



# UM ESBOÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR NO BRASIL

Marilia Pontes Sposito\*

*Este artículo presenta algunas de las acciones del Poder Público de Brasil orientadas a reducir la violencia en las escuelas públicas y en los centros urbanos, tomando como ejemplo las ciudades de Sao Paulo y Porto Alegre, desde el inicio de la democratización del país, en la década del 80. Estas iniciativas oscilan entre dos fases: de una parte, los programas y acciones de carácter educativo y, de otra, las medidas de seguridad para los establecimientos educativos.*

*This article presents some of the actions undertaken by the Public Power (Poder Público) of Brasil, towards the reduction of violence in the network of public schools in big urban centers, taking as examples the cities of Sao Paulo and Porto Alegre, from the start of the recent democratization process in the 80's. These initiatives are characterized by two emphasis: on the one hand, the programs and actions of an educative character, and on the other, security measures and protection equipments for these establishments.*

---

\* Doutora em Educação e professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. E-mail: sposito@usp.br

No Brasil, durante os últimos vinte anos, as orientações públicas de redução da violência em meio escolar têm se originado, sobretudo, na esfera estadual e municipal. Apesar de expressarem iniciativas muitas vezes fragmentadas e descontínuas, já existe um considerável acúmulo de experiências que demandam estudos sistemáticos capazes de avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas orientações.

Preliminarmente, é preciso considerar dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de que o tema da violência na sociedade brasileira ganha o debate público com o processo de democratização. Não só a herança do regime autoritário se faz presente até os dias atuais, sensibilizando vários atores sociais na luta pela democratização institucional e pela realização de direitos da cidadania, como a disseminação das várias formas da criminalidade, delinquência e prática de justiça extra-legal nas regiões urbanas que ocorre, paradoxalmente, com o próprio advento da democracia (Peralva, 1997, 2000; Zaluar, 1985, 1997). O segundo aspecto, tem a ver com o fato de que a violência em meio escolar no Brasil decorre tanto da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos, sobretudo públicos - violência na escola - como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico propriamente dito, neste caso a violência escolar<sup>1</sup>.

Desde os anos 80, as iniciativas de combate à violência oscilam entre o pólo da mera repressão e o da formulação de projetos educativos voltados para a prevenção. Nesse equilíbrio instável, as medidas de segurança têm sido mais freqüentes do que aquelas voltadas para o enfrentamento da questão do pon-



“La Metrópoli”, c. 1923. Paul Citroën

to de vista de suas implicações educativas.

O único levantamento nacional que abordou o tema da violência escolar, publicado em 1998, traz um retrato bastante sugestivo, embora tenha sido decorrente de uma investigação realizada apenas com professores (Codo, 1999)<sup>2</sup>. Três tipos de situações foram identificadas como as mais freqüentes: as depredações,

furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores. Os índices dos estados quanto ao vandalismo, furtos e roubos, oscilam numa escala de 68% no Pará, na região norte do Brasil, a 33% em Alagoas, situado na região Nordeste. Aparentemente, não há correlação entre o nível de desenvolvimento sócio-econômico do estado e os índices de depredação, mas a pesquisa verificou que os estabelecimentos de maior tamanho (com mais de 2.200 alunos) são os mais suscetíveis a essas práticas, acentuando-se naqueles que são localizados nas capitais. Segundo os autores, a pesquisa “também evidenciou que não existe relação entre a menor ou maior extensão de recursos de segurança interna nas escolas públicas brasileiras e as ocorrências de roubo e/ou vandalismo nos estabelecimentos, ou melhor, a existência de maiores problemas de vandalismo coincide exatamente com a presença de segurança ostensiva” (Batista e El-Moor, 1999, p. 155)<sup>3</sup>.

As agressões a alunos dentro da escola são registradas pelos professores entrevistados, variando a intensidade por estado da federação. Os índices mais altos incidiram sobre o Distrito Federal (58,6%) e os menores sobre o estado de Goiás (8,5%). As agressões a professores no interior do estabelecimento são também registradas pelos sujeitos investigados, mas em menor número: Mato Grosso é o esta-

do em que os professores relataram o maior número de agressões (33% dos entrevistados) e Rio de Janeiro (1,2%) apresenta os menores índices. Do mesmo modo, as práticas de agressões, tanto entre os alunos como contra os professores, são mais comuns nos estabelecimentos de grande porte e nas capitais (Batista e El-Moor, 1999, pp151- 153).

### **Os programas especiais para escolas públicas: o exemplo de São Paulo**

Algumas iniciativas marcaram as administrações –estaduais e municipais– que buscaram respostas variadas ao problema da violência escolar, a partir da década de 80. A cidade de São Paulo, caracterizada por elevados índices de violência nos bairros periféricos e por episódios de agressões atingindo a escola já nesse período, oferece um bom exemplo dessas ações.

O governo estadual e o poder executivo municipal, gestores dos primeiros anos de distensão democrática, diante da pressão da população para melhoria da segurança nas escolas, tentaram encontrar respostas que oferecessem alternativas ao tom dominante dessas demandas advindas dos profissionais da educação, pais e alunos<sup>4</sup>.

A conjuntura política marcada pelo debate em torno da democracia,

interferiu no tipo de resposta oferecida pelo Poder Público. Havia um consenso, tanto no discurso acadêmico como no meio político progressista do período, que o cerne da questão residia, sobretudo, na necessidade de se democratizar a escola, não apenas sob o ponto de vista do maior acesso dos setores populares ao sistema formal de ensino,

e demais moradores dos bairros periféricos, mediante a ocupação dos espaços nos fins de semana para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais ou de lazer.

Assim, nesses primeiros anos da transição, as administrações mais progressistas desenvolveram iniciativas que deveriam resultar em uma

abertura democrática da escola. Admitia-se, claramente, a idéia de que os estabelecimentos de ensino precisavam estar melhor equipados para enfrentar a onda de violência urbana, pois grande parte deles vivia em condições de absoluta precariedade. Mas a proposta de maior segurança não poderia estar dissociada de uma outra idéia central: criar outras modalidades de interação da escola com seus usuários por meio de novos canais institucionais e pelo aumento dos espaços de *participação*. A idéia de participação consistiria, assim, em chave simbólica importante que operaria como matriz de práticas capazes de neutralizar a violência nas escolas. Nesse momento a violência era entendida, em grande parte, como expressão do

isolamento da unidade escolar em relação aos seus usuários. Por outro lado, o autoritarismo político e social era considerado na sua expressão educativa e as práticas escolares, caudatárias desse contexto, tendiam a ser igualmente autoritárias<sup>6</sup>.

Os resultados dos projetos de abertura das unidades escolares foram



*Empire State, New York, 1931. Lewis Wickes Hinc*

mas também da melhoria de sua qualidade, eliminando processos de exclusão, como a evasão e a repetência. Neste eixo, o tema da democracia vinha articulado à idéia da participação dos vários atores na vida escolar. Foi proposta a democratização da gestão interna da escola<sup>5</sup> e, também, a sua abertura para uma interação mais intensa com os alunos

diferentes e muito desiguais. Há inúmeras experiências de sucesso: os portões abertos para atividades esportivas, culturais e de lazer reduziram índices de violência anteriormente observados na escola; o clima de trabalho e as interações entre o corpo de profissionais e alunos tendeu a alcançar um patamar mais adequado, facilitando o próprio processo pedagógico.

Parte do sucesso decorria da possível articulação entre os eventos do fim de semana e as práticas escolares que buscavam alterar orientações bastante cristalizadas na rede de ensino. Outro fator positivo residia no grau de organização das comunidades usuárias das escolas. Tanto a presença de movimentos associativos como a ação de moradores portadores de alguma liderança eram elementos positivos capazes de potencializar as atividades e oferecer uma outra imagem da escola para jovens e crianças moradores de bairros pobres.

Mas houve também, na maioria das vezes, experiências de fracasso. Para muitos profissionais a abertura dos prédios causou mais problemas do que construiu novas modalidades de interação da escola com seu entorno. Maior desgaste dos equipamentos sem rápida reposição, maior exigência de recursos humanos sem contrapartida efetiva financeira e, principalmente, pouca repercussão das atividades nas práticas escolares cotidianas.

Nesse caso a ocupação dos espaços e tempos ociosos exprimia uma ação isolada sem efeitos positivos que colaborassem para rever a vida escolar.

Apesar das dificuldades, no entanto, episódios de violência tenderam a diminuir sobretudo quando a experiência bem sucedida da atividade no fim de semana, traduzia uma continuidade das práticas e projetos educativos que tentavam alterar a cultura e criar um clima favorável no interior da unidade escolar.

A onda em defesa da idéia de participação, no entanto, rapidamente se esvaneceu nas administrações seguintes, durante a década de 80, prevalecendo tanto no âmbito municipal como estadual uma busca forte (de que?), em parte decorrência de pressões das unidades escolares pela implantação de medidas de segurança - rondas escolares, zeladorias, instalação de alarmes - que culminaram com a colocação de policiais no interior de estabelecimentos considerados de alto risco na grande São Paulo, no início dos anos 90.



Estados Unidos, 1910

Como herança negativa dessas práticas, desde o final da década de 80 espalhando-se até os dias atuais, grande parte dos episódios ligados à indisciplina fora da sala de aula, ameaças de agressão, brigas entre alunos ou jovens moradores dos bairros, resultam em demandas de interferência dos organismos da polícia na vida escolar.

Sendo considerada a violência em meio escolar apenas questão de segurança e, portanto, passível de intervenção policial, as medidas de cunho educativo tenderam a ficar minimizadas, reiterando certas concepções enraizadas na sociedade brasileira que tendeu a tratar a questão social como questão de polícia.

De modo geral, na cidade de São Paulo durante a década de 90, não se observam grandes avanços na formulação de programas<sup>7</sup>. Parte da fragilidade das diretrizes inovadoras decorre de mudanças do quadro dos partidos responsáveis pela gestão municipal e estadual que expressam programas e orientações para as políticas na área educativa extremamente contrastantes. Como devem ser práticas que demandam alterações da cultura escolar, seus resultados nunca são imediatos e sempre pressupõem ritmos desiguais, pois o grau de adesão do corpo de profissionais e o modo como novas propostas chegam na base do sistema de ensino são extremamente díspares. Assim,

iniciativas que poderiam provocar reversão de práticas não chegam a se enraizar diante da instabilidade administrativa, como é o caso da cidade de São Paulo, que sofre tanto as injunções do executivo municipal como do estadual na sua rede escolar. Observa-se, no entanto, que algumas unidades escolares, consolidam seus projetos a despeito da descontinuidade das diretrizes, exprimindo capacidade de ação de alguns diretores e conjunto de professores. Mas a maioria dessas experiências permanece submersa e sofre pelo seu isolamento e falta de apoio das instâncias administrativas intermediárias e centrais.

Em toda a década intensificam-se alguns tipos novos de ocorrência tratados com grande alarde pela mídia. Os episódios por ela registrados dão conta da existência de homicídios envolvendo alunos, brigas, tiroteios e invasões de quadrilhas, aumentando o clima de insegurança nas unidades

escolares. A visibilidade do fenômeno propiciada pela imprensa favoreceu, para muitos estabelecimentos na região metropolitana de São Paulo, a sedimentação de um desejo coletivo de medidas fortes que trouxessem o aparato policial mais próximo da vida escolar, consolidando o clima de medo e de desconfiança no ambiente escolar.

A formulação de programas, no âmbito das escolas estaduais, voltados para a questão da violência ocorre, de forma mais sistemática, a partir de 1998, configurando tipos diversos de ação que buscam oferecer, tanto no interior da burocracia escolar como na base da escola, alternativas ao senso comum construído em torno da necessidade de maior segurança e de recursos humanos da polícia nas unidades escolares<sup>8</sup>.

Nesse clima são implantados dois projetos. O primeiro, denominado

Projeto Comunidade Presente, sob a responsabilidade do poder estadual, entra em execução em 1998, erigindo a questão da violência como foco de suas ações. A iniciativa propõe-se a “sensibilizar e instrumentalizar assistentes técnico-pedagógicos (ATPs), diretores, professores, funcionários, pais e alunos, para que as escolas sejam espaços de exercício de participação e de organização dessa comunidade” (SEE/Projeto Comunidade Presente, 1998).

Este programa, tentando abordar o tema da violência tendo em vista sua superação, busca introduzir uma nova definição denominada “cultura pela paz” onde os temas da cidadania, participação e gestão democrática são eixos fortes que deveriam alicerçar a ação das unidades escolares que se mobilizassem para construir seu próprios projetos. O maior desafio, reconhecido por seus organizadores, reside na capacidade do Programa se



*Maloca. Amazonas, Colombia. c. 1905 Theodor Koch-Grünberg*

afirmar como um conjunto de práticas articuladas ao projeto pedagógico da escola, que deveria continuar após a fase de sensibilização. Essas ações implicam ampla revisão das relações de autoridade e das formas de gestão dos conflitos que caracterizam as ações cotidianas das unidades e seus atores.

Se o primeiro programa estava voltado para o trabalho com os professores, o segundo, Projeto Parceiros do Futuro lançado em 1999 pela Secretaria de Estado da Educação, tornou os jovens destinatários privilegiados das ações<sup>9</sup>. Trata-se de uma iniciativa ainda em andamento que busca desenvolver “ações que promovam, entre os jovens, a solidariedade, o respeito à pluralidade e um convívio social mais justo e ético”. Segundo seus idealizadores, as escolas que aderissem ao programa seriam transformadas “em núcleos de convivência comunitária

capazes de congregar crianças e adolescentes, pais, moradores de bairro e líderes comunitários em torno de atividades que atendam ao interesse desses seguimentos, desenvolvidas nos finais de semana (SEE/Projeto Parceiros do Futuro, 1999).

Iniciado ainda no segundo semestre de 1999, o Projeto atingiu no segundo semestre de 2000, 115 unidades da região metropolitana de São Paulo consideradas pelos órgãos técnicos como áreas de risco social. Cerca de 70% das escolas estão envolvidas desde o início das atividades<sup>10</sup>.

## **A formulação das políticas no nível municipal em parceria com a Universidade**

Uma outra modalidade para constituição de ações voltadas para a redução da violência escolar no Bra-



*Nueva York, 1888. Jacob August Riis*

sil tem como exemplo a cidade de Porto Alegre, situada no sul do país e administrada por partido de esquerda desde 1989, fator que elimina os grandes distúrbios decorrentes da descontinuidade administrativa observada em São Paulo<sup>11</sup>.

A partir de 1995, com a implantação de uma nova proposta pedagógica para a escola municipal (Nery e Simon, 1999)<sup>12</sup>, o tema da violência aparece de forma mais sistemática nas discussões estabelecidas com os educadores. A administração local reconhecia que parte das

resistências dos professores em adotar as práticas inovadoras então propostas decorria de certa insegurança e de desconhecimento para “enfrentar questões de violência e/ou agressividade do dia-a-dia da escola e da sala de aula”.

Alguns estudos realizados, em escolas já integradas nos projetos municipais, vivendo um clima permeável à formulação de novas práticas, demonstraram a especificidade dos desafios em torno do tema da violência no ambiente escolar (Oliveira, 1995; Costa, 2000; Paim Costa, 2000). O despreparo e as dificuldades dos educadores para lidar com situações que ultrapassam em larga medida o âmbito pedagógico, muitas vezes resultavam em dificuldades ou resistência na implantação das mudanças planejadas. Restava aos docentes a convivência com os problemas, com o clima de medo e com a impossibilidade de realizar uma atividade satisfatória.

Em 1996, a Secretaria Municipal de Educação celebra convênio com o Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, buscando uma ação integrada para realizar pesquisa sobre a violência na rede de escolas e construir ações coletivas para redução do fenômeno.

Uma das peculiaridades desta modalidade de ação reside na busca de parceria com a Universidade para a elaboração de um diagnóstico ini-

cial que deveria subsidiar o conjunto de ações (Tavares, 1999) 13 .

Um conjunto de atividades desenvolvidas pelo convênio, vigente até o final do ano 2000, foi dedicado à discussão dos principais resultados da pesquisa com representantes das escolas em reuniões periódicas, auxiliadas por exposições temáticas (SMED/Coordenação Pedagógica, 2000). Em geral essas exposições eram feitas por especialistas ou assessores que faziam parte da equipe coordenadora das atividades e pesquisadores ligados à universidade que trabalham com o tema.

No ano 2000 o prefeito sanciona por meio de dispositivo legal o Programa de Prevenção à Violência nas escolas municipais que prevê a criação do Fórum Municipal integrado por representantes de vários organismos públicos e da sociedade civil. Além de reuniões mensais, o Fórum promoveu eventos em escolas, participou de reuniões e apoiou projetos desenvolvidos nas unidades escolares sob a responsabilidade de coordenadores culturais que têm por tarefa articular os vários segmentos da organização escolar para promover a cultura, executando atividades e projetos que decorreriam de interesses coletivos da escola.

Os resultados dessa fase inicial dizem mais respeito aos aspectos da sensibilização da rede escolar para os problemas da violência e da constituição de um núcleo indutor de ações. O desafio maior consiste no grau de

assimilação das propostas nos projetos pedagógicos coletivos, visível no relato de algumas experiências. Embora ativo, uma vez que o grupo indutor dos trabalhos realizou um conjunto não desprezível de eventos e atividades, parece ainda ser necessária uma avaliação mais densa da integração dessas



Estadio de fútbol. Estocolmo. Key L. Nilson

ações no interior das políticas mais amplas desenvolvidas pela Secretaria da Educação, superando a fase de mobilização e sensibilização, eixo forte dos anos iniciais do convênio.

### **Algumas considerações finais**

Mesmo não tendo sido sistematicamente avaliados, os programas e

iniciativas aqui descritos têm perfis diferentes, cada um, a seu modo, apresentando algumas potencialidades e limites.

A primeira questão, transcende, as propostas em andamento, e se apresenta de modo bastante recorrente em todo tipo de iniciativa que aparece sob a modalidade de Projeto ou Programa especial, como já foi observado em períodos anteriores. Qual é a sua capacidade de expressar ou se articular às políticas mais gerais das administrações públicas para a área da educação? Independentemente do teor da iniciativa, o grau de enraizamento decorre, em grande parte, de sua vocação em exprimir um conjunto de orientações globais expressas pelos organismos estatais. Ou seja, sempre resta uma dissociação possível entre os projetos especiais e o conjunto das ações, estas concebidas como parte nobre da política e as outras como modalidades complementares, às vezes bastante episódicas e secundárias. (nao esta bem estabelecido quais sao estas y as outras?)

Quando o caminho percorrido é o da sensibilização do conjunto da rede e a organização de uma série de eventos, resta o desafio do enraizamento nas atividades e na cultura escolar, de práticas voltadas para a criação de mecanismos que atenuem os episódios de violência. Neste caso, o risco mais evidente é o caráter episódico da mobilização que se esgota na organização de alguns eventos.

Mas a esta questão, soma-se um outro obstáculo identificado na distância estabelecida entre os idealizadores das ações, em geral equipes com reduzido número de profissionais, e o conjunto das escolas que constituem as redes de ensino. Nem sempre as iniciativas chegam às bases e quando isto acontece podem sofrer filtros e serem observadas inúmeras distorções por meio dos intérpretes ou escalões intermediários que acabam por anular qualquer orientação eventualmente inovadora. Os programas que buscam sua realização por meio dos canais institucionais previstos, sofrem o risco de serem absorvidos pelos padrões das condutas burocráticas rotineiras. Aqueles que tentam criar caminhos alternativos à burocracia, correm o risco do isolamento frente aos pares e sofrem inúmeras dificuldades em atingir a base do sistema escolar, porque não há canais consagrados à resolução das demandas rotineiras que nascem dos responsáveis pela condução do dia a dia nas unidades escolares.

Por outro lado qualquer proposta a ser introduzida no conjunto de estabelecimentos de ensino, e esta tem sido uma tônica dos programas mais recentes, requer sempre uma adesão preliminar do próprio corpo de profissionais. Imposições ou pressões, mesmo que difusas, têm se revelado muito ineficientes. Por essas razões, administrações mais democráticas têm incentivado a adesão voluntária e a formulação de projetos

que nasçam no interior das unidades de ensino.

É preciso reconhecer que inovações nas práticas são dificultadas quando há um clima de desconfiança, apatia e distanciamento do conjunto dos profissionais frente às diretrizes dos órgãos superiores. O descontentamento



*Estados Unidos, 1872 E. J. Muydrige*

diante de algumas orientações pode se disseminar como atitude de resistência a toda e qualquer mudança, invalidando, a priori, outras iniciativas<sup>14</sup>.

Por outro lado a falta de uma presença mais direta dos responsáveis pela formulação das políticas nos bastidores da vida escolar pode inibir uma “escuta sensível” e um “olhar atento” ao conjunto de desafios e modos de ação já existentes na cul-

tura escolar, que pode ser refratária ao que a invade ou a desconsidera (Perrenoud, 1999).

As medidas de cunho educativo, em virtude das dimensões da rede de ensino como é o caso da esfera estadual em São Paulo, não conseguem se contrapor, pela sua extensão, ao clima dominante marcado pelo desejo de medidas aliadas à segurança. O pânico e o medo são fatores que corroem práticas democráticas, calcadas na idéia de direitos. Propostas e medidas recentes de pais ou grupos de profissionais do ensino –detetores de metal na porta de entrada de unidades escolares, as câmaras espalhadas nos corredores e pátios de escolas particulares, o exame anti-dopping para identificar eventuais usuários de drogas– exprimem demandas de estrito controle e vigilância sobre crianças e jovens, minando qualquer iniciativa de caráter educativo e democrático.

Esse clima evoca a necessidade de uma cuidadosa investigação sobre a imagem que o mundo adulto na escola constrói sobre crianças e jovens que freqüentam a escola pública radicada nos bairros periféricos. Estigmatizados pela condição social de pobreza e, muitas vezes, pela origem étnica –os negros ou descendentes– essas crianças e jovens têm sido vistos cada vez sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinqüentes. Hoje a instituição escolar já não teme

apenas os que estão além dos muros, mas enfrenta o pânico interno.

Esse conjunto de questões tende a se tornar mais presente em os Programas de abertura dos espaços escolares nos fins de semana. As atividades observadas no espaço físico de alguns estabelecimentos que não decorrem necessariamente de uma mudança de orientação das práticas escolares das unidades envolvidas, são dificilmente absorvidas pela cultura escolar. Certamente o desafio é muito maior, a despeito às vezes de alguns profissionais das unidades estarem efetivamente engajados na programação.

Portões abertos não significam necessariamente alteração dos padrões das interações escolares e, por essas razões, repetindo algumas das situações experimentadas anteriormente, o sucesso das iniciativas do final da década de 90, depende largamente das condições locais: unidades já mobilizadas absorvem melhor os efeitos possíveis das ações indutoras de projetos.

Diante de uma situação de absoluta carência de equipamentos e recursos públicos de cultura, lazer e esporte para os segmentos juvenis de escolas situadas em bairros pobres, as iniciativas de abertura da escola sempre são bem recebidas pelos estudantes. Como em anos anteriores, grupos associativos mais fortes e enraizados na vida local, ao interagirem com a escola, asseguram a vitalidade e certa estabilidade das iniciativas. Se os organizadores atuam sozinhos, com profissionais distanciados ou hostis e uma comunidade territorial enfraquecida nos seus laços associativos, as dificuldades serão sensivelmente maiores. Certamente há benefícios para os grupos envol-

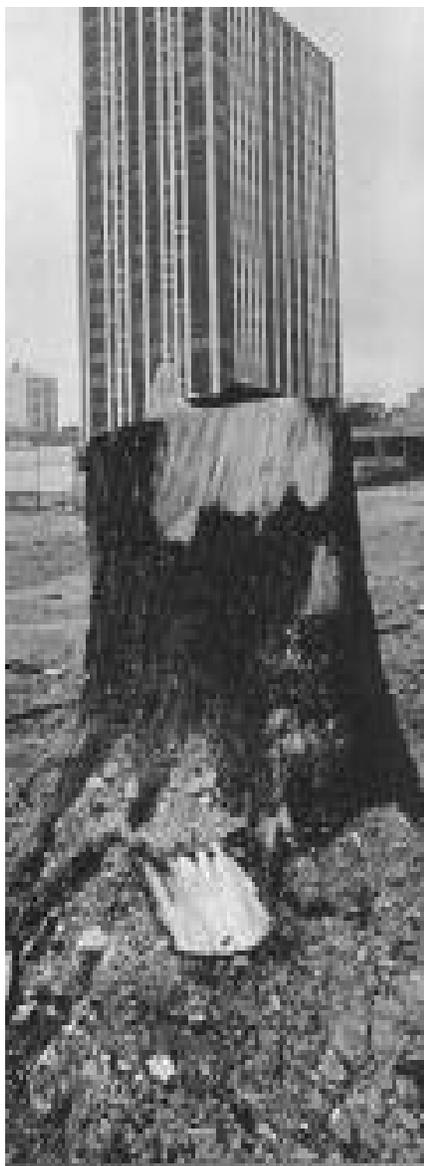
vidos no programa, que poderá incentivar jovens moradores nos bairros a se organizarem e desenvolverem melhor algumas de suas habilidades sobretudo nas suas iniciativas coletivas em torno do mundo da música, do grafite e do teatro (Sposito, 2000). Mas o apoio ou o estímulo aos núcleos recém-formados para que ganhem autonomia e assegurem as condições materiais de sobrevivência mediante a formulação de parceiras com entidades da

sociedade civil, não pode obscurecer a dura realidade da ausência do Estado na oferta de serviços na área da cultura, lazer e esporte, que pode ser traduzida na inexistência de políticas públicas para jovens. Os mais destituídos de recursos e possibilidades materiais por sua condição econômico-social não podem assumir para si a tarefa de constituírem esses mesmos recursos, negando a dimensão dos direitos sociais historicamente constitutivos da cidadania.

No entanto, um outro elemento pode ser acrescido que é o conjunto de percepções que mobilizam educadores a inscrever suas escolas ou entusiasmarem seus alunos para participar em projetos de redução da violência. Podem estar movidos por uma sensibilidade ao conjunto não desprezível de dificuldades que os jovens e adolescentes enfrentam nas sua experiência de vida. Mas pode permanecer, também, uma idéia bastante recorrente no debate público: o jovem e o adolescente, considerados “problemas sociais”, devem ser alvo de ações reparadoras por parte do mundo adulto. Como afirma Abramo (1997), ao trazer os jovens como questão pública:

“fruto de uma situação anômica, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma ‘dissolução do social’. O pânico, aqui, se estrutura em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer (p.32).

Longe de constituírem novas modalidades de gestão dos direitos



“El injerto”, 1975. R. Doisneau

sociais e educacionais para os jovens, alunos das escolas pública da periferia pobre, podem estar ocorrendo estratégias de controle que exprimiriam o sentimento de medo diante dos comportamentos juvenis na atualidade.

No quadro mais comum dessas percepções estar-se-ia buscando um conjunto de práticas preventivas que supostamente colaborariam para afastar esses jovens dos caminhos da delinquência e da criminalidade. Pode ocorrer, assim, uma espécie de deslocamento diante das principais questões estabelecidas no alvorecer da transição democrática. Se as orientações das administrações oscilavam entre o reconhecimento de práticas autoritárias na vida escolar e a fraca capacidade de interagir com o conflito posto entre o mundo adulto e o universo dos alunos, - propondo para isso, mecanismos facilitadores de uma maior participação de alunos e pais -, o discurso atual incide sobre a população jovem, possíveis protagonistas do crime e, portanto, devendo ser alvo de ações preventivas.

Não obstante esse conjunto de dificuldades, é possível considerar a hipótese que, ao ganhar a agenda pública, o tema da violência em meio escolar não pode mais passar despercebido pelos formuladores das políticas, sobretudo no nível municipal e estadual, e talvez estejam dadas as condições, pelo

acúmulo de experiências, para o delineamento de ações integradas que de fato configurem políticas públicas. A polarização entre segurança e medidas educativas deveria ser substituída por uma efetiva articulação entre as duas esferas, sob a égide de uma concepção democrática da gestão do aparelho escolar e de segurança como espaço(s) público(s).

Finalmente, resta o desafio de superar certa cultura da interrupção ou descontinuidade das ações e a necessidade de um amplo programa de pesquisas que possa sistematizar e avaliar esse conjunto de orientações e sua capacidade em oferecer novos rumos para a redução da violência no ambiente escolar no Brasil.

---

## Citas

- 1 Por essas razões a designação *violência em meio escolar*, cunhada por Débarbieux (1996), parece a mais adequada para a

compreensão das múltiplas faces do binômio violência e escola.

- 2 O universo da pesquisa foi constituído por 52.000 profissionais dos sistemas públicos de ensino, distribuídos em todo o país. O trabalho de campo teve início em 1997 e foi produto do apoio da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, UNICEF e CNPq.
- 3 A segurança externa, por sua vez, apresenta uma correlação importante com a diminuição dos índices de depreciação e de vandalismo.
- 4 Para uma descrição mais minuciosa de algumas dessas iniciativas ver Sposito, 1993 e 1998.
- 5 No final da década de 70 e início dos anos 80, lideranças de associações de professores e alguns educadores propuseram a criação de conselhos escolares deliberativos, constituídos por representação de todos os segmentos (alunos, professores, funcionários e pais) como vetor importante para a consolidação de práticas democráticas na educação. Em São Paulo, as primeiras administrações trataram de criar dispositivos legais que assegurassem a formação desses organismos (Ver Sposito, 1993; Ghanem Junior, 2000).
- 6 Nesse período, duas iniciativas semelhantes são observadas, caracterizando uma modalidade importante de resposta do Poder Público para a diminuição da violência escolar. Uma delas, no plano estadual, tornou obrigatória, por meio de decreto do poder executivo, a abertura das dependências dos estabelecimentos escolares nos fins de semana para uso da população em atividades de lazer, cultura e esporte. A segunda, também, de abertura dos espaços escolares, parte da Secretaria Municipal de Educação - gestão Mário Covas (83/85) - que estabelece o projeto "Fim de Semana", incentivando a adesão das unidades escolares, pois aquelas que se inscrevessem para participar receberiam o material necessário para o desenvolvimento das atividades a serem propostas



Manhattan, Rio Hudson, Estados Unidos, 1946. H. Cartier-Bresson

a partir de consultas a alunos, grupos organizados e moradores do bairro.

- 7 Inflexões podem ser observadas no plano municipal como é o caso da administração Luisa Erundina, (1989 / 1992) que lançou o projeto “Pela vida, não à violência”. Naquele momento, os dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação indicavam certa alteração no padrão de episódios ligados à violência em meio escolar na cidade. Se a década de 80 registrava as depredações e invasões em períodos ociosos como os principais problemas, no início dos anos 90, em escolas municipais da cidade, as práticas de violência contra a pessoa atingiam quase 62% das ocorrências (agressões a usuários e funcionários, ameaças, invasões para práticas ilícitas) e aquelas contra o patrimônio (roubas e furtos de equipamentos, depredações) 38%. (SME, 1992). Por meio da criação de um grupo de profissionais, as formas de atuação foram variadas: atendimento a situações críticas mediante solicitações de escolas, formação permanente de profissionais que atuavam em instâncias intermediárias da burocracia educacional municipal e ações preventivas em unidades escolares. Além da execução de um programa de formação de operacionais lotados nas escolas, iniciado com os vigias, o grupo estimulou a interação dos alunos com grupos de rappers que desenvolveram o Projeto RAP nas escolas, destinado a discutir o racismo e a violência nos estabelecimentos públicos municipais da periferia (Sposito, 1994,1994a).
- 8 É preciso considerar que esses programas ocorrem em um quadro de amplas medidas tomadas pela SEE de reestruturação da rede escolar que suscitaram reações negativas por parte significativa do magistério público. Os organismos de classe criticaram o tom fortemente impositivo das reformas para o conjunto do magistério e a permanência das condições precárias de trabalho. Não cabe aqui uma análise criteriosa de todas as orientações, pois muitas delas ainda demandam estudos sistemáticos de modo a verificar seu grau de eficácia, sua capacidade de indução de novas práticas tendo em vista a melhoria do ensino público estadual em São Paulo. De qualquer forma, os últimos anos da década de 90 ainda comportam grandes dificuldades não revertidas, em profundidade, por uma série de medidas que lidam, em última

instância, com recursos financeiros escassos diante de um amplo conjunto de unidades de ensino e profissionais que trabalham em condições ainda difíceis.

- 9 Convém lembrar que foi um ano marcado por intenso noticiário dos homicídios cometidos por alunos ou que tiveram professores e estudantes como vítimas. Nesse mesmo ano os trotes violentos foram proibidos por lei, após a morte de um estudante do curso de medicina de universidade pública estadual da cidade de São Paulo durante o trote.
- 10 As principais atividades realizadas foram palestras, cursos na área cultural e oficinas, apresentações de grupos de dança, competições esportivas e estímulo à criação de grêmios. Cada escola, com seus espaços ocupados nos fins de semana, mediante sua programação de atividades funcionaria como “pólo” irradiador, aglutinando cerca de 10 unidades circunvizinhas. As avaliações preliminares indicam que o público majoritário que frequenta a programação é sede das atividades.
- 11 Essa afirmação reconhece, no entanto, que no interior de um mesmo partido, as administrações mudam suas propostas e prioridades não sendo portanto homogêneas as eventuais diretrizes.
- 12 Trata-se da proposta “Escola cidadã – aprendizagem para todos” que busca na aceção de seus idealizadores realizar a democratização da educação mediante o acesso e permanência de todos os alunos na escola, formas democráticas de gestão da escola e democratização do conhecimento.
- 13 Os resultados da primeira pesquisa realizada foram publicados em livro (Tavares, 1999) e indicaram, pelos dados coletados, que as agressões à pessoa perfaziam 59% das ocorrências (agressões, brigas, ameaças a professores, insultos, furtos) e o restante estava diretamente ligado à violência contra o patrimônio, confirmando, assim certa tendência observada na cidade de São Paulo no início dos anos 90. A equipe responsável pela publicação sistematizou as experiências bem sucedidas no interior das escolas tendo em vista a diminuição da violência. De posse dos dados foi organizada uma primeira etapa de atividades denominada “Ação contra a violência na escola– ACVE” que buscou orientar suas ações a partir de algumas premissas: diálogo (a palavra tomando o lugar da violência); recon-

hecimento do conflito que deverá ser trabalhado pela negociação; criação na escola de um ambiente cooperativo e solidário; e compreensão das mensagens contidas nas incivildades e em atos violentos.

- 14 Daí a importância de um intenso trabalho junto ao corpo docente de estímulo, valorização e apoio às novas práticas, ao lado de uma política de valorização salarial e de melhoria das condições de trabalho.

---

## Bibliografia

- ABRAMO, Helena. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. In: Juventude e contemp. poraneidade. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, números 5 e 6, 1997.
- BATISTA, Analia e EL-MOOR, Patricia. *Violência e agressão*. In: CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BATISTA, Liliane Petris. *Jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso*. Relatório de qualificação. Mestrado, FEUSP, 2001.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho* Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COSTA, Marcia Rosa. *Eu também quero falar. Um estudo sobre infância, violência e educação*. Porto Alegre: dissertação de mestrado, UFRGS, 2000.
- DÉBARBIEUX, Eric. *La violence en milieu scolaire 1 État des lieux*. Paris: ESF, 1996.
- GHANEM JUNIOR, Elie George. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Tese de doutorado. FEUSP, 2000.
- HADDAD, Sérgio. *A educação escolar no Brasil* (mimeografado), 1998.
- ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinqüente. *Violência nas escolas*. Revista do Ilanud, número 16, 2000
- NERY, Beatriz Didonet e SIMON, Cátia Castilho. *Construindo a escola cidadã* in
- TAVARES, José Vicente (org). *A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. Porto Alegre: PMPA, SMED, 1999.
- OLIVEIRA, Claudia Regina de. *O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de*

- caso. *Porto Alegre*, 1995. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- PAIM COSTA, Gisele. *A repercussão da violência social no cotidiano escolar*. Porto Alegre: dissertação de mestrado, UFRGS, 2000.
- PERALVA, Angelina. *Democracia, violência e modernização por baixo*. Revista Lua Nova. São Paulo: CEDEC, números 40-41, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Violência e democracia. O paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000
- PERRENOUD, Phillipe. *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, número 12, set/dez, 1999.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/SP. *Projeto Comunidade Presente*, 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/SP. *Projeto Parceiros do Futuro*, 1999.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ SME/SP. *Pela vida, não à violência*, 1992.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ SMED/Prefeitura Municipal de Porto Alegre. *Relatório. Projeto: Ação contra a violência na escola*, 2000.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. Tempo Social. São Paulo: Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, v.5, n. 1-2, 1993, editado em 1994.
- \_\_\_\_\_. *Violencia colectiva, jóvenes y educación*. México: Revista Mexicana de Sociología, n. 3., 1994<sup>a</sup>.
- \_\_\_\_\_. *A instituição escolar e a violência*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: fundação Carlos chagas. Número 104, julho, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, número 13, jan/abril, 2000.
- TAVARES, José Vicente (org). *A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. Porto Alegre: PMPA, SMED, 1999.
- WEBER, Max. *Economía y sociedad*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta. As organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Exclusão e políticas públicas. Dilemas teóricos e alternativas políticas*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: ANPOCS, volume 12, número 25, outubro de 1997.

