



# escolas de PAZ

Miriam Abramovay (Coord.) • Ana Maria Alexandre Leite • Eliane Ribeiro Andrade • Luiz Carlos Gil Esteves  
Maria Fernanda Rezende Nunes • Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim • Miguel Farah Neto



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

# escolas de *PAZ*

UNESCO

**Governo do Estado do Rio de Janeiro**  
Secretaria de Estado de Educação

**Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO**



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

# escolas de *PAZ*

UNESCO

**Governo do Estado do Rio de Janeiro**  
Secretaria de Estado de Educação

**Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO**

Miriam Abramovay - Coordenadora (Banco Mundial)

Ana Maria Alexandre Leite  
Eliane Ribeiro Andrade  
Luiz Carlos Gil Esteves  
Maria Fernanda Rezende Nunes  
Maria Inês do Rego Monteiro Monfim  
Miguel Farah Neto

# Edições Unesco

## Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

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

## Pesquisadores

Miriam Abramovay, Coordenadora (Consultora - Banco Mundial)  
Ana Maria Alexandre Leite, (UNI-RIO)  
Eliane Ribeiro Andrade, (UNI-RIO)  
Luiz Carlos Gil Esteves, (UNI-RIO)  
Maria Fernanda Rezende Nunes, (UNI-RIO)  
Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, (UNI-RIO)  
Miguel Farah Neto, (UNI-RIO)  
  
Mary Garcia Castro, (Coordenadora de Pesquisas da UNESCO/Brasil)

*Estatístico:* Ramon Arigoni Ortiz

*Assistentes Editoriais:* Larissa Vieira Leite e  
Maria Luiza M. Bueno e Silva

*Capa:* Edson Fogaça

Escolas de paz / Miriam Abramovay et alii. – Brasília : UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

154p.

ISBN: 85-87853-30-9

I. Educação-Brasil 2. Paz-Escolas-Brasil 3. Cidadania – Brasil

I. Abramovay, Miriam II. UNESCO

CDD 370



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, 9º andar,  
70070-914 – Brasília – DF – Brasil  
Tel.: (55 61) 2106-3500  
Fax: (55 61) 322-4261  
E-mail. UHBRZ@unesco.org

**Aos jovens, professores, diretores e animadores que acreditam ser possível construir uma Cultura de Paz.**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
ABSTRACT .....	13
INTRODUÇÃO .....	15
1. CULTURA DE PAZ .....	19
1.1. Desenvolvendo uma Cultura de Paz .....	19
1.2. O Programa Escolas de Paz .....	21
1.2.1. Um pouco dessa história .....	21
1.3. Escola e Cultura de Paz .....	24
2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	27
2.1. A Abordagem Quantitativa .....	28
2.1.1. Os questionários .....	28
2.1.2. A pesquisa nas escolas .....	29
2.2. A Abordagem Qualitativa .....	30
3. AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DE PAZ .....	33
3.1. Caracterização das Escolas .....	33
3.1.1. Oferta educacional das escolas .....	34
3.1.2. Os equipamentos sociais .....	35
3.1.3. Associação e grêmios escolares .....	36
3.1.4. O entorno da escola .....	37
3.2. Os Animadores do Programa Escolas de Paz .....	41
3.2.1. Seleção e capacitação de animadores .....	43
3.3. Percepções sobre o Programa: Jovens, Animadores e Outros Agentes .....	45
3.3.1. Como os jovens participantes vêem o programa? .....	45
3.3.2. O que motiva os jovens para o programa? .....	49
3.3.3. As atividades oferecidas pelo programa .....	51
3.3.4. Como os participantes souberam do programa? ..	56
3.3.5. Jovens não-participantes do programa: motivos e expectativas .....	57
3.4. Contribuições do programa para a redução da violência .	60

4. A JUVENTUDE NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESCOLAS DE PAZ .....	65
4.1. Situação Escolar dos alunos no Estado do Rio de Janeiro	65
4.2. Perfil dos Jovens Participantes e Não Participantes do Programa .....	67
4.2.1. Sexo, idade e inserção escolar .....	67
4.2.2. Residência: onde vivem e desde quando .....	70
4.2.3. Característica do grupo familiar: estado civil e filhos	72
4.3. Percepções dos Jovens .....	74
4.3.1. Jovens e escola .....	74
4.3.2. Jovens e religião .....	84
4.3.3. Jovens e família .....	88
4.3.4. Jovens e trabalho .....	92
4.3.5. Jovens e lazer .....	102
4.3.6. Jovens e violência .....	105
4.3.7. Jovens e drogas .....	119
4.3.8. Jovens e perspectivas de futuro .....	126
5. CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS PARA UM PROGRAMA DE PAZ .....	133
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	143

## AGRADECIMENTOS

A todos os professores, animadores, supervisores, diretores e voluntários que nos receberam, fornecendo dados valiosos sobre a escola, o Programa Escolas de Paz, o bairro, a situação de violência e outras dimensões.

Às comunidades, pelas importantes informações.

À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por seu apoio em todos os momentos da avaliação.

Ao Magnífico Reitor da Universidade do Rio de Janeiro, Professor Pietro Novellino, por compreender e apoiar um trabalho desta natureza.

À Professora Dayse Martins Hora, Diretora da Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo apoio a novas perspectivas de trabalho.

À UNESCO/RJ, por seu incansável apoio, especialmente nas pessoas de Marta Porto e Patrícia Lacerda, que acreditam no trabalho de pesquisa e avaliação.

À Maria das Graças Rua, por sua contribuição e críticas ao trabalho.

À Marlova Noleto, pela leitura criteriosa do trabalho.

À Renata de Castro Menezes e Priscila Moraes Varela Fraiz, pelas valiosas contribuições para o trabalho.

Ao Antônio Carlos Gonçalves, por seu trabalho como amostrista.

Ao Leonardo de Castro Pinheiro e Fabiano de Sousa Lima, pela colaboração.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização da avaliação e, principalmente, aos jovens, que nos ofereceram sinceros depoimentos sobre suas vidas.



# APRESENTAÇÃO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em conjunto com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, têm o prazer de apresentar o livro *Escolas de Paz*, tendo como referência a avaliação dos resultados da implantação do Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro, executado em parceria com a Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO.

Desenvolvido em plena fase experimental do Programa no Estado, o trabalho já acumula um duplo mérito: o primeiro é o de comprovar algo que desde há muito se pressente como necessário, qual seja, a pertinência de se empreenderem pesquisas avaliativas, em processo, de propostas governamentais, cujo alvo é a transformação do preocupante quadro de exclusão social.

O segundo mérito, e talvez o mais significativo, é o de demonstrar que, ao contrário do que nossas boas intenções possam supor muitas vezes, soluções e formas de lidar com alguns problemas que afligem as sociedades contemporâneas – como é o caso da violência praticada contra ou pela juventude, razão maior do *Escolas de Paz* - podem ser encontradas nas próprias instâncias onde os problemas acontecem.

A partir da situação e dos diagnósticos traçados neste estudo, já podemos vislumbrar o potencial de impacto do Programa nas escolas, nas comunidades e sobretudo junto aos jovens. As estratégias para a sua continuidade e ampliação parecem bem simples, embora paradoxalmente, demandem arranjos bastante complexos: sensibilidade, espírito público e vontade política.

A publicação desse estudo tem como objetivo tornar pública tal experiência e estimular a abertura do espaço escolar pelas diversas esferas governamentais e não-governamentais compro-

metidas com a criação de novos caminhos de comunicação e cidadania para as diversas juventudes.

*Jorge Werthein*  
Representante da UNESCO  
no Brasil

*Anthony Garotinho*  
Governador do Estado do  
Rio de Janeiro

## **ABSTRACT**

This study presents evaluation results of the Program Schools for Peace, which took place in 111 schools in the State of Rio de Janeiro. Its main objective was to offer opportunities of access to culture, sports, arts and leisure for youths in situations of “social vulnerability”, by opening schools on weekends, which is when the risks of violence increase considerably. The main purpose of this research was to discover the social reach of the experience; correct any problems detected in the project’s implementation phase; subsidize and disseminate the Program in other regions of the country and contribute for the formulation of public policies regarding youth. In addition to this, it attempted to establish the profile of schools, youths and of those responsible for actions in schools raising, more specifically, ideas, behavior and values which may constitute important elements to develop a Culture of Peace.

## INTRODUÇÃO

“ Chegou o fim de semana...  
Se alguém quiser confusão, não vem!  
Não é comigo, não!  
É isso que a gente quer,  
Eu quero é diversão...  
Sem violência, fim de semana é diversão!  
Fim de semana na moral, tranquilidade...  
É isso que a gente quer! “

Banda Nocaute ( 2001)

O Programa Escolas de Paz é parte de acordo firmado entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a UNESCO para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz. Foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEE/RJ, em 111 escolas da rede estadual, com o objetivo de oferecer oportunidades de acesso à cultura, esporte, arte e lazer para jovens em situação de vulnerabilidade social, utilizando como estratégia a abertura de escolas nos finais de semana.

Esta publicação baseia-se em pesquisa de avaliação, tendo como pano de fundo o cotidiano e quadro de percepções dos jovens, animadores, professores e diretores em escolas relacionadas ao Programa e a realização do mesmo, tendo como objetivo refletir sobre o alcance social da experiência; colaborar com correções no processo; disseminar o Programa no Estado do Rio de Janeiro servindo de modelo para outras experiências e contribuir para a formulação de políticas públicas na área da juventude, com a perspectiva de educar valores humanos para a construção de uma Cultura de Paz.

Fundamentalmente, a edição dos resultados da avaliação de implantação do Programa Escolas de Paz deve servir como canal de expressão da juventude, considerando o trabalho construído a partir das diferentes percepções do universo de jovens pesquisados. Espera-se, ainda, que esses resultados deixem perceber os limites e as possibilidades da experiência, recuperando seus inúmeros aspectos positivos que apontam, entre outras coisas, para a necessidade de sua continuidade e para a ampliação de ações, visando a abertura dos espaços escolares.

Algumas questões afirmativas que traduzem a importância do Programa, podem ser destacadas: a possibilidade de ampliação do universo cultural dos jovens e dos professores; a aproximação entre a escola e a família; a valorização do espaço escolar como instância de cuidado e de não-exposição dos jovens a situações de violência; a possibilidade de se desenvolverem novas alternativas de convivência entre jovens de diferentes grupos, em âmbito intra e extra-escolar; o estabelecimento de maior aproximação e solidariedade entre os jovens, os professores e a comu-

nidade, viabilizando espaços de diálogo, encontro e afetividade; a discussão sobre uma educação voltada para relações sociais e valores de paz no interior da comunidade escolar.

Realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2000, a pesquisa avaliativa aqui apresentada traz reflexões sobre a caminhada do Programa Paz nas Escolas nessa sua primeira fase. O trabalho dividiu-se em cinco capítulos, a saber:

O capítulo I apresenta os marcos conceituais do Programa.

O capítulo II apresenta os procedimentos metodológicos da avaliação.

O capítulo III descreve a implantação e implementação do Programa, caracteriza as escolas incluídas nessa etapa, considerando aspectos de sua organização interna, de suas relações com a comunidade e problemas por elas enfrentados, segundo a ótica de alunos e diretores. Aborda a forma como os participantes, em geral, avaliam o Programa, considerando os estímulos à sua participação, a organização e a oferta de atividades, os equipamentos utilizados, a divulgação, e indicam sugestões para as próximas fases.

O capítulo IV apresenta o perfil dos jovens pesquisados, considerando as categorias sexo, idade, segmento, turno em que estudam e lugar de moradia. Trata, ainda das percepções desses jovens e dos animadores sobre a escola, a religião, a família, o trabalho, o lazer e a violência e da questão das drogas na escola.

O capítulo V conclui o trabalho com algumas considerações gerais e recomendações para o aprimoramento do Programa.

# 1 Cultura de Paz

## 1.1. DESENVOLVENDO UMA CULTURA DE PAZ

O Programa Escolas de Paz está inserido no marco mais amplo de atuação da UNESCO, voltado para a construção de uma Cultura de Paz, que compreende valores essenciais à vida democrática, tais como: participação, igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, liberdade, tolerância<sup>1</sup>, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social.

Além disso, a Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à busca de estratégias que possibilitem a resolução não-violenta dos conflitos, priorizando o diálogo, a negociação e a mediação, de forma a criar uma consciência de que a guerra e a violência são inaceitáveis. É uma Cultura baseada na tolerância, na solidariedade e no respeito aos direitos individuais e coletivos.

---

<sup>1</sup> O significado de tolerância utilizado pela Unesco refere-se ao artigo 1º da Declaração de princípios sobre a tolerância (Unesco, 1977): “1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma Cultura de Paz; 1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado.”.

A Cultura de Paz tem como premissas para a sua concretização a conscientização, a mobilização, a educação, a informação e requer participação. Como processo de longo prazo, deve levar em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural, considerando desde práticas cotidianas até os espaços mais amplos das sociedades, locais e globais.

No contexto brasileiro, a UNESCO traduz essa intenção implementando estudos e ações que contribuam para a diminuição da violência, sobretudo a que envolve os jovens<sup>2</sup>. Através desses estudos, que vêm sendo desenvolvidos no país, entre outros, constatou-se um alto índice de mortes violentas de jovens, sobretudo nos finais de semana. Vem se alertando também para a falta de acesso e oportunidades para a juventude de classes populares, especialmente no campo do trabalho, da cultura, do esporte e do lazer, o que configura um quadro marcado pela exclusão social<sup>3</sup>.

Tais trabalhos indicam, ainda, que as estratégias de combate à violência que atinge os jovens devem estar concentradas em ações de fomento ao protagonismo juvenil<sup>4</sup> e a práticas que possibilitem o pleno exercício da cidadania. Para isso, são necessárias intervenções afirmativas, construídas a partir das novas identifica-

---

<sup>2</sup> WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2000; MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999; BARREIRA, César (coord.) et al. *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez, 1999; ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999; SALLAS, Ana Luisa et al. *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999.

<sup>3</sup> Em recentes estudos, Castel (1997) assinala que o uso do termo abarca uma infinidade de situações distintas. Afirma, ainda, que "os traços constitutivos essenciais das situações de 'exclusão' não se encontram nas situações em si mesmas. (...) A exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais."

<sup>4</sup> Segundo Noleto (2000), promover o protagonismo juvenil significa "reconhecer o jovem como sujeito de seu próprio processo de desenvolvimento, reconhecê-lo como sujeito pleno e capaz de construir sua história e sua vida a partir de oportunidades iguais de acesso e de condições concretas de participação e expressão.". Zanetti (1999/2000), por sua vez, afirma que o protagonismo juvenil refere-se ao "papel ativo dos jovens, em sua educação, no resgate de sua cidadania e das comunidades onde vivem, na construção de uma sociedade mais justa para todos."



des juvenis, tendo como meta maior a incorporação dessas práticas à esfera das políticas públicas.

Nessa perspectiva, observa-se, nas últimas décadas, um movimento crescente em diversos segmentos da sociedade brasileira, no sentido de fortalecer ações mediadoras que se debrucem na construção de trajetórias cidadãs para as diversas juventudes desse imenso país, ações estas pautadas em novas oportunidades e alternativas. Tal movimento vem conformando uma rede de parcerias com diferentes atores, dentre os quais o poder público, organizações não-governamentais, organismos internacionais, movimentos sociais, empresariado etc.

Por conseguinte, as redes que vêm se construindo para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz, apesar das diferentes posições ocupadas socialmente por seus componentes, acordam que tais estratégias devem ser implementadas através do estímulo a formas de vivência solidária, formas essas que, em muitos casos, já vêm sendo produzidas pelas diversas juventudes. Buscam, ainda, valorizar propostas, ações e atitudes que se mostrem preciosas para o enfrentamento dos problemas sociais a elas relacionados.

Dentre os caminhos possíveis, a abertura ou o reforço do diálogo com os jovens é o que pode se mostrar mais proveitoso, livre de preconceitos, estereótipos e discriminações, respeitando suas múltiplas identidades e atentando para os modos como os jovens vêm construindo respostas capazes de revelar seus desejos, suas necessidades.

Se, por um lado, esses jovens apresentam uma marca de geração vinculada a um forte sentimento de medo e incerteza – frente à polícia, ao desemprego e às perspectivas de futuro – são portadores, por outro lado, de uma esperança e uma crença na possibilidade de uma vida melhor e de uma significativa potencialidade afirmativa, ainda que se encontrem mergulhados em dúvidas e contradições.

## **1.2. O PROGRAMA ESCOLAS DE PAZ**

### **1.2.1. Um pouco dessa história**

O Programa Escolas de Paz pode ser traduzido em estratégias baseadas no estímulo à abertura das escolas nos finais de semana e na criação de espaços alternativos que atraiam os jovens.

O Programa integra um programa nacional da UNESCO mais amplo: “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz” cuja estratégia engloba diferentes espaços e práticas. Em documento sobre esse programa nacional se lê: “A UNESCO advoga uma estratégia pelo fomento de um Programa Nacional de Abertura das Escolas nos finais de semana e a disponibilização de espaços alternativos que possam atrair os jovens, colaborando para a reversão do quadro de violência e construção de espaços de cidadania. Tal estratégia nasce da observação feita pela UNESCO de experiências bem sucedidas nos Estados Unidos, França, Espanha e outros países com desenho similar e onde o trabalho com jovens nas dimensões artísticas, culturais e esportivas constituíram excelente forma de prevenção da violência”<sup>5</sup>

No Estado do Rio de Janeiro, o Programa Escola de Paz foi construído a partir de um quadro delineado com base em informações apresentadas por pesquisas<sup>6</sup> que apontam a cidade do Rio de Janeiro como detentora de um dos mais altos contingentes de jovens mortos por homicídios (1.352 em 1998), de altas taxas de mortalidade por homicídios (62,6% em 1998) e de outras violências entre os jovens.

O Escola de Paz foi lançado em 8 de agosto de 2000<sup>7</sup>, juntamente com a mobilização ocorrida por ocasião do Ano Internacional da Cultura de Paz, em 2000, particularmente em torno do “Manifesto da Paz”, iniciativa da UNESCO, que reuniu assinaturas de populações das diversas partes do planeta, com o objetivo de colocar a PAZ no centro das discussões mundiais e de apelar para o compromisso individual de cada cidadão.

O Estado do Rio de Janeiro reuniu seis milhões de assinaturas, destacando-se como pólo de maior mobilização em nível mundial. Tamanho êxito culminou na entrega do Manifesto do Rio de Janeiro à Organização das Nações Unidas – ONU, pelo Governo do Estado, em setembro de 2000.

Tais ações deram origem a um acordo de cooperação entre a UNESCO e o Governo Estadual do Rio de Janeiro, visando dis-

---

<sup>5</sup> UNESCO “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz” Brasília, 2001

<sup>6</sup> Em 1998, a cidade do Rio de Janeiro aparece como a terceira capital do país quanto ao indicador “taxa de óbitos por arma de fogo” entre a população de 15 a 24 anos - 113,2% (Waiselfisz, 2000).

<sup>7</sup> Em 2000, além do Rio de Janeiro, o Programa foi desenvolvido nos Estados de Pernambuco e Mato Grosso. Em 2001, pretende-se o seu desdobramento em vários outros, dentre os quais a Bahia e São Paulo.

cutir formas de minimizar a dramática situação que a juventude fluminense vem enfrentando.

O Escolas de Paz, originalmente, previa o diálogo entre diferentes áreas do Governo Estadual – educação, ação social, segurança e justiça, saúde, esporte e cultura, constituindo-se uma ação maior e, por este motivo, esteve ligado diretamente à Secretaria de Governo, executado pela Secretaria de Educação e mantendo interfaces com outras instâncias da administração.

O Programa apresentou-se como proposta potencialmente capaz de promover o acesso e oportunidades de convivência para a juventude, através da implantação de uma cultura de valores e de educação baseada nos direitos humanos, pilares da construção de uma Cultura de Paz.

Na seleção das escolas participantes do Programa, segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEE/RJ, foram privilegiadas as regiões de maior violência e as localidades de menor alternativa de cultura e lazer, como também os estabelecimentos dotados de uma melhor infra-estrutura (bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esporte etc.) a exemplo dos CIEPS.

As atividades do Programa, considerado pela SEE/RJ como experiência-piloto, estenderam-se de agosto a dezembro de 2000. Sua concretização foi antecedida pelos seguintes passos:

- convite às escolas estaduais para participação no Escolas de Paz, com base em alguns critérios de inscrição: disponibilidade de espaço físico adequado, localização em áreas de violência e iniciativas de cunho comunitário;
- apresentação, pelas escolas, de projeto de execução das atividades, como procedimento de adesão;
- incentivo ao trabalho voltado prioritariamente aos jovens;
- definição de investimentos – remuneração a todos os integrantes da equipe de animadores do Programa (17 pessoas por escola), verba para manutenção das escolas nos finais de semana (compra de material de apoio para oficinas e apresentações etc.) e verba para o fornecimento de lanches e almoços para todos os participantes;
- seleção das equipes nas escolas: 1 coordenador geral da unidade escolar, 1 coordenador de coleta de assinaturas de adesão ao manifesto 2000, 1 coordenador de atividades de esporte, 1 coordenador de atividades de leitura, 1 articulador cultural, 8 monitores de atividades, 2 merendeiras e 2 serventes;
- convocação de voluntários não-remunerados;
- capacitação, desenvolvida pela UNESCO e voltada para a equi-

pe de animadores do Escolas de Paz, diretores, coordenadoras e equipe da SEE/RJ; a UNESCO cumpriu esta etapa com o apoio de três consultores que, além de formularem a proposta de capacitação, lideraram os encontros de formação em diferentes regiões do Estado;

- funcionamento das escolas nos finais de semana – às 8 horas, abertura com café da manhã comunitário; às 12 horas, almoço e, às 16 horas, encerramento;
- desenvolvimento de atividades relacionadas ao estímulo da produção cultural, esportiva e de lazer; foram sugeridas oficinas de artesanato, grafite, esporte, capoeira, dança, música, atividades de incentivo à leitura, gincanas e apresentações artísticas;
- estabelecimento de parcerias – Viva Rio, Rock in Rio, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Banco do Brasil, Jornal Folha Dirigida, Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas, AMES;
- estímulo à articulação de parcerias entre as escolas participantes.

### **1.3. ESCOLA E CULTURA DE PAZ**

Ao eleger a escola como referência central de sua ação, o Programa Escolas de Paz busca uma resposta junto às comunidades, considerando os estabelecimentos escolares nelas instalados.

No Programa, o estabelecimento escolar vê-se reconhecido como *locus* potencialmente privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e comportamento dos jovens expostos à violência, pois:

- considera-se a possibilidade de sua identificação como espaço de referência e pertencimento, tendo em vista, dentre outros fatores, a posição social que ocupa nas comunidades, na condição de núcleo organizado legítimo;
- é concebido como local de acesso a todos os membros da comunidade, independente de estarem formalmente a ele vinculados;
- acredita-se na possibilidade de se propiciar uma nova via, mais informal, de aproximação em relação à família, à comunidade e à juventude.

Entende-se como espaço escolar não somente o lugar físico. As atividades, voltadas aos alunos e a outros jovens da comunidade em geral, dependem da participação de funcionários da

instituição – diretor, professores, merendeiras, auxiliares, etc. – além de voluntários; incorporam-se a práticas educativas e outras iniciativas em curso; utilizam-se equipamentos e materiais do estabelecimento. Sustenta-se o Programa nos recursos humanos, técnicos e físicos disponibilizados pela unidade escolar.

A escola é uma agência local que pode agregar outros recursos, dado que os processos comunicativos podem conduzir à compreensão de experiências de ações locais, alavancas para a ação global. Citando Leroy, “*agir localmente é agir globalmente.*” (1999/2000, p.21).

O trabalho com cultura, educação e valores exige certos cuidados. Vários autores, como Zanetti (1999/2000) e Novaes (1994), vêm chamando a atenção para programas e projetos, destinados aos jovens, que fazem uso de uma série de “clichês” que, muitas vezes, soam como “libertadores da juventude”, quando, na verdade, “fica subentendido que alguém, que não os jovens, deve ser encarregado disso”. Ou seja, esses pesquisadores argumentam que o protagonismo social da juventude não deve se constituir da “liberalidade” dos adultos, mas da responsabilidade dos próprios jovens, destacando, ainda, que:

*a valorização destes jovens e a confiança em sua capacidade de assumir decisões e responsabilidades frente às próprias vidas e frente à realidade em que vivem é o elemento que caracteriza e qualifica uma série de experiências educativas que se destacam hoje no meio popular. (Zanetti, p. 45)*

Contudo, a perspectiva que recorre ao protagonismo juvenil sem discutir as condições materiais e o universo cognitivo dos jovens pode ser em si um outro clichê, transferindo para os jovens a responsabilidade social quanto a valores e ética, reproduzindo práticas sem ampliar os horizontes de conhecimentos, inclusive artísticos e culturais dos jovens. Protagonismo pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação e criação na construção de uma Cultura da Paz.

O acesso dos jovens a uma escola de qualidade constitui-se em importante via de combate à violência e da construção de uma Cultura de Paz. Guimarães (1998) conclui que, apesar da recentemente expandida universalização das oportunidades escolares no país, estas são ainda limitadas do ponto de vista qualitativo, principalmente no que tange às populações mais pobres, no sentido de promover sua efetiva incorporação à cidadania.

As pesquisas realizadas pela UNESCO vêm mostrando que a música, o teatro, a dança, o circo, a comunicação, o esporte e o lazer motivam e provocam efetivamente impactos no comportamento dos jovens, da escola, da família e da comunidade, contribuindo para o combate à violência.

É nesse quadro que a relação entre escola, juventude e violência tem despertado especial atenção junto aos estudiosos, constituindo tema central de muitos trabalhos acadêmicos, como é possível observar em Sposito (2000), Candau, Lucinda e Nascimento (1999), Guimarães (1998), Cardia (1997) e Zaluar (1992), que, dentre vários outros, exploram e contextualizam a questão.

Em muitos desses trabalhos, a escola tende a aparecer como instância atingida pela violência, seja aquela produzida internamente, no âmbito do cotidiano escolar, seja a resultante da interferência de processos originados externamente. A propósito, Candau, Lucinda e Nascimento (1999) advertem para a necessidade de se ter, como ponto de partida, a convicção de que a violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado, parte que é de um processo mais amplo, extrapolando os limites da unidade escolar, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo.

Cardia (1997), por sua vez, afirma que são indispensáveis intervenções voltadas à contenção da violência. Seu sucesso, entretanto, reside em envolver a participação das famílias, das entidades da comunidade e das escolas. Para a autora, *“a escola é parte do problema e parte da solução”*.

No Programa Escolas de Paz, tal vetor por busca de soluções, mobilizando jovens, escola, família e comunidade, toma formas lúdicas, ocupa espíritos e corpos.

De fato, o concurso dos agentes, em especial os jovens, é tarefa primeira e fundamental da metodologia adotada pela UNESCO, avaliação de processo, cujos pressupostos e fases de desenvolvimento serão explicitados no capítulo a seguir.

## 2 Procedimentos Metodológicos

Avaliar o processo de implantação do Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro implicou a opção por uma estratégia adequada a três objetivos principais a serem prontamente atingidos: contribuir com a SEE/RJ para uma acurada sistematização e compreensão da experiência pioneira levada a efeito, apresentar subsídios para eventual reorientação do Programa e apontar caminhos para sua ampliação no Estado.

Assim, decidiu-se por desenvolver uma *avaliação de processo*, metodologia destinada a caracterizar um ponto inicial, a partir do qual se torna possível estabelecer metas exequíveis, antecipar dificuldades e desenhar estratégias para eliminar obstáculos. Além disso, mostra-se essencial para procedimentos avaliativos subsequentes – como a avaliação de resultados, a avaliação de impacto e, até mesmo, a avaliação de qualidade – na medida em que possibilita a efetiva mensuração das conseqüências das ações comparada à situação anterior às mesmas.

Desta forma, a avaliação de processo representa mais que um diagnóstico tradicional, já que focaliza não apenas os problemas existentes, suas causas e possíveis soluções, mas também os fatores que condicionam resultados alternativos, bem como as estratégias preferenciais, dado o contexto em que transcorrem as ações.

Nessa perspectiva, o trabalho estruturou-se com base em duas abordagens complementares:

- Uma abordagem quantitativa, baseada em *survey*, através de questionários, com alunos, diretores e equipes de animadores das escolas onde se implantou o Programa, visando, através da obtenção de um grande número de informações quantificáveis, a uma panorâmica situacional do campo. (Sobre a amostra ver Anexo 1).
- Uma abordagem qualitativa, baseada na realização de grupos focais em seis escolas selecionadas, com jovens participantes

e não-participantes do Programa (alunos ou não) e com integrantes das equipes de animadores. Essa análise inclui, ainda, entrevistas individuais com integrantes das escolas, das comunidades, da SEE/RJ e da UNESCO, além dos registros de observação participante dos avaliadores e dados do relatório organizado por consultor da UNESCO.

Em seu conjunto, tais abordagens, detalhadas a seguir, possibilitam uma ação investigativa em que muitos sujeitos, em diferentes posições, são ouvidos a respeito do Programa, ao mesmo tempo em que se apreende uma variada gama de sentidos e posições.

## **2.1. A ABORDAGEM QUANTITATIVA**

A abordagem quantitativa pretendeu atingir todo o universo das escolas que desenvolveriam o Escolas de Paz, ou seja, 111 estabelecimentos seriam alvo do levantamento. Entretanto, o fato de três deles terem interrompido o Programa e de outros 19 não devolverem os instrumentos respondidos em tempo hábil determinou que a avaliação se remetesse à realidade de 89 escolas. Ao todo, 12.580 pessoas foram consultadas nesse processo.

Essa abordagem tem como referência o conjunto de escolas selecionadas. Portanto, não se individualiza por unidades escolares em situações específicas.

### **2.1.1. Os questionários**

Para a avaliação, utilizaram-se questionários auto-aplicáveis, relacionados a dimensões quanto a áreas de sociabilidade, de interação no plano de direitos positivos e de relações negativas e desagregadoras, a saber: violência, família, cidadania e escola. Áreas cognitivas que remetem a referenciais específicos do Programa Escolas de Paz e que colaboram para um diagnóstico dos jovens e da escola de hoje. Foram enviados três tipos de questionários às escolas envolvidas, conforme se descreve a seguir.

#### ***Questionário para alunos***

Foram respondidos 11.560 questionários por alunos de turmas das três últimas séries do ensino fundamental, do ensino



médio e do supletivo, nos turnos existentes nas escolas (matutino, vespertino e noturno), de acordo com amostra aleatória baseada em dados fornecidos pela SEE/RJ, referentes à distribuição dos estabelecimentos nos municípios do Estado e à distribuição dos alunos por séries e turnos, em outubro de 2000.

Na análise desses questionários, priorizou-se a situação de participação e não-participação no Programa. Trabalhou-se com uma amostra que compreendeu 36% dos alunos participantes e 64% de alunos não-participantes. Além dessa, foram também consideradas, no desenho analítico, quando relevantes, desagregações em função do sexo dos respondentes e a localização geográfica dos estabelecimentos escolares (área metropolitana<sup>8</sup> e interior).

### ***Questionário para animadores do Programa***

Ao todo, foram respondidos 931 questionários, nas 89 escolas, por cerca de 10 dos 17 responsáveis pelo desenvolvimento do Programa em cada uma das unidades escolares.

### ***Questionário para diretores – Perfil social da escola***

Os questionários foram respondidos por um total de 89 diretoras/es dos estabelecimentos escolares.

#### **2.1.2. A pesquisa nas escolas**

O trabalho quantitativo nas escolas contou com a co-responsabilidade, na execução, de integrantes do Programa que, anteriormente, encontravam-se envolvidos na coleta de assinaturas para o Manifesto pela Paz. Coube a eles distribuir os questionários, acompanhar o seu preenchimento, esclarecer dúvidas, recolhê-los e encaminhá-los às Coordenadorias da SEE/RJ para envio ao órgão central, tendo, para tanto, recebido formação básica por parte da coordenação da avaliação, o que melhor se explicita a seguir.

---

<sup>8</sup> Usa-se o termo área metropolitana porque o conjunto de municípios que conforma tal agregado geográfico se aproxima, mas não se justapõe, à composição oficial do que o IBGE compreende como Região Metropolitana.

Visando a capacitação desses responsáveis, programaram-se oficinas específicas, realizadas em seis pólos regionais, com duração prevista de um dia. Para tanto, produziu-se material de apoio próprio, voltado aos temas trabalhados prioritariamente: linhas gerais da avaliação proposta, procedimentos éticos e metodológicos, etapas, instrumentos utilizados e responsabilidades.

## **2.2. A ABORDAGEM QUALITATIVA**

Através da realização de grupos focais e entrevistas individuais, foram ouvidas, no total, cerca de 220 pessoas, cujos depoimentos geraram 44 horas de fitas de áudio gravadas, sendo diretamente trabalhadas 6 escolas, onde foram feitas 34 visitas.

A utilização da técnica de grupo focal como base para a análise qualitativa levou em consideração as possibilidades de obter-se, em curto prazo e a custo reduzido, um bom volume de informação de qualidade<sup>9</sup>.

O grupo focal é uma técnica de investigação qualitativa utilizada para buscar as repostas aos “porquês” e “como” dos comportamentos sociais, considerando o vocabulário de motivo dos participantes do grupo. É uma fonte de informação largamente utilizada quando se procura entender as atitudes, idéias, crenças e valores de uma comunidade. Esta técnica oferece informações às necessidades de uma avaliação de maneira rigorosa e científica, permitindo entender os processos de construção da realidade cultural de membros de grupos específicos, que são representativos da população pesquisada.

Esta técnica de pesquisa tem como objetivo levantar e explorar questões centrais de interesse para um grupo social com características semelhantes. Baseia-se na realização, com a mediação do avaliador, de um debate que permite reconhecer os temas polêmicos, as avaliações comuns e a diversidade de perspectivas dos participantes. Portanto, o trabalho com o grupo focal não busca o consenso, mas, principalmente, a emergência das opiniões, preocupações, prioridades, percepções e contradições dos componentes, tal como se manifestam.

---

<sup>9</sup> Abramovay, Miriam. e Rua Maria das Graça., O Grupo Focal, Brasília, 1999 (Mimeo)

Para a realização da avaliação, foram compostos 19 grupos focais, cada um deles formado por cerca de 10 participantes:

- 7 grupos de jovens participantes do Programa;
- 9 grupos de jovens não-participantes do Programa;
- 3 grupos de animadores do Programa.

Os grupos de jovens, participantes ou não, envolveram estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio das escolas visitadas, estudantes de outras escolas e não-estudantes, todos com idades situadas entre 14 e 24 anos.

Os grupos de animadores integraram professores (tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio), componentes das equipes pedagógicas (responsáveis pela biblioteca escolar e animadores culturais<sup>10</sup>, entre outros) e funcionários administrativos das escolas.

Além dos grupos focais, realizaram-se, ainda, nas unidades escolares e respectivas comunidades, 24 entrevistas individuais, envolvendo pessoas diretamente ligadas ao Programa (voluntários, animadores, merendeiras) ou não (segurança, comandante da PM, agentes de outros programas sociais em curso nas comunidades, presidentes de associação de moradores, sargento do Corpo de Bombeiros, representantes de ONGs).

Ao todo, foram observadas seis escolas, localizadas nos municípios de Niterói, Rio de Janeiro, São Gonçalo e São João de Meriti e selecionadas a partir de indicação da SEE/RJ. Os pesquisadores efetuaram 34 visitas, sendo 15 realizadas em dias de semana e 19 aos sábados, no período de 21 de outubro a 10 de dezembro de 2000.

Foram entrevistados também assessores e coordenadores da UNESCO e um membro da equipe da SEE/RJ, todos envolvidos no Programa.

Finalmente, com a finalidade de dispor de uma mais ampla gama de observações, os responsáveis pela avaliação participaram de cinco reuniões com supervisores e diretores de unidades escolares e de seis capacitações das equipes do Escolas de Paz. E com o mesmo objetivo, acompanharam a solenidade de encerramento do Programa, no Aterro do Flamengo, em 10 de dezembro de 2000.

---

<sup>10</sup> Função existente em algumas das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

# 3 Avaliação das Escolas de Paz

## 3.1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

O perfil das escolas que desenvolveram o Programa baseia-se em informações referentes a 31 estabelecimentos localizados em 16 municípios da área metropolitana e 58 localizados em 56 municípios do interior do Estado. No total, os dados contemplam estabelecimentos de 80% das municipalidades fluminenses, agrupados, conforme indicação da Secretaria, em duas áreas<sup>11</sup>.

### QUADRO 1

Distribuição espacial dos municípios participantes do Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro

ÁREA METROPOLITANA	Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.
INTERIOR DO ESTADO	Aperibé, Araruama, Areal, Armação de Búzios, Arraial do Cabo, Barra do Pirai, Barra Mansa, Bom Jardim, Bom Jesus de Itabapoana, Cabo Frio, Cambuci, Campos dos Goytacazes, Cantagalo, Cardoso Moreira, Carmo, Casimiro de Abreu, Cordeiro, Engenheiro Paulo de Frontin, Iguaba Grande, Italva, Itaocara, Itaperuna, Itatiaia, Lage do Muriaé, Macaé; Macuco; Magé; Mangaratiba; Mendes; Miguel Pereira; Miracema; Natividade, Nova Friburgo, Parati, Paty do Alferes, Petrópolis, Pirai, Resende, Rio Bonito, Rio das Ostras, Santa Maria Madalena, Santo Antônio de Pádua, São Fidélis, São Francisco do Itabapoana, São João da Barra, São José de Ubá, São Pedro da Aldeia, São Sebastião do Alto, Sapucaia, Silva Jardim, Sumidouro, Trajano de Moraes, Três Rios, Valença, Vas-souras e Volta Redonda.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2000.

<sup>11</sup> Os critérios de regionalização utilizados pela SEE/RJ são distintos dos adotados pelo IBGE.

O Programa foi desenvolvido na maioria dos municípios do Estado. A diversidade desses municípios traduz-se, por exemplo, pela diferença acentuada da população neles residente, variando entre 4.879 habitantes, em Macuco, e 5.850.544, no Rio de Janeiro, de acordo com o Censo de 2000<sup>12</sup>.

De modo geral, independentemente de sua localização, as escolas selecionadas encontram-se em bom estado de conservação. Nessa condição foram considerados 74,2% dos estabelecimentos. A existência de cercas é mais freqüente nos estabelecimentos da área metropolitana, enquanto os muros predominam nos estabelecimentos do interior.

### 3.1.1 A oferta educacional das escolas

Nas escolas pesquisadas assume significativa importância a oferta do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries (82%), conforme a tabela 1.

**TABELA 1**

Oferta educacional das escolas pesquisadas, segundo os diretores

<b>Nível de ensino</b>	<b>% escolas metropolitanas</b>	<b>% escolas do interior</b>	<b>% total</b>
1ª a 4ª séries	48,4	75,9	66,3
5ª a 8ª séries	83,9	81,0	82,0
Médio	83,9	72,4	76,4
Supletivo	9,7	34,5	25,8
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>58</b>	<b>89</b>

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

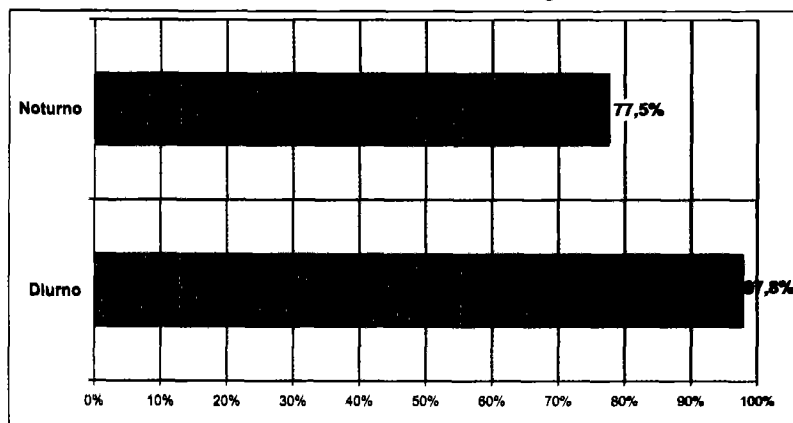
O grande número de crianças observado durante as atividades do Programa pode ser decorrente de uma presença expressiva de educação fundamental de 1ª a 4ª séries, ainda que de forma heterogênea e concentrada, sobretudo, no interior.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Censo 2000. Contagem Populacional. IBGE 2000.

<sup>13</sup> Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) determinar que o ensino fundamental deve ser provido prioritariamente pela instância municipal e o médio pela estadual, no Estado do Rio de Janeiro a Secretaria de Estado de Educação tem, ainda, um grande número de estabelecimentos oferecendo ensino fundamental.

## GRÁFICO 1

Turnos de funcionamento das escolas, segundo os diretores



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

A quase totalidade das escolas (97,8%) tem turmas que funcionam no período diurno. No noturno, atuam 77,5% do total das escolas, o que sugere que a maioria abranja os dois períodos.

O número de matrículas por escola, variando entre 187 e 2.560, com uma média de 1.071, além de definir demandas e formas de funcionamento diferenciadas, sinaliza que não há entre os estabelecimentos um padrão típico. Em função disso, o número de docentes oscila entre 9 e 138 professores, situando-se, na média, aproximadamente, em 58 por escola.

### 3.1.2 Os equipamentos sociais

A tabela 2 aponta os equipamentos sociais da escola. Vale destacar a existência de bibliotecas em 92,1% dos estabelecimentos de ensino, o que, potencialmente, representa um possível recurso para o desenvolvimento de atividades do Programa.

Percebe-se, ainda, que laboratórios, centros de informática e ginásios de esportes – instâncias altamente valorizadas pelos jovens, fato a ser abordado posteriormente – são realidade em menos da metade dos estabelecimentos, revelando que os investimentos na infra-estrutura não têm priorizado suficientemente, no caso dos dois primeiros, todos os espaços mais diretamente relacionados à construção do conhecimento.

**TABELA 2**

Equipamentos sociais das escolas, segundo os diretores

Existência de Equipamentos	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Pátio interno	86	96,6	--	--	3	3,4	100,0
Pátio externo	65	73,0	14	15,8	10	11,2	100,0
Quadra de esportes	77	86,5	9	10,1	3	3,4	100,0
Piscina	1	1,1	77	86,5	11	12,4	100,0
Ginásio de esportes	15	16,9	57	64,0	17	19,1	100,0
Pavilhão de artes ou auditório	57	64,0	28	31,5	4	4,5	100,0
Laboratórios	39	43,8	41	46,1	9	10,1	100,0
Biblioteca	82	92,1	7	7,9	--	--	100,0
Centro de informática	36	40,4	48	53,9	5	5,6	100,0
Cantina ou refeitório	79	88,8	6	6,7	4	4,5	100,0

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Vale ressaltar que, na observação de campo, constatou-se o despreparo dos estabelecimentos escolares para o atendimento aos portadores de necessidades especiais.

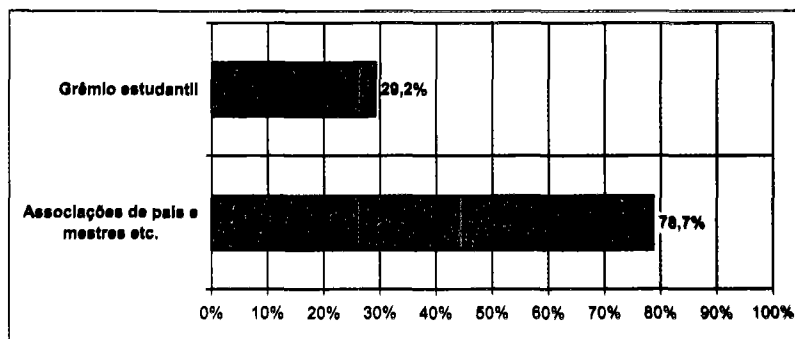
### 3.1.3. Associações e grêmios escolares

Associações de pais e mestres existem em 78,7% das escolas pesquisadas. Se, numa primeira análise, esse dado expressa uma possível participação das famílias na escola, não se pode deixar de considerar que, com bastante freqüência, as associações desempenham papel apenas burocrático, em função da necessidade legal de se criarem, nos estabelecimentos escolares, unidades executoras voltadas à alocação e gestão de recursos públicos.

Os grêmios estão presentes em cerca de um terço das escolas (29,2%), dado este que permite uma série de inferências. Dentre elas, destacam-se a falta de interesse na constituição dessas associações, o esgotamento desse tipo de agremiação ou a própria existência de novos tipos de organização não reconhecidos formalmente.

## GRÁFICO 2

Associações e grêmios existentes nas escolas,  
segundo os diretores



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

### 3.1.4. O entorno da escola

Na avaliação de mais da metade dos diretores, as escolas estão situadas em áreas de “classe média” (59,6%). Tal resultado independe de qualquer outro estudo baseado, por exemplo, em indicadores sociais ou econômicos. Ainda assim, tem grande importância porque revela como a maioria deles percebe o entorno de sua escola. A tabela 3 permite observar, também, o não-reconhecimento de qualquer área de “classe alta”.

**TABELA 3**

Percepções dos diretores sobre as condições sócio-econômicas dos entornos das escolas, por localização espacial

Local da escola	% escolas metropolitanas	% escolas Interior	% Total	N
Pobre, muito pobre	58,1	22,4	34,8	31
Classe média	41,9	69,0	59,6	53
Classe alta	--	--	--	--
Sem resposta	--	8,6	5,6	5
Total	100,0	100,0	100,0	89

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000



A tabela mostra, ainda, que a situação é bastante diferenciada entre as escolas da área metropolitana e as do interior. A condição de pobreza atinge em maior grau a área metropolitana, estando a maior parte das escolas do interior situada em áreas percebidas como de “classe média”.

Nas entrevistas com diretores foi possível conhecer melhor outras características do entorno da escola, dentre elas a condição de violência e as estratégias adotadas para enfrentar o problema, mostrando como esses profissionais são, muitas vezes, levados a conviver e negociar com o mundo do crime (grupos ligados ao tráfico de drogas, “polícias mineiras”<sup>14</sup> etc.):

*O chefão daqui não permite que o colégio seja nem invadido. Todo mundo sabe o que a gente faz. Tem nego aí de binóculo olhando tudo. Outro dia, a gente fez uma festa no jardim e alguém falou: o chefão tá muito satisfeito com o trabalho de vocês aí. A gente respeita e ele respeita a gente. (Entrevista, Diretor, RJ)*

Outra característica comum desse entorno é a ausência de espaços públicos de lazer, sentida cada vez mais pela comunidade, o que faz da escola uma ou a única de suas opções para os fins de semana:

*Criança sempre teve. Até piscina Toni traziam pra cá no verão. O que eu estou percebendo que não tinha antigamente é que homem vem com passarinho pra tomar solzinho no final de semana. Aqui é imenso, ficam por aí batendo papo, trazem velocípede, bicicleta, outros jogam bola. (Entrevista, Diretor, RJ)*

As relações das escolas com seu entorno variam segundo as instituições e os equipamentos existentes nas comunidades, bem como as características de seus habitantes. Os grupos religiosos são as formas associativas mais comuns, destacando-se, também, as associações de moradores, conforme ilustra a tabela seguinte.

---

<sup>14</sup> Expressão utilizada para designar grupos de extermínio.

**TABELA 4**

Entidades associativas existentes na vizinhança,  
segundo os diretores

Entidades associativas	N.º de escolas	% <sup>(a)</sup>
Grupos religiosos	79	88,8
Associação de moradores ou amigos do bairro	64	71,9
Movimentos sociais	8	9,0
Clube de mães	4	4,5

<sup>(a)</sup> Percentuais em relação a 89 escolas.

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000.

A tabela 5 mostra que a utilização dos espaços da escola para o desenvolvimento de atividades extraclasse ou para atividades da comunidade tem sido recorrente.

**TABELA 5**

Relações da escola com o entorno, segundo os diretores

Relação com o entorno	Sim		Não		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Contato com as entidades associativas	76	93,8	5	6,2	81	100,0
Espaço utilizado para atividades extra-escolares	85	96,6	3	3,4	88	100,0
Espaço utilizado para atividades da comunidade	79	91,9	7	8,1	86	100,0

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000.

Entretanto, pelo tipo de atividade desenvolvida, com predominância para encontros religiosos, festas e esportes, de maneira geral, a utilização dos espaços escolares pela comunidade parece estar voltada principalmente para atividades restritas a grupos específicos, caracterizando, apenas, a cessão desses espaços.

**TABELA 6**

Atividades extra-escolares desenvolvidas no espaço escolar, segundo os diretores

Atividade	número de escolas	%
Encontros religiosos	71	79,8
Futebol	59	66,3
Festas em geral	57	64,0
Outro esporte	41	46,1
Grupos de auto-ajuda	15	16,9
Cinema/vídeo	7	7,9
Baile <i>funk</i>	--	--

(a) Percentuais em relação a 89 escolas.

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000.

Confirmando a tendência revelada na tabela 6, as atividades da comunidade são também descritas nas entrevistas com os diretores como atividades de grupos interessados no espaço físico da escola:

*E quando não tem nada, a escola proporcionando, a comunidade pede muito a quadra emprestada pra jogo, entendeu? Pedia muito pra festa, que eu agora parei. Só quando, por exemplo, a igreja quer fazer primeira comunhão, aí eu empresto. (Entrevista, Diretor, RJ)*

A mesma tabela sinaliza, ainda, outros aspectos importantes. Primeiramente, o uso dos espaços escolares com finalidade religiosa<sup>15</sup>, na maioria das vezes. Ressalta-se, ainda, a demanda

<sup>15</sup> Vale ressaltar que algumas igrejas, notadamente a Católica, já têm uma tradição de trabalho com grupos de jovens, como é o caso dos que participam da Pastoral da Juventude.

de locais apropriados à prática de futebol e outros esportes, comprovando, mais uma vez, a falta de espaços para o lazer.

### 3.2. OS ANIMADORES DO PROGRAMA ESCOLAS DE PAZ

Participaram da etapa quantitativa de avaliação do Escolas de Paz 931 membros da equipe de animadores<sup>16</sup>, voltados ao desenvolvimento das atividades do Programa nos fins de semana. Dentre eles, professores, componentes da equipe pedagógica, alunos, pessoas da comunidade e voluntários, de forma geral. Desse total, 615 atuam na área metropolitana e 316 no interior do Estado. Sua idade varia entre 14 e 67 anos. Na média, têm cerca de 39 anos.

Confirmando a predominância feminina na profissão de educador, a grande maioria dos animadores constitui-se de mulheres (79,6%), não se alterando essa situação, de forma significativa, em função da escola ser do interior ou da capital.

Na tabela 7, pode-se observar que cerca de 61% do total dos educadores atuam em funções pedagógicas, predominantemente como professores. A participação de pessoal administrativo é expressiva, sugerindo a preocupação da escola em garantir o funcionamento da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento do Programa. Nota-se, por outro lado, uma pequena participação dos alunos.

**TABELA 7**

Relação dos animadores com a escola, segundo eles próprios

Relação com a escola	%
Professor	53,9
Agente administrativo	20,1
Voluntário	7,6
Membro da equipe pedagógica	6,9
Membro da comunidade	4,4
Aluno	1,8

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

<sup>16</sup> Os animadores são, na maioria dos casos, funcionários da escola, principalmente professores.

Em se tratando de atividade não-remunerada para membros da comunidade e voluntários, em geral, é significativa a participação de cerca de 12% desse contingente nas equipes, o que indica que, apesar das dificuldades financeiras existentes, a comunidade envolve-se nas propostas que partem da escola que tem grande poder de mobilização.

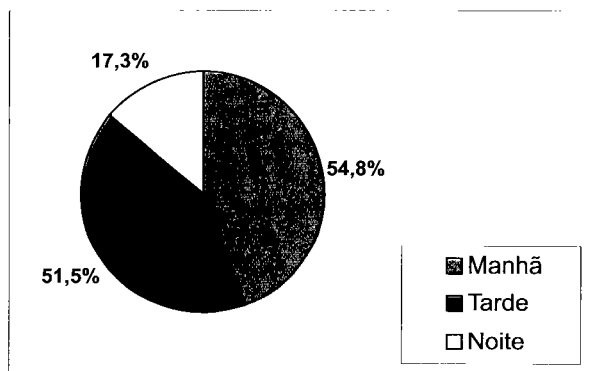
Nas visitas realizadas pela equipe de avaliação constatou-se que, na maioria das vezes, o trabalho voluntário era anterior ao Escolas de Paz, restringindo-se às atividades de apoio ao Programa.

Os problemas do cotidiano do professor, bem como os de outros profissionais de educação, incluindo baixos salários e condições nem sempre favoráveis de trabalho, são reconhecidos por todos. Apesar disso, encontra-se, entre os animadores, um alto grau de satisfação com o trabalho desenvolvido. Tal resposta é afirmativa para mais de 82,7% deles.

Quanto ao turno em que trabalham, a maior parte afirma atuar prioritariamente no período diurno, como se constata no gráfico a seguir:

### GRÁFICO 3

Turnos de maior atuação, segundo os animadores



(N=1150). Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Os dados anteriores evidenciam uma menor participação dos profissionais que atuam à noite, o que, possivelmente, expressa o fato de a escola noturna ter uma outra identidade<sup>17</sup>, historicamente

<sup>17</sup> Na verdade, transparece, aqui, a divisão da escola pública em dois universos distintos, como já vem sendo alertado insistentemente por pesquisadores voltados à educação de jovens e adultos, como Haddad (1997) e Soares (1996).

menos valorizada na hierarquia do sistema, implicando condições desfavoráveis de funcionamento e inadequação às características de uma clientela constituída principalmente de jovens e adultos trabalhadores.

Essa questão se acentua quando observamos que 77,5% das escolas pesquisadas também funcionam à noite, conforme descrito anteriormente.

### 3.2.1 Seleção e capacitação de animadores

Como mencionado anteriormente, a maior parte dos animadores pertence aos quadros da escola, atuando como docentes. No Rio de Janeiro, segundo o Censo do Professor realizado pelo MEC/INEP, em 1998, é alto o nível de escolaridade do professorado, especialmente se comparado ao de outros estados brasileiros. Entretanto, como no restante do País, o professor fluminense, pelo acúmulo de tarefas, tem pouco ou nenhum tempo para o que mais se esperaria dele neste momento de grandes transformações na sociedade, isto é, a reflexão, articulada com outros conhecimentos contemporâneos, sobre a sua própria prática e sobre os desafios atuais da educação.

É nesse cenário que se analisam, a seguir, as razões pelas quais os animadores participam do Programa. Essas percepções, assim como todas as demais, refletem a trajetória da profissão de educador da rede pública, inserida nas contradições e nos conflitos que caracterizam a sociedade no seu todo.

A tabela 8 mostra que o gosto pelo trabalho com jovens é expressivo (60,5%). Entretanto, percebe-se que outras fortes razões levaram o animador até este trabalho. Dentre elas, a necessidade financeira tem destaque (38,5%). A solicitação da escola afeta a quase 1/3 deles, e a experiência anterior também aparece com expressão.

**TABELA 8**

Animadores, segundo razões para participação no Programa

Razões para participação	Freqüência	%
Gosto pelo trabalho com jovens	563	60,5
Necessidade financeira	358	38,5
Solicitação da escola	291	31,3
Experiência com o trabalho	257	27,6

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000.

Nos grupos focais, encontram-se manifestações de animadores que explicitam, com mais clareza, a diversidade dessas razões. A questão financeira, por exemplo, aparece vinculada a outros motivos, como, por exemplo, a preservação de um mesmo grupo na escola ou o compromisso com o trabalho e com o aluno:

*A gente topa tudo aqui na escola. Com dinheiro ou sem dinheiro. Primeiramente, por causa do próprio dinheiro. E também, sabe por quê? Pelo grupo. O grupo da gente é muito bom. (Grupo focal, animadores, RJ)*

*O tempo que a gente fica nos fins de semana é muito grande, e se você for colocar na ponta do lápis, você está fazendo uma doação de trabalho, porque você não está ganhando pra fazer esse trabalho. A gente faz porque já tá tão acostumada a ganhar mal que, quando acredita em alguma coisa que vai melhorar o nosso aluno, a gente entra de cabeça. É um compromisso de trabalho, porque eu sei que esse projeto me dá subsídios também pra eu melhorar o meu aluno. (Grupo focal, animadores, RJ)*

A solicitação da escola para compor a equipe esteve, em alguns casos, relacionada com experiências desenvolvidas anteriormente, consideradas semelhantes ou, ainda, como uma forma de recompensa por trabalhos anteriores não-remunerados, revelando práticas que procuram suavizar as dificuldades no que diz respeito aos baixos níveis de remuneração<sup>18</sup>:

*Sou professora de Educação Física da escola e creio que fui chamada porque já trabalhei em colônia de férias. Este é um projeto em que acredito. Escola, para ser de formação, tem que ampliar esse trabalho com a comunidade que a gente tem. (Grupo focal, animadores, RJ)*

*A gente achou que deveria dar uma chance a quem já estava trabalhando, sem interesses. (Grupo focal, animadores, RJ)*

---

<sup>18</sup> Os dados do Censo não revelam a proporção de carga horária referente aos salários divulgados. Ainda que a carga horária possa ser menor no RJ, os valores são, de qualquer forma, baixos. BRASIL. Censo do Professor – 1998: MEC/INEP.

Foi possível constatar, através da avaliação, que a seleção deu-se, na maioria das vezes – 81,1%, segundo os animadores – por indicação ou convite da direção das escolas.

A formação dos professores voltados à educação básica, ou seja, aqueles que vão trabalhar com os jovens, por tradição, não privilegia as questões da juventude. Portanto, parece arriscado contar com a suficiência dessa formação ou com a limitada experiência dos professores, no que tange ao trabalho e às necessidades dos jovens para responder às demandas de uma ação comprometida com a educação nos valores e a Cultura de Paz, que tanto possa qualificar o próprio Programa como promover mudanças nas relações escola-jovem.

Tendo em vista esse quadro, o Escolas de Paz desenvolveu um plano de capacitação, abordando temas considerados relevantes face às características do Programa. Dentre eles, segundo os animadores participantes, destacam-se os seguintes:

- *Cultura de Paz da UNESCO*
- *Atividades Culturais*
- *Cidadania*
- *Protagonismo Juvenil*

O desafio da capacitação das equipes de animadores parece centrar-se, primeiramente, na possibilidade de se oferecerem instrumentos para a apropriação das diferentes formas de leitura e de intervenção sobre uma realidade repleta de problemas a serem solucionados, inclusive no próprio espaço escolar, a partir de três focos básicos: o jovem, a escola e a comunidade.

### **3.3. PERCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA: JOVENS, ANIMADORES E OUTROS AGENTES**

#### **3.3.1. Como os jovens participantes vêem o programa?**

São diversas as percepções sobre o Escolas de Paz: desde a “simples” abertura da escola para a comunidade, no sentido de que todos, independentemente da faixa etária, possam usufruir deste espaço, até a percepção de que o estabelecimento escolar estará aberto devido à escassez de ofertas de lazer para os jovens.



Muitos relatos não vinculam o Programa ao jovem, mas a toda a comunidade, não importando a idade de seus usuários:

*Vem muita gente aqui – pai, mãe, filho, tia, avó... Vem pra cá se divertir, almoçar, assistir o que a escola tem para oferecer. Voltam para casa e lá se foi mais um sábado agradável.* (Grupo focal participante, Rio de Janeiro)

Outros configuram a potencialidade do Programa de enriquecer as relações e o diálogo no interior da própria escola, na perspectiva da informalidade:

*O bom é que todo mundo está aqui porque quer. Ninguém é obrigado. O Programa é feito com quem está com vontade de participar, de criar e de inventar.* (Grupo focal participante, Rio de Janeiro)

Os depoimentos são unânimes em afirmar que o Escolas de Paz vem atender à necessidade do jovem ocupar o tempo, pois oferece espaço e diferentes atividades: “*É como eu disse: as pessoas não têm nada para fazer e o tempo que se gasta com futebol, concurso de dança, não pensa em outras coisas, não tá fazendo besteira lá fora*”.

Ao se manifestarem sobre essa questão, alguns voluntários demonstram ver programas desta natureza como forma de ocupação do tempo ocioso, como alternativa de proteção ao jovem contra a violência presente nas ruas, evitando-se que ele venha a “*fazer coisa errada lá fora, né?*”. A expressão “*ocupar-se*” aparece constantemente, ressaltando as preocupações com o ócio resultante das limitações quanto às atividades de lazer, indicando que o caráter formativo do Programa ainda não foi incorporado por todos.

Outros depoimentos refletem a preocupação dos pais em deterem um certo controle em relação aos locais que os filhos frequentam:

*Você sabe onde teu filho está, aí você tem um pouco de paz.* (Entrevista, voluntário, RJ).

*Muito legal! Muito legal! Porque é o seguinte: Enquanto as crianças tão aqui dentro, a gente tá vendo o que eles estão fazendo. E eles não tão na rua, aí perdidos, entendeu? Eles se sentem felizes aqui dentro.*

*Ó, tá aqui jogando pingue-pongue, eles fazem rodada de pingue-pongue, tá jogando. Joga um futebol na quadra. Tem capoeira. Enquanto tá aqui, não tá na rua fazendo bobagem. (Entrevista, voluntário, RJ).*

*Eu acho muito importante, principalmente pros jovens. Eu tenho dois filhos adolescentes e quando eles falam ‘mãe, hoje vai ter aquele Programa aqui na escola no final de semana, né?’ eu digo: vai! Os dois levantam cedo, se preparam pra vir, eles vão se ocupar. (Entrevista, voluntário, RJ)*

O Escolas de Paz é interpretado, ainda, como um espaço que oferece novas oportunidades. Vale ressaltar, no depoimento seguinte, a expectativa da participante no sentido de o Programa “ensinar” ao jovem a ficar longe das drogas:

*Eu venho aqui sempre que dá, porque eu tenho um irmão pra cuidar. Mas eu venho porque acredito que só nós jovens é que podemos mudar este mundo, porque, se formos seguir o caminho dos outros, o mundo nunca vai mudar. Por isso é que aqui é muito legal no sábado, porque aqui ensina você a ficar longe da violência, das drogas que lascam o jovem. (Grupo focal, participantes, RJ)*

Os depoimentos, de forma geral, confirmam a existência de reduzidos espaços de lazer para os jovens.

*Eu quase não saio porque não se tem para onde ir, ou então quando aparece pra onde ir é um lugar estranho, daí eu não vou. Achei muito legal, venho tranqüilo para cá aos sábados. (Grupo focal, participantes, RJ).*

O depoimento de um entrevistado externo ao Programa, oficial da Polícia Militar, vem reafirmar a importância de alternativas culturais de lazer para os jovens: *O cinema é o sonho, é interessante, é o sonho, é... sonhar! Eles têm que ter essa idéia, têm que sair um pouco da situação em que vivem.* Sugere este entrevistado que os jovens necessitam de bens culturais voltados ao prazer dos sentidos, à imagética e ao acervo cultural produzido pela indústria cultural como o cinema.

Ainda nos depoimentos da comunidade, é ressaltada a importância da sociabilidade. Em muitos depoimentos, o Programa apresenta-se como alternativa para a convivência dos jovens e para o estabelecimento de vínculos afetivos, na esperança de evitar a proliferação da violência local:

*Eu acho é que a comunidade procura o espaço nesse Programa. Se ela tiver uma área onde ela tenha uma atividade, onde a pessoa possa arejar a cabeça, né? Onde se une a comunidade, onde se converse... É, acaba esse problema de violência, pelo menos dentro da comunidade. (Entrevista, presidente de Associação de Moradores, RJ)*

A percepção dos jovens a respeito do Programa mostra que alguns dos participantes relacionam a importância de ações que tenham o jovem como alvo prioritário, na busca de estratégias que diminuam os riscos a que ele está submetido:

*É um projeto que está crescendo, cada vez mais pessoas vêm aqui pra trabalhar pela escola, pelos jovens e para os jovens que passam a ter mais oportunidades, participando de oficinas, abrindo caminhos. Garanto que não está sendo em vão. Muitos que vêm estão passando para os amigos, tão evitando fazer certas coisas, tão pensando: pô, vou fazer isso, vou tá me prejudicando e, aí, tô prejudicando meu colega, minha comunidade e a sociedade em que vivo. (Grupo focal, participantes, misto, RJ)*

Porém, os próprios jovens indicam a grande incidência de crianças no Programa. Verifica-se que o Escolas de Paz, em alguns espaços, acaba conformando-se para atender ao público infantil: *Tem coisas aqui que não dá para nós adolescentes ficarmos fazendo. Ficar assim, cortando e pintando borboleta, não dá, né?*

Já os animadores, nos grupos focais, informaram que a faixa etária de participação nas atividades propostas é bastante diversa – crianças, jovens, adultos e idosos – uma clientela múltipla, de necessidades diversas, e que os jovens, apesar de também presentes, nem sempre constituem o público cliente:

*A nossa clientela do sábado tem homem e menina. Aqui nós tivemos pais de alunos. A gente tem mãe que joga peteca, vôlei, futebol. Mas a grande incidência é de 10 a 15 anos.* (Grupo focal, animadores, RJ)

“Embora este Programa seja para jovem, a nossa comunidade é muito de criança. Outra coisa, também, é que se ficar só voltado para a juventude... As crianças são os jovens de amanhã! É nessa idade que eles começam a aprender”. (Grupo focal, animadores, RJ)

### **3.3.2. O que motiva os jovens para o programa?**

O reconhecimento da escola como um espaço legítimo constitui, provavelmente, fator decisivo para os pais estimularem a participação dos jovens: *A minha mãe fala assim: – vai pro colégio, é bom, é o Projeto da Paz. Aí a gente vem para se divertir um bocado.*

No relato dos que participam, fica evidente, também, a vontade de usufruir das atividades oferecidas e a oportunidade do encontro com outros jovens: *Vou ficar em casa vendo ‘Caldeirão do Huck’? Eu não, vou para a escola conversar com meus amigos e arrumar uma namorada.*

A tabela a seguir permite perceber as diferentes motivações dos participantes:

A incidência de jovens que participam do Programa com o objetivo de encontrar amigos (66,9%) reforça a percepção do estabelecimento escolar como um espaço legítimo de construção de sociabilidade, caráter este que o Programa objetiva potencializar.

Contrariando a idéia de que a ida à escola estaria ligada, pura e simplesmente, à complementação alimentar, este foi justamente o motivo menos indicado para a participação no Programa (9,6%), ainda que a comida seja considerada boa para a maioria (73,4%). Nos grupos focais os alunos consideraram positiva a oferta de alimentação: *Tudo foi muito bem projetado. Podemos desenvolver as atividades sem a preocupação de ir embora quando a fome bater, pois tem almoço e lanche.*

O depoimento da Coordenação do Programa na SEE/RJ mostra como a oferta de alimentação tem um significado social especial, principalmente nas escolas do interior, representando uma

alternativa de diversão, de ocupação de espaço público e de socialização:

*Você via famílias inteiras chegando pra comer junto, porque não tem chance de ir pra um restaurante, pra um self-service. E eles entravam com uma postura, como se estivessem indo pra um local, sabe?... Muito interessante. Pra comer junto, pra estar junto. (Entrevista, Coordenação SEE/RJ)*

**TABELA 9**

As razões de participação do Programa Escolas de Paz, segundo os jovens

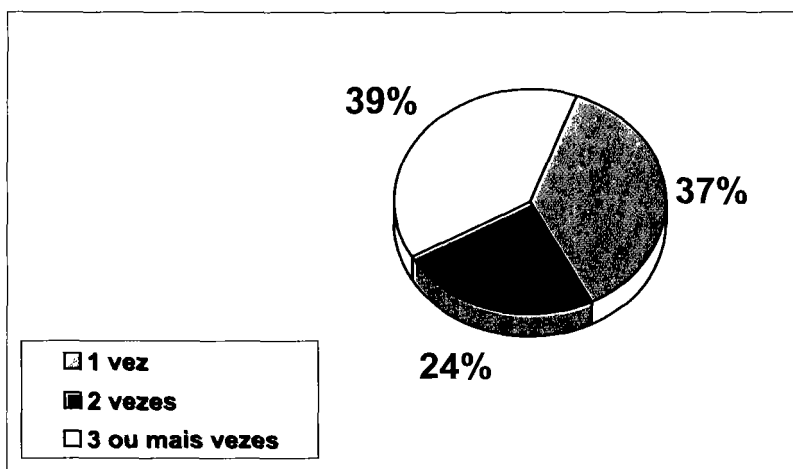
Razões de participação	%
Para encontrar os amigos	66,9
Gosto da programação	54,8
Gosto da escola	52,1
Para conhecer pessoas	49,3
Para aproveitar o tempo	45,2
Gosto da equipe responsável	40,6
O horário é bom	40,4
A escola é próxima	31,3
Gosto dos freqüentadores	29,6
O acesso à escola é fácil	28,8
Os meus pais incentivam	27,7
Para não ficar na rua	26,4
Não se tem outra coisa para fazer	23,1
Por causa das refeições	9,6

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

A assiduidade dos jovens que participam do Programa é bastante significativa, considerando-se o tempo do início do Escolas de Paz até o momento da avaliação e o número total de vezes em que foi desenvolvido, como se pode constatar no gráfico a seguir:

## GRÁFICO 4

Freqüência da participação no Programa, segundo os jovens



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Observa-se que o número de alunos que já participaram três ou mais vezes do Projeto é maior do que o grupo que participou apenas uma ou duas vezes. Esse percentual, somado ao que representa os que compareceram duas vezes, corresponde a quase 2/3, evidenciando que uma grande parcela do alunado (62,5%) não se limitou a uma primeira e única participação no Programa.

### 3.3.3. As Atividades Oferecidas pelo Programa

As atividades oferecidas, segundo os freqüentadores e animadores, podem ser visualizadas na tabela que se segue:

Como pode ser constatado, destacam-se as atividades que envolvem o exercício do corpo (futebol e outros esportes, gincana/jogos, dança, capoeira etc.).

Deve-se ressaltar o grande número de participantes que mencionam a ocorrência de atividades religiosas (43,1%) no espaço da escola, no âmbito do Programa.

No relato dos animadores, não necessariamente igual ao dos jovens, as atividades mais desenvolvidas são os trabalhos manuais, seguidas de perto pelo futebol e outros esportes, pelas gincanas e jogos, pela dança e pela música. Quando se buscam as cinco atividades mais citadas, discriminadas segundo a localização espacial das escolas, encontra-se uma pequena diferença:

**TABELA 10**

Atividades oferecidas pelo Programa, segundo jovens e animadores

Atividades	% alunos	% animadores
Futebol ou outros esportes	84,2	81,3
Música	66,6	71,2
Gincana/jogos	65,7	77,6
Dança	62,9	73,8
Trabalhos manuais	57,1	82,3
Capoeira	48,7	59,6
Teatro	43,5	55,7
Atividades religiosas	43,1	31,8
Contadores de estórias	23,9	53,5
TV e/ou vídeo	18,6	59,5
Bingo	15,9	27,9
Informática	15,0	11,3
Reforço ao ensino	13,1	18,9
Baile	12,7	20,2
Cursos de moda/modelo	9,6	3,7

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

no interior, aparecem como as mais oferecidas, por ordem de incidência, futebol e outros esportes, trabalhos manuais, gincanas, dança e capoeira; na área metropolitana, trabalhos manuais, futebol e outros esportes, gincanas, dança e música. É interessante observar que essa distribuição não coincide exatamente com a informada pelos jovens, particularmente no que diz respeito aos trabalhos manuais.

Conflitos sobre seleção do elenco de atividades a compor os espaços de fins de semana eram previsíveis. Por exemplo, alguns animadores reconhecem que os jovens se interessam pela capoeira, enquanto eles próprios têm alguma restrição:

*(...) é a capoeira, de que eu não gosto muito. A gente só escuta um 'pim-bim-bim', de segunda à segunda, de manhã à noite. Eles ficam aqui de manhã à noite, estão em tempo vago, mas eles têm a capoeira. (Grupo focal, animadores, RJ).*

O equilíbrio entre atividades de diferentes formatos, que contribuam para uma cultura da paz, sejam da preferência dos jovens e, ao mesmo tempo, do conhecimento e habilidade dos animadores, há que ser pensado através da institucionalização de mecanismos de planejamento e debate prévio, nas fases iniciais do programa.

Outras percepções, igualmente colhidas nos grupos focais, indicam formas de negociação, ajustes e receptividade por parte dos animadores e estratégias de garantia da participação dos jovens nas atividades de fins de semana:

## **QUADRO 2: Sentar e escrever**

### **Grupo focal, animadores, RJ**

*No primeiro dia de projeto, todo mundo se prendeu ao que pediram, "porque tem que fazer redação". Quando veio o projeto pra gente por escrito, veio falando quais as atividade que teriam. É da Secretaria! Mas, depois dos projetos seguintes, a gente viu que não dava pra encaixar umas coisas ali. A gente foi encaixando conforme a necessidade do lugar, né? No caso, redação não deu certo de jeito nenhum. Ninguém queria escrever. Eles já estudam aqui de segunda a sexta, né?.*

*Agora o adolescente, o adulto, ele não vai vir num final de semana pra uma escola pra querer sentar e escrever.*

Existe um esforço na busca de novas atividades para o trabalho:

*Um dos caminhos é o vídeo. Adoraram o vídeo, a sala estava superlotada. A questão do teatro... nós tínhamos um rapaz do teatro; ele não pode ficar. Também ficava lotado de jovencinhas, de adolescentes. Eu acho assim, que, inicialmente, pra começar esse projeto, a gente precisava primeiro chegar com o lazer, porque a partir do momento que ele chega e tem prazer de estar, aí você consegue ir puxando essas pessoas pra outros caminhos. Por exemplo, eles chegando aqui, a gente pode apresentar uma peça de teatro. Coisas que eles não têm condições de ver e, a partir dessa peça de teatro, puxar pra uma outra discussão... Aí é uma situação diferente (Grupo focal, animadores, RJ)*



Foram observadas, ainda, expressões claras de que os animadores também visualizam outras possibilidades ou alternativas inovadoras:

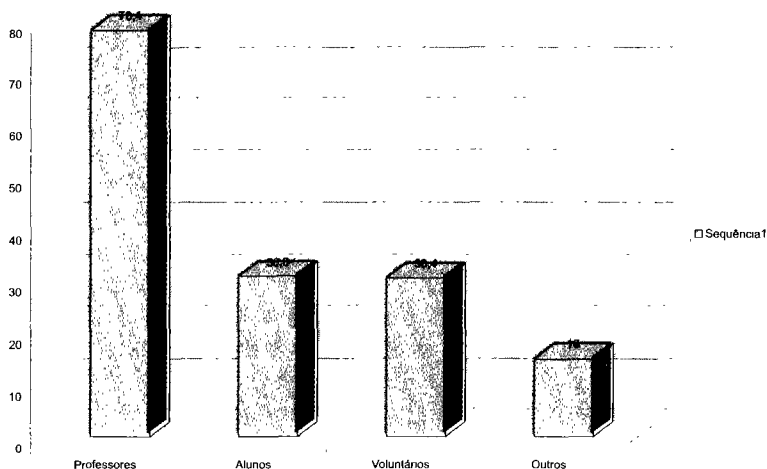
*Então, eu sei que o meu aluno aqui, ele gosta de funk. Que botem o funk dentro da escola, o baile, entendeu? A gente tem um pessoal que tá organizando isso aí. Por que é que esse pessoal não se junta a nós, entendeu? A escola taí, o espaço taí.* (Grupo focal, animadores, RJ)

As bases para uma maior aproximação entre os jovens e os animadores já estão constituídas, dado que a percepção dos alunos em relação aos professores é bastante positiva. São muito elogiados os professores que se interessam pela vida social, pessoal e emocional dos estudantes. O maior destaque vai para o profissional de ensino, seja ele professor, coordenador, diretor ou inspetor, que mantém diálogo com os alunos.

De fato, os professores são os mais identificados pelos alunos como os que atuam na organização das atividades oferecidas, conforme mostra o gráfico a seguir:

### GRÁFICO 5

Identificação, segundo os jovens, dos organizadores das atividades do Programa



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Observa-se que, mesmo somados os percentuais relativos à participação dos demais integrantes da equipe, o papel desempenhado pelos docentes é, ainda, predominante. Com as condições necessárias, portanto, as equipes de animadores teriam maior facilidade nessa aproximação.

A maioria dos alunos considera fácil a relação com os professores, associando essa situação ao fato de já se conhecerem. Muitos deles julgam que essa relação, no Programa, é melhor do que durante as aulas. Diante disso, vale supor que o Escolas de Paz estaria contribuindo, também, para facilitar a relação professor-aluno na sala de aula.

Por outro lado, os depoimentos de outros observadores do Programa traduzem algumas das dificuldades encontradas pelas equipes de animadores:

*A oficina de grafite foi muito procurada. Alguns adolescentes que nunca tinham participado estavam presentes. Perguntamos a vários deles sobre onde seria interessante grafitar e todos responderam que seria no muro da escola. Porém, a diretora e a equipe não aceitaram, com medo de incentivar as pichações. (Costa, 2000).*

Os depoimentos dos grupos focais mostram que a Cultura de Paz é uma construção permanente, repleta de desafios. O comentário de um animador do Programa reforça essa idéia: *Mas não seria o caso, por exemplo, de tirar, dentre os jovens do próprio colégio, do ensino médio, alunos que também pudessem participar ou ser responsáveis por algum tipo de atividade?. (Grupo focal animadores, RJ)*

Como se vê, os caminhos para mobilizar os jovens não são totalmente desconhecidos. Os animadores acreditam ser possível mudar as composições de equipes, a clientela e as atividades prioritárias a serem desenvolvidas, o que significaria romper com as estratégias tradicionais usadas no cotidiano escolar, em que o aluno, freqüentemente, não tem voz:

*Muitas vezes, a escola fazia uma bela oficina de cartão de visita, assim bem prática, mas não é aquilo que ele queria fazer. Ele queria tá tocando o pagode dele e, aí, não tinha o espaço pro pagode, tá entendendo? O que é tá trabalhando esse protagonismo juvenil? Então, foi um processo crescente, ainda es-*

*tamos nessa descoberta. Porque não é o hábito do professorado trabalhar esse tema. (Entrevista, Coordenação SEE/RJ)*

### 3.3.4. Como o participante soube do Programa?

O professor é o grande disseminador do Programa fora da escola, conforme sugere a tabela 11. Tal achado sugere que valeria mais refletir sobre formas de acionar a mídia, a exemplo da televisão, para mais atrair os jovens para as atividades do programa.

**TABELA 11**  
Como se soube do Programa, segundo os jovens

Como soube do Programa	%
Professores	63,5
Cartazes na escola	46,1
Colegas	32,5
Cartazes fora da escola	15,0
Rádio	9,5
TV	6,1
Jornal	3,2

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Na observação de campo foi possível perceber, também, que a divulgação deu-se, muitas vezes, de forma solitária, em tempo mínimo, sem parceiros locais, como associações, escolas, igrejas, movimentos culturais e outras instituições. Panfletos e cartazes distribuídos com a colaboração de funcionários da própria escola, residentes na comunidade, e o uso de rádio comunitária, foram algumas das saídas encontradas.

Diante da indagação sobre se conhecem jovens de fora da escola freqüentando o Programa, grande parte dos alunos participantes atesta que sim (77,8%), contra apenas 16,2% que dizem o contrário, o que pode sinalizar uma participação expressi-

va de pessoas de fora do âmbito escolar, o que indica que ainda que se façam observações sobre limites na forma de divulgação do Programa, o seu raio de atração supera a clientela próxima, o jovem da escola.

**TABELA 12**  
Conhecimento de outros participantes do Programa,  
segundo os jovens

	Freqüência	%
Sim	3037	77,8
Não	631	16,2
Sem resposta	236	6,0

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

### **3.3.5. Jovens não-participantes do programa: motivos e expectativas**

As tabelas 13 e 14 relacionam-se aos motivos de não-participação dos alunos no Programa, bem como aos fatores que, segundo eles mesmos, poderiam viabilizar sua participação.

A falta de tempo é, de longe, o motivo mais alegado pelos entrevistados para a não-participação no Programa (51,3%). Bem atrás, situa-se a opção pelo descanso (26,9%), seguida pelo trabalho em casa (23,1%), pela inadequação do horário (17,9%), pela falta de companhia (16,4%), pelo compromisso religioso (15,6%) e pela falta de interesse (15,3%).

Os dados da tabela 13 corroboram a necessidade de não se pensar a juventude como um grupo homogêneo. Significa entender, por exemplo, que as juventudes tanto indicam a existência limitada de espaços e atividades de lazer como manifestam a falta de tempo para freqüentar o Programa.

Vale destacar que os itens mais diretamente ligados ao Programa – não gostar da programação, dos freqüentadores, da equipe responsável ou já ter participado e não ter gostado – não tiveram marcação significativa.

**TABELA 13**

Razões de não- participação do Programa Escolas de Paz, segundo os jovens

Se você não participa do Programa, quais são as razões? (marque todas as que forem verdadeiras)	Frequência	%
Não tenho tempo	3360	51,3
Prefiro descansar	1761	26,9
Trabalho em casa	1514	23,1
O horário é ruim	1175	17,9
Não tenho companhia	1072	16,4
Vou ao culto, igreja, grupo de jovens	1023	15,6
Não tenho interesse	1001	15,3
A escola é distante	834	12,7
Prefiro ficar namorando	816	12,5
Pratico esportes no horário	734	11,2
Prefiro ir à praia	662	10,1
Não gostei da programação	538	8,2
Não tenho dinheiro para a passagem	472	7,2
Prefiro ficar na rua	391	6,0
Não gosto do pessoal que frequenta	355	5,4
O acesso à escola é difícil	350	5,3
Meus pais não deixam	261	4,0
Não gosto da escola	239	3,6
Tenho que cuidar dos meus filhos	214	3,3
A vizinhança da escola é violenta	207	3,2
Já participei e não gostei	205	3,1
Não gosto da equipe responsável	197	3,0
Trabalho na rua	185	2,8
Meu namorado/esposo não deixa eu ir	143	2,2
Tem violência na escola	136	2,1

Fonte: Pesquisa Escolas de Paz, UNESCO, 2000

A tabela seguinte apresenta algumas hipóteses de participação.

**TABELA 14**

Estímulos à possível participação no Programa Escolas de Paz, segundo os jovens

Você se sentiria mais estimulado a participar do Programa SE...	Freqüência	%
A participação valesse nota.	2818	43,0
As atividades fossem realizadas na sexta-feira à noite	1088	16,6
Dessem mais liberdade aos participantes	853	13,0
Tivesse policiamento no local	719	11,0
Você pudesse escolher ou organizar as atividades	604	9,2
Pudesse ser monitor	235	3,6
Sem resposta	235	3,6

Fonte: Pesquisa Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Salta aos olhos a expressiva quantidade de alunos que participaria do Programa caso “valesse nota”, sugerindo que, se a escola constitui-se, de um lado, em espaço de socialização, integração e lazer, de outro, desempenha mais fortemente o papel de instância de avaliação e certificação formal do conhecimento escolar e que há a procura por tal valor:

*Eu não sei o que acontece, aí eu não gosto de ficar apostando muito no que eu não conheço. Conheço a escola, a diretora, professores e os colegas, mas o Programa... vale nota?. (Grupo focal, não-participantes, Rio de Janeiro)*

A fala, a seguir, ilustra, por exemplo, como para alguns, o Programa está vinculado ao cotidiano escolar:

*Final de semana é duro. Eu já acordo cedo todos os dias. Aí, aproveito para dormir um pouco mais. E, também, moro longe pra chuchu e esse trajeto faço de segunda a sexta para a escola. Assim, fica difícil participar, só se fosse aquele 'tchan'. Mas na escola... (Grupo focal, não-participantes, misto, RJ).*

Por outro lado, os itens que revelariam maior apropriação do Programa pelos jovens, na condição de sujeitos – “ser monitor” ou “possibilidade de escolher e desenvolver as atividades” – foram os menos indicados, o que pode sugerir uma não-identificação do Escolas de Paz como canal de expressão e participação ativa para eles ou pouca disponibilidade e pouco valor dado a sua participação na formatação das atividades, ou seja, baixa auto estima. Tal situação reforça, ainda mais, a necessidade de se buscarem meios de ampliar a viabilização e exercício do protagonismo juvenil.

### 3.4. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA A REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA

É grande a expectativa que os alunos participantes têm em relação ao Escolas de Paz enquanto alternativa de redução da violência em várias instâncias de sua vida – escola, bairro, família e outros locais.

Com relação aos animadores, dificuldades na mobilização dos participantes, limites da capacitação das equipes, prazos curtos, entre outros problemas, não foram suficientes para comprometer sua percepção quanto aos resultados do trabalho. O princi-

**TABELA 15**

Avaliação segundo jovens e animadores quanto ao impacto do Programa sobre a violência

Avaliação quanto ao impacto do Programa	% Alunos	Freq.	% Animadores	Freq.
Ajuda a diminuir a violência na escola	69,5	2712	82,0	763
Ajuda a diminuir a violência em outros locais	43,2	1686	72,3	673
Ajuda a diminuir a violência no seu bairro	43,0	1678	66,7	621
Ajuda a diminuir a violência na sua família	36,3	1418	53,9	502
Não ajuda a diminuir a violência	13,9	543	5,3	49

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

pal resultado está ligado à possibilidade de redução da violência dentro da própria escola e, em seguida, na família dos participantes. Considerando a existência de violência no espaço escolar, indicada tanto pelos animadores como pelos alunos, tais percepções ganham maior significado.

Acentuadamente positiva é, também, a avaliação que os animadores fazem dos resultados do Programa como um todo, conforme demonstrado na tabela a seguir:

**TABELA 16**

**Avaliação, segundo animadores, dos resultados do Programa**

Avaliação dos resultados do Programa	Frequência	%
Facilita as relações entre a escola e a comunidade	873	93,8
Oferece alternativas de lazer para o jovem	849	91,2
Cria laços de solidariedade entre os participantes	789	84,7
Colabora para a redução do uso de drogas e bebidas	586	62,9
Modifica os hábitos dos participantes	556	59,7
Representa uma extensão das atividades escolares	495	53,2
Deixa a desejar no atendimento aos participantes	29	3,1

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Nos grupos focais, os animadores também se posicionam de forma favorável, indicando que alguns resultados já podem ser observados, conscientes, entretanto, de que uma Cultura de Paz não se constrói da noite para o dia:

*Na nossa escola nunca teve um programa assim. Às vezes, até pediam quadra emprestada, mas quebravam o pré-escolar todo. Agora, não. A gente tá abrindo, eles tão vendo que é deles, nós não tivemos nada assim estragado. (Grupo focal, animadores, RJ)*

*Cada professor que trabalha no projeto, por exemplo – eu e outros professores, a gente leva isso para dentro da sala de aula e a gente já está vendo devagarinho, paulatinamente, esses frutos surgirem. Antes, chutava a cadeira do vizinho, não tinha paciência com o vizinho, porque na medida que você pega o folhetim*

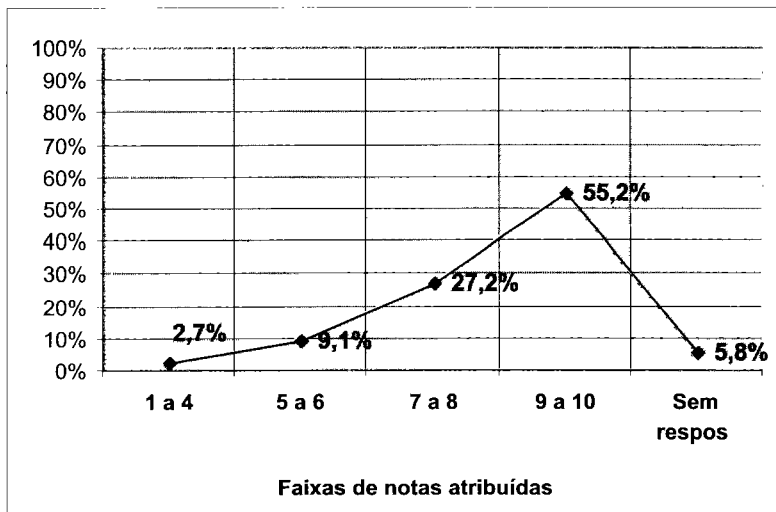


*e fala sobre a paz, abre essa brecha pra discutir isso e já tá vendo os efeitos surgirem.* (Grupo focal, animadores, RJ)

O gráfico que se segue expressa a avaliação dos alunos sobre o Programa Escolas de Paz.

### GRÁFICO 6

Nota atribuída ao Programa, segundo jovens participantes



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Ao se combinar a alta taxa de aprovação alcançada no item relativo ao gosto pela programação das atividades, constata-se que a avaliação do Escolas de Paz é positiva entre os que dele participam. Note-se que a grande maioria das notas dadas ao Programa situa-se entre 7 e 10 (82,3%), sendo que mais da metade (55,2%) está entre 9 e 10, o que sinaliza conceito excelente.

Tal avaliação é confirmada quando se trata do espaço e do desempenho dos animadores do Programa. Quanto ao espaço, 80,3% dos alunos acham que ele é adequado, contra 12,7% que pensam o oposto. Sobre o desempenho dos animadores, 65,3% julgam que é bom e 25,8% consideram-no regular; apenas 3,9% dos alunos avaliam o trabalho como péssimo ou ruim:

*Este Programa tem influenciado até na maneira de lidar com os professores, da gente se entender, ouvir diferentes pontos de vista e se respeitar; muito bom. É bem diferente da sala de aula. Eu acho que começa por aí, eu não gostava de umas professoras e agora eu passei a entender elas, acho legal, passei a admirar. Em casa também, conversando com meus pais. (Grupo focal, participantes, RJ)*

Quando solicitados a avaliar o programa atribuindo uma nota, de zero a 10, os animadores, assim como os alunos, posicionam-se de forma bastante positiva. Como nota média, obteve-se 8,25 entre todos os animadores.

Para alguns dos voluntários entrevistados, o Escolas de Paz constitui uma possibilidade para os jovens adquirirem conhecimentos, “abrirem novas oportunidades”, dando-lhes chance de se reunirem e, principalmente, de serem ouvidos, reforçando-se, assim, o reconhecimento de seu próprio valor e responsabilidade: *Os jovens de hoje em dia se acham inúteis, porque a maioria dos adultos faz com que eles sejam inúteis, né? A gente dá valor ao jovem, a gente acredita que o jovem vá fazer alguma coisa. Ele tem responsabilidade!*

Alunos, voluntários e animadores tendem, ainda que com diferente vocabulário e gradação, a avaliar positivamente o Programa quanto aos seus vetores básicos, o que reforça a responsabilidade do poder público em estimular programas desta natureza.

# 4 A Juventude no Âmbito do Programa Escolas de Paz

Esta parte do estudo tem como objetivo levantar subsídios capazes de delinear os perfis gerais e as percepções dos jovens que participaram da pesquisa avaliativa do Programa Escolas de Paz. Pretende-se, assim, conhecer um pouco mais quem são e o que pensam os jovens potencialmente participantes de programas dessa natureza, estratégia imprescindível para qualificar e consubstanciar qualquer política voltada para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz.

Da composição dos perfis gerais fazem parte os seguintes aspectos:

- Sexo, idade e inserção escolar;
- Residência: onde vivem e desde quando;
- Características do grupo familiar: estado civil e filhos.

A seguir, mais se descreve quem são, o que fazem e o que pensam os jovens, público de fato em potencial das Escolas de Paz.

Uma hipótese da avaliação do Escolas de Paz era a de existirem diferenças significativas entre os jovens que participavam e os que não participavam do Programa, o que tem relativo alcance como se demonstra na análise seguinte. Em algumas dimensões, outras desagregações, como a localização geográfica (área metropolitana e interior) e o sexo dos respondentes, mostraram-se relevantes.

## 4.1. SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Previamente à análise sobre o perfil dos jovens no âmbito do Programa, apresentam-se algumas referências sobre o contexto escolar no Estado do Rio de Janeiro.

Segundo dados do censo escolar de 2000 (INEP/MEC), o Estado do Rio de Janeiro tem 2.472.017 alunos matriculados no ensino fundamental, atendendo a uma clientela composta predominantemente por crianças e jovens. Se comparados aos números de 1999, atesta-se um decréscimo de cerca de 0,1% na matrícula desse segmento educacional, queda também verificada em nível nacional (-0,8%).

No entanto, ao se proceder o desdobramento desses números, observa-se que tal decréscimo restringe-se à primeira fase do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), já que, em relação às séries de 5ª a 8ª, houve aumento nas matrículas de 1.083.451, em 1999, para 1.093.412 alunos, no ano de 2000.

No ensino médio, o incremento de matrículas foi ainda maior: passou de 641.308 alunos, em 1999, para 675.311, em 2000, o que representa um aumento de 5,3%. Esta tendência de alta também ocorreu em escala nacional, situando-se em 5,4% em relação a 1999<sup>19</sup>.

Conquanto verifique-se no Estado um percentual significativo de crescimento do ensino médio, é no ensino fundamental que se encontra uma elevadíssima taxa de distorção série/idade: 65,7% dos 2.474.649 estudantes das escolas municipais, estaduais, federais e particulares do Rio de Janeiro estão acima da idade ideal.

O censo escolar revela ainda uma queda no número total de alunos do ensino fundamental e médio matriculados na rede particular. Comparando-se com 1999, observa-se um decréscimo de aproximadamente 7,3% nesse número, situando-se no ensino médio a taxa de baixa mais expressiva: 14%.

Observa-se, hoje, no Brasil, um enorme percentual de alunos matriculados no ensino fundamental e médio nas redes públicas. Segundo dados do Inep/MEC, em 1998, concentravam-se nessas redes cerca de 90% do total de alunos matriculados no ensino fundamental e 82,4% dos matriculados no ensino médio, percentual que certamente aumentou, considerando a tendência apontada pelos indicadores educacionais de 1999 e 2000.

---

<sup>19</sup> Segundo o INEP/MEC "(...) a evolução da matrícula, no ensino médio, se expande de forma vertiginosa: 41,2% de 1994 a 1998. Além de ter mais jovens concluindo o ensino fundamental, é crescente o número daqueles que chegam ao final com menos idade, em condições, portanto, de continuar os estudos. Ao lado desses dois fatores, outro fenômeno que explica a acelerada expansão do ensino médio é o aumento da demanda dos jovens por maior escolaridade, até por exigência de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo" (MEC, 1998. p. 6).

Por sua magnitude, tal número fala por si, justificando quaisquer medidas, por parte do Poder Público, voltadas tanto para a melhoria da qualidade educacional quanto para a superação dos obstáculos que, histórica ou conjuntamente, vêm impedindo os alunos – em especial aqueles situados na faixa da juventude e, mais especificamente, provenientes das classes populares – de reconhecerem-se como cidadãos, em uma sociedade onde a exclusão social ainda se constitui um dos traços mais marcantes.

## **4.2. PERFIL DOS JOVENS PARTICIPANTES E NÃO PARTICIPANTES DO PROGRAMA**

### **4.2.1. Sexo, Idade e Inserção Escolar**

Com base nos dados dos questionários, de modo geral, tanto o grupo de alunos participantes quanto o de não-participantes do Escolas de Paz são formados, em sua maior parte, por mulheres (59,2% e 58,7%, respectivamente).

Tais números vêm confirmar documentos oficiais que apontam um percentual progressivo – no Estado do Rio de Janeiro e no conjunto do país – de mulheres dentro da escola, cuja consequência mais visível é o aumento, no período de 1990 a 1996, da escolaridade média do sexo feminino de 4,9 para 6 anos (MEC, 2000a; 2000b)<sup>20</sup>.

A idade dos jovens pesquisados foi também objeto de análise, conforme demonstra a tabela a seguir. Atente-se para o fato de que as faixas etárias foram agrupadas com vistas a separar os respondentes a partir de seu pertencimento ou não à juventude, entendendo-se esta como (...) *uma categoria essencialmente sociológica, que indica o processo de preparação dos indivíduos para assumir o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos.* (Abramovay et al., 1999, p.24).

Ainda que a concentração dos maiores percentuais situe-se na faixa de idade para a qual a amostra foi originalmente concebida e direcionada, ou seja, os jovens, resultado este, portanto, já esperado, a tabela acima permite fazer algumas correlações com o que foi visto nas escolas, durante o trabalho de observação.

---

<sup>20</sup> Segundo tais documentos, a situação mostraria ainda que "(...) do ponto de vista do acesso ao ensino, em seus diferentes níveis, a discriminação de gênero está superada." (MEC, 2000, p. 8).

**TABELA 17**

Faixa etária dos jovens, segundo eles próprios

Participantes		Não-participantes	
Faixa etária	%	Faixa etária	%
De 10 a 14 anos	34,0	De 10 a 14 anos	18,6
De 15 a 24 anos	62,0	De 15 a 24 anos	74,0
25 anos ou mais	4,0	25 anos ou mais	7,4
TOTAL	100,0	TOTAL	100,0

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

De acordo com a tabela, uma significativa parcela dos participantes – cuja idade mais citada é 14 anos (16,4%) – concentra-se na faixa de 10 a 14 anos (34%). Entretanto, também nas observações de campo percebeu-se um elevado percentual de crianças participando das atividades desenvolvidas. Vale ressaltar que os questionários desta avaliação só foram aplicados para os indivíduos que estudavam a partir da sexta série do ensino fundamental. E isso confirma a distribuição dos percentuais, por faixa de idade, que estão indicados na tabela 17.

Quando se trata dos que não participam, a mesma concentração percentual se verifica na faixa etária que caracteriza a juventude, sendo 16 anos a idade mais declarada (14,6%). Todavia, tal concentração, apesar de previsível, pelas razões descritas anteriormente, eleva-se em 12% em relação aos participantes, abarcando cerca de  $\frac{3}{4}$  do total de respondentes.

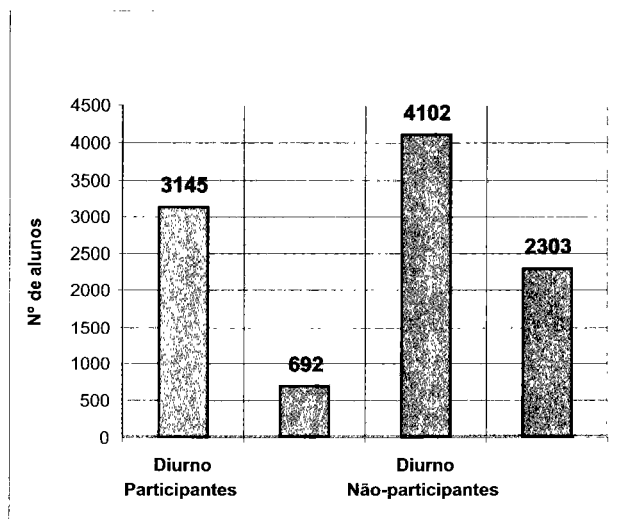
Outra diferença entre os alunos que participam e os que não participam do Programa Escolas de Paz diz respeito ao segmento escolar. Enquanto a maioria dos participantes concentra-se nas três últimas séries do ensino fundamental (61,5%), quando se trata dos que não participam, mais da metade (53,2%) pertence ao ensino médio, o que faz deste segmento escolar o de menor participação no Programa. Tal percentual ganha tonalidades mais fortes quando se tem em vista que este é o segmento da educação que vem apresentado as taxas mais elevadas de matrícula dos últimos dois anos, refletindo uma tendência de alta também observada no país<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Dentre essas medidas, têm especial destaque os efeitos da lei 9.394/96 (LDB) e, segundo o MEC (INEP/MEC, 2000), a implantação automática, a partir de 1º de janeiro de 1998, em todo o território nacional, do Fundo de

O turno escolar da maioria dos respondentes de ambos os grupos é o diurno. Todavia, apresenta algumas diferenças quanto à sua distribuição, conforme esclarece o gráfico a seguir.

### GRÁFICO 7

Jovens por Turnos de Estudo (N), segundo os próprios alunos



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

A porcentagem de alunos não-participantes que estudam à noite dobra em relação à de participantes desse turno, indicando o restrito alcance do Programa aos jovens que freqüentam cursos noturnos. Conforme será melhor analisado a seguir, quando se trata do turno de trabalho dos animadores, o quadro se repete. Tal incidência sugere um maior direcionamento do Programa – por parte das instâncias diretamente responsáveis pela implementação do Escolas de Paz, tanto na Secretaria Estadual de Educação quanto nas unidades escolares – para alunos e profissionais do turno diurno.

A essa escassa participação de profissionais e estudantes dos cursos noturnos, é interessante contrapor as estatísticas edu-

---

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, considerado, pelo Poder Federal, como o mais importante programa do atual governo na área da educação.

cionais que vêm apontando, desde a implementação do Fundef, em janeiro de 1998, um incremento gradativo da matrícula nos cursos regulares do período noturno, no caso do ensino fundamental. Isto porque somente os alunos matriculados em cursos regulares são consideradas para fins de cálculo da verba repassada às redes estaduais e municipais a título de participação no Fundo.

#### 4.2.2. Residência: Onde Vivem e Desde Quando

Um percentual idêntico de participantes e de não-participantes (84,4%) declarou viver, nos últimos cinco anos, na mesma cidade; 13,2% dos primeiros e 12,8% dos segundos vieram de um outro município.

A percepção do bairro onde moram também não apresentou divergências significativas entre os grupos, conforme atesta a tabela seguinte.

**TABELA 18**  
Percepção do bairro, segundo os jovens

Participantes			Não-participantes		
	Freqüência	%		Freqüência	%
Ruim	192	5,0	Ruim	369	5,7
Regular	798	20,7	Regular	1455	22,7
Bom	2138	55,6	Bom	3556	55,4
Ótimo	718	18,7	Ótimo	1042	16,2

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Somando-se as categorias bom e ótimo, temos cerca de 70% dos respondentes que, a exemplo de outros estudos realizados com a juventude (Minayo et al., 1999), valorizam o lugar onde moram.

Esta visão positiva do local de residência também foi recorrente nos grupos focais. No entanto, as falas dos jovens entrevistados traduzem, de forma mais explícita, outras características desses locais de moradia:



### **QUADRO 3: Tiroteio básico**

#### **Grupo focal, participantes, RJ**

*Eu acho bem tranqüilo o lugar que eu moro... Coisa de assalto tem em qualquer lugar e aqui não é diferente. O tiroteio é só de vez em quando, e, assim mesmo, básico (risos). É, bem básico. A polícia também exagera de vez em quando... Fora isso, é um lugar bem tranqüilo...*

*Onde eu moro é um lugar que não tem muita violência. Quando eu saio, a gente tem que esconder o relógio, esconder a carteira, para o pessoal não levar. Mas hoje em dia é tudo assim, não tem mistério.*

*Acontecem umas mortes aqui, outras ali, mas não é tão perigoso quanto esses morros famosos que têm por aí... É muito difícil aqui você ver uma bala voando, entendeu?*

A pressuposição do direito à segurança e ao bem-estar a que faz jus qualquer cidadão parece ser bastante relativa, quando se trata da vida de uma expressiva parcela da população brasileira. Deste modo, a convivência cotidiana com determinados aspectos da realidade – caracterizados pela regularidade com que atos violentos são praticados por alguns e sua incorporação imposta à maioria, numa marcha contínua que deságua no “fenômeno” crescente de naturalização da violência (Adorno, 1995; Zaluar, 1995) – denuncia o avanço de (...) *um processo coletivo de desativação dos mecanismos de autocontrole moral, de um processo de exclusão moral* (Cardia, 1995, p. 345).

Pouco recorrentes foram as declarações dando conta explícita, por parte dos jovens que deram o seu depoimento, de um entorno ruim ou inadequado. No entanto, quando manifestas, foram contundentes: *Eu odeio este lugar, não tem nada aqui que me faça feliz. Tudo é feio: as ruas são cheias de lama, as pessoas maltratadas. O fim do fim. Ou: Cara, isso aqui é o fundo do inferno, não presta. Se o mundo tiver um buraco, o buraco é aqui...* Em alguns relatos, os casos chegaram a beirar o limite extremo da violência, como demonstra o depoimento que se segue:

*Onde eu moro é muito ruim, é violência quase todo dia. Esses dias, apareceu duas cabeças de homem penduradas. Ontem, eles mataram duas mulheres dentro do ônibus com um neném recém-nascido no colo e uma filha de três anos do lado. (Grupo focal participantes, 13/17 anos, feminino, RJ).*

#### 4.2.3. Características do Grupo Familiar: Estado Civil e Filhos

No que tange ao estado civil, a grande maioria dos estudantes que prestaram essa informação compõe-se de solteiros (93,8% participantes e 89,8% não-participantes). Vale destacar a ligeira superioridade do número de não-participantes casados ou morando junto (9,1% contra 5,2%).

Tal ocorrência, contudo, ficou mais evidente nos grupos focais, onde diversos não-participantes declaram o casamento e a existência de filhos como impeditivos da participação no Programa, afirmando, por exemplo: *Com marido e filho fica difícil fazer qualquer coisa além de cuidar deles, né? Ou ainda: Sair de casa sozinho, no fim de semana? É ruim de minha mulher deixar, heim....*

Ao serem desagregados segundo o sexo dos respondentes, encontra-se um percentual considerável de alunas que se declaram casadas, como é possível observar na tabela a seguir:

**TABELA 19**

Estado civil dos jovens, por sexo, segundo eles próprios

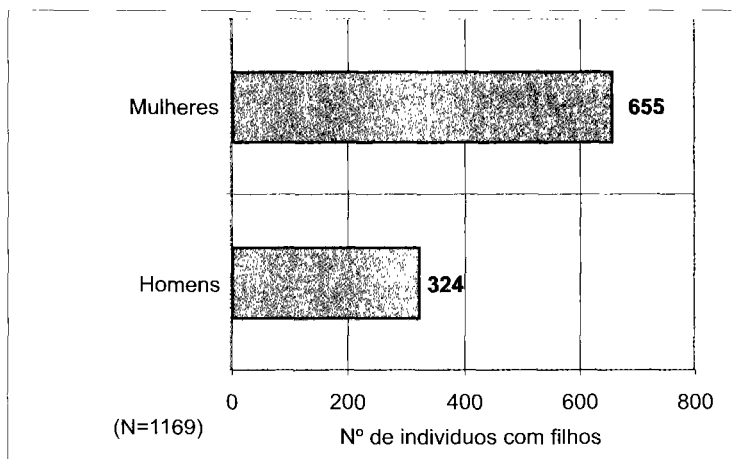
	Homens		Mulheres	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Solteiro	4.429	90,9	5.826	88,3
Casado/mora junto	260	5,3	586	8,9
Separado, divorciado, viúvo	39	0,8	90	1,4
Sem resposta	145	3,0	94	1,4
TOTAL	4873	100,0	6596	100,0

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Quanto à existência de filhos, 93,1% dos participantes e 90% dos não-participantes declaram não tê-los. Tal situação tam-

bém assume uma outra tonalidade quando os dados são desagregados em função do sexo:

**GRÁFICO 8**  
Jovens que têm filhos, por sexo, segundo eles próprios



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

O Gráfico 8 parece estar apontando para a questão da gravidez entre as jovens, como sugere o fato de 10,1% das mulheres responderem afirmativamente à pergunta sobre a existência de filhos. Já para homens, apenas 6,8% responderam que têm filhos. Tal porcentagem pode indicar a persistência do quadro apresentado por Minayo et al. (1999), a partir de dados gerados pelo IBGE/UNICEF, dando conta que, em 1995, no Estado do Rio de Janeiro, 6,1% das meninas de 15 a 17 anos tiveram filhos, enquanto que o percentual do país foi ainda mais elevado: 7,4%. Ressalta-se, aqui, o fato de a gravidez de adolescentes ser também apontada como um dos principais “problemas da escola” por 34,2% do total de alunos respondentes e por 54,8% dos diretores dos estabelecimentos situados na área metropolitana.

Também nos grupos focais, não foram raras as ocasiões em que se pode observar a presença de meninas grávidas nas unidades escolares, algumas das quais participantes dos grupos focais promovidos, o que evidencia, certamente, a necessidade de discutir-se a forma como a escola vem trabalhando essa questão em seu cotidiano.

### 4.3. PERCEPÇÕES DOS JOVENS

#### 4.3.1. Jovens e Escola

A escola, em conjunto com a família, constitui-se, por excelência, como espaço de socialização. Na medida em que não atua como via de mão única, exerce papel decisivo no processo de ressocialização, reconstrução e ressignificação das identidades dos jovens. É, por conseguinte, instância de recontextualização de referenciais sociais e políticos.

Tal caráter dá ao espaço escolar uma especial condição de catalisador dos processos sociais vigentes. Não é por acaso que a ele creditam-se não apenas muitos dos avanços como também dos problemas de determinada sociedade. Se, por um lado, a escola pode ser vista como veículo de novas possibilidades de interação cooperativa e solidária entre os indivíduos e grupos sociais, pode, por outro, constituir-se como vetor de processos de reprodução da violência – seja ela moral, simbólica, física, social etc., como apontam diversos estudos<sup>22</sup>.

De maneira geral, constata-se que os jovens gostam da escola e confiam nela e em seus professores. O Escolas de Paz se vale exatamente dessa evidência e das amplas possibilidades que o espaço escolar apresenta para atuar na formação dos jovens e na redefinição de seus valores e papéis.

#### **A percepção dos jovens sobre suas escolas**

O Estado do Rio de Janeiro, segundo o Censo Escolar de 2000, possui 2.472.017 alunos no ensino fundamental e 675.369 no ensino médio. Já o supletivo apresenta 293.780 jovens e adultos matriculados. Estes alunos estão distribuídos nas redes pública (federal, estadual e municipal) e privada, conforme demonstra o quadro a seguir:

No universo do Escolas de Paz, 70% dos estabelecimentos são Cieps – Centros Integrados de Educação Pública<sup>23</sup>. Estrutu-

---

<sup>22</sup> Ver, por exemplo, Adorno (1995).

<sup>23</sup> Os Cieps foram implantados no Estado do Rio de Janeiro durante a primeira gestão do governador Leonel Brizola (1983/87), a partir de proposta político-pedagógica do professor Darcy Ribeiro, que incluía a construção de instalações especialmente apropriadas, concebidas pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

rados a partir de uma concepção político-pedagógica que se funda na educação integral em tempo integral, os Cieps ganharam notoriedade no contexto da política social da década de 80.

**Tabela 20**

Número de alunos matriculados no Estado do Rio de Janeiro, por dependência administrativa

<b>Dependência</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Supletivo</b>	<b>Total</b>
Estadual	666.327	480.428	187.865	1.334.620
Federal	10.890	15.920	7.251	34.061
Municipal	1.334.163	13.100	45.937	1.393.200
Privada	460.637	165.921	52.727	679.285
<b>Total</b>	<b>2.472.017</b>	<b>675.369</b>	<b>293780</b>	<b>3.441.166</b>

Fonte: INEP/2000

Construídos como alternativa de democratização das oportunidades escolares de qualidade, e ocupando locais de fácil acesso e visibilidade, os prédios de linhas arrojadas, juntamente com a proposta político-pedagógica que representam, tornaram-se alvo de polêmica, amealhando defensores e opositores. Pouco a pouco, as críticas a eles dirigidas associaram-se, concomitante e contraditoriamente, a um estigma, aparentemente infundado, de fracasso escolar e má qualidade de ensino. Certamente, esse estigma sustenta-se na relação estabelecida entre um projeto identificado com a criação de oportunidades para as camadas mais desfavorecidas, marcadas pela exclusão, e o estigma carregado por seus integrantes<sup>24</sup>. Em outras palavras, o Ciep passou a ser reconhecido, junto a grande parte da população, como escola para os mais pobres dos pobres.

<sup>24</sup> Bourdieu (1983) traz importante contribuição para o entendimento das hierarquias e valorações a que a escola, como instituição, está sujeita: "(...) a escola (...) não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas etc.: é também uma instituição que concede títulos. (...) Os efeitos da inflação escolar são mais complicados do que se costuma dizer: devido ao fato de que os títulos sempre valem o que valem seus detentores, um título que se torna freqüente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas sem valor social".

Tais questões sobre os Cieps também vieram à tona nos grupos focais realizados com jovens, reacendendo o debate. Em diversas falas, pode-se observar que os estudantes estão conscientes do estigma imputado a essas escolas e que muitos as defendem, na tentativa de ultrapassá-lo:

#### **QUADRO 4: Escola Horrível!**

##### **Grupos focais, participantes, RJ**

*Quando ele soube que eu estudava no Ciep, falou: 'Estuda em Ciep? Ih! Aquele colégio ruim, Ciep! Aquele colégio é horrível! Essa sua escola deve ser horrível!'*

*Tem gente que fala pra mim: 'A sua escola é a pior escola que tem aqui no bairro, o Ciep'*

Outros depoimentos também evidenciam a extensão de tal estigma aos próprios jovens, respingando em sua trajetória educacional e limitando suas perspectivas futuras:

*A vaga do curso de informática já era minha. Quando preenchi a ficha e o moço viu que eu estudava em Ciep, disfarçou e disse que não tinha mais lugar pra mim. Tenho certeza de que foi porque eu coloquei que era do Ciep... (Grupo focal, participante, RJ).*

Alguns jovens manifestam uma visão crítica sobre essa estigmatização do que um deles chamou de “a escola rica dos pobres”, buscando os motivos subjacentes à discriminação:

*Existe muito preconceito. Você pode notar que a TV só mostra os Cieps pichados, rolando droga. Por isso é que o povo fica associando Ciep à violência, sabia? (Grupo focal, não-participante, RJ)*

Outros depoimentos revelam a tentativa de rompimento com a desvalorização da escola: *Na verdade, eu sempre estudei em Ciep e, para mim, é assim uma grande família. É como se eu estivesse estudando no ....*

Esta é uma escola da rede estadual, localizada nas proximidades do Ciep onde realizou-se a entrevista. Tal depoimento ilustra claramente a forte hierarquia existente entre os estabelecimentos escolares que compõem os sistemas públicos de ensino. Mostra que a hierarquia vai além do contraponto escola pública X escola particular, habitando o próprio universo das escolas públicas e segmentando-o segundo o valor social dos que nelas estudam e trabalham, atribuído a partir de categorias de discriminação correntes na sociedade (classe, gênero, raça, etnia) e refletido na qualidade de ensino. Sobre o tema, Elias (1985) alerta para as conseqüências da estigmatização, que acaba sendo naturalizada, levando à aceitação da idéia de que alguns grupos sociais são humanamente superiores a outros.

Vale notar que este não é o único estigma que povoa o universo dos alunos sobre o espaço escolar. A escola noturna e a escola diurna também compõem um cenário de contradições sobre a escola que se quer, a escola que se tem e a escola que é mais valorizada pelo grupo social em que os jovens estão inseridos. Os depoimentos seguintes ilustram tais contradições.

*Quando eu passei da manhã para a noite, porque tive que trabalhar, achei que ia ser horrível, que o pessoal ia ser diferente, que ia rolar muita briga. Pensava que ia ser chato, mas vi que não é nada disso, não. O pessoal da noite é até mais 'cabeça', mais maduro. (Grupo focal, não-participante, RJ)*

*Estudar de noite? Nem pensar! À noite, é o pessoal que não quer nada. À noite, é violento. Ano passado, saiu no jornal 'O Dia' que uma menina foi estuprada quando saía da escola. Teve também um professor que deu em cima de uma aluna e, no final, foi expulso. Não dá não. (Grupo focal, não-participante, RJ)*

*Graças a Deus, aqui não tem noturno e é por isso que esta escola é bem vista pela comunidade. O pessoal do noturno é mais barra pesada, são mais independentes. É difícil controlar. (Entrevista, diretor, RJ)*

O preconceito contra a escola noturna, freqüentemente, abarca, ainda, uma dificuldade e um despreparo para o atendimento ao aluno trabalhador. No depoimento seguinte, a jovem estudante critica essa evidência:

## **QUADRO 5: Trabalho sim, qual é o problema?**

### **Grupo focal, não-participante, RJ-**

*Aqui trabalha tanta gente! Qual é o problema? Acho esse preconceito uma palhaçada! Eu tenho dezessete anos, levanto às cinco e meia da manhã, arrumo a casa, lavo roupa, passo, faço o almoço, que tem que estar pronto ao meio-dia, para que a menina que eu cuido não chegue atrasada na escola. Daí, eu dou o almoço pra ela, arrumo, penteio, levo na escola e venho para a escola. Quando saio daqui, vou buscá-la na escola, levo para casa, dou banho e jantar. Pensa que eu vou deitar? Ainda arrumo a cozinha! É assim até o sábado. Na segunda-feira, eu levanto cedo, de novo, para pegar o Japeri e trabalhar novamente.*

### **O que os jovens esperam da escola?**

A escola, para muitos jovens, seria passaporte para um futuro melhor. Assim, além da formação geral, os alunos reivindicam cursos técnicos, que, em sua opinião, a princípio, lhes garantiriam emprego e trabalho: *Aqui não tem nenhum curso que faça a gente ter um emprego melhor. Com o que tem aqui, a gente tá ferrado... Já viu, né?* (Grupo focal, não-participante, RJ)

Em um primeiro momento, os jovens manifestam-se sobre a escola como um dos mais poderosos instrumentos de ascensão social, garantia de melhores empregos e possibilidade de aprendizagem de um ofício: *Pra quê que as pessoas estudam? Pra se preparar pra, mais tarde, ser alguém na vida...* (Grupo focal, participante, RJ). Em sua fala, um jovem atenta para a necessidade de ser rápido nessa conquista, utilizando a premissa do mercado e do consumo: *Se você não entra nessa onde de computador, se não se especializa na máquina, no que interessa a eles, você tá ferrado. Sinistro...* (Grupo focal, não-participante, RJ).

Entretanto, em um segundo momento, explicitam consciência dos limites do espaço escolar para as populações mais pobres e questionam-se sobre a possibilidade deste esforço ter sido vão: *O que me dá mais raiva é você estudar, estudar pra caramba e terminar os estudos e não ser ninguém.* (Grupo focal, participante, RJ).

Resistir às exigências cotidianas da escola não tem sido fácil para muitos dos alunos, que manifestam seu descontentamento ao



reclamar do quão monótonos têm sido as aulas, os professores, etc.: *Estudar é chato, dá desânimo. É muito chato vir à escola de segunda a sexta-feira, durante todo o ano. Pô, parece brincadeira!* (Grupo focal, não-participante, RJ).

A escola ainda representa a possibilidade de mobilidade social do homem pela certificação e pela titularidade por ela oferecidas:

*Eu andava todo o dia três quilômetros de ida e três de volta para ir à escola. Fiz este percurso durante três anos, dia sim, outro também, mas tive que parar e trabalhar. Fui crescendo e vi que – pôxa! – tenho que correr atrás. Daí, voltei a estudar* (Grupo focal, não-participante, RJ)

Percebe-se, aqui, uma situação perversa na relação trabalho-escola: o fato de buscar a garantia da sobrevivência pelo trabalho “retira” o jovem da escola e, ao mesmo tempo, constitui razão para o seu constante retorno. Ainda que a encare com restrições, é nela que deposita a esperança de sobreviver e, se possível, ascender socialmente.

### **A escola é bem sucedida?**

Nos relatos obtidos nos grupos focais, os jovens revelam que o ponto chave para uma escola ser “bem sucedida”, de modo que se sintam autores em seu espaço, está não apenas no fato de o professor estar sintonizado tanto com o aluno quanto com o conhecimento, mas, fundamentalmente, na possibilidade de se estabelecerem relações de cumplicidade entre esses atores – alunos e professores – dentro do espaço escolar.

#### **QUADRO 6: O princípio da atenção**

**(Grupo focal, não-participante, misto, RJ)**

*Professor legal é aquele que gosta da gente, que conversa e que tenha o princípio da atenção, além de explicar a matéria. Princípio da atenção é quando o professor está explicando e olha para o lado e vê o aluno triste e pára para perguntar o que houve.*

*Outro dia, eu cheguei chorando, estava com problemas em casa e a professora ficou a aula toda conversando. Me deu conselhos, que eu segui, e isso foi uma coisa super proveitosa para a minha vida.*

A escola também aparece nos depoimentos como “boa” quando assume papel assistencialista, no sentido de suprir as necessidades básicas dos alunos e de suas famílias.

*Este colégio era ótimo. Dava cesta básica para a comunidade, fazia pré-natal com as gestantes, tinha dentista, tinha também um posto de saúde. Os familiares tinham direito a tudo. Daí, o colégio foi sendo abandonado, foi ficando feio, com aranha no teto. Quando os pais vinham matricular os filhos, ficavam olhando e pensando: ‘Meus filhos vão estudar neste colégio?’ (Grupo focal, não-participante, Rio de Janeiro).*

### **Problemas da escola: percepção dos jovens e dos diretores**

As tabelas 21 e 22 mostram os principais problemas das escolas, segundo seus diretores. Enquanto na área metropolitana a falta de pessoal de apoio parece ser a grande questão, no interior o problema maior é o desinteresse dos alunos, problema este, presente de forma igualmente expressiva, nas duas áreas.

Por outro lado, enquanto a gravidez é problema para mais da metade das escolas da área metropolitana (54,8%), no interior, quase a metade das escolas está preocupada com a indisciplina (44,8%).

No que diz respeito à gravidez, durante a etapa qualitativa, notou-se, nas escolas visitadas, a presença de várias adolescentes grávidas e de mães extremamente jovens, acompanhadas de seus bebês, como também a existência de creches improvisadas ou já melhor estruturadas, permitindo a continuidade dos estudos dessas jovens.

Chama também a atenção o índice, apontado pelos diretores, de pais desinteressados pelo desempenho escolar de seus filhos, , tanto do interior quanto da área metropolitana e também a indisciplina dos alunos.

Quando os alunos foram questionados sobre os problemas da escola, encontrou-se, nas respostas mais freqüentes, uma semelhança acentuada com as dos diretores.

Ao que tudo indica, os jovens alunos das escolas participantes do Programa percebem, com poucas diferenças, os mesmos problemas que os diretores, reconhecendo-se como indisciplinados ou desinteressados. Dentre as cinco respostas mais freqüentes, destacam-se: alunos desinteressados, indisciplina de alunos, falta de livros e outros materiais e gravidez de adolescentes, problemas também citados pelos diretores.

**TABELA 21**

Maiores problemas das escolas da área metropolitana, segundo os diretores

	% <sup>(a)</sup>
Falta de pessoal de apoio	83,9
Alunos desinteressados	67,7
Desinteresse dos pais	64,5
Gravidez	54,8
Falta de livros	38,7

<sup>(a)</sup> Percentuais em relação a 31 escolas.

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

**TABELA 22**

Maiores problemas das escolas do interior, segundo os diretores

	% <sup>(a)</sup>
Alunos desinteressados	81,0
Desinteresse dos pais	75,9
Falta de pessoal de apoio	74,1
Indisciplina	44,8
Falta de livros	34,5

<sup>(a)</sup> Percentuais em relação a 58 escolas.

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Há, entretanto, alguma diferença na indicação de falta de pessoal nas escolas. Enquanto para os alunos faltam professores ou estes estão despreparados, para os diretores a falta é de pessoal de apoio.

Tais resultados trazem à discussão o processo de culpas e responsabilizações freqüente na educação, expressão de um conflito que é histórico. Educadores são responsabilizados pelo fracasso escolar e, por sua vez, responsabilizam os alunos e suas famílias. Alunos se reconhecem sem interesse e causadores de problemas de disciplina, sem que nenhuma das partes tenham condição, pelo diálogo, de buscar outras formas de convivência que respeitem a diversidade de interesses.

Nota-se, ainda, que o desinteresse dos pais pelo desempenho acadêmico dos filhos, mencionado com frequência tanto pelos diretores da área metropolitana quanto do interior, aparece com menor incidência na opinião dos alunos, revelando que eles não percebem tal distanciamento, nem da mesma forma e nem com a mesma intensidade: *Mas também há pais que pensam que os filhos estão na escola e eles não têm tempo pra vir, pra ver se o filho tá freqüentando a aula. Ele tem que trabalhar pra sustentar a casa e aí, o que acontece?* (Grupo focal, participante, RJ).

Também não são desprezíveis, para os alunos, a falta de espaço na escola e os problemas relacionados à violência, isto é, vizinhança perigosa, violência na escola de forma geral e a existência de gangues de alunos.

**TABELA 23**

Problemas gerais das escolas, segundo os alunos

Problemas gerais	Freqüência	%
<b>Alunos desinteressados</b>	8.980	77,7
Indisciplina dos alunos	6.746	58,4
Falta de livros, vídeos, computadores	5.789	50,1
Gravidez de adolescentes	3.956	34,2
Não há professores suficientes	3.178	27,5
Professores despreparados	2.548	22,0
Desinteresse dos pais	2.468	21,3
Falta de espaço	2.155	18,6
Alunos demais por sala	1.748	15,1
Vizinhança perigosa, bandidos	1.746	15,1
Violência	1.672	14,5
Gangues de alunos	961	8,3

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Nos grupos focais realizados com alunos, foram encontrados relatos que esclarecem melhor algumas das questões levantadas, tanto por eles como pelos diretores. É preciso dizer que não se percebeu, por parte dos primeiros, desinteresse expressivo pela escola como espaço de sociabilidade, mas sim, em alguns casos, pela instrução.

No caso da escola, há inúmeros relatos sobre o trabalho da direção e das equipes que mostram, que ilustram conhecimento e interesse pelos problemas e pela participação na busca de soluções:

*Não só a diretora, mas também os alunos estão de parabéns, porque dizem que quem faz a escola são os alunos e não adianta a diretora ser boa, exemplar, querer nos educar de uma forma, se nós somos uns rebeldes (Grupo focal, participante, RJ)*

*Foi difícil a gente conseguir, no ano passado, verba pro colégio, porque não tinha bebedouro, não tinha computador, a biblioteca tava assim, abandonada. Aí, a gente começou a fazer uns projetos. Esse ano, a gente até conseguiu o laboratório (Grupo focal, não-participante, RJ)*

Já no que diz respeito ao ensino, os comentários mostram que parte dos alunos sente pouca motivação e atribui ao esforço individual do professor a capacidade de tornar a sala de aula espaço agradável e interessante. Mais do que isso, mostram que sua participação está diretamente relacionada à forma como se sentem tratados, isto é, respondem com carinho aos professores carinhosos e com interesse aos professores interessados.

#### **QUADRO 7: Um Certo Bom Humor**

##### **Grupos Focais, não-participantes, RJ**

*Os professores são chatos. Eles passam muito dever pra cansar a mão. É, são mais de três quadros direto, fora aqueles que gostam de discutir com o aluno.*

*Eu acho que professor tem que ter um certo bom humor. Eu acho que essa professora, acho que ela ensina nem tanto pelo dinheiro, acho que ela ensina por prazer. Então, você sente que tem alguém que quer passar algo bom pra você, que faz aquilo por prazer. Assim, você se interessa mais.*

### 4.3.2. Jovens e religião

Os resultados da avaliação do Programa Escolas de Paz revelam uma estreita ligação entre os jovens e as questões afetas à religião. Cerca de metade dos que responderam aos questionários (54,2% dos participantes do Programa e 50,9% dos não-participantes) ocupam seu tempo livre com atividades religiosas.

Tal ligação parece forte também dentro do próprio espaço escolar. Na observação de campo, constatou-se, em várias escolas, a presença nas paredes de cartazes com ditos bíblicos e com mensagens relacionando a religião à questão da Paz, bem como a divulgação ou apresentação de grupos musicais religiosos.

O fato é que a juventude preocupa-se e está atenta a essas questões, traduzindo, em suas opiniões, diferentes formas de abordá-las, o que reflete a complexidade inerente ao tema, notadamente em uma sociedade como a brasileira, na qual se mesclam raízes e influências socioculturais extremamente variadas.

Em função da relevância do assunto e da expressividade dos dados, são aqui apontados alguns dos aspectos mais recorrentes ou significativos de seus depoimentos, na intenção de contribuir para uma compreensão mais acurada sobre esses jovens, ainda que sua relação com o tema “religião” não seja central no presente trabalho.

Tais depoimentos podem ser compreendidos com mais clareza quando se consideram as mudanças no campo religioso brasileiro (Novaes, 2000, p.4),

*traduzidas por um evidente crescimento evangélico, sobretudo na sua vertente pentecostal; aumento dos que se declaram publicamente espíritas kardecistas, umbandistas e do candomblé; diminuição dos que se declaram católicos porque foram batizados na Igreja Católica.*

Segundo Novaes (2000), a redução dos que se declaram católicos, entretanto, não significaria uma diminuição da sua participação religiosa, mas a expressão de conversões internas no catolicismo, como é o caso do movimento carismático, por exemplo.

No Rio de Janeiro, cidade onde, como em outras partes do país, ainda se manifestam traços do catolicismo colonial luso-brasileiro – caso da romaria devotada anualmente a Nossa Senhora da Penha, por exemplo – é forte o “poder especializado do santo”,

que pode também encobrir uma entidade de origem africana. O catolicismo popular *deposita confiança e interesses em um determinado santo ou constelação de devoções* (Lessa:2000, p.340):

*A maioria das pessoas é devota de Nossa Senhora Aparecida. Eu sou do Menino Jesus de Praga. Têm pessoas que se apegam àquele santo de alguma maneira, tá entendendo? Que acha que tá ajudando, que acha que, de alguma maneira, pra ela, tá ajudando.*  
(Grupo focal, não-participante, RJ)

A quase totalidade do jovens afirma acreditar em Deus e, ainda, estar ligada a uma religião (evangélica, católica, kardecista, espírita e até messiânica). Muitos já freqüentaram várias delas e outros filiam-se a religiões diferentes das de seus pais.

Nos depoimentos, é possível perceber claramente o caráter disciplinador da Igreja e seu papel como agência que influencia comportamentos:

#### **QUADRO 8: Ninguém pode ser à toa...**

**Grupo focal, não-participante, misto, RJ**

**Grupo focal, participante, misto, RJ**

*( )...como diz minha avó: ninguém pode ser à toa, todo mundo tem que ter uma religião, não importa a religião, mas tem que ter, não pode ser à toa. Ah, a gente deixa de fazer o que fazia... Bailes, assim... Bailes funk, que eu ia... Assim, ir pra certos lugares... boates, essas coisas... perigosas.*

*Quem tem uma religião, não faz tantas coisas... coisas assim, como uma pessoa que não tem religião, entendeu? Uma pessoa que tem religião já é mais calma, entendeu? Tenho um vizinho que se envolveu com coisa ruim, andando com cara errado. Eu só via as coisas, sabe? Mas quando ele entrou pra Igreja Universal do Reino de Deus, aí ele já se transformou numa outra pessoa, sabe? Tá mais calmo agora, fala com todo mundo, todo mundo gosta dele, cumprimenta o pessoal direito, tá indo, levando a vida.*

Alguns aspectos das práticas religiosas mostram-se polêmicos, levantando reações positivas e negativas, como é o caso da cobrança do dízimo e de outros encargos financeiros:

*Há o dízimo, claro que tem um dízimo, eu como religioso, porque a Igreja [...] não tem ajuda do governo, não tem ajuda do prefeito. O próprio fiel ajuda a igreja, ajuda no dízimo. Dízimo é pra quê? Pro mantimento da própria casa de Deus. Já escutou essa própria palavra aí, 'o mantimento da casa de Deus'?* (Grupo focal, participante, masculino, RJ)

*“Muito ruim. Eles pedem dinheiro. Eles também pedem dinheiro, pra pagar vinte reais pra receber a benção... dar um terço do pagamento!* (Grupo focal, participante, masculino, RJ)

A opinião dos jovens face aos diferentes apelos à sua conversão, bem como as manifestações de sua religiosidade são diferenciadas. Há visões mais extremadas – *A religião, pra mim, em primeiro lugar, é tudo! Eu sou fanático por Deus e Jesus.* – e outras mais críticas sobre a questão:

*Eu acho que quando você vai pra uma igreja, só não pode levar uma coisa: fanatismo. Com essa coisa do fanatismo, você se afasta dos seus amigos que não estejam na igreja, se afasta das pessoas, seus parentes, sua família e fica obcecado por aquela coisa.* (Grupo focal, participante, misto, RJ),

De qualquer forma, o apelo à conversão é forte e está, em geral, relacionado à possibilidade de salvação. A atitude religiosa popular tem, como um de seus aspectos marcantes, a relação intrínseca entre a crença e a graça. *Não por mera alienação, mas com pleno conhecimento de causa é que se pede a Deus ou a intermediários celestes e infernais auxílio para a sobrevivência* (Chauí, 1986, p. 82), como paliativo ao duro cotidiano das camadas populares, percebido como sem saída. Por outro lado, é preciso atentar *para outros mecanismos, valores, ambigüidades e sentimentos – socialmente construídos ao longo da nossa história econômica, política e cultural – que possam predispor à conversão ao pentecostalismo.* (Novaes, 2000).



Há, ainda, dentre os jovens, aqueles que percebem comportamentos contraditórios em sua própria prática religiosa, preferindo – por isso mesmo, em nome da coerência ou por não se acharem dignos – um afastamento em relação a ela:

*Tem pessoas que usam a igreja só pra se esconder 'ah, eu sou evangélico', 'eu sou católico' e não faz nada. No meu caso, foi isso que me afastou, mas também eu não vou ficar na igreja pra ficar de aparência, entendeu? Não vou ficar na igreja usando um saião, usando um blusão, uma bíblia embaixo do braço e, dentro do meu coração, eu não tô sentindo amor pelo meu próximo, não tô tratando as pessoas bem, entendeu? Eu tô discutindo, eu tô respondendo pros meus pais dentro de casa. Você tem que ter uma conduta digna e achar que Deus tá contigo, né? (Grupo focal, participante, RJ)*

A relação dos jovens com a religião e com as igrejas é marcada, também, por incertezas: *A salvação vem da igreja, de Jesus? Vem do próprio jovem, com a ajuda dele? Freqüentar a igreja é menos importante que agradar a Deus?* Estas são, por exemplo, questões freqüentes nos grupos pesquisados.

*Eu tenho duas coisas pra falar. A primeira é que a igreja não salva, certo? Quem salva é Jesus. A segunda, é que acho que as pessoas entram na igreja e não têm um encontro real com Jesus. Entram por entrar, sabe? 'Entrej, sou da igreja, tô salvo'. Acaba, né? Acaba tudo no céu, acabou! (Grupo focal participante, misto, RJ)*

*Eu acho que ter uma paz de espírito dentro de você é o mais importante. Você estar fazendo coisas que a gente sabe que estarão agradando a Deus é mais importante, diferente de você ir ou não à igreja. Tem muitas pessoas que procuram a igreja como refúgio, né? Cometem mundos e fundos por aí e procuram a igreja – 'Ah, senhor, me perdoe'. Acho que não é bem por aí não. Aí, depois, acha que foi perdoado, volta e faz tudo de novo. (Grupo focal participante, misto, RJ)*

Face às questões contidas nas falas desses jovens, torna-se impossível passar ao largo da importância do papel desempenhado pela religião e pelas instituições religiosas, quaisquer que sejam os cultos que representem, como instâncias catalisadoras das atenções da juventude, ainda que de forma freqüentemente difusa.

### 4.3.3. Jovens e família

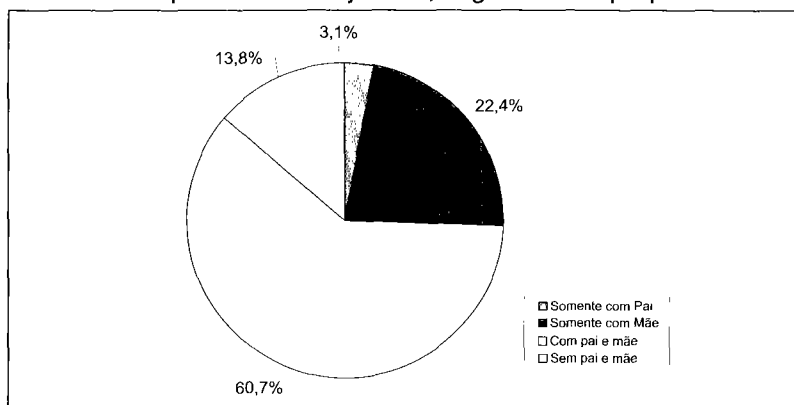
Modificada ao longo das gerações, a relação entre juventude e família não perde, entretanto, a marca de ser uma relação ambígua, pois os jovens, como os pesquisados, criticam a ambiência familiar, as formas de relação com os pais mas têm a família como referência básica.

Vale lembrar que é a partir da década de 60 que se observam transformações importantes na constituição da família brasileira, em função, principalmente, da queda acentuada dos níveis de fecundidade. Outras mudanças são, igualmente, reveladoras de uma família não mais estruturada com base no "chefe provedor" (Montali, 2000), com o aumento expressivo de situações de separações e o crescimento de famílias monoparentais, especialmente as chefiadas por mulheres.

Esse quadro pode ser ilustrado pelas informações contidas no gráfico 9, que permitem tecer inferências sobre a estrutura familiar dos jovens pesquisados.

**GRÁFICO 9**

Com quem vivem os jovens, segundo eles próprios



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

A maioria dos jovens (60,7%) vive, com o pai e a mãe, sob o mesmo teto. Entretanto, despertam o interesse dois outros aspectos. O primeiro é o percentual – em torno de 20% – de jovens que vivem apenas com a mãe, confirmando as tendências atuais de estrutura familiar, baseada na figura da mulher como chefe de família, especialmente nas famílias de classes populares, segundo vários estudos na área de gênero e família (Castro, 2001; Berquó, 1998). O outro refere-se à incidência de jovens pesquisados que vivem sem o pai e a mãe (13,8%).

Tais resultados assemelham-se aos de outros estudos desenvolvidos pela UNESCO, como a pesquisa *Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania na Cidade do Rio de Janeiro* (Minayo, 1999), também realizada no Rio de Janeiro, especialmente no que diz respeito à expressiva presença da mãe como responsável única pela família.

Em linhas gerais, a maioria dos jovens afirma que as mães dedicam-se ou exclusivamente ao lar ou “trabalham em casa de família”. Quanto aos pais, exercem majoritariamente as profissões de pedreiro, motorista, pintor, eletricista e garçom, dentre outras atividades pouco valorizadas social e economicamente. Foi, ainda, apontada com frequência a atividade de funcionário público, civil ou militar.

Um grande número de jovens declara estarem seus pais temporária ou permanentemente inativos, na condição de desempregados, aposentados ou “encostados”.

Como ilustra a tabela 24, metade dos pesquisados considera sua própria condição econômica e a de sua família como “bem de vida”, dado que se pode considerar surpreendente quando colocado lado-a-lado com outras informações obtidas nos grupos focais: são alunos de escolas públicas, muitos já inseridos no mercado de trabalho, que enfrentam dificuldades para obter dinheiro para o dia-a-dia junto a seus familiares etc.

**TABELA 24**

Situação própria e situação da família, segundo os jovens.

Participantes			Não-participantes		
situação	Frequência	%		Frequência	%
Muito pobre	64	1,7	Muito pobre	101	1,6
Pobre	1695	44,5	Pobre	3120	49,3
Bem de vida	2031	53,4	Bem de vida	3096	48,9
Rica	16	0,4	Rica	12	0,2

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Nos depoimentos, foi possível constatar, por exemplo, que pedir dinheiro aos pais nem sempre é fácil. Esta dificuldade está, como se percebe a seguir, relacionada ao empobrecimento, à falta de dinheiro. É, também, a expressão das tensões domésticas no contexto da falta de perspectivas, da perpetuação da dependência dos filhos em função da dificuldade econômica e da ruptura de valores tradicionais da família, especialmente o da capacidade paterna de prover o necessário ao sustento .

#### **QUADRO 9: Cenas familiares**

**Grupo focal participante, misto, RJ**  
**Grupo focal não- participante, misto, RJ**

*...eu fui pedir um livro pro meu pai, sabe o que ele falou pra mim? Pra mim arrumar uma casa de família pra mim. Eu peço 1 real a ele, ele chora, grita me xinga aí me dá 1 real, certo. Aí se eu pedir amanhã ele vai falar que já tô pedindo muito, que eu só vou na casa dele só pra pedir*

*Às vezes, eu quero uma coisinha, eu fico quieta, mas eu falo assim, tem tanta coisa, tanto livro, tanta coisa pra comprar, curso de inglês que eu faço e não dá pra pagar, então eu prefiro, ah, eu quero um blusinha, eu fico quieta pra mim, se eu não tiver como arrecadar minhas moedinhas, me dá uma moedinha aqui, uma moedinha do meu cofrinho aí eu compro, mas assim pedir pai me dá isso, eu não faço*

*Se eu falo: pai, dá dinheiro pra mim ir ali ?Ele responde: ah, no meu tempo não era assim, a gente não falava pai me dá dinheiro, ia lá trabalhava e ganhava dinheiro e saía, se meu pai deixasse.*

Ainda nos grupos focais, a maior parte dos depoimentos em relação à família diz respeito à falta de liberdade e à dificuldade de relacionamento com os pais:

*Aconteceu isso comigo na semana passada. Eu falei: 'Pô, mãe, não vou mentir, vou falar a verdade. Posso sair com meu colega lá não sei o quê?' Aí ela falou assim: 'Aquele de boné? Não!' Eu falei: 'Caraca, por que eu não menti, cara?' Eu acho que falta isso aos*

*pais, dar mais liberdade pra gente. (Grupo focal, não-participante, RJ)*

*Mas eles têm medo da liberdade. Eles te dão informação pra você usar sua liberdade. Tá faltando isso. Se eles não derem liberdade, a gente vai mentir. Se eles não deixarem a gente fazer aquela coisa, aí vai ser pior, porque a gente fala que vai estar em algum lugar mas vai pra outro. Então, tem que ter confiança na educação que eles tão dando pra gente. (Grupo focal, não-participante, RJ)*

A família, como se percebe, é espaço de conflitos. Bons níveis de saúde familiar, assinalam Wagner, Falcke e Meza (1997), muitas vezes, encontram-se associados a núcleos que favorecem tanto a expressão de agressividade, de raiva e hostilidade, quanto de carinho, ternura e afeto.

Nos relatos dos jovens, transparecem pais assustados com a violência, temerosos pela segurança dos seus filhos quando fora de casa. Os perigos e os limites para uns e outros, entretanto, parecem ser diferentes.

*Ele tem medo que eu me envolva em outro lugar. Disse que tem medo porque eu já quase morri uma vez ali. Pô, eu era pequenininho ainda, os caras veio matar outro, eu tava ali no meio do lugar, o cara começou a atirar do nada. Sorte que eu sai, fui embora pra casa antes. Aí, é por isso, que ele tem medo, tem muito medo desse negócio. (Grupo focal, não-participante, misto, RJ)*

Dentre as questões relacionadas ao convívio familiar, os jovens valorizam, com bastante ênfase, a capacidade de diálogo, maior na relação com a mãe do que com o pai:

*Meu pai também é sempre muito rigoroso, ele não quer saber nada de conversa, às vezes ele chama pra conversar só com as filhas menores, mas quando dá na cabeça dele. Ele não fala com ninguém. Sei que o único que conversa, mesmo, é meu irmão. Então eu converso mais com a minha mãe, com a minha tia, mais do que com meu pai. Meu pai eu trato como uma pessoa comum. (Grupo focal, não-participante, misto, RJ)*

A figura paterna aparece como a mais problemática na análise da situação familiar dos jovens pesquisados. O autoritarismo é o aspecto mais lembrado quando se aborda essa relação:

*Meu pai é mais ignorante do que minha mãe. Tudo ele quer bater. Ele quer ser o machão da família. Assim, é sopa ser pai! E ele acha que, por ser o homem da casa, ele tem que mandar mais, tem que cuidar mais. Isso me deixa um pouco confusa, se eu converso com ele ou com a minha mãe. (Grupo focal, participante, RJ)*

Entretanto, ser pai, provedor da família, hoje, é cada vez mais difícil. A impossibilidade concreta de manutenção da família pelo chefe, e também de mantê-la sob sua autoridade, deverá provocar, a médio prazo,

*...mudanças na família: inicialmente, na divisão do trabalho interna à família, através das alterações na inserção dos seus componentes no mercado, e, num segundo momento, na divisão sexual do trabalho na família, o que implicará mudanças nas relações hierarquizadas de gênero no seu interior. (Montali, 2000)*

Se, por um lado, a família ainda constitui base de sustentação e de preservação de valores que, muitas vezes, têm existência apenas no campo das idéias, por outro, as percepções dos jovens permitem explicitá-la em suas reais dimensões, como espaço de conflito, afeto a embates cotidianos. O ambiente familiar também é associado a sentimentos de segurança e confiabilidade: como lembra Barreira (1999), a família aparece como instituição mais importante e é, certamente, onde os jovens se sentem mais seguros.

#### **4.3.4. Jovens e trabalho**

Nesses tempos de incertezas, quando o desemprego e a instabilidade das situações profissionais são visíveis para a maior parcela da sociedade, inserir-se ou manter-se no mercado

estão, com intensidade diferente, dentre as preocupações centrais da juventude.<sup>25</sup>

Se para alguns dos jovens pesquisados o trabalho está fora dos projetos imediatos – *Ano que vem vou ver se eu trabalho, tô pensando ainda, também.* –, para outros representa a possibilidade de serem vistos como dignos e merecedores de respeito pela sociedade. *Se você entrar numa loja e tiver, assim... um trabalho, uma profissão, eles já vêm falando: 'quer alguma coisa?'.*

A pesquisa de avaliação do Escolas de Paz mostrou que cerca de um terço dos jovens trabalham no momento ou já trabalharam. Indicou, ainda, que o maior percentual dos que trabalham faz parte do grupo de não-participantes do Programa. Trabalhar, inclusive, é um dos motivos apontados para não freqüentá-lo: *Eu trabalho aos sábados, aí chego e descanso. Passo a noite todinha descansando. Aí, no domingo, ajudo minha mãe a arrumar a casa.*

**TABELA 25**  
Trabalho, segundo os jovens

Participantes			Não-participantes		
	Freqüência	%		Freqüência	%
Sim, trabalho fixo	576	15,0	Sim, trabalho fixo	1459	22,8
Sim, faço bicos	397	10,4	Sim, faço bicos	733	11,5
Não, só estudo	2722	71,0	Não, só estudo	3893	60,9
Estou desempregado	137	3,6	Estou desempregado	311	4,9

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Se a maioria dos jovens só estuda, encontramos nos seus depoimentos o desejo de trabalhar combinado à dificuldade de encontrar emprego. Dentre os motivos apontados, encontram-se a dificuldade do primeiro emprego, a pouca qualificação frente às demandas do mercado atual, o preconceito quanto à raça e à for-

<sup>25</sup> A condição de assalariado, hoje tão valorizada, foi por muito tempo indigna e miserável, própria daqueles que só tinham a força de seus braços para trocar. É recentemente, a partir de 1960, (CASTEL, 1998, p.230) que essa condição torna-se a base da "sociedade salarial moderna", estatuto de principal fonte de renda e de proteções. Essa mudança ganha importância para que se possa entender com mais clareza como a sociedade, incluindo os jovens, percebe a questão do desemprego hoje.

ma física, sinalizando que o mercado impõe, para o candidato, perfis que ultrapassam as competências profissionais já constituídas.

#### **QUADRO 10: Precisa-se de Jovem:**

##### **MORADOR DE ÁREA NÃO-VIOLENTA**

*Em certos lugares, quando vou procurar emprego, preencher ficha, eu boto Jacarepaguá, não boto Cidade de Deus, não. Prejudica, pode prejudicar. (Grupo focal, não-participante, RJ)*

##### **QUE NÃO VÁ SE ALISTAR**

*Eu não posso trabalhar agora, eu fui me alistar, vou servir ano que vem. Ninguém quer dar emprego pra mim. (Grupo focal, participante, RJ)*

##### **EXPERIENTE**

*O que falta pra gente, também, é falta de experiência, porque eles não dão oportunidade e muitos de nós também não têm uma profissão ainda. Aí fica difícil. Fazendo Formação Geral, a gente vai sair daqui sem nada, sem qualificação nenhuma, teria ainda que fazer curso de inglês, informática. (Grupo focal, participante, RJ)*

##### **DE "BOA APARÊNCIA"**

*Quem tem uma aparência assim como a minha fica desempregada pro resto da vida. E outra: você tem que ter um corpo bom pra poder usar a própria roupa da loja. Porque a pessoa tem que ser magrinha, não pode ter barriguinha, tem que ter um corpinho bom que dê pra colocar... (Grupo focal, participantes, misto, RJ)*

##### **"CLARINHA"**

*Em algumas lojas assim, eles até avisam, no caso: Ah! Pô, arruma uma pessoa pra trabalhar comigo. Só que não pode ser negra. No máximo, moreninha jambo, clarinha. (Grupo focal, não-participante, , RJ)*

A exclusão do mercado de trabalho não afeta apenas a juventude fluminense, revelando-se, tanto pelo número de jovens nele inseridos como pelos baixos rendimentos, em torno de 1,73 salá-



rios mínimos, em média. Em 1995, considerando os jovens, a População Economicamente Ativa do país – PEA era de 18,8 milhões, isto é de 65,2%, menor do que em 1992, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD, do IBGE.

Tal decréscimo configura exclusão acentuada de jovens no mercado de trabalho e mostra desigualdades adicionais quando se observa, por exemplo, que a taxa de atividade dos jovens das famílias com rendimento de até meio salário mínimo é ainda mais baixa do que nas famílias com rendimento superior:

*O desemprego é uma forma de exclusão que adquire proporções preocupantes entre a população jovem das áreas urbanas, de todas as regiões do país, atingindo principalmente o grupo etário de 15 a 19 anos, o sexo feminino e as famílias de baixa renda. Arias (1998).*

Parece importante destacar que as mudanças hoje inerentes ao mundo do trabalho trazem implicações profundas para o processo de incorporação dos jovens ao mercado profissional.<sup>26</sup> Os participantes da pesquisa demonstram não estarem alheios a esta realidade, ainda que sem uma compreensão clara de seus motivos:

*As pessoas hoje em dia são trocadas por máquinas. Então, gente, quem não souber mexer com computador... não tem um emprego legal, né? Pelo menos o básico tem que ter. No entanto, eu não tenho é nada. (Grupo focal, não-participante, misto, RJ)*

Em alguns depoimentos, identificam, como espectadores, que o número de postos de trabalho caiu expressivamente: *É um problema sério sobre a demanda, né? Porque tem muita gente querendo trabalhar e pouca vaga. Então, o que acontece? Infelizmente, vai ficar quem tá mais preparado.*

---

<sup>26</sup> Os efeitos das metamorfoses no processo de produção e suas repercussões no mundo do trabalho podem ser observados afetando a forma de ser da classe trabalhadora, a partir do início dos anos 70, segundo (Antunes:2000,p.180), no contexto da crise estrutural do capital. A revolução microeletrônica muda os processos de trabalho, constituem-se formas de acumulação flexível, modelos alternativos ao *taylorismo/fordismo* e que acabam por gerar redução significativa no número de postos de trabalho, exclusão de jovens e idosos do mercado, aumento das formas precárias de trabalho, dentre outras mudanças.

Colocam, ainda, em si mesmos e de forma isolada, individualizada, o peso da responsabilidade pela solução das questões: *Tem que ser sempre o melhor. Antigamente, se tivesse entre os melhores, tava bom. Agora, não. Nós temos que ser o número um, se não for o número um... tá fora do mercado.*

Entre os jovens que trabalham, são bastante diversificadas as ocupações, concentradas nos setores de comércio e serviços. Muitas delas não exigem maior qualificação e têm, tradicionalmente, baixa remuneração: ajudante de pedreiro, de pintor, de mecânica, garçom, lavador de pratos, trabalhador em restaurante *self-service*, em lojas de auto-peças, proprietário de birosca da comunidade, acompanhante de idosos, explicadora para crianças, empregada doméstica, auxiliar de escritório, disc-jóquei, vendedor, pintor, músico de pagode, balconista, estagiário, montador de micro, trabalhador em parque temático de lazer, apanhador de bola de *golf*, motorista de *van* da comunidade.

Como nas demais Regiões Metropolitanas do país, no mês de fevereiro de 2001, caiu a taxa de desemprego aberto da população de 15 anos e mais da Região Metropolitana do Rio (3,4%), segundo a Pesquisa Mensal do Emprego do IBGE, em relação ao ano anterior. Essa taxa é menor ainda no setor de serviços e maior (4,7%) no setor de indústria de transformação.

Cerca de 50% da população economicamente ativa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro encontram-se no setor de serviços e 14% no comércio. A metade dela trabalha sem carteira assinada ou por conta própria. No momento da pesquisa junto às Escolas de Paz, o tempo médio de procura de um emprego nessa região era de 26,2 semanas, o maior da época, na Região Sudeste.

Vale atentar ao fato de as atividades informais ocuparem parcela significativa da população desde há muito. O Rio do século XIX já era palco, por exemplo, dos ambulantes, empalhadores, lustradores, vendedores de quitutes, mariscos e vísceras, que tinham a rua como seu espaço de trabalho.

Entre os jovens pesquisados, a atividade ambulante também foi identificada – ( )...*...aí, eu pedi pro meu pai comprar os doces lá perto de casa, onde tem uma fábrica, e eu vendia na porta de casa, na rua, e ficava com a grana.*

*A pobreza é naturalmente conservadora... O Rio preserva vestígios do passado colonial, de antigos ambulantes. Surgiu o ambulante não especializado. Vende sorvete no verão e pipoca no inverno; vende bolsa de plástico, guarda-chuva... Oferece frutas e legumes*

*aos motoristas e passageiros de ônibus. Se conseguir ocupar dois metros quadrados de lugar movimentado sem ser removido, converte-se num camelô instalado.* (Lessa, 2001)

Certamente, um longo processo de letargia econômica fez do mercado carioca de trabalho, na área industrial especialmente, um dos menos dinâmicos dentre as grandes metrópoles do país. Nem mesmo a retomada da industrialização – por muito tempo estagnada – nas duas últimas décadas do século XX redundou em resultados suficientemente positivos. Ao contrário, assiste-se a um período de novas perdas, traduzidas, inclusive, pelo fechamento ou transferência de indústrias e sedes de bancos estrangeiros para outros estados.

Em relação aos dados do ano 2000, a Fundação Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro – CIDE conclui que o impacto dos desligamentos não foi igual para todos:

*Trabalhadores de renda mais alta e menor escolaridade foram os mais afetados, confirmando uma tendência do mercado de trabalho de cada vez pagar salários mais baixos e, ao mesmo tempo, recrutar pessoas com um nível escolar mais elevado. Assim sendo, a educação transformou-se em um dos critérios de exclusão para o emprego.* (CIDE – Movimentação do Trabalho Formal no RJ – jan./ set. 2000).

Essa tendência de redução nos salários pode ajudar a explicar a participação dos jovens pesquisados no orçamento familiar, sendo essa participação ainda maior junto aos não-participantes do Programa.

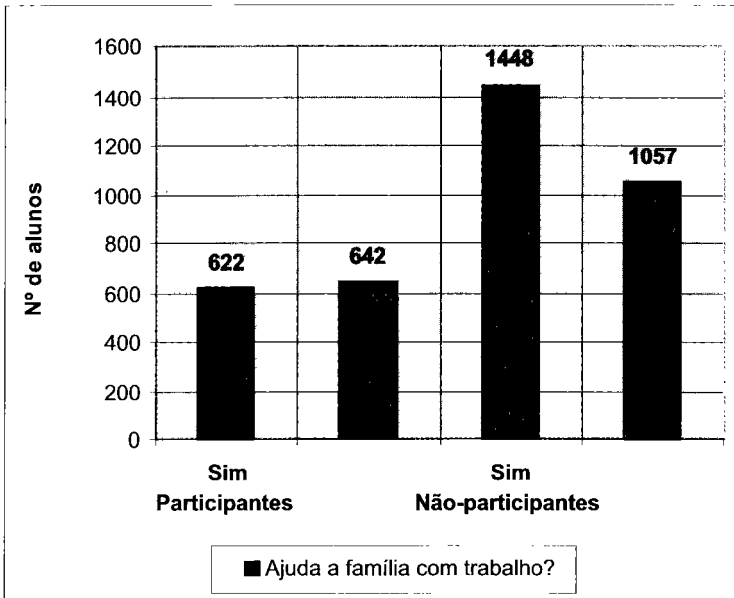
A avaliação do Escolas de Paz indica que o “bico” – expressão sinônima de trabalho informal – é uma realidade para uma parcela dos jovens. Em geral, os bicos aparecem dentro da pequena empresa familiar informal, sem subordinação à regulamentação estatal e, às vezes, revelam-se como trabalho precário:

*Eu tô trabalhando pra minha família com ar condicionado, então o cliente liga, pra fazer o serviço pra ele.* (Grupo focal participante, Misto, RJ)

*Eu trabalhava com a minha mãe, que ela tinha um bar , vendia hambúrguer, essas coisas.* (Grupo focal, participante, RJ)

## GRÁFICO 10

Ajuda à família com o trabalho, segundo os jovens



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

“Eu trabalho com meu pai, na loja dele eu sou atendente de balcão, office-boy, faxineiro, o último a falar, o primeiro a ganhar esporro e o salário é baixo”. (GF Aluno Participante, misto, RJ)

Nos grupos focais e nas entrevistas também se discutiu a participação do jovem no mercado informal ilegal no Rio de Janeiro. Até os anos 80, esse mercado era dominado pelo jogo do bicho, mas no final dos anos 70, o tráfico de drogas, mais lucrativo, ganha espaço.

Mercado de característica varejista, identificado no caso da maconha desde o início do século, o tráfico está presente atualmente em cerca de 500 áreas da cidade (Misse: 1997, p.99).

Na hierarquia do tráfico, “soldados” são aqueles que garantem a ordem interna e que usam as armas para “ganhos” externos; “fogueteiros” são aqueles pagos para soltar fogos para avisar a chegada de uma nova partida de droga e “vapores” seriam os vendedores, muitas vezes adolescentes:

*Muitos jovens hoje em dia estão na boca de fumo, estão no morro, porque "ah, lá você vai ter quanto você quiser, além de tudo você vai ganhar dinheiro, vai arrumar mulher, isso e aquilo. É o caminho mais curto pra conseguir tudo isso.* (GF Aluno Participante, misto, RJ)

*O pessoal ganha muito dinheiro. Só que tem gente que pensa que é fácil. Nada na vida é fácil, sempre tem um preço. Se você vai vender, um dia você vai morrer...* (GF Aluno Não Participante, misto, RJ)

O número de jovens envolvidos no tráfico de drogas, infelizmente, vem aumentando, e não é apenas pela remuneração atrativa. A contravenção lança mão do fato dos menores terem tratamento diferenciado pela lei e, mais que isso, tira partido da energia e do empenho característicos da juventude para ampliar sua ação, (Zanetti, 1999/2000):

*De uns tempos pra cá, eu estava vendo mais jovens por causa das prisões que a gente efetuava. A idade, cada vez mais, está abaixando. Normalmente era dezoito, dezoito e nove anos, agora está numa faixa etária de quinze, dezesseis, catorze anos. Eles não são classificados como infratores. Eles não podem nem ser presos. São apreendidos e voltam logo para a atividade* (Oficial da Polícia Militar, RJ)

Dentre os inseridos no mercado legal, trabalhar, longe de revelar uma possibilidade criadora e transformadora, aparece como necessidade imediata de subsistência, às custas de muito suor:

*Eu já trabalhei de entregador de pão. Ainda tinha que acordar a que hora da manhã ... Quatro e pouco. Era bom porque tinha sempre o dinheiro certo no dia!* (Grupo focal aluno não-participante, misto, RJ)

*Eu trabalho de garçom. Dia de sol mesmo, bastante sol, a gente ganha 35, 40 por dia, trabalhando de 7 da manhã a 7 da noite, dá pra ganhar...rala muito né? É ficar pra lá e pra cá direto, na areia e no final eu ainda tenho que recolher tudo ainda, pô, 40 mesas, pô, cadeira pra caramba, você já cansado já, no final vale a pena, né, porque você vai com um dinheirinho honesto aí, seu suor.* (Grupo focal aluno Participante, RJ)

A visão do trabalho como algo entediante e pouco motivador também está presente nos depoimentos de jovens que ainda não estão inseridos em qualquer atividade:

*Eu não trabalho, não. É porque eu não quero mesmo, sou preguiçosa. Ano que vem, vou ver se eu trabalho, tô pensando ainda, também.* (Grupo Focal aluno Não-Participante, misto, RJ)

Dentre os jovens pesquisados, especialmente dentre aqueles das classes mais baixas, encontrou-se a necessidade de trabalhar como um dos motivos de abandono da escola, cujo valor parece, às vezes, pequeno:

*Bem, no meu caso, eu sai da escola porque fui fazer uma obra pra ele e não me custa sair da escola e ir ajudar pra ele não ter que gastar muito também, porque isso aqui, esse local aqui é muito difícil.* (Grupo focal participante, masculino, RJ)

*Eu era auxiliar de mecânico e tinha um salário bom, né? Achava que era o suficiente pra mim. Tava na oitava série. Aí depois me desanimou, sabe, muito tempo na escola, com 18 anos, estudei tempo demais. E achava que o dinheiro que tava rolando pra mim seria eterno, não precisava mais ir à escola. Aí eu larguei.* (Grupo Focal Participante, masculino, RJ)

De forma geral, percebeu-se que os sonhos profissionais dos jovens pesquisados estão ligados à sobrevivência imediata. Profissões de nível superior e que demandariam continuidade dos estudos não são citadas.

A ausência de planos mais audaciosos está relacionada a um certo sentimento de impotência diante da competição no mercado de trabalho atual. Percebe-se que esses jovens têm a sensação de perdedores, cientes de que a riqueza define a hierarquia social e que a falta dela os impede de sonhar mais alto, obrigando-os a administrar, por conta própria, a insegurança do momento.

A saída, para esses jovens, é a qualificação na própria escola, cujo significado, ao que parece, está estreitamente ligado à inserção no mercado de trabalho e à necessidade urgente de geração de renda:

## **QUADRO 11: O tamanho do Sonho Profissional**

### **Grupo focal participante, misto, RJ**

*(...)eu tenho como conseguir um trabalho legal, porque minha tia trabalha numa loja de auto-peças, de vendedora.*

*(...) eu não trabalho, mas eu gostaria de trabalhar em mercado, padaria, essas coisas assim. Não trabalho porque não tô acostumada e porque eu ainda sou muito nova.*

*No ano que vem eu pretendo mudar de emprego, é, voltar a trabalhar na noite, show, fazia show, escola de samba... Ganhava dinheiro... (...) era um choro bom, por isso que pretendo voltar, fazer uma coisa que eu gosto mesmo, ganhar dinheiro fazendo o que eu gosto.*

*Eu não quero arrumar um emprego numa lojinha, pra ficar ganhando porcentagem, entendeu, eu queria arrumar um emprego que me desse dinheiro, pô, se tivesse dinheiro (...) o negócio é dinheiro. Eu quero um trabalho sim, mas um trabalho legal, que eu ganhe bem e que me desafogue um pouquinho.*

*Ah, transformar numa escola técnica (...) poderia tentar um futuro melhor pra gente, por que hoje em dia a Formação Geral não tá muito boa não. ...A gente não tem um curso que possa arrumar um bom emprego. A gente pode se considerar capacitado pra nada, (...) incapacitado. a pessoa arranja serviço com o que aprende na escola. (Grupo focal não-participante, RJ)*

*Nada mais é o estudo do que isso. Pra quê que as pessoas estudam? Pra se preparar mais tarde, pra ser alguém na vida. (...) concorrência da vida. (Grupo focal, não-participante, RJ)*

Vale a pena pensar, tal como Mendes (1974), se o problema da escola não seria...

*tanto o de determinar o momento da especialização, como o de aproximá-la das fontes mais ricas do indi-*

*víduo, através do processo da educação geral. Em vez de dar-lhe um instrumento, é preferível explorar a inesgotável e infinita instrumentalidade do Sujeito.*

Os depoimentos e as reflexões aqui expostos remetem, sem dúvida, à importância que o trabalho assume para a juventude e o quanto se relaciona ao universo escolar.

#### **4.3.5. Jovens e lazer**

Seguramente, o lazer constitui instância relevante para a sociabilidade e para a construção de relações de cooperação e solidariedade para os diversos grupos sociais. Sobretudo, mostra-se como um dos mais importantes mecanismos de interação dos jovens para a internalização de valores.

É exatamente na esfera do lazer, da cultura, das artes e dos esportes que se pode investir mais intensamente no protagonismo e na auto-estima, como têm demonstrado várias experiências exitosas na área da juventude<sup>27</sup>, que tentam romper com uma visão negativa, socialmente construída, contrapondo-se a idéia de lazer<sup>28</sup> à de trabalho: Hoje, trabalho *classifica-se a um nível superior, como um dever moral, e um fim em si mesmo; o lazer classifica-se a um nível inferior, como uma forma de preguiça ou indulgência.* (Elias, 1985).

Nessas experiências, reconhece-se o espaço de lazer como instância pública de caráter único, onde se podem tomar decisões individuais, onde os jovens podem fazer e externar suas escolhas legítimas.

---

<sup>27</sup> São reconhecidos os trabalhos desenvolvidos por diversos grupos dedicados à valorização dos jovens em contextos de precariedade social, como é o caso, por exemplo, do Grupo Cultural Afro-Reggae e do Grupo Nós do Morro, na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>28</sup> Segundo Werneck (2000), os primeiros sentidos da palavra lazer estavam relacionados ao ócio, que, para os gregos, significava desprendimento das tarefas servis, condição propícia à contemplação, à reflexão e a sabedoria. Como dependia de certas condições educacionais, políticas e sócio-econômicas, o lazer constituía privilégio reservado a uma pequena parcela dos "homens livres". Nesse sentido, a noção de lazer atrelava-se não apenas ao trabalho, mas também à educação, pois, para gozá-lo, era necessária uma sólida formação. Para tanto, as sociedades greco-romanas reservavam a ele um espaço específico – a escola, do grego *skhole*, "lugar do ócio".



A avaliação do Escolas de Paz mostra que muitos jovens reconhecem o Programa como instância de lazer.

O tempo livre dos jovens respondentes é ocupado de diversas formas, não apresentando significativas variações entre aqueles que participam e os que não participam do Escolas de Paz. A televisão e a música impõem-se de forma preponderante, conforme se observa na tabela seguinte.

**TABELA 26**  
Ocupação do tempo livre, segundo os jovens

<b>Participantes</b>	<b>%</b>	<b>Não-participantes</b>	<b>%</b>
Televisão	88,3	Televisão	85,9
Música	82,8	Música	80,5
Casa de amigos	74,5	Casa de amigos	68,5
Passeio	65,8	Passeio	60,9
Namoro	55,0	Namoro	52,5
Igreja	54,2	Igreja	50,9
Livros	52,5	Livros	47,3
Esportes	47,6	Videocassete	44,4
Videocassete	44,1	Praia	35,5
Jogo de bola	43,7	Bailes	35,1
Bailes	38,5	Esportes	34,7
Praia	31,3	Jogo de bola	34,6
Fica na rua	25,7	Bares	24,5
Bares	24,4	Fica na rua	21,6
Fliperama	23,1	Fliperama	19,3
Cursos	17,5	Cursos	17,7
Clubes	16,1	Cinema	15,2
Cinema	12,2	Clubes	12,1
Computador	11,9	Computador	10,9
Faz nada	11,2	Faz nada	10,9
Pichação	2,4	Pichação	2,3

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Todavia, há que se ressaltar três pontos instigantes que a tabela suscita. O primeiro diz respeito ao papel de destaque que a religião assume na vida desses jovens, ocupando o tempo vago de mais de 50% deles, conforme abordado anteriormente no item Juventude e Religião. O segundo concerne ao fato de, em ambos os grupos, os jovens assumirem – ainda que com baixa porcentagem – fazer pichação. Tal declaração não foi verificada nos grupos focais, a despeito de se ter observado, com grande frequência, escolas e/ou entornos escolares pichados. O terceiro e último ponto diz respeito à incidência de “não fazer nada” nas horas vagas. Embora tal declaração ocupe o penúltimo lugar na tabela apresentada, foi uma constante nos grupos focais com participantes e não-participantes, atestando, naquelas ocasiões, a falta de opções de lazer do jovem, conforme demonstra a fala seguinte:

*Ah, eu fico em casa, não saio não. Meu marido empata, mas às vezes, quando tá fazendo sol, a gente vai à praia. Mas, fora isso, fico dentro de casa.”, ou ainda: “Quanto a lazer, quase não tem. Não tem onde praticar futebol (...). Tem escola no meio da semana, mas ninguém deixa jogar, porque tem educação física. É isso. (Grupo Focal participantes, misto, RJ)*

Tal percepção sobre a falta de lazer para a juventude não é exclusiva dos jovens, conforme atesta a fala de um dos presidentes de associação de bairro entrevistados: “Aqui na área não tem atividade de lazer, não. Não tem teatro, não tem nada pro jovem...”.

Nos grupos focais com os animadores, é recorrente a menção ao Programa como alternativa de lazer para aqueles que vivem nas periferias:

*Aqui é uma área carente. Se procura uma quadra de esporte, você tem que pagar. Tem que formar um grupo pra pagar aquela área pra usar. Então, esses jovens vêm pra cá, encontram na escola a área de lazer que eles precisam e não acham fora, exatamente pela carência. (Grupo focal, animadores, RJ)*

De fato, a situação vivenciada pela grande maioria dos jovens das camadas populares é marcada pela falta de condições materiais mínimas para a sua sobrevivência. Dispõem de reduzidos espaços de lazer em suas moradias, cujas dimensões e condições inadequadas não favorecem encontros ou reuniões com os

amigos, restando os espaços públicos para essas interações: *Às vezes, aos domingos, fazemos um churrasco na calçada. Aí rola muito pagode e azaração.*

O depoimento de um animador bem ilustra os resultados satisfatórios deste tipo de atividades junto aos participantes:

*Os meninos têm o maior interesse pelas aulas de capoeira. O movimento e o ritmo despertam muita curiosidade. As turmas estão superlotadas. No meio da aula, eu paro pra conversar com eles. Converso sobre tudo – saúde, religião etc. Tenho um relacionamento muito bom com os jovens da escola. Acho que essas atividades desviam esses jovens do mau caminho. (Entrevista, animador, RJ)*

Fica patente o quanto a não-formalidade e a utilização de linguagens distintas das que convencionalmente ocorrem no espaço escolar constituem fatores de estímulo à comunicação e ao diálogo entre os envolvidos.

#### **4.3.6. Os jovens e violência**

Apesar da enorme repercussão em nossos dias de atos violentos praticados contra diversas instâncias da vida social e ocupando, de forma crescente, espaços cada vez mais amplos nos meios de comunicação formais e informais, a violência que atinge a sociedade brasileira não se constitui, no entanto, uma novidade. Pelo contrário: profundamente enraizada em nossa cultura, a prática da violência remonta ao Brasil pré-colonial, numa escalada, desde então, ascendente, configurando uma trajetória que, antes de apontar para soluções de curto ou médio prazo, descortina um futuro onde as perspectivas de reversão do quadro parecem desafiadoras.

Alguns autores chamam a atenção para o fato de que (...) *a história da sociedade brasileira pode ser contada como uma história social e política da violência.* (Adorno, 1995, p. 303), visto que, desde seus primórdios, *Os conflitos decorrentes das diferenças de etnia, classe, gênero, geração, foram freqüentemente solucionados mediante recurso às formas mais hediondas de violência.* (*idem, ibidem*).

Expressivo contingente da população, os jovens ocupam o triste primeiro lugar no podium das vítimas da violência no país. Por si só, os números relativos à violência no Brasil são bastante elo-

qüentes. Segundo pesquisas realizadas pela UNESCO (1998, 2000), as taxas de homicídios e outras violências registradas no país, afetando a população como um todo, apesar de mais baixas do que as de países caracterizados por violência endêmica, como é o caso da Colômbia, são 20 vezes superiores às de países como a Noruega, a Espanha ou a Irlanda. Mas é no que tange à população de 15 a 24 anos que as taxas brasileiras assumem proporções assustadoras, apresentando-se 50 vezes mais elevadas que as desses países.

Segundo recente estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (O Globo, 05/04/2001, p. 27), a violência constitui a causa principal da morte de jovens entre 15 e 19 anos, do sexo masculino, no país. Com base em dados de 1998, certifica-se que as chamadas causas externas (homicídios, acidentes de trânsito ou domésticos) são as principais responsáveis pelos óbitos, nesse segmento da população, em todos os estados do Brasil, com exceção do estado do Maranhão, sendo que o percentual desses óbitos atinge 67,9% do total pela morte. Comparados aos números de 1992, verifica-se um aumento de 6,8%. No Estado do RJ, quarto colocado no *ranking*<sup>29</sup>, a situação é ainda mais grave: tais causas respondem pela morte de 73,7% desses jovens.<sup>30</sup>

No que se refere ao perfil da vítima ou agente da violência no Estado do Rio de Janeiro, este é representado pelo *jovem pobre, preto ou pardo (se usarmos as categorias policiais), do sexo masculino, entre 18 e 29 anos – mas também entre 15 e 17 anos, em menor proporção*. (Garotinho, 1998, p. 65). Tal retrato, além de dar conta da pessoa que *está de ambos os lados da arma, na mira e puxando o gatilho*, constitui também o perfil da maioria da população carcerária do RJ (idem, ibidem).

---

<sup>29</sup> Antecedido pelos Estados de São Paulo (77,4%) e Pernambuco (74,7%) e pelo Distrito Federal (74%).

<sup>30</sup> A amplitude desses números denuncia um verdadeiro quadro de epidemia da violência no país. Isto porque, "(...) acima de 10 homicídios em cada 100.000 habitantes, a criminalidade torna-se fenômeno epidêmico: ultrapassa totalmente a capacidade de controle da sociedade" (Ratinoff *apud* Abramovay, 1999, p. 17). Se, com base nas estatísticas oficiais, tal situação apresenta-se calamitosa, ela fica ainda mais grave quando se considera a hipótese de que outras mortes originadas pela violência podem estar sendo subnotificadas, em virtude da informação inadequada ou insuficiente de suas causas, entrando para o rol das "causas mal definidas".

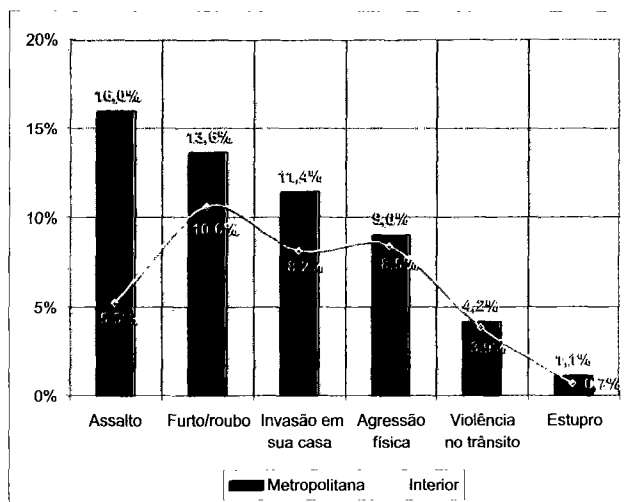
## Violência por área e por conhecimento

Quando desagregados, segundo a localização das escolas por região, os resultados revelam algumas particularidades. A partir da leitura do gráfico seguinte, pode-se verificar que os jovens da área metropolitana são atingidos pelas várias modalidades de violência em um percentual maior do que aqueles que moram no interior. Nota-se, entretanto, que, com exceção da variável assalto, as demais formas de violência sofridas pelos jovens não mostram diferenças potencialmente significativas em ambas as regiões.

Deste modo, os dados apresentados provocam uma série de reflexões sobre o senso comum que percebe as cidades localizadas no interior como “oásis de tranquilidade” em comparação àquelas situadas na zona metropolitana. Na verdade, as similitudes preocupantes que o gráfico expõe sugerem que qualquer jovem habitante do Estado encontra-se, hoje, exposto basicamente a diversas situações de risco, não importando sua localização geográfica. O que, por seu turno, leva a inferir uma generalização da violência, incidindo não somente em áreas de maior concentração populacional e urbana, tradicionalmente privilegiadas pela grande maioria dos estudos disponíveis sobre o tema, mas nos mais variados locais do Estado do Rio de Janeiro.

**GRÁFICO 11**

Violência sofrida pelos jovens da área metropolitana e do interior, segundo os próprios

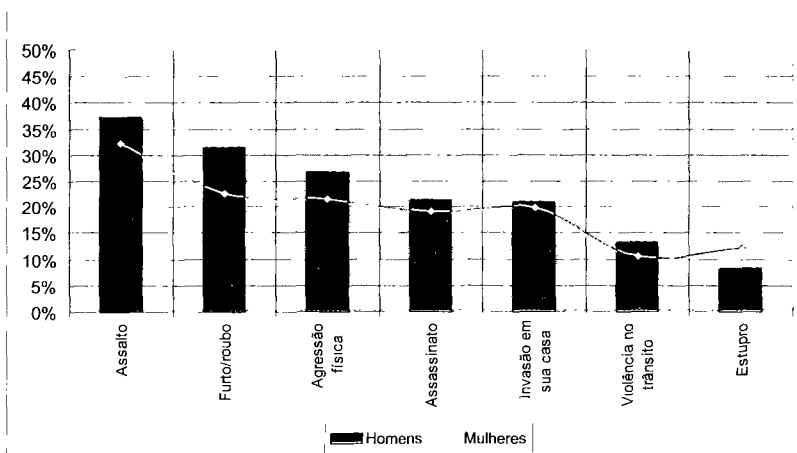


Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Outro item da avaliação inquiria sobre o conhecimento de amigos atingidos por atos violentos. Tal pergunta gerou percentuais bem maiores de resposta do que quando os jovens relataram os tipos de violência sofridos por eles próprios.

**GRÁFICO 12**

Violência sofrida por amigos dos jovens, segundo os jovens, por sexo



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Nota-se que o universo de conhecimento de casos de violência difere segundo o sexo do informante; os homens se referem mais à violência ligada ao espaço público. Pela ordem, o assalto, o furto/roubo e a agressão física foram as modalidades mais citadas, enquanto as mulheres relatam um tipo de violência ligada à casa e ao corpo, ou seja, a invasão de domicílio e o estupro. Os casos de estupro que, com maior probabilidade, tem a mulher como vítima são os mais relatados por elas próprias.

## Violências

Do ponto de vista geral, os dados da tabela 27 mostram as formas mais comuns de violência física de que são vítimas os jovens pesquisados, enumeradas por ordem de incidência:

**TABELA 27**

Violência sofrida pelos alunos, segundo eles próprios

Tipo de violência	Número de alunos	%
Furto/roubo <sup>31</sup>	1.351	11,7
Invasão de domicílio	1.088	9,4
Assalto <sup>32</sup>	1.069	9,2
Agressão física	1.008	8,7
Violência no trânsito	460	4,0
Estupro	102	0,9

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Conforme pode ser visualizado, o furto/roubo é a forma de violência que mais afeta os jovens respondentes (11,7%), seguido, por ordem de incidência, pela invasão de domicílio (9,4%), o assalto (9,2%), a agressão física (8,7%), a violência no trânsito (4%) e o estupro (0,9%).

Em todos os grupos focais, as formas de violência enunciadas na tabela anterior, com exceção do estupro, também foram alvo da denúncia dos jovens que deram os seus depoimentos. Naquelas ocasiões, foram raras as declarações daqueles que consideravam nunca ter sido vítimas de algum ato violento, numa proporção que confirma – e amplia – o enorme contingente da juventude atingido pela violência, conforme demonstra a tabela 27.

No que diz respeito à agressão física, de acordo com os depoimentos obtidos, foi possível traçar um vasto panorama da multiplicidade de sentidos relacionados ao tema. Deste modo, em alguns casos, pode significar brigas, desavenças ou provocações entre os próprios jovens:

*Não dá nem pra andar distraído. Se a gente esbarra nos caras do terceiro ano, tome porrada... De vez em quando, o pessoal briga sério dentro da escola. Mas o pior é quando obrigam a gente a passar pelo corredor polonês. Tem dias que eu fico cheio de hematomas, todo roxo.* (Grupo focal jovens participantes, misto, RJ)

<sup>31</sup> Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI, Versão 3.0, de novembro de 1999, furto e roubo são sinônimos, significando: “2. Subtração, para si ou para outrem, de coisa alheia móvel”.

<sup>32</sup> Ainda segundo a fonte anterior, assalto significa: “2. Ataque inesperado e com emprego de força, com o fito de roubar, seqüestrar, etc.”.

O tema da violência provocou polêmica nos grupos focais. Apesar de os jovens verbalizarem mais casos vividos e conhecidos sobre situações de violência, os depoimentos mais contundentes e dramáticos foram relatados, via de regra, pelas meninas, muitas vezes aos prantos.

## **Bandidos e Policiais**

A riqueza dos relatos obtidos nesses grupos propicia, ainda, uma melhor e mais abrangente qualificação das informações trazidas pela pesquisa quantitativa. Assim, se, por um lado, podem-se observar invasões de casas com a intenção de roubo ou por desrespeito à propriedade privada:

*Ninguém respeita nada não, nem a casa da gente. Eles todos [policiais e bandidos] vão entrando, não querem nem saber. E ainda obrigam a gente a botar comida boa e a comprar bebida pra eles. O azar da minha mãe é ela ter fama de cozinhar bem... (Grupo focal jovens não-participantes, misto, RJ),*

tem-se, por outro, diversas falas que dão conta de invasões domiciliares praticadas tanto por policiais quanto por bandidos em rotas de perseguição ou fuga, como, por exemplo:

*Na minha casa entra bandido pra se esconder, mas também entra polícia pra procurar. Pô, meu, parece até brincadeira de criança... (Grupo focal jovens participantes, misto, RJ)*

*Os bandidos também entram na casa da gente pra pedir ajuda. No quintal, mesmo, eles já entraram uma porção de vezes. (Grupo focal jovens participantes, misto, RJ)*

As falas anteriores expressam o nível de banalização que a violência atinge no interior de determinados estratos da sociedade, onde as demarcações territoriais representadas pelos domicílios privados nada significam, tanto para os infratores quanto para aqueles que – em teoria – têm a incumbência de zelar pela manutenção da lei e a tranqüilidade dos cidadãos.



Diante do quadro, pode-se concordar com Adorno (1995), quando o autor afirma que, apesar de todos os avanços democráticos experimentados pelo país após 21 anos de regime autoritário, o Estado de Direito não teve sua instauração efetiva, já que:

*O poder emergente não conquistou o monopólio do 'uso legítimo da violência física' (Weber, 1970; Elias, 1987) dentro dos limites da legalidade. Persistiram graves violações de direitos humanos, produto de uma violência endêmica, radicada nas estruturas sociais, enraizada nos costumes, manifesta quer no comportamento de grupos da sociedade civil, quer no dos agentes incumbidos de preservar a ordem pública (p. 303).*

São comuns os relatos sobre violências praticadas tanto por bandidos quanto por policiais. Neste aspecto, inúmeros e extensos relatos dão conta de situações envolvendo desde humilhações, extorsões, constrangimentos e discriminações de todos os tipos até explosões de violência sem qualquer razão aparente. No que diz respeito à violência sofrida por parte da polícia, sem dúvida a instância mais relacionada à prática de atos violentos pelos jovens entrevistados, o depoimento seguinte é exemplar:

#### **QUADRO 12: Bateu, bateu, bateu...**

##### **Grupo focal participantes, misto, RJ**

*O policial armado, lá dentro do carro, sem mais nem pra quê, deu uns três tiros em nossa direção. Um pegou na perna do meu primo e o outro no braço do meu colega. Eu fiquei tão bolado que parei e me mijei todo. Aí, não quiseram nem saber: machucados assim mesmo, pegaram a gente, botaram dentro do carro. Num lugar longe, onde ficam aqueles carros parados – acho que se fala cemitério de automóvel -, pararam o carro. Aí botaram a gente perto, encostado no carro, assim de costas. Aí começaram a bater na gente. Bateu, bateu, bateu. Aí, depois que eles acabaram de bater, deixaram a gente todo mole. (...) Fomos parar no Pronto-Socorro, só voltamos pra casa no outro dia. Fiquei com uma marca na cabeça, onde me acertaram. Tô com a marca até hoje, né? Por isso, quando eu vejo a polícia, assim, me tremo todo. Não gosto de ficar muito perto não...*

Nesses momentos, ao serem questionados a propósito de quem tinham mais medo, se da polícia ou do bandido, a quase totalidade dos jovens respondia prontamente “da polícia!”. Este era o mote para uma série de relatos dando conta das diferenças existentes entre policiais e bandidos. Muitas vezes, nessas histórias, ao inverso da moral dominante, os últimos eram tratados como heróis ou humanizados, quando sua posição, marginalizada socialmente, era considerada de forma secundária:

*A polícia sempre fazia mal aos meninos. Os bandidos não faziam nada. Vinham falar com a gente e davam até doce lá, às vezes. Compravam saco de fofura e davam pras crianças, pra gente. Não tratavam a gente nada mal. (Grupo focal jovens participantes, feminino, RJ)*

*Somos todos humanos, entendeu? Todos nós aqui não gostamos de ser maltratados, entendeu? Se ele é bandido, embora esteja errado no que tá fazendo, se me trata bem, me trata com respeito, isso é problema dele, entendeu?. (Grupo focal jovens não-participantes, misto, RJ).*

Algumas vezes, os jovens também aproveitavam para, em contraponto às também denunciadas ineficiência, corrupção e violência policiais, enaltecer as qualidades tanto de algum justiceiro ou traficante local, quanto sublinhar a eficiência e os bons serviços prestados à comunidade por determinados “grupos paralelos de segurança”:

*A bagunça que faziam... Agora, não, se o pessoal vem fazer bagunça, o homem da (...) <sup>33</sup> vai e mata. Ele mata mesmo. Se tiver aqui no meio alguém que ele não gostar, ele pega e mata mesmo. Ainda sai rindo, nem pensa duas vezes. (Grupo focal não-participantes, misto, RJ)*

*Aqui, se tu mexer, tu vai ser juntado (risos). Aqui, ó, se tu brigar com um, vai vir dez te apanhar. (...) Aqui, dizem que aqui, tem um bando de homem que se chama mineira. Fala pra mineira, que se você fizer, aprontar alguma coisa, eles matam. Te matam ou te juntam. (Grupo focal não-participante, misto, RJ)*

---

<sup>33</sup> Dono de estabelecimento comercial do lugar que acumula a função de justiceiro local.

### **QUADRO 13: Mineira: uma espécie de intimidação**

**Grupo focal, não-participante, RJ**

- Mas, o que é 'mineira'?*
- Ah, é um grupo de extermínio.*
- E por que esse nome?*
- Mineira? não sei. Eu acho que eles põem o nome de mineira assim, por que... Vamos supor que a pessoa seja um policial. Só que um policial já tem nome de polícia, entendeu? Então, eu acho que eles põem o nome de mineira pra chamar mais atenção. É um nome indicativo pra eles. Eu acho que é uma polícia também. É uma polícia também, só que com o nome de mineira. É uma espécie de intimidação.*

O trinômio “grupo de extermínio/polícia/bandido” está intimamente relacionado no imaginário popular, desenvolvendo ações similares, quase sempre envolvendo a humilhação, a sujeição ou até mesmo o assassinato de pessoas. No que diz respeito à polícia, no entanto, a quase totalidade dos relatos denota um enorme medo dessa instituição, como se antes da defesa dos direitos e da preservação do bem-estar dos cidadãos, ela estivesse muito mais comprometida com a prática de atos ilícitos, violentos e envolvendo o abuso do poder. Tal receio, entretanto, não parece restrito aos jovens das classes populares: conforme atestam os trabalhos de Novaes (2000), Abramovay (1999), Minayo (1999), Sallas (1999) e Waiselfisz (1998), entre outros, o medo da polícia é possivelmente o traço mais forte e comum ao conjunto da juventude em nossos dias, independente das diversas situações sócio-econômicas observadas em seu interior.

### **Violência familiar**

Muitas das denúncias de agressão física traduzem-se em punições recebidas no interior da própria família. Nessas ocasiões, alguns depoimentos dão conta de pais – homens, na sua maioria – com atitudes extremamente violentas, explicitando situações ocorridas no âmbito privado e que, na maior parte das vezes, não são denunciadas.

#### **QUADRO 14: Todo dia, todo dia, todo dia...**

*Meu pai chegava uma hora da manhã em casa, a gente deitada: 'Ninguém vai dormir! Cheguei. Vai todo mundo ficar acordado!'. Porque ele chegava bêbado e achava assim: 'Ah, eu cheguei, ninguém vai dormir'. Sabe o que ele fazia? ia na privada, defecava e tacava merda em cima da gente. Água, mijo, tudo! Meu pai, sabe, ele era maluco, ele catarrava na panela pra gente não comer. Sabe, tinha que ver. Ele era... acho... ele era anormal, mas nunca ninguém fez nada pra defender a gente... Aquilo todo dia, todo dia, todo dia... (Grupo focal, participantes, RJ).*

*Um dia meu pai cismou que eu tava com um cara lá dentro, dentro da casa abandonada, né, cheirando maconha. Sei lá se maconha cheirá! Ele achava que eu tava lá, tendo relações com homem. Ah, pra quê: ele dava na minha cara e eu via estrela. Chute na minha barriga. 'Ah, você tá grávida?' e toma chute na minha barriga. Chegou a botar arma na minha cabeça. Aí eu falei com ele: 'vou botar, vou botar você na cadeia!' Aí ele, ó, parou rapidinho. (...) Vou crescer revoltada com isso. Filho não é um saco de pancada. Eu não vou bater na minha filha. Violência não leva a nada... (Grupo focal, não-participantes, RJ).*

A importância do papel da família na formação dos sujeitos é inquestionável. Tal importância foi, inclusive, manifesta, de forma recorrente, em relatos demonstrando o quanto os jovens ouvidos idealizam o papel da família, sobretudo o nuclear, dado este que se confirma na maioria das pesquisas realizadas com jovens, mesmo que parte dos atos violentos que vitimam tanto os jovens, mas, sobretudo, as mulheres e crianças tenham lugar no próprio ambiente doméstico.

#### **Violência sexual**

Apesar de não ter sido mencionada nos grupos focais, a incidência de quase 1% dos jovens pesquisados denunciando a violência do estupro não deixa de ser preocupante, principalmente quando se tem em mente que esse tipo de violência, por uma série de razões e tabus, ainda é pouco notificado na sociedade brasileira, bem abaixo de suas reais proporções. Desta maneira, a afirmação de 102 jovens dizendo-se vítimas de violência sexual não deve passar em branco,

visto que, conquanto seja percentualmente baixa, pode representar ou a ponta de um iceberg submerso ou o princípio de um processo de características extremamente perversas já em curso, que, se não devidamente enfrentado, pode vir a crescer.

## **Violências cotidianas**

Cabe destacar que, embora não tenham sido percebidos pelos jovens pesquisados especificamente como manifestações de violência, uma série de relatos dão conta da existência de um tipo de sociabilidade, entre alguns deles, que não dispensa o uso da força física e, em alguns casos, da sujeição consentida. Tal sociabilidade se expressa desde em relações intersubjetivas (namoro, camaradagem, amizade) até em outras de caráter mais coletivo (bailes, encontros de jovens, jogos etc.).<sup>34</sup>

### **QUADRO 15: Sai de baixo!**

#### **Grupo focal, participantes, RJ**

*É isso aí, eu vou logo metendo a porrada em neguinha que fica de olho no meu namorado. E meto nele também! De vez em quando, sabe como é que é, não sou santa, também levo uns cacetes (risos)! Ah, pancada de amor não dói!*

*A gente briga, se bate, mas no final tá tudo bem, somos todos amigos.*

*No baile funk que eu vou, quando eu quero extravasar ou ficar com algumas gatinhas, é assim: lado A e lado B. De repente, começa o cacete, sai de baixo! Por quê? Ah, num tem porque, não. É assim.*

<sup>34</sup> Embora não seja o caso dos jovens ouvidos nesta avaliação, uma vez que nenhum deles declarou fazer parte de grupos similares, um paralelo interessante no que diz respeito a determinadas práticas entre a juventude, envolvendo o uso da força física e da violência consentidas, pode ser encontrado em Abramovay (1999), em trabalho onde a autora, analisando jovens que fazem parte de gangues e galeras no Distrito Federal, descreve as formas de seu ingresso e permanência nesses grupos. Dentre as práticas mais violentas, destaca-se a chamada “cu na quina”, quando o jovem, a fim de mostrar o seu comprometimento com o código de valores do grupo, voluntariamente se deixa pegar por um braço e por uma perna para ser atirado em direção a uma quina qualquer (p.112).

Por fim, nunca é demais lembrar que, apesar de ele ter sido montado a partir da percepção de jovens originários dos estratos populares da sociedade fluminense, segmento a quem o Programa Escolas de Paz é endereçado, em hipótese alguma se considera que a violência esteja, em si, relaciona a esta ou aquela parcela da população. Ao contrário, a visão que nos orienta compreende a ocorrência de atos violentos, sejam eles de natureza subjetiva ou objetiva, de modo bem mais pulverizado, cujas partículas compõem um complexo e difuso quadro de tensões, ora se manifestando sob uma determinada forma, em um determinado *locus*, ora materializando-se, mais adiante, em um novo e inusitado aspecto.

Tal concepção de violência encontra eco nas palavras de Maria Stela Porto (1995), quando a autora adverte que:

*(...) ainda que se possa admitir que a violência seja algo difuso, no sentido que penetra quase que a totalidade do tecido social, não é viável pensá-la como fenômeno singular, a ramificar-se uniformemente pelo conjunto social.*

Por esta lógica, somos levados a afirmar que não existe violência, mas violências, “(...) cujas raízes são múltiplas, e cuja identificação é complexa; a ponto de qualquer tentativa explicativa ter que, de forma compulsória, considerar tal multiplicidade” (idem, ibidem).

*Não sendo singular, mas plural, a violência não pode nem deve ser identificada indiscriminadamente a uma classe, segmento ou grupo social, muito menos reduzida a determinados territórios. Associá-la à marginalidade, à pobreza, à desigualdade social, à segregação espacial etc., desvenda apenas uma de suas faces, de inegável importância, mas que se constitui apenas parte da explicação sociológica do fenômeno, cujo ponto de partida encontra-se localizado mais propriamente na própria natureza das relações sociais, e não apenas em suas diferentes manifestações (idem, ibidem).*

Diante da complexidade que o quadro implica, procurou-se oferecer algumas contribuições inerentes e decorrentes do estudo em pauta, através da voz dos jovens pesquisados, sujeitos concretos – portanto, históricos – dessa mesma sociedade.

## Violência racial

O quadro de violência vivida por jovens de classes populares se amplia quando discriminações, preconceitos e intolerâncias são focalizados, ampliando-se por outro lado o conceito de violência, para além do físico. Tal perspectiva é básica no debate sobre ambiências e obstáculos para a construção de uma Cultura de Paz. Entre as violências difusas, simbólicas e materializadas em situações de relações várias, aparece o preconceito racial que se mescla com violência, sendo traduzida pelos jovens mais no plano das relações com a polícia.

Ao longo dos séculos, as elites do Brasil vêm produzindo o mito da convivência harmônica, assim, os brasileiros se orgulham de não terem histórias de segregação “declarada” nem ódio aos negros, como o verificado em outros países. Tal visão, entretanto, não consegue camuflar a existência de disparidades econômicas entre negros e brancos presentes na população, expressas pelos salários diferenciados e a baixa escolaridade, entre outros indícios. Segundo Da Matta (1984):

*É que, quando acreditamos que o Brasil foi feito de negros, brancos e índios, estamos aceitando sem muita crítica a idéia de que esses contingentes humanos se encontram de modo espontâneo numa espécie de carnaval social e biológico. (...) A mistura de raças foi um modo de esconder a profunda injustiça social contra negros, índios e mulatos, pois situando no plano biológico uma questão profundamente social, econômica e política, deixava-se de lado a problemática mais básica da sociedade. De fato, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada que opera por meio de gradações e que, por isso mesmo, pode admitir entre o branco superior e o negro pobre inferior uma série de critérios de classificação.*

Os estereótipos atribuídos aos negros, tais como indolentes, preguiçosos, inferiores etc., ainda estão presentes em toda a nossa sociedade. Gradativamente, porém, essa imagem vem

sendo modificada em função da pressão dos movimentos civis organizados e da legislação anti-discriminatória em vigor.<sup>35</sup>

Nos depoimentos obtidos dos jovens através dos grupos focais, observamos que a polícia incorpora tais estereótipos e a visão que tem dos negros é construída a partir desses clichês preconceituosos. Deste modo, são comuns os relatos de discriminação racial, tanto em revistas policiais ostensivas e desnecessárias quanto em deboches e piadas feitos por policiais e dirigidas aos jovens negros e negras. Uma dessas jovens referiu-se à atitude de racismo explícito sofrido por ela quando abordada por um policial.

#### **QUADRO 16: Você aí sentada no chão**

##### **Grupo focal, participantes, RJ**

*Uma vez, na passeata do grêmio, a passeata pela paz, a gente estava cansado e eu sentei na calçada. Aí o policial falou pra mim assim: 'Você aí sentada no chão é igualzinha a piche'. Olhei pra cara dele assim... O quê? 'Você e piche, pra mim, são a mesma coisa'. Aquele dia acabou pra mim ali mesmo...*

Em relação aos homens a situação é ainda mais grave. A abordagem feita pela polícia é muito mais incisiva e violenta, tendo os negros como “elementos” sempre suspeitos. Tal prática truculenta de revista e suspeita de negros foi recorrente nos depoimentos dos jovens nos grupos focais, que, além do medo, demonstraram ser críticos em relação ao comportamento policial e incrédulos no sentido de que seja feita justiça quanto a essas sucessivas violações: (...) *revistar quem? O negro, o pobre ferrado. Por quê? Ah, é negro, é ladrão. Porque na verdade só vai preso, só vai preso negro pobre. A polícia tem que mudar esse comportamento...*

No entanto, eles mesmos desmistificam a associação de negro a bandido, sinalizando a existência de jovens infratores nas famílias pobres e brancas residentes nas periferias da cidade:

*(...) as pessoas, sei lá, julgam muito pela aparência. Como eu tenho amigos que são negros, a gente chega numa festa e somos olhados como se fôssemos*

<sup>35</sup> Lei 7.716, de 05/01/1989 – Lei CAÓ, que define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.



*ladrões. Eu tenho amigos brancos que são aparentemente playboyzinhos, mas que, no fundo, são ladrões. (...) São ladrões de bancos. Se eu apresentar pra vocês, vocês vão pensar 'Pô! Esses garotos aí têm dinheiro', mas mal sabem o que os garotos fazem... (Grupo focal, participantes, RJ).*

A fórmula “negro + pobreza = bandido” ainda é marca no comportamento e nas atitudes da polícia brasileira. Nesta visão, estaria a justificativa para as constantes e vexatórias revistas a negros em espaços públicos. Pinheiro (1997) revela em seus estudos sobre a violência um grande descompasso na atuação dos policiais no que diz respeito à prevenção de crimes, chamando a atenção para o não-cumprimento dos acordos internacionais, ratificados pelo Brasil, no que concerne aos Direitos Humanos:

*(...) Hoje em dia, o principal alvo da arbitrariedade policial são os mais vulneráveis e indefesos da sociedade brasileira: o pobre, o trabalhador rural e sindicalista, grupos minoritários, crianças e adolescentes abandonados, muitos vivendo nas ruas. Muita dessa violência é alimentada por uma discriminação enraizada na sociedade contra os pobres e as minorias raciais, que são em sua maioria vítimas de homicídio.*

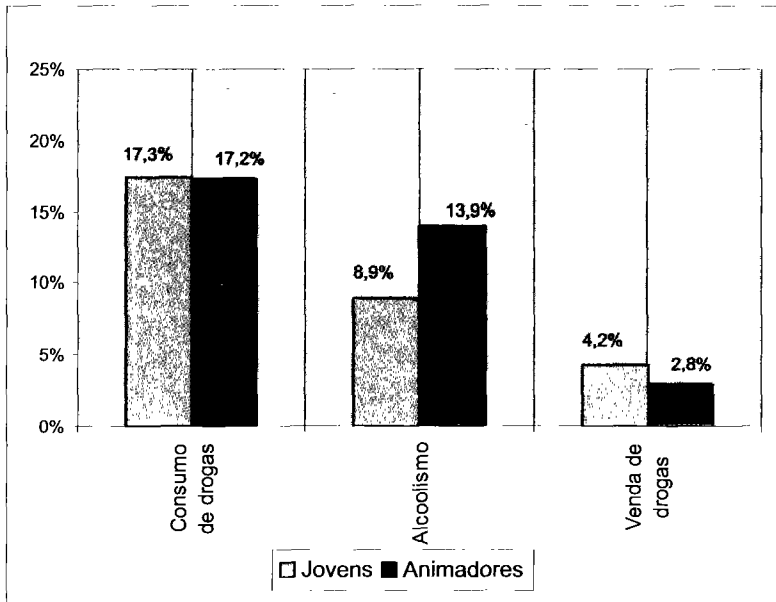
#### **4.3.7. Jovens e drogas**

Por tratar-se de uma avaliação relacionada a um programa desenvolvido no espaço escolar, a questão das drogas foi abordada, tanto através do questionário do aluno quanto no do animador, como nos grupos focais, em um item relacionado a outros problemas da escola.

O consumo de drogas (17,3% e 17,2), o alcoolismo (8,9% e 13,9%) e a venda de substâncias entorpecentes (4,2% e 2,8%) foram expressivamente indicados por jovens e animadores do Programa, respectivamente, como existentes nas escolas, montando um painel extremamente preocupante no que diz respeito ao alcance das drogas nas unidades escolares da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

### GRÁFICO 13

#### Drogas na escola, segundo jovens e animadores



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Para além de confirmarem uma série de denúncias, veiculadas principalmente pela mídia, a propósito da sujeição de escolas ao tráfico de drogas, tais dados têm o poder de ampliá-las, quando, além do consumo, situam esse tipo de comércio ilegal em seu interior. Desta forma, fica demonstrado que a frequência escolar, em contradição à idéia geral que considera a escola instância institucional capaz de “livrar” a juventude de práticas consideradas marginais pelo contrato social ainda em vigência, pode se constituir, na verdade, em uma das vias de contato dos jovens com tais práticas, com todas as implicações daí decorrentes.

Nos grupos focais, entretanto, não foram obtidos depoimentos, nem de animadores e nem de alunos, dando conta do consumo ou tráfico de drogas dentro das escolas pesquisadas naquela ocasião. Porém, a quase totalidade dos participantes desses grupos – com exceção dos realizados em uma específica unidade escolar – situaram as escolas em áreas próximas ou praticamente dentro de locais de venda de entorpecentes e/ou em territórios francamente dominados pelo tráfico, cujo acesso, muitas

vezes, dependeria da circunstância de “as bocas de fumo estarem ou não em pé de guerra”.<sup>36</sup>

Tiroteios com hora marcada, visando à medição da força bélica de grupos antagônicos do tráfico de drogas, situações de constrangimento ou proibição da liberdade de locomoção foram vivenciadas durante a pesquisa pelos próprios pesquisadores. Estas, entre outras, são situações já bem conhecidas da sociedade brasileira, como também é de domínio público o enorme poder de penetração e corrupção dos chamados grandes líderes do tráfico de drogas.

A dimensão mais ampla do tráfico organizado de drogas também foi considerada por alguns jovens nos grupos focais, quando estes, não se limitando apenas à sua relação mecânica com o próximo ou o familiar, relacionaram o problema a instâncias mais amplas: *Droga? o problema das drogas é não quererem que elas deixem de ser um problema....*

#### **QUADRO 17: Tá dominado!**

##### **Grupo focal, não-participantes, RJ**

*Ah, no meu ponto de vista, acho que a droga é um ponto político. Pra mim é político, porque se quisessem acabar, acabavam com a droga. Então pra mim é político, político! (...) Se eles quisessem acabar, a política acabava. Mas como, na verdade, são eles mesmos que mandam nas drogas, nas armas, são eles que mandam... É impressionante se tu pensar bem, eles que poderia acabar com tudo, acabam o quê! Eles ganham, levam dinheiro pro bolso deles. Tá tudo dominado!*

<sup>36</sup> Dois acontecimentos envolvendo situações relacionadas concretamente à proximidade escolar com bocas de fumo foram vivenciadas pela equipe responsável pela avaliação do Programa. A primeira ocorreu durante uma das capacitações oferecidas aos animadores do Escolas de Paz, em decorrência de uma guerra entre quadrilhas de traficantes. Nessa ocasião, em uma determinada hora, os trabalhos tiveram que ser interrompidos e encerrados, em virtude de um aviso dado à escola de que, **naquele horário específico**, o tiroteio teria início e talvez a escola não fosse poupada. A outra situação ocorreu durante a realização de grupos focais com alunos, no mesmo município, mas em escola diferente. Na oportunidade, um dos pesquisadores foi pessoalmente ameaçado, durante a realização de um grupo focal, de ser “derrubado” por um jovem identificado pelos alunos como pertencente ao tráfico, após ter tentado invadir a sala onde a reunião acontecia.

Nos grupos focais, alguns jovens assumiram fazer uso de drogas, sublinhando sempre que tal prática, quando associada a drogas ilegais, era esporádica, restringindo-se ao uso da maconha. Ao fazer esse tipo de “revelação”, veemência e receio se mesclavam o que se traduziu por frases do tipo: *Isso não vai sair daqui mesmo não, né?* ou *É, eu acho que já experimentei...* – ou abertamente de confronto, em falas como, por exemplo, *Já experimentei sim, e daí?*. Note-se que, nesses momentos de “revelação”, não foram observadas situações de crítica, espanto ou aprovação explícitos por parte dos outros membros do grupo, o que leva a inferir que ou estes já tinham conhecimento dos casos relatados ou histórias desse tipo são comuns em seu cotidiano.

Em alguns grupos, os jovens se valeram da oportunidade para redimirem-se publicamente de sua utilização em épocas passadas. Desta forma, encontramos depoimentos que dão conta do uso anterior de drogas tanto por influência de amigos, como por exemplo: *Eu só quis fazer para não ficar por baixo, para não me chamarem de careta e isso e aquilo. Essas coisa assim, como também por razões contrárias:*

*Ninguém leva ninguém a fazer nada. Cada um faz o que quer. O problema é depois assumir que fez por querer. Aí é que a porca torce o rabo, mas bem torcindo... Eu, mesmo, já me estrepei, mas assumo que fui sozinho.* (Grupo focal participantes, misto, RJ)

*Eu já fumei umas três vezes só maconha, mas não gostei. Mas não foi porque ninguém quis não, foi porque eu quis. Meu pai perguntou se a gente já tinha experimentado, eu falei que já. Perguntou que tipo de droga, eu falei fumei maconha só e mais nada. Meu nariz é limpo, entendeu, meu nariz é limpo! Agora também tô com a consciência limpa, eu não faço mais isso. Um dia desses, um amigo me apresentou um bagulho [ofereceu maconha]. Eu falei pra ele: se eu quiser fumar eu vou lá, compro e fumo. Eu fumo sozinho, não precisa ninguém me oferecer não.* (Grupo focal participantes, misto, RJ)

Em outros casos, ao serem reveladas experiências com algum tipo de droga, observou-se uma profunda autopunição pelo envolvimento anterior. Também nessas oportunidades os jovens se portavam como se estivessem fazendo declarações ou em grupos

de ajuda mútua ou em igrejas, conforme demonstram os depoimentos seguintes:

*Eu era viciado em álcool. Álcool. E eu sou fumante, tô tentando parar. Minha família sempre foi estruturada, eu sempre tive tudo, nunca me faltou nada, mas eu fui safado em ter entrado por esse caminho. Enfim, safado de ter acompanhado os outros. Mas não fui pela cabeça deles, não, fui pela minha. Comecei a beber, beber, beber e não consegui parar. É uma bola de neve, era todo dia. No colégio, eu chegava alcoolizado, até que um dia passei mal, meu organismo não agüentou. Aí eu dei um basta, dei um chega no álcool. Hoje faz 1 ano, 4 meses e 22 dias que eu parei. (Grupo focal jovem participante, misto, RJ)*

*Olha só, eu dos meus 13 anos até meus 18 anos eu tive problema na vida, e que problema foi esse? Eu comecei a cheirar. Primeiro eu comecei a fumar maconha, depois eu vi que a maconha era muito fraca, e passei a cheirar cocaína, entendeu? Eu trabalhava de carregador no supermercado e também estudava. Aí pegava meu dinheiro. A metade eu pra comprar material escolar e a outra pra cheirar cocaína. Não é porque eu não tinha uma pessoa pra me orientar. Minha mãe tava sempre do meu lado pra me orientar, (...) mas eu não queria dar ouvido pro certo que minha mãe falava. Um dia eu achei a comida ruim de comer e joguei o prato de comida na cara de minha mãe. Eu tava cheio de quê? Tava cheio de droga. (...) Eu fui o causador da destruição de um casamento, eu. Hoje eu me acho errado, por causa de que eu não tava enxergando. Eu me sinto o quê? Um destruidor de família. (...) Mas hoje eu sai desse caminho, estou salvo. Hoje eu faço parte da Igreja (...). (Grupo focal participantes, masculino, RJ)*

Outro ponto bastante recorrente nos grupos focais foi a inclusão tanto do álcool como do cigarro na condição genérica de “drogas”, sem que fosse feita, na maior parte das vezes, qualquer discussão sobre a licitude de tais drogas, característica que geralmente acompanha os debates observados sobre o tema (Carlini-Cotrim, 2000; Sallas, 1999):

*Eu, por exemplo, já experimentei tabaco, quer dizer, cigarro, mas foi porque eu era menor. Eu tô com 17 anos, devia ter uns 12,13. Mas minha mãe chegou pra mim e falou 'Isso é ruim, só traz doença pra você, não tem nada de legal nisso não, mas se você tiver de experimentar, eu prefiro que seja na minha frente, pra você me dizer o que achou'. (...) No meu caso eu experimentei e não gostei, entendeu. Minha mãe fuma, bebe, mas ela passa pra gente que isso é ruim, que ela não pára por força de vontade que ela não tem. Ela não consegue. Se ela pudesse ela parava. Nós estamos vendo que isso é errado. (Grupo focal, não-participantes, RJ).*

Outra recorrência foi o relato de experiências – todas negativas – envolvendo a utilização de drogas por membros da família, parentes ou outras pessoas próximas do convívio desses jovens, tais como vizinhos, amigos etc. Em alguns desses relatos as consequências do envolvimento foram extremas:

*Eu sei bastante sobre drogas. Conheci um rapaz, o nome dele era B. Convivi bastante com ele, a gente se conhecia desde criança e há pouco tempo, agora, os caras foram lá e mataram ele na minha frente e na frente da minha irmã. Disseram que isso é o que acontece com os jovens de hoje em dia que usam droga. Só há dois caminhos: Deus e as drogas. Muitos preferem usar as drogas. B. acabou morrendo por causa disso. Eu acho que eu não quero o mesmo destino que ele teve. Então, eu prefiro não usar isso. (Grupo focal, não-participantes, RJ).*

A exemplo de situações descritas por Sallas (1999), em estudo realizado com os jovens de Curitiba, também na avaliação em pauta pode-se observar uma série de discursos genéricos e “demonizados” sobre as drogas:

*Droga? o próprio nome já diz: é uma droga! / Não tomo drogas porque elas fazem mal pra saúde / Deus me livre! Isso é coisa do capeta, não é de Deus, não... / É só o cara começar, que não tem mais força pra nada, não consegue parar / Eu nunca vou tomar drogas na minha vida. No jornal da minha igreja, aparece*

*sempre uma porção de gente contando a facilidade que foi entrar e o inferno que foi sair dessa vida / Se eu já sou louca sem drogas, imagine doidona! / Quem toma drogas fica com o olho butucado assim, ó! Bate no pai, bate na mãe, bate nos irmãos... Não enxerga ninguém, fica possuído. (Grupo focal, participantes, RJ).*

Um outro ponto a ser considerado no que diz respeito ao comércio ilegal de drogas é o fato de cumprir, além do papel perverso de engrossamento das estatísticas de homicídios entre a juventude, uma outra função capaz de lhe conferir cunho de verdadeira resposta social. Isto porque, segundo Minayo (1999):

*No Rio, o crime organizado floresceu e se institucionalizou, espalhando o medo e também abrindo perspectivas de trabalho e ascensão social para uma grande quantidade de jovens para quem as políticas públicas têm apresentado escassas alternativas.*

Apesar do quadro verdadeiramente crítico, algumas lições relativas ao que não se deve fazer já são conhecidas. De acordo com Sallas (1999), a repressão, por si mesma, da forma como é conduzida, além de se mostrar completamente ineficaz no que tange à diminuição do consumo de drogas, se constitui também um grande problema:

*A literatura tem apontado as 'guerras contra as drogas' como justificativa para todo o tipo de violações de direitos humanos e civis principalmente de negros e pobres (Bertram, 1997; Procópio, 1999; Riley, 1995), bem como forma de controle das classes ditas perigosas (Christie, 1998) e em alguns casos ainda com características de uma guerra etnocida. (Hernman, 1994) (p. 108).*

De forma geral, tanto os dados quantitativos como os inúmeros relatos ouvidos no estudo sobre a questão das drogas dão conta de que esse mundo, acompanhado de uma série de discussões acerca dele, encontra-se bastante perto dos jovens pesquisados, em dimensões que vão desde a proximidade física e territorial, passando pela referência de prática ou conduta – quase sempre negativas -, até instâncias envolvendo, velada e subliminarmente, perspectivas futuras, principalmente de trabalho na rede

organizada e competitiva que caracteriza o tráfico fluminense. Encontrou-se, portanto, uma situação previamente delineada, em que todos os jovens possuem algum tipo de opinião, experiência ou envolvimento com o assunto.

#### 4.3.8. Jovens e Perspectivas de Futuro

Diversos trabalhos (Novaes, 2000; Castro e Abramovay, 1998; Abramo et al 2000) mostram a importância do contexto em que estão inseridos os jovens, suas diferentes linguagens e formas de expressão, além do contraditório universo que os rodeia. Não necessariamente, nesse trabalho, controlam-se todos os condicionantes: diferença de classe social, raça, gênero, idade, local de residência e outras categorias, ao se discutir as perspectivas de futuro dos jovens. Entretanto, a situação social em que se encontra grande parte da juventude constitui uma amostra contundente do que essas diferenças acarretam.

Neste cenário, a capacidade que têm as juventudes de resignificação permanente de suas experiências representa a grande possibilidade de mudança e inovação.

Os depoimentos assinalam um certo conflito geracional existente entre pais e filhos sendo que alguns jovens reclamam que *os pais acham que têm direito de dominar a nossa vida. Eles querem que a gente faça do jeito deles.*

Os jovens parecem temer a imposição de terem de concretizar os desejos e as frustrações dos pais. Mais do que isso, preocupam-se com a eventual necessidade de sustentá-los mais adiante, sem ter condições para tanto:

*Os pais acham que você tem que ser aquilo que eles querem, e não pode ser assim, pois somos muito diferentes. Mas o problema é que eles viram na gente o futuro deles, que não pôde ser realizado. Daí, eles planejam em nós o futuro deles, para dar uma segurança para eles, e eu pergunto: Vai ser possível?.*  
(Grupo focal, participantes, misto, RJ)

A tensão entre os jovens e seus pais agrava-se pela necessidade de consumo produzida, imposta pelo modelo econômico vigente, que gera situações discriminatórias:



*Eu acho que os jovens estão sendo forçados a serem consumistas. A mídia lança o tempo todo para nós: 'Compre batom, compre batom, compre batom! Seu filho merece batom!'. "Aí, começa aquele jogo psicológico, pai e filho, merecimento... fica tudo no teu inconsciente!.* (Grupo focal, participantes, misto, RJ)

*Se você não se veste bem, com roupinha de marca, você tá fora, tá fora do papo, fora da turma, os próprios amigos acabam discriminando.* (Grupo focal, participantes, misto, RJ)

*Pra mim, o que mais afeta o jovem é que a gente não tem muita coisa, muitos recursos, o que acaba gerando o maior conflito com nossos pais.* (Grupo focal, participantes, misto, RJ)

A cultura do consumo parece determinar que ter é ser alguém, é sair do anonimato para ganhar uma identidade, é diferenciar-se dos demais: *Você sai à noite para uma discoteca – aqui tem muita discoteca – e o pessoal te olha de cima a baixo. Eles não querem nem saber como é esta pessoa, o que pensa.*

Adquirir acaba sendo passaporte para o pertencimento a um determinado grupo. Quando o jovem tem acesso a lugares diferentes daqueles onde habitualmente circula, o choque se traduz em sentimento de exclusão:

*Na escola, tem vários projetos culturais. Um dia, foi um grupo grande para o teatro, no centro da cidade. A gente se sentiu deslocado porque o comportamento do pessoal de lá é muito diferente. As meninas daqui são mais comportadas, são mais moças, entendeu? Os rapazes também. É como se aqui fosse o interior e lá gente sem família.* (Grupo focal, participantes, misto, RJ).

Apesar da discriminação, o discurso é ambíguo, já que o negativo pode tornar-se positivo, a partir das estratégias ditas pela auto-estima e pela necessidade de sentir-se pertencente ao seu grupo social, valorizando-o.

A crítica também recai sobre os próprios jovens que são produzidos e produtores no/do preconceito. Observa-se, ainda, que a desigualdade social e a discriminação racial estão presen-

tes no cotidiano dos entrevistados: *Na realidade, o jovem é considerado branco, não pela cor dele, mas sim pela posição social que ele tem*

Percebe-se que a juventude atual nasceu sob o signo da violência urbana e que o medo tem sido um denominador comum entre os jovens. Suas perspectivas de futuro, certamente, estão marcadas por esse medo e pela insegurança, pois *o que se quer é ter certeza que você vai ficar em casa e que ninguém vai invadi-la a qualquer momento. Moro num barraquinho e fico esperando não ser roubada. O que devemos fazer? Blindar a casa?*

A imposição de modelos é bastante criticada pelos jovens, embora tenham a consciência de que é difícil resistir a eles:

*Se a Carla Perez começa a usar o rosa, que todo mundo achava horrível, se começa a usar um rosa choque com uma coisa preta, assim, uma mistura, muito escrota, e dizer que tá na moda, todo mundo vai acabar fazendo igual. (Grupo focal, participantes, misto, RJ)*

*Se você não comprar, você se sente por fora, e você quer estar por dentro. Tem uma coisa do estrangeiro, dos Estados Unidos, você quer ter também, você quer copiar, fazer igual para poder estar na moda. (Grupo focal, não-participantes, misto, RJ)*

A pasteurização do comportamento e a não-aceitação daquele que resiste a ela também são percebidas pelos grupos de jovens, conforme aponta o depoimento a seguir:

*Eu acho que um dos maiores problemas da sociedade é o comodismo. Acho que a sociedade aceita muito as coisas que são impostas a ela. Eu acho que nós devíamos dar aquela resistidazinha de vez em quando, pra ver se melhoram as nossas perspectivas. (Grupo focal, participantes, misto, RJ)*

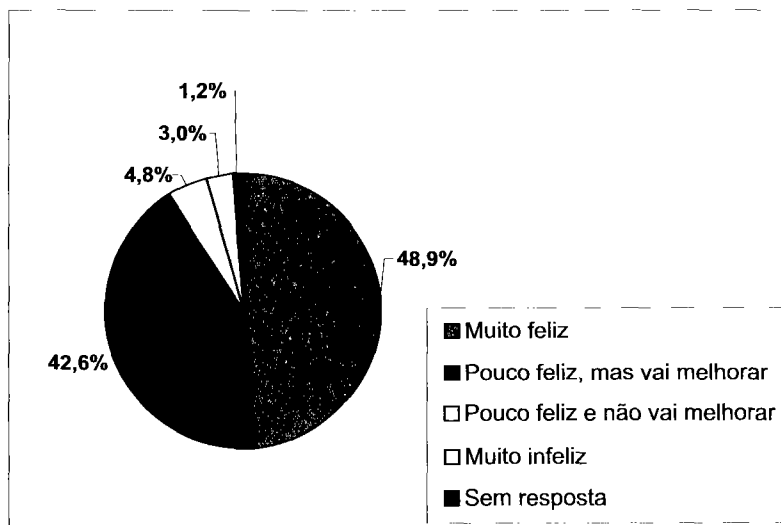
Percebe-se que é neste movimento de resistência, de tentar não se sentir excluído e, ao mesmo tempo, deixar a sua marca, que os jovens trilham o árduo caminho de confrontação e trânsito entre espaços sociais de escala distinta: aquele local, no qual se acham circunscritos, e o mais amplo, ao qual seu acesso é limitado pelos mecanismos de exclusão impostos pelo modelo político-

econômico. O preconceito perpassa essa trajetória e marca, a partir de diferentes códigos e significados, o universo da juventude. Assim é que pintar o cabelo de louro pode constituir estratégia de pertencimento: *querer parecer bacana, ser igual ao riquinho* e, ao mesmo tempo, em outra perspectiva, de afirmação: *se pinta o cabelo de louro, é marginal*.

*Eu fico de saco cheio destes preconceitos. Minha vó é funkeira, e daí? Ela não é marginal. A gente tem que pesquisar muito antes de ser amigo de alguém, para não cair em furada.* (Grupo focal, participantes, misto, RJ) .

Segundo a avaliação do Escolas de Paz, quando perguntados sobre como se sentem atualmente, os jovens dividem-se, basicamente, em dois grupos de expressão semelhante, conforme ilustra o gráfico 14: o dos muito felizes, ou seja, 48,9% dos jovens ouvidos, e o dos pouco felizes, isto é, 42,6% deles. Entretanto, no interior do grupo dos pouco felizes, destacam-se, significativamente, aqueles que acham que a vida vai melhorar.

**GRÁFICO 14**  
Sentimento dos alunos em relação às suas vidas,  
segundo eles próprios



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Esta possibilidade de melhoria, entretanto, quando relacionada à sua opinião sobre o mundo atual, parece estar condicionada à ocorrência de grandes mudanças, como mostra a tabela 28, onde mais da metade deles assim se manifesta.

**TABELA 28**  
Sentimento dos alunos em relação ao mundo atual,  
segundo eles próprios

	% participantes	% não-participantes
Precisa de grandes mudanças	53,8	57,2
Tem problemas, mas também tem coisas boas	41,9	37,9
Não presta e é melhor explodir tudo	2,2	3,2
Sinto-me satisfeito com o mundo atual	2,0	1,7

Fonte: Pesquisa Escolas de Paz, UNESCO, 2000

Nos grupos focais, quando perguntados sobre medidas concretas para a mudança do mundo, muitos trouxeram à tona temas diretamente relacionados aos direitos de cidadania – trabalho, saúde e segurança – como, também, questões relacionadas à corrupção, tráfico e infância desassistida.

#### **QUADRO 18: Tirar o pé da lama**

##### **Grupo focal, jovens participantes, RJ**

*Eu dava emprego para o desempregado e isto, conseqüentemente, diminuiria a violência. Depois, bastante policial não-corrupto, para acabar com o tráfico, e, também, um posto de saúde funcionando, as ruas calçadas pra gente tirar o pé da lama.*

Outros, entretanto, parecem ver a situação de maneira mais complexa e, portanto, mais difíceis as reais perspectivas de mudança, sugerindo, inclusive, a ampliação do Programa como uma possibilidade de sensibilizar a juventude para as conseqüências do envolvimento com o tráfico, a droga e a delinqüência:

*Acabar com esta situação vai ser difícil, mas acho que tinha que começar agora, com os jovens que não estão envolvidos no Programa. Com os que já estão*

*metidos com a droga, o tráfico e a violência é mais difícil. É barra você querer trazer bandido para cá. O melhor é começar a tocar aqueles jovens que ainda não se envolveram, chamar a atenção deles, ao máximo, para isso que está acontecendo aqui na escola, para pegá-los a tempo, né? (Grupo focal, participantes, misto, RJ)*

*Eu acho, também, que deveriam dar mais atenção a menores de rua. As crianças internadas nas Funabens da vida, que chegam lá e não têm um tratamento legal, saem de lá revoltadas e isso não vai ser uma boa, né? Daí, gera mais violência. (Grupo focal, participantes, misto, RJ)*

# 5 Considerações e Desafios para um Programa de Paz

É um desafio realizar a avaliação de um programa em construção como o Escolas de Paz, com a marca de uma ação pública voltada para a promoção de espaços alternativos de lazer, atividades artísticas, culturais e esportivas, preocupando-se em garantir que a agenda de atividades do fim de semana nas escolas se pautasse por princípios éticos e estéticos identificados com uma Cultura de Paz.

A abertura das escolas nos finais de semana é pensada como uma possível alternativa à exposição dos jovens à violência<sup>37</sup> e a legitimação de espaços protegidos. Há que se considerar, também, que o Programa se destaca por seu caráter inovador no âmbito de trabalho com a juventude e, pela sua própria natureza, exige um processo de maturação de longo curso, já que o seu objetivo maior é a construção de uma Cultura de Paz.

Uma avaliação em processo, como concebida pela UNESCO, enfocando experiência iniciante, deve balizar-se menos por parâmetros e pauta rígidos, por exemplo, de valoração positiva ou negativa do Programa em si, mas -, servir de apoio à continuidade do Escolas de Paz, sinalizando áreas que pedem investimento singular, efetivando mudanças pontuais e possíveis inovações. Com tais ressalvas, esta avaliação colabora para reafirmar a importância e a propriedade do Programa, o dividendo positivo da vontade política de se apostar e estruturar uma experiência deste porte, quer pelo seu desenho, quer pelas características e situações vividas pela população a que se destina.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Ver nota 2 sobre as pesquisas realizadas pela UNESCO, com relação ao aumento de mortes violentas dos jovens principalmente nos finais de semana.

<sup>38</sup> Um efeito multiplicador concreto do Programa Escolas de Paz do Governo do Estado do Rio de Janeiro, com a cooperação da UNESCO, e o Programa Fala Galera, acionado com o objetivo de formar uma rede social entre organizações não governamentais (ONGS) no campo sócio-artístico cultural, o que contribui a para ampliar não só o intercâmbio de experiências entre essas ONGS mas também na formatação futura da agenda de atividades do fim de semana do Programa Escolas de Paz. O Fala Galera é também uma iniciativa da UNESCO.

Na busca da compreensão do alcance social dessa experiência, da oferta de subsídios para modificações no processo, dos rumos do Programa e sua posterior ampliação, todos os atores envolvidos foram de importância fundamental.

Crescem, em todo o Brasil, os investimentos em programas destinados aos jovens. São iniciativas públicas, em todos os níveis, e de organismos não-governamentais que procuram, com o uso de diferentes linguagens, como a música, o circo, a dança e o teatro, estratégias de promoção do desenvolvimento social (Reis, 2000; Castro e Abramovay; 1998; Abramo et al. e outros). O diferencial do Programa consiste em reconhecer a escola como *locus* privilegiado para essas ações.

A avaliação do Programa procurou conhecer, por um lado, como vivem os jovens pesquisados, como se relacionam com suas famílias, o significado da religião, as formas de inserção no mercado de trabalho, suas expectativas com relação à escola, como se divertem, como a violência os atinge e que perspectivas têm para o futuro. Por outro lado analisa-se o Programa, enfatizando a percepção dos diversos agentes, jovens, professores, animadores e diretores das escolas.

## **Os jovens pesquisados**

Os principais resultados da pesquisa avaliativa podem ser sistematizados nos seguintes pontos:

- A maioria dos jovens, participantes ou não do Programa nas 89 escolas, tem entre 15 e 24 anos de idade, é do sexo feminino e solteira. Mais de 60% vivem com o pai e a mãe e cerca de 10% das jovens já têm filhos.
- A percepção desses jovens com relação às escolas, em sua maioria CIEPs, é ambivalente, oscilando entre o apreço e a descrença. Mesmo com todas as críticas feitas à instituição escolar, esta representa, para eles, possibilidade de mobilidade social. Na maioria dos depoimentos, a educação profissional de nível médio aparece como sonho e, ao mesmo tempo, como a garantia de uma inserção profissional que a realidade teima em negar-lhes. O bom professor é o que está sintonizado com o aluno e domina o conhecimento. Diálogo é o requisito básico das relações na escola.
- A família, primeira instituição social responsável pela construção das identidades, revelou-se espaço de afetos e conflitos. No seu cotidiano, os atritos têm como causa a falta de liberdade

para sair, a dificuldade de diálogo, o temor dos pais pela violência das ruas, entre outros. A figura paterna, quando presente, é mais problemática que a da mãe, sendo o autoritarismo o traço mais lembrado nessa relação.

- Quase um terço dos pesquisados já trabalha, ou trabalhou – geralmente em atividades pouco valorizadas. Muitos procuram emprego, num contexto de redução do número de postos, de salários e de precarização do trabalho. Para o jovem as dificuldades são ainda maiores relacionados a diversos tipos de preconceito. Não faltaram relatos sobre o preconceito quanto à raça e ao lugar de moradia.
- A atividade religiosa faz parte da vida de muitos desses jovens, sendo nítido o crescimento da opção evangélica, em suas múltiplas vertentes. Quase metade deles ocupa seu tempo de lazer nessas atividades.
- A TV tem destaque entre as opções de lazer, assim como a música e a casa dos amigos. A falta de espaços de lazer é freqüentemente mencionada pelos jovens.
- Os pesquisados dizem que o assalto e o furto/roubo são as formas mais comuns de violência sofrida pelos jovens. Não faltam, entretanto, relatos sobre a invasão de seus domicílios, inclusive pela polícia, de quem os jovens dizem sentir mais medo do que dos bandidos, tratados por vezes como heróis. Também não são raros os depoimentos que enaltecem as qualidades de justiceiros ou grupos paralelos de segurança, responsáveis pela “proteção e calma” de muitas comunidades onde o poder público está ausente.
- À exceção do assalto, a violência atinge, em proporções praticamente iguais, os jovens da zona metropolitana e os do interior. Tal constatação descortina um campo fértil e ainda pouco explorado de pesquisa, bem como a necessidade de o Poder Público desenvolver estratégias de combate e prevenção de atos violentos.
- A violência dentro da família mostrou-se também presente. Há, entre os relatos, experiências de extrema gravidade envolvendo especialmente a figura paterna. Há marcas de gênero nos relatos, sendo as meninas mais enfáticas quando se referem à violência doméstica e indicação de estupro. Se muitos jovens, especialmente aqueles que se dizem religiosos, mostram repúdio às diferentes formas de violência, outros aparentam banalizá-la, inclusive em suas relações com namorados, com amigos e nos bailes *funk*.
- Os alunos sinalizam e os animadores confirmam o consumo e a venda de drogas nas escolas. Poucos foram os que se assumiram como consumidores.



- Cerca da metade dos jovens considera-se feliz, enquanto a outra parcela se declara pouco feliz, demonstrando consciência da complexidade do momento atual, ainda que boa parte acredite que a vida vá melhorar. A incerteza quanto ao futuro e a insegurança do presente são evidentes. O temor pela responsabilidade que recai sobre eles em relação ao futuro dos pais também foi observado.

## **Percepções sobre o programa**

Nesse item busca-se além de um resumo sobre o programa<sup>39</sup>, problematizar algumas situações detectadas, apontando possíveis caminhos para o seu enfrentamento e sua superação.

A apropriação e conformação pelas comunidades, mais particularmente pelas escolas, foi constatada. A grande inovação encontra-se no fato de o Programa apontar para a construção de um projeto educacional fundado na abertura do espaço físico, pedagógico e social das escolas. Assim, o Escolas de Paz contribui para a legitimação, pelo poder público, de um processo inovador de democratização dos espaços das escolas onde ele se desenvolve.

Tal inferência, por sua vez, aponta para a necessidade de que sejam pensadas e, sobretudo, implementadas estratégias que viabilizem o conhecimento e a difusão de atividades inovadoras que já vêm sendo desenvolvidas, tanto por escolas como por outras instituições sociais, no âmbito do Rio de Janeiro, com o intuito de combater a violência no Estado e construir valores fundamentados na cidadania.

Dentre as características positivas do Programa, uma fica evidente: o seu alto índice de aprovação entre os atores “ouvidos” no estudo, aprovação esta, expressa nos mais variados níveis, desde as excelentes notas atribuídas ao Programa até a avaliação de que ele contribui para a melhoria do trabalho na escola e otimiza o relacionamento com a comunidade intra e extra-escolar.

Outro aspecto importante foi o significativo empenho demonstrado por toda a equipe de profissionais envolvidos no Programa que deram inúmeras demonstrações de compromisso com o sucesso do Escolas de Paz.

Destaque-se, ainda, que o Programa procurou ocupar um espaço deixado à margem no que diz respeito à discussão, pelos

---

<sup>39</sup> Uma avaliação mais a nível operacional e detalhada sobre o Programa, realizada pela UNESCO, foi entregue ao Governo do Estado do Rio de Janeiro.

envolvidos, de vários aspectos fundamentais para uma vida cidadã, no sentido de se fazer frente à violência pela:

- Democratização de bens e serviços culturais;
- Oferta de espaços e equipamentos de lazer, arte e esporte;
- Educação para a cidadania;
- Legitimação do espaço da escola também como ponto de encontro entre as gerações, as famílias e as comunidades;
- Consideração do estabelecimento escolar como local privilegiado de sociabilidade entre os jovens e de desenvolvimento de atividades lúdicas, culturais e esportivas;

Outro ponto importante diz respeito ao desafio representado pelas próprias escolas, no sentido de questionarem – e eventualmente transgredirem – posturas e propostas pedagógicas não sintonizadas com um projeto social para os jovens.

Fundamentalmente, a escola aparece como instituição associada à possibilidade de diálogo, em oposição à violência. Entretanto não está acostumada ao trabalho com programas dessa natureza, em que valoriza o protagonismo juvenil. Vale ressaltar, em muitos casos, a prevalência, ainda, de uma concepção de educação vinculada ao universo infantil.

## **Cultura de paz para os jovens**

Muitos esforços ainda se fazem necessários para que a sociedade em geral, a família, a escola, os órgãos públicos e os não-governamentais, em particular, discutam e preparem-se para entender e atender ao jovem nesta fase da vida, que é, ao mesmo tempo, fértil, desafiadora e complexa. Fica evidente que a questão remete à elaboração conjunta de políticas públicas condizentes com a juventude, a criação de espaços de referência que tornem possível a reunião de jovens, a fim de que a sociedade promova um reencontro com a sua juventude.

Embora os depoimentos tenham apontado graves manifestações de preconceito, de exclusão e de violação dos direitos do cidadão jovem, revelam, ao mesmo tempo, caminhos na construção de valores capazes de promover o enraizamento de laços de solidariedade, a aceitação do diferente, o entendimento dos diversos lugares ocupados pelas gerações, a convivência pacífica do novo com o velho e o encontro da tradição com a criação, entre outros avanços.

Na fala dos jovens entrevistados, a paz vai sendo construída no resgate dos direitos formalmente conquistados pela sociedade democrática, mas freqüentemente violados na prática social. Ou seja, para esses jovens, paz significa ter respeito e ser respeitado.

A crença nos valores – ainda que, para os jovens, alguns deles estejam esmaecidos – é a aposta que pode trazer-lhes a possibilidade de ganhar. Ganhar a paz, ou melhor, vislumbrar a paz, dar um norte e um sentido às suas vidas. Os valores almeçados na busca da paz – solidariedade, respeito, igualdade, dignidade e confiança no outro – vêm sofrendo um desgaste profundo, corroídos que estão por um mundo onde a troca, a venda e a compra passam a constituir o valor maior. Na tensão entre o mundo real e o mundo almejado é que os jovens vão tateando na construção de um mundo melhor. Nessas idas e vindas, outras tensões se interpõem: o individual e o coletivo, o igual e o diferente, o público e o privado etc.

Entretanto, o depoimento de uma jovem permite vislumbrar alternativas de reconstrução destes velhos e novos valores:

*Paz é pais e filhos conversarem. Concordando ou discordando,(...). É poder fazer o que se prega e tentar praticar o que se tem falado. Para a paz, não é possível conviver com a discriminação na sua cara e na sua porta. Assim, nunca haverá paz em lugar nenhum... (Grupo focal, participantes, misto, RJ).*

## **ANEXO 1**

### **Dimensionamento e seleção da amostra de turmas<sup>40</sup>**

Com o intuito de se definir uma amostra capaz de assegurar tanto a diversidade e representatividade dos alunos envolvidos na etapa quantitativa do estudo, no que diz respeito a turmas e séries cursadas, quanto à diversidade em relação ao ciclo de vida ou idade dos respondentes, foram adotados os seguintes procedimentos:

---

<sup>40</sup> Texto adaptado de documento originalmente elaborado pelo estatístico-consultor Antônio Carlos Brito Monteiro Gonçalves, tendo como colaboradores a Coordenadora Nacional de Pesquisas da UNESCO, socióloga Mary Garcia Castro, e o econometrista do IPEA, consultor Ramon Ortiz.

- tomar como referência para os cálculos da amostra as três últimas séries do ensino fundamental (6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), as três séries do ensino médio e o curso supletivo, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) de 96 escolas estaduais; para isso, contou-se com mapa de escolas para o ano de 2000, fornecido pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/RJ, no qual consta a distribuição das unidades escolares por municípios do Estado do Rio de Janeiro e o número de turmas por série e turnos;
- cobertura integral (todos os alunos) das turmas selecionadas;
- garantir que na amostra constassem, de forma aleatória, turmas em distintos turnos (matutino, vespertino e noturno);
- abranger unidades escolares de todos os municípios onde houvesse o Programa Escolas de Paz;
- abranger a população das 96 unidades escolares como um todo, sem a preocupação da análise individualizada por escola.

Com base nesses parâmetros, optou-se pelo método de amostragem por conglomerados de alunos (turmas), sendo que para o cálculo do tamanho da amostra partiu-se de informação da SEE/RJ, dando conta da existência de, em média, 40 alunos em cada turma das séries enfocadas.

A opção por conglomerado de alunos tem como pressuposto haver um certo grau de homogeneidade em relação a algumas características da população-alvo, como, por exemplo, dispor cada grupo de um capital comum de escolaridade prévia e vivência educacional similar. Admite-se, portanto, que os alunos de uma mesma turma fazem parte de uma coorte quanto à escolaridade e que, em alguma medida, partilham de um mesmo ciclo de vida, uma vez que também se pressupõe que a média de idade de cada turma tenha algum grau de homogeneidade.

## **Procedimentos**

Primeiramente, através de cálculo a ser detalhado na seção seguinte, dimensionou-se o número de turmas da amostra. Em seguida, partiu-se para a seleção do total das turmas por série e turno, recorrendo-se, na seleção das turmas, a uma tabela de números aleatórios, sempre com o cuidado de que os diversos turnos constassem da amostra.

Para cada série foram sorteadas turmas, cuidando-se para que cada série, no caso de existir na unidade escolar, possa abranger, pelo menos, uma turma. Também não foi alvo de preocupação o tamanho do estabelecimento, ou seja, a proporção de turmas existentes por escola para cada série, mas a existência, no cômputo total da amostra, de alunos/turmas de todas as séries e de distintos turnos.

Para a sexta série do Ensino Fundamental, onde se concentram alunos mais jovens, priorizaram-se turmas de turno matutino; para a sétima série, a maioria absoluta das turmas selecionadas foi do turno vespertino; quanto à oitava série, onde os alunos tendem a ser mais velhos, a preferência foi dada ao turno noturno. No caso do ensino médio, o mesmo escalonamento foi seguido. Quanto ao supletivo, que atende preponderantemente a jovens e adultos, as turmas foram todas noturnas.

Outro passo foi a criação, também aleatória, de um elenco de unidades para a substituição de turmas, caso fosse necessário. Deste modo, a linha auxiliar de substituição das turmas (seqüência de turmas por série e turno) foi criada para o caso de a primeira turma selecionada para a pesquisa não existir na escola.

Para o cálculo da amostra, recorreu-se ainda a uma segunda fonte, o Censo Escolar de 1998 do INEP, daí usando a distribuição etária – mínimo de 15 anos – dos alunos matriculados no ensino regular na Região Sudeste. Note-se que, a partir de tal procedimento, adotaram-se duas outras hipóteses: primeiro, que as referências temporais daquelas fontes, ainda que distintas – 1998, no caso dos dados do INEP e 2000, no caso dos dados da SEE/RJ -, não acarretariam distorções quando combinadas; segundo, que também as diferenças quanto a referências espaciais – Região Sudeste, no caso da fonte INEP, e Estado do Rio, no caso da fonte SEE/RJ – não incorreriam em erros que comprometessem o processo de cálculo da amostra.

Por fim, cabe acrescentar que também apelou-se para o Censo Escolar/98, do INEP, que dispõe da distribuição etária dos alunos matriculados, dado que foi usado como variável de controle para o cálculo do tamanho da amostra. Nossa premissa foi a de que a variância da variável “idade” garantiria uma maior variabilidade em relação a outras disponíveis (como, por exemplo, sexo e turno de estudo dos alunos), gerando, portanto, um tamanho de amostra maior.

## Dimensionamento da amostra

Considerando a amostragem por conglomerados em 1 estágio<sup>41</sup>, dimensionou-se um tamanho de amostra de turmas para cada escola através da fórmula:<sup>42</sup>

$$m_i = M_i \cdot z_0^2 \cdot \gamma_e^2 / M_i \cdot dr^2 + z_0^2 \cdot \gamma_e^2$$

Como mencionado anteriormente, o total de turmas por escolas ( $M_i$ ) teve como fonte a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. O grau de confiança  $\theta = 95,5\%$  e a precisão  $dr = 20\%$  foram arbitrados, enquanto o coeficiente de variação foi obtido de pesquisa do Censo Escolar/98 do INEP (Estatísticas da Educação Básica), relativa aos totais dos conglomerados da distribuição por faixa etária (mínimo de 15 anos e mais de 20 anos) para matrícula no ensino regular da Região Sudeste.

O grau de confiança  $\theta = 95,5\%$  significa a probabilidade de que a precisão ou margem de erro relativa, admissível da média da amostra em relação à média por conglomerado de alunos do universo, não ultrapasse 20%, sendo que a abscissa da curva normal é consequência imediata de  $\theta$ .

A amostra total de turmas pesquisadas, isto é, a soma das amostras de todas as escolas, foi de 480, para um universo avaliado, inicialmente, em 2003 turmas. Esperava-se, deste modo, atingir 24% do universo estimado.

Considerando a avaliação da Secretaria de Estado de Educação de que cada turma contivesse cerca de 40 alunos, o total de questionários enviados a campo foi de 19.200. No entanto, o retorno foi menor, sendo que apenas 11.729<sup>(43)</sup> questionários foram preenchidos. Tal discrepância deveu-se ao fato de, no campo, ter-se percebido que o tamanho médio das turmas era bem menor do que o estimado pela SEE/RJ, ficando em torno de 30 alunos/turma.

<sup>41</sup> Para mais detalhes ver Nascimento, W. A., *Amostragem por Conglomerados*, ENCE, 1981.

<sup>42</sup> Onde  $m_i$  = número total de turmas selecionadas na escola ( $i = 1, 2, \dots, 96$ );  $M_i$  = total de turmas da escola  $i$ ;  $\theta = 95,5\%$  = grau de confiança;  $z_0 = 3,84\%$  = abscissa da curva normal para o grau de confiança  $\theta$ ;  $\gamma_e = 0,286$  = coeficiente de variação dos totais dos conglomerados da variável idade;  $dr = 20\%$  = precisão ou margem de erro relativo admissível em relação à média por conglomerado.

<sup>(43)</sup> Este número, posteriormente, foi reduzido para 11.560 questionários de alunos, em virtude da inclusão, por engano, em algumas escolas, de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

Após a realização da pesquisa de campo e a devolução dos questionários, recalculou-se o grau de confiabilidade da amostra, a partir da realidade nela detectada e da variância observada da variável idade para o conjunto total das 96 escolas. Obteve-se, assim, a seguinte precisão relativa:

$$\begin{aligned} dr &= Z_{\theta} \cdot [(N-n) / N \cdot \gamma^2 / n]^{1/2} \\ dr &= 1,96 \cdot [(61.478 - 11.729) / 61.478 \times 0,090 / 11.729]^{1/2} \\ dr &= 0,005 \text{ ou } 0,5\%^{(44)} \end{aligned}$$

Usualmente, considera-se  $dr$  (precisão relativa) como indicando boa aproximação entre as médias da amostra e da população quando este é menor ou igual a 10%. Nesta pesquisa, observou-se a precisão relativa de 0,5%, o que nos dá a certeza de que o tamanho da presente amostra é suficiente para as inferências realizadas em relação à população em estudo.

---

<sup>(44)</sup> Onde:  $N = 61.478$  (população total de alunos para um tamanho de turma com 30 alunos);  $n = 11.729$  (tamanho da amostra) e  $\gamma^2 = 0,090$  (variância relativa da variável idade, na amostra).

# 6 Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena; FREITAS Maria Virgínia; SPOSITO, Marília (orgs). **Juventude em debate**. São Paulo, Cortez, 2000.

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

\_\_\_\_\_ & RUA, Maria das Graças "Grupo Focal" Brasília, 1999 (mimeo).

ADORNO, Sergio. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. **Sociedade e Estado**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, v. X, n. 2, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_ ; CARDIA, Nancy. **Dilemas do controle democrático da violência: execuções sumárias e grupos de extermínio**. São Paulo, 1980-1989.

ALVIM, Rosilene; GOUVEA, Patrícia (orgs). **Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro, Contra-capalivraria, 2000.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Juventude, exclusão e educação. **Revista Movimento**. UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, mai. 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo, Cortez, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.



- ARIAS, Afonso. Avaliando a situação ocupacional e dos rendimentos do trabalho dos jovens entre 15 e 24 anos de idade na presente década. In : **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**, Volume 2. Brasília, Ministério do planejamento e Orçamento. Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998.
- BARREIRA, César et al. **Ligado na galera: juventude violência e cidadania na cidade de Fortaleza**. Brasília, UNESCO, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos, táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Porto Alegre, Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro, IBGE, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação para todos: avaliação do ano 2000**. Informe Nacional. Brasília, MEC/INEP, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Informe Estatístico da Educação Básica no Brasil**. Brasília, MEC/INEP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Perfil da Educação Básica no Brasil**. Brasília, MEC/INEP, 2000 (a).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro**. Brasília, MEC/INEP, 2000 (b).
- \_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Jovens Acontecendo nas Trilhas das Políticas Públicas**. Brasília, CNPD/IPEA, 1998.
- CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação & NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: GUIMARÃES, Eloisa & PAIVA, Elizabeth (orgs.). **Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, IEC, a. II, n. 2, 2. sem. 1997.

- \_\_\_\_\_. Direitos humanos e exclusão moral. **Sociedade e Estado**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, v. X, n 2, jul./dez. 1995,.
- CARLINI-COTRIM, Beatriz. "Estranhando o óbvio". In: ABRAMO, Helena Wendel;
- CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam «Cultura, identidades e cidadania: experiências com adolescentes em situação de risco» In: **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**« Brasília, CNPD/ IPEA, 1998. p 571-644.
- FREITAS, Maria Virgínia de & SPOSITO, Marília Pontes (orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo, Cortez, 2000.
- CARLSSON U. & FEILITZEN, C. von, org. **A criança e a violência na mídia**. São Paulo, Cortez, UNESCO, 1999.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas, **Revista Movimento**. Niterói, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, mai. 2000.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ, Vozes,1998.
- \_\_\_\_\_. **Desigualdade e a questão social**: as armadilhas da exclusão. São Paulo, EDUC,1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo, Editora Brasiliense,1989.
- COSTA, Mauro Sá Rego et al. **Relatório de sistematização UNESCO Paz na Escola**. Rio de Janeiro, UNESCO, 2000. (mimeo).
- DA MATTA, Roberto. **Antropologia do óbvio**: notas em torno do significado social do futebol brasileiro. Rio de Janeiro, Garamond, 1998.
- ELIAS, Norbert. **A busca da excitação**. Coleção Memória e Sociedade. Lisboa, Portugal, Ed. Defiel, 1985.

- FALEIROS, Vicente. **Violência contra a infância. Sociedade e Estado.** Rio de Janeiro, Relume Dumará, v. X, n. 2, jul./dez. 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- GAROTINHO, Anthony. **Violência e criminalidade no Estado do Rio de Janeiro:** diagnóstico e propostas para uma política democrática de segurança pública. Rio de Janeiro, Hama, 1998.
- O GLOBO. Facções adolescentes: menores infratores já estão divididos em grupos típicos do crime organizado. Rio de Janeiro, **O Globo**, 1º de abril de 2001, p. 14.
- O GLOBO. Violência, a principal causa da morte de jovens. Rio de Janeiro, **O Globo**, 05 de abril de 2001, p. 27.
- GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, galeras e narcotráfico.** Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1998.
- HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BREZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 1997.
- KONDER, Leandro. Ética marxista. In: BLANCO, Adolfo et al. **Ética e teorias econômicas.** Recife, Universidade Católica de Pernambuco, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O homem burguês e os valores éticos.** (mimeo, sem data).
- LEROY, Jean-Pierre. Desafios do trabalho do educador no novo milênio. **Proposta.** Revista da FASE, n. 83, dez./fev. 1999/2000.
- LESSA, Carlos. **O Rio e todos os Brasis:** uma reflexão em busca da auto-estima. Rio de Janeiro, Record, 2001.
- LOPES, Sérgio Leite. Esporte, emoção e conflito social. In: **Estudos de antropologia social.** Rio de Janeiro, Relume Dumará. v. 1, n. 1, out. 1995.

- MENDES, Durmeval Trigueiro. Para uma filosofia da educação fundamental e média. **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis, v. 68, n. 2, p. 5-12, mar. 1974.
- MIGNOT, Ana Chrystina. **CIEP: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação**. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Garamond, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez, UNESCO, 2000.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Trabalho apresentado na Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2000. (mimeo)
- NUNES, Maria Fernanda & PEREIRA, Rita. Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo, Ática, 1996.
- MISSE, Michel. As ligações perigosas: mercado informal ilegal, narcotráfico e violência no Rio, qualificação e informalidade. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, Instituto da Cultura e Educação Continuada(IEC). a.II, n.1, 1997.
- MONTALI, Lília. Família e trabalho na reestruturação produtiva: ausência de políticas de emprego e deterioração das condições de vida. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.15 n. 42, fev. 2000.
- NOVAES, Regina Reyes. Encontros e desencontros entre religiosidade e mídia. **Democracia viva** : revista do IBASE. Rio de Janeiro, IBASE, n.8, jun. 2000.
- \_\_\_\_\_. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia de & SPOSITO, Marília Pontes (orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo, Cortez, 2000.

- \_\_\_\_\_. Religião e política: sincretismos entre alunos de ciências sociais. **Comunicações do ISER**. Rio de Janeiro, ISER, a.13, n.45, 1994.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferia urbanas francesas. In: GUIMARÃES, Eloisa & PAIVA, Elizabeth (orgs). **Violência e vida escolar**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Rio de Janeiro, IEC, n. 2, 1997.
- PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviço**. 2.ed. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1976.
- PORTO, M. Apresentação. **Sociedade e Estado**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, v. X, n. 2, jul./dez. 1995.
- SALLAS, Ana Luisa et al. **Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania**. Brasília, UNESCO, 1999.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos**. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1996.
- SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, Editora Dimensão, v.2, n.11, set./out. 1996.
- SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.13, jan./abr., 2000.
- TEVES, Nilda & ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Juventude e Cidadania. **Revista Movimento**. Niterói, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, mai. 2000.
- UNESCO. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília, 2001(no prelo).
- UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª Reunião** (Paris, 16/09/1995). Brasília, UNESCO, 1997.

WAGNER, Adriana; FALCKE, Denise & MEZA, Eliane Böttcher Duarte. Crenças e valores dos adolescentes acerca de família, casamento, separação e projetos de vida . **Psicologia e Reflexão Crítica**. Porto Alegre, v.10, n.1, 1997.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência I: os jovens do Brasil**. Brasília, UNESCO, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência II: os jovens do Brasil**. Brasília, UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo, Cortez, UNESCO, 1998.

WERNECK, Christianne. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000.

ZALUAR, Alba. Crime, medo e polícia. **Sociedade e Estado**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, v. X, n. 2, jul./dez. 1995.

ZALUAR, Alba (org.). **Violência e educação**. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez, 1992.

ZANETTI, Lourenzo. Apostando no protagonismo dos jovens: refletindo sobre experiências educativas com jovens das classes populares. **Proposta**. Revista da FASE, n. 83, dez./fev. de 1999/2000.

ZANTEM, Agnès van. **Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales**, snt, 1999.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Oferta educacional das escolas pesquisadas, informada pelos diretores .....	34
TABELA 2 – Equipamentos sociais das escolas, segundo pelos diretores .....	36
TABELA 3 – Percepções dos diretores sobre as condições sócio-econômicas dos entornos das escolas, por localização espacial .....	37
TABELA 4 – Entidades associativas existentes na vizinhança, informadas pelos diretores .....	39
TABELA 5 – Relações da escola com o entorno, informadas pelos diretores .....	39
TABELA 6 – Atividades extra-escolares, desenvolvidas no espaço escolar, informadas pelos diretores ....	40
TABELA 7 – Relação dos animadores com a escola, informada pelos próprios .....	41
TABELA 8 – Animadores, segundo razões para participação no Programa .....	43
TABELA 9 – Jovens, segundo razões de participação no Programa Escolas de Paz .....	50
TABELA 10 – Atividades oferecidas pelo Programa segundo o jovens e os animadores .....	52
TABELA 11 – Como soube do Programa segundo os jovens .....	56
TABELA 12 – Conhecimento de outros participantes do Programa segundo os jovens .....	57
TABELA 13 – Razões de não-participação do Programa Escolas de Paz, segundo os jovens .....	58

TABELA 14 – Estímulos à possível participação no Programa Escolas de Paz, segundo os jovens .....	59
TABELA 15 – Avaliação de jovens e animadores quanto ao impacto do Programa sobre a violência .....	60
TABELA 16 – Avaliação, pelos animadores, dos resultados do Programa .....	61
TABELA 17 – Faixa etária segundo os jovens .....	68
TABELA 18 – Percepção do bairro, segundo os alunos .....	70
TABELA 19 – Estado civil dos jovens, por sexo, segundo os próprios .....	72
TABELA 20 – Percepção do bairro, segundo os jovens .....	75
TABELA 21 – Maiores problemas das escolas da área metropolitana segundo os diretores .....	81
TABELA 22 – Maiores problemas das escolas do interior segundo os diretores .....	81
TABELA 23 – Problemas gerais da escola, segundo os alunos .....	82
TABELA 24 – Situação própria e situação da família, segundo os jovens .....	89
TABELA 25 – Trabalho, segundo os jovens .....	93
TABELA 26 – Ocupação do tempo livre, segundo os jovens .....	103
TABELA 27 – Violência sofrida pelos alunos, segundo os alunos .....	109



## LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 – Turnos de funcionamento das escolas, segundo os diretores .....	35
GRÁFICO 2 – Associações e grêmios existentes nas escolas, segundo os diretores.....	37
GRÁFICO 3 – Turnos de maior atuação, segundo os animadores .....	42
GRÁFICO 4 – Frequência de participação no Programa, segundo os jovens .....	51
GRÁFICO 5 – Identificação, pelos jovens, dos organizadores das atividades do Programa.....	54
GRÁFICO 6 – Nota atribuída ao Programa pelos jovens participantes, segundo os próprios jovens, por turnos de estudo .....	62
GRÁFICO 7 – Jovens por turnos de estudo segundo eles próprios .....	69
GRÁFICO 8 – Jovens que têm filhos segundo eles próprios .....	73
GRÁFICO 9 – Com quem vivem os jovens, segundo os próprios .....	88
GRÁFICO 10 – Ajuda à família, segundo os jovens .....	98
GRÁFICO 11 – Violência sofrida pelos jovens da área metropolitana e do interior, segundo eles próprios .....	107
GRÁFICO 12 – Violência sofrida pelos amigos dos jovens, segundo os jovens, por sexo .....	108
GRÁFICO 13 – Drogas na escola segundo os jovens e os animadores .....	120
GRÁFICO 14 – Sentimento dos alunos em relação às suas vidas, segundo eles próprios .....	129

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição espacial dos municípios participantes do Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro .....	33
QUADRO 2 – Sentar e escrever .....	53
QUADRO 3 – Tiroteio básico .....	71
QUADRO 4 – Escola Horrível! .....	76
QUADRO 5 – Palhaçada .....	78
QUADRO 6 – Um certo bom humor .....	79
QUADRO 7 – Ninguém pode ser a toa .....	83
QUADRO 8 – Cenas familiares .....	85
QUADRO 9 – Precisa-se de Jovem .....	90
QUADRO 10 – Perdas e ganhos .....	94
QUADRO 11 – O Tamanho do Sonho Profissional .....	101
QUADRO 12 – Bateu, bateu, bateu .....	111
QUADRO 13 – Mineira: uma espécie de intimidação .....	113
QUADRO 14 – Todo dia, todo dia, todo dia .....	114
QUADRO 15 – Sai de baixo! .....	115
QUADRO 16 – Você aí sentada no chão .....	118
QUADRO 17 – Tá dominado! .....	121
QUADRO 18 – Tirar o pé da lama .....	130