para as escolas.

De fato, as escolas representam um espaço onde, por um lado, os jovens se reúnem, estabelecem e compartilham códigos de comportamento, iniciam namoros e desenvolvem relacionamentos amorosos. Por outro lado, é onde recebem informação, onde podem contar com possibilidade de tratamento esclarecido e expressar suas dúvidas, com menor constrangimento, em espaços coletivos. Por tudo isso, as escolas representam uma via privilegiada para os esforços de prevenção de uso indevido de drogas e outros temas.

Entretanto, segundo Schall (2000: 196), o modelo de prevenção que vigora na maioria das escolas não contempla os aspectos afetivos no processo de construção do conhecimento, *centrado quase exclusivamente nos aspectos cognitivos, priorizando o acúmulo de saber, a memorização, sem a necessária contextualização e envolvimento pessoal do indivíduo*. As estratégias informativo-educativas desenvolvidas na escola devem superar as metodologias centradas no estereótipo

negativo das drogas e suas conseqüências, sobretudo do ponto de vista da criminalização.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos pela Organização primam em recomendações aos diretores, professores e alunos, voltadas a uma *pedagogia dialógica* (Pey, 1988), a fim de contribuir para o melhor aproveitamento desse potencial, destacando-se algumas referentes às atividades a serem desenvolvidas:

i) estimular questões voltadas à crítica da realidade, por meio de estudos comprometidos com sua transformação;

ii) desenvolver atividades que esclareçam as diferentes formas do uso de drogas lícitas e ilícitas, levando os jovens a uma reflexão acerca dos riscos, sob uma perspectiva preventiva;

iii) ampliar o tratamento dos temas, incluindo auto-estima, afetividade, prazer, etc.;

iv) utilizar novas linguagens – concursos, festivais, teatro, música, dança, cultura em geral – para atrair os jovens;

v) oferecer palestras de maneira planejada e sistematizada, sob a forma de ciclos de palestras, que envolvam todos os alunos das escolas.

Ressalta-se, no entanto, que para que essas ações sejam implementadas efetivamente torna-se necessária a participação da família, no sentido de ampliar o diálogo em casa entre os jovens e os pais, por meio da conscientização da importância desse tipo de informação para os filhos. Ao

mesmo tempo, faz-se primordial o incentivo e consolidação das parcerias, tanto de instâncias federal, estadual e municipal, como de entidades comunitárias, chamando a atenção para a construção de um projeto mínimo de gestão das ações de prevenção do uso indevido de drogas, uma vez que esse desafio se torna coletivo.

Os problemas relativos ao consumo de drogas entre os jovens escolarizados têm sido objeto de preocupação em todas as instâncias federativas, provocando apreensão igualmente no setor público federal, estadual e municipal, todos mobilizados na busca de soluções novas e efetivas. Dessa forma, a UNESCO pretende avançar no aprofundamento da compreensão sobre esse problema por meio da publicação específica sobre drogas na escola – a ser lançada em breve –, procurando, como em todas as suas pesquisas, respostas capazes de contribuir para melhor orientar os esforços na definição de políticas públicas na área.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). *Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

Avaliação das ações de prevenção às DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental

e médio em capitais brasileiras. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, Grupo Temático UNAIDS, UNDCP, 2001.

ASCSELRAD, Gilberta. A Educação para a autonomia: a construção de um discurso democrático sobre o uso de drogas
In: ASCSELRAD, Gilberta (Org.). Avessos do Prazer – Drogas, aids e direitos humanos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Drogas – estranhando o óbvio.
In: ABRAMO, Helena Wendel, FREITAS, Maria Virginia e SPOSITO, Marilia Pontes (Orgs.). Juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS (CEBRID). Disponível em: <http://www.cebrid.drogas.com.br>. Acesso em: 20/fevereiro/2002

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: OFRJ, 1998.

HOPENHAYN, Martín. *El estigma de las drogas ilícitas: una lectura desde la cultura*. (clipping, s/d)

SCHALL, Virgínia. A prevenção de DST/AIDS e do uso indevido de drogas a partir da pré-adolescência: uma abordagem lúdico-afetiva. *In: ASCSELRAD, Gilberta (Org.). Avessos do Prazer – Drogas, aids e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

EY, M. O. *A Escola e o discurso pedagógico*. São Paulo: Cortez, 1988.