

**JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E
CIDADANIA: os jovens de Brasília**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

COMITÊ EDITORIAL DA UNESCO BRASIL

Jorge Werthein
Dulce Borges
Jacobso Waiselfisz
Célio da Cunha

JÚLIO JACOBO WASELFISZ
Coordenação Técnica — UNESCO

Miriam Abramovay (Socióloga) • Carla Coelho de Andrade
(Antropóloga) • Manja Henriette Ahrens (Psicóloga) •
Maria Salete Machado (Socióloga) • Guilherme Coelho Rabelo
(Estatístico) • Édina Shisue Miasaki (Estatística) • Cristina Maria
Quintão Carneiro (Assistente) • Tânia Cristina Alves de Siqueira
(Assistente) • Paulo Marcello Fonsêca Marques (Assistente)

JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E CIDADANIA: os jovens de Brasília

JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E CIDADANIA: os jovens de Brasília
Júlio Jacobo Waiselfisz (Coordenação)

Capa: DAC

Preparação de originais: Agnaldo Alves de Oliveira

Revisão: Dirceu A. Scali Jr.

Composição: Dany Editora Ltda.

ISBN:85-249-0688-x

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 1998 by UNESCO

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 387

Tel.: (011) 864-0111 — Fax: (011) 864-4290

05009-000 — São Paulo — SP

E-mail: cortez@sti.com.br

UNESCO — Representação no Brasil

SAS — Quadra 5 — Bloco H — Lote 6

Ed. CNPq/IBICT/UNESCO — 9º andar

70070-914 — Brasília — DF — Brasil

Tels.: (061) 223-8684/223-1923

Fax: (5561) 322-4261

Impresso no Brasil — junho de 1998

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Prefácio | 7 |
| Apresentação | 9 |
| I — Brasília | 13 |
| 1.1. Brasília na berlinda | 14 |
| O que pensam os jovens | 14 |
| O que pensam os pais | 17 |
| O que pensam os mestres | 18 |
| 1.2. Jovem gosta de movimento | 20 |
| 1.3. Relação Cidades-Satélites/Plano Piloto | 23 |
| 1.4. Violência em Brasília | 25 |
| Violência: o que é isso? | 29 |
| A prática da violência | 32 |
| Violência e drogas | 35 |
| Violência e polícia | 37 |
| 1.5. Gangues e galeras | 39 |
| Gangues <i>versus</i> Galeras | 40 |
| Gangues | 41 |
| Galeras | 44 |
| II — Escola | 45 |
| A escola pelos jovens | 48 |
| A escola pelo professor | 52 |
| A escola pelos pais | 54 |
| O professor na visão do jovem | 56 |
| O jovem na visão do professor | 57 |
| 2.1. A violência na escola | 61 |
| Vivenciada pelos jovens | 61 |
| Vivenciada pelos professores | 65 |

| | |
|---|-----|
| III — Vida Familiar | 69 |
| 3.1. Caracterização das famílias | 71 |
| 3.2. Viver em família | 73 |
| O jovem e a família | 73 |
| Jovens dependentes de drogas e a família | 76 |
| Os pais e a família | 77 |
| Pais, filhos drogados e a família | 78 |
| 3.3. Valores, normas e limites | 79 |
| 3.4. Relação família-escola | 84 |
| 3.5. Violência na família | 89 |
| IV — Cidadania | 95 |
| 4.1. Instituições públicas | 97 |
| 4.2. A galera da ditadura era muito consciente | 108 |
| 4.3. Preconceitos e discriminações | 111 |
| V — O caso Galdino | 121 |
| O caso Galdino e os jovens | 125 |
| O caso Galdino e os pais | 129 |
| O caso Galdino e os professores | 130 |
| O prazer da “brincadeira” | 130 |
| Conclusões e recomendações | 133 |
| Principais propostas arroladas no seminário “Juventude, Violência e Cidadania”, realizado em Brasília no dia 24 de novembro de 1997 | 141 |
| Marco Conceitual | 143 |
| 1.1. Violência a cidadania | 144 |
| 1.2. Juventude e cidadania | 153 |
| 1.3. Descrição metodológica | 160 |
| 1.3.1. Abordagem extensiva | 160 |
| 1.3.2. Metodologia amostral | 161 |
| 1.3.3. Questionários | 162 |
| 1.3.4. Coleta e processamento de dados | 163 |
| 1.3.5. Nível socioeconômico das famílias | 163 |
| 1.3.6. Abordagem compreensiva | 164 |
| 1.4. Caracterização da população pesquisada | 167 |
| 1.4.1. Profissionais da educação | 167 |
| Bibliografia | 169 |

PREFÁCIO

Ainda chocados, e sob os efeitos do “caso Galdino”, decidimos, desde seu início, prestar total apoio ao estudo que a UNESCO e outros organismos do sistema das Nações Unidas nos propunham: indagar sobre a violência, em suas múltiplas formas de manifestação, entre os jovens dos estratos médio e alto do Plano Piloto do Distrito Federal.

Era uma proposta que nos dava oportunidade de refletir sobre muitos de nossos próprios estereótipos. Tínhamos nos acostumado a pensar a violência como resultado direto da miséria. Os perigos e a insegurança vinham dos “pobres” que, sem opções, poderiam tomar de assalto nossos bens, nossa integridade física, nossas vidas. O “caso Galdino” e este estudo posterior nos demonstram que a violência, em sua expressão atual, permeia o conjunto da vida social. Violência anônima, informe, sem rosto nem nome, que preocupa e atemoriza ao cidadão comum, que se protege com grades, que deixa de circular livremente por determinados lugares, que se preocupa com seus filhos quando estão na rua.

Se elevadas taxas de inflação num país nos indicavam a existência de desajustes macroeconômicos, altos índices de violência deixam perceber profundos problemas macrosociais. Esses desequilíbrios aparecem, de forma imediata, como uma negação direta dos direitos do próximo e dos ideais democráticos de justiça, igualdade, respeito às diferenças, solidariedade e justiça.

Esse não é, nem de longe, um problema exclusivo de Brasília, nem sequer das grandes cidades brasileiras, como Rio de Janeiro ou São Paulo. É uma questão global e globalizada que aparece como um dos sintomas de nossa modernidade. O reconhecimento da violência como fenômeno peculiar da atualidade — e o aumento de denúncias a respeito de violências cometidas contra e por jovens — levou a reações sociais, colocando a juventude como problema e como zona de conflito, evocando a necessidade de ampliar a discussão sobre seus direitos, englobando as diversas instituições, públicas e privadas que trabalham com o tema da juventude.

É nesse campo que a pesquisa Juventude, Violência e Cidadania objetiva contribuir: melhorar nosso entendimento da juventude atual, no marco das mudanças e transformações que a vida moderna está a impor.

José Gregori

Secretário Nacional dos Direitos Humanos

APRESENTAÇÃO

20 de abril de 1997 — O país, anestesiado pela violência cotidiana de suas periferias, se confronta e se choca com a crueldade praticada por um grupo de jovens brasileiros de classe média contra o índio pataxó Hã-há-hãe, Galdino Jesus dos Santos, 45 anos. Ele havia chegado à cidade como integrante de uma comitiva de lideranças indígenas para discutir com a FUNAI a demarcação da reserva Caramuru-Catarina-Paraguaçu, localizada no sul da Bahia.

Naquela noite de domingo, Galdino, sem outras opções para passar a noite, dormia em um banco de uma parada de ônibus, em uma das mais movimentadas avenidas do Distrito Federal. Cinco jovens jogam combustível sobre ele e ateiam fogo. Socorrido por pessoas que passavam pelo local, o índio é levado para o hospital, onde morreria, no dia seguinte, em decorrência das graves queimaduras que sofreu.

“Foi apenas uma brincadeira. Não sabíamos que era um índio. Pensamos que fosse um mendigo”, alegou um dos cinco rapazes para justificar o crime (*Correio Braziliense*, 21/04/97). A repercussão da violência chamou a atenção para outros atos violentos protagonizados por jovens de classe média de Brasília — mendigos queimados, agressões em festas e boates, arrombamentos de carros, surras em travestis, prostitutas e *gays*. Expôs a atuação de gangues e galeras nas ruas da cidade.

Dados do Ministério da Saúde (Sistema de Informações sobre Mortalidade do Datasus) apontam um crescimento de 702% nas taxas de homicídios cometidos por jovens do Distrito Federal entre os anos de 1979 e 1995. Seria, portanto, o corpo em chamas do índio Galdino o reflexo dos rostos juvenis dos brasilienses? Reconhecer e compreender os valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens de classe média, moradores do Plano Piloto de Brasília, e, ainda, como são esses rapazes e moças percebidos por pais e profissionais da educação foi o desafio desta pesquisa sobre *Juventude, Violência e Cidadania*, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Um desafio que envolveu governo, imprensa e organismos internacionais. No total, oito instituições, além da UNESCO, participaram deste trabalho: Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa das Nações Unidas para o Controle Internacional de Drogas (UNDCP), Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal e o Correio Braziliense.

Vinte estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal de Brasília, previamente treinados, aplicaram, no período de 30 de junho a 13 de julho de 1995, 401 questionários entre jovens de 14 a 20 anos. Outros 87 jovens foram entrevistados pelo método do Grupo Focal (técnica grupal que permite o entrevistador escutar e recolher as atitudes, crenças e valores do grupo-alvo).

Para esta pesquisa foram compostos 11 grupos focais de jovens, sendo: cinco grupos de alunos pertencentes à escola pública, três grupos de alunos pertencentes à escola particular, um grupo de jovens dependentes de drogas, um grupo de jovens infratores do trânsito e um grupo de jovens pertencentes a galeras. Além dos jovens, foram ouvidos, por esta técnica, 49 pais, divididos em cinco grupos, e 13 professores, divididos em dois grupos — um da escola pública e outro da particular.

A sistematização e análises dos dados foi organizada em cinco capítulos que são complementares: Brasília, Escola, Vida

Familiar, Cidadania e o Caso Galdino. E baseados nas conclusões retiradas da análise dos questionários e grupos focais, os pesquisadores recomendam ações preventivas, envolvendo governo, pais e educadores, que permitam traçar um futuro no qual moças e rapazes reconheçam em iguais e desiguais os reflexos dos seus próprios rostos.

Jorge Werthein

Representante da UNESCO no Brasil

CAPÍTULO I

BRASÍLIA

Idealizada para servir de modelo de planejamento e organização urbana, Brasília, apesar do seu crescimento populacional desordenado nas últimas décadas, é ainda sentida por seus habitantes como uma cidade que proporciona um modo de vida confortável, fácil, funcional, à diferença de outros grandes centros urbanos brasileiros. A cidade, segundo os entrevistados, propicia a realização de um projeto de vida, um padrão razoável de conforto para a classe média e tempo para o indivíduo dedicar a si e à família. Outros pontos positivos na cidade seriam a segurança, as áreas verdes e a tranquilidade.

As críticas à cidade, porém, passam geralmente à margem desse sentido instrumental e recaem sobre a sociabilidade e o modo de interação entre seus habitantes. Nos discursos dos jovens, essas críticas se traduzem nas dificuldades em fazer amizades, na falta de opções de lazer, no isolamento, na visão negativa da organização espacial da cidade.

Há também, como se verá, forte tendência a representá-la como cidade-símbolo de uma cultura de impunidade, de poder, na qual as classes sociais não se misturam e não têm contato entre si. Cabe dizer que Brasília foi, de fato, por muito tempo, destoante quando comparada ao resto do Brasil. Abrigava um novo modelo de segregação ausente na maior parte das cidades

brasileiras. Nesse sentido, a organização de seu espaço urbano e de suas divisões pode ser lida como um modo inédito de ocultar as contradições da sociedade brasileira: uma sociedade marcada pelas diferenças e desigualdades sociais, diferenças étnicas e econômicas.

A análise desta pesquisa recaiu, principalmente, sobre as respostas dadas pelos entrevistados nos questionários e nos grupos focais às perguntas: “Você gosta de viver em Brasília?”; “O que faz um jovem em Brasília?”; “O que você faz durante o dia, noite e final de semana?”; “Você frequenta as cidades-satélites?”; “Onde você acha que existe maior violência em Brasília?”; “Você já foi vítima de agressões físicas, assaltos, furtos e/ou violência sexual?”.

1.1. Brasília na berlinda

O que pensam os jovens

Nos questionários, 83% dos jovens afirmam gostar de viver em Brasília; 9,2% gostam mais ou menos; 7,7% dizem não gostar da cidade. As razões que os levam a gostar são atribuídas à qualidade de vida da cidade, sua calma e tranquilidade, às redes de relações sociais nela consolidadas e às opções de diversão e lazer existentes. Quase os mesmos motivos alegados por aqueles que declaram não gostar: a cidade é descrita como “muito parada”, sem opções do que fazer, lugar onde faltam diversão e lazer, habitado por pessoas muito frias.

Ao desagregar as informações por estratos sociais, observa-se que entre os jovens de classes A e B é maior a proporção daqueles que dizem gostar de morar em Brasília, 82,5% e 85,50%, respectivamente. Já na classe C essa afirmação resulta em menor número: 72,7%. Questionados sobre as percepções que têm da organização espacial da cidade, precisamente do Plano Piloto, 35% dos jovens afirmam que esse tipo de organização leva à formação de grupos diferenciados de pessoas, e 20,2% dizem que se cria uma rivalidade entre os habitantes das quadras.

Tabela 1.1
Jovens — por que gosta de morar em Brasília

| Respostas | % |
|--|---------------|
| Brasília é tranqüila, calma | 12,4% |
| Pelas amizades/pessoas da cidade | 8,8% |
| Está acostumado com a cidade/foi criado/nasceu em Brasília | 6,5% |
| Tem muita diversão/opções de lazer | 4,7% |
| Segurança/não tem violência | 3,7% |
| Boa acessibilidade/tudo é perto | 2,8% |
| Bom lugar para viver/qualidade de vida | 2,5% |
| Arquitetura/cidade planejada/organizada | 2,1% |
| A natureza é preservada/tem muita área verde | 1,9% |
| Boa qualidade de educação | 1,1% |
| Não tem poluição | 1,1% |
| Boas oportunidades de emprego | 0,9% |
| Trânsito bom | 0,8% |
| Outras respostas | 1,4% |
| NS/NR | 0,5% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

O restante dos jovens se divide entre opiniões opostas. Se para alguns a organização espacial do Plano Piloto favorece uma maior solidariedade entre as pessoas (16,2%) e a construção de interesses comuns (13,5%), para outros (14%) essa organização leva a um maior afastamento entre as pessoas. (Tabela 1.2) Destaca-se que a tendência prioritária dos jovens é a de perceber a organização espacial de Brasília mais como fator de distanciamento do que de aproximação entre pessoas e/ou grupos.

Tabela 1.2
Percepção dos jovens sobre organização espacial de Brasília

| | Freqüência |
|--|-------------------|
| Uma maior solidariedade entre as pessoas | 16,2% |
| Uma rivalidade entre as quadras | 20,2% |
| Um maior afastamento entre as pessoas | 14,0% |
| Leva à formação de grupos diferenciados de pessoas | 35,2% |
| Construção de interesses comuns entre as pessoas | 13,5% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nos grupos focais, tanto o gostar quanto o não gostar são discursos que se misturam e os juízos vêm justificados de maneira crítica. O fato de gostarem não implica que deixem de ter ressalvas para com Brasília: os jovens consideram a cidade fechada, um lugar em que não existem raízes culturais e interesse pelo outro. Mas onde sobram muita corrupção política e muitas “panelinhas”: “As pessoas vivem muito juntas, em grupinhos nas quadras, são individualistas, só pensam no eu, eu, eu, e não pensam no coletivo; é uma cidade difícil de fazer amizades” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Segurança, planejamento, áreas verdes, fluidez de trânsito automotivo e tranquilidade são apontados como aspectos positivos: “Brasília é um lugar ideal para estudar, trabalhar e descansar” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Os aspectos negativos, que muitas vezes aparecem no interior de um discurso positivo, são bastante enfatizados pelos entrevistados. Do ponto de vista cultural, a cidade é geralmente censurada pelos jovens por sua impessoalidade e frieza, seu “marasmo”. Palavras-chave da linguagem comum que podem, dentro de suas visões, definir Brasília. O mais importante é que são palavras que se aplicam ao seu cotidiano: são sentidas, vividas e fortemente experienciadas.

Quadro 1.1. Não gostar de Brasília

Entrevista com alunos/as de escola pública; Entrevista com alunos/as de escola particular

“Não gosto muito, não sou fã de morar em Brasília.” “Até é bom, mas não é a cidade dos meus sonhos.” “Eu não gosto do povo, o ambiente é um pouco frio, demora mais para se enturmar, conhecer melhor as pessoas: é o grande problema da cidade.” “O pessoal aqui é meio ‘nariz em cima’, é meio metido a ser alguma coisa demais que não é.” “É calma demais para o meu gosto.” “Brasília é uma redoma, você vive só com pessoas da mesma classe.” “Brasília é meio monótona, não tem nada para fazer.”

A maioria dos jovens que respondeu ao questionário é nascida em Brasília (68,3%). O restante, apesar de não-nascido,

passou na cidade grande parte da vida. O fato de terem passado quase ou toda a vida na cidade explica a falta de parâmetros comparativos com outras cidades: “Eu não posso falar das outras cidades porque eu só visito”; “Eu gosto, mas também não sei se é porque a gente se acostuma com o lugar, com as pessoas” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista com alunos/as de escola particular).

O que pensam os pais

Os pais, porém, têm uma visão mais positiva da cidade, embora não deixem de fazer suas ressalvas. A maioria considera Brasília um bom lugar para criar os filhos: “...ainda hoje é o melhor lugar para se criar filho”. O tempo, o ritmo da cidade, permite maior convivência familiar: “ (...) você pode estar mais com a família, reunir a família na hora do almoço”; onde “as áreas residenciais são tranquilas”.

A cidade é vista como “funcional e limpa” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola pública; entrevista com pais de alunos/as de escola particular). As opções de lazer, na opinião dos pais, são inúmeras: esportes, piscinas, *shows*, pagodes, festas, barzinhos, cachoeiras, shoppings: “Se eu deixar, meu filho fica 24 horas fora” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular). As festas e os *shows* são também tidos como boas opções de diversão.

A outra face da cidade, porém, se revela no reconhecimento do crescimento da violência, registrado em alguns depoimentos de pais que há muitos anos moram na cidade. Muitos recordam que, quando jovens, havia total liberdade de sair e voltar tarde, de andar pelas ruas a qualquer hora, com tranquilidade e segurança. “A área verde em volta do nosso prédio era como se fosse um quintal da nossa casa” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Brasília é apontada como uma cidade “difícil de ter amigos”. As pessoas não permanecem: “vão e voltam”. Os relacionamentos são vagos, não se criam laços estreitos, e as relações se dão por “fachada”, com as pessoas não revelando como são, exibindo

apenas sua posição social: “Brasília, sociedade artificial” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Alguns pais declaram que muitos perdem a noção do que podem e devem dar aos filhos, citando o caso de um pai que presenteou a filha de 16 anos com um Mercedez. Numa sociedade de aparências, sentem-se pressionados a oferecer aos filhos bens que vão além do seu poder aquisitivo.

A proximidade do poder gera esse sentimento de onipotência que reforça, por sua vez, na visão dos pais, a ideologia da impunidade. Os jovens, por saberem que seus pais são pessoas influentes ou têm boas relações com pessoas diretamente ligadas ao poder, acreditam que nada lhes pode acontecer:

“O jovem filho de uma autoridade sabe que não vai ser punido; se ele usar droga, ele sabe que não vai ser punido” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular). “Essa história de todo mundo achar que é filho de ministro, amigo de ministro, que é amigo do porteiro do ministro, que é amigo do motorista do ministro... isso interfere muito na cabeça dos meninos” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola pública).

O que pensam os mestres

Mais da metade (58,3%) dos profissionais da educação afirma que Brasília não oferece aos jovens melhores possibilidades de sucesso que outras capitais, principalmente porque o mercado de trabalho na cidade é restrito, por não possuir indústrias. Já os que acreditam que Brasília oferece maiores possibilidades de sucesso, opinam que a cidade proporciona melhores oportunidades de educação (21,8%) e, por ser jovem, propicia perspectivas profissionais, pois possui características de um mercado de trabalho emergente (20,2%). (Tabela 1.3)

Os professores consideram que falta lazer em Brasília, sobretudo as diversões culturais. Quando há eventos na cidade, segundo eles, os jovens costumam se queixar dos preços elevados dos ingressos. Essa falta de opções estaria levando rapazes e moças a se envolverem demasiadamente com bebidas e drogas, sempre presentes nas festas e atividades extra-escolares. “(...) se

Tabela 1.3
Opinião dos profissionais da educação sobre possibilidades
de sucesso em Brasília

| Porque Brasília oferece maiores possibilidades de sucesso | Nº de respostas | % |
|--|------------------------|--------------|
| Oferece melhores oportunidades de trabalho | 29 | 15,4% |
| É a capital federal/proximidade com o poder | 18 | 9,6% |
| É uma cidade jovem/mercado emergente | 38 | 20,2% |
| Oferece melhores oportunidades de educação | 41 | 21,8% |
| Realização de concursos públicos | 18 | 9,6% |
| Maiores oportunidades na administração/serviços públicos | 22 | 11,7% |
| Porque é governada pelo PT | 1 | 0,5% |
| Existe maior qualificação/maior escolaridade | 6 | 3,2% |
| Cidade pequena | 1 | 0,5% |
| Proporciona melhores salários | 1 | 0,5% |
| Concorrência profissional menor | 1 | 0,5% |
| Renda <i>per capita</i> alta | 7 | 3,7% |
| Brasília é uma Ilha da Fantasia | 1 | 0,5% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

não tem bebida alcoólica, não é programa para eles, não se motivam tanto.” Nos finais de semana, a droga se traduz em “uma viagem, um lazer” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

A pesquisa demonstrou que a sociabilidade dos jovens nas cidades-satélites é considerada pelos professores mais problemática do que no Plano Piloto. Os jovens, dizem eles, passam o dia na rua fazendo “pega” (corrida de carro pelas ruas da cidade). Isso quando não estão reunidos em gangues, brigando nos bares.

Uma alternativa apontada pelos educadores para romper com essas práticas poderia ser um maior estímulo às atividades esportivas. Brasília, alegam, possui mais ginásios e estruturas esportivas adequadas do que as outras cidades brasileiras. Estaria, portanto, faltando o “desenvolvimento” dessas atividades (entrevista grupo de professores/as de escola particular).

1.2. Jovem gosta de movimento

Afinal, se existe quase um consenso de que Brasília não oferece muitas alternativas de lazer, como os jovens brasilienses usam seu tempo fora da escola? Como estabelecem relações? De acordo com o resultado da pesquisa, durante o dia suas atividades extra-escolares mais freqüentes são conversar com amigos (84,5%), ouvir música (68,8%) e assistir à televisão (64,8%).

Há também, em número menor, os que incorporaram o esporte (37,7%) e os cursos de línguas estrangeiras (36,7%) como atividades regulares. Chama a atenção o fato de a maioria desses jovens nunca trabalhar (77,3%), nunca ter utilizado a Internet (64,3%) e não freqüentar nenhum grupo religioso (57,9%). (Tabela 1.4)

Tabela 1.4
Atividades desenvolvidas pelos jovens fora da escola/universidade
segundo a freqüência

| | Sempre | Às vezes | Nunca | NS/NR | TOTAL |
|---------------------|---------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|
| Música | 68,8% | 26,9% | 3,7% | 0,5% | 100,0% |
| Esportes | 37,7% | 44,1% | 16,7% | 1,5% | 100,0% |
| Participa de banda | 5,2% | 5,5% | 88,8% | 0,5% | 100,0% |
| Namora | 29,7% | 51,1% | 18,7% | 0,5% | 100,0% |
| Cursos de línguas | 36,7% | 17,0% | 45,6% | 0,7% | 100,0% |
| Grupo religioso | 16,0% | 25,7% | 57,9% | 0,5% | 100,0% |
| Utiliza Internet | 10,0% | 25,2% | 64,3% | 0,5% | 100,0% |
| Assiste à TV | 64,8% | 30,9% | 3,5% | 0,7% | 100,0% |
| Conversa com amigos | 84,5% | 13,0% | 2,0% | 0,5% | 100,0% |
| Trabalha | 10,5% | 11,2% | 77,3% | 0,5% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa "Juventude, Violência e Cidadania", jul./97.

Se, durante o dia, a maioria desses jovens tem atividades semelhantes a de muitos adolescentes de cidades interioranas, como fazem para se divertir à noite? Embora costumem sair nos sábados e domingos, nem todos saem habitualmente a cada final de semana: 53,4% somente em alguns finais de semana e 31,4% em todos eles. Apenas uma pequena parcela (11,5%) sai à noite, durante a semana.

Para as suas noitadas, os jovens brasilienses procuram a companhia de amigos da escola (28,7%) e de amigos da quadra

(29,2%). Suas principais atividades na rua são conversar, dançar, beber e namorar. Normalmente saem no carro de amigos ou de irmãos (37,9%), ou são levados pelos pais (29,2%). Somente 13% utilizam carro próprio, e 11,5% se locomovem em transporte coletivo — número significativo devido à carência desse serviço urbano noturno em Brasília. Segundo os jovens que integraram os grupos focais, durante o dia o transporte coletivo é largamente utilizado para ir à escola, cinema, à casa de amigos e aos shoppings.

Entre os rapazes e moças da capital do país há quase um consenso quanto à inexistência de opções para preencher o tempo fora das atividades extra-escolares. Respostas obtidas nos grupos focais reiteram os resultados dos questionários. “De dia não faço nada, às vezes desço, dou uma volta”; “Eu saio de bicicleta durante à tarde, e tirando essa voltinha, é dormir”; “Fumo maconha o dia inteiro” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista grupos de alunos/as de escola particular; entrevista grupo “galera”).

A rotina do “não fazer nada” é muitas vezes alterada, nos finais de semana, por encontros para churrascos programados em casas de amigos, idas a clubes ou a centros comerciais. Mas a noite, para a maioria dos entrevistados, é o período preferido para a diversão e o lazer, em festas, pagodes, barzinhos, boates, e eventualmente *shows* e espetáculos teatrais.

Ir a *shows* de música e a espetáculos culturais, sobretudo aqueles vindos de outras partes do Brasil, ou do exterior, representa momentos especiais. Os jovens reiteram aqui as queixas feitas habitualmente, relatadas pelos professores, sobre a falta de eventos desse tipo em Brasília e o alto preço dos ingressos. “É muito caro. Para a gente é tudo muito caro”. (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

As festas, para uma parcela dos jovens brasilienses, são momentos importantes de lazer: “Brasília é movida por festas” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública). Esse lazer se traduz na busca de sociabilidade, de relação com o outro, de criação de laços superficiais ou duradouros.

Elas ocorrem, geralmente, em residências particulares, mas são divulgadas publicamente por meio de panfletos que circulam

nos bares, e tornam-se acessíveis mediante apresentação de ingressos pagos. Não raro, o jovem sai de casa sem uma programação definida e busca informar-se, na rua, sobre os endereços dos eventos que estão acontecendo:

Eu costume ir para as festas (...) primeiro vou para o Spettus da 111. Antigamente era a 109 que enchia, agora é o Spettus. Lá a gente sabe onde tem as festas, geralmente na UnB, no Park Way ou no Lago. Sempre tem uma festinha, um panfletinho que o pessoal entrega (entrevista grupo “galera”).

Um tradicional ponto de encontro de jovens é o Centro Comercial Gilberto Salomão, situado no bairro nobre do Lago Sul. O local é citado como uma das principais referências para entretenimento. Para alguns, “o ambiente é muito bom”, para outros o lugar não é acessível.

Na opinião de um grupo de alunos de uma escola pública, o local é “para os que são bodinhos.¹ Lá eles têm o que fazer: boate e Gilberto”. É também visto como “local fechado”, com muitas “patricinhas”, com “boyzinhos que querem tirar onda”, de “gente esnobe”, freqüentado por uma “classe média de pessoas que querem se afirmar”, “que só ligam para aparência”, “que fazem estilo”.

A cidade-satélite de Taguatinga surge, então, para muitos, como uma alternativa de diversão: “Uma cidade movimentada e com opções de lazer: jovem gosta de ter movimento”; “Lá está sendo bem movimentado, então eu estou indo bastante para lá”. (entrevista grupo de alunos/as de escola pública). Taguatinga é procurada principalmente pelo grande número de boates na área denominada Pistão Sul. Os jovens que costumam freqüentá-las consideram o ambiente mais descontraído e acessível do que os das boates do Plano Piloto: “Lá em Taguatinga é mais igual. Você pode ir para uma boate de bermudão, de sandália...” (entrevista grupo de infratores de trânsito).

1. “Bodinho” é uma gíria que, quando utilizada por jovens de classes populares, designa os jovens de classe média ou alta, isto é, os jovens de maior poder aquisitivo. Segundo um dos entrevistados, a gíria pode ser perfeitamente substituída por outra mais antiga, qual seja, “playboy”. Já entre os jovens de classe média, a gíria se relaciona principalmente a uma visão conservadora de mundo e poderia ser substituída por “careta”.

Essa opinião não é partilhada pela maioria dos jovens residentes no Plano Piloto. Eles ignoram as cidades-satélites na sua programação de lazer e sustentam um discurso de total rejeição a este ambiente. Mesmo os que demonstram alguma aceitação pelas opções de lazer das cidades-satélites, afirmam que não se identificam ou não se reconhecem nesses ambientes

“Eu não gosto de ir pra lá” (mulher).

“Eu já fui, mas não gostei do pessoal. Eu passava... não sei, parecia que eu era diferente dali, eu não era dali. Todo mundo olhava, e sabe aquele negócio ‘gostosa’, sabe essas coisas. Então, eu não gostei do pessoal. Passava e ficava um tarado dizendo: ‘vem gostosa’, não sei o que mais. Foi péssimo, lógico” (mulher).

“Sou mais Taguatinga, as boates no caso. Mas a gente fica mais pelo Plano mesmo. Aqui a gente conhece como é o esquema. Fora daqui, nas cidades-satélites, já é diferente: menos segurança, o pessoal te olha diferente, o modo de vestir, tudo é diferente” (homem) (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

1.3. Relação cidades-satélites/plano piloto

Os jovens que freqüentam as cidades-satélites percebem as relações interpessoais como mais amigáveis, mais companheiras, mais solidárias, havendo lugar para a mistura de classes sociais. Essa percepção vai de encontro às relações humanas no Plano Piloto, nas quais existiria uma permanente tentativa de afirmação do poder político e econômico: “O pessoal já é mais cabeça alta, eu sou, eu posso, eu tenho” (entrevista grupos de alunos/as de escola pública).

Brasília é considerada uma “redoma”, uma “cidade protegida”, um lugar “bairrista”, um local de iguais. Que “joga para as cidades-satélites os mendigos, limpa o que não serve” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista grupo de alunos de escola particular). Brasília, diz um dos entrevistados, “sempre fixou os mendigos e tudo, sempre foi pegando, limpando, colocando nas cidades-satélites. Hoje em dia, está mais difícil, você anda e vê pobre na rua, que você não via antes. Brasília está perdendo

aquele controle que tinha no começo” (entrevista grupos de alunos/as de escola particular).

No Distrito Federal, existe uma realidade que escapa à compreensão dos jovens, porque foi abolida de seu cotidiano. O jovem de classe média do Plano Piloto, ao menos uma parte deles, não experimenta nada fora de um círculo muito restrito: família e amigos. Esse alheamento do outro e a exclusão da diferença geralmente caminham junto com o ensimesmamento. Por sua vez, esse fechamento sobre si pode conduzir a uma falta de estímulo para qualquer “experiência coletiva” mobilizadora.

Quadro 1.2. Convivência com a diferença

Entrevista alunos/as de escola pública; entrevista alunos/as de escola particular.

“As cidades-satélites são as cidades normais, o Rio é favela, tudo misturado com as cidades. Aqui não, aqui já tem uma separação, pessoal pobre mora lá e a gente aqui. Você perde um pouco da vivência porque você só convive com gente de classe mais alta, todo mundo é metido demais.” “Lá no Espírito Santo estudei com filho de bandido, filho de prostituta e tal. O pessoal botava só a camisa do uniforme, era aquela roupa que ele vinha durante o ano todo. A mistura das classes sociais era bem maior e então você tratava as pessoas de igual para igual, porque justamente você tinha a convivência com o pessoal mais humilde. Isso é bom, você não convive só com pessoas da mesma classe, você não vive numa redoma.”

É importante não perder de vista que a segregação — ao mesmo tempo social e espacial, que alguns jovens percebem existir claramente em Brasília — é um fenômeno característico das cidades. As regras que regem a organização do espaço urbano, de qualquer espaço urbano, resumem-se essencialmente a modelos de diferenciação e de separações sociais.

Essas regras de organização espacial, que sempre variam segundo a cultura e a história, deixam entrever os princípios que estruturam a vida pública, e indicam como os grupos sociais se ligam uns aos outros no espaço da cidade. No Brasil, tudo e

todos sempre pareceram muito misturados nas cidades, embora a segregação nunca tenha deixado de existir.

O grande problema de Brasília, como dizem os jovens nessa pesquisa, é decorrente da ausência de um contato habitual com a pobreza, como ocorre em outras cidades brasileiras. Quando a “redoma” se rompe, essa relação passa para o campo do inusitado, para uma realidade quase virtual.

1.4. Violência em Brasília

Nos questionários, a maioria dos jovens afirma que Brasília é menos violenta que outras cidades (57,9%), enquanto uma parte (32,9%) diz que Brasília, em matéria de violência, é igual às outras cidades. (Tabela 1.5)

Tabela 1.5
Opinião dos jovens sobre a violência em Brasília/outras cidades

| | Frequência % |
|---|---------------------|
| Brasília é mais violenta do que outras cidades brasileiras | 5,5% |
| Brasília é menos violenta do que outras cidades brasileiras | 57,9% |
| Brasília é igual a outras cidades em termos de violência | 32,9% |
| NS/NR | 3,7% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Para 51,4% dos jovens, a violência em Brasília ocorre tanto no Plano Piloto quanto nas cidades-satélites, e 45,9% acreditam que a violência está concentrada nas cidades-satélites, sobretudo pelo fato de as pessoas terem menos acesso a escola, a emprego e a assistência médica. (Tabela 1.6)

Tabela 1.6
Opinião dos jovens sobre razões para maior violência nas cidades-satélites

| | Frequência % |
|--|---------------------|
| Porque os moradores das cidades-satélites são mais violentos | 7,1% |
| Porque eles são pobres | 7,1% |
| Porque eles têm menos educação e cultura | 26,6% |
| Porque eles têm menos acesso a escola, emprego, assistência | 58,2% |
| NS/NR | 1,1% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nos grupos focais, os jovens se referem a Brasília como cidade tranqüila, principalmente quando a comparam com outras cidades brasileiras. Relatam entretanto a incidência da violência, tanto no Plano Piloto quanto nas cidades-satélites. Segundo alguns, o Plano Piloto, considerado lugar mais tranqüilo, não estaria livre da violência, muitas vezes omitida pela imprensa e pelo governo:

Na Asa Sul você tem que ter o horário certo para você sair, para você chegar. Os jornais estão transmitindo parte do que está acontecendo.

Até de dia, você passando na esquina, é capaz de acontecer de tudo.

Para variar, nas festas tem briga... O governo esconde muita coisa, abafa muito (entrevista alunos/as de escola pública; entrevista grupo alunos/as de escola particular).

As cidades-satélites são vistas como redutos de violência e lugares perigosos. As experiências de residir ou ter residido em áreas fora do Plano Piloto são relatadas por alguns jovens como testemunho dessa visão:

Quadro 1.3. Violência nas cidades-satélites

Entrevista alunos/as de escola pública

“Há três meses atrás cheguei a morar em cidade-satélite. Quando você fala que há violência, que há assalto, ninguém acredita, mas quando você mora, você vive, você sente a diferença. Tem mais violência. Em cidade-satélite a coisa que mais você vê é violência. Você passa na rua e está acontecendo alguma coisa: é tiro durante as noites, gritos, tudo.” “Lá no Paranoá, no final de semana, a gente não consegue dormir. Tiro para tudo quanto é lado, gritaria, a gente fica morrendo de medo. Mas não se ouve aqui, próximo ao Lago, mas lá...” “Lá onde eu morava, no Guará, que é um lugar tranqüilo, no mínimo três vezes por semana você ouvia dizer que alguém matou fulano ali, às vezes até por besteira. Um vizinho meu brigou com o cunhado, foi em casa, tinha uma arma — cabeça-quente. Era uma coisa que não tinha motivo nenhum para tirar a vida de uma pessoa. Só porque viu a arma cheia de bala matou o cunhado e deu um tiro na cabeça.”

A maioria dos profissionais de educação, quando comparam Brasília com outras cidades, consideram-na menos violenta (54,1%), enquanto 41,6% deles a percebem como igual às outras. (Tabela 1.7)

Tabela 1.7
Opinião dos profissionais da educação sobre violência em Brasília/outras cidades

| | % |
|---|---------------|
| Brasília é mais violenta do que outras cidades brasileiras | 1,5% |
| Brasília é menos violenta do que outras cidades brasileiras | 54,1% |
| Brasília é igual a outras cidades em termos de violência | 41,6% |
| NS/NR | 2,7% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Ainda que a maioria considere Brasília menos violenta do que outras cidades, os profissionais da educação afirmam existir manifestações de violência tanto nas cidades-satélites como no Plano Piloto (64,8%). (Tabela 1.8)

Tabela 1.8
Percepção dos profissionais da educação sobre violência em Brasília

| | Freqüência % |
|-----------------------|---------------------|
| Nas cidades-satélites | 30,7% |
| No Plano Piloto | 4,0% |
| Em ambos | 64,8% |
| NS/NR | 0,5% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Para aqueles que atribuem maior violência às cidades-satélites (30,7%), a razão estaria relacionada ao menor acesso de seus moradores a escola, a emprego, a assistência médica (74%) (Tabela 1.9). Para os que afirmam haver maior violência no Plano Piloto (4,0%), a razão seria a existência de maior impunidade (Tabela 1.10).

Tabela 1.9
Opinião dos profissionais da educação sobre as razões da
violência nas cidades-satélites

| | Nº de respostas | % |
|--|------------------------|---------------|
| Porque os moradores das cidades-satélites são mais violentos | 2 | 1,6% |
| Porque eles são pobres | 8 | 6,5% |
| Porque eles têm menos educação e cultura | 16 | 13,0% |
| Porque têm menos acesso a escola, a emprego, a assistência | 91 | 74,0% |
| NS/NR | 6 | 4,8% |
| TOTAL | 123 | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 1.10
Opinião dos profissionais da educação sobre razões
da violência no Plano Piloto

| | Nº de respostas | % |
|--|------------------------|---------------|
| Porque os moradores do Plano Piloto são mais violentos | 2 | 12,5% |
| Porque os moradores do Plano Piloto são mais ricos | 8 | 6,5% |
| Porque existe maior impunidade | 7 | 43,8% |
| NS/NR | 1 | 6,3% |
| TOTAL | 16 | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nos grupos focais, os profissionais da educação falam sobre as manifestações de violência tanto na área do Plano Piloto como nas cidades-satélites, atribuindo o aumento da violência ao “inchamento” da cidade e ao crescimento das desigualdades sociais no Distrito Federal e no Brasil:

Não há mais segurança para sair à noite. Quando cheguei em Brasília, a gente andava à noite, sem carro, e tinha prazer em andar. Agora a violência está muito grande e nós sabemos que todo esse entorno tem contribuído para isso. (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Pais entrevistados nos grupos focais crêm que Brasília é menos violenta que outras cidades do Brasil, como Rio de Janeiro e São Paulo. Dizem, no entanto, que muitas vezes a violência em Brasília é abafada e menos exposta que em outros lugares. A maioria afirma que a violência aumentou muito, e sente inquietude nas saídas dos filhos e medo de que andem sozinhos: “(...) hoje não existe uma confusão sem um tiroteio, sem uma briga, sem uma gangue — e Brasília está cheia de gangue” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

O trânsito também é visto como perigoso e agressivo: “(...) outro dia um cara tirou uma arma e botou para fora da janela, a troco de nada...” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Para alguns pais, Brasília é uma cidade sem policiamento, com enorme número de indigentes, pedintes e assaltantes, especialmente nos ônibus e em suas paradas: “É uma cidade em que estão todos morrendo de medo, inclusive do próprio medo” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Dizem que os jovens temem a abordagem de “pivetes” e, por isso, normalmente procuram evitar as áreas centrais da cidade — as que correspondem às zonas próximas à rodoviária —, consideradas mais perigosas. As saídas dos *shows* também são tidas como áreas de risco, porque nessas ocasiões ocorrem roubos e assaltos.

Fora ou dentro da escola, portanto, moças e rapazes são vítimas freqüentes de roubos e assaltos. Embora, muitas vezes, afirmam alguns pais, jovens de classe média assumem o papel do assaltante, fazendo isso para “se divertir”.

Violência: o que é isso?

Nos grupos focais, quando indagados sobre o que entendem por violência, os jovens a classificam em dois tipos: a física e moral. “A violência moral é bem pior que a física”. (entrevista grupo de alunos/as de escola pública). A falta de respeito pelo

outro, o desrespeito às idéias e às concepções alheias, o que prejudica alguém, a agressão verbal são, entre outros, tipos de violência moral citados. Alguns jovens afirmam que a violência vem do ambiente familiar, da formação e da estrutura pessoal.

Os jovens de classes populares, que fizeram parte de um grupo focal heterogêneo, formado em uma das escolas do Plano Piloto — com alunos pertencentes à classe média e à classe popular —, associam a violência à agressão física.

Ao narrar situações em que foram vítimas de humilhações e de falta de respeito na escola, no ambiente familiar, nas ruas — inclusive pela polícia — ou no lazer, nota-se que nem sempre as agressões morais são entendidas como sinais de violência.

Quando interrogados sobre o que entendem por violência, os jovens de classes populares que moram na periferia e estudam em escola do Plano Piloto dizem:

Quadro 1.4. Violência gera violência

Entrevista grupo de alunos/as de escola pública

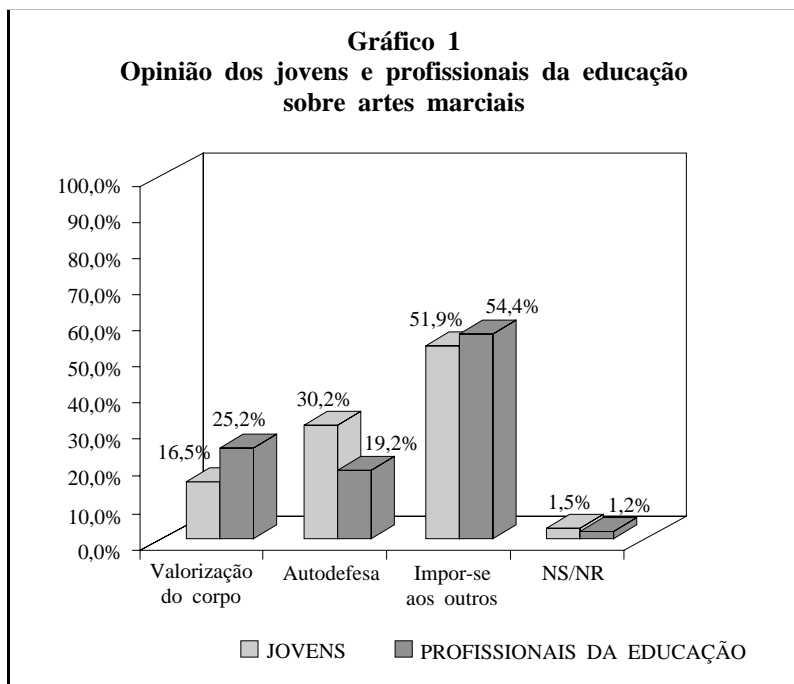
“Violência vem de casa, a culpa é da família, é uma consequência do consumo de álcool ou das drogas. Teve três caras que se juntaram e bateram num amigo meu em São Sebastião no aniversário de quatro anos da cidade. Roubaram o boné dele e ele falou que só ia embora com o boné na mão, nem que tivesse que ir morto. Tomou o boné e os caras bateram nele. Juntou a maior galera que começou a bater nos caras, e quando separaram a briga o cara estava caído no chão com traumatismo craniano... Acontecem essas coisa por vacilo — neguinho quer tirar onda —, cara viciado em cocaína. Se ele não tivesse entrado, não teria acontecido nada... Uma vez roubaram o boné e o cara não fez nada, aí toda vez que viam o moleque queriam roubar uma coisa dele. Teve um dia que ele reagiu, puxou uma arma e hoje ninguém mexe. Se ele tivesse deixado, toda vez que ele passasse seria roubado. A violência gera violência. Se você deixar muito espaço, toda vez o cara vai querer montar em cima...”

Parece também haver, por parte de alguns desses jovens, o uso desmedido da força física, relatado como uma situação banal, num linguajar e relato de fatos exagerados. M. relata que brigou com uma colega de sala que o agrediu, e ele reagiu: “...dei só um tapa na cara dela e ela capotou”. S. conta como é importante usar a força física para ser respeitado (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Uma vez eu briguei dentro de um ônibus com um desses *boys* folgados que querem ser mais. A gente estava no baú, o baú lá embaixo. A gente estava lá atrás rindo de outro menino, e ele tomou a dor do outro. Aí veio com conversa para cima de mim. Eu estava de boné, só virei o boné, na hora que eu vi só dei um. O bicho caiu lá mesmo. Deu rolo, o pai do menino era advogado, ele quebrou o nariz, teve que fazer plástica, e deu até lesão no cérebro; — ‘Então o rolo foi brabo, heim? Cara...vai com calma. Eu não quero me meter contigo não. Que é isso, lesão no cérebro, cara! Que é isso (...); aí o pessoal já começa a ter medo: esse moleque, não mexe com ele não, porque a gente espera que vamos ser respeitados também. Você não vai mexer com um cara que você sabe que você não agüenta. Por isso é que eu fico na minha, não mexo(...) se eu vejo que não dou conta de bater no cara, para que eu vou ficar mexendo?’ (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Nos questionários, “impor-se aos outros” é a principal razão apontada para que os jovens de classe média procurem as academias de artes marciais (51,9%). Em seguida, os jovens acreditam que os motivos dessa procura são autodefesa (30,2%) e valorização do corpo (16,5%). Essa opinião é reiterada pelos profissionais da educação: a maioria (54,4%) está de acordo com a opinião de que a prática das lutas marciais é uma maneira que os jovens têm de se impor aos outros. (Gráfico 1)

Nos grupos focais, os jovens também dizem que as artes marciais são algumas vezes utilizadas como maneira que os jovens encontram de se impor aos outros, mas, por outro lado, existe uma forte tendência a afirmar que eles próprios as praticam por esporte. Alguns jovens relatam casos em que as academias de artes marciais foram procuradas logo após a ocorrência de situações envolvendo agressões físicas:



Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

(...) eu entrei, sinceramente, depois dessa briga, foi para sobreviver; (...) esse cara que levou o tapa, ele virou mala. Ele entrou na academia porque queria ser mala, aí ele sai agora querendo bater em todo mundo por aí... (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

O uso da força física para se impor não é visto com bons olhos pela maior parte dos jovens. Na verdade, a maioria deles (59,4%), por princípio, acredita que uma pessoa não tem o direito de se sobrepor aos outros. O restante é da opinião de que a autoridade dá esse direito (16,2%), bem como a força física (9,2%) e a escolaridade (7,7%). (Tabela 1.11)

A prática da violência

Pelos dados da pesquisa, um grande número de jovens já foi vítima de assaltos e furtos (43,1%), apesar de somente 4%

Tabela 1.11
Opinião dos jovens sobre direito de se impor ao outro

| | Frequência % |
|-----------------|---------------------|
| Autoridade | 16,2% |
| Poder econômico | 3,2% |
| Escolaridade | 7,7% |
| Porte de armas | 3,7% |
| Força física | 9,2% |
| Não tem direito | 59,4% |
| NS/NR | 0,5% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

deles terem feito denúncias às autoridades. A maioria (51,4%) afirma não haver dado importância ao fato. Com relação à agressão física, 35,2% dos jovens entrevistados já sofreram alguma agressão desse tipo, mas somente 6,4% fizeram a denúncia às autoridades, enquanto 63,1% optaram pela omissão da ocorrência.

Assaltos, furtos e agressões físicas parecem ser considerados pelos jovens como “normais e cotidianos”. Trata-se de situações resolvidas no âmbito privado, sem contar com ajuda policial. A não-recorrência às autoridades talvez possa ser explicada pela desconfiança e pela descrença em “instituições de mediação e dissuasão de conflitos”.

Essa omissão de queixa aos órgãos de segurança, curiosamente, não se manifesta quando se trata de agressões sexuais. Um total de 2,5% dos jovens foram vítimas de algum tipo de violência sexual e não silenciaram quanto ao episódio: 40% dos jovens afirmam ter feito a denúncia às autoridades. (Tabelas 1.12 e 1.13)

Esse percentual, de alguma maneira, aponta para uma mudança de valores nas camadas médias brasileiras. No passado, as denúncias de violência sexual eram evitadas para, principalmente, proteger a “honra” da família.

Tabela 1.12
Ocorrência de situações de violência com os jovens

| | SIM | NÃO | NS/NR |
|-----------------------|------------|------------|--------------|
| Agressão física | 35,2% | 64,6% | 0,2% |
| Assaltos/furtos | 43,1% | 56,9% | 0,0% |
| Violência no trânsito | 13,5% | 86,5% | 0,0% |
| Violência sexual | 2,5% | 96,8% | 0,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 1.13
Atitudes dos jovens em relação às violências sofridas

| | Denunciou às autoridades | Denunciou à imprensa | Resolveu sozinho | Teve medo de denunciar | Não deu importância ao fato |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| Agressão física | 6,4% | 0,0% | 3,5% | 9,2% | 63,1% |
| Assaltos/furtos | 4,0% | 0,0% | 23,1% | 17,9% | 51,4% |
| Violência no trânsito | 14,8% | 0,0% | 27,8% | 24,1% | 31,5% |
| Violência sexual | 40,0% | 0,0% | 30,0% | 10,0% | 10,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

A violência no trânsito, por sua vez, já foi vivenciada por 13,5% dos jovens. Dentre esses, 14,8% denunciaram às autoridades, e 31,5% não o fizeram (Tabela 1.13). Ainda em relação ao trânsito, deve-se acrescentar que um grande número de jovens entrevistados (36,7%) admite que dirige em alta velocidade, e 17,5% costumam assistir a “pegas”. (Tabela 1.14)

Tabela 1.14
Atitudes dos jovens no trânsito

| | Nº de respostas | % |
|----------------------------|------------------------|----------|
| Assistir a “pegas” | 21 | 17,5% |
| Dirigir embriagado | 9 | 7,5% |
| Dirigir em alta velocidade | 44 | 36,7% |
| Fazer “pegas” | 4 | 3,3% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Interessante observar que os jovens de classe A têm menos tendência a assistir “pegas”: somente 4,5% desse segmento responderam afirmativamente. Nas classes B e C, esse percentual se eleva para 8,5% e 9,1%, respectivamente. Também dirigir em alta velocidade aparece como uma prática maior das classes B e C: 13,0% e 13,6%, respectivamente, e entre os jovens da classe A, somente 9,1% costumam fazê-lo.

Violência e drogas

É, no mínimo, arriscado estabelecer relação mecânica de causalidade entre consumo de drogas e violência. O que certamente ocorre (e os jornais costumam tratar disso cotidianamente) é uma relação direta entre violência e comercialização de drogas. No circuito do tráfico, com uso de armas cada vez mais sofisticadas, conflitos violentos acontecem quase todos os dias, principalmente em razão da ruptura de pactos econômicos, éticos e morais, e da invasão de territórios demarcados.

Pode-se entender, tal como sugere Adorno (1997), a relação entre consumo de drogas e identidade como parte do mundo contemporâneo e das sociedades modernas. O consumo de álcool, por exemplo, relaciona-se com a história das classes trabalhadoras, marcando-lhes o espaço e o tempo cotidiano.

A maconha, nos anos 70, esteve relacionada com o movimento *hippie* e suas contestações ao capitalismo e à violência. A *Canabis sativa* significava a afirmação de um estilo de vida, de um tipo de percepção do mundo.

Nos anos 80, a cocaína transformou-se na droga dos *yuppies*. Buscava-se propalar a imagem heróica de quem pode ocupar-se do trabalho, ter lucros e manter-se aberto às aventuras exóticas encontradas em meio a outros grupos urbanos.

O uso do *crack*, tanto no Brasil quanto na Europa e nos Estados Unidos, tem sido identificado a grupos em situação de privação econômica e exclusão social. É uma droga que faz parte de uma identidade de raiva, auto-exclusão social e revolta.

Essas considerações são de extrema importância para situar a problemática do consumo das drogas. Na maioria das vezes, os jovens não associam violência a consumo de drogas. Entre os jovens dependentes (capítulo Vida Familiar) prevalece uma visão

justamente oposta. Importa demonstrar agora como as drogas participam do universo juvenil pesquisado.

Nos questionários, a maioria dos jovens entrevistados afirma nunca ter experimentado drogas. Dentre os que consomem, 16% às vezes fazem uso da maconha, 11,7% de inalantes e 8,5% de remédios (Tabela 1.15). A maconha é a droga mais consumida, quando os jovens saem de casa em busca de lazer.

A bebida alcoólica é consumida por 41%. Para os entrevistados, a bebida não é considerada como droga (78,1%). Assim, estamos diante de um paradoxo que coloca em dúvida a afirmação de que eles não consomem drogas.

Tabela 1.15
Frequência de consumo de drogas pelos jovens

| | Sempre | Às vezes | Nunca | NS/NR |
|-----------|---------------|-----------------|--------------|--------------|
| Maconha | 6,5% | 16,0% | 76,8% | 0,7% |
| Cocaína | 0,5% | 5,0% | 93,8% | 0,7% |
| Ecstasy | 0,0% | 2,5% | 96,8% | 0,7% |
| Crack | 0,0% | 0,2% | 99,0% | 0,7% |
| Merla | 0,0% | 5,0% | 94,3% | 0,7% |
| Remédio | 0,2% | 8,5% | 90,8% | 0,5% |
| Inalantes | 0,5% | 11,7% | 87,3% | 0,5% |
| Ácido | 0,5% | 8,0% | 90,8% | 0,7% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nos grupos focais, uma parte dos jovens diz abertamente que consome drogas, principalmente maconha. Alguns declaram haver experimentado ácido, cocaína, merla e chá de cogumelo. Fumar maconha, para aqueles que a consomem, não é considerado um mal, um vício: “Faz parte da rotina, é um divertimento...”; “vício é cigarro que eu não consigo parar atualmente” (entrevista grupo “galera”).

A relação de causalidade entre drogas e violência é negada por vários dos componentes dos grupos focais. Para eles, o consumo de drogas não gera, necessariamente, situações de violência:

A sociedade vê a droga como ação errada das pessoas. A pessoa fuma e vai roubar. Não é assim não, então a pessoa é viciada e tem que roubar para manter o vício? Não é assim.

(...) Eu uso drogas e sou a pessoa mais de paz do mundo, eu não tenho coragem de pensar em matar uma mosca. A pessoa é ruim, é ruim. Se você tem isso na cabeça, a droga só vai fazer você botar isso para fora (entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Os profissionais de educação parecem ignorar se seus alunos fazem ou não uso de drogas, exceto maconha e bebida alcoólica. (Tabela 1.16)

Tabela 1.16
Opinião dos profissionais da educação sobre consumo de drogas entre os jovens

| | Nunca | Raramente | Muitas Veze | Sempre | NS/NR | TOTAL |
|------------------|-------|-----------|----------------|--------|-------|--------|
| Maconha | 10,2% | 18,5% | 33,7% | 16,7% | 20,9% | 100,0% |
| Cocaína | 27,2% | 29,4% | 5,7% | 1,0% | 36,7% | 100,0% |
| Ecstasy | 37,4% | 12,2% | 2,5% | 0,5% | 47,4% | 100,0% |
| Crack | 38,2% | 14,0% | 5,7% | 1,2% | 40,9% | 100,0% |
| Merla | 32,2% | 16,7% | 7,7% | 3,7% | 39,7% | 100,0% |
| Remédio | 21,9% | 22,4% | 13,2% | 5,0% | 37,5% | 100,0% |
| Bebida alcoólica | 6,2% | 20,0% | 34,7% | 26,7% | 12,4% | 100,0% |
| Ácido | 42,1% | 13,5% | 1,5% | 0,5% | 42,4% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nos grupos focais, professores relataram casos de alunos envolvidos não somente com consumo, mas também com tráfico de drogas. Há relato de caso em que um aluno de classe popular se tornou traficante para ter acesso a bens de consumo, argumentando estar “na piolina de Raul Seixas”. “Prefiro viver 10 anos a 1000, do que 1000 anos a 10” (entrevista grupo professores/as de escola pública).

Violência e polícia

Alguns jovens deixam entrever que suas relações com as drogas os colocam diante de um problema legal, podendo gerar um envolvimento indesejável com a polícia. No entanto, não somente os jovens que consomem drogas temem a polícia.

Ao contrário, muitos dos que não fazem uso de drogas disseram, nos grupos focais, sentir-se ameaçados pela polícia, tanto quando

saem sozinhos como quando saem em grupos. Afirmam que, muitas vezes, se unem a gangues ou galeras para se sentirem mais seguros e protegidos.

Os jovens contam que são agredidos por policiais, apanham calados e arbitrariamente. Costumam ser ameaçados com armas e encostados a paredes, sofrendo “baculejo”.² Dizem que quando os policiais identificam o local de moradia, dependendo do lugar, mandam ir embora.

A polícia não é vista como proteção, muito pelo contrário. Acua e ameaça. Os jovens têm receio dela: “a relação é péssima, é horrível, a gente fica com medo mesmo, nem é insegurança” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública). Depois de apanhar da polícia dizem que são coagidos a negar que foram agredidos: “(...) você apanhou? Eu não. Você vai ter que escrever aqui que você não apanhou (...)” (entrevista grupo “galera”).

Os jovens, enfim, queixam-se por serem tratados como marginais ou bandidos quando são abordados pela polícia nas revistas. Informam ainda que essas cenas são públicas e que, em certos casos, geram uma série de constrangimentos diante da família e da vizinhança.

Quadro 1.5. Os jovens e a polícia

Entrevista grupo de alunos/as de escola pública

“Outro dia mesmo me deram um bacu: ‘abre a boca e você apanha mais’. Eu estava com uma menina, estava com ela porque sabia que ia dar bacu. (...) aí o bicho falou: ‘Você!’ ‘Você encosta aqui’. Aí encostei lá. Aí o bicho deu bacu. Eu tinha um Halls no bolso da jaqueta, ele tirou o Halls e perguntou: ‘Que que é isso aí?’. Eu: ‘Ah, é um Halls’. Ele: ‘Não te perguntei, não!’ e pá! E eu quieto. Aí ele: ‘Fica calado’ e pá! Ele falava as coisas e eu respondia, batia e me mandava calar a boca. Pá, pá, pá! Ele fazia as perguntas, se eu respondesse, apanhava. Pá! Aí eu não falei nada. Todo mundo de preto, aquelas touquinhas assim... e eu fiquei na minha. Aí ele: ‘Agora pode ir!’. Eu peguei a mão da menina e na hora que eu estou indo ele não me chama de volta?: ‘Vem cá! Encosta aí que eu não mandei você sair, não’. Eu fiquei lá no camburão uns cinco minutos e então ele disse: ‘Agora você pode ir’.”

2. “Baculejo” é uma gíria e significa “revista geral do indivíduo”.

1.5. Gangues e galeras

Como veremos a seguir, as gangues são bem conhecidas pelos jovens brasileiros. No entanto, nas entrevistas abertas, nenhum deles, diferentemente do que ocorreu nas respostas dadas aos questionários, assumiu a participação nesses grupos. Talvez por realmente não participarem ou então por receio de tornar público seu engajamento em práticas malvistas pela sociedade, reprimidas pela polícia e não aceitas pela família.

Uma marca característica, comum às gangues, é a necessidade de autonomia, da não-aceitação à idéia da lei e da autoridade (Diógenes, 1996). Em Brasília, a adesão dos jovens às gangues parece expressar um modo de se contrapor ao vazio de referentes que recorta o cotidiano da cidade.

Elas formam verdadeiras organizações que se identificam com líderes e com territórios nos quais a circulação é apenas permitida entre os “enturmados”. O vazio, a falta de opções, as indefinições dos limites, a ausência de canal de participação política, a descrença na autoridade e na lei — temas deste trabalho —, têm, certamente, efeito na vivência dos jovens e parecem, muitas vezes, impulsioná-los para a prática coletiva da violência.

Esses grupos juvenis articulados em torno de atos ilícitos dos mais variados tipos são habitualmente conhecidos no espaço público como desestabilizadores dessa esfera. São vistos como problemas sociais, como uma ameaça.

No entanto, a capacidade desses jovens de se organizarem em torno de um interesse comum não tem sido devidamente canalizada para dar a essa experiência uma marca positiva. Segundo Abramo (1997), esses jovens não chegam a ser considerados como atores com quem se possa estabelecer qualquer tipo de relação de interlocução nos processos de debate e de negociação de interesses públicos.

Este tópico centra a análise fundamentalmente nas respostas dadas pelos jovens a algumas questões propostas nos questionários e nos grupos focais, tais como: “Você já ouviu falar na existência de gangues em Brasília?” “Você pertence a alguma gangue?” “Uma gangue se reúne para quê?” “E uma galera, se reúne para quê?” “Existem diferenças entre gangues e galeras?”

Gangues versus galeras

Apesar de, na literatura, gangue e galera serem tomadas como sinônimas,³ nos depoimentos recolhidos nos grupos focais os jovens mostram haver clara distinção entre um e outro: *Galera* é uma turma de amigos que costuma sair unida para se divertir. *Gangue* sai com o propósito de cometer algum tipo de delito, tem seu território demarcado e mantém rivalidades com outras gangues, embora também se constitua numa turma de amigos.

A galera se reúne para sair, se divertir, para ir a algum lugar. A gangue sai com a finalidade de fazer alguma perversidade.

Eles são maus mesmo. Se pegar, é paulada, canivetada... esses moleques são perigosos; (...) quer dizer, ali é um por todos e todos por um... roubos de carro, roubo de toca-fitas. Gangue é assaltar é pichar (entrevista grupo “galera”; entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Quadro 1.6. Diferenças e semelhanças entre gangues e galeras

| Gangues | Galeras |
|-----------------|-----------------|
| Assalto/roubo | Diversão |
| Brigar | Saudável |
| Turma conhecida | Turma conhecida |
| União | União |
| Autodefesa | Autodefesa |
| Proteção | Proteção |
| Pichar | |
| Violência | |
| Vandalismo | |
| Território | |
| Rivalidade | |
| Aprontar | |
| Fazer o erro | |
| Vingança | |

3. Glória Diógenes (1996), por exemplo, afirma não haver a rigor nenhuma diferença concreta entre gangues e galeras. Segundo a autora, nos meios de comunicação de massa e na fala do senso comum forjou-se uma definição de gangue como o lado violento dos grupos juvenis.

Gangues

Pertencer a uma gangue significa reunir-se para fazer pichações, brigar, roubar, depredar, “fazer confusão”. Os deveres de um indivíduo para com a gangue são unir-se a seus membros e fazer o que eles fazem:

Nesse negócio de gangue, qualquer coisinha o pessoal já quer brigar. Qualquer coisa é ‘mandar’.

Começa assim com um amiguinho que aprontou, o outro apronta de novo. Se eu brigo(...) se a minha gangue é de três e você me provoca, você vai ter que brigar com os três. Se você trair o movimento, é melhor você cair fora (entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista grupo de alunos de escola particular).

Os jovens referem-se ao fenômeno das gangues como forma de sociabilidade bem brasileira. Os grupos são constituídos nas quadras, e seus integrantes se conhecem desde a infância. Bebida e drogas são correntemente utilizadas. Bater nas pessoas e guerrear por territórios são práticas que fazem parte de sua rotina.

Poucos são os entrevistados que acreditam que as gangues são formadas por indivíduos das camadas populares residentes nas cidades-satélites e não no Plano Piloto. Alguns jovens circunscrevem a gangue a uma faixa etária de adolescentes mais novos: “É ridículo. Coisa de moleque” (entrevista grupo “galera”).

Os jovens, tanto nos grupos focais como nos questionários, também afirmam não pertencer a gangues, apesar de conhecê-las e manter relacionamento com seus integrantes. Essa relação se daria ou pela convivência com eles no dia-a-dia ou para se protegerem de outros grupos que os ameaçam. Relacionar-se com as gangues pode vir a ser uma estratégia de defesa:

Quadro 1.7. Não é amizade, é conhecimento

Entrevista grupo de alunos/as de escola particular

“Acho que o pessoal anda com a gangue mais por um lance de defesa. Para poder não ter problemas, para você impor o seu respeito.”
“Se algum dia alguém vem me bater, brigar, eles me protegem.”
“Se você conhece os brigões, fica mais fácil. Não é amizade, é conhecimento.”

Um jovem pode, desse modo, incorporar-se a uma gangue como medida de autodefesa, para se afirmar diante do outro, e também como foi dito, para cometer “(...) pequenas perversidades, fazer o erro”. “Roubam para aparecer, não porque precisam. Vão roubar só de brincadeira, para mostrar para os outros, para ver a cara de medo do outro” (entrevista grupo “galera”, entrevista grupo de aluno/as de escola particular).

As gangues entram em competição para ver quem é mais forte, quem tem mais poder e quem sabe bater mais: “(...) quem bate mais tem mais ibope com as mulheres” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular). Os membros das gangues desenvolvem sua força física por meio da prática de lutas, tais como capoeira e *jiu-jítsu*, e se utilizam dessa força em brigas, muitas vezes sem razão aparente: “É sempre por besteira. Se o cara olhou para a minha namorada, todo mundo já quer brigar. Acaba brigando e todo mundo vai junto. Se depois perguntar ‘por que brigou?’, eles falam ‘ah, é porque o pessoal estava lá’” (entrevista grupo “galera”).

O perfil essencialmente “masculino” é uma das suas características. Essa formação machista mantém o cavalheirismo entre suas regras, tornando o relacionamento com as mulheres mais respeitosos e menos agressivos: “Mulher eles respeitam mais, é aquele negócio: ‘em mulher não se bate nem com a pétala de rosa’” (entrevista grupo “galera”).

As jovens dizem que quando algum membro da gangue começa a namorar, a tendência é afastar-se do grupo e mudar de atitude para ter uma relação mais privada e livre de confusão:

Eles são meninos que, quando se relacionam com uma menina por muito tempo, dependendo da menina, eles são capazes de sair da gangue. Pelo fato de ficarem só em gangue, gangue, eles se tornam pessoas fechadas, sem sentimento. Quando eles conhecem esse sentimento, eles vêem que não tem lógica o que eles estão fazendo (entrevista grupo de alunas de escola pública).

Nos questionários, apenas 12,2% dos jovens confirmam pertencer a alguma gangue (Tabela 1.17). A maioria afirma não participar desses grupos, apesar de fazer uma idéia do sentido de sua existência e de suas ações (Tabela 1.18).

Tabela 1.17
Participação dos jovens em gangues

| Participa de gangues | % |
|-----------------------------|---------------|
| SIM | 12,2% |
| NÃO | 87,5% |
| NS/NR | 0,2% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 1.18
Percepção dos jovens sobre atividades de uma galera/gangue

| | SIM | NÃO | NS/NR |
|--------------------------------|------------|------------|--------------|
| Para conversar | 64,8% | 32,7% | 2,5% |
| Para beber | 86,0% | 11,0% | 3,0% |
| Para fumar maconha | 77,1% | 16,5% | 6,5% |
| Para consumir drogas | 70,3% | 21,2% | 8,5% |
| Para namorar | 60,1% | 35,4% | 4,5% |
| Para brigar com outras galeras | 80,5% | 16,7% | 2,7% |
| Para fazer pichação | 74,6% | 20,7% | 4,7% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Alheia a esses grupos estaria uma parcela significativa de profissionais da educação (46,6%). Eles afirmam desconhecer a participação dos alunos em gangues, mas, segundo suas próprias suposições, as gangues se reúnem principalmente para “aprontar” (93%), beber (86,5%), brigar com outras gangues (86,5%), fazer pichações (82%) e consumir drogas (81,3%). (Tabelas 1.19 e 1.20)

Tabela 1.19
Conhecimento dos profissionais da educação sobre a participação de alunos em gangues

| | Frequência% |
|--------------|--------------------|
| SIM | 29,4% |
| NÃO | 23,2% |
| NS/NR | 47,3% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 1.20
Percepção dos profissionais da educação sobre atividades de uma gangue

| Atividades | SIM | NÃO | NS/NR |
|-----------------------------|------------|------------|--------------|
| Bater papo | 62,3% | 36,2% | 1,4% |
| Para beber | 86,5% | 7,0% | 6,4% |
| Fumar maconha | 80,0% | 8,7% | 11,2% |
| Para namorar | 57,4% | 38,7% | 3,9% |
| Brigar | 86,5% | 8,0% | 5,5% |
| Para fazer pichação | 82,5% | 9,7% | 7,7% |
| Para aprontar | 93,0% | 4,2% | 2,7% |
| Para consumir outras drogas | 81,3% | 8,2% | 10,4% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Galeras

A galera, por sua vez, é entendida como um grupo de jovens que se reúne para sair, para se divertir e, eventualmente, “para consumir e mexer com droga”. Muitas vezes serve de proteção aos moradores das quadras, fazendo justiça com as próprias mãos e não admitindo intrusos nos arredores.

Diferentemente das gangues, as galeras não saem com predisposição para praticar atos ilícitos e violentos. Mesmo assim, podem vir a envolver-se em brigas e conflitos:

A galera se reúne para sair, para se divertir, para ir a algum lugar, às vezes para adquirir drogas, para mexer com drogas. É uma turma de pessoas conhecidas.

É um grupo de amigos unidos, é uma coisa saudável (entrevista grupo “galera”).

CAPÍTULO II

ESCOLA

A família foi historicamente perdendo funções, transferidas para instituições socialmente especializadas (partidos políticos, sistemas educacionais, instituições econômicas etc.). Com a ruptura do regime feudal e diante da necessidade de transformar servos em cidadãos, os emergentes Estados Nacionais assumem, progressivamente, a função socializadora e educativa antes reservada à família.

Surgem assim os Sistemas Nacionais de Educação, juntamente com os ideais de expansão da educação para todos os cidadãos. Apesar das diferenças, os sistemas educacionais apresentam um traço comum e praticamente universal: o de se assentar em uma célula básica, qual seja, a escola.

Assim, temos que a instituição escolar nasce com o mundo moderno, como instrumento de transformação do servo em cidadão livre para superar os entraves do regime feudal. Se determinadas características resultavam necessárias para o exercício da cidadania, deveria ser competência do Estado suprir essas necessidades. Desta forma, assiste-se à universalização da instituição escolar e a posterior constituição dos sistemas nacionais de educação.

Com a expansão da grande indústria a partir de fins do século passado, a instituição escolar começa a ser vista não só como formadora de cidadãos, ajustadora do individual às neces-

sidades políticas e culturais da sociedade, mas desempenhando também um papel relevante nas estratégias do desenvolvimento: formador dos recursos humanos em condições de assumir as funções e tarefas necessárias do crescimento econômico.

No decurso de sua curta história, uma enorme diversidade de funções e tarefas foram atribuídas à instituição escolar. Mas existem, neste campo, algumas categorias mais ou menos universais:

- a) transmissão às novas gerações do saber acumulado e sistematizado;
- b) transformação do indivíduo em cidadão, em condições de ser membro e de participar na vida societária;
- c) preparação para o trabalho;
- d) formação moral e ética, desenvolvendo os valores e atitudes considerados necessários para o convívio social.

Contudo, a especificidade do escolar está longe de ser pacífica e isenta de contradições. Em primeiro lugar, porque o campo educacional é muito mais amplo que o estritamente escolar, processando-se num contexto (familiar, político, microssocial etc.) que incide, tanto ou mais que o escolar, na concretização das funções acima apontadas.

Em segundo lugar, a inexistência de uma demarcação estrita entre o que corresponde à família e o que corresponde à escola gera uma série de tensões e conflitos (como será visto no capítulo Vida Familiar). Porém, a unidade de propósitos gera também uma ampla série de “complementações e articulações”.

Foi a partir da publicação do conhecido e polêmico Relatório Coleman (Coleman et al., 1966) na década de 1960 e dos trabalhos de Jencks et al. (1972) que, com base nos resultados de suas pesquisas, concluem que a instância familiar se constitui no principal determinante, mais importante até mesmo que as variáveis intra-escolares do desempenho escolar e do destino escolar das crianças.

Diversos estudos e revisões realizadas na América Latina e no Brasil (Schiefelbein & Simmons, 1980; Rocha, 1983; Costa, 1990) reafirmam o papel determinante do nível socioeconômico da família e da escolarização dos pais sobre os resultados escolares das crianças.

Como afirma Rocha (1983) “há consenso entre todos os estudos examinados, seja qual for a metodologia adotada, a

respeito da importância do nível socioeconômico (NSE) do aluno para a explicação de seu desempenho”, ou Costa (1990) “a origem socioeconômica dos estudantes é um dos principais fatores determinantes do rendimento escolar”.

Pesquisas posteriores (Walberg, 1989; Fraser, 1989), sem contradizer a relevância deste indicador, procuram aprofundar e especificar melhor as vias e mecanismos pelos quais o conjunto de atitudes, expectativas, comportamentos intelectuais e culturais da família incidem no desempenho afetivo e cognitivo dos alunos.

Nesse sentido, Fraser (1989) elabora o conceito de “currículo doméstico”, que englobaria as diversas atividades formais ou informais que as famílias realizam e que servem de estímulo intelectual e cultural para filhos. Formariam parte deste “currículo doméstico” as conversas entre pais e filhos sobre questões escolares e outras, a motivação para o aproveitamento do tempo livre dos filhos, o estímulo para a leitura etc.

Se esta capacidade estimulante da família depende de seu nível socioeconômico, também se prende às características psicológicas e culturais mais particularizadas, originando, dentro de um mesmo estrato socioeconômico, uma grande variabilidade nas condições de motivação e estimulação.

É precisamente essa variabilidade que o indicador “currículo doméstico” permitiria captar. Nas pesquisas mencionadas, esse indicador se mostra ainda mais significativo do que o indicador do nível socioeconômico das famílias. Algumas dessas questões deverão ser abordadas tanto neste capítulo quanto no referente à vida familiar do jovem.

Nessa pesquisa, a abordagem ficou centrada na relação do jovem com a escola, focalizada a partir das representações dos alunos, pais e profissionais da educação. Os temas referem-se, principalmente, às percepções sobre a educação, o ensino, o papel da escola e a violência.

A análise baseia-se nas respostas dadas às perguntas dos questionários e dos grupos focais a questões como: “O que é a escola?” “Para que serve a escola?” “Quais os principais temas discutidos na escola?” “Existe interesse naquilo que vocês aprendem na escola?” “Vocês presenciaram situações de violência na escola?” “Quais?”

A escola pelos jovens

Grande parte dos 401 jovens entrevistados (90,8%) respondeu que está estudando. Apenas 32 jovens (8%) responderam negativamente. Pode-se verificar que, para a faixa etária trabalhada (14 a 20 anos), a proporção de estudantes é bem elevada.

Dos 32 jovens que não estão estudando atualmente, somente 4 (12,5%) declararam não estudar por estarem trabalhando.

Uma segunda constatação relevante é o elevado número de estudantes na rede particular de ensino. Efetivamente, considerando os que estudam, 62,4% o fazem na rede particular e 37,6% na rede pública de ensino.

Esta elevada participação da rede privada de ensino também caracteriza uma configuração social específica do Plano Piloto em relação ao resto do país. A participação da matrícula da rede privada de ensino de segundo grau no país, em 1996, era somente de 20,5% da matrícula total. Mesmo considerando o Distrito Federal no seu conjunto, a matrícula particular do segundo grau era de 23%; já no Plano Piloto, a proporção eleva-se para quase 2/3 do total da matrícula (Sinopse Estatística de 1996, INEP/MEC).

Quase a metade dos jovens (47,9%) avalia como bom o ensino oferecido na sua escola/universidade, 31,9% consideram o ensino ótimo. Somando o conceito bom e o ótimo, vemos que perto de 80% dos jovens têm uma opinião francamente positiva do ensino recebido. Uma parcela mínima considera o ensino ruim ou péssimo (2,2%) ou regular (14,7%). (Tabela 2.1)

Tabela 2.1
Avaliação dos jovens sobre a qualidade do ensino

| Opinião | Frequência% |
|----------------|--------------------|
| Ótimo | 31,9% |
| Bom | 47,9% |
| Regular | 14,7% |
| Ruim | 1,0% |
| Péssimo | 1,2% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa "Juventude, Violência e Cidadania", jul./97.

Desagregando esses dados segundo o grau de ensino e o tipo de escola que o jovem frequenta, é possível verificar que o maior diferencial na ponderação entre o ensino público e o particular encontra-se entre os jovens que cursam o primeiro grau (entre os que frequentam escolas públicas, a opinião “bom” e “ótimo” soma 72,2% das respostas, enquanto entre os que frequentam escolas particulares esse total se eleva para 97,7%).

Entre os estudantes do segundo grau e os que frequentam faculdade, as diferenças são mínimas (coube aos estudantes que frequentam o segundo grau apontar maior qualificação de ótimo para a escola pública do que para a particular).

Tabela 2.2
Avaliação dos jovens sobre a qualidade do ensino de
Segundo Grau e tipo de escola em que estudam

| Opinião | 1º Grau | | 2º Grau | | Superior | |
|---------|---------|------------|---------|------------|----------|------------|
| | Público | Particular | Público | Particular | Público | Particular |
| Ótimo | 23,4 | 37,2 | 25,0 | 19,0 | 14,3 | 19,0 |
| Bom | 48,9 | 60,5 | 45,6 | 57,1 | 71,4 | 57,1 |
| Regular | 21,3 | 2,3 | 29,4 | 23,8 | 14,3 | 23,8 |
| Ruim | 2,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Péssimo | 4,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Embora as respostas aos questionários representem uma ponderação positiva do ensino recebido, nos grupos focais — quando os jovens têm mais oportunidade de se expressar — verifica-se um discurso mais matizado por uma análise das oportunidades dadas às diferentes classes e grupos sociais.

A escola particular é vista por seus alunos como o prolongamento da família, com um tratamento mais individualizado, menos massificante em comparação com a escola pública, mas alguns reconhecem que esse tipo de ensino é privilégio de poucos, pois está em relação direta com o poder aquisitivo:

Para pagar um colégio como o nosso você precisa ter condições. Você não vai comparar um aluno daqui com um aluno que estuda

lá na escolinha de Ceilândia, que mora lá no Riacho Fundo. Não tem o mesmo peso. Não vai ter tanta condição de fornecer bons professores, de manter um bom ensino para os próprios alunos (entrevista com grupo de alunos/as de escola particular).

Os alunos da rede pública também têm consciência de que o acesso ao ensino particular é privilégio de uma parcela de jovens, e admitem que suas chances de ingressar na Universidade são menores devido à qualidade de ensino oferecido:

No primeiro ano é a preparação do PAS (Programa de Avaliação Seriada) que eles estão fazendo no final do ano. O PAS pode até ser um bom programa (...) no colégio particular, eles estão tendo mais chances do que a gente pelo fato da falta de professor. Eu pelo menos não vou fazer, não acho que vale a pena. Não adianta você participar do PAS se você não tem professor de Português, você não tem condições de fazer. Mesmo com todo o preparo que você fizer fora do colégio, você não tem condições de passar (entrevista com grupo de alunas de escola pública).

Quadro 2.1. Diferenças entre escolas públicas e particulares

| Particular | Pública |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| compreensiva | massificante |
| alto poder aquisitivo | baixo poder aquisitivo |
| bons professores | maus professores |
| bom ensino | mau ensino |
| base para o PAS | falta de base para o PAS |
| preparo | falta de preparo |
| chances de ingressar na Univ. | falta chances de ingressar na Univ. |

Os jovens consideram a escola alienada de suas experiências de vida e uma obrigação, uma fatalidade. Criticam o ensino por não desenvolver temas fora do conteúdo programático: “Matéria, matéria, matéria... e você tem que aprender aquela coisa psicótica. Eu acho que o ser humano tem que aprender a pensar. Ter uma visão crítica em relação ao conhecimento” (entrevista com grupo de alunos/as de escola particular).

Ainda assim, e, sendo a família a instituição na qual o jovem mais confia, é da escola que mais esperam. Nos questionários dão um grande peso à escola, alimentando expectativas positivas em relação a ela e atribuindo-lhe o preparo para a profissionalização, para a vida e para a cidadania. (Tabela 2.3)

Tabela 2.3
Opinião dos jovens sobre o papel da escola

| | SIM | NÃO | NS/NR | TOTAL |
|------------------------------------|------------|------------|--------------|--------------|
| Estimular uma visão crítica | 89,8% | 7,2% | 2,9% | 100,0% |
| Preparar para a profissionalização | 95,3% | 3,0% | 1,7% | 100,0% |
| Disciplinar | 84,0% | 13,0% | 2,9% | 100,0% |
| Orientar o aluno para a vida | 94,0% | 5,2% | 0,7% | 100,0% |
| Preparar para o vestibular | 80,8% | 6,7% | 12,4% | 100,0% |
| Preparar para formar o cidadão | 94,0% | 5,0% | 0,9% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Pensar e refletir sobre a escola não faz parte do cotidiano do jovem. Fato notado principalmente entre os alunos participantes dos grupos focais pertencentes às classes populares (estudam em escolas públicas do Plano Piloto, mas moram no entorno). Muitos se mostraram surpresos quando indagados sobre como é a escola na qual estudam. A aproximação do tema, num primeiro momento, se dá por meio de generalizações, idéias soltas, que aos poucos vão se configurando numa reflexão e num grande desabafo sobre temas como: relação professor-aluno, autoridade e respeito, sistema escolar, violência na escola.

Tanto os alunos das escolas públicas como os das particulares tendem a ver o estudo como um canal de mobilidade social. No entanto, os alunos das escolas da rede pública acreditam que o estudo é uma via de ascensão econômica e social:

Minha mãe diz que para ser alguém na vida necessita escola. A família incentiva;

Meu pai parou de estudar e está aí na maior dificuldade, minha mãe largou a faculdade e está aí na maior dificuldade também, eu não posso parar de estudar senão vai acontecer a mesma coisa;

Eu sei a diferença de um cara que tem estudo e de um cara que não tem. Quem tem estudo anda de carro bacana, é gerente, se

you não tem estudo vai andar de ônibus (entrevista com grupo de alunos/as de escola pública).

Para os alunos da rede particular, a escola é vista como agente orientador, formador de base para enfrentar os desafios da vida, fator de estabilidade e segurança e relacionam o estudo com a garantia de um bom futuro profissional:

A escola serve para o mundo lá fora. A partir do momento que você entra na faculdade vai começar a batalhar, vai começar a ver o mundo. A escola tenta orientar a gente para viver nesse mundo. Não é tentar modificar, é tentar conviver com ele. Se proteger ao mesmo tempo. A escola é importante, sem a escola você não é nada, sem ensino você é um pobre coitado (entrevista com grupo de alunos/as de escola particular).

Observam-se, em alguns depoimentos, críticas ao sistema de ensino no sentido de que este deveria ser trabalhado numa dimensão mais prática, adaptada à sua realidade, e estimular as atividades artístico-criativas em seus programas:

“A escola tinha que ser algo mais prático, algo mais prazeroso (...) porque não se dá, por exemplo, música, arte, literatura, isso é essencial” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

A escola pelo professor

Nos questionários, os profissionais da educação consideram que o ensino oferecido na escola em que atuam é bom (54,1%) e ótimo (30,2%), e que a relação com os alunos é boa (54,4%) e ótima (40,1%). (Tabelas 2.4 e 2.5)

Tabela 2.4
Avaliação dos profissionais da educação sobre o ensino

| | Freqüência % |
|---------|---------------------|
| Ótimo | 30,2% |
| Bom | 54,1% |
| Regular | 13,5% |
| Ruim | 1,2% |
| Péssimo | 0,5% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 2.5
Avaliação dos profissionais da educação sobre sua
relação com os alunos

| | Frequência % |
|--------------|---------------------|
| Ótima | 40,1% |
| Boa | 54,5% |
| Regular | 4,7% |
| Ruim | 0,2% |
| Péssima | 0,0% |
| NS/NR | 0,5% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Esse resultado é confrontado nos grupos focais quando os professores fazem críticas à escola e ao ensino. Semelhante à visão dos jovens, os professores afirmam que a escola é desvinculada da realidade dos alunos e alienada das suas necessidades. Para eles, o conteúdo programático deveria estar inserido no contexto em que vivem: “Eu acho que a escola poderia ser mais aberta. É pouco prática” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Na visão dos profissionais da educação, o papel da escola é, fundamentalmente, estimular uma visão crítica (99,5%), orientar o aluno para a vida prática (98,3%), disciplinar os alunos (92,5%) e preparar para a profissionalização (78,6%). (Tabela 2.6)

Tabela 2.6
Percepção dos profissionais da educação
sobre o papel da escola

| | Frequência% |
|--------------------------------------|--------------------|
| Estimular uma visão crítica | 99,5% |
| Preparar para a profissionalização | 78,6% |
| Disciplinar | 92,5% |
| Orientar o aluno para a vida prática | 98,3% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Os professores dizem que a escola não pode cumprir um papel de transformação porque não existem estímulos por parte da instituição para que sejam ultrapassados os conteúdos progra-

máticos que, no caso, não estimulam uma visão crítica sobre a sociedade:

Normalmente nós temos um conteúdo para cumprir enorme, a carga horária enorme. A gente não tem tempo para discutir outro assunto que não seja aquilo que é especificamente nosso conteúdo, a nossa disciplina (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Assim como os jovens, alguns professores lamentam a falta de atividades artísticas — música, arte, dança — nas escolas, atividades que envolvam o lado emocional e afetivo do aluno: “A questão do contato falta, só estão preocupados com a questão de se formar, de passar no vestibular” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

O ensino ministrado aos jovens tem uma elevada dose de instrumentalidade: está dirigido ao vestibular, e tanto alunos quanto os professores ficam presos a esta instrumentalidade: “A carga horária é sempre insuficiente, sempre dirigida ao vestibular, infelizmente. O acesso é medieval, mas é o acesso à universidade” (entrevista grupo de professores/as de escola particular).

O ingresso na universidade é valorizado tanto pelos jovens quanto pela escola, na medida em que é um fator de prestígio para os dois. Os professores comentam a qualidade elevada do ensino em Brasília, quando comparado com o resto do Brasil: “Os alunos de Brasília pegam a maioria das vagas no vestibular do Brasil todo”. (entrevista grupo de professores/as de escola particular).

A escola pelos pais

Os pais têm grandes expectativas e exigências em relação à escola, esperando que ela cumpra o seu papel de ensinar.

Qual é o papel da escola em relação à linguagem, por exemplo? Meu filho tem de aprender uma linguagem culta, a linguagem erudita, assim: aquela linguagem acadêmica que eu não vou ensinar. A escola é quem vai ensinar (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Além de ensinar, os pais esperam que ela eduque, forme valores e discipline os jovens, oferecendo-lhes espaço para questionamentos, discussões e um eventual direcionamento.

O que realmente faz falta é que nossos filhos aprendam a ver o lado positivo, que vendo algo negativo façam alguma ação para reverter. Sou a favor de que os meninos façam algum trabalho voluntário, que conheçam outras realidades. Deveriam aprender a ser cordiais, usar as fórmulas que contribuem com um convívio mais agradável, respeitoso. O que realmente falta é explicar ao filho, transmitir ao aluno valores como respeito humano. A pessoa precisa se questionar: O que é o ser humano? (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Nos discursos dos pais sempre aparece a divisão de papéis, entre a família e a escola, na educação dos filhos. O debate gira em torno da responsabilidade educativa dos pais *versus* a responsabilidade da escola, tema que foi aprofundado neste trabalho. Os pais esperam, além de uma “boa educação”, que a escola acompanhe a vida emocional de seus filhos.

Sentem falta de educação para o exercício da cidadania, de valores cívicos e do contato afetivo entre professores e alunos. Questões-chave no discurso dos pais sobre o papel da escola são a disciplina e o limite, ambos cobrados por eles: “O colégio é excelente, mas a parte disciplinar, ele não dá atenção. Ele elimina esse lado”. (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Quadro 2.2. Para que serve a escola

| Jovens | Professores | Pais |
|--|------------------------------------|---------------------------------------|
| Preparar para a vida | Preparar para a vida | Orientar para a vida |
| Estimular uma visão crítica | Estimular uma visão crítica | Estimular uma visão crítica |
| Disciplinar | Disciplinar | Disciplinar |
| Preparar para o vestibular | Preparar para o vestibular | Formar valores |
| Preparar para a profissionalização | Preparar para a profissionalização | Acompanhar a vida emocional do filhos |
| Preparar para o exercício da cidadania | | Educar |
| Ajudar na mobilidade social | | Ensinar valores cívicos |
| Garantir estabilidade e segurança | | |

O professor na visão do jovem

É principalmente na escola pública que os jovens apontam os principais problemas: ausência, autoritarismo e falta de respeito dos professores para com alunos, além da precariedade do estado físico de alguns estabelecimentos: “Falta de tudo, eu acho que o maior problema é a falta de professores na escola (...)” (entrevista com grupo de alunos/as de escola pública).

A percepção e a apreciação dos jovens sobre a escola é influenciada em grande parte pelo modo como vêem e avaliam os seus professores. Na opinião deles existe o bom e o mau professor. Mas é só na escola pública que a figura do mau professor ganha força em seus discursos. É sobretudo na relação professor-aluno que se observa um maior número de queixas. Aparentemente existe um muro entre os dois, onde de um lado os professores se comportam de forma autoritária, centralizadora e fechada a qualquer diálogo, e do outro estão os alunos que se sentem impotentes em relação a essa atitude: “Tem professor aqui que a gente não pode tirar uma dúvida que fica com raiva. A gente não pode falar nada que acha que a gente está respondendo (...)” (entrevista com grupo de alunos/as de escola pública).

O bom professor é aquele que consegue transmitir a matéria de maneira didática, ajudando o aluno nas suas dúvidas, reconhecendo suas dificuldades e habilidades individuais. O professor admirado pelos alunos é o que se mostra disponível, numa relação mais informal, mais descontraída e mais afetiva:

Os professores poderiam tentar fazer a pessoa aprender de forma diferente. Tem professor que consegue dar a matéria e nem parece que a aula passou. Se o professor fosse mais legal com os alunos, com certeza a gente iria aprender mais facilmente, iria ter mais interesse (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Os jovens criticam a maneira de ensinar, a falta de incentivo, a pouca interação entre professor-aluno, a didática: “Tem professor que é legal, mas tem uns que ficam com aquele negócio de que ‘sou professor, sou melhor’. Tem que mudar o jeito de ensinar” (entrevista grupo de alunos/as de escolas pública).

Uma demonstração da falta de interação, entendida pelos alunos como agressão ou violência psicológica, diz respeito ao constrangimento imposto por professores que se utilizam da “gracinha”, da ironia, quando os alunos manifestam dúvidas. Existem, segundo os jovens, professores que chegam cansados na escola, entrando na sala de aula rígidos, não admitindo dúvidas, nem conversas:

“Tem professor que entra na sala e se você respira, ele faz um escândalo”; “Alguém tem dúvida? Tenho. É problema seu... O professor vira, ri, faz aquela gracinha. Aí a pessoa fica com medo” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Os alunos reclamam da ausência de relação positiva com professores e da falta de diálogo: “Acho que tem que ser diferente. A gente passa parte da nossa vida em sala de aula. Convive mais do que com o pessoal de nossa casa” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Quadro 2.3. Ponto negativo

Entrevista grupo de alunos/as de escola pública

“Têm professores que de alguma maneira ou outra, sempre humilham; só quer saber de dar ponto negativo. Você trouxe o caderno? Não? Ponto negativo. Isso, ponto negativo, a não fez não, ponto negativo. Não tem um ponto positivo que sobre.”

Tanto os alunos da escola pública quanto os da particular criticam a ausência de regras em algumas escolas, estranham a permissividade de alguns professores e relatam que, mesmo em casos de transgressões graves, a administração não aplica medidas punitivas.

O jovem na visão do professor

Nos questionários, os profissionais da educação atribuem como principal razão para o rendimento escolar insatisfatório o desinteresse, a apatia e a falta de motivação dos alunos (70,1%). Em seguida, atribuem esse rendimento insatisfatório ao distanciamento dos conteúdos educacionais da realidade dos alunos (59,4%).

Outra razão é a falta de apoio familiar (53,4%). Isso configura um quadro que mostra que as causas principais do baixo rendimento escolar, na visão dos professores, estão mais relacionadas aos próprios alunos e suas famílias do que a problemas ligados ao sistema escolar, da má formação dos professores e da falta de recursos humanos. (Tabela 2.7)

Esses temas aparecem de modo mais acentuado nos grupos focais e serão tratados no capítulo sobre família.

Tabela 2.7
Opinião dos profissionais da educação sobre razões do rendimento escolar insatisfatório

| | SIM | NÃO |
|---|------------|------------|
| Comportamentos inadequados do professor | 15,2% | 84,8% |
| Desinteresse, apatia e falta de motivação dos alunos | 70,1% | 29,9% |
| Carência de recursos humanos | 10,5% | 89,5% |
| Indisciplina dos alunos | 30,2% | 69,8% |
| Conteúdos educacionais distanciados da realidade dos alunos | 59,4% | 59,4% |
| Má administração do sistema escolar | 20,4% | 79,6% |
| Falta de apoio na família | 53,4% | 53,4% |
| Situação econômica do país | 16,0% | 84,0% |
| Má formação do professor | 25,2% | 25,2% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Várias situações são percebidas pelos professores como problemas de conduta, como: indisciplina, desobediência, desatenção, agressividade, indiferença, uso de drogas. (Tabela 2.8)

Os professores tomam atitudes distintas diante de situações consideradas problemáticas, que variam entre conversar com alunos, encaminhar para serviços especializados, comunicar aos pais, suspender, expulsar e até mesmo chamar a polícia. No caso de consumo de bebidas alcoólicas, de agressão sexual, o primeiro procedimento é encaminhar para serviços especializados. (Tabela 2.9).

Nos grupos focais evidencia-se que os professores convivem no seu dia-a-dia com uma série de problemas ligados à indisciplina e à sua relação com o aluno. Convivem com a dificuldade de

Tabela 2.8
Percepção dos profissionais da educação sobre
problemas de conduta dos alunos na escola

| | Freqüência% |
|---------------------------------|--------------------|
| Não obedecem ao professor | 92,3% |
| Indisciplina em sala de aula | 81,5% |
| Bagunça | 73,8% |
| Conversar muito em sala de aula | 51,6% |
| Não fazem as tarefas escolares | 65,3% |
| Matar aula freqüentemente | 73,6% |
| Indiferença em sala de aula | 63,1% |
| Agressividade verbal | 84,8% |
| Agressividade física | 76,3% |
| Depredação da escola | 83,8% |
| Usar drogas | 78,6% |
| Fumar cigarros | 57,9% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul/97.

Tabela 2.9
Atitudes dos profissionais da educação diante de situações problemáticas

| Situações | Atitudes | Conversa com alunos | Encaminha para serviços especializados | Suspende | Expulsa | Chama a polícia | Comunica os pais |
|---------------------------------------|-----------------|----------------------------|---|-----------------|----------------|------------------------|-------------------------|
| Matar aulas | | 37,3% | 22,1% | 0,9% | 0,0% | 0,0% | 24,7% |
| Fumar cigarros na escola | | 35,5% | 14,3% | 1,5% | 0,1% | 0,1% | 15,7% |
| Drogas | | 21,6% | 32,2% | 1,2% | 1,2% | 0,6% | 24,1% |
| Agressões físicas | | 25,6% | 21,7% | 14,0% | 1,7% | 0,7% | 17,5% |
| Desrespeitar autoridades | | 31,7% | 19,2% | 1,0% | 0,1% | 0,1% | 17,0% |
| Depredação das dependências da escola | | 20,6% | 21,3% | 13,0% | 2,2% | 3,5% | 23,1% |
| Agressão sexual | | 14,2% | 25,6% | 5,1% | 6,0% | 6,4% | 20,0% |
| Consumo de bebida alcoólica | | 24,3% | 25,8% | 5,7% | 1,0% | 0,1% | 24,3% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul/97.

estabelecer limites e de se impor, mesmo reconhecendo a importância desses limites para se fazerem respeitados:

Quando você está dando aula, se é um professor um pouco mais permissivo, eles querem tomar conta. Então, quando você dá aquela freada e reprime, eles até gostam. Agora, quando você impõe limite, ‘aquele professor dali é legal’, muitas vezes falam isso. Os alunos gostam de dizer: ah, aquele cara ou aquela professora não tem moral com a gente — quando o professor é permissivo (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Os professores, assim como os alunos, criticam o sistema de ensino e as condições de trabalho na escola pública e na particular. Os professores da rede pública apontam como problemas da escola: excesso de alunos na sala de aula, carga horária e conteúdo programático inadequados, baixos salários, falta de valorização do professor, de orientação e apoio da Fundação Educacional.

Queixam-se da apatia dos alunos e do clima tenso quando se trata de lidar com adolescentes com problemas de afetividade, relacionamento e aprendizagem: “Hoje, você como professor está administrando uma bomba, uma bomba-relógio” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Sentem que não é somente o seu trabalho que é desvalorizado, mas que a escola pública não tem nenhum prestígio e vem sendo estigmatizada pela sociedade:

Quadro 2.4. Escola pública é punição

Entrevista grupo de professores/as de escola pública

“Uma valorização, não há. O que há é aquela queixa de que a escola pública é um fracasso, de que a escola pública é muito carente e que o aluno, de certa forma, vai para a escola pública que é uma forma de punição. Ele mesmo se sente discriminado. Têm muitos pais que tiram o filho de escola particular e vêm aqui com esse discurso.” “Não agüento mais pagar pra ele não passar. Então, estou trazendo ele para cá, para ver se ele passa e se toma um rumo.”

Existe um sentimento de impotência por parte dos professores que enfatizam sua impossibilidade de reagir adequadamente diante dos problemas dos alunos.

A escola permite que todo aluno procure a escola quando está com problema; seria necessário que ela tivesse condições de tratar desses problemas, mas a escola é impotente. Nós professores estamos desesperados. Há certos momentos que a gente até se torna, por via das circunstâncias, indiferentes. A gente não pode mergulhar nesses problemas (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Mesmo mais valorizados socialmente, os professores das escolas particulares admitem conviver com vários problemas. Não se sentem admirados pelos alunos, que os consideram como prestadores de serviços, empregados da escola, reconhecem que a situação dos profissionais de ensino é difícil e que a profissão perdeu seu prestígio: “Teoricamente vêem o professor como alguém para prestar um serviço. Que ganha mal. É empregado. Está aí para quebrar o galho. Este é o preconceito que temos dentro da escola” (entrevista grupo de professores/as de escola particular).

2.1. A violência na escola

Vivenciada pelos jovens

Nos questionários, os jovens revelam seu pouco envolvimento em situações de violência dentro da escola/universidade. Um número expressivo não se envolveu em confrontos físicos e nunca se sentiu ameaçado. (Tabela 2.10)

O envolvimento dos jovens em situações de violência na escola denota que a participação feminina é menor do que a masculina. (Tabela 2.11)

Nos grupos focais, os alunos mencionam a ocorrência de brigas envolvendo meninos e meninas: “(...) antes era só os meninos que lutavam. Elas nem sabiam brigar ... porque o menino

Tabela 2.10
Envolvimento dos jovens em situações de violência na escola/universidade

| | Muitas vezes | Às vezes | Nunca | NS/NR | TOTAL |
|------------------------|--------------|----------|-------|-------|--------|
| Ameaças e intimidações | 3,7% | 15,2% | 79,6% | 1,5% | 100,0% |
| Discussões | 8,5% | 46,4% | 44,4% | 0,7% | 100,0% |
| Agressão física | 3,0% | 13,5% | 82,5% | 1,0% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 2.11
Envolvimento dos jovens em situações de violência na escola, por sexo

| | Muitas vezes | | Às vezes | | Nunca | |
|-----------------|--------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino |
| Ameaças | 6% | 2% | 22% | 8% | 71% | 88% |
| Discussões | 13% | 4% | 49% | 44% | 37% | 51% |
| Agressão física | 1% | 1% | 4% | 2% | 72% | 93% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

faz luta para saber bater. Elas são fortes, mas erravam o soco” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Quando se perguntava aos jovens se haviam sido vítimas de algum tipo de violência na escola, sempre diziam que não, coincidindo com as respostas obtidas nos questionários. Contudo, no decorrer das entrevistas, a percepção da violência foi se ampliando para além dos limites da agressão física, demonstrando que há um tipo de violência moral da qual são vítimas em seu cotidiano.

Principalmente entre os alunos das escolas públicas, as humilhações e abuso de autoridade por parte dos profissionais de ensino adquiriram a significação de violência. O abuso de autoridade manifesta-se também pelas punições, advertências, suspensões e expulsões.

Quadro 3.5. Você não é nada

Entrevista grupo de alunos/as de escola pública

“O professor não quer nem saber de conversa, pega o papel e já dá advertência, não deixa a gente explicar. Tem professor que é ignorante.” “Qualquer coisinha já leva advertência. Se esquecer a carteirinha, se estiver com uma blusa qualquer por cima do uniforme da escola, se ficar tomando um ar no corredor. Adverte três vezes, três orais, três escritas, depois é suspensão.” “A maioria é sair de sala. Ponto negativo, ou então conversar com o aluno. O aluno não é nada, você é nada. Aí ele se sente humilhado, porque os outros vão estar olhando para ele e rindo. Eu repito: não são todos.” “Você tem que ficar ali quietinho ouvindo o que ele quer, porque senão ele te manda para fora, te da uma ocorrência, uma suspensão, qualquer coisa parecida, então... Eles te desrespeitam, mas você não pode fazer nada.”

Nas escolas públicas, na relação professor-aluno, aparecem agressões verbais, falta de respeito para com os alunos. Essas situações foram narradas, no decorrer das entrevistas, com grande indignação por parte dos jovens, que se sentem impotentes diante desse tipo de abuso:

Tem professor que é ignorante. Qualquer coisa sai xingando por aí o aluno, xinga de palavrão. Às vezes o aluno provoca, mas eu acho que o professor não tem o direito de xingar o aluno: primeiro pela posição dele de professor, ele tem que dar o exemplo; segundo, porque o aluno já é incoseqüente. Ninguém tem o direito de desrespeitar, ninguém, nem o professor desrespeitar aluno, nem o aluno desrespeitar o professor.

Tem professor que já chamou a gente de vagabundo; pode ser por pequenas coisas, quem é ele para estar me xingando?

Outro dia a professora me desacatou dentro da sala de aula, ela veio me chamar de cretino, de idiota. Não só eu, vários meninos. (...) partiu dela, ela começou a xingar todo o mundo de cretino, idiota, ela xinga qualquer um. Eu tomei suspensão, ela não.

O problema é que professor fica botando moral em cima da gente; tem muito professor que xinga a menina de vagabunda na sala (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

O problema de assédio sexual apontado em uma das escolas aparece como experiência do passado e é percebido de forma bastante distinta entre os adolescentes. O que passa por uma mera brincadeira no olhar dos meninos, do ponto de vista das meninas é algo sério e reprovável.

Menina — No ano passado tinha um professor de Biologia que dava em cima de todas as alunas. A gente estava assistindo aula, de repente ele chegava para uma aluna e dizia: “Tive um sonho erótico com você esta noite”. Aí, a gente foi na direção. Então ele ficou em cima da gente, marcou a gente porque a gente reclamou. Ele terminou por sair do colégio. Tiraram. Ficou puto e saiu, mas já estava pressionado.

Menino — Brincadeira, brincadeira, e o pessoal levava a sério.

Menina — Brincadeira? Porque não era com você.

Menino — Ele é noivo, é noivo e se casou agora.

Menina — Mas o que tem isso?

Menino — Quer dizer que ele vai ficar dando em cima de vocês duas?

Menina — E deu, na frente de todo mundo. Como você acha que eu me sentia com os outros rindo de mim porque o meu professor teve um sonho erótico comigo? Dizer que é brincadeira! Outra coisa, a brincadeira dele não era só dentro da sala, a gente saía e a brincadeira continuava (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Embora os jovens não relacionem diretamente droga e violência, durante as entrevistas mencionam a problemática das drogas e do tráfico, e um jovem narrou o caso de um professor que utilizava os alunos como indicadores de pontos-de-venda de drogas:

Aqui nessa escola tinha um professor, o bicho era muito doído. Ele ficava direto jogando indiretas, cansava de sair com a galera daqui para cheirar pó, encontrava, marcava, era maconha também. Um dia ele me perguntou onde tinha uma boca no Paranoá, e eu expliquei para ele onde era (entrevista grupo de alunos/as de escola pública. Depoimento de um aluno que mora na periferia e estuda em escola do Plano Piloto).

Vivenciada pelos professores

Os profissionais de educação, por sua vez, afirmam que raramente ocorrem situações de violência na escola. No entanto, é bastante alto o número de declarações que dizem respeito ao conhecimento de diferentes formas de violência, indicando índices elevados nas respostas afirmativas quanto ao conhecimento de casos de violência “fora da escola”. (Tabela 2.12) Vale destacar as altas porcentagens referentes a casos de violência familiar (71%) e sexual (25%), situações envolvendo violência familiar e sexual.

Tabela 2.12
Conhecimento dos profissionais da educação sobre casos de violência com os alunos

| Tipos de violência | SIM | NÃO | NS/NR | TOTAL |
|---------------------------|------------|------------|--------------|--------------|
| Agressão física | 64,1% | 35,4% | 0,5% | 100,0% |
| Violência sexual | 25,4% | 74,1% | 0,5% | 100,0% |
| Assaltos/furtos | 79,5% | 20,0% | 0,5% | 100,0% |
| Violência no trânsito | 60,8% | 38,7% | 0,5% | 100,0% |
| Violência familiar | 71,1% | 28,2% | 0,7% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 2.13
Percepção dos profissionais da educação sobre situações de violência na escola

| Situações | Nunca | Raramente | Muitas vezes | Sempre | NS/NR | TOTAL |
|------------------------|--------------|------------------|---------------------|---------------|--------------|--------------|
| Ameaças e intimidações | 27,4% | 53,1% | 18,0% | 1,2% | 0,2% | 100,0% |
| Agressão física | 35,2% | 53,9% | 10,0% | 0,7% | 0,2% | 100,0% |
| Agressão sexual | 92,0% | 6,5% | 1,2% | 0,0% | 0,2% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Os professores chamam a atenção para o fenômeno da naturalização da violência entre os jovens, uma certa insensibilidade e apatia em relação às conseqüências dela. Afirmam tratar-se de um tema que, mais do que qualquer outro, exerce grande atração para eles:

Eles estão muito acostumados com a violência, tanto que filmes interessantes para eles têm que ter ação e violência. Você pode chegar numa sala de aula e dizer: Vocês querem assistir a estes filmes? Você leva um de violência, de briga, de bala, de confusão e leva um cultural, que eles nem olham (...) A gente dá uma aula. Procura simplificar as coisas da melhor maneira, botar toda a didática que a gente aprendeu na faculdade e nos anos de experiência que a gente tem. A gente não transmite para eles, e você coloca um filme que tem um monstro de oitenta cabeças, trinta rabos e não sei quantas pernas, que eles entendem tudo (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Os professores reclamam da divergência de valores e interesses entre eles e os alunos. Os jovens comportam-se de maneira que demonstram insensibilidade às mais variadas formas de violência presentes em seu dia-a-dia:

A nossa preocupação é muito grande nesse sentido. É essa frieza, essa indiferença, que o professor percebe, que me choca, porque nós somos de outra faixa etária, de outra sociedade, de outro momento em que os valores também eram outros. Eles estão muito acostumados com violência (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Consideram ineficazes as tentativas para modificar valores por meio de sua prática de ensino e atribuem à família as causas do comportamento violento dos jovens: “Acho que a violência vem de casa mesmo” (entrevista grupo de professores/as de escola pública). Esse tema será aprofundado no próximo capítulo, quando é mostrado o jogo de acusações e culpabilidade que se dá entre a família e a escola.

Os pais, dizem eles, quando informados sobre atos violentos de seus filhos, também demonstram incapacidade em resolver o problema (38,7%) e dificuldade em aceitar o fato (20,4%), mesmo que procurem discutir a melhor atitude a tomar (31,7%). (Tabela 2.14)

Segundo Aberastury (1981), os jovens têm a necessidade de viver em grupos. Na busca da identidade adolescente, ele recorre, defensivamente, à busca de uniformidade que pode proporcionar segurança e estima pessoal.

Tabela 2.14
Reação dos pais quando informados pela escola de atos violentos dos filhos, segundo os profissionais da educação

| Reação dos pais | % |
|-------------------------------------|---------------|
| Dificuldades em aceitar | 20,4% |
| Indiferença | 2,5% |
| Comprometem-se em punir | 4,0% |
| Discutem a melhor atitude | 31,7% |
| Incapacidade de resolver o problema | 38,7% |
| NS/NR | 2,7% |
| TOTAL | 100,0% |

Nesse sentido, os professores alertam também sobre a influência do grupo de pares no comportamento: “Você pode ter um aluno que é um doce, ele está ali, é um cidadão, mas se ele se juntar com uma meia dúzia, ele toca fogo no índio, está entendendo?” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

CAPÍTULO III

VIDA FAMILIAR

No Brasil, estudos sociológicos e antropológicos sobre a família normalmente assinalam as transformações ocorridas nas últimas décadas e destacam a crise do modelo de família nuclear dominante entre nós (Velho, 1981; Machado, 1985).

Os principais fatores apontados como expressão da emergência de novos arranjos familiares e da redefinição dos papéis de gênero são: o crescimento do número de mulheres como chefes de família, o declínio das taxas de fecundidade, o aumento do número de separações conjugais, a elevação do nível educacional das mulheres e sua maior participação no mercado de trabalho.

Essas mudanças não atravessam do mesmo modo todos os estratos e gerações da sociedade. Alguns estudos postulam que as camadas médias seriam mais sensíveis às mudanças, enquanto as camadas populares mais apegadas aos valores tradicionais, o que não significa afirmar que os elementos tradicionais não estariam presentes na classe média, sobretudo entre os jovens (Velho, 1981; Zaluar, 1985).

A sociologia clássica atribui à família o papel de agente socializador. Segundo a corrente funcionalista representada por Parsons, as funções da família moderna centram-se principalmente na formação da personalidade dos indivíduos: sua função básica

seria a socialização primária das crianças, preparando-as para se tornarem membros da sociedade, para a normatividade das regras sociais (Parsons, 1973).

A Escola de Frankfurt, representada aqui por Adorno e Horkheimer, também situa a família nesse papel de agente socializador e formador da personalidade dos indivíduos. No entanto, diferentemente dos funcionalistas, os frankfurtianos criticam seu papel conservador e o elemento de dominação expresso, principalmente, pela autoridade do pai (Adorno, 1950).

A família é uma instituição mutável. A existência de um modelo em determinada época não significa que um conjunto de regras e padrões de comportamento não possa sofrer transformações. O modelo de família nuclear predominante na tradição da cultura ocidental contemporânea ainda prevalece nas teorias que tratam do tema.

Essas, geralmente, não levam em conta as mudanças sociais citadas e referem-se a um certo modelo idealizado de família: mulher e homem casados vivendo sob o mesmo teto, numa relação bem estruturada, sem lugar para separações e na qual o homem é a principal autoridade.

A família não é uma instituição “natural” e pode assumir diversas configurações em torno da atividade básica biológica: a reprodução. Deve ser analisada dentro de um processo histórico, que implica dinâmicas e mudanças de valores, idéias e regras transmitidas ou moldadas no seu interior.

Não é uma instituição estática, move-se tanto nos espaços das construções ideológicas, quanto no papel que exerce na organização da vida social. Na sociedade atual, apresenta-se como lugar de troca, de construção de personalidade e, ao mesmo tempo, lugar de conflitos e tensões.

A mesma visão “naturalista” que impregna as teorias sobre a família vai ser encontrada no discurso dos pais e dos professores entrevistados nesta pesquisa. Por parte dos pais, existe um sentimento de culpa por não poderem dar o tempo e as atenções que julgam necessários à família e, por parte dos professores, a culpabilização desses pais por não disporem desse tempo, por não terem controle, pela indisciplina e incapacidade de colocar limites em seus filhos.

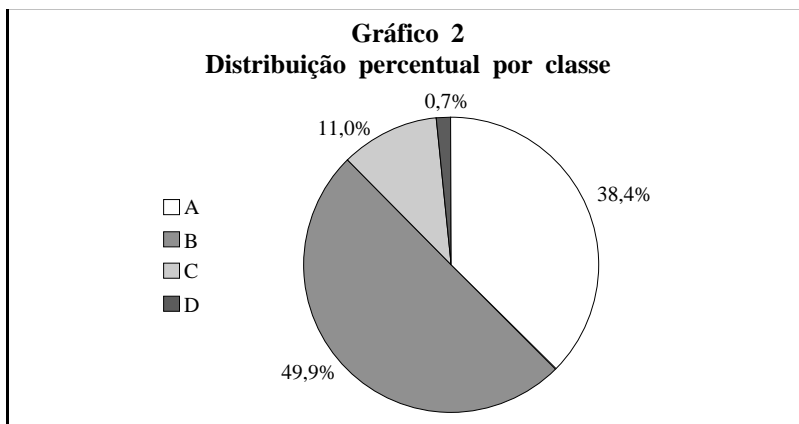
O objetivo da análise aqui foi traçar um perfil da relação existente entre jovem e família, e da relação família-escola, a partir de algumas perguntas feitas nos questionários e da análise das representações que aparecem nos grupos focais de jovens, pais e profissionais da educação.

A análise dos questionários recairá sobre as respostas dadas a perguntas como: Que assuntos você costuma conversar com a sua família? De quais temas seus pais gostam de conversar com você? Quais são suas tarefas e seus deveres com relação à família? Quais as regras existentes em casa? O que você considera violento em uma família? Você já teve estas experiências em sua família?

Nos grupos focais propôs-se discutir, em aberto, temas sobre a relação dos jovens com a família: normas, valores, limites, violência, comportamentos cotidianos. A relação família-escola foi abordada a partir da óptica dos pais e professores.

3.1. Caracterização das famílias

A grande maioria dos jovens provém de núcleos familiares pertencentes às classes A (38,4%) e B (49,9%), seguindo a categorização proposta pela ABIPEME. As classes C (11%) e D (0,7%) compõem o segmento denominado de classe média e média baixa. Não foram registrados casos de classe E. (Gráfico 2)



Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Quanto ao nível de escolaridade do pai e da mãe, constata-se que em sua maioria têm curso superior completo, o que, novamente, caracteriza uma situação muito específica do Distrito Federal. Observa-se que há uma proporção maior de pais (61,8%) do que de mães (53,4%) com esse nível de escolaridade. Em contraposição, observa-se uma parcela maior de mães com o 2º grau completo (27,7%) do que de pais (20,4%). Tomado de forma conjunta, mais de 80% dos pais têm, pelo menos, o segundo grau completo.

Tabela 3.1
Nível de escolaridade dos pais

| Nível de escolaridade | Escolarização | | | |
|-----------------------|---------------|-------|-----|-------|
| | PAI | | MÃE | |
| | Nº | % | Nº | % |
| 1º Grau incompleto | 16 | 4,0 | 17 | 4,2 |
| 1º Grau completo | 16 | 4,0 | 20 | 5,0 |
| 2º Grau incompleto | 10 | 2,5 | 10 | 2,5 |
| 2º Grau completo | 82 | 20,4 | 111 | 27,7 |
| Superior completo | 248 | 61,8 | 214 | 53,4 |
| NS/NR | 29 | 7,2 | 29 | 7,2 |
| TOTAL | 401 | 100,0 | 401 | 100,0 |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Funcionário público é a categoria ocupacional principal da maioria dos pais dos jovens pesquisados. No caso do pai, essa categoria representa 45,1%, seguida por assalariado (14,7%) e profissional liberal (12,7%). A maioria das mães também pertence à categoria de funcionário público, embora em menor percentual (40,4%), e uma parcela considerável (24,7%) se enquadra na categoria dona de casa.

Alguns dados suplementares contidos na Tabela 3.3 possibilitam uma idéia melhor da situação material dos grupos familiares trabalhados na pesquisa. Como a escala ABIPEME, utilizada para categorizar o nível socioeconômico, demanda o levantamento das facilidades e de bens de consumo duráveis de que a família dispõe (ver item “Descrição metodológica”, p. 160), foram selecionadas duas dessas facilidades para ilustrar a situação dos núcleos familiares do DF.

Tabela 3.2
Ocupação principal dos pais

| | PAI | | MÃE | |
|----------------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Nº | % | Nº | % |
| Funcionário público | 151 | 45,1 | 162 | 40,4 |
| Assalariado | 89 | 14,7 | 46 | 11,5 |
| Empresário | 36 | 9,0 | 22 | 5,5 |
| Profissional liberal | 51 | 12,7 | 24 | 6,0 |
| Autônomo | 43 | 10,7 | 39 | 9,7 |
| Dona de casa | 2 | 0,5 | 99 | 24,7 |
| NS/NR | 29 | 7,2 | 9 | 2,2 |
| TOTAL | 401 | 100,0 | 401 | 100,0 |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 3.3
Posse de televisores em cores e automóveis nos núcleos familiares de Brasília

| Número | Televisão (Cores) | | Automóvel | |
|--------------|-------------------|--------------|------------|--------------|
| | Nº | % | Nº | % |
| 0 | 1 | 0,2 | 30 | 7,5 |
| 1 | 31 | 7,7 | 126 | 31,4 |
| 2 | 93 | 23,2 | 136 | 33,9 |
| 3 | 136 | 33,9 | 72 | 18,0 |
| 4 | 84 | 20,9 | 29 | 7,2 |
| 5 | 33 | 8,2 | 5 | 1,2 |
| 6 | 15 | 3,7 | 3 | 0,7 |
| 7 e + | 8 | 2,0 | | |
| Total | 401 | 100,0 | 401 | 100,0 |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

É possível observar que, em média, as famílias possuem 3,2 televisores em cores e dois automóveis, registrando-se 27% de famílias que possuem três ou mais automóveis.

3.2. Viver em família

O jovem e a família

De acordo com os questionários, a maioria dos jovens mora com o pai e a mãe (66,1%). Um número bastante expressivo

mora apenas com a mãe (22,9%); 5% moram com parentes e 3,5% só com o pai. O número de mulheres que chefiam famílias evidencia as alterações ocorridas, nestas últimas décadas, na vida social.

De modo geral, pode-se observar na Tabela 3.4 que os jovens consideram como satisfatória a relação com os membros da família. A melhor relação é com a mãe, que concentra 96,8% das opiniões positivas; em seguida com os irmãos (91,6%); e por último com o pai (87,6%). Ainda que a relação seja considerada como satisfatória, não se pode deixar de ressaltar que 12,4% dos jovens apontam essa relação como muito ou totalmente insatisfatória.

Tabela 3.4
Relacionamento com os membros da família

| Relação | Pai | | Mãe | | Irmãos | |
|----------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Muito satisfatória | 146 | 41,1 | 214 | 58,2 | 134 | 37,9 |
| Satisfatória | 165 | 46,5 | 142 | 38,6 | 190 | 53,7 |
| Insatisfatória | 33 | 9,3 | 10 | 2,7 | 21 | 5,9 |
| Muito insatisfatória | 11 | 3,1 | 2 | 0,5 | 9 | 2,5 |
| TOTAL | 355 | 100,0 | 368 | 100,0 | 354 | 100,0 |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Com a finalidade de aprofundamento sobre o ideário dos jovens em relação às normas que deveriam reger o convívio familiar, foram propostas diversas questões do tipo “os jovens deveriam poder (...)”, cujos resultados se encontram detalhados na tabela a seguir:

Tabela 3.5
Os jovens deveriam poder:

| | Concorda | | Discorda | | NS/NR | | TOTAL | |
|---------------------------------------|----------|------|----------|------|-------|-----|-------|-------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Discutir com os pais sobre sexo | 389 | 97,0 | 12 | 3,0 | | | 401 | 100,0 |
| Discutir com os pais sobre drogas | 391 | 97,5 | 9 | 2,2 | 1 | 0,2 | 401 | 100,0 |
| Levar amigos para dormir em casa | 353 | 88,0 | 48 | 12,0 | | | 401 | 100,0 |
| Fazer festas em casa | 341 | 85,0 | 60 | 15,0 | | | 401 | 100,0 |
| Levar namorado(a) para dormir em casa | 233 | 58,1 | 168 | 41,9 | | | 401 | 100,0 |
| Chegar em casa a hora que quiser | 225 | 56,1 | 175 | 43,6 | 1 | 0,2 | 401 | 100,0 |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Pode-se observar que, nesse ideário, as maiores necessidades dos jovens giram em torno de poder conversar com os pais sobre drogas e também sobre sexo, temas que, como se verá a seguir, são os menos debatidos.

Quase metade dos jovens entrevistados declara que costuma conversar muito com seus pais (49,9%). Número quase idêntico deles afirma conversar somente às vezes (46,9%). Os temas mais discutidos são futuro profissional, relacionamento no interior da família e escola. O menos discutido é política. (Tabela 3.6)

Tabela 3.6
Frequência de diálogo dos jovens com os pais sobre temas relevantes

| | Muitas vezes | Às vezes | Nunca | NS/NR | TOTAL |
|--------------------------------|--------------|----------|-------|-------|--------|
| Escola | 50,0% | 42,1% | 5,7% | 2,2% | 100,0% |
| Namoro | 19,2% | 54,9% | 23,7% | 2,2% | 100,0% |
| Sexualidade | 19,2% | 47,9% | 30,7% | 2,2% | 100,0% |
| Drogas | 34,0% | 43,1% | 20,7% | 2,2% | 100,0% |
| Problemas econômicos | 34,9% | 43,4% | 19,5% | 2,2% | 100,0% |
| Problemas familiares | 41,1% | 48,2% | 8,5% | 2,2% | 100,0% |
| Relação com os amigos | 31,0% | 47,6% | 19,2% | 2,2% | 100,0% |
| Política | 13,7% | 36,0% | 48,1% | 2,2% | 100,0% |
| Esportes | 37,7% | 44,6% | 15,5% | 2,2% | 100,0% |
| Futuro profissional | 64,6% | 29,4% | 3,8% | 2,2% | 100,0% |
| Relacionamento entre a família | 50,9% | 40,9% | 6,0% | 2,2% | 100,0% |
| Cotidiano | 41,4% | 44,6% | 11,8% | 2,2% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Embora seja expressivo o número de jovens que afirma conversar muitas vezes sobre sexo ou drogas, ressalta-se que quase a totalidade apresenta desejo de poder discutir com os pais sobre sexo (97,0%) e drogas (97,5%).

Esses dados levam a pensar que, embora a maioria afirme ter uma relação satisfatória com a família, os assuntos mais ligados à sua intimidade não fazem parte das conversas do dia-a-dia. A questão da sexualidade — e o namoro como um dos seus aspectos — adquire muita importância nessa fase da vida dos jovens.

A sexualidade, porém, é menos discutida na família do que o futuro profissional. É também menos abordada do que esportes, o que denota certa tendência de omissão ou constrangimento no tratamento de temas mais pessoais.

Nos grupos focais, os jovens declaram que conversam com os pais sobre uma ampla gama de temas: sexo, namoro, amizade, escola, drogas.

Jovens dependentes de drogas e a família

Apesar de todas as dificuldades constatadas, da existência de temas pouco conversados com os pais — temas que poderíamos chamar de “tabus” (vide Tabela 3.6) —, a relação familiar não parece ser o principal problema na vida dos jovens entrevistados. Há, contudo, um grupo específico entre eles para os quais essa afirmação está longe de ser válida: o dos dependentes de drogas.

Os jovens dependentes de drogas — ligados a entidades de apoio — dizem que a relação com a família tornou-se tensa depois de seus pais saberem de seu envolvimento com drogas: “(...) acaba a confiança que eles têm na gente”. Existe desconfiança da palavra, de roubo, e há um grande controle dos pais com relação a gastos com dinheiro, impondo-se que os jovens digam onde e como gastam: “(...) para que você quer esse dinheiro, o que você pretende?” (entrevista com jovens dependentes).

A representação dos pais sobre drogas é descrita pelos jovens como algo vinculado “(...) à safadeza e à malandragem; não entra na cabeça deles que é uma doença” (entrevista com jovens dependentes).

As atitudes dos pais, segundo esses jovens, são extremamente agressivas. Os pais os tratam como “maconheiros, drogados”, duvidando todo o tempo de sua palavra e de suas ações: “(...) você não quer sair de nada disso” (entrevista com jovens dependentes).

Ao mesmo tempo, pai e mãe, principalmente as mães, são acusados pelos filhos de não saberem colocar-lhes limites e de não reprimi-los quando necessário. Os jovens se ressentem da necessidade de imposição de limites: “minha mãe sempre me

apoiou, estando certo ou errado; deve ser por isso que eu faço o que faço hoje (...)" (entrevista com jovens dependentes).

Nesse grupo específico, onde as drogas compõem o cenário familiar, existe grande sentimento de culpa dos filhos pelo estado emocional dos pais, pelo envelhecimento precoce, pelo adensamento de suas preocupações e tristezas. Há, no entanto, queixas sobre a falta de atenção dos pais para com a fragilidade de um dependente.

Os pais e a família

Para os pais, os assuntos mais habitualmente comentados com os filhos são sobre esportes, escola, namoro, drogas: "(...) qualquer coisa que aconteça na escola, na rua, com os colegas. Mãe é aquele negócio (...)" (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

O tema da droga, sendo uma preocupação constante dos pais, é discutido até na "evangelização": "A gente não perde a oportunidade de dialogar, de explicar" (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola pública). Alguns fazem questão de acentuar a importância de se manter diálogo constante com os filhos, evocando situações que consideram consequência desta ausência: "A gente vê vários pais falando: 'meu filho morreu de overdose, era viciado e eu não sabia'" (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Entre os entrevistados surge a figura do pai amigo: "Você está com dúvidas de qualquer coisa, pergunte para mim, não tenha vergonha; vamos procurar informações juntos" (entrevista grupo de alunos/as de escola particular). Essa visão de pais e filhos amigos é criticada por alguns jovens como um "*slogan moderno*" que coloca as figuras das autoridades paterna e materna como secundárias: "Acho que antes de ser amigos, têm que ser pais. Tem que ser pai e amigo" (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Uma minoria afirma não ter nenhum diálogo com a família, mantendo uma relação apenas superficial. Essa dificuldade de

acesso aos pais, seja por falta de tempo, por excesso de trabalho, ou por outras preocupações, é comentada por alguns pais.

Um deles, também professor da escola onde foi formado um dos grupos focais — referindo-se a uma tarefa na qual alunos entrevistariam pais —, disse que a maioria dos jovens não pôde completá-la. Com certa ironia, o pai-professor relatou o porquê do insucesso, na versão de seus alunos: “Eu? Falar com meu pai? Como ter acesso a essa figura onipotente chamada pai?” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Os pais manifestam preocupação com o tempo que se mantêm ausentes de casa. Enfatizam que os jovens precisam ser acompanhados por meio de conversas freqüentes, justificando o pouco diálogo que têm com os filhos.

É com a mãe que o diálogo tende a se estabelecer mais aberto e constantemente. A mãe é considerada mais maleável e acessível. O pai, a figura de maior autoridade.

Na discussão sobre a família, os processos sociais ligados à reprodução relacional cotidiana incluem: tarefas domésticas, socialização dos filhos, apoio emocional dos adultos como expressão de amor e de devoção das mulheres.

Nessa situação, ser mãe, mulher e trabalhar fora pode levar a sentimentos de culpa e a mal-estar, que foram identificados nas entrevistas:

Pai e mãe trabalham fora, mas eu acho que a qualidade do convívio é importante, tem que estar presente também... Eu vou ficar meia hora por dia com o meu filho, mas eu não estou convivendo com os problemas que ele está tendo o dia inteiro... Eu acho que está certo a mulher sair para trabalhar, mas ela tem que fazer um esquema com o marido para um ou outro estar presente (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Pais, filhos drogados e a família

Para os pais, a relação com filhos dependentes químicos é “muito difícil, um fardo”, e passa por várias etapas. No primeiro momento, ao tomarem conhecimento do fato, sua reação tende a ser de violência física e verbal. Segue-se o sentimento de

impotência por não saberem como ajudar em situações de confusão mental dos filhos.

Os pais relatam as mudanças de comportamento dos filhos quando começam a usar drogas. Há queda do rendimento escolar e atitudes agressivas e violentas dos filhos. Identificam também outras mudanças: “(...) ele se isola do mundo, muda o palavreado, a música, os amigos. Os problemas são os mesmos, só o endereço é outro”; “eles se isolam, vão-se afastando da família, dos amigos antigos” (entrevista com pais de jovens dependentes).

Pais e filhos passam a ter um diálogo limitado, difícil e penoso. Para enfrentar, na família, os problemas decorrentes do consumo de drogas, alguns pais chegam a colocar os filhos para fora de casa, ou a adotar outras medidas extremas: “Meu filho, nesse momento, está como em prisão domiciliar (...)” (entrevista com pais de jovens dependentes).

3.3. Valores, normas e limites

A maioria dos jovens afirma ter regras a seguir. Entre elas, a mais mencionada se relaciona às saídas noturnas, como cumprir horários determinados pelos pais e/ou informá-los do lugar onde se encontram. A negociação dos horários e/ou a obrigação de dar coordenadas no meio da noite podem gerar tensões e conflitos, mas, em geral, esse tipo de controle dos pais é entendido como natural:

Lá em casa eu posso sair para onde eu quiser, a hora que quiser, desde que saibam onde eu estou.

O problema não é chegar, o problema é avisar.

Você vai viajar? Vai com quem, para onde?... mas é numa boa, não é uma coisa imposta (entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Nos questionários aplicados aos jovens, 56% manifestam o desejo de mudar esse tipo de imposição.

Há diferenças no comportamento dos pais com relação ao gênero dos filhos. As jovens falam do medo que os pais têm que elas engravidem, mesmo no caso das que dizem que os pais

ção total liberdade: “Cuidado, não vai ter filhos, e vai me dando camisinha, pílula (...)” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Observa-se o fato de nenhum dos jovens — homens e mulheres — entrevistados nos grupos focais terem feito qualquer menção à inquietação deles ou dos pais com a AIDS. Essa preocupação se revela nos questionários, quando 78,3% dos jovens responderam que só se relacionam sexualmente usando preservativos. (Tabela 3.7)

Tabela 3.7
Percepção dos jovens sobre a AIDS

| | Percentuais de concordância |
|---|------------------------------------|
| Não se preocupa, porque só tem relações com pessoas conhecidas | 17,0% |
| Só transa usando ou se o parceiro utilizar camisinha | 78,3% |
| Não se preocupa, porque não está no que foi chamado de grupo de risco | 15,5% |
| Acha que há muito exagero em relação a isto | 7,2% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Os jovens tendem a concordar com regras e limites no convívio da família. Contudo, estar de acordo com a existência de limites não significa aceitar restrições à liberdade e não dar importância à confiança que os pais devem neles depositar.

Educar, para a grande maioria dos entrevistados, significa saber colocar limites: “Tudo tem que ter regra, tudo tem seu limite e o dever dos pais é ensinar isso aos filhos, mas não como uma prisão” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular). Educar é fornecer liberdade com limites, é saber conviver com os limites da liberdade. “Podar” um filho de liberdade pode levá-lo a “(...) cometer uma série de besteiras” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Num dos grupos entrevistados, uma jovem-mãe de 15 anos reforça essa idéia, quando relata que seus pais sempre a controlaram, e ainda hoje não permitem que ela fique sozinha com o namorado, o pai de seu filho.

O respeito e a autoridade dos pais podem ser conseguidos por meio da palavra, que tem grande poder, “(...) tem uma hora que meu pai fala uma coisa que é pior que uma surra. Acho que isso é um jeito certo de se criar um filho” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública). Na percepção de alguns jovens, os pais evitam bater nos filhos por medo de que se revoltem e se tornem marginais.

Os pais, por sua vez, falam da importância de estabelecer normas e limites, de seu esforço constante em fixar horários de chegada, controlar gastos, e criticam o jovem que vai para a rua e não tem horário de voltar para casa: “(...) se você não for lá embaixo buscá-los, eles se perdem” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Alguns afirmam que exercem controle por meio da aproximação dos amigos dos filhos, trazendo-os para dentro de suas casas. As dificuldades que alguns têm em “ter controle sobre os filhos” são também relatadas, mas, apesar disso, as famílias “tentam, constantemente” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola pública; entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Um dos pontos negativos mencionados pelos pais no processo de socialização dos filhos é a influência da televisão no cotidiano da família. A televisão introjeta valores com que nem sempre estão de acordo: “existe uma cultura de egoísmo, que é brincadeira. Isso é induzido pela TV, pela mídia, que não respeita os limites de ninguém” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Segundo um pai, a televisão priva a família de um convívio maior, muda os hábitos da casa, cerceia as possibilidades de refeições em grupo, de diálogos e de relações mais próximas.

Outra questão abordada é o problema de lidar com o apelo da televisão, que determina padrões de consumo e ultrapassa “regras e valores sociais” transmitidos no interior da família: “A gente diz: ‘compra um tênis de 30 reais’, mas têm centenas de propagandas na televisão que dizem que tem que usar um Reebok. Como é que você vai comprar isso? É maior que a gente” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola pública).

O grande apelo de consumo nessa geração é uma realidade. Contraditoriamente, os jovens não têm, necessariamente, fácil acesso ao dinheiro: 42,1% afirmam não receber dinheiro dos pais para administrar, enquanto 35,2% recebem mesada e 19,2% recebem por semana.

Alguns pais declaram controlar o dinheiro dado aos filhos por receio de facilitar a aproximação com as drogas: “(...) se der 100 reais, o jovem fica com o dinheiro na mão e vai se aventurar, vai fazer experiência” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Fora do mercado de trabalho, os jovens brasilienses, pelo menos uma parcela deles, costumam executar tarefas domésticas. As jovens ocupam-se mais dos afazeres de âmbito privado, e os jovens têm maior contato com a esfera pública, sendo as principais tarefas lavar carros e pagar contas. (Tabela 3.8)

Tabela 3.8
Tarefas e deveres do jovem na família, por sexo

| São tarefas e deveres | Feminino | Masculino |
|--|-----------------|------------------|
| Ajudar nas tarefas domésticas | 59,0% | 47,0% |
| Ter bom aproveitamento nos estudos | 94,0% | 86,0% |
| Cumprir atividades extra-escolares | 61,0% | 60,0% |
| Cumprir horários determinados pelos pais | 64,0% | 46,0% |
| Contribuir financeiramente com a família | 8,0% | 9,0% |
| Cumprir atividades religiosas | 67,0% | 65,0% |
| Participar de festas familiares e/ou datas | 31,0% | 27,0% |
| Pagar contas | 84,0% | 89,0% |
| Lavar carros | 56,0% | 89,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Ajudar nas tarefas domésticas aparece como uma prática maior dos jovens das classes A e B: 55,8% e 54,0%, respectivamente. Já no caso da classe C, somente 40,9% dos entrevistados manifestam assumir tal compromisso.

Quanto aos deveres e cumprimento das normas, aparecem distinções entre os sexos. As jovens costumam ser mais exigidas

do que os jovens, principalmente no cumprimento dos horários determinados pelos pais.

Em alguns casos, elas afirmam serem mais controladas que os irmãos nas suas saídas: “Meu irmão pode fazer o que quiser, pode viajar sozinho (...) eu, até para o Park Shopping, é um sacrifício” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

O compromisso de estudar e ser aprovado na escola é apontado como um dos deveres mais importantes, tanto para homens como para mulheres. Mas as cobranças nem sempre são imperativas: “(...) você tem que estudar para o vestibular (...) ela esquece e passa quatro meses sem falar nada” (entrevista grupo de jovens infratores de trânsito).

O mesmo não acontece quando o assunto é droga e cigarro. Alguns jovens revelam a existência de pactos entre pais e filhos que devem ser rigorosamente obedecidos para evitar o seu uso.

O respeito é um valor importante que os jovens dizem aprender com os pais: “(...) desde pequeno ele me ensinou a respeitar” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular). Os pais, de sua parte, afirmam que transmitir valores como o respeito humano é papel da família, mas, no caso de alguns jovens, percebe-se a ausência desses valores.

Os jovens, no entanto, se sentem seguros quanto à confiança que os pais neles depositam — “Meu pai confia em mim 100% (...)” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular) —, exatamente porque se sentem moralmente bem formados.

No caso dos jovens dependentes de drogas, eles também consideram o respeito como um valor importante e criticam o fato de a geração atual não respeitar os pais.

Alguns pais, por sua vez, salientam sua segurança na formação moral dos filhos, embora muitas das atitudes destes os deixam perplexos: como não sentar para almoçar com a família, não conversar, não sair com os pais nos finais de semana e tratar as regras como “caretime”.

Falam ainda sobre a tensão entre autoridade e liberdade, sobre a dificuldade de estabelecer os limites para um e outro:

“(...) se você impõe, você passa a ser um carrasco, se você abre, você começa a sentir que a sua autoridade, o seu respeito, caíram pelo ralo” (entrevista grupo de pais de jovens dependentes).

Existem certos comportamentos dos jovens que escapam à compreensão dos pais, como a interdição imposta pelos filhos de deixá-los na entrada das festas: “O pai estar levando o filho na boate é considerado caretice, é o fim da picada. Agora, se ele fosse num táxi, poderia descer na frente do clube e não teria problema nenhum” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Um dos pais menciona que a família não pode ser pensada como instituição isolada do restante das instituições da sociedade. Uma reflexão sobre a família, na sua opinião, envolve aspectos da economia, da saúde, da educação e de valores. “Não é só a questão familiar, pai, mãe; é a sociedade toda como organismo que está doente” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

3.4. Relação família-escola

Os profissionais da educação atribuem a maior violência dos jovens de hoje prioritariamente à desestruturação da família⁴ (29,2%) (Tabela 3.9). A fala dos professores de uma escola pública situada no Plano Piloto — que também atende, além de jovens de classe média, jovens de camadas populares — enfatiza que existem na escola problemas sociais e familiares gritantes, desencontros familiares, filhos que desconhecem o paradeiro de seus pais, jovens que “matam aula” porque são obrigados a cuidar dos irmãos para que os pais possam trabalhar: “A nossa realidade é essa, a nossa realidade é muito difícil” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

4. O termo “desestruturação familiar” saiu espontaneamente da fala dos professores e é utilizado por eles a partir de uma visão idealista da família, mencionada no início deste capítulo.

Tabela 3.9
Opinião dos profissionais da educação sobre razões
que levam o jovem de hoje a ser mais violento

| | Frequência% |
|---|--------------------|
| Desestruturação da família/ausência dos pais | 29,2% |
| Falta de limites, excesso de liberdade | 26,2% |
| Falta de objetivos/valores/estímulos/perspectivas | 12,9% |
| Situação econômica, política e social | 8,9% |
| A sociedade está mais violenta | 7,4% |
| Por causa das drogas | 5,2% |
| Impunidade | 4,0% |
| Influência dos meios de comunicação | 28,6% |
| Educação | 3,7% |
| Banalização da violência | 2,2% |
| Ociosidade | 1,8% |
| Insatisfação/revolta | 1,8% |
| Desigualdade social | 1,5% |
| Os jovens não valorizam o que conseguem | 1,2% |
| Falta de responsabilidades | 1,2% |
| Falta de Deus | 1,2% |
| Falta de afetividade/amor | 1,2% |
| NS/NR | 1,2% |
| Influência das galeras/gangues | 0,6% |
| Aumento da população | 0,3% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nota-se que, ao contrário dos professores, nem o discurso dos pais nem o dos jovens refere-se à “desestruturação familiar”, que é, certamente, uma das temáticas mais discutidas na literatura sociológica e psicológica sobre educação (Patto, 1990).

Esse debate, em linhas gerais, gira em torno do discurso dos professores sobre a privação cultural dos alunos, da constante culpabilização da família por falta de atenção e convívio com os jovens, o que comprometeria o diálogo entre a escola e a família. As dificuldades dos alunos são, portanto, em geral localizadas pelos professores em um ambiente exterior à escola, principalmente em seu ambiente familiar e cultural.

No caso de um dos grupos focais de professores, formado numa escola pública, a relação entre pais e filhos é caracterizada de maneira predominantemente negativa. Os professores afirmam ser a convivência entre eles quase inexistente: “A maioria é órfão de pais vivos” (entrevista grupo de professores/as de escola particular). Atribuem à “ família desajustada” a causa principal dos problemas dos jovens: “O primeiro grupo é a família. Não adianta dar um tratamento paliativo se ele voltar para aqueles seres desajustados” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Observa-se que existe um tom moralista empregado por esses professores quando se referem à vida familiar dos jovens e às supostas conseqüências desta no seu comportamento e aprendizado. A vida familiar “desestruturada” é também apontada como uma das principais causas da dificuldade do estabelecimento de um maior diálogo entre professores e alunos.

Os professores também declaram que são obrigados a ensinar condutas que, a princípio, seriam papel da família transmitir, e enfatizam que os jovens têm pouco treino no convívio respeitoso para com as pessoas: “Temos um trabalho danado para que eles criem o hábito de cumprimentar, de tratar as pessoas bem, até os colegas. Tratam todos do mesmo jeito, não têm modelo. Vem de casa. Tratamento que eles não têm” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Para os professores, tudo se passa como se os jovens não tivessem nenhum aprendizado de hábitos sociais de polidez dentro de casa, vivessem uma vida sem normas e direção. Observa-se, ainda, a dificuldade dos professores em relativizar comportamentos e valores que não são universais e que não dependem exclusivamente da classe social, mas também da posição histórica da geração atual.

O discurso do grupo focal de professores da escola particular não se distancia dos professores da escola pública. Ainda que sustentem uma fala mais contemporizadora, os professores da escola particular não eximem os pais de culpa e os acusam de não ensinarem respeito aos filhos, não imporem limites à liberdade,

não serem mais rigorosos, não dialogarem, não acompanharem mais de perto os filhos e não trabalharem os valores e a afetividade:

“Canso de ver pai não dar ‘oi’ para o filho (...) não cumprimentar. Diz ‘anda, sai’, é como um pacote de Carrefour que você joga” (entrevista grupo de professores/as de escola particular).

Semelhante aos professores da escola pública, os da particular alegam que os pais pensam que não precisam educar os filhos, atribuindo essa tarefa à escola, sugerindo que o sistema educacional deveria fazer parte do triângulo família-escola-aluno.

A família, portanto, é vista pelos professores como o principal agente socializador, não cumpre o seu papel, além de deixar os jovens “embrutecidos”.

Quadro 3.1. A palavra dos professores da escola particular

Entrevista professores/as de escola particular

“Precisam ter suas regras discutidas, suas regras avaliadas, e todo mundo ser conhecedor delas. E todo mundo as cumprir. Mas também é preciso que todo mundo cumpra quando alguém sai daquilo: ‘você transgrediu uma norma’, me parece que essa é a discussão mais difícil que se tem hoje. E é uma discussão que termina na escola, não começa na escola. Começa, na verdade, dentro da própria casa do camarada. A questão do respeito começa em casa. Que diabo há, se você não respeita seu pai. Não há valores. Há uma quebra de valores muito grande, uma permissividade, a coisa é junta, é um caldeirão, é um efeito dominó, uma coisa vai levando a outra. Também não adianta a escola ser rigorosa, porque quantas vezes você tem alunos que são suspensos e a mãe e o pai dizem assim: ‘eu assumo, mas discordo da escola’. Então, quer dizer, passa mão na cabeça do garoto.”

Os profissionais da educação declaram que, apesar de muitas vezes comunicarem aos pais as situações problemáticas na escola envolvendo seus filhos, os pais nem sempre respondem às convocações para discutir os problemas. Apenas 20% comparecem quando convocados, enquanto 35% raramente comparecem. (Tabela 3.10)

Tabela 3.10
Opinião dos profissionais da educação sobre o comparecimento dos pais para discutir problemas dos filhos

| | Frequência% |
|--------------|--------------------|
| Nunca | 1,2% |
| Raramente | 34,7% |
| Muitas vezes | 42,4% |
| Sempre | 19,7% |
| NS/NR | 1,2% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

A omissão às convocações é, nos grupos focais, tema abordado pelos professores. Eles se queixam e se dizem impossibilitados de tomar medidas efetivas para solucionar o que vêm como um grande problema:

(...) eu peço para chamar os pais na escola. Eles não vêm. Eles já sabem que o assunto vai ser tratado de alguma forma. Até a cobrança: “o que está acontecendo em casa? Seu filho está com nota baixa”. Esta pergunta, se você fizer, nunca mais vai vê-lo na escola (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

As tensões existentes entre família e escola aparecem também nas palavras dos pais, que corroboram nesse jogo de culpabilização. Alguns pais acusam a escola de falta de autoridade, de permissividade, por não cobrar o mínimo, por exemplo, o uso do uniforme, quando este é obrigatório e poderia servir como limite para os alunos.

Os pais ainda se referem às atitudes pouco respeitadas dos professores quando estes, numa tentativa de identificação com os jovens, fazem uso abusivo da linguagem coloquial, falando gírias e não se preocupando em “(...) utilizar a linguagem culta (...) falar certinho é caretice” (entrevista grupo de pais de alunos/as escola pública).

Na opinião dos pais, ao contrário do que dizem alguns professores, a família se preocupa com a formação de valores e com as condutas dos jovens. Há ainda os que cobram da escola e dos professores a imposição de limites aos seus filhos. Para alguns pais, os professores tratam a questão da formação de valores dos jovens com displicência:

Quadro 3.2. A vergonha do professor

Entrevista grupo de pais de alunos/as de escola pública

“A família tem o cuidado de estabelecer os comportamentos, os professores têm vergonha de exigir comportamentos, estabelecer hierarquias, estabelecer ordem.” “A escola brasileira é igual à classe média brasileira: tem vergonha de ter um papel, de ter uma autoridade, de impor limites. A escola tem medo. Aí vira essa molecagem, essa anarquia.”

Essas opiniões não são compartilhadas por todos os pais. Na fala de alguns aparece a afirmação de que a escola cumpre o seu papel disciplinador e lhes dá apoio para estabelecer limites aos filhos. Além disso, esses mesmos pais declaram dialogar frequentemente com os professores, diretores e outros profissionais da educação, com o objetivo de juntos direcionar a educação dos jovens.

Contudo, podemos afirmar que, de maneira geral, existe uma certa perplexidade na análise que tanto os pais quanto os professores fazem da educação dos jovens. As perguntas que eles se fazem são: “Quem educa?”; “Quem é o responsável pela educação dos jovens?”; “Quem deseduca?”; “Quem é responsável pela má educação?”.

Nesse jogo parece haver um diálogo de surdos entre a família e a escola, no qual cada uma das partes responsabiliza a outra pelas falhas e fracassos na formação acadêmica, no caráter e na personalidade dos jovens. Esse impasse certamente não será solucionado enquanto não for estabelecido um diálogo aberto entre todos os atores envolvidos nessa trama, inclusive o jovem.

3.5. Violência na família

Nos questionários, os jovens consideram como atos violentos dentro de uma família discussões, agressões e humilhações. A maioria deles já teve alguma dessas experiências.

Tabela 3.11
Opinião dos jovens sobre violência na família

| | Considera ato violento | Já teve estas experiências na família |
|--------------------------------------|-------------------------------|--|
| Discussões entre pai e mãe | 39,90% | 75,80% |
| Discussões entre pai e filhos | — | 85,80% |
| Discussões entre mãe e filhos | — | 86,80% |
| Discussões com os filhos | 32,90% | — |
| Agressões físicas entre irmãos | 77,30% | 64,80% |
| Agressões físicas entre os pais | 96,30% | 8,00% |
| Agressões físicas entre pai e filhos | 88,80% | 37,20% |
| Agressões físicas entre mãe e filhos | 86,80% | 39,20% |
| Humilhação dos pais pelos filhos | 89,80% | 14,20% |
| Humilhação dos filhos pelos pais | 84,50% | 17,20% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nota-se que os jovens consideram as agressões físicas entre os pais como o ato mais violento no meio familiar. Menos violentos que as agressões físicas e as humilhações, os conflitos verbais não deixam de ser percebidos como uma manifestação de violência.

Quando consideramos as classes sociais dos entrevistados, surgem algumas diferenças no que é percebido como ato violento na família. Assim, entre os jovens da classe A, só 33,1% dos entrevistados consideram discussão como ato de violência. Na classe B, esse percentual se eleva para 43,0% e na classe C, para 50,0%.

Em relação às discussões dos pais com os filhos, observa-se a mesma tendência. Na classe A, uma proporção de 29,2% considera ato violento, enquanto entre jovens da classe B o percentual é de 33,0% e na classe C, 45,5%.

Já quando se trata de agressões físicas entre os pais acontece o contrário: a proporção de jovens da classe A e B que as classificam como ato violento representa respectivamente 96,1% e 98,0%, enquanto na classe C o percentual é de 88,6%.

Experiências violentas na família revelam algumas diferenças entre os jovens dos diversos estratos pesquisados. Quando se trata de discussão entre pai e mãe, uma parcela de 77,0% dos jovens das classes A e B manifestou já ter vivido esta experiência. Já na classe C esse percentual é de 66%. As diferenças são maiores quando se trata das seguintes situações, para as classes A, B e C respectivamente:

- Agressões físicas entre irmãos: 68,2% ; 69,5% e 36,4%;
- Agressões físicas entre pais e filhos: 40,3%; 39,5% e 18,2%;
- Agressões físicas entre mães e filhos: 42,9%; 40,05% e 25,0%;
- Humilhação dos pais pelos filhos: 14,3%; 16,0% e 6,8%.

Em todos esses casos torna-se evidente que os jovens das classes A e B experimentaram maior violência no âmbito familiar.

Em quase todos os grupos focais o tema da violência familiar teve pouca ressonância entre os jovens. No entanto, num dos grupos, aquele no qual estiveram misturados jovens de classe média e populares, o assunto ganhou certo vulto.

Os jovens de classes populares parecem ser os que mais experimentam a violência familiar: situações de agressões, brigas e discussões foram relatadas em detalhes. Para os jovens de classe média, falar do tema, principalmente se a ele se associa o relacionamento entre seus pais, é quase um tabu, e talvez por isso praticamente não apareceram relatos.

Quando indagados sobre a existência de violência dentro de casa, esses jovens narraram histórias de tios, tias, primos etc., sempre casos não envolvendo sua família nuclear. Os poucos relatos que testemunharam situações de violência familiar estavam associados com o alcoolismo, principalmente do pai, e foram feitos com extrema dificuldade, dor e emoção.

Em todos os grupos focais, apenas um caso de violência sexual foi narrado. O depoimento foi colhido num grupo focal composto exclusivamente por alunas de escola pública e no qual predominavam jovens de classes populares. Após o relato da

Quadro 3.3. Casos de violência na família Entrevista grupo de alunos/as de escola pública. Depoimento de alunos que moram em periferia e estudam em escolas do Plano Piloto

“Meu pai tem um problema na cabeça, tem que tomar remédio controlado todos os dias. Antes dele começar a se tratar no psiquiatra, tinha direto briga entre ele e minha mãe, batia na minha mãe e chegou a quebrar o maxilar dela. Isso faz sete anos, depois disso não aconteceu mais, nunca mais.” “Acho que antes de eu nascer meu pai deu um murro na minha mãe que quebrou a boca dela. Antigamente tudo para ele era matar, que ele tem revólver. Tudo para ele era matar.” “Qualquer discussão que meu pai e minha mãe tinham, meu pai queria bater na minha mãe. Não era nem com a mão, era com o cinto. Tirava o cinto e batia na minha mãe. Até que um dia a minha mãe abusou e eles se separaram. Meu pai se casou de novo e se casou com uma mulher igualzinha a ele. Juntam os dois, o meu pai já bebe um pouquinho a mais, aí bebem os dois, a mulher fica toda doida, parece que sai de si. Parte para cima do meu pai para brigar e meu pai só dá uma nela. Acaba por aí.” “Uma vez meu pai queria pegar a minha mãe e eu não deixei...Na hora que ele se levantou para cima da minha mãe eu o empurrei. A minha irmã estava sentada e ele deu um murro nela. A minha irmã foi parar lá na estante. Eu vim e ele veio para me dar um muro, aí eu, com as manhas do futebol, só me esquivei. Na hora que eu ia dar uma na cara dele a minha mãe disse: não, não é para brigar não. Minha mãe chorando, aí eu quietei porque senão o pau ia rolar feio.”

jovem, suas colegas não fizeram nenhum comentário sobre o caso e desviaram-se do assunto.

A violência familiar também foi um tema debatido com professores e pais. No grupo focal de professores da escola pública, estes se referem ao alto índice de violência no meio familiar. Esses mesmos professores dizem que os jovens costumam vivenciar situações inimagináveis.

São citados casos de violência sexual — “Quando ele bebia, ele chegava em casa, desconhecia como filha, batia, estuprava, uma coisa assim que a gente nem sonha que possa acontecer” (entrevista grupo focal de professores/as de escola pública) —, assim como casos de falta de limite com relação ao álcool e drogas: “Tem casos de menina que tomou o maior porre de tanto beber na casa dela e teve que ser levada pelo pai para o hospital em coma alcoólico. Fora o uso da maconha pelo pai (...)” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Já nos grupos focais de pais, a violência familiar aparece como um tema quase que tabu. Não foi relatada nenhuma situação vivenciada. Só os pais de jovens dependentes ousam falar em violência na esfera doméstica, conforme mencionado em páginas anteriores.

CAPÍTULO IV

CIDADANIA

A noção de cidadania, em seu sentido ideal e normativo, implica o estabelecimento de regras sociais igualitárias e universais relativas ao papel social do indivíduo. Como cidadãos, todos têm os mesmos direitos baseados em princípios básicos de igualdade e justiça social, em qualquer espaço social.

O desenvolvimento da idéia de cidadania, elaborada por Marshall (1967), com base no caso inglês, indica o sentido histórico da cidadania ao referir-se ao processo de conquista e expansão dos direitos dos cidadãos. Processo este que ocorreria a partir da conquista dos direitos civis no século XVIII, avançaria por meio da afirmação dos direitos políticos no século XIX, culminando com a consagração dos direitos sociais no século XX.

O autor sugere uma tipologia dos direitos do cidadão, baseados nos três elementos constitutivos da cidadania, que seriam os seguintes:

Os direitos civis compostos dos direitos necessários à liberdade individual — liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça; os direitos políticos, como o direito de participar no exercício do poder político como um membro

de um organismo investido de autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo; os direitos sociais, que se referem a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, do direito de participar por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (Marshall,1967)

No Brasil, o processo de redemocratização da sociedade e do Estado, após 21 anos de autoritarismo (1964-1985), colocou em pauta a questão da cidadania.

A Constituição de 1988 apresentou mudanças no plano político-institucional, expandiu o elenco de direitos (civis, coletivos, sociais e políticos), inovações na legislação social, alargou os canais de participação e representação por meio da criação de mecanismos de democracia direta ao lado das tradicionais estruturas representativas, além das mudanças nos mecanismos tributários e da descentralização de atribuições por diferentes níveis de governo.

Analisando o impacto dessas mudanças na dinâmica social e política brasileira, Santos (1993) se refere ao “híbrido institucional” brasileiro, que combina uma morfologia poliárquica excessivamente formalista com um “hobbesianismo social pré-participatório”.

A questão da cidadania apresenta-se, portanto, como um desafio histórico brasileiro. Nesse sentido, este trabalho constitui também numa tentativa de discutir como a noção de cidadania se traduz em princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito às diferenças, justiça, equidade e solidariedade. Faz-se necessário verificar como a idéia de cidadania, relacionada à igualdade de todos em qualquer espaço social, é vivida e validada do ponto de vista da prática social, com base na experiência dos jovens das camadas médias brasilienses.

A cidadania foi abordada nesse trabalho a partir de algumas questões que buscam refletir sobre o tema da alteridade: como o jovem vê o outro, o diferente, as relações sociais, étnicas, de respeito e solidariedade. Também buscou-se perceber as representações que os jovens fazem do campo político, suas visões das instituições públicas e os modos como se conectam a essa esfera.

A análise centrou-se, principalmente, nas respostas dadas pelos jovens nos questionários e nos grupos focais a perguntas como: “Em que instituição vocês confiam mais?” “Vocês parti-

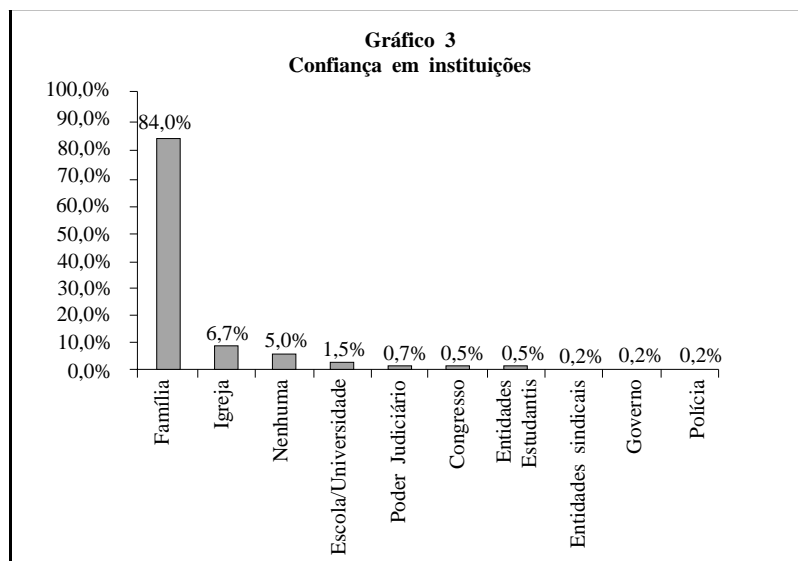
cipam de alguma associação estudantil?” “Vocês acham que no Brasil existe preconceito racial?” “O que vocês acham das pessoas chamadas diferentes: homossexuais, prostitutas?” “O que é ser pobre e o que é ser rico?”

Os pais e profissionais da educação também tiveram oportunidade de responder às mesmas perguntas, com base nas experiências compartilhadas no dia-a-dia com esses jovens.

4.1 Instituições públicas

Existe uma instituição na qual o jovem mais confia: a família. Nos questionários, a maioria dos entrevistados (84%) deposita maior confiança na família, e a Igreja comparece também com relativo peso: 6,7% dos jovens confiam mais nela do que em qualquer outra instituição, muito embora a Igreja e a religião sejam temas sem nenhuma expressividade em suas falas.

Os profissionais da educação (63,9%) confirmam ser a família a instituição mais confiável pelos jovens. Um número menos expressivo desses profissionais (5,6%) diz ser a escola/universidade, enquanto somente 1,5% dos jovens dizem nela confiar. (Gráfico 3)



Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Os jovens, em geral, revelam que desacreditam nas instituições públicas: 5% diz não acreditar em nenhuma delas; 1,5% diz confiar na escola/universidade; 0,7% no Poder Judiciário; 0,5% no Congresso; 0,5% em entidades estudantis; 0,2% em entidades sindicais; 0,2% na polícia e 0,2% no Governo. (Gráfico 3)

Nos questionários, os profissionais da educação afirmam discutir com os alunos temas variados, como namoro, drogas, violência, sexualidade, discriminação etc. Todavia, raramente conversam sobre assuntos relacionados à política, discriminação sexual, economia e esporte. (Tabela 4.1)

Tabela 4.1
Frequência de diálogo dos profissionais da educação com os alunos sobre temas relevantes

| Temas | Respostas % | Nunca | Raramente | Muitas vezes | Sempre | NS/NR |
|------------------------------|--------------------|--------------|------------------|---------------------|---------------|--------------|
| Problemas de aprendizagem | | 1,7% | 9,5% | 34,7% | 53,4% | 0,3% |
| Namoro | | 11,0% | 37,9% | 32,2% | 18,7% | 0,2% |
| Drogas | | 8,5% | 31,2% | 34,7% | 25,4% | 0,2% |
| Economia | | 12,5% | 40,9% | 26,4% | 19,7% | 0,5% |
| Problemas familiares | | 7,2% | 28,7% | 40,4% | 23,4% | 0,2% |
| Política | | 9,0% | 41,9% | 25,9% | 22,9% | 0,2% |
| Esportes | | 11,2% | 40,6% | 29,7% | 18,2% | 0,2% |
| Sexualidade | | 9,7% | 34,7% | 36,2% | 19,2% | 0,2% |
| Violência | | 2,0% | 20,0% | 42,9% | 34,9% | 0,2% |
| Discriminação racial | | 6,2% | 30,4% | 33,2% | 29,9% | 0,2% |
| Desigualdade social | | 4,5% | 21,7% | 39,4% | 33,9% | 0,5% |
| Discriminação sexual | | 11,2% | 41,1% | 25,9% | 21,4% | 0,2% |
| Liberdade\Respeito\Dignidade | | 1,5% | 6,0% | 27,2% | 65,1% | 0,2% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Paradoxalmente, esses profissionais dizem que a escola/universidade estimula os alunos a assistir a noticiários e a ler e conversar sobre política. A escola/universidade não incentiva os alunos a participar de manifestações e passeatas, nem mesmo a criar associações. (Tabela 4.2)

Tabela 4.2
Percepção dos profissionais da educação sobre atividades
extra-curriculares incentivadas pela escola/universidade

| Respostas % | Sempre | Às vezes | Nunca | NS/NR | TOTAL |
|--|--------|----------|-------|-------|--------|
| Atividades | | | | | |
| Ler/assistir a noticiário sobre política | 55,6% | 19,4% | 19,4% | 5,6% | 100,0% |
| Conversar sobre política | 52,8% | 16,7% | 27,7% | 2,8% | 100,0% |
| Participar de manifestações, passeatas | 19,4% | 22,2% | 55,6% | 2,8% | 100,0% |
| Apoiar greves | 16,7% | 22,2% | 58,3% | 2,8% | 100,0% |
| Criar associações | 19,4% | 30,6% | 47,2% | 2,8% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nos grupos focais, segundo a opinião dos professores, os jovens não são desinformados e costumam comentar sobre fatos da atualidade econômica e política do país. Entretanto, os mesmos professores alegam não ter espaço e tempo para abordar temas atuais, e que somente são discutidos em sala de aula os casos extremos divulgados pela mídia.

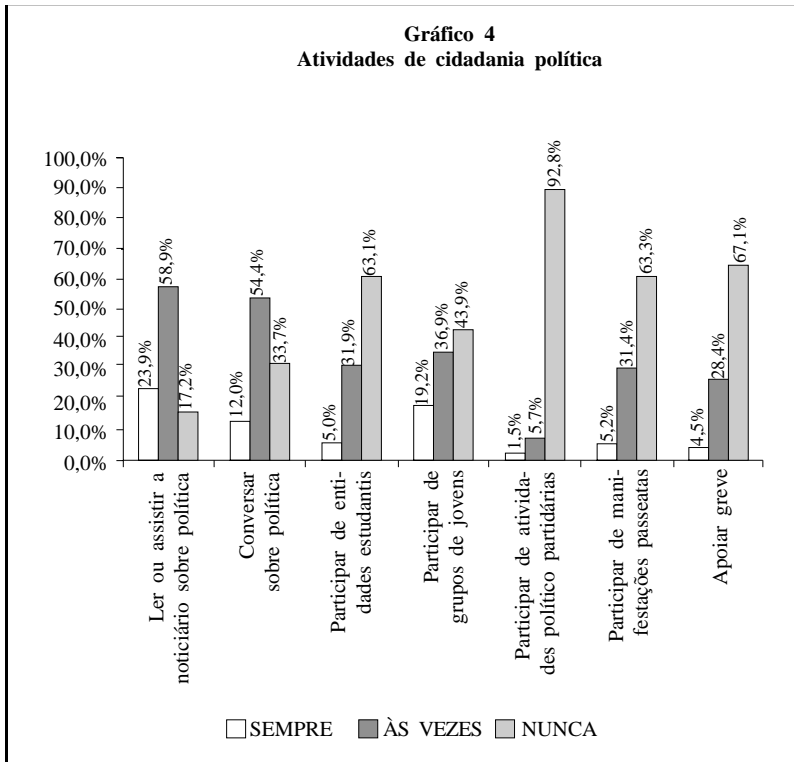
Para os jovens, nos grupos focais, a escola não estimula discussões sobre temas relacionados à sociedade, a não ser quando determinados assuntos estão em evidência nos meios de comunicação. Um exemplo seria o caso Galdino.

Para esses jovens, a escola só dá “*matéria e matéria*”, embora sintam a necessidade de conversar, dialogar, aprender sobre temas mais gerais. Nesse sentido, os professores reconhecem que ultrapassar os conteúdos curriculares previstos significa dispor de um tempo que não possuem.

Os jovens acusam os professores de canalizarem seus movimentos de classe apenas para as reivindicações de aumento salarial e, além disso, se queixam deles por abandonarem suas atividades pedagógicas durante as paralisações. Isso pode ser entendido como uma falta de diálogo entre professores e alunos sobre o sentido das manifestações dos professores, suas reivindicações e condições de trabalho.

Fora do ambiente escola/universidade parece não existir maiores estímulos para que os jovens pensem em questões relacionadas à política e à participação: 48,1% deles nunca dialogam com os pais sobre esses temas; 36,0% às vezes e 13,7% muitas vezes. A metade dos jovens entrevistados (58,9%) declara que

assiste sempre aos noticiários, mas uma grande parcela (33,7%) nunca conversa sobre política. (Gráfico 4) O tema parece não fazer parte do interesse e das prioridades desses jovens.



Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

A baixa participação em atividades político-partidárias (92,8%), em manifestações (63,3%) e em greves (67,1%) o demonstra. Os jovens também declaram não participar de entidades e associações estudantis (63,1%). (Gráfico 4) Também não participam de grêmios estudantis e não acreditam nessas agremiações.

Não acredito que grêmios façam alguma coisa, não tem dinheiro para mudar a quadra de futebol, por exemplo;

Ninguém se interessa, e é para todos os alunos da escola!;

O pessoal do grêmios só quer viajar às nossas custas;

Uma vez a minha sala ganhou uma gincana e o prêmio era uma viagem para Itaquira. O grêmio queria ir também! Eles, na festa junina da escola, nem tiveram o trabalho de arrecadar alimentos, nada (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

O fato de uma escola não ter grêmio parece não incomodar os alunos, ao contrário, na medida em que o grêmio é entendido como perda de tempo “(...) só faz tirar a gente da sala de aula” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública). Os alunos afirmam que os professores se referem ao grêmio como uma “zona” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Nos grupos focais, os jovens revelam sua descrença nas instituições públicas em razão da corrupção e falta de ética existentes. O caso do ex-presidente Fernando Collor é lembrado como um exemplo extremo de má conduta por parte de um governante:

Acho que os governantes têm que pensar no povo. Têm que ter um pouco mais de ética; Tem muito corrupto dentro do Congresso roubando e não acontece nada. Nem o dinheiro roubado volta! O Collor saiu e cadê o dinheiro que ele roubou? (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Outros fatos mais atuais são também citados pelos jovens num misto de revolta, indignação, confirmando a pouca confiança ou descrença que eles apresentam em relação ao governo.

Quadro 4.1. Os Jovens e o Governo

Entrevista grupo de alunos/as de escola pública

“Na minha opinião, Fernando Henrique, está fazendo alguma coisa boa pelo país, mas a influência que ele está fazendo no exterior é para ele, não para o Brasil. O que eu acho no Fernando Henrique é que ele é intencionado, mas o problema é assim: o presidente, ele é mais de enfeite, porque ele pega e fala: eu vou fazer uma reforma administrativa. Aí fica não sei quantos anos lá no Congresso. E aqueles caras lá do Congresso (...) Que o presidente tem que fazer? Ele acaba tendo que subornar. Tendo que arranjar um jeito de convencer os caras a fazer a reforma para ele conseguir avançar o país. Não tinha que ser assim. O Congresso tinha que mandar as coisas para ele decidir. Mas os caras do Congresso — um que é fazendeiro não sei o quê, vota contra.”

Com base nos discursos analisados, constata-se um descrédito em relação à participação política por parte desses jovens. Os políticos são considerados pouco confiáveis e não existem espaços para a juventude participar de associações e de partidos políticos.

Essa ausência de uma prática política pode levá-los a ter dificuldades para exercer qualquer papel no processo político-histórico do país e como agentes transformadores da realidade que eles mesmos criticam. O exercício pleno da cidadania parece, portanto, não ser praticado pelos jovens, pois implica praticar idéias, habilidades e compromissos políticos que, por sua vez, criam um sentido de identidade social.

A desconfiança dos jovens quanto à honestidade dos políticos brasileiros é também um tema abordado pelos professores: “estudar para que, professor? Vou ser deputado, vou ter oportunidade sem precisar estudar” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Os professores dizem que a mídia corrobora para essa visão e influencia negativamente os jovens, na medida em que com frequência mostra casos de delitos, roubos e homicídios nos quais os praticantes, com alto poder aquisitivo, não são punidos. Eles afirmam que em Brasília, especialmente no Plano Piloto, essa justiça de duas faces sempre fez parte do imaginário juvenil:

Desde a época da ditadura militar, os filhos dos militares não sofriam punições. O mesmo fato acontecia numa cidade-satélite e os adolescentes acabavam presos, punidos, apanhavam da polícia... Para eles, o tratamento era bem diferente" (entrevista professores/as de escola particular).

Também segundo os pais, os jovens não confiam na honestidade dos membros do Congresso Nacional, e confirmam a baixa participação dos filhos em grupo de jovens e em movimento estudantil.

A falta de contato com a vida pública, precisamente com o campo político, não surpreende quando apenas 2,2% dos jovens manifestam preocupação com o destino do Brasil, por um mundo melhor, uma sociedade igualitária, sem violência, com maior solidariedade entre as pessoas. Se contrapondo, 97,8% se dizem

preocupados com seu futuro profissional, em ter dinheiro, em ter uma família, felicidade e sucesso. (Tabela 4.3)

Tabela 4.3
Sonhos e expectativas de futuro dos jovens

| | Freqüência % |
|--|---------------------|
| Ter uma profissão/diploma universitário | 11,1% |
| Emprego (conseguir um bom emprego) | 8,6% |
| Casamento/filhos | 8,1% |
| Realização profissional | 6,1% |
| Dinheiro/riqueza | 5,0% |
| Independência financeira/liberdade | 1,9% |
| Posse de bens materiais/consumo | 1,7% |
| Estabilidade econômica | 1,7% |
| Felicidade | 1,3% |
| Auto-realização | 0,9% |
| Sucesso nos estudos/carreira universitária | 0,7% |
| Um Brasil melhor | 0,6% |
| Viagens (no Brasil e exterior) | 0,6% |
| Sociedade sem violência | 0,5% |
| Não tem sonhos nem perspectivas | 0,5% |
| Sucesso no esporte | 0,5% |
| Mundo melhor | 0,5% |
| Ter um futuro melhor | 0,4% |
| Fama | 0,4% |
| Sociedade mais igualitária | 0,4% |
| Não se preocupa com o futuro | 0,4% |
| Saúde | 0,3% |
| Ter amigos | 0,2% |
| Solidariedade entre as pessoas | 0,2% |
| Ascensão social | 0,1% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Os profissionais da educação consideram que, para os jovens, a possibilidade de atingir o sucesso lhes é dada por meio do esforço nos estudos e no trabalho (47,2%), enquanto 67,3% dos jovens são da mesma opinião, e 24,7% diz que sendo honestos e dedicados. Apesar de todos os comentários sobre a desonestidade dos políticos, mostram um forte sentido de realidade e um perfil ético que se centra na honestidade como um valor. (Tabela 4.4)

Tabela 4.4
Percepção dos jovens e dos profissionais da educação
sobre formas de atingir o sucesso

| | Profissionais da educação | Jovens |
|--|----------------------------------|---------------|
| Esforçando-se nos estudos e no trabalho | 35,7% | 67,3% |
| Sendo esperto/com malandragem | 27,2% | 1,2% |
| Tendo boas relações com pessoas influentes | 25,7% | 6,2% |
| Sendo honesto e dedicado | 10,0% | 24,7% |
| NS/NR | 1,5% | 0,5% |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Uma parte dos profissionais da educação (27,2%) acredita que para os jovens a malandragem e a esperteza são por eles percebidas como forma de atingir o sucesso. Mas apenas 1,2% dos jovens partilham dessa opinião. A grande maioria (89,8%) repudia inclusive a conhecida “lei de Gérson”, que afirma ser importante levar vantagem em tudo.

Para os profissionais da educação, os jovens respeitam uma pessoa com sucesso e fama (29,2%), em seguida, com experiência (23,7%). Esses dados se confrontam com a opinião dos jovens, que tomam como parâmetro de respeitabilidade principalmente a experiência (89,8%). Sucesso e fama é para eles pouco expressivo (3,7%). Outra vez se confirmam traços éticos bem definidos no perfil desses jovens. (Tabelas 4.5 e 4.6)

Tabela 4.5
Opinião dos jovens sobre razões
para respeitar o outro

| | Frequência % |
|------------------------|---------------------|
| Por ter experiência | 89,8% |
| Por ter dinheiro | 0,5% |
| Por ter poder político | 1,7% |
| Por ter sucesso/fama | 3,7% |
| NS/NR | 4,2% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Tabela 4.6
Percepção dos profissionais da educação sobre
motivos que levam os jovens a respeitar uma pessoa

| | Frequência % |
|------------------------------|---------------------|
| Por ter experiência | 23,7% |
| Por ter dinheiro | 16,0% |
| Por ter poder político | 7,7% |
| Por ter sucesso/fama | 29,2% |
| Por ter escolaridade/cultura | 17,5% |
| NS/NR | 6,0% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

As aspirações dos jovens se dão principalmente em relação ao futuro profissional e às realizações pessoais. O jovem, de modo geral, quer ser feliz, e a felicidade passa por ter dinheiro, podendo ser conseguido por meio de um bom emprego, que propiciaria uma vida confortável, viagens, férias e o sustento de uma família. (Tabela 4.3)

Quanto ao futuro profissional, as profissões mais citadas e almejadas são variadas: médico, advogado, músico, psicólogo. Entre as jovens, as mais mencionadas são a medicina, a advocacia, a enfermagem e o magistério. Exercer uma profissão “mais feminina”, de ajuda direta às pessoas, como a de enfermeira ou professora, aparece como uma determinação de gênero:

O que eu quero é fazer alguma coisa pela humanidade: uma humanidade feliz, sem problema, sem bomba atômica (homem);
 Sendo enfermeira eu posso ajudar as pessoas (mulher);
 (...) se eu ganhar muito dinheiro, quero ajudar muita gente (mulher);
 Quero exercer minha profissão com amor e não somente ganhar bem... (mulher) (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Assim, nas profissões citadas percebe-se a existência de núcleos de identidade feminina, ligados ao cuidado das pessoas, como se isso fizesse parte das “habilidades naturais” das mulheres. As jovens, embora aspirem à formação de uma família no futuro, não mencionam nenhum compromisso com a manutenção econô-

mica desta, como é o caso dos jovens entrevistados: “meu sonho é construir uma família, é viver bem, é ter uma boa renda para dar o melhor para a geração futura” (homem) (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

O valor e a necessidade do dinheiro são mais citados pelos rapazes: “(...) ter uma família, um emprego, uma moradia, ter dinheiro”; “Quem fala que dinheiro não traz felicidade é porque já tem bastante para comprar as suas coisas, pagar contas e até sobra algum” (homens) (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

O fazer algo pela humanidade aparece em vários dos grupos focais, porém os jovens não se referem a uma ajuda direta às pessoas, como as jovens, e sim a uma participação mais global nos problemas da humanidade: “melhorar o planeta, nem que eu me aventure no mar com o ‘Green Peace’, mas que eu faça alguma coisa”; “não estou pedindo um mundo perfeito, mas um mundo um pouco melhor, menos ruim” (homens) (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Quanto aos sonhos e expectativas, os professores consideram que o sucesso profissional é a principal preocupação dos jovens (23,9%), seguida da obtenção de um diploma universitário (19%) e de um bom emprego (19%). O dinheiro e a riqueza são apontados por 15% dos entrevistados. De acordo com 12,5% dos profissionais da educação, os jovens não têm sonhos nem perspectivas. (Tabela 4.7)

Na opinião dos pais, falta perspectiva à geração atual, como existia na geração passada, quando os adolescentes tinham um ideal humanitário. A ausência de exemplos edificantes dificulta aos filhos terem tal tipo de expectativa.

Dizem ainda que, na escolha da profissão, os jovens ficam perdidos não vendo claramente seu futuro. Sentem que seus filhos não têm esperanças nem perspectivas em termos profissionais. Além disso, afirmam que a preocupação maior deles é o dinheiro, principalmente no momento da escolha da profissão: “vou fazer isso porque dá dinheiro” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Essas aspirações à felicidade, ao bem-estar, à realização imediata dos desejos pessoais e íntimos podem ser interpretadas

Tabela 4.7
Percepção dos profissionais da educação sobre
sonhos e expectativas de futuro dos jovens

| | Frequência % |
|------------------------------------|---------------------|
| Sucesso profissional | 23,9% |
| Emprego (conseguir um bom emprego) | 19,0% |
| Diploma universitário | 19,0% |
| Dinheiro/riqueza | 15,0% |
| Não tem sonhos | 12,5% |
| Posse de bens materiais | 8,5% |
| Estabilidade econômica | 6,7% |
| Casamento/filhos | 6,5% |
| Vida confortável/sem esforço | 6,0% |
| Felicidade | 4,7% |
| <i>Status</i> | 3,5% |
| Auto-realização | 3,2% |
| Sociedade mais igualitária | 3,2% |
| Ascensão social | 2,7% |
| Ter um futuro melhor | 2,0% |
| Viagens (no Brasil e exterior) | 2,0% |
| Independência financeira/liberdade | 1,5% |
| NS/NR | 1,5% |
| Fama | 1,2% |
| Paz | 0,7% |
| Sucesso no esporte | 0,7% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

à luz de uma nova lógica individualista que vem, a passos largos, penetrando no universo das camadas médias brasileiras. O jovem está cada vez mais absorvido no seu espaço privado, vem moldando sua identidade em conformidade com valores de uma “sociedade personalizada” (Lipovetsky, 1983), no qual o importante é gozar ao máximo a vida, ser livre, dono de si, decidir seu próprio destino, ser respeitado em sua singularidade subjetiva.

Lipovetsky (1983) afirma que vivemos uma nova fase do individualismo ocidental, na qual o processo de personalização não cessa de remodelar o conjunto de setores da vida social. O

processo de personalização designa a linha diretriz, o sentido do novo, gera os comportamentos, enfim, orienta e organiza de modo inédito as sociedades democráticas contemporâneas.

4.2 A galera da ditadura era muito consciente

A ausência de debates, da vida política no cotidiano dos jovens, pode levar a uma indiferença quanto às formas de governo. Isso é demonstrado pela total falta de informação de alguns sobre o processo histórico do Brasil. A propósito dos regimes políticos que estiveram em vigor neste século no país, a maior parte dos jovens diz acreditar que a democracia é a melhor forma de governo (64,8%). Para 16%, tanto faz uma democracia ou uma ditadura, e 11,2% alegam que, em certas circunstâncias, uma ditadura é melhor do que uma democracia. (Tabela 4.8)

Tabela 4.8
Opinião dos jovens sobre democracia

| | Frequência % |
|--|---------------------|
| Democracia é sempre melhor do que qualquer outra forma de governo | 64,8% |
| Em certas circunstâncias, é melhor uma ditadura do que um regime democrático | 11,2% |
| Tanto faz se é uma democracia ou uma ditadura | 16,0% |
| NS/NR | 7,5% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Se nos questionários uma parcela dos jovens se mostra alheia ou indiferente ao regime ditatorial, nos grupos focais eles revelam uma grande admiração por aqueles que lutaram contra o regime militar. Mesmo que alguns não tenham participado, por causa da idade, do *impeachment*, recordam como o fato político mais importante da história do país nos últimos anos. Eles resgatam experiência dos pais que tiveram algum tipo de participação política nos anos ditatoriais:

Meu pai viveu numa época muito boa da humanidade, ele contou que na sua infância o homem foi à Lua e me fala sobre a

ditadura. O que minha mãe viveu eu não sei se eu queria ou não viver, foi um momento muito legal. Como eu iria reagir? Não sei. Não sei se iria para a rua lutar contra a ditadura (...) (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

No imaginário de alguns jovens há uma reificação da possibilidade de militância política nos tempos ditatoriais. Tudo se passa como se a participação política só fosse possível e necessária no contexto dos regimes de força, e a democracia não oferecesse canais de participação:

(...) aquela época com ditadura, repressão, os adolescentes queriam participar. Hoje em dia o jovem tem tudo pronto. A gente vive numa era em que, por exemplo, a TV sublinha tudo. A gente não se preocupa em pensar muito e critica pouco, o jovem de hoje é apático. A ditadura é outra (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Comparando-se com as outras gerações, autocriticam-se como pertencentes a uma geração comodista, alienada, uma geração que não luta e que não tem uma causa própria: “a galera da ditadura era muito mais consciente” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública). Existe também uma visão idílica da geração que lutou contra a ditadura:

Quadro 4.2. Os jovens e a ditadura

Entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista de alunos/as de escola particular

“Aquele tempo era melhor que agora. Agora os caras perderam a vergonha na cara. Não tem mais certo ou errado”. “Naquele tempo o pessoal tinha um ideal, eles estavam sendo oprimidos, eles queriam fazer o melhor, para ter o melhor também (...) o ideal era se libertar daquilo.” “Eles queriam ser livres e conseguiram isso.”

A partir da década de 1980 houve, de fato, um enfraquecimento da presença dos jovens no cenário político, comparado com a atuação nas décadas anteriores, quando tiveram um im-

portante papel na luta pela democracia. Essa situação é bem caracterizada pelos jovens nos grupos focais.

Os estudos mais recentes sobre nossa juventude caracterizam-na como apática, individualista e hedonista. Segundo Abramo (1997), esses estudos, porém, não reconhecem a articulação dos jovens em torno de ações coletivas que ocorrem fora do âmbito da política, como na área do lazer, da cultura e como expressão de identidade étnicas e territoriais. Nesta pesquisa, pela sua temática, essas articulações apareceram principalmente em torno de gangues e galeras pela sua própria temática.

É preciso dizer que embora afirmem que seus pais tiveram mais canais e motivos para a participação política, os jovens, no aspecto pessoal e existencial, se vêem como mais livres, com menos obrigações e menos submetidos à autoridade e ao autoritarismo dos pais: “a gente é mais solto, antigamente não se falava muito com os pais (...)” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Os jovens pensam que hoje existe mais diálogo na família, maior liberdade e mais oportunidades: “... quando ocorre bate-boca e meu pai está errado, eu posso falar que ele está errado. No tempo dele ele não poderia fazer isso, era ficar quieto e pronto”; “na época deles era mais fechado” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Eles consideram que sua vida é melhor que a de seus pais, com mais liberdade, mais dinheiro, carro, lazer, educação e menos cobrança da autoridade paterna “(...) meu pai não tinha toda a liberdade que eu tenho” (entrevista grupo de jovens dependentes).

Alguns se referem às facilidades com que vivem, cotejando-as com as dificuldades financeiras dos pais na juventude: “antigamente era bem mais difícil ter dinheiro. Meu pai e minha mãe não tinham dinheiro, não tinham como ir para a escola, tinham que trabalhar, e se você for trabalhar você perde toda a infância (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Nos grupos focais onde foram entrevistados dependentes de drogas, também alguns jovens afirmam que a época dos pais era materialmente mais difícil que a atual. Ao mesmo tempo, não terem tido liberdade é apontado como um fato positivo, porque

o acesso à droga se tornava mais difícil: “Todo mundo sabia o que tinha que fazer e não retrucava (...) liberdade sem limite não existe. A época deles era melhor porque não tinha tanta liberdade” (entrevista com grupo de jovens dependentes). Eles ainda dizem que apesar da falta de liberdade os pais viveram “anos rebeldes, buscando revolucionar, e hoje o que a gente tem para revolucionar? Nada (...)” (entrevista com grupo de jovens, dependentes).

Existe, por parte dos pais, uma visão positiva sobre os jovens, que, comparados com as gerações passadas, seriam mais abertos, com mais capacidade de buscar soluções para os problemas e “com a cabeça melhor”. Os adolescentes necessitariam de maior instrumentalização, mais apoio e melhores oportunidade para se expressarem: “A gente tem que levá-los a sério. O que eles falam é muito válido, e o que acontece é que ainda hoje não se ouve os adolescentes” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Esse pais reconhecem ainda que há também entre os jovens uma ausência de sentimento cívico, uma indiferença à bandeira e a todos os símbolos pátrios, assim como um desconhecimento dos heróis nacionais e uma desvalorização do país.

4.3 Preconceitos e discriminações

Ser pobre ou ser rico implica a construção de determinadas representações. Indagados sobre como classificam as pessoas pobres, responderam, na maioria, que é por não conseguirem trabalho (58,6%) e, em seguida, por não terem acesso à educação (27,2%). Dos jovens, 12,2% atribuem à pobreza existente o fato de as pessoas não se esforçarem o suficiente, e uma pequena parcela (2%) atribui à vontade de Deus e do destino.

A educação é considerada um fator importante nessa distinção entre pobres e ricos. Possuir uma boa formação implica ter maiores oportunidades de ascensão social, e ser pobre, para os jovens, significa não possuir meios de ter acesso a essa educação e ser discriminado no mercado de trabalho:

Eu acho que tudo parte da escola. Se você apresenta um currículo da UnB, é bem diferente de falar: ‘Ah estudei numa escolinha

da Ceilândia e nunca fiz faculdade'. Até o próprio empresário vai ter que escolher o melhor — acho que esse aqui vai ter melhor conhecimento (...) (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Os jovens vêm com clareza que nem todos têm as mesmas oportunidades de estudo e trabalho, e criticam a visão de que a pobreza é consequência da preguiça. Embora alguns achem que a educação seja um parâmetro, necessariamente ela não determina as oportunidades em uma sociedade onde uma pessoa é respeitada “pelo poder bancário”; “hoje em dia uma pessoa é respeitada pelo dinheiro” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública; entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Nos grupos focais, dos quais participaram jovens de classes populares que estudam em escolas públicas do Plano Piloto, esses associam imediatamente o poder econômico à impunidade. Acreditam que a justiça para os pobres é muito diferente da oferecida aos ricos, enquanto os jovens da classe média não são tão enfáticos nessas associações.

Quadro 4.3. Dinheiro e justiça

Entrevista grupo de alunos/as de escola pública. Depoimento de jovem que mora na periferia e estuda em escola do Plano Piloto.

“Aquele que matou o Marco Antônio Velasco, lembra? Só o líder da gangue continua preso, só porque era o líder. O bicho andava no Paranoá, todo mundo o chamava de F. Usava drogas e aconselhava a ninguém fazer isso. Quando o F. foi preso, ninguém tocou nele. Agora, se ele fosse pobre... Se os caras têm dinheiro, ninguém encosta, mas se fosse um pobre que tivesse queimado o índio, o pessoal já ia chegar batendo, levando para a delegacia. Se isso acontecesse com a gente, todo mundo iria rodar. Aquele ator que matou aquela atriz (Guilherme de Pádua e Daniella Perez) cumpriu um terço da pena e logo vai estar solto. E aquele filho de ministro que matou o operário? Nem preso ele foi.”

Ser rico, na visão dos jovens, é ostentar vários signos de distinção: carro novo, importado, tênis de marca, roupas da moda. Esses signos fazem com que as pessoas sejam menos ou mais respeitadas:

Em blitz os policiais só param os carrinhos ferrados, os carrões, as Mercedes, passam direto, e muitas vezes os traficantes estão nos carrões importados. Outro, que estuda aqui, porque é filho de gente de embaixada e tem 16 anos, já foi parado em blitz, mas nunca lhe acontece nada, nadinha. Pobre sofre muita discriminação, sofre muito mesmo. Os caras dão baculejo na gente sem mais nem menos. Com pobre o pessoal chega esculachando (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Ser pobre é também apontado como uma representação que a sociedade brasileira faz dos locais de moradia. Morar no entorno, na periferia, é signo de pobreza:

Parece até que Brasília é só Asa Norte e Asa Sul. Se você falar que tem um restaurante no Paranoá, o pessoal te olha de lado. Se falar que é na Asa Norte (...), o pessoal arregala o olho de deslumbramento; As pessoas vêem como ricas aquelas que moram no Lago Sul, têm uma mansão maravilhosa, mas se mora na Ceilândia, ah! é pobre (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

No entanto, os jovens de classe média não deixam de criticar as desigualdades sociais. Em Brasília, o fato de o Plano Piloto segregar do seu espaço a convivência interclasses é reprovado, considerado discriminatório e maléfico para a formação dos jovens.

Quadro 4.4. Jovem e pobreza

Entrevista grupo de alunos/as de escola pública

“Mas o negócio é essa falta de convivência com as pessoas mais humildes, mais pobres. Você cresce vendo pessoas iguais a você e trata essas pessoas de igual para igual. Quando você vê uma pessoa ali, parecendo um saco de lixo, suja, fedendo, é difícil você se igualar àquela pessoa, porque para você se igualar àquela pessoa, você vai ter que se imaginar como um saco de lixo, ali dormindo na parada, bêbado. É difícil você fazer isso, se você não for se acostumando com isso ao longo da sua infância. De uma vez só, é meio difícil. Então você trata como uma coisa que não é igual a você mesmo! É um objeto. Não é uma pessoa igual a você.”

Os pais dizem que os jovens são preconceituosos, porém, ao mesmo tempo, mais informados e convivem mais do que a sua geração com constantes denúncias de preconceito racial e discriminação. É sobretudo em relação à pobreza que mostram sua face preconceituosa, sendo avessos às cidades-satélites — “eles dizem que dão graças a Deus por não morar num lugar desses” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular) — e classistas: diante de um elogio da mãe a um rapaz parado num ponto de ônibus, a filha responde: “credo mãe, aquilo é um peão” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Os jovens pensam (75,3%) que o preconceito e a discriminação existentes contra os negros os faz viverem em piores condições que a população branca. Nos grupos focais se mostram críticos em relação aos problemas raciais, afirmando existir discriminação no país, ainda que geralmente esse preconceito seja negado pelo brasileiro: “Por exemplo, tá o grupo de gente aqui aprontando, a polícia chega e só vai pegar os pretos. Quando a polícia chega para dar baco, qual são os primeiros a levar baco e levar feio? Preto” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Piadas e brincadeiras não são consideradas como demonstrações de preconceito racial: “Piadinha de negro é direto, mas é tudo na brincadeira, né? Eu, por exemplo, sou gordo, a galera malha até, e eu malho eles também. Levo na brincadeira” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Embora o discurso dos jovens seja ideologicamente anti-racista, nele também aparece uma série de contradições que poderia nos levar a afirmar que o racismo não deixa de estar presente no seu sistema de valores e em sua construção mental: “Tem negra que é mais bonita que as brancas” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

As dificuldades de relações interétnicas, sobretudo no que concerne à sexualidade, são comentadas pelos jovens: “Tenho amigos que falam assim, ‘eu não tenho nada contra preto, mas se uma negra viesse me pedir um beijo na boca, eu não daria’”; “eu conheço uma garota que fala: ‘eu não caso com preto de jeito nenhum’” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

O racismo velado é também criticado, exatamente porque nega a diferença: “(...) pior é não ser um racista assumido... tinha que falar assim: eu não gosto de negro (...) a gente tem que respeitar a diferença, não é fazer de conta que nós somos iguais, porque a cor de nossa pele é diferente” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Os jovens acusam a mídia de ser indutora de comportamentos racistas num país de tantas misturas: “Cada um tem um tipo de cabelo, como pode haver discriminação aqui?” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares praticamente não foram encontrados jovens negros. Nos grupos entrevistados verificou-se a presença de muitos jovens mulatos e de apenas uma negra. O que chamou a atenção foi o fato destes se identificarem todo o tempo como brancos, negando suas raízes e demonstrando preconceito com eles mesmos quando se referiam ao racismo como algo exterior à sua vivência. As situações de discriminação racial foram sempre apontadas como vividas pelo outro.

Alguns pais afirmam que o maior dos preconceitos é em relação aos negros. Um deles referiu-se a casos de comportamentos racistas na sala de aula, com piadinhas relacionadas com um professor negro e campanhas para que este saísse da escola.

Segundo os profissionais da educação, os jovens apresentam muitos preconceitos: com homossexuais, socioeconômico e racial. (Tabela 4.9)

Tabela 4.9
Percepção dos profissionais da educação sobre preconceitos dos alunos

| | Respostas % | SIM | NÃO | NS/NR | TOTAL |
|-------------------------------------|-------------|-------|-------|-------|--------|
| Preconceitos | | | | | |
| Preconceito racial | | 69,4% | 27,8% | 2,8% | 100,0% |
| Preconceito entre meninos e meninas | | 47,2% | 52,8% | 0,0% | 100,0% |
| Preconceito socioeconômico | | 72,2% | 27,8% | 0,0% | 100,0% |
| Discriminação de prostitutas | | 50,0% | 47,2% | 2,8% | 100,0% |
| Discriminação de homossexuais | | 77,8% | 19,4% | 2,8% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Na opinião dos professores entrevistados nos grupos focais, existe discriminação racial velada, na medida em que, no convívio, no cotidiano, ela passa despercebida. Há também discriminação econômica, de local de moradia, por origem de estado: “(...) o pessoal não fala nada do Rio, de São Paulo, do Sul, mas falou que veio do Norte, Nordeste, cai na pele” (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

Segundo Da Matta (1984), a sociedade brasileira é constituída por um triângulo racial que impede uma visão histórica e social da nossa sociedade.

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 encontraram de modo espontâneo numa espécie de carnaval social e biológico. Mas nada disso é verdade. O fato contundente de nossa história é que somos um país feito de portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios (...). 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 e inferior uma série de critérios de classificação. Assim, podemos situar as pessoas pela cor da pele ou pelo dinheiro, pelo poder que detêm ou pela feiúra de seus rostos, pelos seus pais e nome de família, ou por sua conta bancária. As possibilidades são ilimitadas, e isso apenas nos diz de um sistema com enorme e até agora inabalável confiança no credo segundo o qual, dentro dele, “cada um sabe muito bem o seu lugar”.

Os questionários apontam que os jovens consideram violentos os atos praticados contra a população em geral, como índios, prostitutas, estudantes, políticos, homossexuais. Eles, no entanto, hierarquizam a gravidade da violência, apontando como mais grave matar um estudante, um índio e um político, e menos

grave matar um mendigo, uma prostituta e um homossexual. (Tabela 4.10)

Tabela 4.10
Opinião dos jovens sobre a gravidade de determinados atos de violência

| | Frequência % |
|----------------------|---------------------|
| Matar um índio | 4,7% |
| Matar um mendigo | 3,0% |
| Matar uma prostituta | 0,2% |
| Matar um estudante | 9,2% |
| Matar um homossexual | 0,2% |
| Matar um político | 4,7% |
| Todos são graves | 77,3% |
| NS/NR | 0,5% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Com base nas respostas dadas, pode-se inferir que os jovens das classes altas são mais severos no julgamento desses atos. Por exemplo, humilhar homossexuais é considerado ato comum por 20,8% dos jovens da classe A, enquanto para os jovens das classes B e C essas proporções se elevam para 28,0% e 27,3% respectivamente. As agressões em festas e boates são consideradas ato comum por 13,6% da classe A, enquanto entre os jovens das classes A e B a proporção dos que manifestam essa resposta é de respectivamente 28,0% e 27,3%.

Humilhar travestis, prostitutas e homossexuais é considerado menos grave que depredar orelhões, placas de sinalização e pichar. Por outro lado, 27,7% dos jovens acha normal humilhar travestis, 25,9% humilhar prostitutas e 25,2% acha também normal humilhar homossexuais. (Tabela 4.11)

Nos grupos focais, mistura-se a intolerância com um certo desprezo dos jovens aos homossexuais. Já a prostituição, parece ser mais bem tolerada: “Você respeita uma pessoa pelo que ela é; tem mulher que é a maior piranha no CONIC (centro comercial da cidade) e de dia ela está estudando, você vê que ela quer ser alguma coisa” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Tabela 4.11
Percepção dos jovens sobre a gravidade de determinados atos

| | Criminoso | Muito grave | Grave | Comum/normal | NS/NR | TOTAL |
|--|------------------|--------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------|
| Humilhar travestis | 10,5% | 19,5% | 42,1% | 27,7% | 0,2% | 100,0% |
| Humilhar prostitutas | 10,5% | 18,2% | 45,4% | 25,9% | 0,0% | 100,0% |
| Humilhar homossexuais | 12,2% | 20,7% | 41,4% | 25,2% | 0,0% | 100,0% |
| Agressões em festas e boates | 17,0% | 30,9% | 34,9% | 17,2% | 0,0% | 100,0% |
| Pichações | 26,9% | 18,0% | 34,9% | 20,2% | 0,0% | 100,0% |
| Abrir extintor de incêndio | 16,0% | 17,0% | 36,7% | 30,2% | 0,2% | 100,0% |
| Depredar orelhão, placas de sinalização etc. | 39,2% | 23,9% | 28,4% | 7,2% | 1,2% | 100,0% |
| Queimar mendigos | 81,0% | 15,8% | 3,0% | 0,2% | 0,0% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Para outros, porém, ser prostituta demonstra “falta de caráter”, uma atitude cômoda de ganhar facilmente dinheiro. Há ainda os que consideram a prostituição como uma opção de vida e um trabalho como outro qualquer: “...é trabalho, é digno, porque ela não está roubando”; “além do mais ela está vendendo o corpo dela, que é dela e com ele faz o que quiser” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública; alunos/as de escola particular).

A homossexualidade atrai um olhar mais rigoroso. É considerada “antinatural”, como um desvio e, poucas vezes, como opção possível e respeitada. Os homossexuais “devem se manter a distância”.

Os rapazes são mais radicais contra o homossexualismo do que as moças, embora elas também revelem um alto grau de preconceito. Eles têm uma verdadeira aversão às “cantadas” vindas dos homossexuais, sentindo-se ameaçados na sua masculinidade e reagem com agressividade quando estão diante dessas situações. O convívio com o homossexualismo é evitado, e muitos excluem os homossexuais de sua rede de relações sociais:

Quadro 4.5. Morreu, enterraram e acabou Entrevista de alunos/as de escola pública; alunos/as de escola particular; entrevista “galera”

“Gosto deles lá longe. Não mexendo comigo, não é nem mexendo, não olhando para mim; A pessoa é homossexual, eu sei que não vou procurar amizade”. “Viado tem que morrer. Existe o masculino e o feminino. Ou o cara gosta de mulher ou a mulher gosta de homem e pronto.” “(...) chegou um homossexual se oferecendo para ele, e ele bateu, bateu, até matar. Como era com um homossexual, um qualquer, ficou por isso mesmo, não levou à justiça, não levou a nada. Morreu, enterraram, acabou.”

Freire (1992) afirma que, em geral, nossas condutas morais obedecem a certo tipo de ordenação:

(...) aqueles que se assemelham a nós, ou que se aproximam dos ideais morais aos quais aspiramos, merecem nosso respeito e têm suas condutas aprovadas, ou seja, apresentadas como modelos a serem seguidos. Em contrapartida, os que se afastam dos modelos são reprovados como transgressores, anormais ou criminosos.

A tolerância, diz Gianinni (1994), “se mede pela capacidade que o sujeito tem de escutar, de absorver e de incorporar idéias vindas de outros sistemas e de outras experiências”.

Mas a atitude dos jovens em relação ao homossexualismo demonstra uma elevada dose de intolerância com o que é diferente dos padrões correntes, uma exclusão de qualquer tentativa de compreender a razão do outro, de integrar o diferente a seu ambiente.

CAPÍTULO V

O CASO GALDINO

A morte do índio pataxó Hã-há-hãe, Galdino Jesus dos Santos, queimado por cinco jovens de classe média de Brasília, quando dormia em um banco de uma parada de ônibus, abriu uma discussão pública sobre as manifestações de violência e suas causas. A rede pública do Distrito Federal e as escolas particulares promoveram debates para estimular a reflexão de alunos e professores sobre a violência e a falta de solidariedade na sociedade brasileira e no mundo contemporâneo.

O incidente com o índio pataxó é contundente em demonstrar que a violência está cristalizada em todas as esferas da sociedade, e não apenas em territórios estigmatizados e estereotipados como lugares comuns de manifestações de violência: periferias e áreas miseráveis das grandes cidades.

A violência no mundo moderno não é apenas sinônimo de miséria e característica própria do modo de viver das classes populares, ela está presente em todos os estratos da sociedade, no cotidiano e nas atitudes mais corriqueiras de todas as classes sociais.

O Caso Galdino também emerge em direção à cidadania e à alteridade social: como a sociedade representa e trata as diferenças sociais, raciais, culturais, os preconceitos existentes na elaboração de identidades — o eu e os outros.

Um dos aspectos que mais sobressaem quando se analisa o incidente que provocou a morte do índio Pataxó é o fato de a violência ter sido praticada contra um índio e a justificativa expressamente declarada pelos infratores de que pensavam se tratar de uma ação contra um “mendigo”.

“A gente não tinha a intenção de matar nem de ferir ninguém. Só queríamos dar um susto em um mendigo. Não sabíamos que era um índio. Mas o fogo se espalhou depressa”, alegou um dos jovens que participou da ação contra Galdino (*Correio Braziliense*, 21/4/97).

Por que escolher justamente um “excluído social”? Se era uma brincadeira, por que não colocar fogo em “seus iguais”? Por que a pessoa escolhida para “brincar” de incendiar foi uma pessoa indefesa, que estava dormindo e que era aparentemente um miserável? Queimar um excluído social como um mendigo traz em si o preconceito de classe, que é outro aspecto importante que emerge no Caso Galdino.

A violência de classe, seja nas suas manifestações simbólicas ou em atos concretos, esta presente no caso, que não se caracteriza como um novo fato histórico. Ao contrário, as contradições e os conflitos de classes fazem parte do processo histórico. Aponta-se, contudo, um novo componente que reflete outro aspecto do cenário brasileiro: uma nova natureza e uma nova representação da exclusão social.

Segundo Nascimento (1994), o senso comum no Brasil confunde termos estruturantes das iniquidades sociais: desigualdade, pobre, exclusão.

Desigualdade refere-se à distribuição diferenciada numa escala das riquezas produzidas por uma determinada sociedade entre seus participantes (...). Pobreza significa a situação em que se encontram membros de uma determinada sociedade, como despossuídos de recursos suficientes para viver dignamente, ou que não têm condições mínimas para suprir as necessidades básicas (...). O conceito de exclusão está mais próximo à idéia de ruptura dos vínculos sociais.

As desigualdades e a miséria social não são novidades. O novo está no fato de que, com os avanços tecnológicos dos

últimos tempos, a massa de trabalhadores miseráveis passou a ser desnecessária econômica e socialmente, um “estorvo” (Oliveira, 1997). Fenômeno que atinge proporções internacionais, a exclusão social refere-se ao ato de excluir, de colocar à margem determinado grupo social. Está relacionada a um processo de não-reconhecimento do outro, de rejeição ou intolerância.

Trata-se de uma representação que tem dificuldades de reconhecer no outro direitos que lhe são próprios. Expressa-se numa discriminação clara de exclusão de direitos, ou como denomina Castel (1995), *desafiliation* do processo social.

A característica dessa “nova” exclusão social é que o não-reconhecimento social vai além da negação ou da recusa de direitos, aproximando-se do não ter direitos. O não-reconhecimento do outro leva a expulsá-lo da esfera social e mesmo para a possibilidade de extermínio.

Na história humana verificam-se casos de grupos que, por razões diversas, entraram na categoria do extermínio: os indígenas, na época colonização das Américas, e os judeus, no período do governo nazista na Alemanha. Atualmente, “o excluído moderno é um grupo social que se torna economicamente desnecessário, politicamente incômodo e socialmente ameaçador, podendo, portanto, ser fisicamente eliminado” (Nascimento, 1994).

O incidente que culminou com a morte do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos é carregado de ambivalências e simbolismos. Foi queimado um índio, um excluído social. Os jovens envolvidos no caso afirmaram não saber que se tratava de um índio, pensavam ser um mendigo.

Pode-se refletir que o índio não era apenas um excluído social, mas um sujeito constituído de uma série de significados. Com o fortalecimento dos movimentos ecológicos na década de 1990, os índios aparecem como demonstração de que preservar o planeta significa preservar tudo aquilo que é natural e ainda não foi destruído pelo homem.

O índio representa aquilo que ainda resta. Protegidos e apoiados por organizações nacionais e internacionais. A questão indígena transformou-se em uma “causa”, o que pode diferenciá-los dos demais excluídos da sociedade.

Aspectos da moral e da ética estão em questão quando se pretende interpretar o Caso Galdino, não somente do ponto de vista dos sujeitos que cometeram a ação, como dos conteúdos explícitos e implícitos nas opiniões a respeito do ato e nas representações elaboradas socialmente.

A questão da moralidade é uma questão de “como agir”? A moralidade tem a ver com a “ação”: como o sujeito relaciona sua ação com a dos outros. Tem também a ver com critérios capazes de julgar o justo e o injusto, o bem e o mal, e explicar a causa da ação, ou seja, o que levaria o sujeito a agir dessa forma. As idéias de princípios, valores e julgamentos considerados corretos entre moralidade e normatividade social estão presentes (Freitag, 1985).

A morte de Galdino também nos remete a reflexões sobre os aspectos da ética. A ética não trata especificamente de certos valores do bem e do mal, que são temas mais relacionados com a moralidade. Ser ético está relacionado “(...) com o caráter criador da vida como critério de valor e não qualquer espécie de forma que a vida tenha tomado ou venha a tomar (...), não pode ser simplesmente o compromisso com o cumprimento de um conjunto de normas, mas a consideração daquilo que se impõe como diferença e que exige criação” (Rolnik, 1996).

A ética nos coloca não apenas no sentido de aceitação aos valores sociais, mas de uma postura crítica capaz de julgá-los e mesmo transformá-los. A aceitação de atitudes — coisificação das relações humanas, violência cotidiana, falta de respeito e consideração para com o outro, noção do “vale tudo” ou “os meios justificam os fins” — como acontecimentos normais apontam para uma capacidade da ética em evitar a irrupção de barbáries.

A pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania” tem sua origem nas reflexões, que apontamos anteriormente, acerca da perplexidade da sociedade diante do incidente que culminou com a morte do índio Galdino. Nos questionários e nos grupos focais, procurou-se colocar questões que explicitassem a percepção dos jovens, profissionais da educação e também dos pais sobre o ocorrido.

A análise baseou-se, principalmente, nas respostas dos jovens aos questionários e nos temas propostos nos grupos focais, bem

como na opinião de pais e profissionais da educação às perguntas: “Como você classificaria o incidente com o índio? Crime, acontecimento grave, um ato comum, uma brincadeira?” “Se fosse um mendigo, teria tido a mesma repercussão?” “Na sua opinião, que tipo de punição deveriam receber os jovens envolvidos?”

O caso Galdino e os jovens

Nos questionários aplicados aos jovens, observou-se que a maioria (61,8%) classificou o incidente com o índio Galdino como ato criminoso. Concomitantemente, 28,9% consideraram como um acontecimento muito grave, 7,5% como um acontecimento grave e 1,7% como um acontecimento comum, ou seja, não crime ou assassinato. (Tabela 5.1)

Tabela 5.1
Percepção dos jovens sobre o “Caso Galdino”

| | Frequência % |
|-------------------------------|---------------------|
| Ato criminoso | 61,8% |
| Um acontecimento muito grave | 28,9% |
| Um acontecimento grave | 7,5% |
| Um acontecimento comum/normal | 1,7% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Uma parte dos jovens respondeu que o caso merecia punição. A pena máxima prevista por lei obteve 56,6% das respostas, enquanto prestar serviços comunitários 36,7%. Apenas 4,0% declararam que a punição deveria ser a pena mínima prevista por lei. Insignificante foi o número dos que responderam que os rapazes envolvidos no caso deveriam ser absolvidos (1,0%). (Tabela 5.2)

Os profissionais da educação afirmaram que a posição dos alunos nas discussões realizadas nas escolas foi, sobretudo, de repúdio/indignação (46,2%); ficaram chocados (19,9%); foram contra e desaprovaram o ato (17,5%); classificaram como brutalidade/violência e ato desumano/desrespeito ao ser humano (3,7%).

Tabela 5.2
Opinião dos jovens sobre o tipo de punição que deveriam
receber os envolvidos no “Caso Galdino”

| | Frequência % |
|-------------------------------|--------------|
| Pena máxima prevista por lei | 56,6% |
| Prestar serviços comunitários | 36,7% |
| Pena mínima prevista por lei | 4,0% |
| Devem ser absolvidos | 1,0% |
| NS/NR | 1,7% |
| TOTAL | 100,0% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul/97.

Verifica-se, porém, que para uma parcela dos jovens o caso não foi considerado um ato grave. Houve postura de omissão/indiferença (7,2%), de gozação e ironia (6,4%) e ainda a ocorrência de jovens que classificaram o caso Galdino como acontecimento normal (4,0%) ou como brincadeira (3,2%). (Tabela 5.3)

Tabela 5.3
Percepção dos profissionais da educação sobre o posicionamento
dos alunos no “Caso Galdino”

| | Nº de respostas | % |
|--|-----------------|-------|
| Sentimento de repúdio/indignação | 174 | 46,2% |
| Ficaram chocados | 75 | 19,9% |
| Foram contra/desaprovaram o ato | 66 | 17,5% |
| Exigiram a condenação dos agressores | 28 | 7,4% |
| Postura de omissão/indiferença | 27 | 7,2% |
| Fizeram piadas/gozações, ironizaram | 24 | 6,4% |
| Acharam normal/aceitaram o fato | 15 | 4,0% |
| Brutalidade/violência | 14 | 3,7% |
| Ato desumano/desrespeito ao ser humano | 14 | 3,7% |
| Fez refletir sobre a violência/abriu uma discussão | 14 | 3,7% |
| Consideraram brincadeira | 12 | 3,2% |
| Ato irresponsável/inconseqüente | 8 | 2,1% |
| Defenderam os agressores | 5 | 1,3% |
| Ato preconceituoso/discriminação | 5 | 1,3% |
| Conseqüência de drogas e álcool | 3 | 0,8% |
| Culparam os pais dos agressores | 3 | 0,8% |
| Queriam linchar os agressores | 1 | 0,3% |
| Conseqüência da impunidade | 1 | 0,3% |
| Outras respostas | 1 | 0,3% |
| NS/NR | 13 | 3,4% |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

Nos grupos focais, os jovens, pais e profissionais da educação tiveram oportunidade de expressar suas opiniões mais detalhadamente. O caso suscitou debates que possibilitaram detectar diversas visões e posicionamentos.

Os jovens nos grupos focais reiteraram o que já havia sido verificado nos questionários, repudiando o ato de incendiar o índio: “Foi cruel, os caras não pensaram muito antes de fazer um negócio desses” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Vários depoimentos apontaram para a recriminação, embora não sejam homogêneas as explicações: “Eu tentei entender a razão para tanta agressão. O que eu queria saber é por que pegaram gasolina para tacar num homem e pegar fogo? Falaram que foi coisa do momento. Tiveram muito tempo para pensar, eu acho...” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

“Para mim, um cara desse não tem nada na cabeça... O cara se dar trabalho de parar o carro de madrugada. (...) Podia ser ele, podia ser alguém da família dele. Qualquer pessoa... Fosse um cachorro ali dormindo...” (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Houve quem relacionasse o caso a outro, ocorrido em 1993, quando o estudante Marco Antônio Velasco e Pontes, de 16 anos, foi espancado até a morte por uma gangue de jovens lutadores de artes marciais, moradores do Plano Piloto:

Isto está dentro da mente de uma pessoa. São pessoas que não têm nada, não têm uma idéia. Não têm ideologia. Quando uma pessoa é ruim, é ruim. Esse negócio tem que ter limites. (...) Se uma pessoa de uma dessas gangues tem coragem de chegar no cara e estourar ele, tem também coragem de colocar fogo (...) (entrevista grupo de alunos/as de escola pública).

Ainda que opiniões demonstrem repúdio ao caso, considerando-o crime, violência grave, há um número significativo de depoimentos que apresenta a atitude dos jovens como “uma brincadeira”: “O negócio é que, assim como existem outras brincadeiras, para mim aquela foi uma brincadeira impensada” (entrevista grupo “galera”).

Observou-se uma tendência entre os jovens de amenizar o incidente: “Eu acho que eles não foram com o objetivo de matar. Eles foram para brincar (...) pregar um susto” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Pode-se, na visão de alguns jovens, atear fogo em pessoa indefesa, para dar um “susto” e mesmo matá-la. Tudo não passa de brincadeira, inconseqüente, impensada, que deve ser compreendida: “A gente não pode crucificá-los como cruéis, porque o limite entre a linha do bem e do mal é muito tênue” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

Os jovens apontaram que o destaque dado ao caso ocorreu pelo fato de a vítima ser um índio: “Eu acho que se ninguém tivesse visto, não teria acontecido nada. Aconteceu porque o caso veio a público e era um índio, porque senão teria ficado quieto” (entrevista com grupo de alunos/as de escola pública).

Quanto à participação de jovens da classe média, os alunos entrevistados também reconhecem esse dado como um dos fatores que dão singularidade ao caso, e que fez com que despertasse maior atenção: “O caso está dando muito ibope, porque eram jovens de classe média de Brasília” (entrevista com grupo de alunos/as de escola particular).

Na entrevista com uma *galera*, a “brincadeira”, além de justificada por um dos jovens, foi vista como uma atitude normal, que não foge aos parâmetros da vida cotidiana:

Eu acho que eles não tiveram a intenção de matar a pessoa. Apesar deles terem jogado um litro de álcool em cima dele. Porque levo por base por mim. Uma vez, tinha um monte de “hippies” aqui. (...) Aí era um fedor só, uma bagunça. O que a gente fez? Botou todo mundo para correr de lá. Só que um dia, à noite, voltaram alguns. A gente falou assim: se voltar, a gente vai tocar fogo em tudo. Voltaram (...). Eu estava dormindo, à noite. Um dos nossos amigos foi lá e tacou fogo no colchão e incendiou, com o pessoal lá dentro. Quer dizer, podia ter pego fogo em tudo ali e matado. O que iam dizer da gente? Que a gente era assassino. Que a gente era a mesma coisa que aconteceu com esse pessoal. Na minha opinião, a intenção deles não foi matar o índio, entendeu? (entrevista com grupo “galera”).

O caso Galdino e os pais

Há expressa indignação e perplexidade para atitudes dessa natureza em vários depoimentos obtidos nos grupos focais realizados com os pais: “Não tem explicação para isso. Foi um absurdo! Loucura! Um ato sem pensar...” (entrevista grupo de pais de alunos/as escola particular).

Alguns pais apontam para a gravidade do caso, relacionando-o à ausência de valores e de significações éticas que retratam a crise social: “É o mundo da perversidade. O mundo da hipocrisia da sociedade. Se você gosta das pessoas, não vai fazer nunca um negócio deste” (entrevista grupo de pais de alunos/as escola pública).

Aspectos da vida familiar foram ressaltados por alguns pais para a compreensão da atitude dos jovens ao incendiar o índio: “Acho que é falta de amor da família. A gente tem que conversar com os filhos e incentivar o amor ao próximo” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Discordando dessa visão de culpabilidade bastante frequente nas famílias de classe média, alguns disseram que a sociedade costuma crucificá-los como responsáveis por todos os problemas que ocorrem com os filhos: “Eu não acho que os pais são os culpados. Tem uma coisa maior do que a família, que é a violência social” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola pública).

A ausência de diálogo e de convivência entre pais e filhos, decorrente do cotidiano moderno, foi também ressaltada. Há falta de conhecimento sobre o filho, o que faz e o que pensa. A tendência é achar que seu filho, por ser “seu”, está isento, resguardado: “O problema não é culpar os pais. Muitas vezes eles têm uma imagem positiva dos filhos. Não acreditam que sejam capazes de fazer alguma ‘transgressão’, o que nem sempre corresponde à realidade” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Nas entrevistas realizadas com pais, observou-se expressivo posicionamento dos que entendem a atitude dos jovens ato impensado, não considerando as possíveis conseqüências, admitindo, como alguns jovens, haver sido uma “brincadeira”: “Eu, particu-

lamente, acho que isso foi momento de brincadeira. E isso não aconteceu só com o índio, já tem vários casos de pessoas queimadas” (entrevista grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Também para os pais, o fato de a vítima ser um índio fez com que o fato recebesse maior atenção: “Foi um índio e no Dia do Índio (...). Depois teve um mendigo queimado, saiu no *Correio Braziliense* e não teve a mesma repercussão” (entrevista com grupo de pais de alunos/as de escola particular).

Os pais ainda declararam que se o caso não envolvesse jovens de classe média da cidade e não tivesse ocorrido no Plano Piloto não haveria tanto destaque: “Se fosse numa periferia, numa cidade-satélite, não teria tido essa proporção” (entrevista com grupo de pais de alunos/as de escola particular).

O caso Galdino e os professores

Alguns professores também explicaram o caso a partir de uma “brincadeira” impensada, inconseqüente, que assume características de “diversão”:

Às vezes eles fazem isso de farra. Estão um pouco alcoolizados: “Vamos fazer de farra”(…) Só que eles não medem a conseqüência. O ato em si só de pensar em tacar fogo no ser humano ou qualquer coisa que seja (...) um animal, é um ato odioso. Mas os caras fazem aquilo com a intenção de se divertir, querer brincar (entrevista grupo de professores/as de escola pública).

A exemplo dos jovens, os profissionais da educação, na sua maioria, também declararam que o caso merecia punição. A diferença das opiniões encontra-se no tipo de punição, distribuindo-se em prestar serviços comunitários, que obteve 57,0%, e pena máxima prevista por lei (29,9%).

O prazer da “brincadeira”

Em todos os grupos focais realizados surgiu o aspecto da “brincadeira” que permeia o Caso Galdino, tanto para condenar como para justificar ou para explicar o ocorrido.

Existe uma relação entre a subjetividade de uma ação e os valores culturais de uma determinada sociedade: “Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil” (Rolnik, 1996).

No caso do índio pataxó, identifica-se, em certos comentários, um imaginário social: significações, significados, significantes que orientam condutas da vida social. O fato de o incidente ter sido apreendido por alguns jovens, professores e pais, como uma “brincadeira” leva a crer que existe uma banalização de significações e valores sobre o comportamento social.

Ao associar palavras e seus significados, infere-se que “brincadeira” é a ação de brincar. Brincar é sinônimo de divertir-se. Divertimento é forma de entretenimento, recreação. Recrear é forma de alegrar, causar prazer. O desejo de brincar, divertir-se, implica encontrar prazer.

A brincadeira pode também ter caráter de gozação, zombaria, que pode chegar à imprudência ou à leviandade. Para os jovens que incendiaram o índio e declararam haver sido “uma brincadeira que a gente pensava que fosse normal” (*Correio Braziliense*, 21/4/97), queimar uma pessoa passaria a ser recreação, forma de alegrar-se, de ter prazer. Denominar como brincadeira de “mau gosto”, pela leviandade e pela imprudência de queimar uma pessoa, é, no mínimo, “além do mal”. É assimilação da violência e do crime.

Um dos depoimentos recolhidos entre os jovens espelha bem essa diferença entre o “brincar” e o que “não é brincar”: “Eles invadiram a privacidade de outra pessoa. Se ela está dormindo ali, deixa ela... ‘Brinca’ de um jeito que não vai ferir. Sei lá. Joga água. Não coisa que possa causar mal a qualquer ser humano” (entrevista grupo de alunos/as de escola particular).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa buscou compreender valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens da classe média, moradores do Plano Piloto de Brasília. A análise do sistema de representações do universo investigado partiu de algumas perguntas fundamentais: Até que ponto existe entre os jovens de classe média do Plano Piloto de Brasília uma visão compartilhada de violência? Quais são esses valores compartilhados e quais são as diferenças específicas entre esses jovens? Como os jovens do Plano Piloto constroem e definem a sua realidade? Como articulam e que peso relativo têm os fatos que vivenciam? Como esses jovens vêem o outro, o diferente, as relações sociais, étnicas, de respeito, de tolerância e solidariedade? Com tais perguntas pretendeu-se relacionar três noções fundamentais, quais sejam, juventude, violência e cidadania.

O conjunto de dados, idéias e reflexões apresentado nesta pesquisa pretende abrir espaço para o surgimento de novos estudos sobre a juventude. É possível afirmar que, pelas evidências até aqui levantadas, inclusive nos setores socioeconômicos mais bem estruturados da sociedade, as famílias se encontram perplexas e relativamente despreparadas para compreender e, menos ainda, dar resposta e orientação aos problemas dos jovens.

Paralelamente, a escola assume um papel notadamente instrumental: preocupa-se muito em preparar o jovem para o “êxito

profissional” e pouco em abrir espaços para compromissos sociais e em estimular uma visão crítica dos valores da modernidade. Essas falhas parecem estar gerando uma socialização relativamente vazia de modelos e orientações pautados em valores sociais universais e compartilhados.

Existe um reconhecimento, atestado por diversos estudos, da importância dos processos primários de socialização nos futuros comportamentos anti-sociais ou transgressores dos jovens. Há um processo de intensa ruptura das diversas âncoras normativas — sociais e culturais — que definem as condutas individuais dentro de limites e papéis precisos.

Esse fato torna de vital importância o desenvolvimento da autodisciplina e do autocontrole a partir de um conjunto de valores éticos e universais. Paradoxalmente, observa-se uma acentuada lacuna nas agências e nos órgãos encarregados de fomentar e desenvolver a segurança, o fortalecimento da identidade e os compromissos dos jovens para com a sociedade.

No Brasil não existe uma tradição de políticas públicas destinadas especificamente aos jovens. Os programas para a juventude são em geral incorporados e atrelados àqueles voltados às crianças. Além disso, eles centram-se sobretudo nas classes populares e partem de uma visão de que o jovem pertence a um grupo em “situação de risco”.

Os programas existentes em Brasília obedecem a essa mesma lógica: são voltados ao atendimento do adolescente em “situação de risco” ou, em alguns casos, aos jovens considerados infratores. Visam prioritariamente à diminuição das dificuldades de integração social dos “adolescentes em desvantagem”, à capacitação profissional e à melhoria da saúde. (Ver anexo.) Neles, predomina a visão dos jovens como um problema, uma anomia no processo de integração social, um risco para a própria continuidade social.

Cabe dizer que pensar o jovem implica tornar relevante seus espaços, suas idéias e práticas. Implica, sobretudo, considerá-los como atores com os quais é possível estabelecer uma relação dialógica, construindo assim um espaço onde possam contribuir para a formulação e soluções de seus problemas.

A multiplicidade de fatores (multicausalidade) que condicionam o fenômeno da violência torna difícil a determinação de

suas causas. Fatores individuais, grupais, culturais, sociais, econômicos e políticos conjugam-se na explicação de cada situação concreta.

Essa precariedade explicativa agrava-se ainda mais quando se assiste a uma pulverização da violência, à sua banalização nos meios de comunicação e à sua reinserção na vida cotidiana com o conseqüente alargamento de sua abrangência e incidência, tornando ainda mais difícil sua compreensão. Como esclarece Zaluar (1997), “ela está em toda parte, ela não tem nem atores sociais permanentes reconhecíveis nem ‘causas’ facilmente delimitáveis e inteligíveis”.

As informações existentes permitem, entretanto, descrever e analisar cenários de risco e identificar algumas circunstâncias e fatores que se associam estreitamente com atos violentos. Assim, possibilitam a delimitação de vetores associados à multiplicação e disseminação da violência que podem servir como orientação para as ações que visam diminuir sua incidência. Para definir e visualizar melhor esses cenários, podemos utilizar, com algumas modificações, a metodologia e tipologia propostas por Ratinoff (1996).

A multiplicidade de expressões e manifestações concretas da violência tornam difícil definir ou propor um índice objetivo para sua qualificação. Mas a frequência dos homicídios — com independência de suas causas — aparece como uma variável altamente associada com os diversos fenômenos de criminalidade e de violência cidadã. Isso nos permite utilizar a taxa de homicídios como um “*proxí*” primário, à falta de outros conceitualmente superiores, mas ainda inexistentes, de diversas situações sociais que se relacionam com o volume e a densidade da violência.

A partir deste indicador é possível diferenciar três cenários:

a) Situações de baixa ou moderada incidência de criminalidade e de violência, com taxas de homicídios que oscilam entre 0,5 e 5 em 100.000 habitantes. As estratégias convencionais de prevenção e/ou repressão resultam eficazes. Podem existir riscos para os indivíduos, mas predomina a segurança e a ordem tanto quanto a confiança dos cidadãos nos mecanismos de controle e prevenção institucional.

b) Situações em que a violência ultrapassa patamares considerados normais, com taxas que se elevam para algo em torno de 5 a 10 homicídios em 100.000 habitantes. As estratégias de prevenção resultam nesses casos parcialmente eficazes. Começam a aparecer subculturas alternativas que fomentam a ubiqüidade do crime e da violência. O clima de confiança desaparece, emergindo a insegurança e o temor que aumentam os riscos e perigos da violência. Aparece a visão da lacuna que existe entre o que deveria ser feito para proteger a cidadania e o que em realidade está sendo feito.

c) Situações em que a violência se torna um fenômeno epidêmico e foge à capacidade de controle da sociedade, com taxas acima de 10 homicídios em 100.000 habitantes. Os mecanismos de prevenção e controle se encontram tão saturados com a freqüência de situações violentas que perdem grande parte de sua eficácia no seu controle e/ou repressão.

As subculturas alternativas se institucionalizam e consolidam, levando a uma privatização da violência, exercida agora por empresas de segurança, grupos, galeras, redes ou organizações criminosas. Com a perda do monopólio do controle da violência por parte do Estado, a segurança da sociedade é transferida aos indivíduos e às comunidades.

Com isso, multiplica-se o pessimismo na sociedade e o sentimento de impotência. Há uma quebra total da confiança nos mecanismos de proteção pública, incentivando estratégias autodefensivas (porte de armas, guarda-costas etc.), restrições auto-impostas (não sair, deixar de ir a certos lugares de “risco” etc.) e a violência generalizada (violência preventiva: linchamentos etc.).

Se as estratégias convencionais de prevenção e controle da violência são eficientes em situações “normais”, de baixa incidência de violência cidadã, perdem progressivamente sua capacidade moderadora na medida em que a violência aumenta. Assim sendo, torna-se legítimo indagar sobre os fatores de “risco” que dinamizam a incidência da violência no meio social.

As estratégias tradicionais, quando se referem especificamente a problemas da juventude, encaminham-se prioritariamente à sanção, tratamento ou reabilitação do jovem, quando este já se configura como infrator. Mas uma série de estudos nos permitem

identificar, como já foi mencionado, circunstâncias e fatores que se associam estreitamente à produção de atos violentos entre jovens. A identificação concreta desses “fatores de risco” pode ser utilizada como eixo para a estruturação de linhas de ação dirigidas a reduzir ou eliminar esses fatores. Quais são esses fatores?

Certas características da comunidade ou vizinhança foram identificadas como fatores e incremento da probabilidade de engajamento de jovens em atos de violência:

- Disponibilidade de armas. A circulação de armas de fogo e o acesso a elas no âmbito vivencial do jovem tem se evidenciado como um forte fator de risco na produção de manifestações violentas.
- Cultura criminosa. Normas, expectativas ou valores da comunidade ou vizinhança do jovem favoráveis a comportamentos violentos ou criminosos.
- Desorganização/anomia da comunidade/vizinhança.
- Áreas de extrema privação.

A dinâmica e estabilidade familiar têm um papel relevante nos comportamentos dos jovens. Nesse campo, constituem-se em fatores de risco:

- Deficiências e limitações na dinâmica familiar, como falta de expectativas claras sobre o comportamento dos jovens, punições severas ou inconsistentes, falta de interesse ou acompanhamento das atividades dos jovens.
- Conflitos familiares.
- Envolvimento familiar em atividades violentas e/ou criminosas.

No âmbito escolar. Como afirma Ratinoff (1996), “as diversas deficiências e vazios nos processos primários de socialização constituem um dos vetores dinâmicos que mais influem na reprodução da delinquência”. Se a vida moderna tem aumentado a necessidade de autodisciplina e de respostas autônomas, é paradoxal observar as falhas e lacunas das agências e instituições especializadas, como a escola, em seu papel de fomentar a segurança

e a identidade pessoal, além dos compromissos sociais do indivíduo. Fracasso escolar ou comportamentos problemáticos na escola constituem fatores de risco.

Nos grupos de referência. O engajamento do jovem em grupos propensos a ter comportamentos considerados anti-sociais, criminosos ou violentos aumenta consideravelmente a probabilidade de o jovem também mostrar os mesmos comportamentos. Tomar como referência o comportamento de tais grupos, mesmo sem pertencer, também incrementa essa probabilidade.

Características pessoais. Determinadas características biológicas ou psicológicas também podem ser consideradas fatores de risco: falhas no controle dos impulsos, procura incessante de sensações ou emoções novas etc.

No campo de redução dos fatores de risco, duas estratégias podem ser estruturadas de forma urgente e imediata, pelo seu baixo custo e facilidade de implementação:

a) Estruturação de uma Rede Nacional de Luta contra a Violência. A partir dos avanços e êxitos obtidos pela PAVNET — The Partnerships Against Violence Network —, concebida pelo National Institute of Justice dos EUA e outras redes similares. Tratar-se-ia de estruturar um sistema de informações dirigido ao público (pais, professores, órgãos governamentais atuantes na área, polícia etc.) sobre os programas, públicos e privados, atuantes no país, de luta contra a violência em suas diversas formas de manifestação (drogas, abuso sexual, violência contra crianças e adolescentes, grupos minoritários, entre outras), e sobre as facilidades, disponibilidades e mecanismos de acesso a tais programas. Sua finalidade é remover as barreiras de conhecimento da disponibilidade que hoje existem na luta para a redução da violência (um levantamento parcial desses programas e organismos no DF realizado pela equipe de pesquisa, anexa, revelou a existência de um bom número de programas praticamente desconhecidos do grande público).

- Localizar instituições ou programas de apoio para determinados problemas — jovens drogados, infratores, gangues etc. —, da parte da comunidade ou indivíduo em situação problema, leva muito tempo e depende de fatores aleatórios (informantes bem dispostos e conhecimento de pessoas

com os mesmos problemas, por exemplo). Isso atenta contra a qualidade dos resultados e das medidas que se empreendem. Este banco de informações centralizado, com bons mecanismos de divulgação (Internet, boletins etc.), permitiria facilitar o acesso do público e uma melhor utilização das disponibilidades existentes.

b) Articulação e focalização das agências de socialização de jovens e crianças. Existe um âmbito privilegiado, que é a escola, pela sua capacidade de articular pais, professores e jovens, para desenvolver uma estratégia de intervenção preventiva de redução dos fatores de violência em nossa sociedade. Aspectos que poderiam ser contemplados visando à superação de antagonismos e estruturação de uma cultura da tolerância cidadã são:

- realizar competições esportivas entre diversos grupos de escolas diferenciadas (públicas/privadas, Plano Piloto/Satélites, por exemplo);
- organizar e promover encontros de debates sobre problemas da juventude, que unifiquem estudantes de segundo grau e universitários. Utilizar as televisões culturais e educativas, assim como jornais voltados para jovens (o jornal *Radical*, por exemplo), como âmbito para esses debates;
- promover atividades conjuntas de pais, filhos e profissionais da educação;
- estruturar espaços para a capacitação dos profissionais da educação na temática relativa à juventude, violência, cidadania e direitos humanos;
- promover debates nas escolas com jovens sobre temas como cidadania, direitos humanos, violência, discriminação social e drogas;
- estimular a criação de jornais nas escolas do Distrito Federal e o intercâmbio entre estes e o de outros Estados.

**PRINCIPAIS PROPOSTAS ARROLADAS
NO SEMINÁRIO “JUVENTUDE,
VIOLÊNCIA E CIDADANIA”,
REALIZADO EM BRASÍLIA NO DIA
24 DE NOVEMBRO DE 1997**

1. Incentivar a realização de pesquisas sobre o tema violência e juventude em outros Estados a fim de obter parâmetros comparativos, para aquisição de uma visão mais global do jovem brasileiro.
2. Estimular a realização de pesquisas sobre gangues e jovens infratores.
3. Aprofundar estudos sobre cultura e cidadania, tomando por base o universo cultural dos jovens e as diversas experiências de trabalho que privilegiam a cultura e as expressões artístico-culturais.
4. Levar em conta a diversidade cultural, de classe, étnica, de gênero e as diferenças de idade para a implantação de novos programas e políticas para o jovem brasileiro.
5. Estabelecer políticas específicas para as crianças e os adolescentes, já que se trata de grupos diferenciados.
6. Desenvolver um trabalho com os jovens para lhes dar a voz e ouvi-los nos seus mais diversos espaços de socialização

(escola, família, grupos de encontro, Igreja, partidos políticos etc.).

7. Incorporar o jovem no processo de formulação de programas e políticas voltados para a juventude.

8. Convocar os partidos políticos para um debate sobre os resultados da pesquisa, com o objetivo de facilitar a construção de novas estratégias de participação dos jovens no processo político.

9. Desenvolver atividades específicas para a incorporação dos jovens, ligadas a Programas Sociais que possibilitem uma maior sensibilização em relação à tolerância e solidariedade.

10. Incorporar os jovens em atividades ligadas a Programas Sociais, relacionadas ao trabalho voluntário, para aumentar seu sentimento de tolerância e solidariedade.

11. Levar ao conhecimento dos jovens realidades diversas da sua, com o objetivo de ampliar o seu princípio de realidade e sua imaginação, utilizando por exemplo o Serviço Civil como meio.

12. Repensar com o Ministério da Educação e dos Desportos as possibilidades do esporte como opção de lazer e socialização educativa.

13. Convocar, por meio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, jovens, pais e professores para encontros que visem à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa e para a formulação de propostas e alternativas.

14. Convocar representantes dos vários segmentos da sociedade civil do Distrito Federal — Igreja, meios de comunicação, associações de comerciantes, empresários — para encontros que visem à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa e para a formulação de propostas e alternativas.

15. Convocar as Secretarias de Ação Social, Turismo, Cultura e Segurança do Distrito Federal, para encontros que visem à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa e para a formulação de propostas e alternativas.

MARCO CONCEITUAL

Esta pesquisa foi centrada em três eixos fundamentais de análise: juventude, violência e cidadania. O marco conceitual baseia-se no levantamento da literatura especializada a respeito, buscando contribuições às questões pertinentes à pesquisa.

Com relação à violência, constatou-se a proliferação de estudos, tendo em vista a relevância que o tema tem assumido na sociedade. O aumento da violência cotidiana configura-se como aspecto representativo e problemático da atual organização da vida social nos grandes centros urbanos, manifestando-se nas várias esferas da sociedade e constituindo-se como um dos principais problemas do momento.

Embora não seja fenômeno recente, os estudos chamam atenção para as proporções que vêm assumindo no espaço urbano. No caso brasileiro, as tentativas de explicação da violência se difundem na orientação da conduta da população urbana, no discurso dos meios de comunicação, na análise política, nos trabalhos acadêmicos e nos projetos institucionais. Essas análises expressam uma tentativa coletiva de dar forma racional a um difuso sentimento prévio de extremo desconforto com a atual organização da vida cotidiana nas grandes cidades brasileiras.

Com relação à juventude e violência, verificou-se que um dos temas mais discutidos é a grande incidência de casos envolvendo crianças e adolescentes como vítimas e/ou agressores. Esse

fato tem levado à ampliação de estudos que tentam explicar as causas da inserção cada vez maior de jovens em atos de violência, centrados, fundamentalmente, em jovens de periferias urbanas.

Identificar as razões da relação freqüente entre violência e juventude remete à discussão de fundo sobre como as análises discutem a própria violência. Quanto à cidadania, para efeito da pesquisa, procuraram-se subsídios que correlacionassem os temas juventude e violência. Assim, a noção de violência aparece imbricada ao conceito de cidadania.

A cidadania é uma construção coletiva, vinculada à participação dos membros de uma determinada sociedade nas decisões dessa sociedade, com a garantia de direitos e reconhecimento e exigência de deveres numa relação igualitária. Os cidadãos têm direitos e deveres iguais, sem privilégios de uns sobre os outros. É por meio do Estado que se constrói esse arcabouço de garantias.

1.1 Violência e cidadania

Se cada período histórico instaura seus modos específicos de sociabilidade, seu leque peculiar de formas de ação e de relação entre os homens e destes com a natureza, podemos verificar que assistimos neste fim de século a uma profunda mudança nas formas de manifestação, de representação social e de abordagem intelectual de um fenômeno que pareceria caracterizar nossa época: a violência. Como afirma Wieviorka (1997), “mudanças tão profundas estão em jogo que é legítimo acentuar as inflexões e as rupturas da violência, mais do que as continuidades”.

Há dificuldades na definição da violência, pela ausência de uma construção conceptual capaz de inseri-la nas relações sociais difusas e esparsas do espaço social (Santos, 1995). É um termo utilizado para denominar grande variedade de situações. “É fenômeno com múltiplas causas, no qual intervém, simultaneamente ou quase simultaneamente, uma grande variedade de fatores” (Gregori, 1997).

A noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma violência, mas multiplicidade de manifestação de atos vio-

lentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro.

A violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política. Na história da humanidade, tem-se revelado em manifestações individuais ou coletivas. Chesnais (1981), em *Histoire de la violence*, apresenta as múltiplas formas de violência registradas em diferentes épocas e sociedades, privada e coletivamente. Distingue desde a violência sexual até a criminal, os conflitos de autoridade e as lutas pelo poder estatal. De origem latina, o vocábulo violência, que designa “força”, difunde-se em todas as esferas da vida cotidiana.

Pode-se ainda considerar a objetividade e a subjetividade da violência. É possível observar violência de maneira universal. Quantificar, dizer objetivamente que tal fenômeno é violento. Por outro lado, não se afere muito bem **o que** considerar violento, **o que** a sociedade decreta “ser a violência” e, muitas vezes, **o que** um grupo crê ser violência não é assim considerado por outro.

Para efeito dessa pesquisa, considera-se a violência como parte da própria condição humana, aparecendo de forma peculiar de acordo com os arranjos societários de onde emergem. Ainda que existam dificuldades e diferenças naquilo que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo social pertencente a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia.

Define-se a violência como o fenômeno que se manifesta nas diversas esferas sociais, seja no espaço público, seja no espaço privado, apreendido de forma física, psíquica e simbólica. Concorda-se com o conceito de que:

“Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” (Michaud, 1989).

Na atualidade, vários autores apontam para um novo paradigma da violência, pelas peculiaridades e pelos novos significados que assume. Há reconceitualização de violência, “(...) de modo a incluir e a nomear como violência acontecimentos que passavam anteriormente por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais” (Porto, 1997).

Existe uma maior sensibilidade coletiva de percepção da violência nas várias esferas da sociedade, perpassando o público e o privado, em relação a atos que passam a ser identificados como violentos e inaceitáveis devido ao maior reconhecimento de direitos sociais e de cidadania. A violência aparece, então, de forma mais abrangente.

Ampliam-se as categorias de percepção de violência, abrangendo significações múltiplas. A nova representação da violência está também associada às novas formas de sociabilidade e de relações sociais decorrentes das alterações na estrutura social e da concentração das atividades humanas no espaço urbano.

Os estudos mais recentes sobre a violência têm-se concentrado na área urbana, o que se explica pelo fato de que as grandes questões da sociedade se localizam principalmente nas grandes cidades. Segundo Dubet (1995), o espaço urbano aparece como sintoma, símbolo, representação “da civilização e da barbárie modernas”.

No Brasil, o tema da violência começa a adquirir destaque no campo das Ciências Sociais, especialmente na última década. Diversos centros, como o Instituto de Estudos da Religião — ISER — do Rio de Janeiro, o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo ou ainda o Centro Latino-Americano de Estudos da Violência e Saúde — CLAVES — da FIOCRUZ, também no Rio de Janeiro, têm focalizado sua atenção nesse tema. Um grande número de especialistas, entre os que merecem destaque Sergio Adorno, Paulo Sergio Pinheiro, Luis Antonio Machado, Cesar Caldeira, Angelina Peralva, Alba Zaluar, Maria Estela Porto, Maria Cecília Minayo, Simone de Assis, José Vicente Tavares, e muitos outros, encontram-se hoje trabalhando e alargando o horizonte de conhecimentos sobre essa questão.

Nas análises sobressaem as que têm identificado violência com criminalidade e ação policial. O crescimento dos índices

alarmantes de criminalidade e de crimes mais violentos, homicídios, delinqüências, ocorridos principalmente nas metrópoles, tem levado à correlação já mencionada entre espaço urbano e violência.

Adorno (1997), ao fazer o perfil da criminalidade no Brasil, na última década, em São Paulo e Rio de Janeiro, constata o crescimento de todas as modalidades de delitos: homicídios, roubos, seqüestros e estupros, que não apenas foram incrementados como se tornaram mais violentos. Mudaram os padrões convencionais de criminalidade e o perfil das pessoas envolvidas e generalizou-se o crime organizado, sobretudo aquele relacionado ao narcotráfico.

Surgiram guerras de gangues na disputa pelo controle e pela distribuição de drogas, e cada vez mais adolescentes e crianças das periferias passaram a se envolver em tais circunstâncias. Cresceram casos de chacinas em bairros populares. Entretanto, o crescimento da criminalidade urbana não é caso isolado brasileiro.

Há uma tendência mundial nesta direção. “Não há mais espaço para inocência. A nostalgia de uma cidade sem violência criminal esvai-se no passado. As imagens de pureza são substituídas pelas do perigo permanente e iminente” (Adorno, 1997).

Zaluar (1994) foi das primeiras a estudar a questão da violência no país, apontando o seu aumento e especificidades na natureza das suas ações. O estado de miséria social e o desamparo político têm acarretado novas estratégias de sobrevivência por parte das classes populares.

Na obra *Condomínio do diabo*, a autora apresenta um painel do agravamento da violência e do crime organizado no Rio de Janeiro. Discute o impacto da criminalidade na vida cotidiana dos moradores, ocasionando alterações nos costumes e nos modos de vida: banditismo, crime organizado, narcotráfico, polícia, sistema penal, justiça, moral, crianças e adolescentes como “mandados” de traficantes, mostrando uma nova lógica social, “a do ‘ferro’ e do fumo”.

A questão do crime organizado, relacionado a tráfico de drogas, homicídios, delinqüências, criminalidade e, simultaneamente, a deficiências do sistema penal, falência do aparato policial e da segurança pública, aparecem com freqüência na literatura

brasileira. Relacionam-se à discussão das violações dos direitos humanos e dos graves problemas nacionais.

Grande parte da literatura sobre violência tem enfatizado a exclusão social como aspecto fundamental para o entendimento do aumento de atos violentos nos grandes centros urbanos. Fenômeno mundial, vários autores têm-se dedicado ao assunto. Há consenso de que se trata de um novo tipo de exclusão social, que repercute num novo tipo de violência social.

Castel (1995) discute os principais problemas das cidades e demarca o que existe de novo, mesmo que parcialmente: a presença de um novo público que se encontra em situação de “não-integração” com a sociedade, fato em parte relacionado ao trabalho e ao desemprego.

Há pessoas, principalmente jovens, que se encontram em situação de inutilidade social, fenômeno que não existia com esta envergadura há vinte anos. Moradia e delinquência, por exemplo, não são ocasionadas por uma mera situação espacial e não devem ser analisadas localizadamente e por políticas simplesmente territoriais.

Para Castel (1995), a questão da exclusão social é o cerne da questão social contemporânea e apresenta-se relacionada a uma degradação, a uma desestabilização da condição salarial em geral e das relações de trabalho. É conjunto de elementos que abrange as proteções sociais, direito social, direito do trabalho, políticas sociais e crise social. Observa a ligação da violência com a crise social, o desemprego e a degradação das condições de trabalho e moradia.

Para Touraine (1995), a violência também é a expressão da exclusão social e um dos maiores fenômenos do nosso tempo, decorrente das crises e do desaparecimento dos controles sociais, políticos e econômicos. Questiona se a conduta da violência é puramente negativa e cita o caso dos meninos de rua que pesquisou em Bogotá e Colômbia, reiterando que os comportamentos “violentos” desses meninos (roubar bolsas, mercadorias) só podem ser considerados em situações de miséria e pobreza.

A análise não pode ser transformada imediatamente em julgamento moral. A fronteira entre a ordem e a violência não

é muito simples de ser colocada. Menciona que certos comportamentos de violência podem se transformar em comportamentos de contestação. Atualmente, as ações se radicalizaram e o sistema social não tem mais capacidade de integração. O espírito da violência penetra as instituições, e a polícia tende a agir de forma ilegal, em vários países.

Wieviorka (1997) diz que a maioria dos países do mundo ocidental vive crise e mutação social sob três formas, que produzem elementos novos e novas significações para a violência: 1) crise do Estado-Providência; 2) crise das formas clássicas que asseguram a igualdade individual e a solidariedade coletiva; 3) crise cultural, expressa por meio de toda sorte de identidades culturais que demandam reconhecimento no espaço público.

Nos anos 60/70, a violência política era mais forte no mundo inteiro: violência da extrema direita e da extrema esquerda, guerrilhas, movimentos de libertação nacional. Nos anos 90, mesmo com a evidente violência política, a manifestação de violência se dá pela questão da exclusão social, da não-participação nas relações sociais.

O novo paradigma da violência centra-se no fortalecimento do crime organizado, na violência urbana difusa e nas violências associadas diretamente à idéia de identidade cultural, à questão racial, da pobreza, da exclusão e da precarização. Nas periferias das cidades existem problemas difíceis, mas podem ser imaginados cenários positivos e negativos. Há um movimento duplo de construção de associações de atores políticos e de formas de solidariedade, ao mesmo tempo em que ocorrem violências.

Para vários autores, a questão da especificidade da violência atual deve ser buscada nas alterações ocorridas nas formas de sociabilidade e de relações sociais. As transformações na natureza do social, na percepção dos direitos humanos, levam a uma nova conceitualização da violência, que passa a englobar uma série de manifestações.

Porto (1997) mostra que crimes e violências de natureza sexual, até então tratados na esfera privada — e não nomeados como violência —, passam a ser assim considerados e adquirem visibilidade na esfera pública, à medida que as mulheres se assumem como portadoras de direitos.

Os maus-tratos a crianças e adolescentes, no âmbito familiar, também extrapolam os limites do privado para se constituírem em questões sociais. Existe uma postura mais enérgica da sociedade em face dos problemas ligados aos direitos humanos, às questões de impunidade. A delimitação entre espaço privado e espaço público interpenetra-se, formando uma noção mais ampla de cidadania.

Atos de violência apresentam-se não apenas em crimes, roubos, delinquências, mas nas relações familiares, nas relações de gênero, na escola, nos diversos aspectos da vida social. Wieviorka (1997), ao discorrer sobre o papel da escola, que deveria ser o de assegurar as funções clássicas da socialização das crianças, comenta “a crise da escola”, movida pela fragilidade e pela instabilidade das relações sociais, que acarretam a desintegração dos jovens e os motivam a agir de forma violenta.

Maffesoli (1996), ao estudar o cotidiano moderno, enfatiza a fragmentação da sociedade, na qual os lugares econômicos, profissionais, não se colocam mais como fatores de unidade grupal. Nessa sociedade destituída e carente de referenciais unificadores surgem novas formas de arranjos grupais, principalmente de jovens, que denomina de “processo de tribalização”, como reação a um estilo de vida que não mais satisfaz.

As utopias holistas e o individualismo, opositores seculares, cedem terreno ao tribalismo. Fundam-se éticas do instante. Diante da perda da fé, aproveita-se o instante, o real, o imediato, o possível e o que está ao alcance da mão. Há descrença nas narrativas legitimadoras.

A solidariedade global converte-se em cultura do sentimento, éticas particulares para grupos singulares. A questão da violência deve ser compreendida dentro dessas novas formas e novos estilos de relações sociais, apontando para mudanças nas formas de violência e nas respostas sociais.

Castoriadis (1996) discute a crise social como a crise das significações imaginárias da sociedade. As pessoas não crêem mais no progresso ilimitado da racionalidade capitalista como solução dos problemas da humanidade, como no século XIX. Pelo contrário, existem ceticismo e pessimismo.

A crise interna manifesta-se pelo agravamento da exclusão social, pelo impacto catastrófico da evolução sobre o meio ambiente. Por outro lado, as significações do movimento de emancipação e do projeto de autonomia individual e coletiva que estavam presentes nas revoluções e no movimento operário também estão em crise.

Existe, no presente, situação de apatia, cinismo e falta de responsabilidade social. Ninguém se responsabiliza pela evolução social e pela situação da sociedade. Há crise das representações, das ideologias, das significações imaginárias que estavam presentes, até então, na sociedade.

A questão da violência aparece para Castoriadis como consequência da apatia, do cinismo, da falta de projeto político, da ausência de perspectivas, de crenças e de perdas de valores que fazem parte da crise de significações do imaginário social. O impasse da sociedade gera a instauração de uma espécie de culto à violência, adquirindo novas formas e novos conteúdos, como a violência gratuita.

Esta crise de significações do imaginário social leva a uma situação de asfixia, em que as pessoas não vêem saída para fugir desta situação, e atualmente não existem movimentos políticos e culturais que funcionem como unificadores. O caráter novo da violência está na intensidade, na própria violência dessas questões sem saídas, estimulando comportamentos violentos e a instauração de uma sociedade da barbárie.

Na literatura recente discute-se também se existe objetivamente aumento da violência ou representação de um sentimento de insegurança. A especificidade da violência contemporânea tornou-a objeto singular e problema social complexo, responsável pela criação de um imaginário social pautado na insegurança do cotidiano dos grandes centros, com feições comuns a todas as metrópoles e peculiaridades locais. A sociedade se sente desestabilizada na sua identidade cultural, tendendo a uma criação imaginária de que a sociedade está mais violenta.

Outro aspecto apontado nos estudos sobre a violência contemporânea é o papel da mídia, na medida em que promove a representação da violência, informa e nomeia se tal ou qual fenômeno é violento. Na mídia, deturpa-se a violência, fantasia-se

e apresenta-se o excluído social como potencial criminoso, fazendo com que a opinião pública crie um imaginário negativo e de temor a esse grupo.

Para efeito desta pesquisa, o referencial bibliográfico demonstra ausência de estudos que tratem diretamente da violência relacionada às classes médias. As análises centram-se, fundamentalmente, em atos de violência relacionados à exclusão social. O aumento da criminalidade, tanto do ponto de vista do crime organizado ligado ao narcotráfico, como o de violências consideradas difusas, gratuitas, são manifestações frequentemente analisadas, porém tais análises localizam-se nos “territórios” ditos de pobreza.

Apesar de o balanço bibliográfico apontar para questões mais pertinentes às periferias urbanas, várias considerações se ajustam ao objeto desta pesquisa: jovens de classes-médias. A ampliação da noção de cidadania passa a englobar um universo bem mais complexo de significações e situações sociais.

O novo referencial da violência nomeia como “atos violentos” manifestações que atravessam todos os níveis da vida cotidiana: relações familiares, relações de gênero, relações na escola, entre outros. A violência não é apenas física, pois apresenta-se difundida em situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeito, indiferença, omissão em relação ao outro. A violência está ligada ao conceito de alteridade, sobretudo como a sociedade convive com as diferenças.

Constata-se um imaginário construído de que a sociedade está mais violenta. As representações sociais sobre o que é violência são apontadas pela mídia, que divulga aquilo que nomeia ser ato violento. As análises apontam, também, para novas formas de sociabilidade e de relações sociais decorrentes da crise de significações imaginárias da sociedade e da fragmentação do social.

A violência pode ser pensada como decorrência dessas novas relações sociais, em que ausência de valores e fatores de unificação grupal levam a reações conflitivas, a um modo insatisfatório de vida, chegando a manifestar-se em atos difusos e gratuitos de violência.

1.2 Juventude e cidadania

O tema “juventude” é de grande relevância nas análises feitas acerca da questão social na sociedade contemporânea. A presença de crianças e adolescentes nas várias manifestações de violência ocorridas nas cidades é foco de debates entre estudiosos. No caso brasileiro, Zaluar (1994b), constatou no seu estudo sobre a violência no Rio de Janeiro, que a maior parte das pessoas envolvidas em ações violentas iniciou-se nessa prática ainda criança.

As análises sociais têm privilegiado a juventude pobre como objeto de estudos de delinquência ou violência urbana, como vítimas ou como agressores, enfatizando os aspectos da exclusão do mercado de trabalho e dos serviços de bens de consumo urbanos, destacando o seu envolvimento com os tráficos de drogas e armas.

A questão da “juventude” assume caráter político e socio-cultural, existindo intensa polêmica no campo de sua “construção social” e em torno de sua definição. Na construção teórica do próprio conceito, várias áreas de conhecimento participam e reivindicam sua interpretação, incorporando as idéias de direito e cidadania.

A definição de juventude é passível de ser identificada a partir dos interesses de cada área de conhecimento e relacionada à faixa etária pesquisada, ou à posição social ocupada na estratificação social, às características étnicas e características de gênero. Com relação à faixa etária, existem divergências ao se fixar uma cronologia que identifique a categoria juventude. A Organização Internacional da Juventude define os limites etários entre 15 e 24 anos, enquanto a WHO/OPAS entre 10 e 20 anos. Para vários autores esses limites são arbitrários.

Há distinção entre juventude e adolescência, no que se refere aos aspectos social, cultural e emocional. O termo juventude tem um sentido dinâmico e coletivo, e nos remete a um segmento populacional que faz parte de uma determinada sociedade, ao passo que a adolescência nos conduz a um aspecto mais relacionado ao plano individual e demarcado cronologicamente.

Nesta pesquisa, à parte as diferentes definições e enquadramentos teóricos entre autores, entende-se a juventude como período de transitoriedade, “(...) como uma etapa de transição que processa a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma mais ampla; um período de preparação para o ingresso na vida social adulta” (Abramo, 1994).

Delimita-se cronologicamente, para efeito desse estudo, o conceito de jovem para a faixa etária compreendida entre 14 e 20 anos, tendo como base o estudo de Marcia (1980), que classifica esse período como a consolidação de uma identidade juvenil, a partir do desenvolvimento físico, das capacidades cognitivas, das expectativas sociais, finalizando aos 20 anos — quando a identidade adulta começa a se manifestar.

A preparação para a vida adulta, segundo estudiosos de várias áreas de conhecimento, geralmente não é feita sem conflitos. As noções de crise potencial, idade difícil, etapa conturbada, período de turbulência, estado de revolta, podem eclodir ou não em conflitos com a ordem social, seja familiar ou de um coletivo mais amplo.

Esta pesquisa centra-se nos jovens das camadas médias de Brasília e busca compreender seus valores e representações sociais, entendendo que esses valores não são desvinculados de toda uma formação social. De um período histórico a outro, a juventude não é a mesma.

A noção de juventude como categoria social é culturalmente variável, de acordo com os conteúdos e significados sociais que se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, por meio de suas divisões internas, sobretudo de classes sociais. Além disso, em algumas formações sociais a juventude se configura como um período que merece maiores estudos do que em outros.

Abramo (1994) mostra que, na virada do século, novas questões são colocadas e a juventude aparece como um fenômeno da sociedade moderna:

A visibilidade da juventude e sua tematização como problema constroem-se, neste período, através do surgimento de um comportamento “anormal” por parte de grupos de jovens delinquentes,

ou excêntricos, ou contestadores, implicando todos, embora de formas diferentes, em contraste com os padrões vigentes.

Os estudos mais sistematizados sobre juventude aparecem nas décadas de 1920 e 1930, com a Escola de Chicago. A preocupação não é propriamente com a juventude, mas entender o efeito do crescimento urbano acelerado sobre o comportamento dos habitantes.

O número significativo de imigrantes e a ausência de integração no espaço social e cultural urbano desencadeiam a formação de guetos. A segregação espacial e cultural são responsáveis por formar grupos, bandos, gangues, organizações clandestinas, crime organizado. Os jovens têm presença marcante na configuração desses grupos.

Os conflitos violentos marcam esse período, trazendo para as análises sociais o tema juventude, mais especificamente a delinquência como comportamento “desviante” em relação às normas.

A Escola de Chicago é marco fundamental nos estudos sobre juventude — a juventude aparece em contraste com a ordem social: “As questões de delinquência, por um lado, e de rebeldia e revolta, por outro, permaneceram como chaves na construção da problematização da juventude ao longo de todo esse século” (Abramo, 1994).

Nos anos 40, a sociologia funcionalista norte-americana amplia a abordagem sobre juventude como uma categoria social decorrente do desenvolvimento industrial. O processo de socialização na sociedade moderna torna-se mais complexo e os jovens buscam novos referenciais para se identificar com os processos de mudança social: a transição para a vida adulta.

Segundo Parsons, a subcultura juvenil deriva-se da cultura geral dos adultos e não é necessariamente hostil ou antagônica a ela, ainda que subsista na sua análise a noção de “desvio” como disfunção do processo de socialização. A sociologia funcionalista

(...) reequaciona o caráter de crise e mudança potencial contida na condição juvenil, localizando o seu papel na atualização do

processo de transmissão da herança cultural, na modernização e no rejuvenescimento da sociedade, restando, no entanto, sempre, um perigo potencial de radicalidade e ruptura por parte de determinados grupos juvenis (Abramo, 1994).

A formação de uma cultura juvenil com características próprias passa a ser identificada a partir da Segunda Guerra Mundial. Várias análises, principalmente os estudos realizados pela Escola Francesa, apontam para novas formas de agrupamentos juvenis, demarcando espaço e visibilidade social.

Morin (1986) considera a juventude uma categoria histórica e destaca a formação de uma cultura juvenil no seio da cultura de massas, a partir da metade do século. Reconstituindo alguns movimentos de jovens depois dos anos 50, apresenta a cultura adolescente-juvenil como ambivalente.

Essa cultura ambivalente, predominantemente urbana, integra-se de um lado à indústria cultural dominante, consumindo não só os produtos materiais, mas os seus valores: felicidade, amor, lazer etc. Ao mesmo tempo, procura diferenciar-se, conquistar autonomia, emancipação.

Os movimentos reivindicatórios (como os estudantis, por exemplo) e a delinqüência são os opostos dessa mesma cultura. Morin apresenta a cultura juvenil não apenas como “desvio” às normas, mas como crítica e reformuladora de padrões, revelando as crises de uma sociedade.

Brandão & Duarte (1993), seguindo a análise de Morin, identificam a formação de uma “cultura da juventude” nos anos 50, “reflexo de suas tendências comportamentais de revolta, expressas principalmente pela música, de forma individualizada ou em pequenos grupos. A partir daí começa a se configurar a formação de um mercado consumidor constituído basicamente por jovens de diferentes classes sociais”. No início, desvincula-se dos padrões dominantes da sociedade.

Na década de 1960 é que a juventude apresenta críticas mais pronunciadas à sociedade. Critica valores e propõe mudanças sociais; surgem o movimento estudantil e o movimento *hippie*. Os jovens passam a ser considerados atores de mudança social, dentro do contexto específico dessa década, e ao mesmo tempo

introduzem temas novos: drogas, sexo, racismo, liberdade de expressão, identidade cultural, ecologia, pacifismo, vida alternativa. A cultura jovem começa a ser mais assimilada e comercializada pela indústria cultural, tornando-se massificada e universal.

Abramo (1994) explica que, atualmente, existem transformações significativas na composição da categoria juvenil. Os movimentos contestatórios — como o estudantil — perdem expressão, ao mesmo tempo que surgem várias manifestações culturais produzidas por grupos de jovens das mais diversas origens sociais, sendo necessário começar a falar em *várias juventudes*, “(...) a fim de contemplar as inúmeras diferenciações que a condição juvenil atravessa”.

No Brasil, a temática juventude não tem muita tradição: “ao contrário das literaturas européia e norte-americana, até os anos 80, com raras exceções, muito pouca importância foi dada à dimensão da vivência juvenil no campo do lazer e da cultura, ao comportamento e à formulação de estilos e movimentos culturais” (Abramo, 1994).

Cardoso e Sampaio (1995), a partir de uma vasta bibliografia anotada sobre o que foi produzido em relação ao tema no Brasil, concluem que a maior parte dos estudos privilegiam os conflitos entre gerações, o abuso de poder dos adultos, em especial das autoridades.

A bibliografia sobre juventude relacionada à violência centra-se num tipo específico de jovens: “os pobres das periferias urbanas”. Estudos observam a formação de gangues/galeras como agrupamentos juvenis.

Analisadas originalmente pela Escola de Chicago, nos anos 20/30, as gangues atuais assumem maior dimensão na diversidade de formas com que se apresentam no cenário urbano. Tal fenômeno, de caráter mundial, motivou a realização de trabalhos de autores de vários países.

No Brasil, estudos enfocam as diferenças entre gangues e galeras e abordam sua proliferação no espaço urbano. Diógenes (1996) esclarece que, “no jargão dos meios de comunicação de massa e nas falas usuais do senso comum, ter-se-ia forjado uma definição de gangues como a face violenta dos agrupamentos juvenis”.

Zaluar (1997) demonstra que as galeras, ao contrário dos gangues, “não são organizações com chefia instituída, regras explicitadas e rituais de iniciação, embora tenham, como as primeiras, uma estreita relação com os bairros em que vivem” e possam também envolver-se em situações de violência.

Observam-se gangues e galeras como processos de formação de grupos de jovens de manifestações distintas, desde as ligadas à música e ao lazer, até as delinqüências. São formas de afirmação de identidades,

sejam “punks”, “darks”, “skin heads”, “carecas do subúrbio”, participantes do movimento “hip hop”, sejam integrantes dos gangues. Todos eles alardeiam sua presença no cenário urbano e se utilizam de estratégias variadas para atrair atenção, provocar medo ou mesmo apenas a perplexidade dos moradores da cidade” (Diógenes, 1996).

Os estudos sobre gangues, em geral, enfatizam a violência presente nesses grupos pela disputa de territórios no espaço das cidades e pelo envolvimento com tráfico de drogas e de armas. Alguns apontam também um outro lado desses agrupamentos juvenis, com o nascimento de novas formas de sociabilidade, abrangendo aspectos de lazer cultural e artístico.

Desmistifica-se a relação juventude/violência como concentrada em bairros mais pobres. Pesquisas apresentam o mundo da rua como espaço de criação de identidades coletivas, de manifestações artísticas, de cidadania. Essas novas manifestações juvenis dos anos 80 e 90, embora sem o conteúdo político dos movimentos estudantis da década de 1960, demonstram a insatisfação dos jovens com relação à sociedade contemporânea, o que os leva a se expressar de modos distintos.

O balanço da bibliografia sobre juventude demonstra que predominam as análises que enfocam o lado problema dos jovens, suas atitudes “desviantes”, manifestas em rebeldias, revoltas e delinqüências. Observa-se também uma certa polarização nos estudos com concentração em jovens que se encontram excluídos do processo de integração social.

Outros tendem a generalizar, para toda a sociedade, uma cultura juvenil que está assentada em valores e comportamentos

mais típicos de jovens de classes médias. A inclusão e a exclusão diferem nas formas de abordagem.

Para efeito dessa pesquisa, considera-se que existe uma cultura juvenil que apresenta maior visibilidade nas últimas décadas, a partir das transformações ocorridas na sociedade. Essa cultura não é, entretanto, homogênea, variando de acordo com a situação de classe, e mesmo dentro desta não se pode estabelecer *a priori* que todos os jovens tenham o mesmo tipo de comportamento.

Considera-se que a cultura juvenil apresenta ambivalências: de um lado aceita os princípios da sociedade de consumo e seus valores; ao mesmo tempo, tende a ser contra. As manifestações contrárias não assumem as características de protestos políticos organizados, mas se manifestam de outras formas.

Não há um tipo único de jovem. Os jovens de periferia apresentam descontentamento por sua exclusão social agravada, circunstancialmente de forma violenta, buscam reconhecimento e valorização como cidadãos. A literatura já aprofunda estudos e divulga material significativo.

Com relação aos jovens de classe média, nota-se a existência de poucos estudos a respeito. Explica-se essa ausência pelo estereótipo consolidado *violência/miséria*. As classes populares já seriam “perigosas” e as classes médias estariam iniciando um processo de crise. Alguns estudos tendem a demonstrar que os jovens classe média experimentam exclusão existencial e processos identitários. Buscam afirmar-se por meio da contestação de valores tradicionais recebidos nos vários níveis da sociedade, o que pode vir a gerar violência.

O reconhecimento da violência como fenômeno peculiar da atualidade — e o aumento de denúncias a respeito de violências cometidas contra e por jovens — levou a reações sociais, colocando a juventude como problema e como zona de conflito, evocando a necessidade de ampliar a discussão sobre direitos, englobando as vias institucionais legais de decisão.

O aumento da violência urbana não se localiza apenas num determinado espaço da cidade. Há uma tradição das ciências sociais em situar os segmentos excluídos, mas várias ocorrências de violência têm sido verificadas em jovens de classes médias.

O paradoxo contemporâneo demonstra a evolução das reivindicações dos direitos humanos e a premência do jovem, de qualquer estrato social, de ser valorizado como cidadão.

A pesquisa Juventude, Violência e Cidadania objetiva contribuir para o conhecimento do jovem de classe média, no que diz respeito a valores, percepções, representações, tipos de sociabilidade e de relações sociais, abrangendo as várias esferas da vida cotidiana.

1.3 Descrição metodológica

A pesquisa compreendeu duas abordagens complementares, porém diferentes pelas características de seus resultados e estratégias adotadas: a abordagem extensiva e a abordagem compreensiva, tentando articular os benefícios e superar as limitações de cada uma delas, quando utilizadas individualmente.

1.3.1 Abordagem extensiva

A abordagem extensiva objetiva trabalhar com a representatividade e a capacidade inferencial dos dados, a partir de uma metodologia indutiva que caracteriza pesquisas de tipo *survey*.

Nesse sentido, foram estruturados questionários específicos dirigidos a dois segmentos da população considerados relevantes para o objeto da pesquisa, a saber:

- i. jovens na faixa etária de 14 a 20 anos;
- ii. profissionais da educação: professores (com atividade efetiva em sala de aula), coordenadores/supervisores e diretores de escolas que atuam junto a esse público de jovens.

O escopo da pesquisa foi limitado à área geográfica composta pelas seguintes regiões administrativas do Distrito Federal: Área Octogonal/Cruzeiro, Lago Norte, Lago Sul e Plano Piloto (Asa Sul e Asa Norte). Também foram fixados, *a priori*, o tamanho das amostras em 400 elementos para cada segmento considerado, a partir de uma estimativa máxima de variância possível em

variáveis dicotômicas ($p = 0,5$ e $q = 0,5$) para um erro de 5%, considerando um intervalo de confiança de 95%.

1.3.2 Metodologia amostral

Dada a indisponibilidade de cadastros dos dois universos de interesse, as duas amostras foram de conglomerados e realizadas em duas etapas.

No caso dos profissionais da educação, as unidades de seleção da primeira etapa foram as escolas que, na área considerada, oferecem ensino de 5^a a 8^a séries do primeiro grau e/ou de 1^a a 3^a série do segundo grau.

Na segunda etapa, foi levantado o número de professores e coordenadores/supervisores de cada escola selecionada e procedeu-se a uma amostragem simples desses profissionais. A primeira etapa amostral foi composta por 40 (quarenta) escolas, sorteadas aleatoriamente do universo de unidades escolares do Distrito Federal.

Em um segundo momento, levantou-se o universo de profissionais lotados em cada unidade, sorteando 9 (nove) profissionais entre professores e coordenadores (ou supervisores), e em cada unidade escolar deveria ser entrevistado também seu diretor.

No caso da amostragem de jovens, optou-se por uma amostragem estratificada segundo sexo (feminino e masculino) e localização (Plano Piloto, Cruzeiro, Octogonal, Lago Norte/Lago Sul), compondo assim seis estratos, aproximadamente proporcional a uma estimativa do universo de jovens existentes em cada estrato. Foi realizado um sorteio de blocos e/ou unidades habitacionais, usado como base cadastral o catálogo telefônico.

Já em campo, o aplicador elaborou, em cada unidade amostrada, um censo rápido de moradores na faixa etária e gênero de interesse, sorteando, mediante uma tabela de números aleatórios, as unidades necessárias para compor a amostra. No caso de habitação coletiva (Plano Piloto, Cruzeiro, Octogonal), foram selecionados dois elementos desta lista, enquanto no caso de habitação individual (Lago Sul, Lago Norte, Cruzeiro) somente um indivíduo da lista foi selecionado para a entrevista. Em ambas

as etapas, as seleções foram feitas com probabilidades uniformes. A alocação teórica de casos, para cada estrato, foi feita da seguinte forma:

| Região Administrativa | Sexo | |
|-----------------------|-----------|----------|
| | Masculino | Feminino |
| Cruzeiro/Octogonal | 40 | 40 |
| Lagos Norte/Sul | 40 | 40 |
| Plano Piloto | 120 | 120 |

1.3.3 — Questionários

Para cada segmento pesquisado foi elaborado um questionário, cujos conteúdos se detalham a seguir:

a) Questionário para profissionais da educação: diretores, coordenadores/supervisores e professores de escolas.

As temáticas abordadas nesse questionário referem-se a:

- Percepção sobre educação.
- Diálogo e relacionamento com os alunos.
- Diálogo e relacionamento com os pais dos alunos.
- Percepção e atitude em relação aos comportamentos dos jovens na escola.
- Percepção sobre violência na escola.
- Percepção sobre violência em geral.
- Percepção sobre consumo de drogas entre alunos.
- Percepção sobre galerias.
- Cidadania.
- Percepção sobre Brasília.
- Caso Galdino.

b) Questionário para jovens na faixa etária de 14 a 20 anos.

Temáticas abordadas:

- Características socioeconômicas.
- Percepção sobre Brasília.

- Percepção sobre a escola.
- Situações de violência vivenciadas na escola.
- Vida familiar.
- Violência na família.
- Percepção sobre violência em geral.
- Comportamentos no trânsito.
- Opinião sobre o “Caso Galdino”.
- Vida fora da escola e da família.
- Cidadania.
- Visão de futuro.

1.3.4 Coleta e processamento de dados

A aplicação dos questionários ocorreu no período de 30 de junho a 13 de julho. Este trabalho foi realizado por 20 aplicadores, estudantes de Ciências Sociais, previamente treinados.

Os questionários aplicados foram digitados utilizando um programa em linguagem Microsoft Access, especificamente elaborado com esta finalidade, dando origem ao banco de dados da pesquisa. Para o processamento, tabulação e emissão de relatórios de saída foi utilizado o Statistical Package for the Social Sciences, gerando tabelas de distribuição de frequência simples, médias e cruzamento de variáveis.

1.3.5 Nível socioeconômico das famílias

Para caracterizar o nível socioeconômico das famílias dos jovens pesquisados, levaram-se em conta o acesso a serviços e bens de consumo e a escolaridade do chefe da família, conforme critérios estabelecidos pela Abipeme (Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado). Esse critério baseia-se na classificação que considera a soma de pontuações obtidas pela escolaridade do chefe de família e pela quantidade de bens e serviços disponíveis.

1.3.6 Abordagem compreensiva

A abordagem compreensiva procura trabalhar o *sentido*, o *conteúdo* da manifestação da vida social, própria à atividade dos sujeitos, que interagem exatamente em função de significações (individuais, sociais, culturais etc.) atribuídas tanto à própria ação quanto à relação com os outros. Busca-se, por meio desta, recompor o ator fragmentado, num primeiro momento, em variáveis objetivas, que são também extremamente importantes para a caracterização de uma determinada morfologia sociocultural.

Assim, como parte dos procedimentos metodológicos, foram utilizadas técnicas grupais com diversos atores considerados relevantes para o objeto da pesquisa: jovens, professores e pais, para melhor perceber o conjunto de idéias, valores e representações acerca das temáticas do cotidiano em Brasília, da violência, cidadania, escola, vida familiar.

O método utilizado para tanto foi o do Grupo Focal, uma técnica de investigação qualitativa frequentemente usada nas Ciências Sociais para buscar uma resposta aos “por que” e “como” dos comportamentos sociais.

Essa técnica não procura o consenso, mas, principalmente, a emergência das opiniões, preocupações, prioridades, percepções e contradições dos atores, tal como eles as exprimem, sem censura, nem discriminação. Em vez de tratar com atores atomizados, mecanismo típico dos questionários e, inclusive, de modalidades de entrevista mais abertas, as técnicas grupais possibilitam a estruturação de aspectos dialógicos entre os atores: o confronto de posturas, a argumentação, a réplica ou o reforço, de enorme riqueza para a interpretação das diversas realidades vividas e sentidas pelos atores. Nessa estruturação dialógica, o pesquisador deve procurar ter uma atitude de abertura, de escuta, que lhe permita recolher de forma o mais neutra possível as atitudes, crenças e valores do grupo alvo.

Em linhas gerais, o método comporta os seguintes pontos principais:

- recolher as percepções dos atores sociais, sem idéias preconcebidas, nem hipóteses a comprovar: as categorias

e conceitos analíticos são construídos **a partir** dos discursos e não são um *a priori* deste;

- compreender e explicar os comportamentos sociais, cercando uma problemática, suas causas, seus efeitos;
- favorecer a implicação dos atores, acordando-lhe a palavra e reconhecendo que cada pessoa é o *expert* de sua própria história.

Nesta pesquisa, foram compostos 11 grupos focais de jovens, sendo:

- 5 grupos de alunos pertencentes à escola pública;
- 3 grupos de alunos pertencentes à escola particular;
- 1 grupo de jovens dependentes de drogas;
- 1 grupo de jovens infratores do trânsito;
- 1 grupo de jovens pertencentes a galeras.

Além deles:

- 2 grupos de professores, 1 da escola pública e outro particular;
- 5 grupos de pais.

Entrevistaram-se 87 jovens, 49 pais e 13 professores. Os grupos foram compostos por seis a doze pessoas, respondendo a critérios homogêneos. Somente um caso, do ponto de vista socioeconômico, fugiu ao critério da homogeneidade: trata-se de um grupo formado em uma escola pública que, embora localizada em área nobre do Plano Piloto, atende tanto aos membros das camadas médias quanto das camadas populares residentes na periferia. Cabe ainda apontar que foi tentado representar a heterogeneidade do tecido social na divisão entre escolas públicas e particulares e grupos fora e dentro da escola.

Por intermédio da escola recrutaram-se grupos de jovens, pais e professores que foram contatados pela direção. Com relação aos jovens, solicitou-se a formação de grupos pertencentes à mesma série — entre o 1º e 3º ano do segundo grau —, idades aproximadas e o mesmo número de homens e mulheres para os grupos mistos.

No caso dos pais, buscou-se uma equidade em termos de sexo e, no dos professores, foram escolhidos pela disponibilidade de tempo. Para os grupos entrevistados fora da escola entrou-se em contato com dirigentes de associações e coordenadores de programas dirigidos a jovens. A maior dificuldade para a formação de grupos foi o acesso aos jovens pertencentes às galeras, por serem grupos fechados para os quais não se pode contar com a mediação da escola.

Cumprir informar que, embora tenham sido realizadas entrevistas com jovens do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), esses dados não foram incorporados na análise por divergirem do universo juvenil pesquisado. Observa-se que tais dados poderão ser utilizados em futuras pesquisas sobre o jovem infrator.

Nos grupos procurou-se suscitar uma discussão aberta a partir de um roteiro de entrevista no qual os temas de estudo estavam claramente definidos. Esse roteiro constituiu-se no suporte das discussões e foi um guia, uma ferramenta fundamental para a animação dos grupos.

Como o método do Grupo Focal é um método qualitativo, ele não exige uma grande amostra. Para determinar o número de grupos necessários, utilizou-se a técnica de saturação do conteúdo. Essa saturação é alcançada quando os conteúdos das entrevistas passam a ser repetitivos e não apresentam mais elementos novos.

A animação do grupo respeitou as estratégias das dinâmicas de grupos, com questões abertas, com uma linguagem simples e clara, com trocas na direção dos temas definidos no roteiro de entrevista, respondendo aos objetivos do estudo. Dessa maneira emergiu dos grupos uma dinâmica espontânea entre seus participantes, na qual puderam exprimir livremente os seus pensamentos.

Os participantes dos grupos, portanto, tiveram oportunidade de expor suas idéias de maneira franca e espontânea, sem constrangimentos, relacionando suas opiniões com seus problemas, suas visões de mundo e suas histórias de vida.

Uma análise-síntese dos resultados das entrevistas nos Grupos Focais foi realizada, a fim de revelar as principais mensagens-chave

emitidas pelos participantes, assim como os pontos de convergência e de divergência entre os grupos da amostra. Essa análise foi cruzada com os resultados dos questionários, daí emergindo, como será mostrado, muitas vezes dados coincidentes e outros contraditórios.

1.4 Caracterização da população pesquisada

Os jovens (faixa etária 14 a 20 anos) que responderam ao questionário somam 401. A amostra, tal como definida *a priori*, deveria ter uma composição paritária por sexo, fato respeitado no trabalho de campo, como pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 1.1
Questionários aplicados por sexo e idade dos jovens

| Idade (anos) | Sexo | | TOTAL | % |
|--------------|-----------|----------|-------|-------|
| | Masculino | Feminino | | |
| 14 | 33 | 29 | 63 | 15,5 |
| 15 | 30 | 26 | 56 | 14,0 |
| 16 | 38 | 32 | 70 | 17,5 |
| 17 | 41 | 41 | 82 | 20,5 |
| 18 | 29 | 26 | 55 | 13,8 |
| 19 | 15 | 21 | 36 | 9,0 |
| 20 | 16 | 22 | 38 | 9,5 |
| s/d | | 1 | 1 | 0,2 |
| TOTAL | 202 | 199 | 401 | 100,0 |

Fonte: Pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, jul./97.

1.4.1 Profissionais da educação

Foram escolhidas 40 escolas, de forma aleatória. Desse total, 18 são escolas públicas e 22 escolas particulares.

A maioria dos profissionais da educação que responderam ao questionário são homens (63%). As mulheres representam 37%. É importante ressaltar que na determinação da amostra não

se levou em consideração a distribuição por sexo, e para a escolha dos profissionais da educação foi utilizada a tabela de números aleatórios.

As faixas etárias predominantes entre os profissionais da educação são as de 25 a 34 anos (38,0%) e 35 a 44 anos (35,6%), que somam 76,3%.

Uma parcela considerável dos profissionais da educação (47,0%) tem jornadas de trabalho que variam de 31 a 40 horas semanais. Aqueles com contratos de menos de 20 horas semanais representam 30,3%, e os com jornadas de mais de 40 horas semanais totalizam 10,2%.

Os dados referentes ao tempo de exercício no magistério permitem inferir que uma proporção de 37% dos profissionais da educação têm entre 11 e 20 anos de exercício, em seguida estão aqueles que têm de 5 a 20 anos de exercício no magistério (28,9%). Em menores proporções encontram-se os que têm mais de 30 anos de exercício (17,5%), e os que têm menos de 4 anos, (14,6%).

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, Arminda. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.
- ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo, ANPOCS/Scritta, 1994.
- _____. “Jovens e cidadania: a tematização da juventude na ação social e no debate político contemporâneo”. *XXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA*. São Paulo, agosto, 1997.
- ADORNO, Rubens C. F. “Crianças e jovens em trânsito para a rua: um cenário urbano”. *VII CONGRESSO SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA*. Brasília, agosto, 1997.
- ADORNO, Sérgio. La criminalidad violenta urbana en Brasil: tendencias y característica. *Reunión sobre el desafío de la violencia criminal urbana*. BID/UNESCO/Estado do Rio de Janeiro, março, 1997.
- _____. A violência na sociedade brasileira: um painel incluso em uma democracia não consolidada. *Sociedade & Estado*, Departamento de Sociologia UnB, 1995.
- ADORNO, Theodor W. et alii. *The Authoritarian Personality*. New York-London, Harper & Row, 1950.
- ARAGÃO, Lúcia. Razão comunicativa e teoria social crítica. In: HABERMAS, Jürgen. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 1992.

- ARIÈS, Phillipe. *Discursos sediciosos: crime, direito, sociedade*. Rio de Janeiro, Instituto Carioca de Criminologia/Relume-Dumará, ano 1, n. 1, 1996.
- BARREIRA, César & LINS, Daniel (Orgs.). *Poder e violência*. Fortaleza, EUFC, 1996.
- BOTH, Elizabeth. *Família e rede social*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1971.
- BRANDÃO, Antonio Carlos & DUARTE, Milton. *Movimentos culturais de juventude*. São Paulo, Moderna, 1993.
- CAIAFA, Janice. *Movimento punk na cidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1989.
- CANEVACCI, Massimo (Org.). *Dialética da família*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- CARDOSO, Ruth & SAMPAIO, Helena. *Bibliografia sobre a juventude*. São Paulo, EDUSP, 1995.
- CASTEL, Robert. *Les Métamorphoses de la Question Sociale*. Paris, Fayard, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius. *La montée de l'insignifiance*. Paris, Éditions du Seuil, 1996.
- CHESNAIS, Jean Claude. *Histoire de la violence*. Paris, Éditions Robert Laffont, 1981.
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educationay opportunity*. Washington DC, Government Printing Office, 1966.
- COLES. *Moral Intelligence*. Harvard University Press, 1997.
- COSTA, M. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo, Loyola, 1990.
- COSTA, Márcia Regina. *Os carecas do subúrbio — caminhos de um nomadismo moderno*. Petrópolis, Vozes, 1993.
- DA MATTA, Roberto. *O que faz o Brasil Brasil*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- _____. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 1981.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa, UNESCO/Edições Asa, 1996.

- DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- DIÓGENES, Glória. Fragmentação social e grupos identitários: a lógica das redes de solidariedade fechadas. *XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, Caxambu, 1996. (Mimeo.)
- DUBET, F. *Penser le sujet*. S/l. Fayard, 1995.
- FISHMAN, C. H. *Tratando adolescentes com problemas. Uma abordagem da terapia familiar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Jurandir Costa. *A inocência e o vício: estudos sobre o Homo Erotismo*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1992.
- FRASER, B. Research Syntheses on School and Instructional Effectiveness. *International Journal of Educational Research*, vol. 13, nº 7, 1989.
- FREITAG, Barbara. *Piaget, encontros e desencontros*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo, Cortez, 1997.
- GIANINNI, Umberto. *Accueillir l'étrangeté*. Paris, Autrement, 1994.
- GREGORI, José. Crimes e direitos humanos. *Reunión sobre el desafío de la violencia criminal urbana*. BID/UNESCO/Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, março, 1997.
- HOLSTON, James. *A cidade modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- JENCKS C. S. et al. *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York, Basics Books, 1972.
- KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo, Cortez/UNICEF, 1994.
- LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração: santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.
- LIPOVETSKY, Gilles. *L'ère du Vide essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard, 1983.

- LEVISKY, David Leo. *Adolescência, reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- _____. *Adolescência e violência, conseqüências da realidade*, 1997. (Mimeo.)
- MACHADO, Lia Zanotta & MAGALHÃES, Themis Quezado. *Imagens do espaço: imagens de vida*. In: PAVIANI, Aldo. *Brasília ideologia e realidade: espaço urbano em questão*. São Paulo, Projeto, 1985.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogie de la raison sensible*. Paris, Bernard Grasset, 1996.
- MARCIA, J. E. Identity of Adolescence. In: ADELSON (ed.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York, John Wiley and Sum, 1980.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo, Ática, 1989.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*. Rio de Janeiro, Forense, 1986.
- NASCIMENTO, Elimar. Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. *Cadernos CRH*, UFBA, jul.-dez., 1994.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Estado e o urbano no Brasil*, 1997. (Mimeo.)
- PARO, Vítor. *Administração escolar: uma introdução crítica*. São Paulo, Cortez, 1986.
- PARSONS, Talcot. *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. New York, Harper & Row, 1950.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.
- PORTO, Maria Stella G. A violência entre a inclusão e a exclusão social. *VII Congresso Sociedade Brasileira de Sociologia*. Brasília, agosto, 1997.
- QUIROGA, Ana Maria. *Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais*, 1997. (Mimeo.)

- RAMOS, Alcida. *Convivência interétnica no Brasil: os índios e a nação brasileira*. Universidade de Brasília, 1997.
- RATINOFF, Luís. Urbanización y crimen. *REUNIÓN SOBRE EL DESAFÍO DE LA VIOLENCIA CRIMINAL URBANA*. BID/UNESCO/Estado do Rio de Janeiro, março, 1997.
- _____. Delincuencia y Paz Ciudadana. In: *Hacia un Enfoque Integrado del Desarrollo: Ética, Violencia y Seguridad Ciudadana*. *ENCUENTRO DE REFLEXIÓN*. Washington, BID, jan., 1996.
- ROLNIK, Suely. *Viagem virtual à subjetividade: confluências com a ética e a cultura*, ANPOCS, 1996. (Mimeo.)
- RIBEIRO, Ivete & RIBEIRO, Ana Clara T. *Família e desafios na sociedade brasileira: valores como um ângulo de análise*. São Paulo, Loyola, 1996.
- ROCHA, A. D. C. da. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema da evasão e repetência no 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 45, maio 1983.
- SÁNCHEZ-JANKKOWSKI, Martín. As gangues e a estrutura da sociedade americana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 12, n. 34, jun., 1997.
- SANTOS, José V. T. A arma e a flor — formação social da organização policial, com senso e violência. *Tempo Social*. São Paulo, vol. 9, n. 1, maio 1997.
- _____. A violência como dispositivo de excesso de poder. *Sociedade & Estado*, Departamento de Sociologia UnB, vol. 10, n. 2, jul.-dez., 1995.
- SANTOS, Wanderley G. *Razões da desordem*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.
- SCHIEFELBEIN, E. & SIMMONS, J. *Determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Ottawa, IDRC, 1980.
- SOARES, Luís Eduardo et al. *Violência e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, ISER/ Relume-Dumará, 1996.
- SPOSITO, Marília. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. São Paulo, vol. 5, n. 1-2, nov. 1994.

- STEENBERGEN, Bart van (Org.). *The Condition of Citizenship*. London, SAGE Publications, 1994.
- TOURAINÉ, Alain. *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992.
- _____. *Producción de la Sociedad*. México, Instituto de Investigaciones Sociales — UNAM/Instituto Francés de América Latina/Embajada de Francia, 1995.
- UNESCO. *Declaración de principios sobre la tolerancia*. Paris, 16 de novembro, 1996.
- VELHO, Gilberto. (org.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV, 1996.
- _____. & FIGUEIRA, Sérvulo. A. (coords.). *Família, psicologia e sociedade*. Rio de Janeiro, Campus, 1981.
- VIANNA, Hermano (Org.). *Galerias cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.
- WALBERG, H. J. Improving the Productivity of American Schools. *Educational Leadership*, vol. 41, 1989.
- WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. *Tempo Social*. São Paulo, vol. 9, n. 1, 1997.
- ZALUAR, Alba. A guerra privatizada da juventude. *Folha de S. Paulo*, 18/5/1997. (Mimeo.)
- _____. *A máquina e a revolta*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- _____. *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*. São Paulo, Editora UNICAMP, 1994a.
- _____. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro, Revan, 1994b.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)