

## Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar<sup>1</sup>

*Marília Pontes Sposito\**

**Resumo:** Este artigo examina algumas das ações do poder público, visando reduzir a violência escolar, que podem ser observadas desde o início da democratização do país, na década de 80. As iniciativas oscilam entre duas ênfases: de um lado, os programas e ações de caráter educativo e, de outro, medidas de segurança e equipamentos de proteção aos estabelecimentos. Esse conjunto de ações desenvolvidas já permite, também, traçar os principais obstáculos que impedem a constituição de políticas públicas de redução da violência no meio escolar.

**Palavras-chave:** Escolas públicas, violência escolar, políticas públicas.

**Abstract:** This article examines the actions undertaken by the Public Power in the city of São Paulo/Brazil, towards the reduction of violence in the network of public schools, since the start of the recent democratization process in the 80's. These initiatives are characterized by two emphasis: on the one hand, the programs and actions of an educative character, and on the other hand, security measures and protection equipment for these establishments. This group of actions developed also permits the tracing of the main obstacles that prevent the formation of public policies for reduction of violence in the network of schools.

**Key-words:** Violence at school, public schools, public policies.

O exame das relações entre a violência e a escola adquire maior complexidade em virtude do difícil cenário hoje enfrentado<sup>2</sup>. Episódios recentes envolvendo professores, alunos e funcionários em situações de assaltos e de crime, observados no interior dos muros escolares, exprimem o grau de insegurança que afeta a todos aqueles que diariamente circulam nas escolas públicas, quer como usuários, quer como funcionários.

A divulgação dessas ocorrências pela mídia possibilitou, sobretudo nos últimos meses, maior visibilidade da questão, estabelecendo pressões sobre o

\* Professora associada do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP. Doutora e livre-docente em Sociologia da Educação. Presidente de Ação Educativa, organização não-governamental voltada para o trabalho de assessoria, pesquisa e informação na área de educação de jovens e adultos. [sposito@usp.br](mailto:sposito@usp.br)

1. Texto apresentado em Mesa Redonda no Seminário Internacional Violência e Criança, USP/Universidade de Tel Aviv (Israel), Campus da USP, novembro de 2000.
2. Alguns dos temas aqui apresentados foram debatidos em encontro promovido pela USP "USP fala sobre violência". Consultar também Sposito (1998).

poder público para a sua resolução. Mas é inegável, por outro lado, que o sentimento de urgência, derivado do medo e da insegurança e intensificado diante dessa visibilidade, pode produzir conseqüências adversas para a resolução do problema em foco. Na atual conjuntura são freqüentes a adoção de medidas antidemocráticas e a busca de soluções emergenciais, em geral pontuais e descontínuas.

Esse quadro se agrava quando há o reconhecimento de que a violência em meio escolar, sobretudo nas escolas da rede pública, não é fenômeno recente, tendeu a se agravar e gerou, inclusive, um significativo ceticismo quanto às possíveis soluções. Por outro lado, verifica-se, também, que esse tipo de problema não é privilégio de países pobres, pois atinge, de formas diversas, países desenvolvidos.

Apesar de ser questão presente no debate público há duas décadas, a pesquisa sobre violência e escola ainda é incipiente no Brasil. Há um primeiro grupo de investigações que exprime tentativas de diagnósticos em âmbito local ou mais geral que, mesmo não oferecendo um quadro preciso sobre a dimensão, a diversidade e a magnitude da questão, apresenta informações importantes sobre a ocorrência desses episódios em várias cidades brasileiras. Essas investigações são empreendidas, sobretudo, por organismos públicos da educação, associações de classe e, de modo menos freqüente, por institutos privados de pesquisa ou por pesquisadores ligados às universidades. Nem sempre, diante das condições materiais em que se realizam ou das precárias definições de amostragem, permitem generalizações confiáveis. Não buscam criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno, mas oferecem indicações importantes, tanto sob ponto de vista do estímulo a novas pesquisas, como do quadro em que ocorrem os principais eventos observados nas relações entre a escola e a violência.

O segundo grupo reúne o conjunto de trabalhos realizados nos estudos da Pós-Graduação e algumas equipes de pesquisadores ligados à Universidade. A pesquisa nas Ciências Sociais vem incorporando, nesses últimos 20 anos, o tema da violência e seus vários desdobramentos, tornando-se um campo promissor de interesse dos investigadores. Mesmo assim, um levantamento empreendido junto a várias instituições do País não registrou nenhum estudo sobre violência escolar. Na área da Educação, por exemplo, essa temática muito tardiamente começa a ser objeto de preocupação na Pós-Graduação, refletindo-se, assim, na produção discente<sup>3</sup>.

Apesar do intenso debate público em torno da violência e de sua relação com os segmentos juvenis, quer como protagonistas, quer como vítimas, as equipes de pesquisadores demoram a assimilar no conjunto de seus interesses o tema das relações entre violência e escola. Verifica-se, também, nesse últimos vinte anos, a

3. Somando-se o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a Pós-Graduação em Educação no Brasil, verificamos que, de um total de 8.667 trabalhos, somente 9 investigaram o tema da violência escolar (SPOSITO, 2000). Em Ciências Sociais, considerada a produção de 11 Programas de Pós-Graduação (compreendendo centros de intensa produção como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), verifica-se que nesse mesmo período nenhuma dissertação ou tese de doutorado foi defendida sobre o tema, em relação a um total de 2.495 títulos objetos de exame (SPOSITO, 1999).

inexistência de um programa nacional de investigações sobre violência escolar proposto pelo Poder Público através de suas agências de fomento à pesquisa<sup>4</sup>. No entanto, se é preciso reconhecer a fraça indução por parte dos organismos públicos, não é possível desconsiderar, também, que o interesse acadêmico pela questão ainda é bastante incipiente.

Visando a uma melhor delimitação da questão, sobretudo porque se trata de examinar a instituição escolar como agência socializadora voltada para a constituição de sujeitos democráticos, examinarei em um primeiro momento as múltiplas relações entre violência e escola e, a seguir, os dilemas das políticas públicas que tentam enfrentar a questão.

### Violência em meio escolar<sup>5</sup>: um fenômeno de múltiplas faces

É preciso examinar as diferenças existentes entre as várias modalidades de violência. Embora a mídia trate o tema como violência escolar, os pesquisadores têm buscado distinguir as várias modalidades de sua expressão:

Existe a violência que se observa na escola e suas proximidades decorrente do aumento da criminalidade e do incremento da violência social na cidade. Esta tem sido a modalidade que mais tem atemorizado pais, alunos e professores, quando percebem que a escola é devassada pelas práticas de delitos criminosos que afetam a metrópole em seu dia-a-dia. O sentimento de insegurança decorre da sensação de que o local de trabalho, onde convivem crianças e jovens, está exposto à violência sem qualquer mecanismo de proteção. É importante reiterar que, embora esteja situada na escola, esta não é violência escolar. Nessa equação escola e violência social, é preciso considerar que a acentuação dos processos de exclusão social constitui fator de risco para a violência, embora não possamos estabelecer, rigorosamente, uma relação de causalidade entre violência e miséria.

Observa-se, também, um outro padrão de práticas e episódios que se configuram, nesse caso, como violência escolar. Nesse caso poderíamos pensar em duas modalidades:

- a primeira seria caracterizada por atos de violência contra a escola, produto de ações que danificam o patrimônio escolar, perpetram agressões a bens (em geral automóveis) de funcionários ou professores;

- a segunda decorre de um padrão de sociabilidade, das relações interpessoais que hoje atinge a escola, tanto a pública como a privada. Trata-se tanto de uma série de práticas que compreendem os alunos e seus pares, crivadas pela formação de grupos que podem ou não se enfrentar de modo belicoso, como envolvem agressões, tanto físicas como verbais por meio de ameaças, a professores e funcionários.

Parte das ocorrências resulta das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise da autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade dos

4. A principal agência de pesquisas do Estado de São Paulo, FAPESP, uma das mais sólidas no país, lançou um programa especial de pesquisas sobre a escola pública no início de 1996. Até meados de 2001 foram contemplados 65 projetos de um total de 279 inscrições. Nenhuma das propostas encaminhadas teve como tema a violência escolar.

5. Esta expressão foi cunhada por Débarbieux (1996)

profissionais de criar mecanismos justos e democráticos para a gestão da vida escolar. Nesse caso os sentimentos de injustiça, de exclusão e de falta de perspectivas ou significados positivos para a escolaridade estão na raiz desses episódios cotidianos de pequenas violências. Trata-se, assim, de fenômeno mais permanente, perceptível nas instituições públicas a partir dos anos 80, com o processo de transição, quando as demandas de professores, pais e alunos por segurança começa a adquirir força, sobretudo diante das depredações e invasões dos prédios nos fins de semana; a partir dos anos 90 essas ocorrências passam também a ter lugar em escolas privadas que atendem a segmentos das classes médias, sendo bastante precário o conhecimento ainda desta questão.

Em geral são ações cometidas por alunos ou ex-alunos, e nem sempre redundam em conseqüências graves; têm sido tratadas pelos pesquisadores como incivilidade, embora, de modo gradual, a noção de incivilidade tenda a ser incorporada pelo seu fecundo uso em outras situações e países<sup>6</sup>. Indicando a ocorrência de pequenos delitos e transgressões que não se caracterizariam como atos de criminalidade ou delinquência, a noção de incivilidade indica a crise de um padrão civilizatório ocidental caracterizado pela contenção da agressividade e dos impulsos e pelo crescente papel do Estado como instância que reúne o monopólio da força e da coerção (ELIAS, 1989).

Por outro lado, a violência como padrão das relações interpessoais e sua conseqüente banalização, tem adquirido uma característica nova, nos anos 90, pois muitas vezes tem terminado em desenlaces fatais, como mortes por armas de fogo. As escaramuças juvenis e o acerto de contas, tradicional na cultura de rua masculina, revestem-se hoje de conseqüências mais graves, diante da facilidade do acesso a armas por parte de jovens e adolescentes.

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”<sup>7</sup>. Tomando-se como base o ano de 1999 os dados apresentados são reveladores:

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 0,40 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).

6. O estudo de Laterman (2000), realizado em Florianópolis, constitui um bom exemplo.

7. 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*) incidiriam 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 (ILANUD, 2000).

## As vicissitudes das políticas de redução da violência nas escolas

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

É inegável, sob a ótica da violência social que atinge a escola, a necessidade de maior segurança. Reivindica-se uma ação justa dos aparelhos de segurança, pois hoje está disseminado um clima de revolta entre professores, alunos e pais, diante da ausência de policiamento preventivo e comunitário nos bairros e nas imediações das escolas. No entanto, as lições a serem extraídas das medidas já tomadas não são poucas e, em geral, não são consideradas a cada nova proposta que chega da sociedade civil à esfera pública ou que nela nasce.

O único levantamento nacional que abordou o tema da violência escolar, publicado em 1998, traz um retrato bastante sugestivo, embora tenha sido decorrente de uma investigação realizada apenas com professores (CODO, 1999)<sup>8</sup>. Três tipos de situações foram identificadas como as mais frequentes: as depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores. Os índices dos estados quanto ao vandalismo, furtos e roubos, oscilam numa escala de 68% no Pará, na região norte do Brasil, a 33% em Alagoas, situado na região Nordeste. Aparentemente, não há correlação entre nível de desenvolvimento socioeconômico do Estado e os índices de depredação, mas a pesquisa verificou que os estabelecimentos de maior tamanho (com mais de 2.200 alunos) são os mais suscetíveis a essas práticas, acentuando-se naqueles que são localizados nas capitais. Segundo os autores, a pesquisa “também evidenciou que não existe relação entre a menor ou maior extensão de recursos de segurança interna nas escolas públicas brasileiras e as ocorrências de roubo e/ou vandalismo nos estabelecimentos, ou melhor, a existência de maiores problemas de vandalismo coincide exatamente com a presença de segurança ostensiva” (BATISTA e EL-MOOR, 1999, p. 155)<sup>9</sup>.

As agressões a alunos dentro da escola são registradas pelos professores entrevistados, variando a intensidade por Estado da Federação. Os índices mais altos incidiram sobre o Distrito Federal (58,6%) e os menores sobre o Estado de Goiás (8,5%). As agressões a professores no interior do estabelecimento são também registradas pelos sujeitos investigados, mas em menor número: Mato Grosso é o Estado em que os professores relataram o maior número de agressões (33% dos entrevistados) e Rio de Janeiro (1,2%) apresenta os menores índices. Do mesmo modo, as práticas de agressões, tanto entre os alunos como contra os professores, são mais comuns nos estabelecimentos de grande porte e nas capitais (BATISTA e EL-MOOR, 1999, p. 151 - 153).

8. O universo da pesquisa foi constituído por 52.000 profissionais dos sistemas públicos de ensino, distribuídos em todo o país. O trabalho de campo teve início em 1997 e foi produto do apoio da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, UNICEF e CNPq.

9. A segurança externa, por sua vez, apresenta uma correlação importante com a diminuição dos índices de depredação e de vandalismo.

O policiamento nas escolas foi visto como solução em várias administrações que enfrentaram, sempre, o problema do despreparo dos profissionais de segurança e dos servidores públicos no trato das questões de violência que atingem a escola. Olvida-se um fato primeiro e irrecusável: a escola é um ambiente educativo, produto da convivência, muitas vezes, conflituosa, das gerações adultas com aqueles que estão em processo de desenvolvimento. Qualquer ator que passe a integrar o cotidiano escolar deve estar preparado para orientar suas ações a partir dessa premissa. Mas esse não constitui o tom dominante das ações: atos arbitrários de violência contra os alunos têm sido, às vezes, uma das conseqüências perversas das medidas de segurança demandadas pela comunidade escolar.

Por outro lado, o pânico e o medo são fatores que corroem práticas democráticas, calcadas na idéia de direitos. Algumas medidas recentes – detetores de metal na porta de entrada de unidades escolares, as câmaras espalhadas nos corredores e pátio de colégios particulares e alguns estabelecimentos públicos, a proposta do exame *antidoping* para identificar usuários de drogas – exprimem necessidades extremas de controle disciplinar sobre crianças e jovens e o reconhecimento dos sinais de mudança e de crise das instituições socializadoras.

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

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

O governo estadual e o poder executivo municipal, gestores dos primeiros anos de distensão democrática, diante da pressão da população para melhoria da segurança nas escolas, tentaram encontrar respostas que oferecessem alternativas ao tom dominante dessas demandas advindas dos profissionais da educação, pais e alunos<sup>10</sup>.

A conjuntura política, marcada pelo debate em torno da democracia, interferiu no tipo de resposta oferecida pelo Poder Público. Havia um consenso, tanto no discurso acadêmico, como no meio político progressista do período, que o cerne da questão residia, sobretudo, na necessidade de se democratizar a escola, não apenas sob o ponto de vista do maior acesso dos setores populares ao sistema formal de ensino, mas também da melhoria de sua qualidade, eliminando processos de exclusão, como a evasão e a repetência. Neste eixo, o tema da democracia vinha articulado à idéia da participação dos vários atores na vida escolar. Era proposta a democratização da gestão interna da escola<sup>11</sup> e, também, a sua

10. Para uma descrição mais minuciosa de algumas dessas iniciativas ver Sposito, 1993 e 1998.

11. No final da década de 70 e início dos anos 80, lideranças de associações de professores e alguns educadores propuseram a criação de conselhos escolares deliberativos, constituídos por representação de todos os segmentos (alunos, professores, funcionários e pais) como vetor importante para a consolidação de práticas democráticas na educação. Em São Paulo, as primeiras administrações trataram de criar dispositivos legais que assegurassem a formação desses organismos (Ver SPOSITO, 1993; GHANEM JUNIOR, 2000).

abertura para uma interação mais intensa com os alunos e demais moradores dos bairros periféricos, mediante a ocupação dos espaços nos fins de semana para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais ou de lazer.

Assim, nesse primeiros anos da transição, as administrações mais progressistas desenvolveram iniciativas que deveriam resultar em uma abertura democrática da escola. Admitia-se, claramente, a idéia de que os estabelecimentos de ensino precisavam estar melhor equipados para enfrentar a onda de violência urbana, pois grande parte deles vivia em condições de absoluta precariedade. Mas a proposta de maior segurança não poderia estar dissociada de uma outra idéia central: criar outras modalidades de interação da escola com seus usuários por meio de novos canais institucionais e pelo aumento dos espaços de “participação”. A idéia de participação consistiria, assim, em chave simbólica importante que operaria como matriz de práticas capazes de neutralizar a violência nas escolas<sup>12</sup>. Nesse momento a violência era entendida, em grande parte, como expressão do isolamento da unidade escolar em relação aos seus usuários. O autoritarismo político e social era considerado na sua expressão educativa e as práticas escolares, caudatárias desse contexto, tenderiam a ser igualmente autoritárias.

Nesse período, duas iniciativas semelhantes são observadas, caracterizando uma modalidade importante de resposta do Poder Público para a diminuição da violência escolar. Uma delas, no plano estadual, tornou obrigatória, por meio de decreto do poder executivo, a abertura das dependências dos estabelecimentos escolares nos fins de semana para uso da população em atividades de lazer, cultura e esporte. A segunda, também de abertura dos espaços escolares, parte da Secretaria Municipal de Educação – gestão Mário Covas (83/85) – que estabelece o projeto “Fim de Semana”, incentivando a adesão das unidades escolares, pois aquelas que se inscrevessem para participar receberiam o material necessário para o desenvolvimento das atividades a serem propostas a partir de consultas a alunos, grupos organizados e moradores do bairro.

Os resultados dessas atividades, sobretudo no âmbito das unidades municipais de ensino, 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; o clima de trabalho e as interações entre o corpo de profissionais e alunos tendeu a alcançar um patamar mais adequado, facilitando o próprio processo pedagógico.

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

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

Mas houve, também, na maioria das vezes, experiências de fracasso<sup>13</sup>. Para muitos profissionais a abertura dos prédios causou mais problemas do que construiu novas modalidades de interação da escola com seu entorno. Maior desgaste dos equipamentos sem rápida reposição, maior exigência de recursos humanos sem contrapartida efetiva financeira e, principalmente, pouca repercussão das atividades na práticas escolares cotidianas. Nesse caso a ocupação dos espaços e tempos ociosos exprimia uma ação isolada sem efeitos positivos que colaborassem para reverter a vida escolar.

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

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

Como herança negativa dessas práticas, desde o final da década de 80 espraiando-se até os dias atuais, grande parte dos episódios ligados à indisciplina fora da sala de aula, ameaças de agressão, brigas entre alunos ou jovens moradores dos bairros resultam em demandas de interferência dos organismos da polícia na vida escolar. 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, ressentem-se pela frequência com que é chamado para dirimir questões cotidianas que, a seu ver, seriam resolvidas no âmbito interno da escola<sup>14</sup>. 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 no interior da sala de aula, a partir de solicitações de professores, para manter um patamar mínimo de ordem que a presença docente já não mais assegura (BATISTA, 2001).

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

De modo geral, na cidade de São Paulo, durante a década de 90, não se observam grandes avanços na formulação de programas. Inflexões podem ser observa-

13. 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.

14. Registrei esse tipo de depoimento com o assessor militar do gabinete do Secretário da Educação em 1992 e em novembro de 2000, em encontro na cidade de Ribeirão Preto sobre violência escolar, quando estavam presentes representantes da Polícia Militar.

das no plano municipal, como é o caso da administração Luisa Erundina, (1989/1992) que lançou o projeto “Pela vida, não à violência”. Naquele momento, os dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação indicavam certa alteração no padrão de episódios ligados à violência em meio escolar na cidade. Se a década de 80 registrava as depredações e invasões em períodos ociosos como os principais problemas, no início dos anos 90, em escolas municipais da cidade as práticas de violência contra a pessoa atingiam quase 62% das ocorrências (agressões a usuários e funcionários, ameaças, invasões para práticas ilícitas) e aquelas contra o patrimônio (roubos e furtos de equipamentos, depredações) 38% (SME, 1992).

Por meio da criação de um grupo de profissionais, as formas de atuação foram variadas: atendimento a situações críticas mediante solicitações de escolas, formação permanente de profissionais que atuavam em instâncias intermediárias da burocracia educacional municipal e ações preventivas em unidades escolares<sup>15</sup>. Além da execução de um programa de formação de operacionais lotados nas escolas, iniciado com os vigias, o grupo estimulou a interação dos alunos com grupos de *rappers* que desenvolveram o Projeto RAP nas escolas, destinado a discutir o racismo e a violência nos estabelecimentos públicos municipais da periferia (SPOSITO, 1994,1994a).

Esse conjunto de ações poderia correr o risco de permanecer paralelo à dinâmica escolar, reiterando práticas observadas no início da década de 80, como já foi observado. 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 que combatessem o fracasso escolar e diminuíssem o grau de resistência dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem.

Parte da fragilidade das diretrizes inovadoras decorre de mudanças do quadro dos partidos responsáveis pela gestão municipal e estadual, que expressam programas e orientações para as políticas na área educativa extremamente contrastantes. Como devem ser práticas que demandam alterações da cultura escolar, seus resultados nunca são imediatos e sempre pressupõem ritmos desiguais, pois o grau de adesão do corpo de profissionais e o modo como novas propostas chegam à base do sistema de ensino são extremamente díspares. Assim, iniciativas que poderiam provocar reversão de práticas não chegam a se enraizar diante da instabilidade administrativa, como é o caso da cidade de São Paulo, que sofre tanto as injunções do executivo municipal como do estadual na sua rede escolar. Observa-se, no entanto, que algumas unidades escolares consolidam seus projetos a despeito da descontinuidade das diretrizes, exprimindo capacidade de ação de alguns diretores e conjunto de professores. Mas a maioria dessas experiências

15. 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).

permanece submersa e sofre pelo seu isolamento e falta de apoio das instâncias administrativas intermediárias e centrais<sup>16</sup>.

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

A formulação de programas, no âmbito das escolas estaduais da cidade de São Paulo, voltados para a questão da violência ocorre, de forma mais sistemática, a partir de 1998. Essas iniciativas configuram tipos diversos de ações que buscam oferecer, tanto no interior da burocracia escolar como na base da escola, alternativas ao senso comum construído em torno da necessidade de maior segurança e de recursos humanos da polícia nas unidades escolares<sup>17</sup>.

Tanto os acontecimentos de 97 em Brasília, envolvendo jovens de classe média, como os episódios registrados pela imprensa sobre vários homicídios praticados por estudantes nos EUA e alguns crimes registrados no Estado de São Paulo entre 98 e 99, criaram certo clima de pânico, não diretamente proporcional a uma real disseminação da violência em meio escolar na cidade.

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

No ano de 1998, o projeto foi implementado em 89 Diretorias de Ensino, envolvendo um total de 715 escolas de todo o Estado de São Paulo. Dessas unidades inicialmente envolvidas, cerca de 80% permanecem até o fim do ano 2000, quando o projeto passa a atingir 1158 unidades. A equipe da SEE/FDE, trabalhou inicialmente com 286 Assistentes Técnicos Pedagógicos por DE, indicados pelos dirigentes regionais de ensino. Após passarem por um processo de capacitação, realizado em três etapas, num total de 40 horas, os ATPs assumiram

16. Uma das iniciativas da área federal no interior do Ministério da Justiça, no final da década, foi a de apoiar com recursos financeiros pesquisa realizada por organização não-governamental que buscou conhecer e reunir o conjunto de experiências bem sucedidas empreendidas por escolas que conseguiram reduzir os índices de violência em seu interior.

17. É preciso considerar que esses programas ocorrem em um quadro de amplas medidas tomadas pela SEE de reestruturação da rede escolar que suscitaram reações negativas por parte significativa do magistério público. Os organismos de classe criticaram o tom fortemente impositivo das reformas para o conjunto do magistério e a permanência das condições precárias de trabalho. Não cabe aqui uma análise criteriosa de todas as orientações, pois muitas delas ainda demandam estudos sistemáticos de modo a verificar seu grau de eficácia, sua capacidade de indução de novas práticas tendo em vista a melhoria do ensino público estadual em São Paulo. De qualquer forma, os últimos anos da década de 90 ainda comportam grandes dificuldades não revertidas, em profundidade, por uma série de medidas que lidam, em última instância, com recursos financeiros escassos diante de um amplo conjunto de unidades de ensino e profissionais que trabalham em condições precárias.

a coordenadoria regional, ficando responsáveis pelo desencadeamento e acompanhamento do projeto nas escolas.

Por sua vez, mediante a realização de Oficinas Pedagógicas, os ATPs deveriam sensibilizar e capacitar os representantes das escolas selecionadas. A fim de identificar os níveis e tipos de participação existentes na unidade escolar, como também os problemas relacionados aos diferentes tipos de violência, o grupo deveria construir um quadro diagnóstico da situação atual de cada escola, como ponto de partida para elaborar suas ações/projetos. Para tanto, foi necessário hierarquizar as prioridades e encaminhar as discussões, buscando estratégias de ações e parcerias.

Tentando abordar o tema da violência tendo em vista sua superação, o Programa busca introduzir uma nova definição denominada “cultura pela paz”, em que os temas da cidadania, participação e gestão democrática são eixos fortes que deveriam alicerçar a ação das unidades escolares que se mobilizassem para construir seus próprios projetos.

Uma avaliação preliminar realizada em 2000 pelos técnicos responsáveis pelo Programa indica que 40% das unidades envolvidas estavam aquecidas, em 28% havia certa prontidão para que as atividades fossem retomadas e 32% poderiam ser consideradas desaquecidas. O maior desafio, reconhecido por seus organizadores, reside na capacidade de o Programa se afirmar como um conjunto de práticas articuladas ao projeto pedagógico da escola, que deveriam continuar após a fase de sensibilização. Segundo o coordenador do Projeto Comunidade Presente, as metas principais também incidem na superação de certa vulnerabilidade – observada nesses anos iniciais de sua execução – expressa pela necessidade de maior envolvimento na unidade escolar e abertura de maior espaço para a participação dos alunos. Essas ações implicam ampla revisão das relações de autoridade e das formas de gestão dos conflitos que caracterizam as ações cotidianas das unidades e seus atores (mundo adulto e mundo juvenil)<sup>18</sup>.

Ao lidar com os canais existentes no âmbito da burocracia escolar, a SEE potencializou sua capacidade de ação ao recorrer aos técnicos situados nos escalões intermediários, mas, ao mesmo tempo, afirmou certo risco de ser a inovação absorvida pelas práticas rotineiras e, assim, não chegar à base do sistema ou aparecer de modo distorcido em relação às propostas originais<sup>19</sup>.

Se o primeiro programa estava voltado para o trabalho com os professores, o segundo, lançado em 1999 pela Secretaria de Estado da Educação, o “Projeto Parceiros do Futuro” tornou os jovens destinatários privilegiados das ações<sup>20</sup>. Trata-se de uma iniciativa ainda em andamento que busca desenvolver “ações que promovam, entre os jovens, a solidariedade, o respeito à pluralidade e um convívio social mais justo e ético”. Segundo seus idealizadores, as escolas que aderissem ao programa seriam transformadas “em núcleos de convivência comunitária capazes de con-

18. Outros problemas a serem superados também foram apontados: 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 15/02/2001).

19. As análises de Weber (1977) sobre a rotinização das tarefas como elemento inerente às organizações burocráticas permanecem atuais para a compreensão de certos entraves observados nas inovações pedagógicas.

20. Convém lembrar que foi um ano marcado por intenso noticiário dos homicídios cometidos por alunos ou de ações que tiveram professores e estudantes como vítimas. 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.

gregar 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” (SEE/Projeto Parceiros do Futuro, 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 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” (SEE/Projeto Parceiros do Futuro). 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 jovens<sup>21</sup>.

Iniciado ainda no segundo semestre de 1999, o Projeto atingiu, no segundo semestre de 2000, 115 unidades da região metropolitana de São Paulo, em áreas consideradas pelos órgãos técnicos como de risco social. Cerca de 70% das escolas estão envolvidas desde o início das atividades. De modo diverso das iniciativas observadas no início da década de 80, que não contaram com recursos humanos específicos para as atividades, houve a contratação de um grupo de organizadores, responsáveis pela programação do fim de semana, que recebem capacitação de técnicos da secretaria<sup>22</sup>.

As principais atividades realizadas foram palestras, cursos na área cultural e oficinas, apresentações de grupos de dança, competições esportivas e estímulo à criação de grêmios. Cada escola, com seus espaços ocupados nos fins de semana, mediante sua programação de atividades, funcionaria como “pólo” irradiador, aglutinando cerca de 10 unidades circunvizinhas. As avaliações preliminares indicam que o público majoritário que frequenta a programação é constituído pelos alunos da escola que é sede das atividades.

Há ainda ausência de estudos sistemáticos que permitam aferir: a presença real desses projetos na base do sistema de ensino; a própria realização das metas iniciais junto aos jovens e demais usuários das localidades; e, também, eventuais alterações educacionais relevantes para melhoria do clima dos estabelecimentos de ensino e conseqüente diminuição da violência.

No entanto, todas essas iniciativas podem não propiciar uma reflexão cuidadosa nem a alteração das imagens e práticas que o mundo adulto – professores e funcionários – consolida sobre as crianças e os jovens que frequentam a escola pública radicada nos bairros periféricos. Estigmatizados pela condição social de exclusão e pobreza, além de preconceitos de outra natureza, essas crianças e jo-

21. Por essas razões, o projeto 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 dos mesmos em espaços permanentes e solidários de convivência social e atividades construtivas”.

22. O organizador é o responsável pela relação com o corpo de profissionais da escola-sede das atividades. A qualidade dessa interação interfere também no sucesso das ações.

vens têm sido vistos cada vez sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinquentes. Hoje a instituição escolar já não teme apenas os que estão além dos muros, mas enfrenta o pânico interno. As possibilidades do convívio democrático se esgarçam, acentuando o medo, a desconfiança e a necessidade de medidas que reforcem a vigilância e o controle. Nesse caso, pode haver uma reinvenção perversa da escola: mais do que espaço educativo voltado para o desenvolvimento humano, torna-se lugar do medo, da sociabilidade cindida e da ausência da tolerância. Projetos e programas especiais deverão empreender esforços para lidar com essas questões substantivas, se quiserem fomentar a transformação da cultura escolar.

Jovens e adolescentes são sujeitos de direitos em processo de desenvolvimento e devem ser protagonistas importantes das ações e não apenas eventuais usuários de programas que, embora em suas formulações busquem a promoção da cidadania, podem, de fato, consolidar os mecanismos de tutela e subordinação social.

### Referências Bibliográficas

- BATISTA, Analia; EL-MOOR, Patricia; CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho* Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BATISTA, Liliane Petris. *Jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso*. Relatório de qualificação. Mestrado, FEUSP, 2001.
- DÉBARBIEUX, Eric. *La violence en milieu scolaire 1 État des lieux*. Paris: ESF, 1996.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993 (2 volumes).
- GHANEM JUNIOR, Elie George. *Educação escolar e democracia no Brasil*. 2000. Tese (Doutorado). FEUSP, São Paulo.
- ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinquentes. *Violência nas escolas*. Revista do Ilanud, número 16, 2000.
- LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. São Paulo. *Projeto Comunidade Presente*. 1999. \_\_\_\_\_ São Paulo. *Projeto Parceiros do Futuro*. 1999. \_\_\_\_\_ São Paulo. *Pela vida, não à violência*. 1992.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC, 1993. \_\_\_\_\_ A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. São Paulo: Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, v.5, n. 1-2, 1993 (editado em 1994). \_\_\_\_\_ Violência colectiva, jóvenes y educación. México: *Revista Mexicana de Sociología*, n. 3., 1994a. \_\_\_\_\_ A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 104, jul. 1998. \_\_\_\_\_ *Estado do conhecimento sobre juventude*. Inep, Relatório de Pesquisa, 2000. \_\_\_\_\_; HADADD, S. *Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimento*. FAPESP. Relatório final de pesquisa. 1999.
- WEBER, Max. *Economia y sociedad*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica. 1977.