

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A VIOLÊNCIA

MARÍLIA PONTES SPOSITO

Professora de Sociologia da Educação da FEUSP

Há um significativo conjunto de questões, ainda não investigadas, que afetam os processos educativos e em especial a escola na sociedade contemporânea. Dentre este amplo espectro certamente está presente o tema da violência escolar, pouco estudado em nosso país. Uma das possibilidades de se evidenciar a falta de conhecimento sistemático pode ser localizada no exame da produção discente na Pós-Graduação em Educação. Em um período de quinze anos (1980-1995) foram defendidos 6092 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Deste expressivo volume, apenas quatro estudos (duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado) examinaram a violência que atinge a unidade escolar¹.

Insuficientemente investigado, o assunto é complexo e deixa de ser fenômeno peculiar à sociedade brasileira. Algumas informações e relatos, extraídos de jornais ou de estudos realizados em outros países, podem anunciar, sem tons de falsa dramaticidade e sensacionalismo, a extensão e a magnitude do problema.

Uma descrição das rotinas de dois colégios da periferia da cidade de Lyon na França introduz o leitor no universo da violência de forma incontestável:

Mulheres que já não ousam dar aula com a porta fechada. O conselheiro de orientação espancado, carro deteriorado por trás de portões de estacionamento fechados a cadeados, penetração constante na área do estabelecimento de pessoas estranhas a ele, na maioria das vezes ex-alunos que vinham acertar contas com colegas ou ex-professores, inclusive dentro das salas de aula. (Peralva, 1996)

Nesse mesmo país — um dos pilares a partir dos quais foi construída a moderna idéia da escola pública destinada à maioria, gratuita e leiga — foi criado em 1996 um “S.O.S. Professor” que possibilita o acesso a um número de telefone permanentemente à disposição de professores, de modo que esses

1. Os trabalhos sobre violência escolar são os seguintes: Guimarães, 1984; Guimarães, 1990; Guimarães, 1995; Oliveira, 1995. Além destes estudos, Lia Fukui realizou pesquisa para a FDE/SEE entre 1990 e 1991, publicada sob a forma de relatório “Segurança nas Escolas Estaduais da Grande São Paulo — um estudo de caso”. Uma versão resumida da investigação pode ser encontrada em artigo (Fukui, 1991).

possam se manifestar, fazer denúncias de agressões e de situações de violência observadas no dia-a-dia de suas atividades profissionais nas escolas (Peralva, 1996).

Uma notícia publicada em 1994 pelo jornal *Folha de S. Paulo* informava que, nos Estados Unidos, pelo menos 270 mil estudantes entravam armados em sala de aula. Cerca de 70% dos colégios americanos revistam seus alunos na entrada e fazem inspeções inesperadas em salas de aula. Nesse mesmo ano foram instalados detectores de metal nos portões de acesso aos prédios escolares e passaram a ser utilizados instrumentos portáteis de verificação que acompanhariam as investigações repentinas de grupos de alunos em salas de aula (*Folha de S. Paulo*, 9/5/1994). Em 1997, em cidades como Nova York, observa-se a iniciativa de criação de novos estabelecimentos de ensino em parceria com instituições da sociedade civil, especialmente destinados a receber os alunos que apresentassem condutas violentas no interior das escolas públicas da cidade.

Em países vizinhos, como a Argentina, os jornais também retratam a queima de documentos escolares (sobretudo boletins), roubo de móveis, depredações, tentativas de incêndio em escolas da Grande Buenos Aires. Tais atos seriam praticados, relatava a notícia, provavelmente por menores de idade (*Clarín*, 16/7/1993).

Assim, as reflexões a serem empreendidas devem incorporar o pressuposto de que não se trata de um fenômeno estritamente brasileiro. Por essas razões a análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

As idéias aqui apresentadas exprimem uma reflexão originada em trabalho de pesquisa que buscou acompanhar, por meio de fontes diversificadas, a questão da violência nas escolas públicas na região da grande São Paulo. O conteúdo do material coletado compreende: notícias publicadas nos grandes periódicos de São Paulo sobre o tema, de 1980 até 1992; levantamento de informações disponíveis sobre os índices de violência junto aos órgãos públicos municipais e estaduais; registro das principais iniciativas governamentais que visavam a alcançar soluções para atenuar a onda de violência; entrevistas com quinze vigias de escolas públicas municipais, no início dos anos 90. A compreensão do tema também foi ampliada pelo acesso aos poucos estudos produzidos no Brasil e às pesquisas realizadas na França, sobretudo aquelas empreendidas por Angelina Peralva (1996).

Três são os aspectos a serem analisados de modo a estabelecer alguns parâmetros para uma melhor compreensão do tema "A instituição escolar e a violência". Em primeiro lugar apresento uma série de considerações buscando estabelecer aproximações mais precisas sobre o fenômeno, de modo a possibilitar maior clareza para se empreender novas reflexões; práticas e processos sociais diversos estão pressupostos no binômio violência-escola e precisam estar suficientemente deslindados. O segundo momento examina, ainda que brevemente, algumas das mais significativas ações governamentais observadas em São Paulo, a partir de 1980. Não se trata de um balanço exaustivo, ao contrário, pretende-se oferecer apenas exemplos de tentativas de resposta encontradas pelo poder público para superar a violência na rede de ensino. Finalmente, à guisa de conclusão, encaminho algumas reflexões sobre o sentido da escola na sociedade contemporânea de modo a situar a violência no interior de marcos sociais mais abrangentes.

AS MÚLTIPLAS FORMAS DE INTERAÇÃO ENTRE A VIOLÊNCIA E A ESCOLA

Em uma de suas definições mais amplamente aceitas, embora seja extremamente difícil exprimi-la a partir de uma única categoria explicativa, a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. De um lado, ao se eleger prioritariamente nesta análise as condutas que envolvem a destruição e a força, não poderia deixar de considerar, ao menos como referência, práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula que veiculam o racismo ou a intolerância e, até, os mecanismos relativos à violência simbólica presentes na relação pedagógica, já estudados por Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1975). De outra parte, os diversos usos e significados da palavra violência ao lado de termos correlatos como indisciplina permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto das ações escolares. Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas, pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou mera transgressão às normas do convívio escolar. Por estas razões, um dos aspectos ainda a ser investigado diz respeito ao modo como, no âmbito da instituição escolar, são construídas as definições que designam e normalizam condutas — violentas ou indis-

ciplina — por parte dos atores envolvidos: professores, alunos, funcionários, pais, entre outros².

Ressalvadas essas distinções e retendo, preliminarmente, a definição inicial estabelecida para o exame da violência, dois aspectos devem ser evidenciados. O primeiro diz respeito ao espaço estrutural como possibilidade geradora da violência escolar e o segundo, à violência escolar propriamente dita.

Os estudos que tentam investigar o fenômeno da violência social, sobretudo no Brasil, buscam construir um quadro determinado por condições históricas e sociais que explicariam o aparecimento de condutas violentas na escola. Reconhecer que essa moldura propicia as condições para a eclosão da conduta violenta não significa estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar.

Quando se recorre ao conjunto de determinações sociais, um primeiro par sempre aparece: a pobreza e a violência, e as relações necessárias entre elas. Aparentemente impecável, o raciocínio afirma ser a pobreza responsável pela violência social e, em consequência, os atos de violência que atingem a unidade escolar ou que nela ocorrem seriam mais uma das expressões diretas da situação de miséria. Se a exclusividade dessa explicação fosse suficiente, nós não faríamos a seguinte pergunta: todas as situações de pobreza têm sido geradoras de violência? Como explicar a existência de escolas situadas na periferia das grandes cidades submetidas às mesmas condições de pobreza mas diversas quanto à existência de práticas ou episódios violentos no seu interior? Como explicar a violência, ainda não investigada, em escolas que atendem setores de classes médias urbanas?³

No âmbito do binômio pobreza e violência, alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma certa exacerbação da desigualdade social — a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência de dois mundos (o dos excluídos e o dos incluídos) — uma das molduras propícias às relações de violência e suas consequências sobre a escola. Talvez um exemplo importante dessa situação possa ser visualizado na cidade do Rio de Janeiro que constrói um espaço urbano no qual incluídos e excluídos vivem cotidianamente essa relação de

2. Em estudo desenvolvido na França, Peralva (1996) parte dessa definição operacional da violência, ou seja, a definição do ator torna-se o ponto de partida. Não examino, também, a controvertida questão da violência dos professores contra alunos, caracterizadas pelos tradicionais castigos físicos, ainda existentes no interior do sistema público de ensino.
3. O tema da violência escolar em classes médias é ainda menos investigado, envolvendo situações peculiares que precisam ser analisadas, sem recorrer a generalizações apressadas, evitando chaves homogêneas de compreensão para condições sociais e atores diversos.

confronto, de mútua negação — a abundância de um segmento diante da miséria do outro — e interações complementares entre esses mundos, expressas muitas vezes pelo consumo e tráfico de drogas.

Um outro elemento explicativo habitual reside no reconhecimento dos aspectos históricos, culturais e políticos que imprimiram suas marcas na constituição de sociedades colonizadas como o Brasil. Embora esse não seja o objeto desta exposição, torna-se importante registrar que, certamente, este país — caracterizado não só pela desigualdade mas pela existência de elites que privatizam a esfera pública e reiteram em suas práticas a ausência de direitos, fortalecendo a impunidade e a corrupção dos governantes — tende a ser uma sociedade que produz, ao mesmo tempo, a cultura da violência e a sua banalização (Peralva, 1995). A banalização da violência, tema a ser retomado em outro momento, produz conseqüências importantes no âmbito da unidade escolar, ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força.

Mas, como afirma Caldeira (s.d.), os argumentos que enfatizam o peso histórico e as raízes culturais da sociedade brasileira são insuficientes, pois a violência que atinge o país a partir da década de 80 é, também, moderna. Ou seja, a violência, sobretudo aquela que ocorre nas grandes cidades, é também produto do modo específico como tem ocorrido o processo de transição em direção à democracia. A noção de democracia disjuntiva, proposta por Caldeira, aponta para o fato de que os ritmos de instalação da ordem democrática são díspares, desiguais, não obedecendo a uma lógica meramente cumulativa. Assim, alargar direitos em uma esfera não significa, necessariamente, a dilatação de direitos em outras, ao contrário, pode-se observar a sua retração ou encolhimento. O processo de expansão de alguns direitos no âmbito da democracia política, como o voto e outras formas de participação da sociedade, não significa que outros espaços e instituições tenham alcançado estatuto mais democrático nesse mesmo período. Por estes motivos, interrogações sobre os destinos da escola pública se tornam mais diversificadas. Teria esse período favorecido a emergência de padrões mais democráticos capazes de estruturar novas relações no interior da escola pública? Além das questões clássicas relativas ao acesso e à permanência na escola, tratar-se-ia de investigar se, de fato, tem havido dilatação da esfera democrática na sociabilidade escolar. Mais do que novos marcos institucionais definidores da gestão como os conselhos deliberativos, a indagação incide sobre a possível criação de espaços públicos na vida escolar que permitiriam o reconhecimento das diferenças, a emergência de conflitos e de práticas de negociação para a sua resolução, a atenuação das desigualdades e a tolerância.

Um último elemento a ser considerado é a idéia de que a violência nas escolas se dá, sobretudo, em áreas urbanas e não é restrita aos bairros

periféricos, podendo ser registrados episódios em áreas centrais, como foi o incêndio de tradicional edifício que abriga escola estadual no centro da cidade de São Paulo, provocado por ex-alunos no início de 1993⁴.

No âmbito desse cenário rapidamente esboçado — o espaço estrutural da violência — alguns exemplos podem evidenciar as ressonâncias desse processo no interior da unidade escolar.

A primeira situação é retratada em estudo realizado na cidade do Rio de Janeiro (Guimarães, 1995), nos primeiros anos da década de 90. Essa investigação foi realizada em escolas públicas situadas em zonas de narcotráfico, inseridas no dia-a-dia dos moradores dos morros. É irrecusável o reconhecimento da ausência do Estado nas políticas sociais, imperando entre a população relações de desconfiança diante dos aparelhos de segurança ao lado da ativa presença do narcotráfico. A pesquisa descreve uma forma de agrupamento juvenil, as denominadas *galeras* — tema recorrente nos noticiários da imprensa — articuladas em torno da música e dos bailes *funk* (Vianna, 1988). Recriando os “embalos de sábado à noite”, cerca de 1 milhão de jovens estão reunidos nesses bailes em torno do fenômeno *funk* nos fins de semana da cidade.

Essas “galeras”, inscritas nos morros e agindo em territórios sob influência do narcotráfico sem necessariamente manter interações com os traficantes, freqüentam a escola ou a invadem em ocasiões de extremo confronto. Em momentos de crise, sobretudo na disputa entre lideranças do tráfico por novos territórios ou nos conflitos entre *galeras* rivais, observa-se praticamente a inviabilidade do funcionamento regular da escola. Parte das possibilidades de funcionamento regular das atividades rotineiras do estabelecimento decorre das negociações que diretores estabelecem com os chefes locais, por meio de seus mediadores jovens, muitos deles ainda na condição de alunos. Nesse caso, vale a pena reiterar, a violência urbana invade a escola, **mas ela não é, rigorosamente, violência escolar**. Parte dos alunos considera a freqüência à escola um momento importante de descontração e lazer, construindo redes de amizades e vínculos com professores que julgam mais próximos e interessados (Guimarães, 1992).

Um outro exemplo, retirado das observações do trabalho de campo, ilustra nova modalidade de violência que recobre o universo dos alunos. Na COHAB Tiradentes, conjunto habitacional localizado no extremo leste da cidade de São Paulo, considerado um dos mais violentos da metrópole, há cerca de oito escolas municipais e estaduais em funcionamento. No interior desse amplo aglomerado de prédios, há zonas destinadas à desova de corpos, muitas vezes próximas das unidades escolares. De acordo com os depoimentos de uma das

4. Esse incêndio ocorreu na Escola Estadual de Primeiro Grau Campos Salles, no bairro da Liberdade.

diretoras, os alunos, não mais perplexos com os assassinatos, sequer consideram as mortes violentas; antes as tomam como banais porque foram cometidas com poucos tiros ou facadas. Os acontecimentos adquirem cores espetaculares apenas quando são amplamente caracterizados por rituais de extermínio, expressos no elevado número de tiros ou de dilacerações provocadas pelas armas. Ocorre que os limites definidores do ato de destruição do outro vão sendo inscritos na experiência cotidiana que integra a violência, banalizando-a, no âmbito da sociabilidade⁵. Resta a pergunta: deveria a escola considerar essa exposição à violência como um elemento a ser trabalhado em seus projetos educativos? Seria possível conceber uma proposta de educação para a democracia que não reconhecesse a existência desse universo que imprime marcas nos processos de socialização dos alunos?

Uma última situação ainda ilustra a diversidade que deve ser retida na análise da violência escolar. Nesse mesmo conjunto habitacional, era possível verificar o contraste existente entre duas escolas, ambas mantidas pelo poder municipal. Uma delas, no final dos anos 80, fora incendiada por alunos e ex-alunos, e passava, naquele momento, por um esforço de reconstrução de seu projeto pedagógico, de modo a estabelecer um novo padrão de interação com os usuários, incluindo o grupo de pais e outros moradores do conjunto. Outra unidade, tendo em seus fundos um terreno baldio, não apresentava nenhuma grade ou muros altos de proteção. Suas paredes internas, tomadas por enormes grafites desenhados por alunos, testemunhavam, a despeito das dificuldades, um ambiente de relativa tranquilidade para as atividades pedagógicas.

Os exemplos podem descrever as condições que propiciam a ascensão da violência, sobretudo nas grandes cidades, em áreas periféricas e centrais e evidenciam como tais condições afetam a vida diária da escola. **Mas a diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência.**

Por essas razões, torna-se necessário percorrer uma outra possibilidade de análise, traduzida na **violência escolar *stricto sensu***, aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino.

De início, importa ressaltar que não há dados sistematicamente colhidos sobre o assunto. As informações disponíveis nos órgãos públicos são pontuais e cada administração tem imprimido orientações diversas nas formas de acompanhamentos do fenômeno. Além do registro episódico, verifica-se a ausência de dados que discriminem os tipos de ocorrências para subsidiar diagnósticos mais densos sobre a violência escolar. O acompanhamento do noticiário de

5. Peralva (1995) estuda na cidade do Rio de Janeiro o tema da generalização da violência como modo de regulação das interações humanas.

imprensa, a partir do início dos anos 80, permite algumas inferências, ressalvadas as peculiaridades que são próprias da cobertura realizada por esses veículos, seus interesses em acompanhar ou não determinados eventos, a definição do que é notícia etc. (Jankowski, 1997; Dias, 1996).

A violência e a segurança nas escolas se tornaram visíveis na imprensa paulista, sobretudo no início dos anos 80, com os primeiros governos eleitos pelo voto direto. Tratava-se de dar espaço a demandas represadas no âmbito da sociedade e, dentre essas, apareciam freqüentemente no noticiário as ações de professores, alunos e pais, buscando garantias de segurança junto aos estabelecimentos de ensino. As modalidades de ocorrências que incidiam sobre a escola muitas vezes ainda estavam qualificadas por um retrato dessa violência externa ou social. Reivindicavam-se melhores condições de segurança diante dos assaltos, furtos e invasões das escolas para roubo da merenda escolar e de alguns equipamentos, sobretudo a partir de 1983, quando ocorrem as expressões mais visíveis da crise econômico-social que o país começava a viver. A reivindicação por segurança indicava a existência de problemas, e a sua diversidade já era perceptível ao se pleitear, por exemplo, melhores condições de iluminação nas áreas externas para que alunos pudessem se deslocar sem riscos no trajeto de suas casas para as escolas, principalmente no período noturno. Já nessa época aparecem com muita freqüência as ocorrências de depredações e vandalismo nos prédios das escolas públicas, sem sentido aparente, sem o intuito do roubo, de acordo com as reportagens que colhiam as impressões de professores, alunos, pais e demais moradores. Em 1982, alguns levantamentos mostravam que 66% dos estabelecimentos mantidos pelo poder estadual na cidade de São Paulo haviam sofrido algum tipo de violência: depredações, invasões, roubos (Sposito, 1994a).

O tema, no entanto, deixa, aos poucos, de ocupar o cenário da imprensa, a não ser episodicamente com reportagens voltadas para modalidades mais espetaculares de violência, como incêndios em prédios escolares, ou voltadas para modalidades como balanços de ordem geral a partir de indicadores fornecidos pelas autoridades públicas. Assim, a ausência de correlação entre as evidências oferecidas pela imprensa e a intensidade dos acontecimentos deixa a impressão de estar ocorrendo o desaparecimento do fenômeno. Ao contrário, trata-se, antes, de sua banalização, e a prática da violência passa a ser incorporada no dia-a-dia das unidades escolares. Em 1990, para um total de 935 unidades estaduais existentes na capital, entre julho e novembro (cinco meses), ocorreram 1832 fatos de violência. Desse total, 35%, correspondem a depredações sem furto ou roubo. Em outubro de 1995, o Sindicato de Especialistas da Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo — UDEMO — concluiu pesquisa em 308 escolas da região metropolitana, apresentando os seguintes dados: 46% das escolas pesquisadas

sofreram depredação; 46% registraram invasões e 27% ocorrências de furto e roubo⁶.

As depredações e os atos de vandalismo seriam uma das modalidades mais freqüentes que caracterizariam a violência propriamente escolar. De acordo com as notícias e as informações dos órgãos públicos, as agressões atingiam a escola nos fins de semana, períodos em que existia certa ociosidade dos prédios. Essa situação era recortada por uma interpretação cotidiana: o protagonista da violência é sempre o **outro**, aquele que não faz parte da "comunidade" escolar. Os atos de vandalismo eram identificados à conduta de uma minoria delinqüente que habitava o bairro mas estava fora da escola. Dessa forma, o tema da violência era submetido a um tratamento que enfatizava sua **dupla marginalidade**. Marginais ou delinqüentes eram os protagonistas e, por decorrência, nas interpretações dominantes o próprio fenômeno não se inscrevia no centro da vida escolar, mas exprimia uma agressão externa, um subproduto marginal para o conjunto das práticas escolares.

As ocorrências, consideradas como atos de minorias, começam durante a década de 80 e se intensificam nos anos 90, explicitando práticas que invalidaram argumentos anteriormente disseminados. Estudos de natureza qualitativa realizados sobre o cotidiano escolar — ainda que não voltados para o exame da violência —, com depoimentos de diretores e professores, indicavam a incômoda presença de alunos das próprias escolas nos atos de vandalismo, alguns em processo claro de exclusão. As investigações sobre o incêndio do grupo escolar no bairro da Liberdade identificaram os responsáveis: ex-alunos, pré-adolescentes, que afirmavam terem sofrido injustiças, e a agressão era declarada como ato de vingança contra os professores⁷.

A compreensão do fenômeno da violência começa a ser timidamente deslocada; abandona-se a idéia de atribuir responsabilidade ao **outro**, o **estranho**, aquele que está fora da comunidade escolar. As interrogações voltam-se para as práticas dos atores, inscritas no dia-a-dia dos estabelecimentos de ensino. As

6. Em 1991, faziam a ronda escolar na Grande São Paulo 114 carros, envolvendo cerca de 1,7 mil policiais para 4,6 mil escolas (2,3 mil estaduais, 1 mil municipais e 1,3 mil particulares). Em 770 escolas estaduais consideradas de alto grau de "periculosidade" havia um policial fixo, no seu interior, durante o horário das aulas (*Folha de S. Paulo*, 14/09/1991). Os dados relativos a 1995 constam do projeto de lei 382 de 1997, encaminhado pelo deputado Hamilton Pereira à Assembléia Legislativa, instituindo o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo.

7. A pesquisa desenvolvida por Teise Guaranha Garcia (1995) sobre os processos de mobilização e de gestão coletiva de escola pública de Diadema, município da Grande São Paulo, revelou alguns episódios de violência protagonizados por alunos do estabelecimento, embora a violência escolar não fosse o objeto principal de sua investigação.

entrevistas realizadas com vigias e funcionários das escolas, durante o ano de 1992, indicavam novas modalidades de ações menos frequentes na década anterior. Tornam-se mais evidentes certas formas da vida escolar ou da sua cultura impregnadas de condutas violentas. Aumentam os índices de agressões físicas entre grupos de alunos nas áreas internas ou nas proximidades da unidade escolar e a invasão de grupos de jovens durante o período de aulas⁸.

O fato novo na década de 90 deixa de ser a agressão ao prédio escolar nos fins de semana. As ações violentas ocorrem na escola nos minutos de ociosidade entre uma disciplina e outra, ou nas aulas vagas ("janelas") devido à ausência de professores. Vigia e funcionária de escola municipal da região leste declararam as dificuldades de convencerem os alunos a entrar na classe após o breve intervalo entre uma aula e outra; muitos aproveitavam esses momentos para atirar pelas janelas objetos no pátio, incluindo cadeiras e mesas de trabalho. Quanto maior o período de intervalo, maior o risco de atos de vandalismo. Uma outra situação de ociosidade, relatada por uma professora, foi observada a partir de uma interrupção geral do fornecimento de energia elétrica no período noturno da escola em que trabalhava. Quando as luzes voltaram, após trinta minutos de escuridão, a escola estava destruída, não havia restado uma única carteira. Aparentemente, a maioria dos alunos parecia ter se envolvido no ato da destruição. A persistência da violência escolar revelou formas novas de disseminação dessa violência nas práticas diárias observadas no interior da escola.

Os anos 90 indicam a continuidade de algumas formas de agressão aos prédios e equipamentos, muitas delas não mais denunciadas porque foram incorporadas às vicissitudes das rotinas escolares. Apontam, também, novas práticas violentas, neste momento, observadas no interior da instituição, durante a semana, nos períodos de aulas, em plena atividade.

ACÇÕES DO PODER PÚBLICO: ALGUNS EXEMPLOS

Cada administração — estadual e municipal — buscou respostas variadas para o problema da violência escolar a partir da década de 80. O primeiro governo eleito pelo voto popular, no início da distensão democrática — a administração Montoro — foi alvo de intensa pressão da população para melhoria da segurança nas escolas. O traço característico das respostas encontradas nesse

8. Dados fornecidos pela Coordenadoria da Grande São Paulo da Secretaria de Educação do Estado — COGSP/SEE — indicam que em 1996, de um total de 5516 ocorrências registradas na Grande São Paulo, 23,75% diziam respeito a invasões, 8% a brigas de gangues, 7,45% a agressões. As depredações ocupam 28% das ocorrências, mas não são divididas quanto às modalidades: se em horários ociosos ou durante as aulas, nem quanto aos prováveis protagonistas.

período residia na tentativa de equacionar o problema articulando o binômio segurança e participação. Admitia-se, claramente, a idéia de que as escolas precisavam estar mais bem equipadas para enfrentar a onda de violência urbana, pois grande parte delas vivia em condições de absoluta precariedade. No entanto, parte dos temas mobilizadores daquela conjuntura decorria dos esforços para a democratização da sociedade brasileira na luta contra o regime autoritário. Assim, 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, elemento importante capaz de neutralizar a violência nas escolas, entendida, em grande parte, como expressão do isolamento da instituição em relação aos seus usuários, a denominada "comunidade"⁹.

Nesse contexto duas iniciativas semelhantes são observadas. Uma estabeleceu por decreto estadual a abertura das escolas nos fins de semana para uso da população em atividades de lazer e esporte. Outra, se alunos da unidade ou demais moradores do bairro solicitassem a cessão dos espaços, as instâncias administrativas não poderiam recusar seu atendimento, e a escola deveria ter seus portões abertos nos fins de semana, evitando os momentos favoráveis para a ocorrência de depredações.

Nesse mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação — gestão Mário Covas (1983 a 1985) — estabelece o projeto "Fim de Semana"¹⁰, 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 a partir de consultas a alunos, grupos organizados e moradores do bairro.

A reflexão sobre os acertos e as dificuldades desse tipo de orientação é propícia para a compreensão do fenômeno da violência escolar. A idéia dos responsáveis pela formulação das políticas era clara: não se enfrenta a violência apenas com medidas de segurança; essa reivindicação deveria se transformar em demanda por maior democracia, sob o ângulo de uma participação qualificada dos usuários nos benefícios advindos da existência de equipamentos públicos para esportes, cultura e lazer em estabelecimento escolar de bairros carentes. Novos mecanismos institucionais, como os conselhos deliberativos integrados por professores, pais, alunos e funcionários, caminharam, assim, ao lado desses projetos especiais que buscavam abrir os prédios para os moradores, ampliando possibilidades de participação.

9. A esse respeito, consultar Sposito (1993).

10. Um exame mais detido do projeto Fim de Semana pode ser encontrado em Sposito (1993).

Os resultados foram 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, mas houve também inúmeras experiências de fracasso.

Para muitos diretores a adesão ao projeto significou a abertura da escola apenas como ocupação do espaço físico, às vezes caracterizada pela vontade de ter acesso a materiais esportivos escassos que poderiam vir a ser utilizados durante a semana nas aulas de educação física. Nesse caso, certamente, a abertura causou mais problemas do que construiu novas modalidades de interação da escola com seu entorno. A idéia, com frequência recoberta de representações descoladas das relações reais, de integração da escola com a comunidade, muitas vezes desconsiderou as longas trajetórias de distanciamento, de relações burocratizadas desenvolvidas com a população que não seriam superadas mediante a simples abertura dos portões; a proposta não levou em conta as diferenças existentes entre os moradores ou grupos organizados, suas relações de vizinhança no bairro, as disputas, conflitos e formas de solidariedade. Em algumas unidades houve dificuldades de atribuição aos funcionários ou professores da responsabilidade pelo prédio durante as atividades nos fins de semana; em bairros destituídos de canais de organização de moradores ou alunos, a ocupação do espaço ocorria sem um mínimo de regras definidas de modo consensual. Era evidente que um uso mais intenso das instalações significaria maior desgaste do material (torneiras, instalações hidráulicas e elétricas, vidros) e as possibilidades de rápida reposição eram restritas, atemorizando administradores diante das eventuais dificuldades.

O sucesso em alguns casos foi produto muitas vezes das ações de vigias que trabalhavam nos fins de semana e, na condição de moradores dos bairros, conseguiam responsabilizar-se pelas atividades, funcionando muitas vezes como animadores culturais, em decorrência de seu empenho pessoal, sem qualquer apoio ou treinamento institucional do poder público.

Se essa mesma abertura da escola nos fins de semana, tendo em vista a ocupação dos espaços e tempos ociosos, foi produto de uma ação deliberada que exprimia aspectos de um projeto educativo construído coletivamente, a experiência tendeu a ser bem-sucedida. Apesar das dificuldades, episódios de violência diminuíram. Talvez esse tenha sido o eixo mais significativo para a avaliação desses programas gestados no início dos anos 80. A mera abertura física da escola não supera padrões estabelecidos de interação se não vier acompanhada de uma clara intenção dos atores de redimensionar suas práticas em direção a um novo projeto para a unidade escolar.

A onda em defesa da idéia de participação rapidamente se esvaneceu nas administrações seguintes, no final da década de 80. As escolas deixaram de abrir seus portões seguindo orientações estabelecidas pelos dirigentes. Certamente permaneceram as atividades que exprimiam práticas escolares já enrai-

zadas, a despeito do silêncio dos órgãos públicos. A violência na escola, sobretudo na esfera estadual, foi cada vez mais tratada apenas como problema da área de segurança pública e cada vez menos apresentou desafios de natureza educativa¹¹. A partir dessa época nascem as rondas escolares, edificam-se zeladorias nos terrenos dos estabelecimentos, são criados esquemas mais sofisticados de proteção mediante a instalação de alarmes ligados a distritos policiais. Não se trata de negar a validade de algumas dessas iniciativas, porém é visível o deslocamento no modo de tratar o problema. A violência escolar passa ser objeto da ação pública, principalmente sob o ângulo da segurança, da estratégia policial militar e menos como questão educativa. No início dos anos 90, o assessor do gabinete do secretário, tenente da polícia militar que acompanhava a questão da violência nas escolas públicas, lamentava o fato de as escolas considerarem a ação da polícia militar como panacéia para resolver os problemas da violência. Acreditava que professores e diretores não estavam pensando em pequenas práticas cotidianas que propiciariam a violência escolar e, muito menos, em analisá-las como temas de natureza educativa. Citava, como exemplo, a insistência de diretores em proibir a entrada de alunos vestidos com trajes que indicavam certos estilos juvenis (bermudas largas, bonés). Tais proibições geravam protestos silenciosos, grande parte traduzidos em atos de violência que, segundo o assessor, poderiam ser evitados¹².

Outra iniciativa do poder municipal, nos anos 90, foi expressa na idéia de assegurar procedimentos que permitissem às escolas propostas de melhoria das atividades incidindo sobre suas práticas diárias. Essa diretriz, realização da proposta de autonomia da unidade escolar, foi primeiramente pensada no governo Montoro, sendo retomada em algumas administrações de feição progressista. Na gestão da prefeita Luisa Erundina (1989 a 1992), algumas das escolas propuseram projetos de iniciativas coletivas de seus professores, visando implementar ações de melhoria da qualidade de ensino. Em regiões com altos índices de criminalidade, como é o caso de São Mateus na zona leste, grande parte das unidades que apresentaram suas propostas elegeram a violência como tema central capaz de articular, transversalmente, as várias disciplinas do currículo. Outro exemplo é o **Projeto RAP...ensando a escola**

11. O governo Quércia (1987-1990), além de criar a ronda escolar constituiu comissão mista com representantes da Secretaria de Educação e da Polícia Militar para propor iniciativas voltadas para melhoria da segurança nas escolas.
12. Há, na verdade, uma situação paradoxal. São conhecidas as condições de exercício da segurança pública em nossa sociedade, marcadas pelo arbítrio, uso da força, pela impunidade, negação de direitos, falta de confiança da população nas instituições policiais. Mas no gabinete do Secretário da Educação, o assessor da polícia militar, encarregado de supervisionar as ações sobre a segurança e a violência escolar, apontava claramente as dificuldades dos educadores de distinguir as questões de ordem educativa daquelas que seriam propícias à intervenção dos aparatos de repressão policial.

pública. Seu caráter inovador decorre da participação de grupos musicais de jovens articulados em torno do RAP — Ritmo e Poesia —, em debates com alunos das escolas municipais, discutindo temas ligados ao racismo, à intolerância, ao preconceito, formas mais ou menos dissimuladas de atitudes e práticas recobertas pela noção de violência (Sposito, 1994).

Esses exemplos sucintos de ações públicas observadas ao longo de 15 anos, na região da Grande São Paulo, evidenciam questões ainda não superadas. O tratamento da violência escolar como problema que não está restrito à esfera da segurança pública ainda não é fato consensual do ponto de vista do conjunto da rede de ensino. Mais ainda, é preciso reconhecer que eventuais diretrizes de governantes voltadas para o desenvolvimento de ações capazes de enfrentar a violência como um problema de natureza estritamente educativa são atitudes importantes mas insuficientes. A força das políticas públicas depende, fundamentalmente, da adesão dos atores que integram a unidade escolar a um projeto coletivo voltado, efetivamente, para a sua superação.

O QUE REVELA A VIOLÊNCIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR?

Finalmente, o último aspecto a ser examinado é, certamente, o mais complexo. Por que alguns equipamentos públicos e privados localizados nos mesmos bairros não sofrem a mesma intensidade de agressões como aquelas observadas na unidade escolar? Expressaria a violência escolar aspectos epidérmicos de processos de natureza mais ampla ainda insuficientemente conhecidos?

Em que medida a violência escolar, utilizando-me de uma expressão de Henri Lefebvre, não seria o **elemento revelador** de situações, a porta de acesso privilegiada para uma análise mais densa do próprio sentido da escola no mundo contemporâneo? Qual é o lugar ocupado pela instituição escolar no processo de socialização de crianças, adolescentes e jovens?

A escola foi pensada, sobretudo a escola pública, como espaço de socialização de novas gerações, operando na formação e construção de humanidades capazes de viverem ativamente a vida social. Na França o modelo de integração, tendo em vista a construção do Estado-nação, ancorou fortemente as representações e práticas da escola pública republicana, particularmente no ensino elementar (Dubet, Martuccelli, 1996).

No Brasil, grande parte do significado simbólico atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações de populações não privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural, esteve ligado às possibilidades — efetivas ou apenas imaginadas — de mobilidade social. O amplo movimento de expansão do ensino, observado a partir dos anos 30, teve suas origens na pressão empreendida pela população para obter melhores oportunidades de

acesso ao sistema escolar público. Os movimentos de base popular por educação não foram apenas expressão generalizada de anseios de segmentos excluídos da cidadania em sociedades de extrema desigualdade, mas indicaram, também, que os poucos e às vezes provisórios direitos existentes são produtos de difíceis e anônimas conquistas.

As atuais possibilidades de ascensão social oferecidas pelo sistema de ensino público são evidentemente mais reduzidas. Estudos recentes evidenciam que o aumento dos níveis de escolaridade da população não significa, de imediato, melhores condições de absorção pelo mercado de trabalho, que possui mecanismos próprios de produção da desigualdade e da exclusão (Madeira, 1997). Se esse conjunto de significados atribuídos ao papel da escolaridade como um todo em nossa sociedade ainda não está esgotado, certamente em algumas regiões como a Grande São Paulo — uma das que mais rapidamente absorveu novos contingentes escolares sem que os problemas de emprego e de ascensão profissional tenham sido equacionados — essa forte representação passa por processo de erosão.

Há um profundo reconhecimento de que as trajetórias escolares são condições **necessárias** de inserção e de sobrevivência no mercado de trabalho, mas não constituem condições **suficientes** para ancorar todo o conjunto de expectativas anteriormente atribuídas ao projeto escolar, aspirações ainda consolidadas nas representações das famílias. Por essas razões, grande parte dos estudos aponta a ambigüidade das relações estabelecidas entre os alunos e a escola, caracterizadas não só pelos processos de exclusão mas pela intermitência, matrículas sucessivas, abandonos, interrupções (Madeira, 1986; Gomes, 1997; Freitas, 1995; Marques, 1997). Jovens e adolescentes, na maioria das vezes atores da violência escolar, não reconhecem outras alternativas atribuídas à importância da escola em suas vidas, além da corroída crença na ascensão, representação herdada das gerações adultas.

A inexistência de referências capazes de estruturar novos sentidos para a busca da educação sistemática se inscreve em situações paradoxais. A ausência de significados positivos para a vida escolar caminha ao lado de novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim, de todo o campo da atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades a serem adquiridas principalmente na escola. A satisfação de necessidades, já reconhecidas socialmente, que permitam a formação de sujeitos autônomos para a vida pública e privada exige, em parte, a apropriação dos benefícios advindos da educação escolar. No entanto, essa importância, sob o ângulo dos atores concretos aos quais se destinam os esforços dos educadores, não articula práticas, não tem provocado adesões fortes à instituição escolar. Esta, por sua vez, tem apresentado dificuldades para alterar procedimentos consagrados de exclusão e para empreender novos caminhos.

As pesquisas revelam que a maior parte dos vínculos construídos no espaço da escola decorre das formas de sociabilidade entre os pares e de algumas relações mais significativas com alguns professores. Tais interações acontecem na escola mas não são produto deliberado das orientações de professores e administradores. Ao que tudo indica, em escolas com índices reduzidos de violência, ainda existiriam esses espaços extremamente valorizados pelos alunos, particularmente quando um conjunto de condições sociais adversas dificultam o desenvolvimento dessa sociabilidade em outros momentos de sua vida¹³.

A violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades. Outras modalidades de resposta, talvez as mais freqüentes, se exprimem no retraimento e na indiferença: os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação. Compreender as práticas de agressão e superá-las demandam esforços de entendimento sobre os caminhos que permitirão a ação socializadora da escola, ampliando com novas atribuições as consolidadas representações do mundo adulto em torno da ascensão social.

Assim, o esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola como instituição formadora de novas gerações. Por estas razões, um dos principais desafios é o exame de alternativas que possibilitem à escola a redefinição de sua presença no universo de crianças, adolescentes e jovens, de modo a alcançar algum significado efetivo no desenvolvimento desses sujeitos. Os temas centrais contidos na idéia de democracia como espaço público, direitos, tolerância e respeito às diferenças podem conter as pré-condições para a busca de novas atribuições de sentido para a instituição escolar.

Trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um presente democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens. Práticas pedagógicas que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoria para o futuro não são suficientes para construir relações significativas com a escola. Na falta de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas freqüentes e banalizadas, expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares. Certamente, outros processos caracterizam essa crise, e as reflexões aqui esboçadas tentaram examiná-la apenas sob o ponto de vista da violência.

13. O enfraquecimento da capacidade socializadora da escola é analisado por Dubet e Martuccelli (1996) após algumas pesquisas realizadas com estudantes dos vários níveis do sistema de ensino público na França.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CALDEIRA, T. *Violência e democracia: o caso brasileiro e os limites de explicações políticas e culturais*. s.d. (mimeo)
- CARVALHO, J. S. *A Formação de professores e os valores da cidadania*. Série Documentos Cátedra Unesco de Educação para Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. São Paulo: USP/IEA, nov. 1997.
- DIAS, A. R. F. *O Discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: EDUC; Cortez Editora, 1996.
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. *A L'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.
- ESCOLAS públicas de São Paulo sofrem 1.668 depredações só no primeiro semestre. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, quarto caderno, p.1. 14 set. 1991.
- ESCOLAS usam detector de metal nos EUA. *Folha de S. Paulo*, Folhateen, p.3. 9 maio 1994.
- FREITAS, M. V. *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências*. São Paulo, 1995. Diss. (mestr.) USP/FE
- FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n.79, p.68-75, nov. 1991.
- GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.5-6, 1997.
- GARCIA, T. O. G. *Gestão democrática: desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema*. São Paulo, 1995. Diss. (mestr.) USP/FE.
- GUIMARÃES, A. *Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas, 1984. Diss. (mestr.) PUC
- _____. *A Depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas, 1990. Tese (dout.) UNICAMP
- GUIMARÃES, M. E. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (dout.) PUC
- _____. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, A. (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992.

- JANKOWSKI, B. *Les Gangs aux États-Unis: bilan des recherches*. 1992. (mimeo)
- JANKOWSKI, M. As gangues e a mídia. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.5-6, 1997.
- MADEIRA, F. Os Jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, n.58, 1986.
- _____. et al. *Mapeando a situação do adolescente no Brasil*. São Paulo, 1997. (mimeo)
- MARQUES, M. O. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.5-6, 1997.
- OLIVEIRA, C. R. *O Fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso*, Porto Alegre, 1995. Diss. (mestr.) UFRGS/FE
- PERALVA, A. *La Violence au collège: une étude de cas*. Paris: CADIS/CNRS, 1996.
- _____. *A Generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil*. São Paulo, CNPq, 1995. (mimeo)
- ROBARON y destrozaron otras tres escuelas en el gran Buenos Aires. *Clarín*. Buenos Aires, p.44. 16 jul. 1993.
- SPOSITO, M. P. A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, FFLCH/USP, v.5, n.1-2, 1994.
- _____. Violencia colectiva, jóvenes y educación. México, *Revista Mexicana de Sociología*. n.3, 1994a.
- _____. *A Ilusão fecunda*. São Paulo: EDUSP; HUCITEC, 1993.
- VIANNA, H. *O Mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.