

INICIATIVAS PÚBLICAS DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

laog@fae.ufmg.br

MARILIA PONTES SPOSITO

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

sposito@usp.br

RESUMO

Este artigo apresenta algumas ações do Poder Público que buscaram reduzir a violência em meio escolar. Tomando como exemplo as cidades de São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte, examina algumas das modalidades de práticas que nascem a partir da década de 80, início do processo de democratização política do Brasil. Oscilando entre medidas de caráter educativo e iniciativas relacionadas à área de segurança, as ações ainda demandam continuidade e maior capacidade de impacto nas escolas públicas dessas cidades. No entanto, já é possível, a partir dessas experiências, traçar a trajetória emergente das políticas públicas destinadas à diminuição da violência nos estabelecimentos de ensino na sociedade brasileira.

VIOLÊNCIA ESCOLAR – ESCOLAS PÚBLICAS – POLÍTICAS PÚBLICAS – SEGURANÇA NA ESCOLA

ABSTRACT

PUBLIC INITIATIVES FOR REDUCING VIOLENCE IN BRAZILIAN SCHOOLS. This article presents some of the initiatives taken by the public authorities to reduce violence in the school environment. Taking São Paulo, Porto Alegre and Belo Horizonte as examples, it examines some of the practices in place since the 1980s, when the democratization process began in Brazil. Oscillating between educational measures and those strictly related to security, the activities still require continuity and a greater capacity for having an impact on the public schools in these cities. Nevertheless, based on these experiences, it is possible to discern the emerging profile of public policies intended to reduce violence in the teaching establishments of Brazilian society.

Texto apresentado na International Conference on Violence in Schools and Public Policies, em Paris, março de 2001.

No Brasil, durante os últimos vinte anos, as políticas 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 dessas políticas que demandam estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas orientações. Tomando como exemplo algumas modalidades de iniciativas, nas cidades de São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte, é possível traçar os elementos principais que orientam o nascimento das políticas públicas voltadas para a superação das condutas violentas que atingem os estabelecimentos escolares, sobretudo nas cidades brasileiras de médio e grande porte.

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 também a disseminação das várias formas da criminalidade, delinqüência e prática de justiça extralegal nas regiões urbanas ocorre, paradoxalmente, com o próprio advento da democracia (Peralva, 1997, 2000; Zaluar, 1996, 1997). O segundo incide sobre o fato de que a violência em meio escolar no Brasil tanto decorre da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos, sobretudo públicos, como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, neste caso a violência escolar¹.

A intensidade e a complexidade do fenômeno demandam um intenso trabalho de pesquisa, pois a produção de conhecimento ainda é incipiente e somente nos últimos anos tem mobilizado, de forma mais nítida, os investigadores de algumas instituições de ensino superior e organizações não governamentais². Os levantamentos nacionais observados no final da década de 1990 apresentam uma peculiaridade. Não são estudos voltados especificamente para o exame das relações entre violência e escola. Os mais freqüentes são grandes *surveys* que se realizam com jovens moradores de capitais, em que suas relações com a violência são exa-

-
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. Para um balanço preliminar da pesquisa sobre violência e escola, consultar Sposito (2001).

minadas considerando-se outras variáveis³. Por essas razões, um panorama conclusivo sobre o quadro da violência escolar ainda não foi realizado, sendo possível, até o momento atual, tecer algumas considerações, ainda que com certa cautela, a partir dos dados disponíveis em âmbito nacional.

Um estudo realizado sobre condições de trabalho com professores da rede de ensino público, no qual o tema da violência e segurança nas escolas é abordado, oferece algumas informações bastante elucidativas. A investigação foi realizada com 52 mil professores dos sistemas públicos de ensino, distribuídos em todo o país, sob a coordenação de Wanderley Codo, do Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília⁴ (Codo, 1999).

Na referida pesquisa, 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 professores⁵.

O estudo mostra que estabelecimentos de ensino com mais de 2.200 alunos são os mais suscetíveis às práticas de violência, principalmente os que se encontram nas capitais. Evidenciou-se, também, que o fato de os estabelecimentos de ensino terem adotado medidas de segurança ostensiva não alterou, de forma significativa, as ocorrências de roubo e/ou vandalismo (Batista, El-Mor, 1999, p. 155)⁶.

No que concerne às agressões a alunos dentro da escola, a pesquisa revelou que o fenômeno varia de intensidade em cada estado da federação. Os maiores índices foram registrados no Distrito Federal, em Brasília (58,6%), e os mais baixos

-
3. A Unesco tem sido uma das organizações dedicadas a esse tipo de investigação, com produção regular a partir de 1997, no âmbito do Projeto Juventude, Violência e Cidadania. Atualmente está em fase de conclusão sua primeira pesquisa nacional sobre violência, Aids e drogas nas escolas. Há estudos já publicados sobre jovens e violência nas cidades de Brasília, Curitiba, Fortaleza e Rio de Janeiro.
 4. O trabalho de campo teve início em 1997 e foi produto do apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE –, Unicef e CNPq.
 5. Os índices dos estados quanto ao vandalismo, furtos e roubos são variados e registrados com grande intensidade em todas as regiões do país. Na região Norte, o maior índice esteve localizado no Estado do Acre, com 71,4% de declarações; na região Nordeste os índices mais altos localizam-se em Pernambuco, com 73,9%; na região Centro-oeste, Mato Grosso, com 63,4%; na região Sudeste, o estado com maiores índices é o Espírito Santo, com 68% e, finalmente, na região Sul, Santa Catarina apresenta os maiores índices, com 65% (Batista, El-Moor, 1999, p. 151).
 6. A segurança externa, por sua vez, apresenta uma correlação importante com a diminuição dos índices de depredação e de vandalismo.

índices, no Estado de Goiás (8,5%), ainda que ambos estejam situados na mesma região geográfica. O estudo registra, também, as agressões dirigidas a professores no interior dos estabelecimentos de ensino. O Estado do Mato Grosso foi o que apresentou o maior índice (33%), ficando o Estado do Rio de Janeiro com o menor número (1,2%) de ocorrências de violência física contra os docentes (Batista, El-Moor, 1999, p. 152). Ressalta-se, entretanto, que as práticas de agressão, tanto entre os alunos como contra os professores, são mais comuns em estabelecimentos de grande porte e nas capitais.

Mas é preciso reconhecer que ainda há muitas questões a serem elucidadas no quadro desses levantamentos. A título de exemplo poderíamos citar a cidade do Rio de Janeiro, com base em dados de pesquisa realizada com 1.220 alunos e 443 educadores de escolas públicas e particulares (Minayo, 1999). Os episódios de violência são registrados com significativa intensidade, tanto a partir das informações oferecidas por alunos como pelos educadores. Para os alunos os problemas maiores são as discussões, agressões físicas, uso de drogas e ameaças. No entanto, de acordo com a pesquisa, os alunos de estratos sociais superiores (A e B) registram com maior intensidade os problemas apontados do que aqueles provenientes dos setores mais empobrecidos (C, D, e E). Já para os educadores os problemas maiores são as agressões verbais, depredações, ameaças e intimidações. Os profissionais da rede pública apontam com maior freqüência os episódios de violência do que seus colegas do ensino particular (Minayo, 1999, p. 120)⁷.

Embora os resultados sejam bastante fragmentados, é possível considerar os anos 90 como um momento de mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. São mais freqüentes as agressões verbais e as ameaças. Esse fenômeno alcança as cidades médias e as regiões menos industrializadas do país. Por outro lado, nem sempre os índices apresentados pelas pesquisas sobre a questão da violência em meio escolar coincidem com os índices mais gerais da violência que atinge os jovens, conforme estes últimos analisados nos estudos desenvolvidos por Waiselfisz (2000). Assim, estados em que ocorrem problemas intensos envolvendo agressões a professores ou a alunos nem sempre são os que apresentam maiores índices de violência sobre os jovens. Isso

7. A freqüência de respostas afirmativas para os episódios sempre é maior do que a registrada na pesquisa de Codo, realizada apenas com professores do ensino público.

indica, ao menos, o acerto de reflexões realizadas internacionalmente e aqui no Brasil, que não associam diretamente o fenômeno da violência em meio escolar ao crescimento das situações de morte violenta e criminalidade que atingem jovens em algumas áreas urbanas.

Estudo recente⁸, igualmente realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho em parceria com a CNTE, buscou examinar as relações entre a qualidade do ensino e a escola, compreendendo aspectos que dizem respeito à vida dos alunos que freqüentam o ensino médio e fundamental no Brasil, na rede pública e privada (Codo, Menezes, 2001). O registro de violência (grave e não grave) atingindo alunos, professores e funcionários foi bastante diferenciado entre as duas redes e quanto ao nível do ensino: para a 4^a série na rede pública a freqüência foi de 14,5%, e na particular, 2,4%; nas oitavas séries os índices são mais altos sobretudo na rede pública, alcançando 24,3%, e nas escolas particulares, 2,6%; na 3^a série do ensino médio as escolas públicas registram 23,1% de ocorrências e as privadas apenas 3,2%. Os registros de depredações, furtos e roubos (grave e sem gravidade) também indicam maior intensidade nas escolas públicas, nas 4^{as} séries compreendem 26,4% das respostas no ensino público, e 7,8% no particular, nas 8^{as}, 37,4% e 7,3% e nas terceiras, 39,7% e 8,7% respectivamente⁹.

Os dados mais inovadores da pesquisa incidem, no entanto, sobre a tentativa de relacionar proficiência e violência escolar¹⁰. Segundo os autores os efeitos de roubo e depredações são mais evidentes e fortes nas escolas públicas, pois quanto

-
- 8 O estudo utilizou dados do Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro – SAEB (1999) –, compreendendo quatro questionários aplicados nacionalmente, envolvendo aproximadamente 300 mil sujeitos definidos por técnicas de amostragem por escola (alunos, professores, diretores) e os dados de uma prova de avaliação à qual foram submetidos os alunos, sendo considerados os resultados das 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio.
9. Como no estudo anterior, as escolas públicas urbanas em geral são mais atingidas do que as localizadas em meio rural, embora sejam bastante expressivos os índices presentes no campo, o que leva os autores a afirmarem a fraqueza do mito de “um ambiente rural seguro” (Codo, Menezes, 2001, p.19). Por outro lado, o relatório não analisa as ocorrências por estados, o que impede, ainda que de modo preliminar, um esforço de comparação com o estudo anterior.
10. Não obstante o caráter bastante polêmico da eficácia avaliativa das provas de proficiência, concordamos com os autores quando afirmam que se “é verdade que a proficiência não basta para avaliar a qualidade do ensino, também é verdade que ela fornece uma base a partir da qual os outros fatores podem se construir” (Codo, Menezes, 2001, p.4).

maior a agressão sofrida pela escola piores são os seus índices de rendimento, atingindo sobretudo as 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental¹¹.

Passemos, a seguir, ao exame de algumas das iniciativas com vistas a reduzir a violência escolar, empreendidas pelo Poder Público.

No nível de governo federal, a iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas, sim, do Ministério da Justiça. Isso se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios, quer como vítimas, quer como protagonistas.

Tais dados foram, de certa forma, reforçados pela imprensa, que, na década de 90, deu ênfase em noticiários que mostravam o envolvimento sistemático de jovens em práticas criminosas. Um dos casos mais aterrorizantes ocorreu em 1997, com o índio pataxó Galdino, queimado e assassinado por cinco jovens pertencentes a camadas médias da cidade de Brasília.

Diante desses eventos o Ministério da Justiça começa a voltar suas atenções de forma mais sistemática para o tema da violência entre os jovens, não podendo, é claro, ficar de fora a questão escolar. Sobre esse assunto, o Secretário Nacional dos Direitos Humanos à época, José Gregori, assim se manifestou:

...o reconhecimento da violência como fenômeno peculiar da atualidade – e o aumento de denúncia, a respeito da violência 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 os direitos, englobando as diversas instituições, públicas e privadas, que trabalham com o tema da juventude. (Waiselfisz, 1998, p. 8)

Estando à frente na redução da violência escolar, esse ministério condicionou uma série de iniciativas que foram desdobradas em nível estadual e municipal. Criou, em junho de 1999, uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais.

11. Escolas públicas com episódios graves de violência contra alunos, professores e funcionários obtiveram apenas 23,5% de resultados considerados de proficiência média alta e alta e as que não registraram esse tipo de ocorrência apresentaram 35,7%, nas 4^{as} séries. As 8^{as} séries de estabelecimentos com episódios graves de roubos e depredações também são as mais prejudicadas: quando não há essa ocorrência, 42,6% têm resultados de proficiência média alta e alta e, inversamente, quando ela ocorre de maneira grave esses índices caem para 24,3%.

Os primeiros resultados dessa parceria podem ser traduzidos no Programa Paz nas Escolas, desenvolvido a partir de 2000 em 14 estados brasileiros. A sua execução nos estados obedece a uma dinâmica própria, de acordo com as prioridades de cada realidade. Dentre as principais atividades, destacam-se: a) campanhas visando ao desarmamento da população¹²; b) apoio na formação e treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos; e c) ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e ética.

Em conjunto com o Ministério da Educação e com as Secretarias estaduais de Educação, o Programa Paz nas Escolas capacitou 5.656 professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, com especial ênfase nos temas transversais Ética e Cidadania.

Por meio de convênio com organizações não governamentais especializadas, realizaram-se palestras e cursos de formação em direitos humanos para 2.914 policiais que atuam na segurança das escolas. Em alguns casos, registra-se a efetiva participação das Secretarias de Segurança Pública dos estados.

Como estímulo ao protagonismo juvenil, o programa desenvolveu, ainda, ações de apoio à criação de grêmios estudantis, para tratar de questões de interesse dos jovens, especialmente daquelas relativas à violência nas escolas. Como se pode ver, essas iniciativas do Ministério da Justiça, realizadas em parceria com Organizações Não Governamentais – ONGs –, são muito recentes, demandando uma avaliação que possa aferir o seu grau de impacto e sua capacidade de interferência na vida escolar, considerando a magnitude do país e de sua rede pública.

PRINCÍPIOS E CONTEXTOS QUE ORIENTAM INICIATIVAS DE REDUÇÃO DA VIOLENCIA ESCOLAR

Embora na base das iniciativas de redução da violência escolar encontrem-se demandas muito claramente formuladas por profissionais da educação, pais e alunos, encontraremos, em praticamente todas elas, a participação efetiva de outros atores sociais, bem como a de instituições públicas e privadas, e de organizações populares de diferentes orientações.

A partir da década de 80, administrações – estaduais e municipais – buscam respostas variadas ao problema da violência escolar.

12. A campanha “Arma x Ama”, de sensibilização para o problema da violência nas escolas, distribuiu 250 mil cartazes nas escolas do país, utilizando-se também do rádio e da tevê.

A conjuntura política da época, marcada por debates em torno da democracia, interferiu no tipo de resposta oferecida pelo Poder Público. No tocante à educação, havia um consenso, tanto no debate acadêmico quanto no político, que o cerne da questão residia, sobretudo, na necessidade de democratizar a escola, promovendo maior acesso dos setores populares à educação formal e melhoria da qualidade de ensino. E, ainda, eliminando processos de exclusão, como o da evasão e o da repetência.

Nesse eixo, o tema da democracia vinha articulado à idéia de participação de vários atores sociais na vida escolar. Em outros termos, propunha-se a democratização da gestão interna da escola¹³ e, também, a sua abertura para interações mais intensas com alunos e moradores dos bairros de periferia, mediante a ocupação dos espaços escolares, nos fins de semana, para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e de lazer.

Diante de tal conjuntura, as administrações – estaduais e municipais – brasileiras buscaram adequar suas políticas no sentido de construir, paulatinamente, uma gestão democrática nos estabelecimentos de ensino, ou seja, de dar um passo em direção à criação de condições favoráveis para se eliminar a violência em meio escolar.

É preciso considerar, entretanto, que havia (e ainda há) um quadro predominantemente desfavorável para a redução dessa violência. As condições de trabalho e os salários do magistério público continuam deterioradas em toda a década, não obstante esforços isolados de algumas administrações, visando a sua correção. A base material dos estabelecimentos escolares padece, em grande parte, de problemas crônicos quanto ao estado de conservação dos prédios e ausência de equipamentos.

Por outro lado, já no final dos anos 80 e durante a década de 90, surgem condições que favorecem e estimulam mudanças nos sistema de ensino e que podem interferir nas interações intra-escolares de forma global, a ponto de contribuírem para reduzir índices de violência, envolvendo professores, alunos e profissionais da educação. Como exemplo dessas condições favoráveis à mudança,

13. 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 administrações trataram de criar dispositivos legais que assegurassem a formação desses organismos (Sposito, 1994; Ghanem Junior, 2000).

destacam-se as novas formas de organização dos ciclos escolares, de avaliação discente e de orientações curriculares que foram propostas em âmbito nacional, estadual e municipal, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB – em 1996.

Entretanto, essas novas formas de organização do ensino repercutem na base do sistema de ensino de modo diversificado. Sem entrar no mérito da adequação das referidas propostas, é preciso reconhecer que suas estratégias de implantação têm níveis diferenciados de adesão ou de resistência dos professores, responsáveis pela condução das aulas e pela vida do estabelecimento escolar. Essa diferença no envolvimento dos docentes nas novas formas de organizar o sistema de ensino tem influência na implantação das próprias políticas. O sucesso ou não de seus resultados depende muito da relação dos docentes com essas novas formas de organizar a educação.

Nenhuma política pública pode ser proposta, em um contexto dominado por debates de abertura e de consolidação democrática, sem levar em conta todos esses fatores que favorecem ou não sua implantação. Em alguns casos, o próprio esforço de democratizar o acesso à educação formal resultou, de um lado, em alternativa para o problema da exclusão, mas, de outro, suscitou novos conflitos sociais. Basta ver o que aconteceu com a ampliação da oferta do sistema de ensino provocada tanto pelo aumento de conclusões do ensino fundamental quanto pela crescente pressão da oferta de vagas em escolas públicas de ensino médio. O resultado dessa expansão é nítido: à medida que o ensino público passa a absorver maior número de jovens, em cenários de crise econômica e de investimentos reduzidos na área educacional, os problemas tendem a se ampliar em larga escala (Haddad, 1998).

Mas é preciso considerar que durante a década de 80 e início dos anos 90, o tema da segurança passa a predominar no debate público. Os eixos fortes que articulavam a discussão da escola pública em torno de uma desejada abertura democrática se arrefecem.

Nesse período, não obstante a adoção de medidas pontuais, o problema da violência nas escolas persistiu, quer sob a forma de depredações dos prédios e de constantes invasões (Guimarães, 1998; Pinto, 1992), quer sob a forma de ameaças a alunos e professores (Aquino, 1996, 1998). Entretanto, o clima de insegurança tende a ser agravado com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras (Guimarães, 1998). Aumentam a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, e, dessa forma, a

vida escolar passa a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (Barreto, 1992; Guedes, 1999).

A imprensa e a mídia televisiva passam a dar uma cobertura esporádica ao fenômeno da violência, privilegiando apenas os homicídios que ocorrem nas cercanias ou no interior dos prédios escolares e os eventos que fogem das rotinas já noticiadas, como os incêndios de escolas provocados por alunos ou ex-alunos. Mas, também, observa-se, nos anos 90, que a violência ocorre nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno. As notícias e os estudos realizados já dão conta da presença de ocorrências em várias regiões do país, alcançando cidades de médio porte, incluindo capitais e outros centros.

A seguir serão apresentadas iniciativas que ocorreram nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Como veremos, essas iniciativas apresentam muitos pontos em comum, dado que algumas delas foram induzidas a partir de diretrizes políticas fomentadas pela administração federal, mas incluem, também, várias ações próprias, forjadas no âmbito de cada estado da federação e na dinâmica interna dos municípios e das orientações dos partidos políticos à frente das administrações. Essa diferenciação mostra que a redução da violência escolar é um processo muito mais complexo do que se pode imaginar, sobretudo porque sua efetivação depende das experiências que cada um desses municípios tem vivido em relação ao problema da violência nos estabelecimentos de ensino e da violência em geral com todos os seus agravantes: delinqüência juvenil, aumento da pobreza nas áreas urbanas e do desemprego, entre outros.

PRÁTICAS DE REDUÇÃO DA VIOLENCIA ESCOLAR PELAS ADMINISTRAÇÕES PÚBLICAS

Tendo em vista o caráter bastante emergente das iniciativas das administrações estaduais e municipais de redução da violência em meio escolar na sociedade brasileira, apresentaremos algumas formas de enfrentar essas questões, em três capitais brasileiras: São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte. Nas cidades selecionadas podem ser observados modos diversos de constituição das ações, oferecendo, assim, um ponto de partida importante para análises posteriores que poderão retratar novas situações e exprimir avaliações mais sistemáticas do grau de impacto das políticas públicas educacionais voltadas para a prevenção ou diminuição da violência escolar no Brasil.

O caso da cidade de São Paulo

Comecemos por São Paulo, cidade que, além de exibir elevados índices de violência nos bairros periféricos, tem apresentado episódios de violência envolvente a escola. Ela oferece um bom exemplo de como o poder público se mobilizou, nos anos 80 e posteriormente, para enfrentar o problema da violência em meio escolar (Sposito, 1998).

Assim, nos primeiros anos da transição democrática, as administrações mais progressistas desenvolveram iniciativas que deveriam resultar em uma abertura da escola. 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. Mas a proposta para aumentar a 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 escolas¹⁴. Nesse momento, a violência era entendida, em grande parte, como expressão do isolamento da unidade escolar em relação aos seus usuários.

Surgem, assim, duas iniciativas advindas do Poder Público com objetivo de diminuir a violência escolar. Uma delas, em âmbito estadual, tornou obrigatória, por decreto do poder executivo, a abertura das escolas nos fins de semana para uso da população em atividades de lazer, cultura e esporte. Já a outra iniciativa, vinda da Secretaria Municipal de Educação – gestão Mário Covas (1983/1985) – estabeleceu o projeto Fim de Semana, que propunha o uso dos espaços escolares, nos fins de semana, com atividades envolvendo professores, alunos, grupos organizados da comunidade e moradores do bairro. O projeto incentivava a adesão das unidades escolares, oferecendo àquelas que decidissem dele participar o material necessário para o desenvolvimento das atividades¹⁵.

Os resultados dessas atividades repercutiram, de forma diferenciada e desigual, nos estabelecimentos de ensino. 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

14. Os diagnósticos no período sempre apontaram as horas ociosas, sobretudo nos fins de semana, como propícias às depredações e invasões.

15. Para uma análise mais minuciosa, consultar Sposito, 1993.

entre o corpo de profissionais e alunos tendia a alcançar um patamar mais adequado, facilitando o próprio processo pedagógico.

Parte do sucesso decorreu da possível articulação entre os eventos do fim de semana e as práticas escolares, que buscava alterar orientações bastante cristalizadas na rede de ensino. Outro fator facilitador residiu 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 fracasso¹⁶. Para muitos profissionais a abertura dos prédios causou muitos problemas e não conseguiu construir novas modalidades de interação da escola com seu entorno. Houve um grande desgaste dos equipamentos sem rápida reposição, maior exigência de recursos humanos sem contrapartida efetiva financeira. Sentiu-se a ausência de um projeto pedagógico de alteração das práticas escolares, por parte dos estabelecimentos. Nesse caso, a ocupação dos espaços e tempos ociosos exprimia uma ação dissociada 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.

O incentivo da participação de diferentes atores sociais, no entanto, rapidamente se esvanece, ainda dentro da década de 80, nas administrações seguintes. Prevaleceu, tanto no âmbito municipal como no estadual, uma forte ênfase nas medidas de segurança: rondas escolares, zeladorias, instalação de alarmes. Isto talvez tenha ocorrido em razão de pressões dos estabelecimentos de ensino sobre o Poder Público. O fato é que tal ênfase culminou com a colocação de policiais no interior de estabelecimentos considerados de alto risco na grande São Paulo, no início dos anos 90 (sobre o assunto, cf. Fukui, 1992).

Como herança negativa dessas práticas, desde o final da década de 80, estendendo-se até os dias atuais, grande parte dos episódios ligados à indisciplina fora

16. 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.

da sala de aula, ameaças de agressão, brigas entre alunos ou jovens moradores dos bairros resulta em demandas de interferência dos organismos da polícia na vida escolar. Sobretudo nos últimos anos, disseminou-se a prática de registrar as ocorrências em delegacias policiais, na ronda escolar ou, em muitos casos, de chamar a polícia para intervir nas escolas. O próprio corpo responsável pela segurança pública, delegados e policiais, ressentir-se pela freqüência com que é chamado para dirimir questões cotidianas que, a seu ver, seriam resolvidas no âmbito interno da escola¹⁷.

Por outro lado, escolas situadas em áreas difíceis contam com a presença em seu interior de elementos da polícia feminina, que, em algumas situações, chegam a intervir na sala de aula, por solicitações de professores, para manter um patamar mínimo de ordem que a presença docente já não mais assegura (Batista, 2001).

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 de ensino 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.

No entanto, os poucos diagnósticos realizados revelam que as unidades de ensino não vivem “um quadro de violência generalizada. Comportamentos como ir à escola portando arma de fogo são bastante raros entre os estudantes paulistas” (Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Iianud, 2000)¹⁸. Tomando-se como base o ano de 1999, os dados apresentados são reveladores:

17. Esse tipo de depoimento foi dado por assessor militar do gabinete da Secretaria da Educação em 1992 e em novembro de 2000, em encontro na cidade de Ribeirão Preto sobre violência escolar, ocasião em que estavam presentes representantes da Polícia Militar.

18. De modo geral, observa-se que as modalidades mais freqüentes de vitimização foram o furto de objetos de pequeno valor dentro da escola (48,1% dos alunos), ameaça de agressão (36,5%), pertences danificados (33,1%) e agressão física por colega (4,6%). As violações auto-assumidas (*self reported offenses*) incidiram sobre 25,4% dos alunos que afirmaram de alguma forma ter depredado a escola, 1,9% que declararam ter levado armas de fogo e 8,9% armas brancas (Iianud, 2000).

Em todo o Estado foram noticiados pela imprensa 24 homicídios em escolas, em 1999. Levando em conta que somente as escolas públicas estaduais abrigam mais de 6 milhões de estudantes, teríamos uma taxa de homicídios de 0,4 por 100 mil alunos, bem inferior aos 25 homicídios por 100 mil observados no país. As mortes em escolas são ainda mais raras, do ponto de vista do risco estatístico, se incluirmos no cômputo os alunos da rede privada e das escolas municipais. Independentemente de sua pequena proporção, o temor que estas mortes provocam entre escolares e seus familiares é bastante real. A idéia transmitida pela série de reportagens sobre violência na escola é de que o risco de morte é alto e generalizado! (Ilanud, 2000).

Desta forma, os problemas de violência na escola são vistos mais como questão de segurança e, portanto, passíveis de intervenção policial. Medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia.

Durante a década de 90, não se observam, de modo geral, grandes avanços na formulação de programas de combate à violência escolar, na cidade de São Paulo. Inflexões podem ser observadas, no plano municipal, na administração Luiza 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 (roubos e furtos de equipamentos, depredações), 38% (Secretaria Municipal de Educação – SME, 1992).

Por intermédio da criação de um grupo de profissionais, as formas de atuação foram variadas: atendimento de situações críticas mediante solicitações de escolas, a formação permanente de profissionais que atuariam em instâncias intermediárias da burocracia educacional municipal bem como desenvolvimento de ações preventivas em unidades escolares¹⁹. Além da execução de um programa de forma-

19. Algumas ações foram realizadas em parceria com a sociedade civil, sobretudo organismos voltados para o trabalho com crianças e adolescentes em processo de exclusão social, os movimentos negros e aqueles atuantes na esfera dos direitos humanos. O relatório publicado pela SME relata ações em 76 escolas municipais para um total de 687 estabelecimentos (SME/1992).

ção de pessoal operacional lotado 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).

Esse conjunto de ações poderia correr o risco de permanecer paralelo à dinâmica escolar, reiterando práticas observadas no início da década de 80. Um dos modos possíveis para responder a esse desafio residiu na proposta de autonomia e apoio às unidades escolares para que buscassem construir seus próprios projetos educativos. Em muitas delas o tema da violência articulou as novas orientações e práticas, configurando um quadro integrado de iniciativas: democratização da gestão; abertura dos espaços escolares para uso do bairro nos momentos ociosos; e, finalmente, novas propostas pedagógicas destinadas a combater o fracasso escolar e a diminuir o grau de resistência dos alunos ao processo de ensino/aprendizagem.

Parte da fragilidade de orientações inovadoras decorre de mudanças do quadro dos partidos responsáveis pela gestão municipal e estadual, que expressam programas e orientações para as políticas na área educacional 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 disparas. 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 devido ao seu isolamento e à falta de apoio das instâncias administrativas intermediárias e centrais.

No âmbito estadual a formulação de programas dirigidos para a questão da violência volta a ocorrer, em São Paulo, 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, que se constrói em torno da necessidade de maior segurança e de recursos humanos da polícia nas unidades escolares.

Tanto os acontecimentos de 1997 em Brasília, envolvendo jovens de classe média, os episódios veiculados pela imprensa sobre vários homicídios praticados

por jovens de escolas nos EUA, quanto alguns crimes registrados no Estado de São Paulo, entre 1998 e 1999, criaram certo clima de pânico, não diretamente proporcional a uma real disseminação da violência em meio escolar na cidade.

É preciso considerar que esses programas ocorrem em um quadro de amplas medidas tomadas pela Secretaria de Educação do Estado – SEE –, de reestruturação da rede escolar, que suscitou reações negativas por parte significativa do magistério representado pelo seu sindicato. Criticaram-se o tom fortemente impositivo das reformas, a falta de preparo dos professores 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, nos últimos anos da década de 90, do ponto de vista do magistério ainda se registram grandes dificuldades para o exercício profissional devido a uma série de medidas que lidam, de modo centralizado e muitas vezes autoritário, com recursos financeiros escassos para as demandas de grande parte dos estabelecimentos escolares cujas condições de funcionamento são bastante precárias.

É nesse clima que o projeto Comunidade Presente entra em execução, na cidade de São Paulo, em 1998, erigindo a questão da violência como foco de suas ações. 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”. O programa foi implementado em 1998, em 89 diretorias de ensino, envolvendo um total de 715 escolas de todo o Estado de São Paulo. Além da permanência de cerca de 80% dessas unidades, o seu raio de ação ampliou-se, atingindo 1.158 unidades no ano 2000.

A proposta pretende trabalhar com as unidades escolares de modo a

...possibilitar que o espaço público seja apropriado de maneira saudável pela comunidade, o presente Projeto propõe-se a colaborar com a dinamização das APMs, Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis que atuarão, com a legitimidade que lhes é conferida, na administração dos recursos humanos, físicos e financeiros da escola. (São Paulo, 1998)

Tentando abordar o tema da violência tendo em vista sua superação, o programa buscou introduzir uma nova orientação denominada “cultura pela paz”, em que os temas da cidadania, participação e gestão democrática são eixos fortes que

devem alicerçar a ação das unidades escolares empenhadas em construir seus próprios projetos.

Uma avaliação preliminar realizada em 2000 pelos técnicos responsáveis pelo programa indica que 40% das unidades envolvidas estavam aquecidas, que 28% tinham certa prontidão para que as atividades fossem retomadas; e 32% poderiam ser consideradas desaquecidas. O maior desafio, reconhecido por seus organizadores, é conseguir que as atividades do programa mantenham-se articuladas ao projeto pedagógico das escolas e que continuem existindo após a fase de sensibilização. O programa abriu mais espaço para a participação dos alunos, implicando ampla revisão das relações de autoridade e das formas de gesto dos conflitos que caracterizam as ações cotidianas das unidades e de seus atores (mundo adulto e mundo juvenil)²⁰.

Ao lidar com os canais existentes no âmbito da burocracia escolar, a SEE potencializou sua capacidade de ação ao recorrer aos técnicos situados nos escalaões intermediários, mas, ao mesmo tempo, correu certo risco de a inovação ser absorvida pelas práticas rotineiras e, assim, não chegar na base do sistema ou aparecer de modo distorcido em relação às propostas originais.

No segundo semestre de 1999, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo lança o Projeto Parceiros do Futuro (São Paulo, 1999), amplamente divulgado pela imprensa²¹. O programa, que ainda está em andamento, busca desenvolver “ações que promovam, entre os jovens, a solidariedade, o respeito à pluralidade e um convívio social mais justo e ético”. 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 segmentos, desenvolvidas nos finais de semana” (São Paulo, 1999).

O diagnóstico estabelecido reconhecia que

nas regiões marcadas pelos maiores índices de violência, há carências de todo tipo e nenhuma escola isoladamente poderá supri-las, pois refletem aspectos conjunturais e de educação integral que são de competência da família e de outras instâncias

20. Outros problemas também foram levantados: a concepção do projeto restrita a uma prática de eventos, ausência de construção de novas parcerias com as associações locais, excessiva centralização na figura de alguns atores, entre outros (Entrevista em 15/2/2001).

21. Convém lembrar que foi um ano marcado por intenso noticiário das ações criminosas atingindo escolas e alunos. Nesse mesmo ano os trotes violentos foram proibidos por lei, após a morte de um calouro do curso de medicina de universidade pública estadual da cidade de São Paulo durante o trote.

sociais. Daí a necessidade de criar espaços próprios e condições concretas que permitam a cada indivíduo e à comunidade a possibilidade de crescer e exercer, em conjunto com as lideranças locais, suas competências e responsabilidades. (São Paulo, 1999)

Assim, o projeto estimularia a formação de um núcleo gerador de ações, inicialmente localizado na escola, que deveria tender para a autonomia de modo a se enraizar na vida do bairro, abrindo-se para ações de interesse dos segmentos jovens²².

Em termos de abrangência, o programa atingiu, no segundo semestre de 2000, 115 unidades da região metropolitana de São Paulo consideradas pelos órgãos técnicos como áreas de risco social. As principais atividades realizadas foram palestras, cursos na área cultural, oficinas, apresentações de grupos de dança, competições esportivas e estímulo à criação de grêmios. Cada escola, com seus espaços ocupados nos fins de semana, funcionaria como “pólo” irradiador do projeto, aglutinando cerca de dez unidades circunvizinhas. As avaliações preliminares indicam que o público majoritário que freqüenta o programa é constituído pelos alunos da escola. De modo diverso das iniciativas observadas no início da década de 80, houve a contratação de um grupo de organizadores, treinados por técnicos da secretaria e que se encarregam das atividades do fim de semana. No entanto, há ainda ausência de estudos sistemáticos que permitam aferir não só a própria realização das metas iniciais junto aos jovens e demais usuários das localidades mas eventuais alterações educacionais relevantes para melhoria do clima dos estabelecimentos de ensino e consequente diminuição da violência.

O caso da cidade de Porto Alegre

Uma outra modalidade para constituição de ações voltadas para a redução da violência escolar no Brasil tem como exemplo a cidade de Porto Alegre, situada no sul do país e administrada por partido de esquerda desde 1989, fator que elimina

22. O programa busca “a capacitação das lideranças comunitárias para o estabelecimento de parcerias com outras instâncias da sociedade civil que garantam apoio técnico ou financeiro necessários à manutenção, a longo prazo, dos seus núcleos; criação de estratégias para fomentar, nas comunidades atingidas, o estímulo à apropriação dos núcleos instalados (nas escolas ou em outros locais, tais como: centros comunitários, associações de bairros, centros desportivos) e a transformação desses núcleos em espaços permanentes e solidários de convivência social e atividades construtivas” (São Paulo, 1999).

os grandes distúrbios decorrentes da descontinuidade administrativa observada em São Paulo²³.

A partir de 1995, com a implantação de uma nova proposta pedagógica para a escola municipal (Nery, Simon, 1999)²⁴, 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”.

Estudos realizados em algumas escolas já integradas nos projetos municipais, vivendo clima permeável à formulação de novas práticas, demonstraram a especificidade dos desafios em torno do tema da violência no ambiente escolar (Oliveira, 1995; Costa, M. R., 2000; Costa, G. P., 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.

Em 1994, a rede municipal realizou diagnóstico em torno de eixos temáticos, sendo que um deles, destinado aos “Princípios da Convivência”, referia-se às questões da disciplina e da necessidade da criação de limites nas atitudes e comportamentos dos alunos. Assim:

Das escolas partiam denúncias de violência contra o patrimônio ou contra pessoas, endereçadas ora à SMED, ora à Guarda Municipal, mas não havia registros sistemáticos dessas denúncias. As medidas adotadas era pontuais. Durante as discussões denuncia-se e chama-se a Brigada Militar, por exemplo, mas ela vem e vai” (Nery, Simon, 1999).

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

23. No entanto é preciso reconhecer que as administrações mudam suas propostas e prioridades mesmo que não haja alteração no partido que esteja à frente do governo.

24. Trata-se da proposta “Escola cidadã: aprendizagem para todos” que busca na acepção de seus idealizadores realizar a democratização da educação mediante o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, formas democráticas de gestão da escola e democratização do conhecimento.

nas 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 dessa modalidade de ação reside no estabelecimento de parceria com a Universidade para a elaboração de diagnóstico inicial que deveria subsidiar o conjunto de ações. Segundo os idealizadores do convênio, a própria atividade de pesquisa, conduzida pelas equipes da SMED e da Universidade, estava aliada à tentativa de “provocar a conversão da violência, de um acontecimento particular e interno ao estabelecimento escolar, em um fato social e político” (Tavares, 1999, p. 171).

Os resultados dessa pesquisa foram publicados em livro (Tavares, 1999)²⁵ e indicaram, pelos dados coletados, que as agressões à pessoa perfaziam 59% das ocorrências (agressões, brigas, ameaças a professores, insultos, furtos). O restante estava diretamente ligado à violência contra o patrimônio, confirmado assim certa tendência observada na cidade de São Paulo no início dos anos 90. A equipe responsável pela publicação sistematizou as experiências bem sucedidas nas 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); reconhecimento do conflito que deverá ser trabalhado pela negociação; criação na escola de um ambiente cooperativo e solidário; e compreensão das mensagens contidas nas incivilidades e em atos violentos.

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 (Porto Alegre, 2000). Em geral essas exposições eram feitas por especialistas ou assessores integrantes da equipe coordenadora das atividades e pesquisadores ligados à universidade que trabalham com o tema. Nesse mesmo período, reestruturação do organograma interno da secretaria de educação cria o cargo de assessor de políticas sociais a ser ocupado por assistentes sociais lotadas nos Núcleos de Ação Integrada²⁶. O colegiado de assistentes sociais passa a integrar o gru-

25. Uma segunda pesquisa foi realizada e seus resultados estão para ser publicados ainda no decorrer deste ano.

26. Esses núcleos constituem instâncias intermediárias regionais da SMED.

po que coordenava as ações contra a violência, participando de reuniões quinzenais destinadas a socializar e discutir demandas das escolas bem como a planejar reuniões públicas mensais.

No ano de 2000, o prefeito sanciona por meio de dispositivo legal o Programa de Prevenção à Violência nas escolas municipais, que prevê a criação de Fórum Municipal integrado por representantes de vários organismos: as várias secretarias municipais afetas aos objetivos do programa, o Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e associações da sociedade civil como a Ordem dos Advogados do Brasil²⁷. 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 escola²⁸.

O grupo responsável pelo Convênio em Porto Alegre buscou mobilizar o conjunto dos profissionais das escolas para a discussão do tema²⁹. 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. Durante o ano de 2000 algumas ações foram empreendidas pelos professores em suas salas de aula e pelas escolas, que passaram a chamar pais e membros da localidade para participar de discussões nas unidades.

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 ações pela redução da violência nas polí-

27. A primeira atribuição desse fórum seria a identificação das áreas de atuação prioritária do programa no âmbito da cidade de Porto Alegre.

28. Segundo as orientações da SMED, o cargo de coordenador cultural foi criado de forma a oferecer condições para melhor articulação dos projetos que nascem no interior da comunidade escolar.

29. Uma forma inovadora de ação na esfera municipal nasce a partir de 1998 no interior da Guarda Municipal, que buscou novas formas de monitoramento da violências nas unidades e modalidades de treinamento de pessoal, sobretudo os guardas que agem junto à população nos bairros periféricos.

ticas mais amplas desenvolvidas pela secretaria, superando a fase de mobilização e sensibilização, eixo forte dos anos iniciais do convênio.

Em 2001, novamente o Partido dos Trabalhadores ganha as eleições e tem início nova gestão municipal que permite a consolidação da experiência anterior³⁰. Uma equipe de profissionais é constituída, no interior da Secretaria Municipal de Educação, para iniciar um programa de formação de professores enfatizando propostas voltadas para a fomentação de uma cultura da paz nas escolas. Parte das atividades resultou na formação de oficinas destinadas a gerir os conflitos de modo a capacitar profissionais da rede a desenvolveram novas ações nas unidades escolares. Duas áreas geográficas foram selecionadas: uma com índices altos de violência escolar e a outra, a pedido da área de segurança pública, porque apresentava problemas envolvendo o narcotráfico e o crime organizado³¹.

Embora esse conjunto mais recente de iniciativas ainda não tenha sido avaliado, sistematicamente, os programas e iniciativas aqui apresentados, envolvendo tanto São Paulo como Porto Alegre, 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 se observou em períodos anteriores. Qual a sua capacidade de expressar ou de articular às políticas mais gerais das administrações públicas para a área da educação?³² 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 orga-

30. O Fórum Municipal de Prevenção à Violência Escolar foi instalado com a participação de várias entidades públicas e organizações da sociedade civil, sob a liderança da Secretaria Municipal de Educação.

31. Para o período 2001/2004 o governo municipal elegeu a área de Segurança como prioridade e conta desde o início do ano com assessor especial, o antropólogo Luís Soares, que orientou a reestruturação do sistema de segurança pública na cidade do Rio de Janeiro no início da gestão de Anthony Garotinho (1998/2001). Seu afastamento decorreu de pressões internas dos órgãos policiais, em virtude do teor das reformas que caminhariam para a consolidação de orientações democráticas e de controle da corrupção no corpo policial.

32. Em experiências anteriores sempre havia o desabafo das equipes de seu isolamento dentro dos órgãos educacionais, sentiam certa falta de legitimidade de suas ações perante outros, pois ou eram encarados como bombeiros milagrosos capazes de resolver questões urgentes ou engrossavam o conjunto de projetos que tomava corpo em torno das grandes prioridades das políticas educacionais.

nismos. 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.

Quando o caminho percorrido é o da sensibilização do conjunto da rede e a organização de uma série de eventos, resta, ainda, o desafio de enraizamento nas atividades e na cultura escolar de práticas voltadas para a criação de mecanismos que atenuem os episódios de violência.

Mas a essa 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 isso acontece podem sofrer filtros e inúmeras distorções por meio dos intérpretes 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 perante os pares e sofrem inúmeras dificuldades, porque não há canais consagrados à resolução das demandas rotineiras dos responsáveis pelas atividades nas unidades escolares. Por outro lado, propostas por meio de imposições ou pressões, mesmo que difusas, ao ser introduzidas no conjunto de estabelecimentos de ensino, 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.

O caso da cidade de Belo Horizonte

Marcada também por altos índices de violência em meio escolar, a cidade de Belo Horizonte terá, como São Paulo e Porto Alegre, uma série de iniciativas para combatê-la advindas de diferentes atores sociais.

Sem desconhecer o importante papel desempenhado pelas secretarias de educação – municipal e estadual –, focalizaremos, neste artigo, as ações desencadeadas pela polícia. Elas não foram restritivas, ou seja, não se limitavam a cumprir um policiamento ostensivo. Foi com a polícia que se estabeleceram convênios com a Universidade Federal de Minas Gerais/Departamento de Sociologia e Faculdade de Educação. Desde 1998, a polícia militar conta com apoio e a cooperação de um

importante órgão de assessoria das administrações públicas de Minas Gerais, a Fundação João Pinheiro.

Por esses acordos e convênios, a polícia militar tem conseguido produzir pesquisas e promover a capacitação de seus efetivos, por meio de curso de pós-graduação e de especialização.

Observa-se, entretanto, que o fato de setores da polícia terem saído na frente, na redução da violência escolar, não significou que os setores educacionais não tenham também reagido. Em setembro de 1998, há um movimento de professores que redonda em uma carta aberta, na qual são definidas algumas prioridades em relação à construção de uma escola segura.

Como era de se esperar, a maior preocupação posta pelos docentes referia-se à busca de estratégias que ajudassem a combater a disseminação e o uso de drogas (Carta dos Educadores Mineiros, 1998). Entendiam os educadores que qualquer política pública de redução da violência teria de começar a combater, em primeiro lugar, a disseminação das drogas entre os alunos.

A preocupação dos professores não se limitou à relação droga e violência. Propõem também programas educativos que atinjam crianças de rua, ou seja, prevenção à delinquência infantil e juvenil. Aliás, este tema já foi tratado por alguns pesquisadores (Zaluar, 1996, 1997). Há um certo entendimento de que não há como se produzir políticas de combate à violência escolar sem produzir, ao mesmo tempo, políticas de combate à delinquência.

E, por fim, os professores entendem que o combate à violência escolar pressupõe um "incentivo em todas as escolas, à defesa e prática dos direitos humanos, em especial da criança e do adolescente".

Veremos, mais adiante, que a defesa e a prática desses direitos esbarram em algumas dificuldades, gerando tensões entre docentes e conselhos tutelares.

Como dito anteriormente, estudos e diagnósticos realizados na segunda metade dos anos 90, trazem elementos que acabam justificando por que se deu tanta ênfase aos problemas relativos à segurança pública.

Examinando de perto o Estado de Minas Gerais deparamo-nos com a seguinte situação: medidas de proteção a escolas não surgem como iniciativas das secretarias de educação, mas, sim, como proposta de setores da Polícia Militar – PM.

Em outubro de 1996, o 22º batalhão da PM propôs estratégias de proteção às escolas, circunscritas à sua área de ação, convidando diretores, professores, pais, alunos e outros representantes da comunidade para participar da implantação de um Programa que ficou conhecido como "Anjos da Escola". Seu

objetivo primordial era proteger as escolas com vistas à “melhoria das condições de ensino e aprendizagem”, o que significa que há, de certa forma, uma percepção de que a segurança é um dos itens necessários para que se desenvolvam ações educativas na escola.

O programa, embora restrito a um único setor da polícia, abre-se para outras intervenções não restritas ao âmbito escolar, que procura abranger seu entorno. As atividades de proteção englobam “melhoria do sistema público de iluminação próximo à escola, otimização da segurança do trânsito, melhoria de acesso às escolas mediante a desobstrução de passeios utilizados para o deslocamento dos alunos e limpeza dos lotes fronteiriços às escolas (Carta dos Educadores Mineiros, 1998).

Em termos de políticas públicas de redução da violência escolar, o que vale ressaltar é o fato de que a iniciativa isolada do 22º batalhão levou à adoção de políticas mais amplas e abrangentes. Foi a partir dela que se criou o primeiro banco de dados oficiais, por meio do qual puderam-se coletar informações acerca da violência escolar no Estado de Minas Gerais, ou seja, a iniciativa deixou de ser do batalhão para se incorporar à Polícia Militar, ou melhor, à Secretaria de Segurança Pública.

Como dito anteriormente, o primeiro passo foi a criação de um banco de informações, vinculado a uma instituição pública. Diga-se de passagem que a precariedade dos sistemas e coleta de dados mais gerais sobre agressão, criminalidade e delinquência, envolvendo estabelecimentos de ensino no Brasil, tem sido um dos maiores empecilhos na elaboração de políticas públicas coordenadas em nível nacional.

O primeiro diagnóstico elaborado pelo Comando de Operações da Polícia Militar de Minas Gerais – Copom-MG –, em 1999, mostrou, com clareza, as áreas críticas que exigem uma ação mais efetiva do Poder Público.

Vejamos, nas tabelas, como os dados denunciam a ausência de políticas de prevenção da violência escolar.

Apenas para esclarecimento, salienta-se que a enquete foi realizada, em 1999, na cidade de Belo Horizonte e em dois outros municípios da região metropolitana: Sabará e Caeté.

Foram pesquisados 759 estabelecimentos de ensino públicos e privados, que acolhiam, na ocasião, 725.999 estudantes (tabela 1).

TABELA I**DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE)**

Dependência Administrativa	N	Amostra	(%)
Federal	10	10	1,32
Estadual	288	288	37,94
Municipal	206	178	23,45
Particular	404	283	37,29
Total	908	759	100,00

Fonte: Copom (Comando de Operações da Polícia Militar de Minas Gerais), 1999.

TABELA 2**NÚMERO DE ALUNOS POR TURNO SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA**

Dependência Administrativa	Manhã	Tarde	Noite	Intermediário	Total
Federal	5.702	3.740	4.800	0	14.242
Estadual	128.381	120.782	103.695	8.604	352.858
Municipal	72.328	70.933	48.895	1.913	192.156
Particular	70.391	57.172	26.344	2.319	153.907
Total	276.802	252.627	183.734	12.836	725.999

Fonte: Copom, 1999.

Conforme a tabela 2, a maioria dos alunos, 77%, estava freqüentando escolas públicas, com uma forte concentração de estudantes nos turnos da manhã e tarde, 72%.

O diagnóstico do ambiente de segurança das escolas (ver tabela 3) revelou que, embora o turno da noite apresente os indicadores mais inquietantes (35,18%), o maior número de ocorrências envolvendo violência na escola registra-se no período diurno, quando considerados os turnos da manhã e da tarde, que juntos totalizam 41,24% dos problemas.

Essa distribuição de atos de violência por turnos torna-se mais evidente se for considerada a partir das regiões da área estudada.

A título de esclarecimento, os dados, apresentados na tabela 4, podem ser lidos da seguinte maneira: 1º BPM corresponde à região central de Belo Horizonte; 5º BPM refere-se à zona oeste da cidade; 13º BPM representa a zona norte de Belo Horizonte; 22º BPM situa-se na zona sul e o 16º BPM representa a zona leste, incluindo os municípios de Sabará e Caeté.

Como se pode ver na tabela 4, o maior índice (53,33%) aparece no turno da manhã, na área central de Belo Horizonte, onde não se registra a existência de nenhuma favela. Ou seja, os dados mostram a necessidade de maior cautela em relação às afirmações que insistem em ver exclusivamente maiores indicadores de violência escolar nas regiões de periferia ou nas proximidades das vilas e favelas.

Na enquete, a maior ocorrência de atos de violência no turno da noite aparece no 13º BPM, que corresponde à zona norte de Belo Horizonte.

A tabela 5 mostra os tipos de problemas encontrados e a sua incidência conforme as regiões, observando-se que várias modalidades desses problemas podem estar presentes em uma mesma situação.

Comecemos com os problemas da zona norte (ver tabela 5). Na realidade ela tem altos índices no que se refere ao uso de drogas (47,62%), depredações e pichações (66,67%), ameaças de gangues (57,14%), arrombamentos (42,86%) e furtos a alunos (38,10%). No entanto, é alto o índice de ocorrências envolvendo o uso de drogas em praticamente todas as regiões.

Durante a enquete, foi, por sua vez, possível verificar que, nas proximidades de 44,4% das escolas, havia estabelecimentos comerciais que vendiam bebidas alcoólicas para alunos.

No item "ameaça ao corpo docente e demais funcionários" da tabela 5, com exceção da região central de Belo Horizonte (6,67%), todas as outras registraram indicadores muito inquietantes.

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS SEGUNDO OCORRÊNCIAS
DE VIOLENCIA POR TURNO

Turno	Nº Escolas	Porcentagem
Manhã	157	20,69
Tarde	156	20,55
Intermediários	79	10,41
Noite	267	35,18
Não responderam	100	13,18
Total	759	100

Fonte: Copom, 1999.

TABELA 4
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE VIOLENCIA POR TURNOS
SEGUNDO AS REGIÕES DE MAIOR INCIDÊNCIA

Turno	1º BPM Z. Central (SA 3)	5º BPM Z. Oeste (SA 11)	13º BPM Z. Norte (SA 14)	16º BPM Z. Leste (SA 21)	22º BPM Z. Sul (SA 124)
Manhã	53,33	15,38	17,46	25,58	32,35
Tarde	20,00	23,08	25,40	20,93	41,18
Intermediários	0,00	15,38	3,17	4,65	11,76
Noite	20,00	23,08	49,21	20,93	11,76

Fonte: Copom, 1999.

Os percentuais das colunas não somam 100%, o que indica imprecisão de registros da totalidade dos casos (N. da E.)

TABELA 5
TIPOS DE PROBLEMAS E SUA DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO A REGIÃO

Problemas	1º BPM <i>Z. Central (SA 3)</i>	5º BPM <i>Z. Oeste (SA 9)</i>	13º BPM <i>Z. Norte (SA 16)</i>	16º BPM <i>Z. Leste (SA 172)</i>	22º BPM <i>Z. Sul (SA 124)</i>
a) Uso de drogas	20,00	36,36	47,62	38,89	35,29
b) Porte de armas	13,33	9,09	19,05	5,56	8,82
c) Ameaça ao corpo docente e demais funcionários	6,67	27,27	33,33	44,44	29,41
d) Danos (depredações e pichações)	20,00	68,18	66,67	77,78	26,47
e) Bombas	6,67	40,91	19,05	11,11	11,76
f) Ameaça de gangues	20,00	50,09	57,14	38,89	14,71
g) Arrombamentos	6,67	36,36	42,86	38,89	11,76
h) Assaltos a alunos	46,67	50,00	23,81	11,11	29,41
i) Furtos a alunos	40,00	36,36	38,10	33,30	17,65
j) Sabotagens (corte de água e/ou energia elétrica)	0	9,09	19,05	16,67	0

Fonte: Copom, 1999.

Não são desprezíveis, também, os indicadores que revelam o grande número de ocorrências em que as escolas, os alunos e professores são ameaçados por gangues. Lideram, no caso, a zona norte (57,14%) e a zona oeste (50,09%). Em ambas concentra-se o maior número de favelas (76 no total) e, por meio delas, reconstitui-se a trajetória do tráfico de drogas. O diagnóstico, a esse respeito, mostrou que 46,64% das escolas estão instaladas nas proximidades de áreas de risco.

A segurança nas escolas foi duramente criticada na avaliação (ver tabela 6). Na ocasião, 60,34% das escolas classificaram a segurança na área externa da escola como regular e ruim.

Por fim, os Conselhos Tutelares foram também criticados (ver tabela 7). Das 759 escolas, 54,02% delas consideraram esses órgãos como regulares e ruins.

Vale aqui comentar a percepção das escolas sobre os conselhos tutelares.

Lembrando que a função desses Conselhos é oferecer proteção a crianças e adolescentes, eles não fazem outra coisa a não ser garantir os direitos desses sujeitos à educação, à saúde, ao lazer etc. Ou seja, cumprir aquilo que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entretanto, o cumprimento puro e simples de suas funções tem causado conflitos entre os Conselhos e as escolas, sobretudo nos casos em que os conselheiros exigem, por força do Estatuto da Criança e do Adolescente, que os estabelecimentos de ensino recebam, nas salas de aula, alunos que cometem atos infracionais, procedimento esse rejeitado pelos corpos docente e discente de várias escolas, sob a alegação de falta de preparo dos professores para lidar com este tipo de aluno.

Mas o mais grave dessa situação é o fato de que, ao rejeitarem a ação dos Conselhos Tutelares, as escolas põem em xeque o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente. É ele, em última instância, que está sendo questionado. E o que isto significa?

A nosso ver, uma ameaça à própria democracia. Tal aspecto foi estudado por Teresa Pires Caldeira (2000), ao examinar a experiência da violência na cidade de São Paulo. Analisando as narrativas do crime, a autora mostra o quanto o raciocínio que categoriza o crime afeta as interações sociais, as políticas públicas e o comportamento político. Dominados pelo medo e pela angústia de serem ameaçados cotidianamente, muitos cidadãos paulistas consideram a "Constituição aprovada após o fim do regime militar" como "protetora de bandidos", porque, segundo eles, limita a ação livre da polícia. Para esses indivíduos, quem defende os direitos humanos dos presos advogam "privilégios de bandidos" (Caldeira, 2000, p. 44).

TABELA 6

**AVALIAÇÃO, POR PARTE DAS ESCOLAS, SOBRE A SITUAÇÃO DE SEGURANÇA
NA ÁREA EXTERNA DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES**

Classificação	scolas	oca
Não há	150	19,76
Ruim	248	32,67
Regular	210	27,67
Boa	131	17,26
Ótima	20	2,64
Total	759	100

Fonte: Copom, 1999.

TABELA 7

AVALIAÇÃO DOS CONSELHOS TUTELARES

Conceituação	coa	ocentae
Não responderam	221	29,12
Ruim	204	26,88
Regular	206	27,14
Bom	112	14,76
Ótima	16	2,11
Total	759	100

Fonte: Copom, 1999.

TABELA 8
PRIORIDADE DE PROJETOS A SEREM DESENVOLVIDOS

Nome do Projeto	Nº de escolas	%	Ordem de prioridades
Projeto A – Disque Escola Segura	66	8,70	(5º)
Projeto B – Patrulha Escolar	113	14,89	(4º)
Projeto C – Palestras Educativas	138	18,18	(2º)
Projeto D – Policiamento Ostensivo	278	36,63	(1º)
Projeto E – Troca de Informações PMMG x Educandários	40	5,27	(6º)
Projeto F – Vista Tranqüilizadora	119	15,68	(3º)
Não Responderam	5	0,66	
Total	759	100	

Fonte: Copom, 1999.

Muitos professores por nós entrevistados vêem o Estatuto da Criança e do Adolescente como um instrumento de pura permissividade, que só fala em direitos e não em deveres (Gonçalves, 2000). Em outros termos, um importante instrumento de conquista democrática corre o risco de ser execrado à medida que é usado para garantir o direito à educação de sujeitos que, no entender de docentes e discentes, ameaçam a estabilidade e a segurança no interior da escola.

Na fase de sugestões, as escolas indicaram o que esperavam da polícia, em ordem de prioridade (ver tabela 8).

Como se pode ver pela tabela 8, os dados reforçam, em parte, algumas atitudes que já foram assinaladas anteriormente. A maior exigência é que se pratique um policiamento ostensivo. Mas não é desprezível o número de escolas que pede à polícia palestras educativas. O que estariam propondo? Uma inversão de papéis? Estariam transferindo à instituição policial aquilo que caberia ao corpo docente?

De certa forma, a demanda dos professores referente a palestras educativas nas escolas foi acolhida no Programa Agenda da Paz lançado, em 1999, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

A partir de 1999, tem-se desenvolvido um amplo programa de formação e capacitação de docentes, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. O objetivo é discutir experiências escolares bem-sucedidas com vista à inclusão social, entendendo-se ao combate à violência, projeto intitulado “Rede de Trocas da Escola Plural”. Por meio dessa iniciativa, tem sido possível conhecer os diferentes projetos empreendidos pelos estabelecimentos de ensino para pacificar o meio escolar (Gonçalves, 2000).

Como em outros municípios, as iniciativas têm recaído na abertura da escola, sobretudo para jovens moradores do bairro, que não freqüentam regularmente o ensino formal. Algumas experiências têm mostrado que a situação de agressão e violência pode melhorar, mesmo naqueles estabelecimentos situados em áreas marcadas pela ação do crime organizado e do tráfico de drogas (Gonçalves, 2000).

Embora não seja ainda uma postura universal, há, da parte da maioria do corpo docente da rede municipal, um engajamento no combate à violência. Isto se explica, talvez, pelo fato de haver, nessas ações, um amplo espectro de parceiros. Além da Polícia Militar, envolvem-se, nessas práticas: organizações não governamentais de defesa aos direitos da criança e do adolescente (Gonçalves, 2000).

A parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria de Cultura e a do Desenvolvimento Social tem dado suporte às ações empreendidas pelas escolas. Em vários bairros em que se registram altos índices de delinquência juvenil têm sido desenvolvidos, por meio dessas secretarias, projetos culturais na área da música, teatro e dança (Gonçalves, 2000). Entretanto, tais projetos se destacam justamente nos bairros em que já existe forte movimento de organização dos jovens, principalmente em torno da música, do grafite e de expressões da cultura negra.

Para finalizar, ressaltamos que essas ações apresentam-se, ainda, fragmentadas e sem qualquer garantia de continuidade no tempo e no espaço. Como nos dois outros municípios, as poucas ações que têm sido mantidas são: policiamento ostensivo e patrulhamento escolar.

ELEMENTOS QUE ORIENTAM POLÍTICAS DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Dante do exposto nas páginas anteriores, não se tem dúvida de que algo deva ser feito para reduzir a violência e a criminalidade em meio escolar. O desafio que se nos coloca é saber que políticas terão de ser implementadas de forma a que se atinjam os objetivos de “pacificar” a vida escolar sem atentar contra os direitos humanos.

Nos três exemplos acima apresentados pôde-se observar que a violência escolar tem gerado medo e pânico no interior dos estabelecimentos de ensino. Tais sentimentos têm levado à adoção de medidas, tais como o policiamento ostensivo nas escolas para combater a violência, embora se reconheça, como é o caso dos docentes de Porto Alegre, que iniciativas centradas exclusivamente na ação policial são frágeis.

Mesmo quando não se utiliza a ação direta da polícia, as medidas adotadas têm tido, como no caso de São Paulo, um caráter estrito de controle e vigilância sobre as crianças e os jovens, propondo sua ampliação por meio de: detectores de metal na porta de entrada do estabelecimento de ensino, câmaras espalhadas nos corredores e pátios das escolas particulares, exames antidoping para identificar usuários de droga.

Não se pode desconsiderar, entretanto, que o clima de medo, fortemente intensificado pela mídia, acaba deixando os docentes impossibilitados de realizar atividades efetivas de redução da violência.

Mas esse clima evoca a necessidade de uma cuidadosa investigação sobre a imagem que o mundo adulto escolar 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 esses jovens têm sido vistos cada vez mais sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinqüentes.

No caso da cidade de São Paulo e de Belo Horizonte, tornaram-se medidas para abrir as escolas à comunidade. Verificou-se que, em muitos casos, tal procedimento redundou na redução da violência escolar.

Mas portões abertos à comunidade não significam necessariamente alteração dos padrões das interações escolares. O sucesso das iniciativas baseadas na proposta de uma gestão democrática, envolvendo pais, alunos e moradores de bairros de periferia depende amplamente das condições locais: estabelecimentos de ensino já mobilizados absorveriam melhor os efeitos possíveis das ações indutoras de projetos.

A esse respeito, as experiências ocorridas no interior das escolas municipais de Belo Horizonte confirmam a idéia supracitada. Adotando posturas centradas na Pedagogia de Projetos, algumas escolas vêm conseguindo, com certo sucesso, pacificar o meio escolar.

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 são sempre bem recebidas.

Conforme observado, no caso da cidade de São Paulo a abertura da escola à comunidade traz benefícios para os grupos envolvidos nos projetos e nos programas propostos pelo poder público, porque incentiva jovens moradores dos bairros a se organizarem e desenvolverem melhor algumas habilidades presentes sobretudo nas suas iniciativas coletivas em torno da música, do grafite e do teatro (Sposito, 2000).

Outro elemento que tem orientado o nascimento das políticas públicas é o conjunto de percepções que mobiliza educadores a inscrever suas escolas ou mobilizarem seus alunos para participar de projetos de redução da violência. Esses educadores podem estar movidos por uma sensibilidade ao conjunto não desprezível de dificuldades que os jovens e adolescentes enfrentam na sua experiência de vida. Mas podem também estar influenciados por uma idéia bastante recorrente no debate público: aquele que vê o jovem e o adolescente como "problema social" e, como tal, devem ser alvos de ações reparadoras por parte do mundo adulto. Como afirma Abramo (1997), ao ser trazida como questão pública a crise que afeta os jovens seria

...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. (Abramo, 1997, p 32)

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 delinqüência e da criminalidade. Ocorre, 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 da sua fraca capacidade de interagir com o conflito posto entre o mundo adulto e o universo dos alunos, profundo 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, alvo de ações preventivas.

Não obstante esse conjunto de dificuldades, é possível considerar a hipótese de 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 experiênc-

cias, para o delineamento de ações integradas que de fato configurem políticas públicas de cunho democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, maio/ago. 1997.
- AQUINO, J.G. *Confronto na sala de aula*: leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: _____ (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.
- BARRETO, V. *Educação e violência*: reflexões preliminares, violência e educação. São Paulo: Cortez, 1992.
- BATISTA, A.; EL-MOOR, P. Violência e agressão. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BATISTA, L. P. *Jovens de periferia e a escola pública*: um estudo de caso. São Paulo, 2001. Qualif. (mestr.) Feusp.
- CALDEIRA, T. P. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2000.
- CARTA DOS EDUCADORES MINEIROS, 1998.
- CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CODO, W.; MENEZES, I. *As Relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino* [Relatório técnico]. Brasília: CNTE, 2001.
- COSTA, G. P. *A Repercussão da violência social no cotidiano escolar*. Porto Alegre, 2000. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, UFRGS.
- COSTA, M. R. *Eu também quero falar*: um estudo sobre infância, violência e educação. Porto Alegre, 2000. Dissert. (mestr.) UFRGS.
- DÉBARBIEUX, E. *La Violence en milieu scolaire 1^{er} État des lieux*. Paris: ESF, 1996.
- FUKUI, L. *Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais da grande São Paulo, sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, Cedes; São Paulo: Ande, Anped, 1992.
- GHANEM JR, E. G. *Educação escolar e democracia no Brasil*. São Paulo, 2000. Tese (dout.) Feusp.

GONÇALVES, L. A. *Práticas contra a violência escolar: a experiência de escolas municipais de Belo Horizonte e Contagem*. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais/ UFMG, 2000.

GUEDES, M. G. S. *Violência, escola e diálogo*. Rio de Janeiro, 1999. Dissert. (mestr.) PUC.

GUIMARÃES, A. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus, Cedes, São Paulo: Ande, Anped, 1992.

GUIMARÃES, E. *Escola, galera e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HADDAD, S. *A Educação escolar no Brasil*, 1998. mimeo.

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE – Iianud. *Violência nas escolas. Revista do Iianud*, n. 16, 2000.

MINAYO, M. C. de S. et al. *Fala galera. Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NERY, B. D.; SIMON, C. C. *Construindo a escola cidadã*. In: TAVARES, J. V. (org.). *A Palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. Porto Alegre: PMPA, SMED, 1999.

OLIVEIRA, C. R. *O Fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso*. Porto Alegre, 1995. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, UFRG.

PERALVA, A. *Democracia, violência e modernização por baixo*. *Revista Lua Nova*, São Paulo: Cedec, n. 40/41, 1997.

_____. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MINAS GERAIS. *Polícia Militar. Anjos da escola*. 1996.

PINTO, T. C. R. *A Questão da depredação escolar: sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, Cedes, São Paulo: Ande, Anped, 1992.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. *Projeto rede de trocas*, 1999.

MINAS GERAIS, Secretaria de Educação. *Programa agenda da paz*, 1999.

PORTO ALEGRE. Secretaria Educação. *Projeto ação contra a violência na escola*, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Projeto comunidade presente*, 1998.

_____. *Projeto parceiros do futuro*, 1999.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. *Pela vida, não à violência*. 1992.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. 2000.

- _____. *Allusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. A Instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 58, jul. 1998.
- _____. A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, v. 5, n. 1/2, 1994.
- _____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.
- _____. Violencia colectiva, jóvenes y educación. *Revista Mexicana de Sociología*, n. 3, 1994a.
- TAVARES, J. V. (org.). *A Palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. Porto Alegre: PMPA, SMED, 1999.
- WAISELFISZ, J. J. (coord.). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez, 1998.
- WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência II*. Brasília: Unesco, Ministério da Justiça, Instituto Ayrton Senna, 2000.
- ZALUAR, A. *Da revolta ao crime S. A*. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. *Gangues, galeras e quadrilhas, globalização juventude e violência, galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.