

Conselho Editorial

5 Elementos - Instituto de Educação Ambiental e Pesquisa Ambiental
Abrinq - Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente
Ação Educativa - Assessoria Pesquisa e Informação
ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância
Ashoka - Empreendedores Sociais
Cedac - Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,
Cultura e Ação Comunitária
Conectas - Direitos Humanos
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
Instituto Kuanza
ISA - Instituto Sócio Ambiental
Midiativa - Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes

Comitê Editorial

Âmbar de Barros - ANDI/Midiativa - Presidente
Antonio Eleilson Leite - Ação Educativa
Cristina Murachco - Fundação Abrinq
Emerson Bento Pereira - Imprensa Oficial
Hubert Alquéres - Imprensa Oficial
Isa Maria F.da Rosa Guará - CENPEC
Lucia Nader - Conectas
Liegen Clemmyl Rodrigues - Imprensa Oficial
Luiz Alvaro Salles Aguiar de Menezes - Imprensa Oficial
Maria de Fátima Assumpção - Cedac
Maria Inês Zanchetta - ISA
Monica Pilz Borba - 5 Elementos
Rosane da Silva Borges - Instituto Kuanza
Silvio Barone - Ashoka
Vera Lucia Wey - Imprensa Oficial

Esta publicação foi possível graças
a um programa de ação social da

imprensaoficial

**VIOLÊNCIA
NA ESCOLA:**
UM GUIA PARA
PAIS E PROFESSORES

**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governador José Serra

imprensaoficial

IMPrensa OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Diretor-presidente

Hubert Alquéres

andhep

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Diretor-presidente
Diretora Vice-presidente
Secretário Executivo

Prof. Dr. Sérgio Adorno
Prof^{as} Dr^a Flávia Piovesan
Prof. Dr. Eduardo Bittar

Caren Ruotti
Renato Alves
Viviane de Oliveira Cubas

VIOLÊNCIA NA ESCOLA:

UM GUIA PARA
PAIS E PROFESSORES

andhep | **imprensaoficial**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Biblioteca da Imprensa Oficial

Ruotti, Caren

Violência na escola : um guia para pais e professores / Caren Ruotti, Renato Alves, Viviane de Oliveira Cubas. – São Paulo : Andhep : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

264p.

Bibliografia.

ISBN 85-7060-465-3

1. Violência na escola – Brasil 2. Violência na escola – Diagnóstico
3. Violência na escola – Prevenção I. Alves, Renato II. Cubas, Viviane de Oliveira III. Título.

CDD 371.782 098 1

Índice sistemático:

1. Brasil : Violência na escola : prevenção 371.782 098 1

Foi feito o depósito legal na Biblioteca Nacional (Lei nº 1.825, de 20/12/1907)

Associação Nacional dos Direitos Humanos
Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Professor Lúcio Mateus Rodrigues,
travessa 04 - bloco 2 – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3091-4980
www.andhep.org.br
andhep@usp.br
andhep@gmail.com

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
Rua da Mooca, 1.921 – Mooca
03103-902 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 6099-9800
Fax: (11) 6099-9674
www.imprensaoficial.com.br
livros@imprensaoficial.com.br
SAC Grande São Paulo (11) 5013-5108 | 5109
SAC Demais localidades 0800-0123 401

APRESENTAÇÃO

A qualidade da educação, principalmente da educação fundamental, entrou finalmente na agenda brasileira. Por isso, é difícil encontrar nos dias atuais quem questione a necessidade de complementar a universalização do acesso ao ensino fundamental com a urgência de um salto qualitativo em seu conteúdo, métodos e resultados. Nem todos se dão conta, porém, da multiplicidade e complexidade dos aspectos envolvidos nesse desafio.

A violência nas escolas, sobretudo em bairros periféricos, não é uma exclusividade de São Paulo, ao contrário, está presente nas grandes cidades ao redor do mundo. E, é um desses aspectos que cada vez mais preocupa pais e educadores, mas que não é simples enfrentar.

Este livro apresenta os resultados de pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo em escolas das Zonas Leste e Sul da capital paulista. Aborda diferentes formas de violência encontradas no cotidiano dessas escolas, mas também experiências que se revelaram proveitosas para prevenir e reduzir essas ocorrências. A análise dos dados levantados pela pesquisa é enriquecida por uma revisão ampla da bibliografia nacional e internacional sobre o tema.

Contribuir para a divulgação de experiências e conhecimentos, como os reunidos neste livro, é um dos compromissos sociais assumidos pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Hubert Alquéres

Diretor-presidente da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

CAPÍTULO 1

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: COMO DEFINI-LA?	23
O que pode ser chamado de violência na escola?	24
Como a violência se manifesta na escola?	27
O tratamento dado ao tema no Brasil	33
Qual violência deve ser combatida?	36
Qual a relação entre as práticas institucionais e a violência?	38
Como trabalhar o problema?	45
Qual o papel do professor diante da violência?	46

CAPÍTULO 2

CONFLITO E INSEGURANÇA ESCOLAR NAS ZONAS LESTE E SUL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	55
1. Introdução	55
2. A educação como alvo da mídia	57
3. Violência escolar caracterizada pelos órgãos de classe educacionais	61
4. Perfil da violência escolar nas zonas Leste e Sul do município de São Paulo ...	65
4.1 Registros escolares sobre indisciplinas e violências: insuficiência e imprecisão.	65
4.2 Indisciplinas e delitos no cotidiano escolar	66
4.3 Frequência das indisciplinas e delitos no cotidiano escolar	69
4.4 Atrasos e faltas de professores e alunos	76
4.5 Como as escolas lidam com as indisciplinas e as situações de violência.	78
4.6 O entorno escolar e os seus riscos.	82
5. Segurança nas escolas	84
5.1 Insuficiência de dados dos órgãos de segurança	85
5.2 Atuação dos órgãos de segurança	88
5.3 Equipamentos de segurança nas escolas	90
6. Condições estruturais das escolas	91
6.1 Recursos humanos	91
6.2 Estrutura e recursos físicos	92
7. Um estudo de caso	95
7.1 Relação entre os alunos	96

7.2	Relação entre alunos e professores	98
7.3	Outras indisciplinas e situações de violência.	99
7.4	Atuação da polícia	100
7.5	Relação da escola com a família dos alunos e comunidade em geral	102
8.	Conclusão	102

CAPÍTULO 3

AS ESCOLAS EM BAIROS COM ALTAS TAXAS DE VIOLÊNCIA: A VISÃO DOS

PROFESSORES	109
1. Percepções sobre a violência na região	110
2. Escola e violência	115
3. Violência no entorno escolar.	116
3.1 A ação do tráfico	116
4. Violência contra a escola.	119
4.1 Furtos	119
5. Violência na escola.	120
5.1 Agressões entre alunos.	120
5.2 Agressões entre alunos e professores	124
5.3 Riscar e danificar carros dos professores	125
5.4 Sentimentos de desproteção e insegurança	130
5.5 Morar próximo às escolas	131
6. Tentativas de proteção.	133
6.1 Grades e muros.	133
6.2 Circuitos de monitoramento interno.	136
6.3 Polícia na escola	137
7. Alternativas e Caminhos.	139
7.1 Aproximar escola e comunidade.	139
7.2 Reconstruir a autoridade do professor.	143
7.3 Redefinir conceitos e objetivos: o discurso da ordem.	146
7.4 Investir na formação dos alunos	147

CAPÍTULO 4

EXPOSIÇÃO À VIOLÊNCIA ESCOLAR E PERCEPÇÕES SOBRE SUAS CAUSAS	153
1. Introdução.	153
2. Exposição à violência nas escolas	154
2.1 Os resultados	156
3. Causas atribuídas à violência nas escolas	164
4. Considerações finais.	171

CAPÍTULO 5

BULLYING: ASSÉDIO MORAL NA ESCOLA	175
1 - Bullying e suas definições	176
2 - Como ocorrem os casos de bullying	178
3 - O que pode ser feito?	187
4 - Considerações finais	205

CAPÍTULO 6

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	209
1. Introdução	209
2. Os programas de prevenção da violência nas escolas	212
2.1 Princípios norteadores	212
2.2 A nossa realidade e os programas de prevenção	215
3. Atuação dos órgãos públicos de educação e segurança no Brasil para redução da violência escolar	221
4. As experiências das escolas pesquisadas	225
5. Considerações finais	228

ANEXOS

ANEXO 1	235
Querendo resolver uma disputa? Tente a mediação.	235
O que é a mediação?	235
Como a mediação previne ou reduz o crime?	236
Plano para começar um programa de mediação	237
1º passo: identificar os tipos de conflito a serem atendidos	237
2º passo: decidir quando se usará a mediação	237
3º passo: recrutar os mediadores	237
4º passo: treinar os mediadores	238
5º passo: identificar conflitos e disputas	239
6º passo: selecionar um lugar neutro para as reuniões de mediação	239
Como manter o funcionamento de um programa de mediação?	239
- Recrutando novos mediadores	239
- Promovendo treinamentos constantes	240
- Demonstrar e mostrar o sucesso do programa de mediação	240
Quais são algumas das recompensas?	241
Como se pode avaliar o programa de mediação?	241

ANEXO 2	243
Nossa experiência de intervenção: Fórum de Convivência Escolas	
Justas e Seguras.....	243
Qual era a proposta?	243
Como foi entendido o método de mediação?.....	244
Atividades desenvolvidas.....	245
- Apresentação do projeto aos professores.....	246
- Levantamento de conflitos existentes na escola.....	246
- Avaliação dos resultados do projeto.	248
Resultados e dificuldades.....	248

INTRODUÇÃO

Este livro reúne resultados de pesquisas e levantamentos realizados pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, dentro do programa Cepid, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp, que abordam escolas em áreas com altos índices de violência criminal. Aqui não só é feito um diagnóstico da situação dessas escolas, como um levantamento do que pode ser feito para se garantir que as escolas tenham condições de exercer seu papel de educadores tanto dos conteúdos tradicionais como de padrões de interação civilizados que garantam às crianças e aos jovens melhores condições para se desenvolverem como pessoas.

O papel que a escola desempenha na vida de crianças e jovens mudou radicalmente nos últimos cinquenta anos e esse não é um fenômeno brasileiro, mas internacional. A escola se transformou em um dos mais importantes agentes do processo de socialização de crianças e adolescentes. Isso se deve, em larga medida, às mudanças que ocorreram na composição das famílias e à entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e a alterações no papel que a religião desempenha na vida das famílias.

As famílias mudaram tanto no que se refere à estabilidade dos casais (cresceram as uniões instáveis) quanto na composição familiar. Há mais famílias nucleares, tendo diminuído sensivelmente o número de famílias extensas com

avós, tios e outros agregados. Mudaram o mercado de trabalho, com reflexos sobre a inserção dos pais no mercado de trabalho, o tipo de contrato de trabalho, os benefícios e a segurança de rendimento. Isso teve profundo impacto sobre o número de horas trabalhadas por semana. Aumentaram as horas trabalhadas, invertendo uma tendência anterior. Há em todo o mundo uma redução no número de horas disponíveis para os pais estarem com os filhos. Isso significa que o contato que crianças e jovens têm com adultos responsáveis vem se reduzindo e, desse modo, as oportunidades para que os pais exerçam seu papel de modelo para padrões de comportamento, valores, crenças e atitudes.

Estudos realizados em diferentes países reiteram que supervisão por adultos responsáveis é um dos elementos críticos para a proteção de crianças e jovens contra o envolvimento em situações de risco, tais como o consumo de drogas, o envolvimento com delinqüência e violência. Se ambos os pais trabalham fora de casa, há pouca alternativa de supervisão, por adultos, para essas crianças e jovens, fora aquela provida, ao menos em tese, pela escola. Para se ter uma idéia do que significa isso em termos de números, só nos Estados Unidos estima-se que 7,5 milhões de crianças entre 5 e 14 anos ficam sozinhas, sem supervisão de adultos, após a escola. Em 69% dos lares com crianças entre 6 e 17 anos, os dois pais trabalham fora de casa, as crianças ficam sozinhas em casa ao menos 25 horas por semana.

Quer os educadores estejam ou não conscientes da ampliação de seu papel, o fato é que direta e indiretamente a escola passou a ter outras responsabilidades, além daquela de prover os conteúdos educacionais tradicionais. É nas escolas que milhares de crianças aprendem a se relacionar umas com as outras, adquirem valores e crenças, desenvolvem senso crítico, auto-estima e segurança. Esse papel tem ainda maior peso quando não há, na comunidade, uma rede de serviços de proteção social que dê um atendimento suplementar a essas crianças e jovens, naqueles intervalos entre o término do período escolar e a volta de seus pais para casa. Nesses contextos a escola pode ser (e com freqüência é) o único local onde crianças e jovens têm um contato estruturado com adultos outros que a família.

Esse contato tem um enorme potencial de proteção contra riscos de problemas de comportamento ou de ampliação dos riscos.

A qualidade da experiência escolar e o bom desempenho escolar são reconhecidamente fatores de proteção contra o risco de se envolverem em problemas. Esse potencial da escola de proteger, combinado com o fato de reunir crianças e jovens por várias horas do dia, explica por que tantos programas de prevenção de violência e de vitimização de jovens e crianças são aplicados em escolas durante o período escolar regular ou após o mesmo.

Apesar desse papel extremamente importante, tanto no presente quanto na definição da vida futura dos alunos, é paradoxal que a violência na escola receba dois tipos de abordagem: ou é tratada como caso de polícia ou ignorada/subestimada. Este livro busca desmistificar as representações coletivas sobre a violência nas escolas que oscilam entre os dois extremos: a exacerbação do problema - a escola como o lugar da violência que mata, ou a negação - a escola onde não há violência. Como veremos nos capítulos a seguir (Viviane Cubas, capítulo 1; Caren Ruotti, capítulo 2 e Renato Alves, capítulo 3), há menos resistência em se reconhecer a presença da violência na escola quando se trata de alguns tipos de ocorrência qualificados como delitos criminais e se ignora toda a violência verbal simbólica que afeta não só o processo de socialização, pois normaliza a incivilidade, mas compromete a aprendizagem.

Há uma forte preocupação em se promover condições adequadas para as crianças e jovens desenvolverem seus potenciais e suas habilidades. Na perspectiva dos especialistas em estudos de desenvolvimento humano, garantir um desenvolvimento saudável é a melhor forma de se prevenir o envolvimento de crianças e jovens em situações de risco. A escola é um agente chave na promoção do desenvolvimento saudável das crianças e jovens. O desenvolvimento saudável é entendido como uma bem-sucedida transição para a idade adulta, o que significa os jovens evitarem as drogas, a violência e o fracasso escolar, o que requer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental. A perspectiva da promoção do desenvolvimento representa uma mudança radical na percepção da adolescência, e de como atuar nessa fase para se garantir oportunidades

para os jovens fruírem. A adolescência, em geral, abordada como uma fase problemática do ciclo de vida, cheia de riscos e de desafios, vem sendo tratada como uma fase de grandes possibilidades, dado o enorme potencial das crianças para mudança¹.

Um dos grandes recursos das crianças e dos jovens é a rapidez com que se recuperam física e emocionalmente e a rapidez com a qual processam mudanças. Esse potencial de mudança, de recuperação e de regeneração, tanto em seu funcionamento mental como comportamental, deu um forte impulso para os pesquisadores repensarem os temas da prevenção primária e secundária da violência². Representa também uma mudança de filosofia em relação aos jovens em geral e àqueles em situação de risco em particular. Ao invés de privilegiar os déficits, tais como “remediar problemas” (psicologia negativa), esta abordagem privilegia o desenvolvimento dos traços positivos das crianças (Catalano, 2002). Da ênfase às ameaças e punições passa-se para os aspectos positivos dos jovens. (Lafferty e Mahoney, 2003).

Essa ênfase à capacidade das crianças e jovens de mudança e de adaptação tem impacto sobre a linguagem usada para se referir aos jovens: fala-se em bem-estar psicológico, social e psicológico, florescer, e em como se encorajar o crescimento vigoroso. Altera-se o foco das pesquisas: se antes se procurava entender as raízes dos problemas, as fontes de risco, agora se busca identificar os recursos que os jovens dispõem para o desenvolvimento saudável (Theokas et al., 2005), bem como quais os contextos ambientais mais propícios para o desenvolvimento³, para que esse possa ser garantido aos jovens em geral (King et al, 2005). Dentre esses contextos sobressai a escola. Isso porque o desenvolvimento saudável de jovens exige recursos internos e externos. Recurso interno significa bem-estar (psicológico, social, emocional) que por sua vez exige que a criança e o jovem apresentem competências (social, emocional, intelectual) que constituem as condições básicas para se adaptar a mudanças ao longo do tempo, ter flexibilidade de comportamento para responder a novas oportunidades e, de modo geral, lidar com problemas. Porém o exercício das

¹ A pergunta deixa de ser: “o que há de errado?” e passa a se concentrar em como garantir condições positivas de desenvolvimento para todos os jovens e trata de responder como “os jovens podem se sair bem nas suas condições de vida?” (King et al, 2005).

² É justamente essa capacidade de os jovens mudarem que justifica que quando eles transgridem ou mesmo delinqüem sejam tratados de modo especial, e que não se aplique a eles o mesmo tratamento dispensado aos adultos.

³ Visto que hoje é consenso que os jovens se confrontam com mais ameaças do que no passado.

competências exige também a presença de recursos externos sob a forma de um clima acolhedor nos contextos em que a criança e o jovem vivem: nas escolas, na família e na comunidade. A abordagem do desenvolvimento saudável busca identificar, além do papel dos recursos internos, quais recursos e apoios do meio ambiente que maximizam o desenvolvimento saudável e que permitem aos jovens sobreviverem a meios ambientes urbanos descritos como “tóxicos”, de concentração de pobreza, desesperança e violência (Taylor et al. 2005).

As intervenções de prevenção nas escolas abrangem uma diversidade de tratamentos, de públicos-alvo, e têm como objetivo prevenir diferentes tipos de comportamento problema. Há intervenções que têm como alvo apenas os alunos, outras têm os alunos e seus professores e outras ainda buscam mudar o ambiente da escola, com intervenções até no espaço físico dessa. Há intervenções que buscam informar os jovens sobre os riscos de alguns comportamentos, outras visam mudar valores e atitudes, outras ainda são programas de aprendizagem social e emocional, e outras buscam mudar o comportamento dos jovens, dando-lhes novas alternativas para administrarem situações de risco.

Um novo item vem sendo acrescido a essa agenda: ensinar às crianças como interagirem com seus colegas de modo respeitoso e saudável, como contribuir para a comunidade, família e seus colegas, ou seja, a terem algumas competências sociais. Esse tipo de intervenção busca reforçar os pontos fortes das crianças e jovens e do meio ambiente que os circunda.

Atualmente há também forte chamado aos pesquisadores e aos grupos que planejam e implementam programas de prevenção em escolas, para estarem atentos para a necessidade de programas de prevenção adequados a cada fase de desenvolvimento das crianças e jovens, às diferenças de cultura e de raça/etnia e às diferenças nos padrões de agressividade entre meninos e meninas (Aber, Brown e Jones, 2003)⁴. Agressão e violência estão associadas a padrões de processamento de informações, a crenças sobre agressão, a relacionamento com pares desviantes, e a fracasso escolar, todos fatores que não propiciam um desenvolvimento saudável. A maioria das intervenções de prevenção/promoção do desenvolvimento em escolas que apresentam evidência científica busca

⁴ As pesquisas mostram que entre os 6 e 12 anos as meninas demonstram menos agressividade que os meninos, maior competência interpessoal para negociar. Porém, entre os 8 e 9 anos há um rápido aumento do risco de agressão e violência. Ao chegar aos 11 anos elas superam os meninos em atribuir intenções hostis aos outros, o que aumenta o risco de agressão verbal e do uso de estratégias agressivas de negociação, de depressão e de fantasias agressivas. Já as crianças negras entre 6 e 12 anos apresentam menor competência de negociação interpessoal que crianças brancas e mais sintomas de depressão. Essas diferenças no potencial para agressão não são captadas por professores que tendem a perceber as meninas como menos agressivas e mais competentes em termos sociais, qualquer que seja a idade.

melhorar de algum modo a competência social das crianças e dos jovens como forma de reduzir risco.

Além disso, outra contribuição da abordagem da promoção do desenvolvimento tem sido a de dar visibilidade a um aspecto que até há pouco era negligenciado: o do clima, da atmosfera que prevalece nas escolas e que pode contribuir consideravelmente para a continuidade de episódios de agressão e de violência entre os alunos. Esse clima inclui o contexto físico e social da escola. Prevalece em muitas escolas um clima de competição entre os alunos, que pode ser pouco favorável para o exercício de práticas não agressivas de negociações de conflitos que se pretende implantar a partir de programas de prevenção da violência.

Esse clima de competição tende a ser mais grave nas escolas menos providas de recursos, em que os professores estão mais estressados e têm menos condições de administrar o clima dentro da sala de aula (como se verá no capítulo 2 de Caren Ruotti e no capítulo 3 de Renato Alves). Em escolas onde predomina o clima de competição há mais bullying, briga física e violência. Esse não é um ambiente propício para o desenvolvimento dos jovens. Não basta, então, promover mudanças nos jovens, é necessário mudar o meio onde eles interagem e onde deverão exercer o repertório de comportamentos que adquirem através dos programas de prevenção. A nova tendência nos programas de prevenção em escolas é de implementar programas universais, que incorporem também um componente de mudança no ambiente da escola para se alterar o conjunto. Essa abordagem recupera a tradição da psicologia ambiental (Barker e Wright, 1955) de “behavior setting”, segundo a qual há contextos físicos que propiciam o exercício de certos tipos de comportamento.⁵

Este livro busca contribuir para o debate sobre o papel da violência na escola e sobre como preveni-la dentro do enfoque de que a melhor forma de prevenção é a escola conseguir cumprir o seu papel de agente socializador, que cria condições para as crianças e os jovens se desenvolverem de modo saudável. A violência na escola é abordada neste livro do ponto de vista de vários atores: dos alunos, dos professores, dos funcionários, da administração e daqueles que

5 Há vários programas em curso que adotam essa abordagem (Henry e Farrell, 2004). Nesses programas não só se analisa a escola do ponto de vista de como funcionários, alunos e professores interagem, mas também do ponto de vista físico: limpeza, iluminação, presença de bares nas imediações, lojas de armas nas vizinhanças, grafiteagem e vandalismo (Miller-Johnson, Sullivan e Simon, 2004).

estudam a escola e os processos que lá se desenvolvem em busca de soluções para os problemas que afetam esse desenvolvimento. Trata-se de mudar o foco da reflexão sobre a violência na escola e sua prevenção como algo que envolve barreiras físicas e de punição para a discussão em torno de como a melhor e mais duradoura prevenção se dá através do desenvolvimento saudável e como isso exige melhores condições de aprendizagem⁶.

Podem as escolas reduzir as brigas, os xingamentos, o bullying e a intimidação, que criam um clima hostil e que podem resultar em violência mais grave? As escolas propiciam o surgimento de conflitos, reúnem um grande número de crianças e jovens, com diferentes origens, por várias horas do dia, em situações onde competições podem surgir. As diferenças de valores, normas e de experiências podem se tornar ainda mais críticas se as normas implícitas da escola forem condizentes com a violência (como será visto no capítulo 4 de Caren Ruotti). Em tal contexto, o uso da violência pode ser instrumental para a obtenção de status e prestígio e até mesmo para garantir a integridade física. Nesse caso a prevenção exige o envolvimento de todos os alunos, porque o que se busca é mudar as normas informais da escola. Não basta mudar o comportamento de alguns alunos se não houver apoio mais amplo dentro das escolas, pois se a intervenção for bem-sucedida e os alunos mudarem de comportamento, eles não terão como exercitar esse novo roteiro de condutas estando na contramão das normas dos colegas. Isso significa que programas de prevenção que visem alterar o relacionamento interpessoal devem obrigatoriamente ser aplicados a toda a escola, ou seja, serem universais. Nesse sentido, o ambiente da escola pode reforçar ainda mais padrões de comportamento violentos originados em outros contextos (na família e/ou na comunidade) ou pode dar condições para seus alunos romperem com esses padrões. O foco está na agressão, e não em violência criminal, porque essa agressão pode inibir a aprendizagem e o fracasso escolar pode levar a problemas mais sérios. Um dos desafios é o de como mudar a cultura da escola e o padrão de interação entre os grupos lá presentes, tanto do ponto de vista físico como do clima que prevalece dentro da escola, algo menos

6 Os pesquisadores da área reconhecem que, por si só, a prevenção da violência nas escolas não vai resolver o problema da violência juvenil, mas é um componente importante de um esforço mais abrangente da comunidade para reduzir o uso da violência por crianças e adolescentes (Du Rant, Barkin e Krowcheuk, 2001).

tangível, que os pesquisadores do bullying têm analisado em profundidade, como será visto no capítulo 5 (Viviane Cubas).

Este volume reúne ainda algumas das experiências de prevenção da violência mais bem-sucedidas, presentes na literatura como uma forma de encorajar os educadores, pais e administradores a explorarem novas formas e abordagens em relação à escola e aos obstáculos para que essa cumpra seu papel (capítulo 6, Caren Ruotti).

Finalmente, a equipe reconhece e agradece o empenho da Associação Nacional de Direitos Humanos - Andhep, do Dr. Guilherme de Almeida e da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo na divulgação deste trabalho.

São Paulo, fevereiro de 2006

Nancy Cardia

CAPÍTULO 1

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: COMO DEFINI-LA?

VIVIANE CUBAS

A bordar o tema da violência nas escolas é uma tarefa que exige cuidado e precisão. Cuidado para não estigmatizar os atores envolvidos e atribuir uma dimensão exagerada aos casos do cotidiano e precisão para não ignorar as sutilezas que afetam de forma negativa a comunidade escolar. Quando se fala sobre violência na escola, estamos nos referindo a que tipo de violência? Quem são as pessoas envolvidas? Quais as conseqüências da violência no ambiente escolar? A partir dessas indagações é que se buscou, na bibliografia especializada, algumas respostas ou indicações que orientassem a discussão sobre o tema. Neste capítulo foi feita uma revisão sobre o que outros autores têm a dizer sobre alguns itens específicos na discussão sobre violência e escola, sendo boa parte do material utilizado referente a estudos estrangeiros. Isso ocorreu porque alguns temas investigados ainda se encontram pouco explorados nos trabalhos nacionais, que priorizam os registros descritivos do ambiente escolar, e, apesar de não focarem a realidade brasileira, os trabalhos americanos e franceses muito têm a acrescentar e estimular ao debate brasileiro.

O que pode ser chamado de violência na escola?

Definir o que se entende por violência no ambiente escolar não é algo simples. Trata-se de um objeto de estudo que está em constante construção e só esse fato, da própria definição do fenômeno, gera uma série de discussões entre pesquisadores (Abramoway, 2002; Charlot, 2002; Debarbieux, 2002).

Um dos primeiros pontos de divergência entre os pesquisadores que trabalham o tema da violência nas escolas foi justamente sobre o uso do termo “violência” para se referir ao assunto, o que, para alguns, parecia excessivo ao se tratar de questões referentes ao âmbito escolar. Contudo, atualmente são poucos os pesquisadores que não aceitam o termo “violência nas escolas” (Debarbieux, 2002). Além disso, Debarbieux indica que há outros aspectos que causam inquietação na definição do objeto “violência nas escolas”. Entre eles está a dificuldade em delimitar, cientificamente, o objeto a ser estudado. Quando se faz uso de um termo tão amplo como “violência”, que abrange desde agressões graves até as pequenas incivildades que acontecem na escola, o problema pode tornar-se impensável devido aos inúmeros tipos de situações envolvidas ou pode, simplesmente, passar a criminalizar e estigmatizar padrões de comportamento comuns no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, ao adotar uma definição excessivamente limitada, pode-se acabar excluindo a experiência de algumas vítimas no processo de reflexão sobre o problema, o que, para o autor, deve ser evitado, pois “a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de *stress*, que escapam à punição, quanto a agressão brutal e caótica” (Debarbieux, 2002:61). Aplicar simplesmente o mesmo conjunto de violações existentes no código penal também implica na exclusão de outras violências que são vividas no cotidiano escolar, assim, segundo o autor, a construção de como se define a violência escolar deve ocorrer a partir das particularidades de um determinado contexto. Debarbieux afirma que é impossível haver um conhecimento total sobre a violên-

cia social na escola e que a única possibilidade de abordagem do fenômeno são as representações parciais dessa violência, ou seja, a análise feita em cada estudo depende da definição de violência que é adotada, apesar de haver uma tendência entre os pesquisadores em tentarem estabelecer conceitos e definições.

Charlot é outro autor que aborda a dificuldade em trabalhar com o tema da violência nas escolas. O pesquisador afirma que, do ponto de vista histórico, o problema da violência escolar não é recente, mas o que pode ser considerado novo são as formas pelas quais essa violência se manifesta, divididas pelo autor em quatro aspectos: o surgimento de formas de violência mais graves, apesar de bastante raras; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência que, nesse caso, entra em conflito com o ideal de infância como o período de inocência; a ação de agentes externos que ocupam o espaço da escola com agressões geradas fora dela; a repetição e o acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente. Vários autores enfatizam esse último aspecto como aquele que mais tem despertado preocupação na atualidade, pois tais situações colaboram para o sentimento de angústia que atinge boa parte da comunidade escolar, que passa a ficar em constante estado de alerta à menor presença de sinais que representem perigo físico ou ameaça psíquica (Charlot, 2002).

Outro ponto que deve ser considerado, segundo Debarbieux (2002), é a forte influência da mídia sobre os pesquisadores, o que acaba conduzindo as pesquisas acadêmicas a uma “pré-fabricação social da violência nas escolas”, ou seja, os especialistas que ainda têm pouca informação a respeito do fenômeno acabam, em alguns casos, endossando o que lhes é apresentado, muitas vezes de forma exacerbada, pela mídia. Voltar a atenção para algo que é enfatizado pelos jornais e pela televisão, mas que na prática não é o principal problema da escola, acabaria não só desviando o foco de questões que seriam mais relevantes como também acabaria criando ou reforçando estigmas. Nesses discursos, comumente, as famílias em que apenas um dos pais está presente (mãe ou

pai), a influência dos programas de televisão ou dos videogames e até mesmo a imigração, sobretudo no caso dos países europeus ou nos Estados Unidos, seriam questões apontadas pela mídia como responsáveis pelo comportamento violento de crianças e adolescentes, o que acaba muitas vezes se tornando justificativa para políticas repressivas e retrógradas.

A partir de um trabalho de recuperação dos trabalhos e pesquisas, nacionais e internacionais, que abordam o fenômeno da violência nas escolas, Abramoway (2002) descreveu as formas de abordagem adotadas por diversos autores. Identificou que na literatura contemporânea os especialistas têm privilegiado a análise da violência entre alunos ou a violência desses para com a escola e, em menores proporções, a violência que ocorre entre alunos e professores. Também identificou que é freqüente o esforço dos pesquisadores em tentar encontrar uma definição, o mais abrangente possível, para os diferentes tipos de violência que ocorrem nas escolas. No entanto, as especificidades dos trabalhos realizados com abordagens diferenciadas acabam enfatizando alguns aspectos em detrimento de outros, exigindo que cada um construa a sua definição de violência mais adequada.

Contudo, independentemente das definições e abordagens adotadas, os autores alertam que a constante presença da violência no ambiente escolar coloca em xeque a função primordial da escola. Assim, de instituição encarregada de socializar as novas gerações, a escola passa a ser vista como o ambiente que concentra conflitos e práticas de violência, situação essa que “passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola” (Santos, 2001:118). Estaríamos vivendo um período de crise da educação, ou seja, o papel da escola já não está tão claro e não há mais sentido para os alunos freqüentarem um espaço, percebido, muitas vezes, como desagradável e excludente. O que antigamente era visto como o trampolim para uma vida melhor, aumentando as oportunidades de trabalho e de qualidade de vida, perdeu-se no tempo e, hoje, os jovens vivem a desesperança em relação ao futuro e nesse contexto é que emerge a violência na escola.

Apesar de toda a dificuldade e dos desafios encontrados, os balanços realizados pelos pesquisadores mostram que os trabalhos desenvolvidos são uma boa fonte de informação sobre a realidade das escolas, o que permite planejar a execução de medidas preventivas. O principal papel das pesquisas é demonstrar que a violência que acontece não é casual, é socialmente construída e, por isso mesmo, pode ser previsível. A partir do momento em que se tem o conhecimento sobre a origem da violência que está presente em nossas escolas é possível elaborar estratégias de ação que impeçam que ela continue e se desenvolva.

Como a violência se manifesta na escola?

Além das dificuldades de definir a violência que ocorre na escola, outra tarefa complexa é identificar, na prática, quais atos devem ser considerados violentos e como podem ser evitados. Nesse sentido, uma boa maneira de efetivar estratégias de ação é pensá-las a partir das diferenças entre os diversos tipos de violência que estão presentes na escola.

Charlot (2002) apresenta três tipos distintos: a violência na escola, quando ela é o local de violências que têm origem externa a ela. Por exemplo, quando um grupo invade a escola para brigar com alguém que está nas dependências da escola, nesse caso, a escola é invadida por uma violência que anteriormente acontecia apenas fora de seus portões, ou na rua. Outro tipo é a violência à escola, relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio, por exemplo, ou da violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores. O terceiro tipo é a violência da escola, entendida como a violência onde as vítimas são os próprios alunos, exemplificada no tipo de relacionamento estabelecido entre professores e alunos ou nos métodos de avaliação e de atribuição de notas que refletem preconceitos e estigmas, ou seja, outros critérios que não os objetivos de desempenho. Essa distinção, segundo Charlot, é fundamental para se pensar as estratégias

de ação, pois se a escola está limitada à adoção de arranjos que impeçam a violência na escola, muitas são as opções e possibilidades de intervenção e prevenção para os casos de violência à escola e da escola.

Há trabalhos que tentam estabelecer uma hierarquia entre as diversas concepções de violência a partir do custo social de cada uma delas. Em primeiro lugar estaria a violência física que compreende os episódios em que há danos à vida dos indivíduos; em segundo, a violência econômica que se refere a danos causados ao patrimônio; e, em terceiro, a violência moral ou simbólica (Chesnais, 1981 *apud* Abramoway, 2002).

Apesar dos esforços em trabalhar esses conceitos, a tentativa de delimitar fronteiras às ações violentas que ocorrem no ambiente escolar não deve encobrir as especificidades do fenômeno, isso porque a violência não tem um significado único, mas varia de acordo com o contexto em que ocorre e conforme os atores envolvidos. Além dessa tentativa de “classificação”, há trabalhos brasileiros e estrangeiros que apresentam um rol de fenômenos que são associados com o intuito de produzir uma explicação para a manifestação da violência na escola, nas suas mais diversas formas. Tais variáveis, externas e internas, envolvem tanto atributos individuais quanto institucionais e ambientais (Abramoway, 2002). Entre as causas externas estão: os ideais de gênero, sexismo; relações raciais, racismo e xenofobia, migração e conflitos regionais; estrutura familiar dos alunos; influências da mídia; características do ambiente onde a escola está inserida. Quanto às causas internas (aquelas que se originam no interior da escola) essas incluiriam: idade e nível de escolaridade dos alunos; regras, disciplina e o sistema de punições das escolas; a indiferença dos professores frente a todos os casos de violência, a má qualidade do ensino, carência de recursos humanos e a relação de autoridade entre professores e alunos.

O que a maioria dos trabalhos feitos até hoje tem em comum é afirmar que a violência está presente na escola, nos mais diferentes países e se manifesta sob múltiplos aspectos. O diferencial entre eles são as formas de abor-

dagem do fenômeno, o que permite estabelecer tendências entre os trabalhos realizados de acordo com sua origem.

Nos Estados Unidos é cada vez maior a preocupação com o aumento da violência em geral e, em especial, com aquela que envolve o ambiente escolar. Um reflexo disso são as inúmeras pesquisas realizadas nas escolas americanas que apontam como resultado um aumento constante de eventos violentos envolvendo jovens. O sistema de educação norte-americano tem voltado sua atenção para o problema da violência escolar desde 1950, sendo que, em 1974, o Congresso realizou um levantamento nacional sobre a violência escolar que resultou em um relatório sobre a situação das escolas. O relatório indicava a presença de roubos e agressões que ocorriam nas escolas, casos de alunos mais novos que eram agredidos por alunos mais velhos ou que evitavam certas áreas da escola por medo de serem atacados pelos colegas. Além de alunos, apontava também a existência de casos de professores que haviam sido ameaçados e agredidos, casos de arrombamento e vandalismo. A conclusão a que se chegou é que entre 1950 e 1975 houve uma mudança no padrão do comportamento indesejado no ambiente escolar que passou a adotar práticas cada vez mais violentas. Dos atos de violência contra a propriedade passou-se a ter a violência contra a pessoa, assim como as brigas passaram das agressões verbais para o uso de armas, com a ocorrência de alguns desfechos fatais. Em linhas gerais, identificou-se que os casos de violência que ocorrem nas escolas envolvem, prioritariamente, alunos mais jovens que são agredidos por alunos mais velhos, as ocorrências dependem do contexto étnico/racial e de quais os grupos minoritários nesses contextos (uma criança branca numa escola predominantemente de negros ou o contrário), e atingem tanto escolas situadas em áreas urbanas quanto as situadas nos subúrbios ou zonas rurais (Flannery, 1997).

A variedade de termos empregados nas pesquisas norte-americanas também é grande. São usados termos como agressão, conflito, delinquência, conduta de desordem, comportamento criminoso, comportamento anti-

social, entre outros. No entanto, segundo Flannery, é importante ressaltar que ao se trabalhar a questão da violência na escola não se pode restringir a investigação apenas aos casos mais graves, porque esses não são capazes de refletir toda a natureza e extensão da violência que ocorre na escola por não constituírem os casos mais freqüentes (Flannery, 1997).

Nos últimos anos, os casos de ataques com armas de fogo em algumas escolas, nos quais alunos e professores foram mortos, resultaram em uma sensação de pânico entre os americanos. Isso deu origem a uma série de projetos de intervenção para prevenção da violência, no desenvolvimento de programas de pesquisa para identificar o fenômeno da violência na escola, além da adoção, em alguns casos, de equipamentos de segurança nos prédios escolares como identificadores de metais ou de estratégias de vigilância como câmeras e revistas feitas entre os alunos. O OJJDP - Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (Escritório de Justiça Juvenil e Prevenção da Delinqüência), ligado ao Departamento de Justiça, colabora com profissionais de diversas áreas para desenvolverem políticas e práticas voltadas para o problema, além de apoiar governos no desenvolvimento de programas voltados para os jovens. Além do trabalho desenvolvido por órgãos do governo, várias universidades desenvolvem pesquisa e projetos de intervenção relacionados à violência nas escolas.

Diante da ocorrência de casos espetaculares de violência nas escolas, a segurança passou a figurar como a preocupação número um entre pais, alunos professores, diretores e políticos. Nos casos de grande violência, com desfechos fatais, pesquisas identificaram que os alunos que provocaram as agressões, geralmente, eram vítimas de assédio moral entre os colegas, sofrendo constantes piadas e gozações, recebendo apelidos e sendo discriminados pelos outros alunos. Em virtude disso, a grande maioria dos programas e pesquisas realizados nessa área enfatiza a questão do assédio moral, também denominado *bullying*⁷ (Flannery, 1997). Essas abordagens buscam a prevenção às diversas formas de violência, desde as agressões físicas explícitas até

7 Definido comumente como assédio moral na escola. Ver capítulo 5.

os casos sutis de intimidação e assédio moral. Há experiências em países da Europa, mais especificamente na Escandinávia (Noruega, Suécia, Finlândia, Dinamarca e Islândia), na Inglaterra e em Portugal. A França, por sua vez, dá maior ênfase aos programas voltados para o problema das incivildades. O monitoramento do *bullying* teve início a partir das pesquisas de vitimização, que compreendem pesquisas longitudinais que trabalham com o conceito de violência como parte de um contínuo desenvolvimento. Através desse método, pode-se examinar como a exposição a várias formas de violência afeta crianças em diferentes idades, série escolar e diferentes níveis de desenvolvimento (Flannery, 1997).

As pesquisas de vitimização têm tomado grande importância para a abordagem do problema da violência na escola, porque permitem entender os delitos a partir do ponto de vista das vítimas e não dos agressores, ou seja, as vítimas apontam as atitudes que são geradoras de medo e insegurança na escola. Como são levantamentos em larga escala, permitem a sistematização dos dados em bancos eletrônicos que produzem material para análise do fenômeno da violência nas escolas ao longo do tempo. As primeiras pesquisas de vitimização que abordavam a intimidação por colegas permitiram perceber o quanto as experiências vividas e relatadas pelas próprias vítimas são fundamentais para a investigação dos casos de violência, além de indicar o quanto a exposição continuada a episódios sutis, mas constantes, de violência podem afetá-las. Ademais, as pesquisas mostram que, ainda que o número de casos de violência na escola seja pequeno, há a ocorrência continuada de eventos de pequena delinqüência, tais como insultos, furtos, depredações e violências leves que, nas pesquisas francesas, têm sido definidos sob o termo incivildade (Debarbieux, 2001).

Da mesma forma, no caso francês, as pesquisas de vitimização, segundo Charlot, indicam que são casos de ataques à pessoa, entre eles o racismo, ou aos seus bens, praticados no cotidiano que são apontados pelos alunos como problemas de violência recorrentes na escola, e não aqueles mais comumente expostos na mídia como as agressões físicas, extorsões e furtos. Dessa for-

ma, um incidente realmente violento muitas vezes acontece em um contexto onde a tensão é constantemente gerada por pequenos problemas cotidianos que não são resolvidos. Esse é o estopim para que pequenos conflitos desemboquem num enfrentamento mais grave, o que requer que pequenas fontes de tensão sejam trabalhadas para evitar o clima contínuo de ameaça (Charlot, 2002).

Outro aspecto da sutileza ao se tratar o fenômeno nas pesquisas francesas, segundo Charlot (2002), está na distinção entre violência, transgressão e incivilidade no ambiente escolar, o que permite trabalhar os fenômenos, cada qual à sua particularidade, sem delimitá-los a uma única categoria. O primeiro diz respeito ao uso da força ou da ameaça na prática de delitos (casos de lesão, extorsão, etc.); o segundo compreende os comportamentos contrários às regras estabelecidas pela escola (absenteísmo, não participação em atividades, etc.) e o terceiro engloba casos que não contrariam nem lei nem as regras internas necessariamente, mas que prejudicam a boa convivência no ambiente escolar por representarem falta de respeito aos alunos, professores e funcionários (grosserias, desordens, etc.). Isso significa que os problemas que derivam do tráfico de drogas dentro da escola devem estar sob responsabilidade da polícia e do sistema de justiça e não de um conselho de professores, ou seja, para cada tipo de problema recorre-se a uma instância específica. Da mesma forma, casos de insulto devem ser resolvidos através de instâncias internas preparadas para atuar em tais situações, assim como as incivilidades que devem ser prevenidas através de ações educativas. A partir da identificação das origens de cada um dos problemas que ocorrem numa determinada escola, melhor se pode focar quais as medidas mais adequadas de prevenção.

Na prática, pode-se dizer que apesar de franceses e americanos adotarem definições diferentes, incivilidade e *bullying* estão se referindo a um mesmo fenômeno. Ambas tratam da violência explícita ou implícita que ocorre na escola e que, continuamente, impede a construção de relações de confiança e companheirismo, favorecendo o sentimento de medo e exclusão no ambiente escolar.

O tratamento dado ao tema no Brasil

Sposito (2001) realizou um balanço substancial sobre as pesquisas feitas no Brasil, após 1980, que tiveram como tema as relações entre violência e escola. O levantamento das pesquisas permitiu dividi-las em dois grupos distintos: um grupo de pesquisas realizadas majoritariamente por órgãos públicos da área da educação, associações de classe e institutos privados de pesquisa, que resultam em diagnósticos locais ou gerais apresentando informações relevantes sobre o fenômeno, apesar de não permitirem extrair um quadro preciso da situação da violência nas escolas. Observa ainda essa autora que tais pesquisas não apresentam um quadro teórico interpretativo da violência na escola, mas apresentam indícios que servem como base para pensar o fenômeno. O outro grupo inclui estudos de pós-graduação e de equipes de pesquisadores vinculados às universidades.

Segundo a autora, no início da década de 1980 é que o tema da violência nas escolas entra em voga no debate público no Brasil. Num momento de grande demanda por segurança, por parte dos moradores das periferias das grandes cidades, é que o fenômeno da violência nas escolas passa a ter visibilidade e, em grande parte, a partir de denúncias feitas sobre as condições precárias dos estabelecimentos escolares nessas regiões. Esse período é marcado pela percepção da violência a partir das depredações das instalações e da invasão do espaço escolar por pessoas sem vínculo com a instituição. Predominava, nessa fase, a idéia de que a escola precisava ser protegida de elementos estranhos, daí a adoção de esquemas de proteção ao patrimônio, como o reforço do policiamento, implementação do serviço de zeladoria e incrementos na estrutura física, como muros e grades.

Em relação às pesquisas realizadas nessa época, ocorre um maior interesse em registrar as ocorrências de violência nas escolas para a compreensão do fenômeno. No entanto, devido à não sistematização dos dados ou da

recusa de algumas escolas em fornecer informações que dariam a elas uma imagem negativa, trata-se de um material informativo bastante irregular e precário.

Entre os anos 80 e início dos anos 90, em virtude da intensificação do crime organizado e do tráfico de drogas, há um recrudescimento do sentimento de insegurança na população em geral e, paralelamente a isso, a imprensa passa a dar destaque aos casos graves de violência que envolviam a escola, como, por exemplo, os casos de homicídio. Por conseqüência, o final dos anos 90 é marcado pelas iniciativas públicas, algumas em parceria com ONGs e sociedade civil, que visavam a redução da violência. A partir delas buscou-se desenvolver novas concepções sobre segurança, com ênfase no debate sobre a democratização dos estabelecimentos escolares (Sposito, 2001).

Ao longo da década de 90, ONGs, entidades de profissionais da educação (sindicatos e associações) e também órgãos públicos realizaram diagnósticos e pesquisas descritivas sobre as escolas. Nesse período destacam-se os *surveys*, realizados em várias capitais do país com o objetivo de identificar a relação entre jovens e violência nas escolas públicas. Através dessas pesquisas e diagnósticos foi possível perceber algumas mudanças no padrão da violência em relação ao período anterior. As práticas de vandalismo continuam a ocorrer, no entanto passam a ser registradas também agressões interpessoais entre alunos, entre as quais as agressões verbais. As ameaças aparecem mais freqüentemente, inclusive em cidades de porte médio e não apenas nos grandes centros urbanos. Nesse mesmo período, ainda que de forma modesta, são iniciadas pesquisas de vitimização no ambiente escolar. As pesquisas desenvolvidas pelas universidades, nesse período, também contribuem para a compreensão do fenômeno e algumas delas apontam a influência exercida pelo aumento da criminalidade e da insegurança na deterioração do clima escolar (Sposito, 2001).

Outra pesquisa relevante foi realizada pelo IEC - Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada - e consistiu na aplicação de questioná-

rios a 59 alunos entre 15 e 18 anos de três escolas públicas. Os questionários abordavam temas sobre práticas familiares de disciplina, resolução de conflitos e as experiências de violência dos jovens (Cardia, 1997).

Na análise dessas entrevistas ficou constatado que, segundo os alunos, há mais violência fora da escola, no trajeto da casa para escola, no ônibus ou no portão do que dentro dela. Apesar disso, essa violência vivida e testemunhada acaba exercendo influência sobre o desempenho escolar desses alunos assim como interferindo nas relações entre as pessoas (alunos, professores), gerando violência dentro das escolas.

Ou seja, “a violência na escola tem suas raízes, como discutido anteriormente, na violência no bairro e na família e em variáveis estruturais como a pobreza e a privação. Se, no bairro e na família, a pobreza e a escassez de recursos tornam a violência mais aguda, o mesmo ocorre nas escolas. A violência é ampliada pela falta de recursos materiais e humanos das escolas e por sua deterioração física. A contenção da violência exige intervenções que para serem bem-sucedidas têm que envolver a participação das famílias em situação de risco, das entidades da comunidade e das escolas. A escola é parte do problema e parte da solução. Tem-se aqui um círculo vicioso perverso: as violências doméstica e do meio ambiente aumentam a probabilidade de fracasso escolar e de delinquência - a delinquência aumenta a violência na escola e as chances de fracasso escolar e ambas reduzem o vínculo entre os jovens e a escola.” (Cardia, 1997:51).

Ademais, a pesquisa identificou que nas três escolas pesquisadas a violência está, de alguma forma, normalizada. O material das entrevistas, segundo Cardia, apresenta várias formas de violência que estão presentes na escola, desde aquela que se manifesta nas relações interpessoais até a própria violência do governo quando não proporciona as condições necessárias para uma boa escola. No entanto, os alunos têm outras definições para esses episódios. Para eles, são casos de “falta de respeito”, “vandalismo” ou de mau comportamento e apesar dessas categorias compreenderem aspectos de

violência, essa relação direta entre os comportamentos de pessoas na escola com a violência ainda não foi explicitada pelos alunos. O ambiente escolar é ainda definido por relações entre alunos marcadas, muitas vezes, por conflitos que compreendem um espectro desde discussões até agressões verbais e físicas. Um dado muito interessante apontado pelo levantamento é que, além dos professores, os próprios alunos se queixam da falta de controle e de limites que há na escola. A ausência de normas e regras claras e a ausência de responsabilização daqueles que não tiveram uma boa conduta acabam por confundir os alunos sobre quais os limites que devem ser respeitados (Cardia, 1997).

Qual violência deve ser combatida?

Os levantamentos sobre casos de crimes e delitos nas escolas mostram que, ao contrário do que alguns pensam, o número desses eventos é bastante pequeno quando se considera o tamanho da população escolar. Ou seja, o número de jovens que cometem delitos criminais dentro da escola é pequeno e, em virtude disso, constantemente são feitas ressalvas em relação à preocupação excessiva com a violência nas escolas. Debarbieux alerta que o destaque dado pela imprensa aos poucos casos graves que ocorrem acaba criando uma sensação de insegurança generalizada e de perigo constante nas escolas que, por sua vez, justifica a aplicação de medidas punitivas cada vez mais rigorosas. Ao mesmo tempo, a constante preocupação com esses crimes, como dito anteriormente, de frequência bastante baixa, acaba desviando a atenção de toda a comunidade escolar dos casos mais sutis, esses sim, mais constantes e prejudiciais ao cotidiano da escola (Debarbieux, 2002).

Considerando o caso brasileiro, Camacho (2001) realizou uma pesquisa eminentemente qualitativa sobre as práticas violentas em uma escola pública e em outra escola privada do município de Vitória e pôde perceber que a violência implícita não desperta preocupação por parte da escola. A partir

do seu trabalho, foi constatado que a violência praticada pelos alunos no ambiente escolar, presente em ambas as escolas - as agressões contra os pares, contra professores, casos de discriminação, depredação, as brincadeiras agressivas, bagunça, o não cumprimento das normas e atividades escolares - pode ter origem tanto na intolerância ao “diferente” como na reação dos “diferentes” à discriminação sofrida, expressando-se tanto de forma dissimulada como de forma explícita. Essa última tende a ser combatida e controlada pela escola, enquanto que a violência implícita tende a não receber nenhum tipo de intervenção, seja porque não é percebida, seja porque é considerada de menor importância por não acarretar conseqüências negativas visíveis. Esse tipo de violência é, normalmente, confundido com indisciplina ou brincadeira, trazendo graves conseqüências psicológicas às vítimas. De maneira geral, os resultados mostram que a escola não estaria proporcionando aos alunos idéias de alteridade, de espaço democrático e de diálogo. Para que esses espaços sejam criados, Camacho defende a inclusão nos currículos escolares “da reflexão, da discussão e do entendimento de conceitos como identidade (cultural e social), alteridade, diferença, multiculturalismo, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito, discriminação, violência, dentre tantos outros”, temas que devem fazer parte não só da educação dada aos alunos, como também dos cursos de formação dos profissionais da educação (Camacho, 2001:138).

A incivildade constatada nessas pesquisas é, na maioria das vezes, resultante da pequena delinqüência, de casos passíveis de punição e qualificação, mas que não são controlados. Não havendo nenhum tipo de reprovação a esses atos geradores de tensões no cotidiano, as vítimas ficam com a impressão geral de desordem, violência e de ausência de regras. Nesses casos, o que é realmente grave não é o ato isolado de incivildade, mas a sua repetição e a ausência de punição aos perpetradores. Isso faz com que as vítimas acabem abandonando o corpo social ao qual pertencem e passem a evitar as áreas coletivas por representarem a desordem,

“lugares de ninguém” onde a vontade do mais forte é que prevalece, anulando qualquer possibilidade de ação conjunta. “Na escola isso se traduz por uma grave crise de identidade, tanto entre alunos quanto entre docentes e o termo mais nodal nos discursos é exatamente o de “respeito”, sem o qual não há prestígio nem identidade social sólida” (Dhoquois, 1996 apud Debarbieux, 2001:178). Dessa forma, o desenvolvimento de práticas de boa convivência é fundamental para a manutenção de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Qual a relação entre as práticas institucionais e a violência?

Ao analisar as causas da violência que ocorre na escola, algumas abordagens são evitadas por vários especialistas. Há dois tipos de interpretação que são profundamente contestadas: interpretações em que a escola é apresentada como vítima da violência exterior ou as abordagens individualizantes (Abramoway, 2002; Aquino, 1998; Blaya, 2003; Debarbieux, 2002; Devine, 2002; Hayden, 2002).

A primeira diz respeito à relação entre os problemas da escola e a pobreza e violência das comunidades a sua volta ou à relação entre os alunos e grupos organizados do crime que atuariam nas dependências da escola. Através dessa leitura, os principais problemas da escola não seriam produzidos em seu interior, mas seriam trazidos do ambiente externo e, portanto, estariam fora do controle dos representantes da instituição. No entanto, Abramoway cita um estudo feito na França que derruba esse mito, apontando que escolas situadas em áreas com forte presença de criminalidade, ao adotarem boas políticas internas, foram eficientes em preservar a comunidade escolar. Essa responsabilização do outro, no caso o ambiente externo, pelos problemas da escola é conveniente à instituição, já que oculta o seu lugar na produção dessa violência. A escola pode sofrer influência do ambiente externo, porém vários autores preferem não isolar um único fator como o responsável pelos

problemas que atingem a escola, mas identificar as condições que favorecem o surgimento e o desenvolvimento da violência, através de uma abordagem transdisciplinar, envolvendo várias áreas do conhecimento (Abramoway, 2002).

Abordagens individualizantes também são comumente rejeitadas por serem consideradas muito simplistas e não darem a devida importância ao papel das próprias escolas, mais precisamente das relações estabelecidas entre seus atores, na origem de comportamentos violentos. Por outro lado, apesar da necessidade de as escolas assumirem sua responsabilidade, os autores ressaltam também que a escola não pode ser considerada a única responsável pela violência que a envolve.

O pesquisador norte-americano John Devine (2002) faz uma crítica direta à mercantilização da violência escolar e ao sistema de pesquisa realizado nos Estados Unidos, cujo enfoque é, cada vez mais, individualizado. Segundo o pesquisador, com a implementação de centenas de programas de prevenção da violência e do intenso debate sobre medo e insegurança nas escolas, a segurança escolar, especificamente no caso dos Estados Unidos, tornou-se um importante produto comercial que movimenta uma série de acessórios e equipamentos: mochilas de vinil que permitem visualizar seu conteúdo, *softwares* sobre planejamento de crises que envolvem o ambiente escolar, manuais de prevenção e programas de treinamento de professores que geram emprego a consultores de “segurança escolar”, além de todos os equipamentos de segurança como os aparelhos de raios X, detectores de metais, circuitos de câmeras e travas magnéticas. Além disso, atualmente há uma produção constante de literatura especializada sobre os “fatores de risco”, que acabam por nortear os projetos de prevenção da violência entre jovens. O grande problema dessas abordagens está em concentrar o foco de análise no indivíduo e não na violência inerente às instituições escolares que, enquanto ambientes estruturados pelos adultos, acabam, por vezes, incluindo alguns jovens e excluindo outros. Nesse sentido, o autor defende uma interpretação mais ampla da violência que ocorre nas escolas, pois acredita

que a ameaça está contida nas instituições, mesmo quando não há violência explícita, o que incluiria deixar de pensar o fenômeno em termos de punição e de pesquisar fatores puramente biológicos para dar maior atenção aos fatores sociais.

As práticas escolares construídas em escolas inglesas e francesas foram o enfoque do trabalho desenvolvido por Blaya (2003). Para a pesquisadora, a questão central do problema é o ambiente criado pelos protagonistas e, por esse motivo, não se trata de um fenômeno que atinge apenas escolas situadas em áreas menos favorecidas. Há lugares onde existem boas relações entre a comunidade escolar - comunidade, pais, alunos, professores e funcionários - e onde essas relações foram deterioradas. A autora fez um estudo comparativo entre escolas inglesas e francesas, no qual entrevistou mais de 5 mil estudantes e educadores. Os resultados mostraram que as escolas que apresentam menor número de casos de agressões e onde a probabilidade de ocorrerem eventos violentos é menor são aquelas onde o papel dos professores não fica limitado apenas à docência, mas incluem atividades extras com os alunos e onde existe ainda a promoção da união do corpo docente e bons contatos entre escola e comunidade. Através de sua pesquisa descobriu ainda que os mesmos alunos que são protagonistas de atos violentos sentem-se agredidos quando não são escutados ou quando não há um interesse efetivo dos professores pelos alunos.

As principais diferenças entre as escolas inglesas e francesas, segundo Blaya, era que os professores britânicos não se ocupavam apenas com a aprendizagem dos alunos, mas também com o seu desenvolvimento físico, pessoal e emocional. Além da responsabilidade em ministrarem suas disciplinas, orientavam grupos para a prática de atividades extracurriculares, onde cada estudante contava com um professor orientador que o acompanhava. Práticas como essas resultam num maior entrosamento entre toda a comunidade escolar, melhorando a comunicação e permitindo coerência no encaminhamento dado aos conflitos cotidianos por parte de professores

e funcionários. Dessa forma, a existência de regras seguidas e aplicadas a todos, de maneira indistinta, impede o sentimento de injustiça por parte dos alunos, algo bastante comum quando atitudes semelhantes são tratadas de formas diferentes.

Outro aspecto apontado pela pesquisadora é a forma de seleção dos professores. Na França, a seleção dos profissionais era feita para preencher as vagas em escolas de todo o país e aqueles em início de carreira eram enviados a regiões distantes das que residiam. Isso resultava em profissionais sem vínculos com a escola, pois esperavam serem transferidos, o mais rápido possível, e voltarem aos seus locais de origem, o que por sua vez acabava impedindo a continuidade do trabalho pedagógico nas escolas. No caso das escolas britânicas, a seleção dos professores era feita de acordo com as necessidades da instituição, o que permitia que o candidato à vaga escolhesse o local de acordo com os seus interesses, aumentando a chance de haver continuidade do trabalho. Outra vantagem desse sistema era que, recrutando professores que eram da mesma região da escola, o professor teria maior conhecimento da realidade social dos alunos dessa escola.⁸

A análise das relações construídas na escola tem alimentado também boa parte dos trabalhos desenvolvidos no Brasil. Para Aquino (1998), o combate à violência nas escolas passa, sobretudo, pela reformulação das relações internas. Isso porque a escola não é apenas vítima da violência do contexto externo, mas a violência que se manifesta no seu espaço tem aspectos próprios da instituição escolar e é produzida no seu interior.

Segundo Aquino, atualmente a escola tem se apresentado aos educadores como um espaço onde as batalhas civis estão cada vez mais presentes, causando um grande mal-estar por se contrapor à visão bucólica da escola como o espaço da disciplina e da fomentação do pensamento humano. No meio educacional prevalecem duas vertentes na análise da violência presente no cotidiano escolar: uma de cunho “sociologizante”, onde a violência teria raízes externas às práticas escolares, como os contextos político, econômico e cultural; a outra de cunho “psicologizante”, em que os eventos conflituo-

8 Revista Nova Escola, nº 165,
Endereço na Internet: http://novaescola.abril.com.br/ed/165_seto3/html/falamestre.htm

tos estariam relacionados à estruturação psíquica dos agentes envolvidos em eventos conflituosos. Em ambas, as causas dos problemas internos não são atribuídas às práticas institucionais realizadas pela escola, mas a questões anteriores e/ou externas a ela. Com isso, restam o sentimento de impotência dos educadores diante das situações difíceis que ocorrem na escola e as práticas de encaminhamento dos problemas, seja aos diretores, psicólogos ou a até mesmo a expulsão de alunos.

Diante desse quadro, Aquino enfatiza a análise institucional da questão da violência escolar já que, como instituição, a escola não é apenas reprodutora de orientações externas, mas, sobretudo, produtora de ações entre seus agentes. Nesse sentido, a violência na escola só pode ser pensada se o sujeito envolvido estiver situado num complexo de lugares e relações pontuais, ou seja, institucionalizada. Para se pensar em ações práticas à questão da violência, é necessário situá-la nas relações institucionais da escola e não em seus atores, de forma individualizada (Aquino, 1998).

Essa análise institucional, em que a escola toma para si parte da responsabilidade pela violência que ocorre em seu espaço, é importante não apenas para pensar alternativas que solucionem os problemas, como também para derrubar mitos que foram criados, ao longo do tempo, que prejudicam ou intensificam essa violência.

Outro exemplo apontado por Aquino é que, freqüentemente, argumenta-se que uma das causas da crise na educação e do fracasso escolar são os problemas de indisciplina. Alunos indisciplinados, que não têm respeito nem limites ou que, simplesmente, mostram-se desinteressados em relação à escola, estariam impedindo os professores de efetivarem a tarefa pedagógica e seriam os responsáveis pelo fracasso escolar. Novamente são justificativas que não levam em consideração a sala de aula, a relação professor-aluno e questões estritamente pedagógicas e que, conseqüentemente, não têm fundamento justamente por tomarem a disciplina como um pré-requisito para a ação pedagógica e não como resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula (Aquino, 1998). Representações como essas podem ainda levar a avalia-

ções equivocadas, entre elas, o saudosismo em relação à antiga escola, vista por muitos como rigorosa e de qualidade. Contudo, segundo Aquino, as escolas em que estudaram as gerações anteriores, analisadas de maneira mais próxima, na verdade não eram de qualidade inquestionável. Eram escolas extremamente elitistas, que atendiam a uma pequena parcela da população e onde a disciplina era garantida pela ameaça e pelas penas infligidas. Compreendiam métodos que refletiam o período autoritário vivido, algo que não condiz com o momento atual onde se torna necessário não replicar um modelo simplesmente, mas estabelecer um outro tipo de relação civil, embasado num contexto democrático (Aquino, 1998).

“É óbvio que uma relação de respeito é condição necessária (embora não suficiente) para o trabalho pedagógico. (...) Antes o respeito do aluno, inspirado nos moldes militares, era fruto de uma espécie de submissão e obediência cegas (...) Hoje, o respeito ao professor não mais pode advir do medo da punição - assim como nos quartéis - mas da autoridade inerente ao papel do “profissional” docente. Trata-se, assim, de uma transformação histórica radical do lugar social das práticas escolares.” Ou seja, é necessário que exista o respeito, como resultado de uma admiração fundada na assimetria e na diferença. “Talvez, a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno” (Aquino, 1998:5). A relação pedagógica implica então em um contrato implícito que deve ser conhecido e respeitado por todos para que a ação se concretize e, nesse sentido, a indisciplina pode aqui ser entendida como o “termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções” (Aquino, 1998:8). A

indisciplina, nesse caso, seria a ausência de um objetivo preciso apresentado ao aluno na proposta pedagógica.

Outro item polêmico apontado pela literatura, presente nas práticas escolares, é a adoção de medidas de suspensão ou de expulsão de alunos como forma punitiva por parte da instituição a atos de indisciplina ou violência praticados pelos alunos. No caso da primeira, significa proibir o acesso do aluno à escola durante um período determinado de tempo. A segunda, apesar de não ser uma prática legal, ainda é comum, sendo realizada de maneira dissimulada, na forma de transferência compulsória, em que se transfere o “aluno-problema” para uma outra escola. Pesquisa realizada na Inglaterra aponta que a experiência da expulsão ou da suspensão pode levar a uma situação de maior concentração de desvantagens ou ainda agravar ou aumentar os riscos existentes dos alunos que já se encontram numa situação de privação (Hayden, 2002).

As expulsões apontam a existência de crianças e famílias que estão excluídas socialmente ou à beira dessa condição e os dados da pesquisa inglesa indicam que quando a expulsão ocorre nos dois últimos anos da escolaridade obrigatória, a probabilidade de o aluno expulso voltar a frequentar a escola é pequena. Os grupos visados por medidas como a expulsão e a suspensão são, na verdade, um desafio ao sistema educacional, já que representam um grupo que necessita de maior apoio individual do que seus colegas, ao invés de passarem por mais um processo de exclusão. Mais ainda, a distribuição desses alunos não se dá de forma homogênea entre as escolas, há uma concentração de alunos que foram submetidos a essas práticas em escolas de pouco prestígio ou procura, o que acaba por reafirmar as dificuldades enfrentadas por esse grupo (Hayden, 2002).

Aquino reforça a idéia de inclusão em contraposição à exclusão. Para ele, a transgressão de regras é inerente à ação pedagógica. Conseqüentemente, as sanções são necessárias, desde que reparatórias, “que incluam o sujeito no jogo escolar, que não se prestem a expurgá-lo da cena pedagógica. No entanto, existe uma prática intolerável disseminada nas escolas brasileiras:

mandar aluno para fora da sala de aula. Nove entre dez professores se valem desse expediente duvidoso.” (Aquino, 2004:95). Práticas como essa foram forjadas num modelo ultrapassado que precisa ser superado através de uma perspectiva da inclusão.

Como trabalhar o problema?

O problema da violência na escola, de acordo com os autores apresentados até aqui, é uma questão bastante complexa, o que implica a adoção de diferentes estratégias de ação, voltadas para a realidade de cada escola a partir de um diagnóstico local preciso.

Como já foi colocado anteriormente, as pesquisas de vitimização são instrumentos eficazes na identificação dos casos que ocorreram, além de permitirem captar a violência a partir das experiências vividas pelas vítimas e têm sido amplamente utilizadas em vários países. No entanto, Debarbieux alerta que, muitas vezes, pesquisas nessa linha acabam resultando em análises individualistas dos eventos e que “a explicação não deve ser buscada em nível individual, mas em dificuldades cumulativas vividas de forma coletiva nas escolas que não foram capazes de criar um clima escolar suficientemente harmonioso” (Debarbieux, 2002:72). Ressalta que é importante que as reflexões não tenham como referencial uma violência naturalizada, que acontece de maneira súbita, mas sim um fenômeno que tem uma história e que é construído socialmente, o que, por sua vez, o torna possível de ser prevenido. Por tratar-se de uma construção lenta, a prevenção deve ser realizada em meio às tarefas do dia-a-dia da escola, com a participação de todos os envolvidos.

É necessário que esteja claro para a comunidade escolar que o objetivo das ações não deve ser o de eliminar o conflito nas escolas, porque há momentos em que o conflito se manifesta de forma legítima ou aceitável. O que deve acontecer é a sua regulação pela palavra e não pela violência, pois “a

questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também a capacidade da escola e seus agentes de suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (Charlot, 2002:436).

Santos reafirma que “a violência nasce da palavra emparedada” (Columbier, 1989, *apud* Santos, 2001:120). Está intimamente vinculada à exclusão que se faz pelo discurso da recusa pela afirmação do silêncio. Dessa forma, torna-se fundamental que a escola esteja preparada para atuar como uma instituição forte, regida por regras livremente consentidas, administrando os conflitos através da restauração da autoridade do professor e pela mediação da linguagem. Isso significa que a escola tem que ser vivida como uma rede de relações em que as palavras tomam o lugar dos atos de violência. “Esse diálogo, paciente, obstinado, pedagógico, instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que podem ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidades do encontro.” (Santos, 2001:121).

Qual o papel do professor diante da violência?

Apesar do sentimento de impotência que afeta boa parte dos educadores, há quase unanimidade entre os pesquisadores da área da educação em enfatizar o papel central desses profissionais nas ações de intervenção e prevenção da violência ou na reconstrução da função que a escola tem na vida dos jovens. Na literatura internacional, há a convicção de que o professor tem um papel fundamental em qualquer tipo de ação preventiva e de controle da violência nas escolas. Segundo Fukui, “A análise do quadro de medidas adotadas e dos problemas de segurança apresentados indica que a questão da segurança nas escolas passa muito mais pela figura do professor, de sua ação educativa e sua atuação como formador de opinião do que propriamente pela atuação de profissionais de segurança pública.” (Fukui, 1992, *apud* Abramoway, 2002:91).

Considerando a importância do professor nesse processo, algumas escolas procuram envolvê-lo não apenas na função docente, mas também em atividades extracurriculares junto aos alunos. No entanto, essa dedicação mais abrangente dos professores tem relação direta com a formação e qualificação recebidas por esse profissional. Blaya aponta que, atualmente, além das questões estruturais do trabalho docente, a formação dos profissionais da educação não colabora na constituição de pessoas preparadas para lidar com situações conflituosas e administrar crises. “Quando começam a ensinar, os jovens mestres seguem modelos. Quando não têm opção, inspiram-se em seus antigos mestres, que foram formados em instituições antigas, arcaicas, que ainda não incorporaram a escola democrática, acolhedora de estudantes diferentes, com problemas diversos.”⁹

Diante de novas exigências na profissão, os professores não podem estar habilitados apenas para educarem seus alunos nas disciplinas que fazem parte dos currículos, mas, além disso, têm que desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos. Para isso, segundo Royer (2002), há oito elementos que devem fazer parte da formação de professores para que se sintam capacitados a lidar com os conflitos e pensar estratégias de ação para a prevenção da violência na escola. Entre esses elementos estão: a) a necessidade de mostrar aos professores que a violência não é algo “natural”, mas que é uma questão que precisa ser pensada a partir do contexto em que está inserida; b) que a escola pode realmente contribuir para evitar a violência. Considerando que a escola prepara os alunos para a vida social, ela pode ser a segunda oportunidade, ou até mesmo a última, de desenvolvimento das capacidades necessárias para desenvolverem habilidades e terem uma vida profissional e pessoal de sucesso; c) os professores devem estar atentos à necessidade de agirem de forma ativa e não reativa aos problemas que ocorrem na escola, o que deve ser pensado em um contexto de prevenção e de intervenção precoce da violência; d) respeitar o contexto em que a escola está inserida, pensando um modelo de intervenção que atenda à situação particular de uma escola

⁹ Revista Nova Escola, nº 165, Endereço na Internet: http://novaescola.abril.com.br/ed/165_setor3/html/falamestre.htm

ou de um aluno, considerando que o problema da violência é complexo e não, necessariamente, homogêneo; e) a necessidade de constante atualização das informações passadas aos professores a respeito da violência escolar; f) a política de formação dos professores deve ser guiada a partir dos resultados de pesquisas confiáveis sobre o tema da violência; g) os pais de alunos devem estar envolvidos nos projetos realizados pela escola, pois as intervenções realizadas em sala de aula não são suficientes para apresentarem resultados positivos, devem também levar em conta o ambiente em que vivem os alunos; h) pelo mesmo motivo apontado anteriormente, deve ser estabelecida uma parceria com a comunidade da qual a escola faz parte e dos serviços oferecidos por ela (Royer, 2002).

De maneira geral, segundo Sposito, a violência na escola está relacionada a uma nova forma de sociabilidade entre os alunos na qual predominam as práticas violentas, situação essa que atinge tanto as escolas de áreas carentes quanto as escolas particulares ou situadas em áreas nobres. Como consequência dessa constatação, surge um discurso acadêmico que “tenta agregar esses comportamentos em torno da conduta dos grupos juvenis, sendo esses últimos fortemente responsabilizados pela disseminação da violência no interior da escola.” (Sposito, 2001:99). No caso norte-americano, a ênfase nos problemas de violência envolvendo jovens acaba colocando-os em evidência nos discursos oficiais e naqueles veiculados pela mídia. Isso reforça a criação e a manutenção de estereótipos, rotulando os jovens como um grupo potencialmente “perigoso”, sobretudo os jovens negros, além da visão do rap, freqüentemente associado a esses grupos, como uma influência negativa na vida desses jovens. Nesse sentido, Mahiri e Conner (2003) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi o de levantar e representar as perspectivas dos jovens negros moradores das áreas urbanas a respeito da violência em suas vidas e explorar suas perspectivas e as possíveis influências do *hip-hop* e *rap* em relação à violência¹⁰.

Entre os dados obtidos pela pesquisa, percebeu-se que os alunos entendem que podem se divertir e dançar músicas de *rap* sem estarem, necessaria-

10 Os jovens que participaram das entrevistas são alunos da escola de uma comunidade carente dos Estados Unidos, majoritariamente formada por imigrantes ou filhos de imigrantes. 90% dos alunos entrevistados eram afro-americanos e pertenciam a famílias com baixa renda. A pesquisa contou com dois grupos de questões. Um abordava quais eram as experiências dos alunos com a violência e como os alunos e seus colegas resolviam situações violentas ou potencialmente violentas. O outro grupo explorou como os alunos entendiam as imagens e mensagens contidas na cultura e na música do rap, assim como em outras formas de cultura popular transmitidas eletronicamente e se eles próprios são influenciados e como são por essa imagens e mensagens.

mente, adotando os valores e comportamentos presentes em algumas músicas. Os alunos também reconhecem que podem evitar a violência e podem ajudar outras pessoas a evitarem, assim como também reconhecem que as causas da violência em sua comunidade são muito grandes, o que os impedem de, como indivíduos, conseguirem efetuar alguma mudança. Entendem que a violência é causada por forças que atuam dentro e fora da comunidade e que estão além do seu controle imediato.

De maneira sucinta, os pesquisadores tiveram três descobertas que contrastam com o discurso divulgado pela mídia. Primeiro, que os jovens revelaram ter um entendimento complexo sobre as causas da violência e do crime em suas vidas e na comunidade. Segundo, os jovens tinham uma visão crítica da violência e do crime associados a atividades de gangues ou de tráfico de drogas, assim como também criticam as imagens e mensagens negativas de violência, crime e sexo propagadas por alguns grupos de *rap*. Terceiro, a compreensão e as críticas desses jovens sobre crime e violência funcionavam para abrandar as influências negativas e aumentar o desejo dos jovens em frustrar ou melhorar situações violentas em suas vidas e na comunidade. Algo que merece muita atenção é a percepção que os jovens apresentaram, através das entrevistas, de que os adultos deveriam ser mais bem preparados para cuidar das necessidades dos jovens e isso se aplica aos adultos da comunidade e aos professores nas escolas (Mahiri e Conner, 2003). Resultados como esses permitem identificar o quanto a qualidade do relacionamento entre os adultos e os jovens de suas comunidades ou escolas é fundamental para a aprendizagem desses jovens, seja nas questões acadêmicas, seja nas questões do cotidiano.

A presença de incivildades sinaliza de maneira contundente tanto a crise da eficácia socializadora da escola quanto as insatisfações dos alunos em relação a ela e, em contrapartida, a dificuldade da escola em lidar para que essas incivildades assumam a forma de conflito que seja passível de gestão no âmbito da convivência democrática. A atual crise no sistema de educação, segundo Charlot, afeta ainda a legitimidade da escola entre pais,

alunos e até mesmo docentes. A partir do relato de alunos e professores, Mahiri e Conner apontam que é preciso criar um novo olhar em relação ao papel e a importância que os adultos têm em relação à vida e ao desenvolvimento desses jovens, especialmente entre aqueles que têm menor acesso aos recursos coletivos.

Hoje, os benefícios obtidos ao frequentar a escola não estão mais claros: a ligação entre escola e aprendizado não está tão evidente, a assiduidade do aluno não é mais algo obrigatória ou ainda, o que é mais preocupante, a orientação dada pelos professores não tem mais legitimidade entre os alunos. “Não é só a lógica da instituição que resta obscura aos olhos dos alunos, é seguidamente a do próprio saber e, por conseguinte, do ato ensino/aprendizagem” (Charlot, 2002:441). Isso aponta claramente para a responsabilidade do professor já que violência escolar e práticas de ensino cotidianas estão intimamente conectadas e incidem diretamente no eixo central que movimenta a escola. Havendo sentido nas práticas da instituição, tornam-se claras as condutas de cada um, assim “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola...” (Charlot, 2002:442).

Considerando os trabalhos produzidos, um dos pontos centrais ao se discutir o problema da violência no ambiente escolar é a relação entre o mundo adulto e o mundo juvenil estabelecida na escola, considerando que o primeiro se apresenta incapaz de gerenciar os conflitos, indissociáveis nas relações entre diferentes gerações. Assim, a própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições do mundo adulto, deve ser investigada e submetida a crítica.” (Sposito, 2001:101).

No caso do Brasil, apesar do seu papel fundamental no combate à violência, quase nada é feito para habilitar os profissionais da educação em trabalhar os conflitos cotidianos. Este levantamento tem por objetivo prestar algum auxílio à comunidade escolar na reflexão sobre a violência que a atinge e no estabelecimento de metas e ações para coibi-la.

Como já foi demonstrado, o ponto de partida é identificar quais as violências que acometem a nossa escola e quais as intervenções que devem ser

adotadas. Porém, para que esse trabalho se desenvolva de maneira satisfatória, há um pré-requisito que, quando não atendido, compromete o sucesso de qualquer empreitada. Trata-se da premissa da não negação dos conflitos. É comum nas escolas brasileiras que seus responsáveis neguem a existência dos conflitos, seja para tentar preservar a imagem do estabelecimento e seus funcionários, seja como forma de sobrevivência diante da incapacidade de tratar dos transtornos do dia-a-dia.¹¹ Quando os conflitos na escola são negados, não há a adoção de medidas eficazes para lidar com as divergências ou o estabelecimento de estratégias de prevenção. Dessa forma, é central que a comunidade escolar, sobretudo professores e direção, assumam que os conflitos, em maiores ou menores proporções, estão presentes na escola e que parte considerável é produzida pelas relações estabelecidas no próprio ambiente escolar. Também deve ficar claro que esse enfrentamento faz parte do cotidiano escolar, é inerente a ele e que, dessa forma, cabe à comunidade assumi-lo para poder encontrar os meios de tratar esses acontecimentos de maneira democrática e eficiente.

Outra pista que a literatura revela é que problemas como esses devem ser pensados dentro do contexto onde estão inseridos, ou seja, deve-se tentar entender como a violência se constrói dentro da escola e, para isso, uma forma bastante eficiente seria a de ouvir os próprios atores envolvidos. A escola deve fazer sentido não apenas para os alunos mas também para os professores e isso só pode ocorrer se os seus agentes tiverem o direito de existir enquanto sujeitos, participantes de uma rede de relações, que pensam e que podem falar e contribuir. Através do diálogo é que haverá respostas a perguntas como: de qual violência estamos falando? Qual o meu papel nesse contexto?

Contudo, não se trata de uma tarefa fácil já que exige a capacidade de todos estarem abertos não somente a sugestões mas também a críticas, sobretudo os docentes. Estarem abertos, nesse sentido, significa reconhecer que há momentos em que suas ações podem também fazer com que os alunos se sintam agredidos ou que a sua simples omissão permite que a violência

¹¹ Ver no capítulo 2 estudo de caso sobre escola da Zona Sul do município de São Paulo.

tome espaço. Significa reconhecer que algumas concepções e práticas muito difundidas no meio escolar são extremamente violentas e excludentes e que vivemos um novo período, o que requer pensar em novas práticas.

Não há métodos que podem ser aplicados e replicados simplesmente. O que existem são sugestões que podem ser aproveitadas e até mesmo adaptadas a diferentes realidades. Cabe a cada grupo pensar, independentemente de todas as barreiras que se apresentam, o que é possível fazer para reverter o quadro negativo e descobrir que existem ações acessíveis, que podem ser colocadas em prática mesmo num microcontexto, desde a sala de aula até toda a escola ou o próprio bairro.

CAPÍTULO 2

CONFLITO E INSEGURANÇA ESCOLAR NAS ZONAS LESTE E SUL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

CAREN RUOTTI

1. Introdução

A violência escolar constitui-se como um problema contemporâneo, que vem afetando os processos educativos e colocando em questão a própria estrutura da instituição escolar, suas práticas e relações. A complexidade desse problema requer esforços no sentido de uma abordagem ampla que dê conta das suas diferentes manifestações, bem como das ações que vêm sendo adotadas para a sua prevenção.

No Brasil, desde a década de 90, a violência nas escolas vem adquirindo relevância no debate público e acadêmico, além de visibilidade na mídia. Ao longo desses anos, o problema vem sendo abordado sob diferentes perspectivas. Assim, de um problema que era restrito a manifestações de agentes externos contra o patrimônio público, começa a ser relacionado às condições de violência social, ou seja, ao aumento da criminalidade nos grandes centros urbanos, inclusive, nas áreas periféricas. Além desse enfoque, ganham

também importância as análises que se reportam à violência escolar *stricto sensu*, ou seja, à violência que surge dentro da instituição escolar a partir das relações entre os seus diferentes membros.

A violência escolar, como um problema social, acaba por requerer também a atenção do Estado, que intervém de maneiras diferenciadas, dependendo da concepção que tem sobre essa violência. Assim, o poder público passa a tratá-la no país, em algumas ocasiões, como um problema apenas de segurança, o que é evidenciado pelas medidas de policiamento nas escolas e instalação de equipamentos de segurança. Há também iniciativas, ao longo das gestões, inclusive no Estado de São Paulo, mais educativas, evidenciadas pelas propostas de abertura das escolas nos finais de semana, a fim de propiciar uma maior aproximação entre comunidade e escola. Diferentes graus e êxitos são observados na implementação dessas propostas, embora não haja avaliações precisas sobre a eficácia das diferentes ações.

Os resultados e proposições sobre as situações de violência escolar expostos neste capítulo têm como base os estudos realizados pelo NEV/USP em escolas públicas localizadas em áreas periféricas do município de São Paulo, nos anos de 2002 e 2003¹². Especificamente, contém os dados de duas pesquisas que investigaram escolas da Zona Leste (distritos de Cidade Tiradentes, Iguatemi, São Mateus, São Rafael) e sul do município (distritos de Jd. Ângela, Jd. São Luís, Capão Redondo e Campo Limpo). No total foram pesquisadas 60 escolas públicas pertencentes às redes estadual e municipal nos seus diferentes níveis de ensino. Além dos dados primários coletados diretamente por meio de entrevistas com os diretores e coordenadores das escolas, foram coletados dados junto aos órgãos de segurança, Polícia Militar e Guarda Civil Metropolitana, sobre os tipos e números de ocorrências atendidas nas escolas para os distritos pesquisados; dados da Secretaria de Estado da Educação (estatísticas oficiais sobre a situação de escolarização) para os distritos pesquisados e município em geral; acompanhamento das notícias veiculadas pela mídia impressa (jornais¹³) sobre educação e violência escolar. Além disso, os

12 Os resultados dessas pesquisas fazem parte de dois relatórios de Iniciação Científica concluídos em 2003. Na área da Zona Sul de São Paulo a pesquisa foi realizada por Telma Falcão e na Zona Leste por Caren Ruotti, ambas orientadas pela Prof^a. Nancy Cardia.

13 Jornais: O Estado de S. Paulo, O Globo, O Dia, Diário de S. Paulo, Folha de S. Paulo, Jornal da Tarde. As notícias coletadas datam de julho de 2001 até fevereiro de 2003.

dados dos órgãos de classe¹⁴ sobre violência nas escolas também foram considerados.

Ademais, este trabalho apresenta um diagnóstico que fez parte do processo de intervenção em uma escola estadual localizada no distrito do Jd. Ângela, o qual teve como objetivo a implementação da mediação de conflitos no ambiente escolar.

Essas pesquisas, no geral, procuraram apreender as situações de violência e indisciplina existentes no ambiente escolar, identificando tanto as pequenas incivildades existentes no cotidiano escolar como as ocorrências de maior gravidade (tratados aqui como delitos¹⁵), além das condições das escolas no que diz respeito aos seus recursos físicos e humanos.

Em suma, as pesquisas fornecem informações importantes quanto à situação das escolas públicas localizadas nessas regiões e apontam para a necessidade de várias melhorias, o que remete tanto à responsabilidade dos órgãos públicos como das próprias escolas no desenvolvimento de trabalhos que tenham como objetivo gerir democraticamente os conflitos existentes no cotidiano escolar, a fim de diminuir os riscos representados pela violência.

2. A educação como alvo da mídia

Por meio da realização de um banco de dados com notícias veiculadas na imprensa escrita sobre a educação e, mais especificamente, sobre a violência escolar, tem-se uma aproximação com a imagem que a mídia cria em torno da problemática, embora os dados apresentados não sejam capazes de dimensionar o número de ocorrências de violência que atingem as escolas. As notícias incluídas nesse banco datam de julho de 2001 até fevereiro de 2003, referentes ao Estado de São Paulo, totalizando 222 notícias¹⁶.

As notícias catalogadas indicam grande cobertura dos projetos oficiais destinados ao sistema de ensino público. Entretanto, é importante ressaltar que o destaque dado pela mídia incide sobre os casos extremos de violência,

14 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO).

15 Optou-se por utilizar o termo delito, um termo mais geral, capaz de abarcar as ocorrências nas escolas que podem estar referidas a crimes ou a contravenções penais cometidas tanto por alunos quanto por pessoas externas à escola. Evitou-se a utilização do termo “ato infracional” o qual é imputado aos crimes e contravenções (previstos no Código Penal) cometidos por crianças ou adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Isso porque se identificou que os delitos nas escolas podem tanto ser cometidos por alunos (adolescentes ou crianças), alunos maiores de idade ou pessoas externas à escola.

16 É preciso esclarecer que, devido à coleta ser realizada por meio de diferentes jornais, a mesma notícia pode ter sido veiculada mais de uma vez. Assim, os dados apresentados correspondem não exatamente ao número de ocorrências nas escolas, mas sim aos casos mais veiculados pela mídia impressa. Isso ocorre com mais frequência nos casos de homicídio, quando é comum que mais de um jornal noticie o mesmo caso, o que acaba por colaborar para o superdimensionamento da violência mais grave e tecer a imagem da escola como um lugar perigoso.

como os homicídios, agressões e ameaças, inclusive aquelas contra professores e outros funcionários, além do tráfico e consumo de drogas - nas escolas e no seu entorno.

Tabela 1 - Notícias sobre educação e violência escolar na mídia impressa 2001 a 2003

Temas das notícias	Localidade		
	Estado de São Paulo	Zona Leste	Zona Sul
Projetos oficiais	108	6	11
Agressões (vítimas: aluno, professor, funcionário, caseiro)	49	12	8
Tráfico de drogas	48	9	12
Presença de policiamento	43	6	9
Ameaças (vítimas: aluno, professor, funcionário)	34	13	7
Consumo de drogas	31	9	9
Homicídios (vítimas: aluno, não-aluno, professor, funcionário)	31	16	3
Tiroteio	18	4	5
Briga entre alunos	15	6	4
Ausência de policiamento	14	5	1
Depredações	14	5	6
Voluntariado	13	3	5
Experiências exitosas	13	2	4
Furto e roubo	9	-	4
Consumo de álcool	7	-	-
Suicídio de ex-aluno	4	-	-
Porte de arma	4	2	-
Invasão da escola	2	1	-
Tentativa de homicídio (vítimas: professor, alunos)	2	1	-
Explosão de bomba	1	1	-

Fonte: Banco de Dados - Escola - NEV-USP

A prioridade e o destaque dados a esses acontecimentos tendem a generalizar a imagem de que as escolas públicas, principalmente as localizadas nas regiões periféricas, são violentas.

Essa imagem, não obstante, acaba por gerar uma mobilização das instâncias públicas no sentido de trazer mais segurança às escolas por meio de diferentes projetos que, no geral, acabam se revelando esporádicos. Nesse sentido, os projetos primam apenas por acobertar o sentimento de insegurança que os acontecimentos violentos geram, mas sem realmente tratar das causas dos problemas - uma vez que, como veremos mais adiante, o próprio diagnóstico feito por esses órgãos sobre as ocorrências de violência nas escolas não se mostra preciso. Pode-se citar como exemplo desses projetos um plano de segurança do governo do Estado de São Paulo destinado às escolas estaduais, divulgado pela mídia impressa, que previa, em um dos seus itens, a realização de revista policial em alunos, o que provocou várias reações contrárias e foi, em princípio, abandonado¹⁷. Além de projetos que estão basicamente voltados para a maior presença policial nas escolas e para a adoção de mais medidas de segurança, como os circuitos internos de TV.

Como salienta Milani, em artigo que discute a presença da polícia nas escolas, a violência não será apenas resolvida com policiamento. É necessário um questionamento sobre a premissa que a repressão seria um antídoto para violência, inclusive na escola: “quanto mais confiamos na repressão, mais descuidamos da educação. Os melhores antídotos para a violência na escola são uma boa relação educador-educando, baseada em vínculos afetivos, diálogo, respeito mútuo e princípios de justiça, e um ambiente escolar de participação, valorização, alegria e flexibilidade. Isso demora e dá mais trabalho do que chamar a polícia, mas é exatamente essa a missão da escola”¹⁸.

Não estamos aqui contrários à presença policial na escola, já que existem algumas situações como o tráfico de drogas, os tiroteios no entorno escolar, invasões seguidas de furtos e roubos, que exigem algum tipo de atuação por parte da polícia, mas estamos questionando a visão que muitas vezes é apoiada pela mídia de que a insegurança escolar exige apenas um reforço de medidas repressivas. Isso porque, novamente em referência a Milani, é preciso identificar para que tipo de violência esse policiamento está sendo

17 “Plano de Alckmin prevê a revista em escolas” (título de reportagem, Diário de S. Paulo, 08/05/02); “Revista terá protesto organizado” (título de reportagem, Diário de S. Paulo, 10/05/02); “Governo diz agora que revista escolar só em caso extremo” (título de reportagem, Diário de S. Paulo, 11/05/02).

18 Milani, Feizi M. é médico de adolescentes, presidente do Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos - INPAZ. O artigo intitulado “Polícia nas escolas?”, ao qual fizemos referência, pode ser consultado na página: www.inpaz.org.br/prs_ler.asp.

destinado: “há uma grande diferença entre situações corriqueiras de brigas e rixas entre alunos, e a escola ser alvejada ou invadida por narcotraficantes. A primeira faz parte do aprendizado e controle emocional, convívio social e respeito às diferenças que deve integrar os objetivos da experiência escolar. A segunda pode, de fato, requerer (dentre outras medidas) a presença da polícia no portão da escola” (idem).

Além disso, como indicam Sposito e Gonçalves (2002), esse clima de medo intensificado pela mídia não pode ser desconsiderado, uma vez que age na inibição da própria prática docente na realização de atividades de redução da violência: “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” (p. 134).

Mais recentemente temos visto um incentivo dos órgãos públicos em realizar projetos educativos que sirvam para aproximar a comunidade da escola e diminuir a violência¹⁹, proporcionando lazer e recreação. Entretanto, é preciso salientar que não basta abrir a escola nos finais de semana, se, no seu cotidiano, a escola se mantém fechada ao diálogo com a comunidade em geral e, inclusive, com os seus alunos, reforçando práticas hierárquicas e por vezes autoritárias, que não ajudam na formação de um ambiente escolar mais pacífico e democrático - “democratização das escolas não pode ser atividade só de fim de semana: significa lutar por melhores condições de trabalho e remuneração dos educadores; significa reivindicar mais investimentos públicos em educação; significa criar espaços no dia-a-dia escolar, onde as regras de convívio sejam construídas de comum acordo e onde todos sejam cidadãos, ou seja, tenham direito a voz e voto. Respeito mútuo não se aprende numa escola sempre disposta a criminalizar e reprimir com violência os

19 Como o Programa “Escola da Família” do governo estadual de São Paulo.

atos de resistência e de rebeldia de seus alunos diante de um ensino falido. Democracia se aprende num ambiente norteado pelo desejo sincero e permanente de democracia” (Patto, 2002, p. 51).

Além disso, como ressalta Sposito (2002) em relação a esses programas: “jovens e adolescentes são sujeitos de direitos em processo de desenvolvimento e, muitas vezes, constituem 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” (p. 279)²⁰.

3. Violência escolar caracterizada pelos órgãos de classe educacionais

Os órgãos de classe educacionais vêm realizando pesquisas no sentido de diagnosticar os problemas de violência no ambiente escolar e suas implicações na qualidade do ensino. Além disso, procuram levantar possíveis causas para essas situações e propostas para diminuir a violência e indisciplina no cotidiano das instituições escolares, a partir das experiências e sugestões advindas das próprias escolas.

A UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo) vem realizando desde 1995 pesquisas que têm como objetivo diagnosticar os problemas de violência nas escolas, bem como indicar possíveis soluções, totalizando oito levantamentos anuais até o momento. Essas pesquisas são feitas por meio do envio de questionários a escolas estaduais localizadas nas diversas regiões do Estado (Capital, Grande São Paulo, Interior e Litoral), obtendo diferentes amostras ao longo dos anos. Na última pesquisa realizada no 1º semestre de 2003 (ano base 2002), houve o envio de aproximadamente 3.000 questionários para as unidades escolares e um retorno de 300 questionários. Os dados não estão desagregados por municípios, fazendo referência somente ao Estado de São Paulo como um todo.

²⁰ Referência ao artigo de Sposito, Marília Pontes: “As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar”, in: *Violência e criança*, Westphal, Márcia F. (org): São Paulo. EDUSP, 2002.

No que diz respeito à violência contra o patrimônio escolar, essas pesquisas evidenciam que as escolas pesquisadas, segundo seus dirigentes, sofrem em grande medida com as depredações, arrombamentos, pichações (internas e externas) e com o furto de equipamentos e materiais. Em relação às violências contra as pessoas, verifica-se a menção em maior número de escolas das brigas entre os alunos e do desacato/ agressões verbais a professores.

Na última pesquisa os dirigentes relataram que essas situações de indisciplina e violência no ambiente escolar acabam por afetar o rendimento escolar dos alunos, causam a evasão, a deterioração das instalações das escolas e a desvalorização do ambiente escolar.

As pesquisas da UDEMO ainda mostram a escola como sendo afetada por problemas como o tráfico e consumo de drogas no seu entorno e dentro do próprio prédio escolar. Em relação ao tráfico e consumo dentro das escolas, têm-se que, em 2002, os dirigentes de 19% das escolas indicaram a presença desse problema. Já no que se refere às imediações das escolas, também no mesmo período, 44% dos dirigentes das escolas mencionaram a ocorrência desse delito. No geral, os dados evidenciam uma presença significativa do tráfico e do consumo de drogas, o que certamente prejudica o ambiente escolar e coloca em risco, principalmente, os alunos. Uma limitação desses dados é que não desagregam os casos de consumo de drogas dos casos de tráfico de drogas, que são fenômenos diferentes que merecem também tratamentos diferenciados.

Outro dado interessante dessas pesquisas se refere à percepção dos entrevistados sobre a participação dos pais e da comunidade em geral na escola. De modo geral, os resultados tendem a mostrar que tal participação, na maior parte das escolas, é “razoável” ou “fraca”, o que evidencia a maior necessidade de as escolas investirem em projetos que estimulem essa aproximação e mesmo mudanças de atitudes que auxiliem no melhor relacionamento entre os funcionários das escolas e os pais/ responsáveis pelos alunos.

De outra forma, a família é considerada a grande responsável pela indisciplina escolar, segundo os dirigentes que responderam ao questionário da última pesquisa - 63% têm essa opinião. Ao contrário, apenas 16% dos entrevistados responsabilizaram a escola pelo problema, ou seja, entre outras instâncias a escola foi a menos responsabilizada pelos seus problemas de indisciplina. É possível presumir que essa falta de reconhecimento de que o problema da indisciplina refere-se em grande medida ao próprio ambiente escolar e às relações que são mantidas no seu cotidiano constitui-se em um entrave para o desenvolvimento de iniciativas que melhorem o respeito mútuo e um ambiente mais pacífico e democrático. Assim, os próprios membros da escola estão se eximindo de repensar suas próprias práticas, o que só serve para perpetuar as constantes agressões e desrespeitos que são identificados no seu cotidiano.

Um grande número de escolas informou desenvolver projetos para melhorar a indisciplina na escola ou melhorar a sua relação com a comunidade, projetos para a conscientização de valores, atividades e eventos variados, projetos específicos contra a violência, campanhas de conscientização do meio ambiente, abertura para a utilização dos espaços escolares por toda comunidade, campanhas de saúde, entre outros. Contudo, os efeitos dos projetos não foram avaliados.

O relatório “A realidade sem retoques da educação no Brasil”, elaborado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE - em 2001, propõe-se a retratar a situação da violência escolar, no que diz respeito, inclusive, ao consumo e tráfico de drogas nas escolas. Para tanto, apresenta os dados resultantes de uma coleta nacional realizada pelos sindicatos filiados em 2.351 unidades escolares públicas e particulares do país. Além disso, utilizou vários dados sobre as situações de violência nas escolas e estabeleceu cruzamentos com os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB de 1999 (variável proficiência dos alunos), a fim de obter indicativos sobre os efeitos da violência na qualidade do ensino.

De um modo geral, essa pesquisa procurou estabelecer as possíveis relações entre o consumo de drogas e outras ocorrências, como roubo, furto, pichação e depredação no cotidiano escolar. Os resultados obtidos indicam a existência dessa relação, assim, nas escolas onde se evidenciou a presença de drogas (consumo e tráfico), verificou-se uma maior frequência de atos de violência contra pessoas e contra o patrimônio escolar.

Os dados demonstram uma presença significativa do consumo e, em menor escala, do tráfico de drogas no interior das escolas de todo o país. O entorno escolar também é afetado por esses problemas, em maior proporção do que as dependências do prédio escolar.

Para o Estado de São Paulo tem-se que nas proximidades de 34,7% das escolas pesquisadas há tráfico de drogas “ocasionalmente” e em 6,1% “sempre”. Nas suas dependências, em 9,8% das escolas o tráfico ocorreria “ocasionalmente” e em 3,9% “sempre” ocorreria. Referente ao consumo de drogas, em 22,9% das escolas esse ocorreria “ocasionalmente” e em 14,6% “sempre”. Já no interior das escolas, o consumo ocorreria “ocasionalmente” em 15,4% das escolas e em 7,7% “sempre” ocorreria. O diagnóstico aponta para a necessidade de trabalhos, inclusive preventivos, que diminuam o risco que esses delitos podem representar para a comunidade escolar, inclusive, para os seus alunos.

Ainda segundo os dados da CNTE, tanto a violência manifestada contra alunos, professores e demais funcionários como a violência contra o patrimônio (roubos e depredações) causam efeitos negativos no desempenho escolar dos alunos. Nesse sentido, por exemplo, as escolas que apresentaram a ocorrência de violências consideradas mais graves tiveram menos alunos com proficiência considerada alta nas diferentes séries avaliadas pelo SAEB (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio).

Em suma, as pesquisas desses órgãos de classe estão indicando para a presença, em maior ou menor proporção, de várias situações de violência nas escolas, sejam as agressões contra os seus membros, destruição do seu patrimônio e mesmo a presença do tráfico e consumo de drogas nas suas de-

pendências e imediações. Constituem-se, desse modo, em pesquisas significativas no sentido de diagnosticar alguns problemas existentes e alertar para a necessidade de medidas, principalmente, de vertente educativa, voltadas para a melhoria das relações existentes no meio escolar - uma vez que essas violências vêm afetar diretamente a formação geral dos alunos.

4. Perfil da violência escolar nas zonas Leste e Sul do município de São Paulo

4.1 Registros escolares sobre indisciplinas e violências: insuficiência e imprecisão

A pesquisa realizada pelo NEV/USP, nos distritos das zonas Leste e Sul do município, teve como metodologia, além das entrevistas com dirigentes das escolas, a coleta de informações junto aos registros escolares dedicados às ocorrências de indisciplina e violência. Esse último procedimento nem sempre logrou êxito. Em algumas escolas, a disponibilização dos dados sobre ocorrências disciplinares ou delitos foi bastante incompleta e, por vezes, imprecisa, o que reflete, de um lado, a ausência de tais dados, mas também a não autorização para leitura dos registros escolares ou a imprecisão dos dados existentes nos registros.

Nos casos em que o acesso aos registros não foi permitido, os entrevistados forneceram dados genéricos que podem não corresponder com exatidão ao que realmente acontece nas escolas. Isso se torna um empecilho para a caracterização das situações de indisciplina e violência no espaço escolar, dificultando a elaboração de um diagnóstico preciso.

Além disso, outra dificuldade encontrada para obtenção dos dados foi a própria resistência dos entrevistados em fornecer informações no momento das entrevistas. Em alguns casos foi possível perceber até mesmo uma certa controvérsia entre os dados fornecidos e as observações feitas pelos próprios pesquisadores nas escolas.

Os entrevistados, muitas vezes, negaram a ocorrência de certos delitos ou indisciplinas²¹, num esforço em preservar a imagem da escola, distanciando-a da violência. Se de um lado isso parece ser legítimo, sugerindo uma proteção contra a própria imagem que a mídia faz das escolas públicas da periferia, como sendo precárias e violentas, não podemos deixar de sublinhar as desvantagens dessa atitude. Quando dirigentes, professores e demais funcionários, na sua prática cotidiana, negam ou naturalizam os problemas existentes, acabam por adiar uma reflexão séria que poderia auxiliar na proposição de soluções mais efetivas.

4.2 Indisciplinas e delitos no cotidiano escolar

Por mais que se verifique certa imprecisão em alguns dados, isso não invalida o amplo material coletado. Nossos levantamentos permitiram a obtenção de um conjunto de informações que revelam várias situações de indisciplina e violência no cotidiano escolar, que vão desde microviolências (**xingamentos, linguagem rude, empurra-empurra, humilhação**) até violências enquadráveis no Código Penal.

É preciso salientar que, embora os resultados obtidos tenham indicado a existência de padrões de indisciplina e violências no ambiente escolar e semelhanças quanto a problemas estruturais, mostram também a presença de singularidades entre as escolas, no que se refere à ocorrência de determinados problemas.

Diretores e coordenadores quando questionados sobre o que consideravam indisciplina escolar referiram-se, em geral, a vários comportamentos que infringiam as normas e regras escolares, mas que não necessariamente estavam vinculados a atos violentos. Especificamente, indicaram como atos de indisciplina: os conflitos entre os diferentes atores escolares, como as agressões (verbais ou físicas) contra alunos, professores e demais funcionários, desrespeito, xingamentos, empurrões; as ações que vão contra a integridade do patrimônio, ou seja, as depredações e pichações; os compor-

²¹ Este fato foi bastante emblemático na escola em que desenvolvemos o projeto de intervenção.

tamentos que desafiam as regras específicas da escola, como não usar uniforme, sair da sala sem autorização, ficar fora da sala de aula, não obedecer aos horários, usar boné; os comportamentos que prejudicam ou interferem no desenvolvimento das aulas, como brigas entre alunos, bagunça, conversa alta na sala de aula, jogos de cartas; os comportamentos dos alunos relativos à aprendizagem, isto é, não realizar as tarefas, demonstrar desinteresse, não trazer material para aula; além de delitos, como consumo e tráfico de drogas. Com base nesses dados é possível verificar que vários comportamentos enquadrados como indisciplina são episódios de violência.

Uma maior caracterização dos atos indisciplinares existentes nas escolas e das medidas disciplinares adotadas foi possível por meio da leitura dos livros ou cadernos de ocorrências indisciplinares mantidos pelas escolas (quando o acesso nos foi permitido). A leitura desses livros ou cadernos indicou quanto o cotidiano escolar é permeado por agressões verbais, agressões físicas leves (chutes, tapas, empurrões), desrespeito às regras escolares, destruição do patrimônio escolar, não realização de atividades escolares, alunos que cabulam aulas. As ações da escola contra essas ocorrências se traduziam em repreensões verbais, advertências escritas, conversas com os pais ou responsáveis pelos alunos, suspensões e até mesmo transferências compulsórias nos casos mais graves de violência e/ ou reincidência de comportamentos indisciplinares.

Os casos mais graves de violências nas escolas, como agressões (que exigiram atendimento médico), explosão de bombas com danos materiais, furtos, alguns tipos de ameaças, consumo e tráfico de drogas, aluno armado, ocorriam em algumas escolas pesquisadas, embora com diferentes frequências. Aqui mais uma vez se ressalta a diferença entre as escolas, já que os dirigentes de muitas delas não relataram a ocorrência desses tipos de violência. Nesse ponto percebe-se quanto é perniciosa a postura da mídia que generaliza alguns casos de delitos ocorridos nas escolas e acaba por gerar a imagem de que as escolas públicas, de áreas periféricas, sofrem com tipos de violência

que colocam, constantemente, em risco a integridade física das pessoas. Isso não significa que realmente algumas escolas não sejam atingidas por casos extremos de violência, inclusive, de homicídios de alunos no seu entorno. Esses casos de violência nos levam a questionar a própria vivência desses alunos fora da escola, os riscos que o bairro onde moram representa e qual o papel da escola enquanto criadora de fatores de proteção. Entretanto, é preciso que se ressalte que esses são fenômenos raros.

Dentro da categoria de delitos que atingem as escolas pesquisadas, pôde-se verificar a existência de furtos de equipamentos (tais como aparelhos de fax, computadores, câmeras, impressoras, máquinas fotocopadoras, TVs, vídeos); furto de merenda escolar; furto de bens de alunos e de professores; arrombamentos de salas da escola e de carros de professores no estacionamento; aluno baleado em frente à escola; uso de drogas por não alunos e por alunos no interior da escola; tráfico de drogas no interior da escola; explosão de bombas com danos materiais; aluno armado; ameaça a aluno feita por pessoa de fora da escola.

Esses delitos foram indicados pelos dirigentes como sendo perpetrados tanto pelos alunos como por pessoas externas à comunidade escolar. Assim, houve casos de invasão das escolas por pessoas externas para consumo de drogas, mas também o próprio consumo e tráfico, dentro das dependências da escola, realizados pelos próprios alunos. Nos casos de delitos que envolveram os alunos, as medidas adotadas não seguiram um padrão entre as escolas, existiram assim para tipos de ocorrências semelhantes tratamentos diferenciados. Houve desde a não aplicação de nenhuma medida ou apenas a conversa com os alunos envolvidos, passando pelas advertências, suspensões, convocação dos pais ou responsáveis para conversa com a direção, termo de compromisso, pagamento do dano até o encaminhamento para a Polícia Militar ou Guarda Civil Metropolitana e a transferência compulsória.

Embora alguns diretores ou coordenadores tenham informado que não há ocorrência de certos delitos no cotidiano escolar, como o caso de tráfico

de drogas no interior das escolas, é importante salientar que algumas vezes as respostas foram evasivas, ou seja, diziam que havia suspeitas, mas não se tinha como comprovar. A razão dessa resistência em fornecer certas informações não ficou clara, contudo podemos levantar algumas hipóteses: medo do uso que seria dado às informações fornecidas, medo de retaliação por parte dos próprios traficantes ou preservação da imagem da escola.

Mesmo nas escolas em que os entrevistados não identificaram a presença de delitos, pôde-se verificar que o ambiente escolar não estava livre de tensões nas suas relações interpessoais, já que, constantemente, foi mencionada a presença de pequenas violências. Essas situações conflituosas por não receberem, muitas vezes, a devida atenção, continuam se propagando no contexto escolar, sem que um trabalho efetivo de conscientização para um ambiente mais pacífico seja desenvolvido. Assim, enquanto as escolas não adotam uma postura mais preventiva, vemos se repetir junto a essas microviolências a adoção de velhas medidas disciplinares que, não obstante, mostram-se ineficazes. Por isso, é imprescindível atentar sempre para qual tipo de violência a que se está fazendo referência, a fim de não se presumir que escolas que não sofram com a ocorrência de delitos estejam, por sua vez, livres de outros tipos de violência e desrespeitos, os quais são gerados no seu próprio cotidiano, pelo padrão de relações entre alunos, professores e demais funcionários.

4.3 Frequência das indisciplinas e delitos no cotidiano escolar

A tentativa de identificar a frequência com que os diferentes tipos de violência e indisciplinas ocorriam no ambiente escolar objetivou esclarecer até que ponto alguns problemas se tornam constantes no cotidiano da escola, interferindo na dinâmica do trabalho pedagógico e nas relações entre os membros escolares.

No entanto, é preciso ressaltar, que estamos trabalhando, neste momento, com percepções de diretores e coordenadores pedagógicos,

por isso o que podemos obter por essas informações é, essencialmente, a imagem que esses membros têm sobre a violência na escola onde trabalham.

Como veremos a seguir, os dados obtidos podem ajudar a desmistificar a imagem propagada, inclusive, pela mídia, de que as escolas públicas (situadas em áreas periféricas) são permanentemente reféns de graves violências que atingem a integridade física das pessoas. No entanto, alertam para o fato de que as violências mais cotidianas, que nem sempre recebem a devida atenção, principalmente dos próprios membros escolares, estão prejudicando de forma acentuada a vivência no espaço escolar.

a) Violência interpessoal

A agressão verbal entre os alunos foi o tipo de conflito mais freqüente nas escolas pesquisadas. Grande parte dos coordenadores ou diretores das escolas afirmou que as agressões verbais entre os alunos sempre ocorriam. Essas agressões também ocorriam com freqüência por parte de alunos contra professores e funcionários, embora em menor proporção do que aquela verificada entre os próprios alunos.

As agressões verbais entre os professores seriam pouco freqüentes, segundo os entrevistados. A mesma tendência foi constatada na freqüência de agressões verbais entre professores e funcionários, a maioria dos dirigentes mencionaram que nunca ocorriam.

Os dirigentes das escolas relataram que as agressões físicas leves (como empurrões, chutes e tapas) eram também freqüentes entre alunos. Em muitos casos, segundo os entrevistados, seriam apenas brincadeiras que não afetariam as relações de amizade entre os alunos. Nota-se nesse ponto como, muitas vezes, naturalizam-se certos comportamentos agressivos, o que pode se constituir em entrave para a construção de ambiente escolar baseado no respeito mútuo e em atitudes não violentas.

As agressões físicas leves entre alunos e professores não ocorriam, segundo os entrevistados, na maioria das escolas. E, nas poucas escolas em que os entrevistados mencionaram a ocorrência desse tipo de agressão, ela não seria, de modo algum, freqüente. O mesmo foi verificado para as agressões físicas leves entre alunos e demais funcionários.

Agressões físicas entre alunos, que exigiram algum atendimento médico, foram muito raras. Na maioria das escolas pesquisadas esse tipo de agressão ou “nunca” ocorreu ou ocorreu “raramente”. Nas escolas da Zona Sul pesquisadas, professores e demais funcionários nunca foram vítimas desse tipo de agressão. Na Zona Leste, apenas em três escolas os entrevistados mencionaram a ocorrência desse tipo de agressão.

Percebe-se que, embora as ameaças não sejam tão freqüentes quanto as agressões verbais ou físicas leves, elas ocorreram em várias escolas. As vítimas dessa modalidade de violência foram os alunos, além de outros membros da comunidade escolar, ou seja, professores e demais funcionários (inclusive a direção).

A ocorrência dessas ameaças indica, novamente, uma tensão nas relações entre os alunos, os quais muitas vezes procuram resolver do lado de fora da escola desavenças criadas dentro da escola. Além disso, indicam que as relações entre alunos, professores e demais funcionários também requerem atenção, já que muitas vezes os membros das escolas se sentem coagidos uns pelos outros, o que vem a ser estritamente contrário ao desenvolvimento de um trabalho educativo.

Tabela 2 - Frequência de violência interpessoal**Escolas das zonas Sul e Leste do município de São Paulo, 2002**

Tipo de ocorrência	Frequência							
	sempre		às vezes		raramente		nunca	
	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL
Agressões verbais								
Entre alunos	24	14	5	14	1	2	-	-
Entre alunos e professores	7	3	19	13	2	14	2	-
Entre alunos e funcionários	7	2	20	18	1	9	2	1
Agressões físicas leves								
Entre alunos	2	12	20	13	7	5	1	-
Entre alunos e professores	-	-	-	-	28	6	2	24
Entre alunos e funcionários	-	2	1	4	4	24	25	-
Agressões físicas com atendimento médico								
Entre alunos	2	-	14	1	14	10	-	19
Entre alunos e professores	-	-	-	-	-	2	30	28
Entre alunos e funcionários	-	-	-	-	-	1	30	29
Ameaças								
Entre alunos	1	4	3	14	25	12	1	-
Entre alunos e professores	-	1	2	3	4	13	24	13
Entre alunos e funcionários	-	-	1	5	3	9	26	16

ZS: distritos de Campo Limpo, Capão Redondo, Jd. Ângela e São Luís; ZL: distritos de Cidade Tiradentes, Iguatemi, São Mateus e São Rafael.

Zona Sul N: 30 escolas

Zona Leste N: 30 escolas

b) Violência contra o patrimônio escolar

Um grande número de entrevistados informou que houve a ocorrência de furtos de equipamentos e materiais nas escolas, entretanto essas ocorrências não seriam, no geral, muito constantes. Contudo, é preciso ressaltar que, dependendo do tipo de material ou equipamento furtado, algumas atividades escolares são prejudicadas, uma vez que pela preca-

riedade apresentada por algumas escolas, pode-se supor que esses não são repostos imediatamente.

O vandalismo também foi um problema presente em quase todas as escolas pesquisadas, embora com frequências variadas. Na Zona Leste os coordenadores ou diretores de 12 escolas disseram que “sempre” havia vandalismo, em outras 12 escolas os entrevistados informaram que o problema ocorria “às vezes” e em 6 escolas que “raramente” ocorria. Na Zona Sul os entrevistados de 18 escolas informaram que “raramente” ocorria vandalismo e 10 entrevistados que “às vezes” ocorria.

Verifica-se que a vandalização produz ambientes escolares cada vez mais desvalorizados pelos próprios membros escolares. Além disso, a comunidade em geral apresenta algumas atitudes que prejudicam a preservação das escolas, como jogar lixo, jogar pedras, quebrar vidros, arrancar portões, quebrar muros, indicando a necessidade de um trabalho da escola que também abarque as demais pessoas que moram no bairro, para que esses possam utilizar o espaço, aprendendo também a respeitá-lo.

**Tabela 3 - Frequência de violência contra o patrimônio escolar
Escolas das zonas Sul e Leste do município de São Paulo, 2002**

Tipo de ocorrência	Frequência							
	sempre		às vezes		raramente		nunca	
	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL
Furtos	2	-	11	2	12	14	5	14
Vandalismo	-	12	10	12	18	6	2	-

ZS: distritos de Campo Limpo, Capão Redondo, Jd. Ângela e São Luís; ZL: distritos de Cidade Tiradentes, Iguatemi, São Mateus e São Rafael.

Zona Sul N: 30 escolas

Zona Leste N: 30 escolas

c) Delitos e outras situações conflituosas

No que diz respeito ao consumo de drogas no interior das escolas, os dados sugerem que era um problema em várias escolas da Zona Leste. Em quase metade das escolas pesquisadas, nessa área, o problema foi relatado como ocorrendo efetivamente, embora com frequências diferenciadas, e em algumas escolas os entrevistados informaram que havia “suspeita” de que esse consumo de drogas ilícitas existia. Assim, tem-se que em 6 escolas os entrevistados informaram que o consumo de drogas ocorria “às vezes”, em outras 6 escolas que o problema ocorria “raramente” e em 2 escolas (uma municipal e outra estadual de Ensino Fundamental II e Médio) os entrevistados relataram que o consumo ocorria “sempre”. Já em 10 das escolas pesquisadas os coordenadores ou diretores informaram que esse consumo “nunca” ocorria. É preocupante a presença do consumo de drogas em praticamente metade das escolas pesquisadas, evidenciando a necessidade de trabalhos preventivos. Na Zona Sul não houve relatos sobre a ocorrência de consumo dentro das escolas, embora muitos entrevistados tenham dado respostas evasivas, o que deixou em aberto a suspeita sobre a sua ocorrência.

Referente ao tráfico de drogas no interior das escolas, a maior parte dos responsáveis pelas escolas da Zona Leste informou que esse problema não existia. Em 6 escolas havia suspeita de que o tráfico ocorria e em 6 escolas os responsáveis admitiram que o problema existia (em 4 escolas ele ocorreria “raramente”, em 1 escola “às vezes” e em outra escola “sempre”). Tais dados sugerem que o tráfico de drogas não era um problema disseminado por todas as escolas, já que grande parte dos diretores ou coordenadores relataram que o problema não existia no interior dos estabelecimentos de ensino. Entretanto, é um problema grave para aquelas escolas que verificam sua presença no cotidiano escolar, situação que não é facilmente resolvida, inclusive, pelo medo de represálias por parte dos traficantes. Enquanto tal situação se mantém nessas escolas, todos os membros escolares são afetados pelo risco que o tráfico pode representar, inclusive, para os alunos, podendo

agravar as situações de violência no próprio espaço escolar. Os entrevistados da Zona Sul indicaram que não havia a ocorrência desse problema em suas dependências.

Quanto à existência de alunos armados dentro das escolas, a maioria dos diretores ou coordenadores informou que “nunca” houve esse tipo de ocorrência. Especificamente, na Zona Leste, em 9 escolas (quase 1/3 das escolas pesquisadas), os entrevistados relataram que os alunos traziam armas para a escola, embora “raramente”. Já em outras 4 escolas havia suspeita de que os alunos traziam armas para o interior das escolas. Na Zona Sul, a presença de aluno armado dentro da escola só foi mencionada (e na categoria “raramente”) por uma escola. A presença de alunos armados nas escolas é algo muito preocupante ao trazer um risco de desfecho fatal para a comunidade escolar.

O consumo de álcool dentro da escola foi mencionado apenas pelos dirigentes das escolas da Zona Leste. Em 14 escolas pesquisadas nessa região o consumo ocorreria “raramente”. Já os entrevistados de outras 13 escolas disseram que esse consumo “nunca” ocorria. Além disso, em 2 escolas o consumo ocorreria “às vezes” e apenas em 1 escola esse consumo seria constante (na quadra da escola). Os dados sugerem que o consumo de álcool no interior dos estabelecimentos de ensino não era um problema que afetava muitas escolas e quando ocorria, de modo geral, não era freqüente. Entretanto, é preciso ressaltar que, quando ocorre, pode ser um fator a mais no agravamento dos conflitos gerados no espaço escolar.

Mais da metade das escolas pesquisadas admitiu sofrer com a ocorrência de invasões. Na Zona Sul, dos entrevistados que informaram a ocorrência desse problema, 3 relataram que as invasões ocorriam “às vezes” e 15 que ocorriam “raramente”. Na Zona Leste, em 6 escolas essas invasões ocorriam “raramente”, em 5 escolas “sempre” e em 2 escolas “às vezes” ocorriam. Os motivos para as invasões, em alguns casos, foram associados ao consumo de drogas nas dependências das escolas, inclusive, nas quadras.

Tabela 4 - Frequência de delitos e outras situações conflituosas nas escolas das zonas Sul e Leste do município de São Paulo, 2002

Tipo de ocorrência	Frequência									
	sempre		às vezes		raramente		nunca		suspeita	
	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL
Uso de drogas	-	2	-	6	-	6	30	10	-	6
Tráfico de drogas	-	1	-	1	-	4	30	18	-	6
Consumo de álcool	-	1	-	2	-	14	30	13	-	-
Aluno armado	-	-	-	-	1	9	29	17	-	4
Invasão	-	5	3	5	14	7	13	13	-	-

ZS: distritos de Campo Limpo, Capão Redondo, Jd. Ângela e São Luís; ZL: distritos de Cidade Tiradentes, Iguatemi, São Mateus e São Rafael.

Zona Sul N: 30 escolas

Zona Leste N: 30 escolas

4.4 Atrasos e faltas de professores e alunos

Os atrasos e as faltas excessivas, tanto dos alunos quanto dos professores, são situações preocupantes no ensino público. A existência desses problemas nas escolas pesquisadas cria a percepção de ambientes escolares pouco atrativos para alunos e professores, com pouca dedicação de ambos e, conseqüentemente, com uma queda na qualidade de ensino e um sentimento de pouca pertença por parte desses membros.

Essas situações colocam em questão o próprio significado que a escola vem adquirindo para os membros da comunidade escolar, inclusive, para os alunos, os quais muitas vezes, segundo os relatos, não assistiam às aulas porque permaneciam em outros espaços da escola, “fugiam” da escola durante o horário de aula ou não entravam na escola.

A culpa por esse desinteresse dos alunos foi atribuída, muitas vezes, à família que não estimularia seus filhos, nem acompanharia o seu desempenho escolar e também ao sistema de progressão continuada, o qual estaria

criando brechas para que os alunos, mesmo não se empenhando, conseguissem passar para séries mais avançadas.

No entanto, é preciso muito cuidado ao dar credibilidade a essas explicações. Embora não possamos descartar fatores externos (como dificuldades que crianças e adolescentes encontram na convivência familiar) e falhas na própria organização do ensino público (as próprias propostas de reestruturação nem sempre são seguidas de suportes necessários para uma implantação eficaz), ao lançarmos mão dessas explicações para entender a questão do desinteresse dos alunos, corre-se o risco de eximir os profissionais de educação da tarefa de repensarem suas práticas cotidianas no desenvolvimento de planos pedagógicos significativos e motivadores para a sua clientela.

Por outro lado, deixa-se, muitas vezes, relegada a questão sobre o direito dos alunos de terem realmente aula, o que não estava sendo garantido quando se comprovou a grande frequência de falta dos professores ao trabalho nas redes de ensino público. De acordo com as informações dos diretores ou coordenadores foi possível verificar em várias escolas que as faltas dos professores ao trabalho ocorriam constantemente. Por exemplo, é significativo que em 13 das 30 escolas pesquisadas na Zona Leste do município “sempre” essas faltas ocorriam. A situação nas escolas da Zona Sul, pelo menos de acordo com as informações dos entrevistados, não seria tão alarmante, já que apenas 4 escolas disseram que as faltas “sempre” ocorriam. Entretanto, é possível supor, de acordo com a experiência de intervenção em uma escola nessa região, que isso não procede e que a situação era semelhante por toda a rede pública, já que constantemente presenciávamos a dispensa de alunos por falta de professores.

Essas faltas, segundo os próprios entrevistados, deviam-se à própria estrutura administrativa que permitia abonos, faltas justificadas, faltas para realização de cursos, etc. Além disso, situações como acúmulos de cargos em diferentes redes de ensino, pública ou privada, faziam com que os professores privilegiassem seu trabalho apenas em uma delas, prejudicando sua

atuação em outra; situações como excesso de aulas, às vezes, distribuídas por várias escolas, que exigem um constante deslocamento dos professores, dificultam sua dedicação e a qualidade das suas aulas, agravando essa realidade; como também, a desmotivação frente à condição salarial e estrutura do ensino em geral. Em suma, é certo supor que, sendo justificadas ou não, essas faltas constantes vêm influenciando negativamente na qualidade do ensino, acarretando danos à formação dos alunos e não contribuindo para a criação de relações de respeito mútuo dentro do ambiente escolar.

**Tabela 5 - Frequência de falta dos professores ao trabalho
Escolas das zonas Sul e Leste do município de São Paulo, 2002**

Tipo de ocorrência	Frequência							
	sempre		às vezes		raramente		nunca	
	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL
Escolas estaduais	4	9	14	7	2	4	-	-
Escolas municipais	-	4	8	5	2	-	-	1
Total	4	13	22	12	4	4	-	1

ZS: distritos de Campo Limpo, Capão Redondo, Jd. Ângela e São Luís; ZL: distritos de Cidade Tiradentes, Iguatemi, São Mateus e São Rafael.

Zona Sul N: 30 escolas

Zona Leste N: 30 escolas

4.5 Como as escolas lidam com as indisciplinas e as situações de violência

A proximidade e a responsabilidade específica de cada funcionário determinam o atendimento às ocorrências disciplinares, além do grau de gravidade dos comportamentos. Basicamente, o primeiro encaminhamento dado à ocorrência é feito pelo professor, se a ocorrência se deu na sua presença ou na sala de aula, ou pelo inspetor de alunos, se o fato se deu no pátio ou corredores. Se numa conversa com as partes envolvidas não houver uma re-

solução, a questão costuma ser encaminhada para a direção ou coordenação da escola. Entretanto, a gravidade ou recorrência de alguns comportamentos faz com que eles sejam tratados diretamente pela coordenação ou direção da escola.

Os procedimentos adotados pelos funcionários, quando ocorriam indisciplinas ou situações de violência, também se baseavam no grau de gravidade ou na reincidência das ocorrências. Geralmente as escolas tinham como procedimento padrão a adoção, em princípio, das advertências verbais para os casos de indisciplinas. Porém, se a ocorrência fosse mais grave ou recorrente, optava-se por outras medidas como advertências escritas e suspensões (em algumas escolas), as quais vinham associadas, muitas vezes, à exigência do comparecimento de algum responsável pelo aluno para uma conversa com a direção. Tinha-se ainda a adoção das denominadas “transferências compulsórias” por algumas escolas. Geralmente essa decisão era tomada por meio das reuniões de Conselho de Escola e recaía sobre os alunos que cometeram algum tipo de violência considerada grave ou que possuíam um histórico de indisciplinas recorrentes.

Entre as ocorrências que as escolas mencionaram para adoção das advertências escritas com notificação aos pais, têm-se o cabular aula, as agressões e brigas entre os alunos, o desrespeito contra professores, o vandalismo, as ameaças, além de outras ocorrências disciplinares, como a não realização de atividades, atrasos dos alunos, bagunça em sala de aula, corredores ou pátio.

As agressões físicas entre alunos e os desacatos a professores foram as ocorrências mais mencionadas como sendo tratadas por meio das suspensões. Além dessas, o desacato a funcionário, ameaças, agressões verbais recorrentes entre alunos, comportamentos que atrapalhavam as aulas e colocação de bombas.

Os diretores ou coordenadores de mais da metade das escolas pesquisadas informaram adotar a transferência compulsória como medida discipli-

nar. A transferência compulsória é uma medida que substitui a expulsão, mas que não deixa de se parecer com essa, uma vez que não há alternativa ao aluno que é “convidado a ir para outra escola”. Alguns entrevistados informaram que é uma prática adotada entre as escolas, ou seja, elas trocam entre si os alunos que são percebidos como tendo ultrapassado todos os limites e que já passaram por todas as outras medidas disciplinares possíveis. Entre os entrevistados que afirmaram ter feito uso de tal medida, as justificativas mais lembradas foram, nas escolas da Zona Sul: agressões físicas graves ou recorrentes entre alunos ou coação a outros alunos; indisciplina recorrente em sala de aula; depredação do patrimônio e desacatos recorrentes aos professores. Já nas escolas da Zona Leste: explosão de bomba, tráfico ou consumo de droga, porte de arma, tentativa de agressão física a professor, ameaça de morte a aluno, agressão física a funcionário; mas também reincidência de ocorrências cometidas pelos alunos ao longo do ano letivo, como agressões, brigas, depredação, desrespeito a professor, ofensa moral contra professor ou contra funcionário.

Há de se ressaltar ainda a atuação do Conselho de Escola²² nos casos de indisciplinas ou situações de violência. De forma geral, esse Conselho costuma deliberar sobre as transferências compulsórias. No entanto, as transferências não são adotadas em todos os casos encaminhados para decisão do Conselho. A solução, em alguns casos, consiste na assinatura pelos pais/responsáveis dos alunos de um termo de compromisso de que o comportamento do aluno irá mudar. Posteriormente, caso não haja o cumprimento dessas condições, é que se adota a transferência.

Verificou-se que a maior parte dos encaminhamentos ao Conselho de Escola foram feitos nos casos considerados “mais graves” ou nos casos de alunos reincidentes em diferentes ocorrências disciplinares, que já passaram por outros mecanismos disciplinares, como advertências, suspensões e conversa com os pais, mas sem êxito. Especificamente, observou-se o encaminhamento nos casos de agressões físicas ou agressões físicas graves contra alunos, desacato a funcionários e professores e depredação do patrimônio.

22 Legalmente as atribuições do Conselho de Escola são: “deliberar (discussão para resolver um assunto, um problema ou tomar uma decisão) sobre: a) diretrizes e metas da unidade escolar; b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica; c) projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno; d) programas especiais visando a integração escola-família-comunidade; e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola; f) prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares; g) designação ou dispensa do Vice-Diretor de Escola quando se tratar de servidor de outra unidade escolar; h) penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar; i) elaboração do calendário e do regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente; j) apreciação dos relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas”. Vide página da UDEMO: http://www.udemo.org.br/JornalPP_06_01ConselhoEscola.htm

Camacho²³ (2000) referindo-se às expulsões faz alguns comentários e indagações que se encaixam nesse contexto das transferências compulsórias adotadas por algumas escolas: “A escola tem se defrontado com condutas de alunos consideradas violentas, que a deixam surpresa, desconcertada e sem rumos. Ela, de maneira geral, tem se mostrado impotente e até ineficiente diante da problemática. Quando se vê diante de situações dessa natureza, aciona a seleção e adota medidas repressivas, chegando, muito comumente, à expulsão do ‘infrator’. Expulsando, ela não soluciona, apenas se livra do problema e acaba cometendo, ela também uma violência, porque está fazendo uma depuração ou uma ‘limpeza’” (p. 42).

De modo geral, pode-se inferir que essas medidas disciplinares nem sempre surtem o efeito desejado, por isso verifica-se o incremento da severidade das punições para as ocorrências de indisciplinas e situações de violência sem a contrapartida de sua diminuição no ambiente escolar. Nesse sentido, alguns dos entrevistados mencionaram que apesar de essas medidas serem adotadas, muitas vezes, não ajudam a melhorar a situação. Além disso, a atuação dos pais nos casos de indisciplina, do ponto de vista das escolas, nem sempre se mostrou satisfatória, seja porque não compareciam quando solicitados ou porque diziam não saber mais o que fazer para ajudar; ou ainda se voltavam contra os funcionários das escolas na defesa dos seus filhos.

Verifica-se, desse modo, que os alunos e seus pais ou responsáveis não eram solicitados para auxiliar na reflexão sobre novas formas de resolução dos conflitos existentes nas escolas. Quando os pais eram chamados, em geral, era para receberem reclamações sobre a conduta de seus filhos. Além disso, professores e funcionários também não recebiam estímulos e apoio para repensarem suas práticas e, mesmo quando recebiam, mostravam-se, em algumas situações, resistentes à adoção de novos procedimentos. Tudo o que foi explicitado acaba por demonstrar o quanto a instituição escolar está impregnada por modos hierárquicos de tratamento dos conflitos e mostra o desafio que se constitui a tentativa de construção de um ambiente escolar mais democrático.

23 Professora do Departamento de Didática e Prática de Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo, cuja tese de doutorado se intitula: “Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si”, USP, 2000.

Assim, enquanto as tradicionais medidas disciplinares continuam sendo aplicadas e não há a preocupação no desenvolvimento de outras práticas preventivas, que privilegiem o diálogo entre os diferentes atores escolares, vê-se reforçado um clima hostil na escola, onde reincidem comportamentos indisciplinados e situações de violência. Ao se persistir a imagem de que a escola seria formada por bons e maus alunos, recria-se, segundo Milani, o desejo de que a escola só tenha bons alunos: “no intuito de viabilizarmos esse sonho, excluímos os ‘maus’ - inicialmente rotulando, discriminando, culpando e aplicando sanções e, finalmente, expulsando da escola”.

4.6 O entorno escolar e os seus riscos

Considerando a questão da segurança escolar, identifica-se que em muitos casos as imediações das escolas representam riscos para a comunidade escolar como um todo e, inclusive, para os seus alunos.

Nossas experiências de investigação constataram que o entorno das escolas localizadas nas áreas periféricas mostrava, em grande parte, condições insuficientes de iluminação externa, presença de terrenos baldios e lixões, além de um alto número de bares ou locais que vendiam bebidas alcoólicas. Isso favorecia a ocorrência de certos delitos, aumentando o risco, principalmente, de práticas como o consumo e tráfico de drogas.

O alto número de bares nas imediações das escolas revela a ineficácia das autoridades públicas que deveriam coibir o funcionamento desses locais próximos às escolas. Situação que favorece o acesso dos alunos às bebidas alcoólicas, o que pode ser um fator a mais no agravamento das situações de violência.

As informações obtidas sobre a ocorrência de determinados delitos no entorno da escola aumentam a preocupação com a segurança da comunidade escolar. Foi possível constatar que, algumas vezes, esse entorno era local de situações de graves violências, que atentavam, inclusive, contra a integridade física das pessoas. Verificou-se que algumas escolas eram afetadas

pela violência social presente na comunidade, nesse sentido, foram relatadas pelos diretores ou coordenadores a presença de tráfico de drogas, a existência de pessoas armadas e também a ocorrência de tiroteios.

Especificamente, em relação ao tráfico de drogas no entorno das escolas, os entrevistados das escolas da Zona Leste apresentaram os seguintes dados: em quase metade das escolas (em 12) os entrevistados disseram que “sempre” havia tráfico no entorno e em 11 escolas que havia suspeita de que o tráfico existisse. Apenas em 1 escola o entrevistado afirmou que não havia tráfico no entorno escolar. Já na Zona Sul os entrevistados informaram que em 13 escolas o tráfico no entorno ocorria “raramente”, em 11 escolas “às vezes”, em outras 3 “sempre”. Apenas 3 escolas indicaram que o tráfico no entorno “nunca” ocorria. Esses dados evidenciam de forma clara que o tráfico é realmente um problema preocupante que afeta a segurança do entorno escolar. Essa presença evidencia um risco aos alunos, tanto no que se refere à possibilidade de consumo como ao aliciamento pelo tráfico.

Os tiroteios no entorno escolar, segundo os dados obtidos, não afetavam muitas escolas e, quando afetavam, não eram em grande parte frequentes. Desse modo, na Zona Leste os entrevistados de 19 escolas informaram que o problema “nunca” ocorria. Entre as 10 escolas onde os responsáveis relataram que havia tiroteio nas imediações, tem-se que 7 escolas informaram que o problema ocorria “raramente”, em 2 escolas que ocorria “às vezes” e em 1 escola que “sempre” ocorria. Já na Zona Sul, 22 entrevistados disseram que os tiroteios ocorriam “raramente”, 3 que ocorriam “às vezes” e 5 que “nunca” ocorriam.

No geral, os dados sugerem que a ação do poder público está sendo insuficiente quando se trata de prevenir a ocorrência de certos tipos de violência nas imediações das escolas e proporcionar maior segurança aos alunos e demais membros da comunidade escolar, tanto no que diz respeito à atuação dos órgãos de segurança na coibição de certas práticas, como o tráfico, quanto das demais instâncias públicas na melhoria das condições de ilumi-

nação, infra-estrutura dos bairros e fechamento dos bares nas imediações das escolas.

Tabela 6 - Frequência de delitos e outras situações conflituosas no entorno escolar

Escolas das zonas Sul e Leste do município de São Paulo, 2002

Tipo de ocorrência	Frequência											
	sempre		às vezes		raramente		nunca		suspeita		não sabe	
	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL	ZS	ZL
Tráfico de drogas	3	12	11	4	13	1	3	1	-	11	-	1
Tiroteio	-	1	3	2	22	7	5	19	-	-	-	1
Consumo de álcool	3	5	14	2	11	6	2	17	-	-	-	-

ZS: distritos de Campo Limpo, Capão Redondo, Jd. Ângela e São Luís; ZL: distritos de Cidade Tiradentes, Iguatemi, São Mateus e São Rafael.

Zona Sul N: 30 escolas

Zona Leste N: 30 escolas

5. Segurança nas escolas

Diante da ocorrência de determinadas situações de violência no ambiente escolar ou no seu entorno, a preocupação com a segurança das escolas tem se traduzido tanto em medidas provenientes dos órgãos de segurança pública como em medidas adotadas pelas próprias escolas. Desse modo, verifica-se, muitas vezes políticas destinadas a aumentar a presença policial nas escolas, o investimento em equipamentos de segurança, além de reformas do prédio escolar que incluem, sobretudo, aumento dos muros e colocação de grades.

Especificamente, sobre a atuação dos órgãos de segurança pública nas escolas, procurou-se levantar os dados sobre os casos que tiveram

sua intervenção, por meio dos seus registros, além de possíveis programas de prevenção desenvolvidos. Por outro lado, o levantamento realizado a partir das entrevistas nas próprias escolas também teve como objetivo identificar as ocorrências para as quais o atendimento policial foi solicitado.

Além disso, foi foco de nossas pesquisas a caracterização das escolas quanto à presença de equipamentos de segurança, a partir das observações do prédio escolar e entrevistas com os dirigentes das escolas.

5.1 Insuficiência de dados dos órgãos de segurança

Os dados fornecidos pela Polícia Militar, responsável pela segurança nas escolas estaduais, mostram-se insuficientes para a caracterização da violência nas escolas públicas do município²⁴. No geral, não permitem que se delineie um perfil claro de que tipos de violência vêm afetando as escolas no seu cotidiano e nem com que frequência. A dificuldade refere-se tanto à falta de dados como à imprecisão das informações existentes, criando uma lacuna no acompanhamento dos tipos de ocorrências que mais afetam as escolas. No entanto, é preciso observar que a existência de tal diagnóstico seria essencial para subsidiar a elaboração de políticas eficazes de prevenção da violência no contexto escolar.

Essa falta de dados e imprecisão das informações pode sugerir que há pouca preocupação em registrar, sistematizar e padronizar os casos que exigiram a presença policial no atendimento de ocorrências nas escolas. Por outro lado, pode indicar que há uma baixa atuação da polícia em ocorrências escolares ou que a situação de violência nas escolas não é tão alarmante, pelo menos, no que diz respeito aos atos enquadráveis como delitos.

No que se refere à Guarda Civil Metropolitana - GCM, responsável pela segurança nas escolas municipais, é possível destacar um trabalho voltado para maior sistematização das ocorrências atendidas nas escolas. Os dados

²⁴ Esses dados baseiam-se nos boletins de ocorrência que a Coordenadoria de Análise e Planejamento da Secretaria de Segurança Pública analisa. O sistema de busca desses BO's utilizado pela Polícia Militar foi feito com o uso de palavras-chave, o que não fornece precisão aos dados.

obtidos indicam o número e perfil dessas ocorrências tanto para o município de São Paulo como para as zonas Leste e Sul em 2000 e 2001.

Conforme os dados, é possível perceber que o número de ocorrências escolares registradas pela GCM, para o município de São Paulo, dobrou entre 2000 e 2001, passando de 542 ocorrências para 1.138. Segundo a própria GCM, isso ocorreu devido ao aumento da presença policial nas escolas. Além disso, comparando os Comandos Operacionais Leste e Sul, tem-se um maior número de casos na região Leste.

Tabela 7 - Número de ocorrências policiais e ocorrências policiais nas escolas São Paulo e Comandos Operacionais Leste e Sul 2000 e 2001

Localidade	Total de ocorrências policiais		Ocorrências policiais nas escolas	
	2000	2001	2000	2001
São Paulo	6.726	8.235	542	1.138
Comando Operacional Leste*	2.332	3.145	235	503
Comando Operacional Sul*	950	859	120	244

Fonte: Guarda Civil Metropolitana do Município de São Paulo.

* *Comando Operacional Leste (Aricanduva / Vila Formosa, Ermelino Matrazzo, Guaianazes, Itaim Paulista, Itaquera, Penha, São Mateus, São Miguel Paulista, Vila Prudente, além da Mooca²⁵); Comando Operacional Sul (Cidade Ademar, Campo Limpo, Capela do Socorro, Jabaquara, Santo Amaro e Vila Mariana).*

Quando observamos os tipos de ocorrências mais atendidas pelo Comando Operacional Leste da GCM, verificamos em primeiro lugar os acidentes pessoais (91 casos), seguidos pelas ocorrências não-especificadas (74 casos), menor infrator (50 casos), entorpecente (33 casos) e desacato e resistência (32 casos). Já para o Comando Operacional Sul tem-se: auxílio

²⁵ No ano de 2001 o distrito da Mooca estava sob responsabilidade do Comando Operacional Leste e foi contabilizado nas estatísticas.

público (47 casos); ocorrência não-especificada (40 casos); acidente pessoal (28 casos); dano e depredação (21 casos).

Tabela 7.1 - Números e tipos de ocorrências policiais nas escolas Comandos Operacionais Leste e Sul 2001

Leste	2001	
	Leste	Sul
Acidente pessoal	91	28
Agressão	26	8
Atentado ao pudor	3	2
Auxílio público	24	47
Dano/ depredação	24	21
Desacato/ resistência	32	8
Desordem/ desinteligência	16	10
Disparo de arma	3	6
Embriaguez	3	1
Entorpecente	33	8
Estupro	1	0
Furtos	24	6
Homicídio	4	1
Tentativa de homicídio	3	1
Lesão corporal	7	4
Menor infrator	50	10
Ocorrência não especificada	74	40
Porte ilegal de arma	4	3
Tentativa de roubo	5	3
Roubos	15	9
Outros	61	40
Total	503	256

Fonte: Guarda Civil Metropolitana do Município de São Paulo.

Os dados obtidos diretamente nas escolas, sobre os casos que exigiram atendimento policial, mostram que existem várias situações em que a polícia é chamada. Mesmo ficando claro que as informações coletadas nas escolas

também padecem de precisão, uma vez que as escolas também nem sempre fazem registros, elas servem para evidenciar uma subnotificação dos casos de violência que ocorrem nas escolas por parte das polícias e, portanto, a imprecisão das suas estatísticas. Entretanto é importante ressaltar também que não são em todas as ocorrências de delitos que os funcionários da escola costumam chamar a polícia, como exemplo, temos responsáveis que, diante da existência de alunos envolvidos com tráfico de drogas no interior da escola, optaram por não fazer nada, apenas esperar que esses alunos completassem os estudos e deixassem a escola, sugerindo que há um medo de represálias diante do tráfico local e não garantia de que a polícia possa resolver o problema. Além disso, também houve relatos de não encaminhamento em casos de ameaças a funcionários e em alguns casos de furtos, que acabam ficando sem registro, pois não é feito boletim de ocorrência. Enfim, essa não notificação das escolas aos órgãos de segurança sobre a ocorrência de certos delitos também afeta a precisão dos seus dados.

É preciso ressaltar que, certamente, os dados dos órgãos de segurança não podem dar conta de descrever a violência escolar em sua complexidade, mesmo que, ao contrário do verificado, suas estatísticas apresentassem maior precisão. Isso porque a maioria das situações de violência ou microviolências no meio escolar se prestam a encaminhamentos disciplinares e educativos e não se constituem, de maneira alguma, em casos de atendimento policial.

5.2 Atuação dos órgãos de segurança

Os encaminhamentos realizados para a Ronda Escolar da Polícia Militar ou para a Guarda Civil Metropolitana indicaram a presença de um conjunto de agressões, ameaças, delitos e situações de violência que atingem as escolas, embora em proporções diferenciadas.

As escolas investigadas buscaram atendimento policial não só nas ocorrências que envolviam diretamente os alunos, mas também naquelas que envolviam pessoas estranhas à comunidade escolar, que prejudicavam ou

colocavam em risco a escola. No primeiro caso, tem-se, como exemplo, as agressões físicas entre os alunos, aluno com arma dentro da escola, alunos brigando dentro ou no entorno da escola, ameaça de aluno a professor, explosão de bombas com danos materiais, blecaute causado pelos alunos, já no segundo caso, o tráfico de drogas no entorno escolar, tiroteio próximo ao portão da escola, pessoas estranhas rondando a escola, invasões, pessoas externas à comunidade escolar jogando pedras e quebrando vidros, furtos, suspeita de toque de recolher.

Embora a avaliação da ação dessas polícias não tenha sido diretamente foco desta pesquisa, a presença policial foi, na maior parte das vezes, bem-vinda para os membros da comunidade escolar. Nas escolas da Zona Sul não foi feita menção a situações de constrangimentos causados pela polícia e as escolas sentiam-se protegidas com a presença policial. Contrária a essa avaliação positiva, obteve-se informações de alguns entrevistados das escolas estaduais da Zona Leste do município que espontaneamente reclamaram da Ronda Escolar, pois essa não seria efetiva, cumprindo apenas a obrigação de assinar um livro de presença mantido nas escolas, mas não estando lá nos momentos que se faziam mais necessários. Além disso, tem-se um relato de uma escola, também dessa região, que indicou constrangimento em relação à atuação policial²⁶.

Outro exemplo da atuação da polícia nas escolas, não na sua função de coibir e reprimir algumas situações de violência, mas numa ação preventiva, tem-se no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - o PROERD²⁷, que segundo os dados coletados se estendia a um número significativo de escolas estaduais do Estado de São Paulo. Entretanto, inexistente uma avaliação desse programa por parte da própria Polícia Militar, que já o vem desenvolvendo há mais de 10 anos. Essa ausência de avaliação não permite que se verifique a eficácia ou não dessa ação junto às escolas, no que diz respeito à prevenção do consumo de drogas e da violência. No entanto, relatos obtidos espontaneamente, nas escolas da Zona Sul do município, in-

26 Vários policiais com armas em punho entraram na escola, inclusive, em sala de aula, devido a uma denúncia de aluno armado que não se comprovou. Essa atitude foi tida pela responsável da escola como uma violência contra os alunos.

27 O PROERD começou a ser aplicado no Estado de São Paulo a partir de 1993. Inicialmente era desenvolvido somente nas 4^{as} séries das escolas, por um período de 17 semanas, através de uma hora-aula por semana. A partir de 2001, foi também estendido para as 6^{as} séries, nesse caso, o programa tem a duração de 10 semanas, através de uma hora-aula por semana. Sendo que há a pretensão de que o programa seja desenvolvido também no Ensino Médio e com as famílias dos alunos. No primeiro semestre de 2002, 1.773 escolas estavam sendo atendidas por esse programa segundo dados da Polícia Militar.

dicaram que alguns membros da comunidade escolar dispensam admiração pelos policiais envolvidos com o projeto PROERD e satisfação com o trabalho desenvolvido.

5.3 Equipamentos de segurança nas escolas

A presença dos equipamentos de segurança nas escolas tende a refletir tanto a preocupação das próprias escolas em proteger o ambiente escolar como também políticas dos órgãos de segurança e educação contra algumas situações de violência. Essas políticas, muitas vezes, parecem ser influenciadas pela cobertura dada pela mídia a certos tipos de delitos ocorridos nas escolas, inclusive, crimes graves, que disseminam um sentimento de insegurança, fazendo com que o governo lance mão de estratégias de segurança, que se traduzem, principalmente, na maior proteção do prédio escolar por meio de equipamentos de segurança e na maior presença policial.

O levantamento realizado nas escolas mostrou que os itens de segurança adotados vão desde o aumento dos muros, colocação de grades até a instalação de alarmes e câmeras de TV. Essas medidas de segurança visam essencialmente proteger o patrimônio escolar contra invasões, vandalização, furtos e roubos (inclusive dos equipamentos escolares de maior valor como os computadores). Entretanto, a política de instalação de circuitos internos de TV nas escolas parece estar destinada mais diretamente à vigilância cotidiana dos espaços escolares e das atitudes dos alunos nesses espaços.

É questionável a utilização desses recursos de segurança nas escolas, pois se por um lado eles parecem justificáveis, a fim de assegurarem a proteção dos bens materiais, criam um ambiente escolar cada vez mais fechado, o que é controverso aos discursos e propostas de maior abertura das escolas com objetivo de diminuir as situações de violência. Além disso, os circuitos internos de TV em nada parecem ajudar na melhoria do cotidiano escolar pois, se em alguns casos, por exemplo, os alunos deixam de pichar e/ou depredar as dependências onde as câmeras estão instaladas, verifica-se uma

maior vandalização de outros espaços, como as salas de aula, onde não há tais equipamentos. Enfim, a eficácia dessas medidas é colocada em dúvida quando não se prioriza formas de prevenção da violência centradas na melhoria das relações interescolares e das relações da escola com a comunidade em geral.

6. Condições estruturais das escolas

Nossas pesquisas também puderam verificar que junto às situações de violência perpetradas no ambiente escolar, muitas vezes, se sobrepõem condições estruturais desfavoráveis que podem vir novamente a prejudicar a formação dos alunos.

Os levantamentos realizados com o objetivo de identificar as condições das escolas públicas, no que diz respeito tanto à sua estrutura física (constituição do prédio escolar, condições de conservação, equipamentos e recursos disponíveis) quanto à sua estrutura humana (número de alunos atendidos, número de funcionários existentes) nos permitiram constatar a existência de várias carências (em maior ou menor proporção entre as escolas), que certamente vêm a dificultar o trabalho pedagógico, afetando a qualidade do ensino, alertando para a deficiência na atuação dos órgãos públicos de educação. Além disso, é possível perceber o pouco cuidado dispensado, muitas vezes, seja pela comunidade escolar ou pela comunidade em geral, à preservação desse patrimônio público chamado escola.

6.1 Recursos humanos

A maioria das escolas da Zona Leste pertencentes à rede estadual de ensino apresentaram uma deficiência muito grande quanto à presença de funcionários, principalmente, de limpeza e cozinha, os quais eram em número reduzido e precisavam se revezar, por vezes, entre o cumprimento das duas funções. Por isso, muitas escolas não conseguiam manter um padrão de

conservação apropriado no decorrer dos diferentes períodos de aula. Embora na Zona Sul as escolas também tenham apresentado essa deficiência, os dados são menos preocupantes.

De maneira especial, a ausência de funcionários se fazia sentir de modo dramático na biblioteca e sala de informática das escolas estaduais das duas áreas estudadas.

As escolas estaduais não possuíam, na sua maior parte, um profissional específico para permanência na biblioteca, o que fazia com que outros funcionários se deslocassem para realizar essa tarefa ou ainda que a utilização da biblioteca dependesse de alguns professores, que se revezavam nesse espaço.

Já a ausência de funcionários nas salas de informática aparece como resultado de uma política da rede estadual de ensino que priorizava o treinamento dos próprios professores no uso da informática junto aos alunos. Entretanto, como foi verificado, isso não era garantia de que esses professores efetivamente utilizassem o conhecimento adquirido para desenvolver atividades com seus alunos na sala de informática. Sem um profissional de apoio e uma postura de incentivo da escola, essa sala acabava ficando, por vezes, sem uso.

Desse modo, verificou-se que por falta de funcionários havia uma subutilização de alguns espaços e recursos existentes nas escolas, os quais poderiam estar sendo empregados para diversificar as atividades pedagógicas, estimular o interesse dos alunos e melhorar a qualidade do ensino. Já as escolas municipais apresentaram uma melhor condição quanto à presença de funcionários nesses espaços, o que incentivava o uso mais freqüente pelos alunos.

6.2 Estrutura e recursos físicos

Além da subutilização dos espaços já existentes, a ausência de outros espaços pedagógicos para auxiliar os professores no desenvolvimento de suas atividades curriculares, assim como a falta de alguns recursos materiais, mostram o quanto é preciso um melhor empenho das gestões públicas de

educação, a fim de suprir essas carências que dificultam a formação dos alunos e trazem dificuldades à atuação dos professores.

Espaços como os laboratórios de ciências não existiam na maioria das escolas pesquisadas. Um dos motivos para isso era o grande número de alunos, o que exigia que esses espaços fossem transformados em salas de aula.

Ainda em relação à inclusão digital dos alunos, embora a maioria das escolas tivesse uma sala de informática, verificou-se que o número de computadores, muitas vezes, era insuficiente para atender o grande número de alunos da escola e que, além disso, como já explicitado, a falta de funcionários fazia com esses espaços ficassem, por vezes, sem uso. Essa situação foi constatada mais acentuadamente na rede estadual de ensino. Já nas escolas municipais verificou-se uma melhor adequação dos espaços, além da existência de profissionais específicos para acompanhar os alunos e auxiliar os demais professores.

As bibliotecas ou salas de leitura também eram espaços que existiam na maior parte das escolas pesquisadas (apenas 3 das 60 escolas pesquisadas não tinham esse espaço). Entretanto, não eram espaços freqüentemente usados, principalmente, nas escolas estaduais. Embora se verifique que o acervo de livros das escolas vem melhorando por meio de verbas públicas de educação destinadas a esse fim, não havia estímulo para que esse material fosse utilizado pelos alunos, devido à falta de funcionários. Contudo, é de suspeitar que havia falhas do próprio corpo docente e da direção/ coordenação das escolas, uma vez que eram poucos os professores que se habilitavam a levar seus alunos para esses espaços, incentivando, assim, o hábito da leitura. Nas escolas municipais a situação se apresentou um pouco diferente, pois existiam professores específicos que desenvolviam periodicamente com os alunos atividades de leitura.

Outra situação grave verificada nas escolas foi a não acessibilidade de grande parte dos prédios escolares aos portadores de deficiência física. Isso se minimizava quando os prédios eram térreos, mas, ao contrário, quando

possuíam vários andares, impossibilitavam aos alunos da utilização de todos os espaços. Além disso, a maior parte das escolas pesquisadas não possuía também banheiros adaptados, evidenciando mais uma vez a não garantia de um direito para essa clientela.

Embora em baixa proporção, observou-se a presença de salas ditas provisórias, ou seja, de lata ou madeira, que estavam por anos nas escolas sem a substituição por salas de material apropriado. Entre as escolas pesquisadas, 10 possuíam essas salas - as quais, além de serem muito pequenas, eram inadequadas em termos de conforto térmico (muito quentes no verão) e acústica (muito barulho em dias chuvosos).

Muitas escolas pesquisadas apresentavam problemas de conservação: pichações, vidros quebrados, lâmpadas queimadas ou ausentes, carteiras em mau estado, portas quebradas, falta de portas e torneiras nos banheiros, muros e portões quebrados. De acordo com os relatos, apesar da má conservação dos prédios estar relacionada, muitas vezes, a atitudes dos próprios alunos, algumas vezes, as pessoas do próprio bairro não auxiliavam na preservação da escola, jogando lixo dentro da sua área, furtando portões e lâmpadas, jogando pedras nas janelas ou até mesmo depredando mais gravemente suas dependências²⁸.

Entretanto, há também a existência de escolas mais preservadas. A diferenciação na condição do prédio escolar parece se relacionar diretamente com a existência de um trabalho desenvolvido pela escola junto aos alunos de incentivo à preservação, bem como, pelo padrão de relações mantido entre o *staff* da escola, os alunos e a comunidade em geral.

As reformas feitas nos prédios escolares eram, na sua maior parte, recentes. Entretanto, foram poucas as escolas que realizaram ampliação do prédio escolar, sanando, desse modo, problemas estruturais como existência de salas provisórias, ausência de acesso a deficientes físicos e superlotação das salas, devido ao grande número de alunos. As reformas, ao contrário, referiram-se a pequenos reparos, como pintura ou instalação de equipamentos de segurança, como grades, alarmes e câmeras de TV.

²⁸ Em uma escola da Zona Leste todo o vestiário da quadra de esportes foi destruído por pessoas que invadiam o prédio para consumo de drogas.

7. Um estudo de caso

Além desse levantamento quantitativo que abrangeu várias escolas, foi realizado um diagnóstico mais específico em uma escola estadual, localizada no distrito do Jd. Ângela, como parte da implementação de um projeto de Mediação de Conflitos desenvolvido pelo NEV/USP²⁹. O levantamento realizado no início do ano letivo de 2003, por meio de uma série de entrevistas, teve como intuito identificar e quantificar os padrões de conflitos interpessoais existentes no cotidiano escolar. Foram entrevistados: a diretora, a coordenadora pedagógica, uma inspetora de alunos, três professores e 44 alunos.

As entrevistas com os diferentes membros escolares permitiram verificar a existência de diferentes representações sobre o cotidiano na instituição escolar, inclusive sobre as situações de indisciplina e violência. Embora haja pontos concordantes nessas representações, nota-se uma acentuada divergência sobre a percepção que os alunos têm sobre a situação de violência e indisciplina na escola e a percepção dos professores e demais funcionários.

No geral, as falas dos alunos apontaram para situações de bagunça, desrespeitos, agressões, brigas freqüentes no cotidiano escolar e que acabam, muitas vezes, por prejudicar o processo de aprendizagem. Já os professores e funcionários, embora também relatassem algumas situações conflituosas, reforçaram um diagnóstico de que a escola não sofria grandes problemas de indisciplina e violência.

Por vezes, professores e demais funcionários da escola adotaram uma postura defensiva e acabaram por não admitir os problemas que existiam na escola, seja porque naturalizavam o fenômeno (seriam brigas, agressões normais que ocorrem em todas as escolas) ou porque não queriam admitir os problemas existentes na escola.

²⁹ Ver essa experiência relatada no Capítulo 6 sobre prevenção da violência escolar.

7.1 Relação entre os alunos

As entrevistas com os alunos indicaram que as relações entre eles eram, muitas vezes, permeadas por brigas, que envolviam tanto agressões verbais como físicas. Essas brigas costumavam ocorrer nas salas de aula, no pátio (durante os intervalos) e também do lado de fora da escola (durante a entrada e saída dos alunos).

Grande parte dos alunos entrevistados afirmou ter assistido, no ano de 2002, a algum tipo de briga entre alunos nas salas de aula, a maioria envolvendo agressão física.

No horário do intervalo, a maior parte dos alunos entrevistados também disse ter assistido a algum tipo de briga no mesmo ano. A maior parte dos entrevistados afirmou que as brigas envolveram agressões físicas, e para uma minoria essas brigas tinham envolvido apenas discussão. Com relação à frequência das brigas, 18 dos 44 alunos entrevistados responderam que ocorriam quase todos os dias, 9 alunos que ocorriam às vezes e 8 que ocorriam com pouca frequência.

Os horários de entrada e saída da escola também apareceram como outra ocasião em que os alunos se envolviam em desavenças. Do total de entrevistados, 31 deles relataram ter presenciado brigas nessas ocasiões. A grande maioria teria como principais atores os próprios alunos e uma minoria o envolvimento de pessoas estranhas à comunidade escolar.

No geral, os motivos indicados pelos alunos para a ocorrência de tais brigas (agressões físicas ou verbais), na sua maior parte, eram: fofocas, gozações, xingamentos ou provocações. Em menor número, os alunos mencionaram que as brigas ocorreriam por ciúmes, por causa de namorados ou ainda devido a algum material que fora escondido ou furtado.

Os alunos relataram que algumas das brigas que ocorreram durante o intervalo ou na entrada/ saída da escola tiveram seus motivos gerados ainda em sala de aula: são provocações, discussões e xingamentos que geram o denominado “acerto de contas”, que envolve, frequentemente, agressão física.

As medidas disciplinares adotadas pela escola, no caso dessas agressões, seguem o mesmo padrão já mencionado nas outras escolas, ou seja, a direção da escola decide, de acordo com o caso, chamar os pais ou responsáveis na escola, aplicar advertências, suspensões, e até mesmo a “transferência compulsória”. Quando o caso não era encaminhado para a direção, professores ou inspetores conversavam com os alunos envolvidos e, dependendo da gravidade da ocorrência, o procedimento disciplinar era encerrado. Entretanto, há relatos também que em algumas dessas ocorrências os professores não tomavam nenhuma providência. Segundo os relatos, a polícia parece intervir pouco nas brigas entre os alunos.

No geral, segundo os relatos dos funcionários entrevistados - diretora, coordenadora, inspetora e alguns professores - a escola não apresentava a ocorrência freqüente de brigas entre os alunos, inclusive envolvendo agressões físicas, como foi verificado nas entrevistas com os próprios alunos. Segundo a diretora e a coordenadora, a escola não tinha grandes problemas de violência. A maior parte dos casos compreendia discussões entre alunos, sem agressão física, “casos simples”. A inspetora da escola também não deu um relato muito detalhado sobre os conflitos que já ocorreram ou que ocorriam na escola. Em relação à existência de brigas entre os alunos, seus relatos não evidenciaram que eram constantes no ambiente escolar. Ao contrário dos alunos entrevistados, nenhum dos professores testemunhou alguma briga entre alunos na escola.

As discordâncias entre as percepções dos alunos e dos funcionários das escolas, como já foi ressaltado, podem estar evidenciando que há uma resistência desses últimos em admitir os conflitos existentes no cotidiano escolar ou que há uma naturalização de certas agressões que ocorriam entre os alunos (as quais não eram tidas como um problema preocupante de violência) ou ainda uma postura mais defensiva, a fim de preservar a imagem da escola.

7.2 Relação entre alunos e professores

De acordo com as entrevistas realizadas com os alunos sobre a relação entre eles e os professores, não foi possível identificar um padrão. Há tanto relatos que identificam essa relação como sendo boa como relatos que identificam tensões. No último caso, os relatos obtidos indicam que os alunos desrespeitam e são, algumas vezes, desrespeitados pelos professores.

Desse modo, têm-se que o relacionamento entre professores e alunos era considerado bom por 21 entrevistados. Outros 17 entrevistados afirmaram que os professores não são respeitados. A ocorrência de bate-bocas entre alunos e professores ou fatos de os professores devolverem as provocações dos alunos foram citados 19 vezes.

Ainda segundo os alunos entrevistados, quando chega a acontecer algum tipo de agressão, física ou verbal, entre professores e alunos, os motivos eram, em geral, a bagunça ou o desrespeito que os alunos demonstram para com os professores através de provocações, xingamentos ou desobediência. Entre as 20 respostas que especificaram os motivos para as agressões, apenas duas citam uma atitude autoritária do professor (não deixar o aluno ir ao banheiro) e a insatisfação dos alunos com alguma atitude do professor. Todas as outras relacionavam o mau comportamento do aluno como a origem para o problema de relacionamento com o professor. Quando esses desencontros aconteciam, a maioria das respostas (15 entre 22) apontou que a principal medida adotada pelo professor foi mandar o aluno para a diretoria onde seria advertido ou teria, ao menos, uma conversa com a diretora. Outras medidas adotadas nesses casos, segundo as respostas, seriam anotar o nome do aluno num “caderno negro”, conversar com algum professor, o professor passar mais lição, colocar os alunos para fora da sala de aula ou simplesmente ignorar o fato. Já os professores entrevistados afirmaram que não foram agredidos por nenhum aluno.

7.3 Outras indisciplinas e situações de violência

Alunos e professores entrevistados apontaram casos de “bagunça” em sala de aula como um dos problemas que mais comumente ocorriam no cotidiano escolar. Foram relatados pelos entrevistados casos de alunos que se movimentavam toda hora em sala de aula, entravam e saíam da sala, conversavam muito, diziam palavrões, eram agressivos, jogavam papel e colocavam apelidos uns nos outros. A “bagunça” em sala de aula, segundo alguns alunos, prejudicava o andamento das aulas e atrapalhava o processo de aprendizagem. Outros alunos, porém, consideravam essa “bagunça” normal e não prejudicial ao andamento das aulas.

Outro problema mencionado pela direção e coordenação da escola foi a explosão de bombas, além da ocorrência de depredação/ vandalismo na escola. Os alunos também indicaram a ocorrência desse vandalismo, perpetrado pelos próprios alunos, inclusive, nas salas de aula.

Procurou-se também investigar sobre a presença de pessoas utilizando drogas (legais ou ilegais) dentro e nos arredores da escola, o que constantemente é associado às escolas quando se trata de violência. Do total dos 44 entrevistados, a maioria, 25 alunos, não tinha presenciado tal situação. No entanto, dos 17 alunos que afirmaram ter visto alguém fumando ou bebendo dentro da escola, 10 eram da 8ª série e quatro da 7ª série. Isso parece indicar que tais usuários se encontravam entre seus próprios colegas e que os alunos mais velhos tinham um contato maior com esse tipo de droga. Os alunos da 8ª série afirmaram que viram inclusive pessoas fumando maconha e não apenas cigarros comuns. Vale ressaltar que as turmas de 5ª e 6ª séries, nessa escola, estudavam no período vespertino enquanto que a 7ª e 8ª séries freqüentavam a escola no período matutino, portanto, as turmas não se encontravam.

Entre todos os entrevistados, somente um aluno afirmou que algum funcionário havia visto ou tinha sido informado sobre a presença de algum aluno ou mesmo alguém estranho ao ambiente escolar fumando ou bebendo dentro das dependências da escola. Outros 4 alunos disseram não saber e

outros 31 afirmaram que, com certeza, nenhum funcionário da escola havia sido informado ou visto o que aconteceu.

Questionados sobre a presença de alunos sob efeito de álcool ou drogas durante as aulas, a grande maioria, 39 alunos, afirmou que nenhum aluno havia assistido à aula sob essas condições. Apenas 3 dos entrevistados disseram que alguém de sua sala tinha assistido à aula alcoolizado ou drogado, mas não citaram se houve alguma intervenção por parte dos professores nesses casos. Dois dos professores entrevistados disseram que não tiveram a presença de alunos sob efeito de álcool ou drogas em suas aulas, contudo um deles disse que isso era algo muito freqüente, que acontecia quase diariamente e que os próprios alunos reconheciam que estavam nessas condições porque acabavam dormindo durante as aulas.

Quanto ao consumo de álcool e drogas nas proximidades da escola, a maioria dos 44 entrevistados, 27 deles, disse não ter visto pessoas nessas condições. Outros 17 alunos disseram que sim, que tinham visto e, entre aqueles que especificaram o que viram, 11 alunos presenciaram pessoas consumindo bebidas alcoólicas (5 respostas) e outros tipos de droga (6 respostas). Ao falarem sobre os locais onde isso ocorria, ao menos um aluno de cada série afirmou que o lugar era a própria quadra de esportes da escola.

7.4 Atuação da polícia

Outro item abordado com os alunos foi a presença e a atuação da polícia na escola. Entre as respostas apresentadas houve opiniões positivas e negativas em relação ao trabalho policial. Entre os 44 entrevistados, houve 37 que apresentavam algum tipo de avaliação quanto à qualidade do trabalho policial. Houve relatos tanto positivos (20) quanto negativos (17): alguns consideravam o trabalho efetuado mais do que satisfatório, que os policiais eram sempre simpáticos, entravam nas salas de aula, conversavam com os alunos dando conselhos sobre o uso de drogas e álcool, rondavam a quadra, interferiam nas brigas dos alunos na quadra, entre outras coisas; outros afir-

maram nunca ter visto um policial na escola, ou, quando viam, chegavam no momento em que eram desnecessários ou não faziam nada. Houve 31 respostas que se referiram à frequência da presença de polícias na escola. Alguns alunos afirmaram que os policiais apareciam frequentemente, várias vezes ao dia (22 respostas) enquanto outros disseram que a polícia mal aparecia, só de vez em quando ou se chamada (9 respostas).

Essa divergência de opiniões se manteve quando os alunos foram questionados sobre a qualidade do patrulhamento nas imediações da escola. Dos 44 entrevistados, 23 disseram se sentir satisfeitos ou muito satisfeitos com a ronda policial, enquanto outros 20 acharam pouco ou nada satisfatório o patrulhamento. Um aluno ainda disse nunca ter visto a polícia nas imediações.

Entretanto houve uma avaliação um pouco melhor quando a questão foi se a polícia procurava impedir a presença de traficantes ou elementos suspeitos próximos à escola. Do total de entrevistados, 27 deles afirmaram que o trabalho da polícia nesse caso era satisfatório ou muito satisfatório, enquanto 13 alunos disseram que a ação da polícia era pouco satisfatória ou insatisfatória. Outros quatro disseram nunca ter visto nada.

Alguns alunos ainda deram opiniões ou sugestões sobre a atuação da polícia naquela escola. Foram 17 sugestões, entre elas, 10 reivindicavam que a polícia deveria estar de uma forma ou outra mais presente na escola. Alguns deles achavam que os policiais deveriam estar sempre acompanhando a entrada e a saída dos alunos, ou entrando mais na escola, ou ainda vigiando na hora do intervalo, ou estar sempre dentro da escola. Um aluno afirmou achar importante a presença da polícia na escola, mas que sentia medo dela e outro disse que a polícia não fazia diferença porque eles não passavam na quadra onde havia pessoas oferecendo drogas.

Sobre a ronda escolar, a coordenadora disse que os policiais apenas cumpriam seus horários, não desenvolvendo nenhuma outra atividade na escola. Essa observação parece estar de acordo com a opinião de muitos alunos que afirmaram que a presença da polícia não era frequente nas depen-

dências da escola. Já a diretora apresentou uma opinião mais positiva. Apesar de dizer que evitava chamar a polícia porque não gostava da sua presença na escola, disse que a ronda escolar era boa e que os policiais eram capacitados para lidar com os alunos.

7.5 Relação da escola com a família dos alunos e comunidade em geral

Tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica disseram que a escola não tinha uma presença satisfatória de pais de alunos. Embora essa presença viesse aumentando, a frequência ainda era considerada baixa. Ambas destacaram a importância da participação dos pais e a necessidade de a escola também estar aberta à comunidade. A coordenadora acrescentou que essa relação mais estreita com a comunidade estava dando bons resultados. Disse que os casos de furtos, que antes eram bastante frequentes, não aconteciam mais, porque a comunidade, uma vez que reconhecia a escola como parte dela, trabalhava em seu benefício. Ela ainda apontou dois tempos distintos em relação a essa participação: o passado, no qual a comunidade não se importava com a escola e até praticava atos de vandalismo contra o prédio, e o atual, em que a população ajudava até na manutenção da limpeza da escola.

8. Conclusão

As aproximações com a realidade das escolas públicas do município de São Paulo vêm nos apontando para a existência de condições estruturais muito desfavoráveis que se refletem diretamente na qualidade do ensino. Além disso, identifica-se a presença de situações de violência que sugerem uma inadequação da escola pública atual diante da geração que está frequentando suas salas de aula e dos desafios e problemas da sociedade - os quais se agravam nas áreas periféricas do município.

De um lado, é importante ressaltar as condições de violência que foram identificadas nas próprias relações interpessoais desenvolvidas na escola e

as recusas, muitas vezes, do grupo diretivo da escola (diretores e coordenadores) de admitir esses problemas. Por outro lado, havia os problemas estruturais que afetavam, em maior ou menor proporção, várias escolas públicas, como as más condições físicas dos prédios, a falta de funcionários (principalmente de limpeza e cozinha), a falta de salas de aula para o número total de alunos matriculados (o que causava a superlotação das salas ou fazia com que espaços específicos da escola, como laboratórios de ciências, fossem transformados em salas de aula), além de faltas excessivas dos professores, o que, conseqüentemente, acarretava grandes danos à formação dos alunos.

As escolas também sofriam com a interferência da violência presente nos bairros. Entretanto, a gravidade e a freqüência das ocorrências variaram muito entre as escolas. Essa constatação descarta a possibilidade de se afirmar que as escolas estão sempre vulneráveis à mesma violência que é perpetrada nos bairros onde se situam. A situação de muitas escolas sugere que é possível, se não evitar, minimizar, com boas práticas, os riscos representados pela localização em um bairro com altos índices de criminalidade: “as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão somente ‘reproduz’ vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes” (Aquino, 1998, p. 10).

Embora seja importante salientar que nem todas as escolas eram afetadas com problemas graves de violência, de outra forma, evidenciou-se que algumas delas sofriam, inclusive, com a presença do tráfico de drogas no seu interior. Além disso, constatou-se a ocorrência de furtos; vandalização do prédio escolar por parte de pessoas externas à comunidade escolar; invasão da escola, mesmo para consumo de drogas; porte de arma; explosão de bombas; tiroteios e homicídios (inclusive de alunos) nos seus arredores; agressões graves e ameaças, principalmente, entre os próprios alunos. Os casos

de tráfico de droga dentro das escolas tinham, muitas vezes, a participação dos próprios alunos, o que colocava as escolas numa situação difícil frente à ameaça de violência que representava o combate a essa prática. Desse modo, algumas escolas conseguiam ficar livres desse problema apenas quando esses alunos se formavam - e a própria escola auxiliava para que isso acontecesse, mesmo sem o rendimento satisfatório deles.

A falta de interesse de muitos alunos pela escola também foi algo que se ressaltou em nossas pesquisas. Em alguns casos, esse desinteresse foi utilizado como justificativa dos profissionais de educação para os constantes fracassos da prática educativa. Nessa lógica, os alunos individualmente foram tidos como responsáveis pelo fracasso e também pela violência na escola. É a falácia do “mau” aluno que não se interessaria pela escola.

Entretanto, é possível fazer uma outra leitura desse problema. Os comportamentos dos alunos, como faltas, atrasos, bagunça, desatenção nas aulas, não realização de atividades, desrespeitos aos professores, podem evidenciar que há algo de errado, mas não nos alunos, na família dos alunos, em um ou outro funcionário da escola, e sim na própria dinâmica das relações escolares.

Ainda nesse ponto, destaca-se o outro lado do problema, isto é, a ausência de comprometimento e desmotivação demonstrada também por muitos professores em relação ao seu trabalho. Isso se revelou pelo excessivo número de faltas desses ao trabalho. Assim, eram os alunos que se sentiam desrespeitados, ao não terem garantido o direito à aula e, conseqüentemente, a uma educação de qualidade.

Como podemos perceber, não há como se fazer uma leitura simplista dos problemas que ocorrem no cotidiano escolar, sejam eles referentes à violência, à indisciplina ou a várias situações que acabam por criar descontentamentos mútuos.

Diante desse cenário, é de extrema importância o modo como as escolas vêm mobilizando esforços para mudar práticas usuais, a fim de que o próprio trabalho dos profissionais de educação possa receber o devido reconhecimento e os alunos das escolas públicas possam ter acesso a uma educação de

qualidade. Mudanças que se referem tanto à esfera pedagógica (aproximação significativa dos conteúdos das disciplinas à realidade dos alunos e diversificação das atividades escolares) quanto à esfera relacional. Nesse último aspecto, as transformações necessárias advêm das afirmações ou queixas dos próprios diretores e coordenadores entrevistados que relatam que medidas punitivas, como advertências, suspensões e até transferências compulsórias, têm se mostrado ineficazes nos casos de violência e indisciplina.

Por isso, a relevância das escolas que vêm tentando adotar práticas mais democráticas de gestão, incluindo os próprios alunos nas decisões sobre as regras de convivência, discutindo e estabelecendo direitos e deveres dos diferentes membros escolares.

Entretanto, a criação de um ambiente em que o diálogo e o respeito possam substituir as várias microviolências cotidianas existentes nas escolas constitui-se num trabalho árduo, que exige envolvimento e dedicação de todos os membros da escola. Trabalho esse não muito favorecido pelas habituais práticas escolares e relações hierárquicas estabelecidas, além de empecilhos como a falta de tempo dos professores, a falta constante desses ao trabalho, e mesmo as várias resistências dos próprios membros escolares. Entretanto, estar atento para essas dificuldades não significa que iniciativas com esse objetivo não possam ser realizadas, pois elas podem, devem e são realizadas por algumas escolas, contudo exigem mais do que fórmulas prescritas e projetos esporádicos, exigem um trabalho sério e conjunto que não se esmoreça diante dos vários obstáculos.

CAPÍTULO 3

AS ESCOLAS EM BAIROS COM ALTAS TAXAS DE VIOLÊNCIA: A VISÃO DOS PROFESSORES

RENATO ALVES

No ano de 2002, o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP) realizou uma série de discussões com grupos de trabalhadores da região do Jardim Ângela, para conhecer as percepções que eles tinham sobre a violência e as condições de segurança existentes na região e se esses fatores interferiam em suas condições de trabalho.

As discussões em grupo foram realizadas com pessoas de uma mesma categoria profissional (carteiros, policiais civis, professores, trabalhadores do transporte público, servidores da saúde e assistentes sociais), utilizando-se da técnica do grupo focal.

Neste texto, discutiremos alguns aspectos relacionados à violência na escola levantados pelo grupo focal dos professores. O contato com esses profissionais foi feito através de uma das professoras da região que também integrou o grupo.

Apesar de destacarmos aspectos relacionados à violência na escola, ressaltamos que esse não foi o único tema debatido pelo grupo. Temas como

problemas existentes na região, condições de trabalho, políticas públicas, desemprego, formação dos professores, entre outros, também foram levantados e discutidos. Apesar de os temas terem, em grande parte, relação com a violência que ocorre na escola, essa relação nem sempre foi diretamente estabelecida pelo grupo.

Para tentar entender como esses profissionais percebiam e lidavam com a violência na escola, optamos, para os objetivos deste texto, por discutir prioritariamente as percepções diretamente relacionadas ao contexto escolar. Com isso, procuraremos observar, a partir dos casos destacados: a) como esses profissionais definem violência na escola; b) quais causas atribuem a essa violência; c) como se posicionam diante desses casos; d) quais seriam as soluções para o problema.

Para iniciarmos a discussão e melhor contextualizá-la, daremos um rápido destaque sobre quem eram os professores e quais as percepções que eles tinham sobre a região do Jd. Ângela, para num segundo momento nos aprofundarmos um pouco mais nas questões diretamente relacionadas à violência ocorrida no espaço escolar.

1. Percepções sobre a violência na região

O grupo compunha-se de sete professores do ensino público (cinco mulheres e dois homens), tanto da rede estadual como municipal. O tempo de trabalho na escola pública desses professores variava de um a quatorze anos, estando a maioria deles entre sete e quatorze anos nessa função. Apesar de atuarem majoritariamente no ensino médio, havia também professores que se dedicavam ao ensino fundamental e ao supletivo. Grande parte dos professores trabalhava e morava na própria região do Jd. Ângela ou em seu entorno.

Atualmente, o Jardim Ângela está entre as cinco áreas mais violentas do município de São Paulo. No ano em que foi realizada a discussão com

esse grupo, 2002, a taxa de homicídio no Jd. Ângela, 99,29/100.000³⁰, foi quase que duas vezes (1,8) maior que a média da cidade, 54,20/100.000³¹. Esse grande número de homicídios, além de indicar a magnitude da violência fatal, também sugere um grande número de outras violências que nem sempre são, como os homicídios, contabilizados e acompanhados. Em tais contextos, a exposição e a convivência com a violência são, algumas vezes, inevitáveis.

A proximidade de casos violentos foi um dos pontos destacados pelos professores e, na opinião de alguns, muitos desses casos eram tão freqüentes que nem mais causam estranhamento.

“Nós, que vivemos ali, às vezes, nem temos consciência de que é violento. Para nós é muito normal, é muito cotidiano aquilo.”

“Você convive na favela e quando entra na favela é barrado pelos traficantes, porque não pode entrar com o carro, parece realmente uma coisa assustadora. Mas para quem está ali no cotidiano não percebe que é, embora eu acho que seja e realmente é. Mas a visão (da violência) de quem está de fora não é a mesma de quem está ali dentro.”

“Porque aqui tem movimento até meia-noite, uma hora da manhã. De madrugada ninguém vai para a rua e isso para nós é comum. E, infelizmente, também se tornou comum os adolescentes encontrarem corpo no chão que ficou ali esperando o IML até 10 horas do outro dia. Também está se tornando comum e isso não dá para negar.”

³⁰ Em 2002, o distrito que possuía a menor taxa de homicídio era o Jd. Paulistano, 2,47/100.000 habitantes e o que possuía a maior taxa era o distrito de Marsilac, 114,05/100.000 habitantes. Fonte: Fundação SEADE.

³¹ Fonte: Fundação SEADE.

No Estado democrático de direito, a violência deveria ser contida e a segurança garantida pelo Estado. Nessas condições, a violência não é coti-

diana, não é comum e não é normal. Perceber a violência como “cotidiana”, “comum” e “normal” indica muito mais que uma situação caótica. Indica, sobretudo, que o Estado tem sido ineficiente em promover condições que garantam como norma a não violência e a segurança.

Quando essas condições estão ausentes, é maior a probabilidade de as pessoas estarem, direta ou indiretamente, expostas à violência. Como já vimos, uma das formas utilizadas para conhecer a exposição à violência é investigar o quanto as pessoas já foram vítimas ou conhecem vítimas de alguma situação de violência (por exemplo: agressões, assaltos, atentados à vida, etc.)³². Quanto maior a gravidade e mais próxima da pessoa estiver a violência, maior será o grau de exposição à violência.

Entre os participantes, não foram raros aqueles que presenciaram ou conheciam casos de atentado à vida ocorridos na região. Em diferentes momentos, mesmo sem ser o foco principal da discussão, casos como o abaixo eram lembrados e relatados.

"Tem violência, volta e meia tem tiro ali, na avenida mesmo. Acordei outro dia com estampido lindo e maravilhoso: um cara caído em cima da ponte e um cara guardando a arma, cruzando os braços e permanecendo ali, esperando!"

Casos assim (e lembremo-nos ainda do relato anterior, em que um dos participantes dizia “ser comum adolescentes encontrarem corpos no chão - geralmente vítimas de homicídio - que ficam esperando pelo IML até o dia seguinte”), associados ao grande número de homicídios para a região, dão-nos algumas idéias do quanto essa população está exposta à violência, considerando-se apenas os homicídios. Chama também a atenção a maneira como o depoimento anterior foi, depois de narrar um caso de homicídio, finalizado:

32 Sobre a exposição à violência, veja os seguintes estudos realizados por Cardia, N., *Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação à violência, polícia e direitos humanos*, (2003); *A violência urbana e a escola*, (1996).

“Acho que são coisas que fazem parte do cotidiano, infelizmente. E a gente já não se assusta tanto. Mesmo não se assustando tanto, eu acho que a gente se sente impotente. A gente se sente acuado e impotente.”

Esse depoimento é emblemático. Pois, ao mesmo tempo em que dá continuidade à discussão sobre a exposição à violência, permite também que reflitamos como uma “certa dessensibilização” em relação à violência pode ser, muitas vezes, um mecanismo para sobreviver a esse contexto.

Por essa ótica, posicionamentos como o acima, que diante de uma situação de assassinato reage dizendo que “são coisas que fazem parte do cotidiano” e que, diante da qual, “a gente nem se assusta tanto” ganham sentidos que vão muito além de uma mera insensibilidade “natural” diante da violência.

O que assusta e o que não assusta também é emblemático nessa narrativa. No relato, o fato de um caso de homicídio não causar “tanto susto” assusta. Explicando em outras palavras, o que possibilita que algumas pessoas do Jd. Ângela, diante de uma situação de homicídio, “já nem se assuste tanto” é, em parte, a frequência com que o fato ocorre na região. Relatos como esse podem trazer novas leituras sobre as taxas de homicídios. Muito mais do que um retrato do que já foi, aqueles números também ajudam a entender determinados comportamentos que ocorrem na vida cotidiana de muitos moradores da região.

Por fim, ainda sobre esse caso, “não se assustar tanto” não quer dizer estar isento de susto. Possivelmente, por mais “acostumado” que se esteja, acordar à noite com barulho de tiros assusta. Além de testemunhar um homicídio, deve também assustar a aparente tranqüilidade, enfatiza a narradora, demonstrada pelo assassino após o crime. Ela o vê guardando a arma, cruzando os braços e, sem nenhuma aparente preocupação, permanecer no local esperando!

A tranqüilidade apresentada pelo criminoso não estaria também calcada na quase certeza tida por grande parte da população de que, quando se trata de um cidadão comum, os meios legítimos não coíbem eficazmente

ações criminosas? Não contribuiria essa ineficiência do poder público para a sensação de “acuamento e impotência” não apenas da narradora, mas de grande parte da população?

Alguns participantes também enfatizaram que, além dos problemas causados pela violência local, sentiam também que eram, em alguns casos, tratados com preconceito quando se identificavam, em outras regiões da cidade, como moradores do Jd. Ângela.

“Uma vez eu fui fazer um trabalho de campo da USP na região do Guarapiranga e quando eu falei que morava ali foi um espanto geral: “Mas como você mora aqui? Você vai e vem todo dia daqui”? Ficaram assustados.”

“O pessoal da GV esteve visitando a escola que a gente trabalha. Só que não sei se estavam de colete... Eles chegaram lá às 2 horas da tarde e ficaram muito admirados com a presença de crianças em frente à escola, era o “Capãozão”, ali. Aí que a gente foi ter noção da imagem que estava sendo passada. As pessoas que moram tão distantes, o que será que imaginam que aqui seja?”

Apesar de existirem várias iniciativas buscando melhorar a qualidade de vida na região, observa-se que poucas são implementadas pelo poder público. Quando ocorriam, na maior parte das vezes, eram iniciativas dos próprios moradores.

“Agora, o que faz a diferença não é a ação por parte de governo ou de quem compete, mas sim por ações sociais mesmo. A própria população não está satisfeita com o que acontece e vai aos poucos se organizando, mobilizando e mudando essa cara. Até porque eles vivenciam muito na pele a discriminação, uma vez que vão procurar emprego e falam que são da região.”

“A gente percebe que as ações para uma melhor qualidade de vida no bairro estão mais centradas na própria população. Porque a gente percebe um descaso muito forte por parte das autoridades, por parte dos representantes governamentais em relação a oferecer a infra-estrutura mínima para a população.”

Com tais relatos, que revelam a insatisfação e o descrédito com os poderes públicos e, ao mesmo tempo, mostram algumas mobilizações por parte de alguns moradores para melhorar as condições de vida na região, encerramos a introdução a este capítulo.

Através destas linhas, procuramos destacar um pouco a maneira como esses professores vêem e percebem a região em que moram e trabalham. O olhar e as percepções, juntamente com as reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, ajudam-nos a compor o pano de fundo sobre o qual faremos a discussão sobre violência nas escolas. Contudo, antes de iniciar essa discussão, façamos ainda uma ressalva.

Como vimos nos capítulos anteriores, o tema da violência nas escolas é amplo, abrangente e com definições que, nem sempre, coincidem entre si. Para restringir esse campo e, a partir dele, articular algumas reflexões, optamos por levantar, nas discussões, quais aspectos os professores relacionavam com violência na escola. Dessa forma, não discutiremos aqui se, conceitualmente, determinado fato pode ou não ser enquadrado como violência escolar, mas estamos interessados em conhecer o que, na opinião desses professores, era entendido como violência escolar e como os diferentes tipos de violência narrados interferiam no dia-a-dia de suas atividades.

2. Escola e violência

Quando analisamos os casos de violência relacionados à escola mencionados pelos professores, percebemos que não se resumem a um único

tipo de violência, mas são diferentes tipos de violência, provenientes tanto da região, que permeia o espaço escolar, como de situações geradas no interior do próprio âmbito escolar. As situações de violência narradas variaram de furtos e depredações até graves casos de agressões. Percebe-se também que o local das violências relacionadas à escola não se limitou ao espaço propriamente escolar, mas, sendo motivadas por alguma ocorrência acontecida na escola, tinham desdobramentos que algumas vezes se estendiam para além desse espaço.

3. Violência no entorno escolar

3.1 A ação do tráfico

Para grande parte dos professores e professoras, as escolas também estavam vulneráveis à violência que havia na região, principalmente àquela que ocorria no entorno escolar. Na região do Jd. Ângela, algumas escolas estavam em áreas onde havia disputas relacionadas ao tráfico de drogas. Comumente, tal situação trazia insegurança para professores, funcionários e alunos.

“Não dá para negar, quando a gente ouve que existe tráfico, que a escola muitas vezes é passagem intermediária, local de divisão, de disputa territorial, isso realmente existe.”

“(…) depois da morte desse rapaz, eles estão brigando entre eles (pela liderança do tráfico). Então é briga do Macedônia com o Jardim das Rosas, e é uma briga que a gente não entende bem. Ultimamente a coisa está ficando um pouquinho pior, na semana passada duas vezes eles ligaram para a escola e obrigaram a gente a fechar a escola porque teria, segundo eles, um acerto de contas entre eles nos prédios que têm lá pra cima.”

Mesmo não ocorrendo propriamente no espaço escolar, a violência que ocorre no entorno aumenta o sentimento de insegurança em muitas dessas escolas. Como nos casos acima, é também comum ouvirmos histórias de escolas, em áreas dominadas pelo tráfico, sofrerem com as disputas entre diferentes grupos de traficantes, pois muitas vezes são áreas estratégicas para a ação ou deslocamento dos grupos criminosos locais.

“No fundo da escola tem um muro, que é como um degrau. O muro da escola termina como se fosse um degrauzinho, que eles sobem e dá num campo de futebol. A Prefeitura, a regional, não sei, demora muito para limpar. Tem também aquela guerra: metade do campo é São Paulo e metade é Taboão da Serra. Um não faz porque é obrigação do prefeito de Taboão e o de Taboão também não faz porque diz que não é obrigação dele. Ninguém faz e fica aquele matagal lá atrás. É onde eles (os traficantes) costumam fazer as negociações deles, eles fazem ali naquele campo. A rua que tem do lado da escola é uma viela, vai direto no córrego e é sem saída, só dá para esse campo. Eles não vão pela viela porque é perigoso, então passam por dentro da escola. Então, a escola está realmente numa situação que... Dizem que vamos ganhar um muro, mas eu não sei, porque toda vez que eles começam a fazer o muro, colocam o muro durante o dia e a noite eles arrancam os tijolos. Por se sentirem ameaçados, eles não querem o muro. (...) Esse muro há anos que está se tentando fazer. Já tentou com verba de escalão, com verba da Prefeitura e ninguém consegue fazer. Por quê? Porque para fazer tem que chamar as viaturas para ficar rondando a escola.”

Além de serem áreas algumas vezes disputadas pelo tráfico, as escolas tinham também, em certos momentos, sua rotina alterada por ele ou até mesmo eram impedidas de funcionar em determinados dias.

E, ainda, tiroteios que algumas vezes ocorriam no entorno das escolas também as obrigavam, para proteger a vida de alunos, professores e funcionários, a alterar seus horários de entrada e saída.

“Lembra que mataram duas pessoas dentro da escola atrás do cemitério, perto do Parque Santo Antonio? Houve esse fato lá. Nos dias posteriores a esse acidente a gente saiu da escola nove e meia, nove e quarenta ou senão dez e meia, porque, alguns dias, houve uns quinze, vinte tiros nos predinhos que tem lá. O pessoal saindo da escola e todo mundo voltava tudo correndo. (...) E, constantemente tem tiroteio lá, morte, o pessoal fica muito assustado.”

Além da alteração de horários, o depoimento acima também relata duas mortes que acontecem dentro do espaço escolar. Apesar de casos assim serem, muitas vezes, explorados pela mídia (o que muitas vezes contribui tanto para o aumento da sensação de insegurança quanto para o preconceito sobre as escolas públicas dos bairros populares), as pesquisas realizadas pelo NEV/USP e por outros órgãos de pesquisa evidenciam que casos de ferimentos graves ou mesmo de mortes dentro da escola não são muito freqüentes³³.

Contudo, mesmo não sendo freqüentes, os conflitos não são menos graves. Eles mostram como, em contextos onde há poucas ações para combater a violência, há maior possibilidade de que casos violentos aconteçam.

Em situações assim, ações educativas de conscientização para a não violência e formas pacíficas de resolução dos conflitos, quando não potencializadas por outras ações e políticas públicas que nem sempre dependem apenas da escola, não apenas relativizam a legitimidade desses projetos como também, muitas vezes, inviabilizam a própria prática mais ampla dessas ações.

Para se contrapor a isso, algumas ações podem não apenas ser adotadas pela escola, mas, sobretudo, postas radicalmente em prática por ela em seus

³³ Sobre isso veja a discussão de ABRAMOVAY, M.; RUAS, M. G (2002), Outras formas de violência contra a pessoa in: Violência nas Escolas; e o cap. 4 deste livro, Exposição à violência escolar e percepções sobre suas causas.

limites de ação. Isto é, a escola, mesmo as que estão em contexto de violência, têm a potência de, em seus limites, instituir a palavra como forma de mediação de conflitos e como base do poder e autoridade.

Talvez seja esse o caminho para que a escola, mesmo nesses contextos, cumpra seu papel educativo, contrapondo-se, pela própria prática, às formas que anulam e aniquilam o outro, e colocando-se como modelo alternativo possível a essas realidades.

4. Violência contra a escola

4.1 Furtos

Outro tipo de violência muito comumente associado ao espaço escolar são os furtos. Cardia, Ruoti e Falcão, (2003), estudando uma amostra de escolas do Jd. Ângela e do Capão Redondo no ano de 2002, perceberam que a maioria delas já havia sido furtada pelo menos uma vez durante aquele ano. O levantamento coincidiu também com a percepção das professoras e professores que participavam desse grupo.

Grande parte dos furtos relatados acontecia fora dos períodos de atividade escolar, como feriados e finais de semana. Nos furtos, equipamentos de informática estavam entre os objetos mais visados.

“No final de semana agora de sábado para domingo eles entraram na escola, com mil e uma grades e limpam a escola. De caneta e lápis de cor a computador, não ficou nada.”

“Na realidade essa coisa dos computadores se comentou até de existir uma quadrilha. Que isso aí é uma constante, eles entram nas escolas e esvaziar a sala de informática.”

Se, por um lado, os furtos de computadores foram apontados como um problema, por outro, alguns professores também se mostraram decepcionados com a maneira como o assunto é tratado por algumas direções de escola.

“Eu fui a uma reunião de pais e eles deixam bem claro que os computadores estão ali para os alunos e que havia seguro para aquilo ali. Eles falam abertamente que se sumir esse vem outro. Como você vai lidar com uma fala dessa? (...) Eu acho que eles abrem assim, como quem diz...”

“Eles falam que isso (os computadores da escola) é uma coisa obsoleta. Eu escutei isso de um diretor de escola. Ele falou: isso eu não quero nem para o meu filho brincar, se roubassem seria um favor. O que é isso? É complicado. Ainda bem que ele não está como diretor agora, acho que ele não está em lugar nenhum.”

Apesar de os furtos de computadores serem tratados com certa displicência por alguns diretores, na maioria das vezes, buscar formas de prevenir os furtos era uma das grandes preocupações das escolas. Para isso, as alternativas comumente adotadas foram: aumentar os muros, instalar grades nas janelas e colocar portões (tanto nos corredores como nas portas de algumas salas).

5. Violência na escola

Além das violências existentes no entorno e contra o patrimônio escolar, há também as violências contras as pessoas produzidas pela própria dinâmica das relações escolares. Essas manifestações de violência estão presentes nas relações entre: alunos; professores e alunos; alunos e direção e, algumas vezes, até mesmo entre direção e professores.

5.1 Agressões entre alunos

A violência que envolve alunos foi muito lembrada pelos professores. Os relatos que exemplificavam tais casos mostraram que diferentes tipos

de comportamentos eram caracterizados pelos professores como violência, indo dos insultos verbais até graves agressões físicas.

A maioria dos professores relatou que, nas escolas em que atuavam, as agressões entre alunos eram bastante comuns. Observando os casos relatados, percebe-se que as agressões geralmente mais comuns eram os desentendimentos e conflitos entre os alunos. Para os professores esses casos estavam presentes em todos os níveis de ensino, inclusive nos mais elementares.

“(...) realmente a agressão entre eles é muito forte e isto por parte dos pequenos, não dos adultos.”

“(...) tem uma situação que é muito comum: é a agressão entre eles. Às vezes é verbal e de um segundo para outro ela passa para agressão física e é uma agressão forte. Tem alguns momentos ou dentro da sala de aula ou no intervalo de aula onde ocorrem agressões que se tornam mais violentas, de se machucarem mesmo.”

Se, por um lado, é esperado que crianças se utilizem mais das agressões para tentarem resolver seus conflitos, espera-se também que, com o processo de socialização e educação, esse comportamento se reduza ao longo tempo.

Entres os espaços para desenvolver e aperfeiçoar o processo socializador e educativo está a escola. Portanto, seria esperado que, à medida em que a experiência com a escola aumentasse, esse comportamento cedesse lugar a outras formas pacíficas de resolução de conflitos. Contudo, vários casos demonstram que tais comportamentos, além de não sofrerem redução ao longo do processo de escolarização, tornam-se, muitas vezes, ainda mais graves³⁴.

34 Sobre isso, veja também o Relatório de Cidadania II, (2002): Os Jovens, os Direitos Humanos e a Escola.

“As crianças da EMEI de 4 a 6 anos e da 1ª série, elas também resolvem as coisas com agressões físicas e verbais. É sempre um jogo de forças mesmo: quem tem mais força leva, quem não tem não leva. É a criança e o jovem também. Chega na adolescência eles resolvem dessa maneira.”

Na percepção de alguns professores, muitas agressões físicas são desencadeadas por insultos verbais. Dentre os insultos verbais, destacam-se os xingamentos e as brincadeiras de mau gosto como, por exemplo, os apelidos, chacotas e humilhações.

Nesses casos, desestimular as agressões verbais poderia ser uma das formas de diminuir as agressões físicas entre alunos. Sobre isso, vejamos mais um caso que, além de exemplificar como uma agressão verbal muitas vezes desencadeia agressões físicas, também demonstra outra face das agressões entre alunos: a agressão entre gêneros.

“Uma coisa que eu observei sobre a agressão entre alunos é que antes você via agressão entre meninos ou só entre meninas. Agora você vê agressão entre meninos e meninas. Menina enfrentando menino, batendo mesmo, menino batendo na menina. Até um tempo atrás, eu lembro que tinha uma certa... menino não batia na menina, era covardia. Mas agora não é. Outro dia na classe um garoto mexeu com a menina, ela levantou e deu um tapão na cara dele, ele ficou vermelhaço e falou: ‘Professora, ela me bateu!’. Acho que ele chamou ela de gostosa, uma coisa assim. Ele falou: ‘Eu vou bater nela, professora!’, querendo avançar. E antes a gente não via muito isso, e agora a gente vê a menina avançar no menino, porque por qualquer motivo não tinha. E agora a gente vê essa agressão entre meninos e meninas.”

Pelos relatos, percebe-se também que os locais onde as agressões físicas entre alunos ocorriam variavam de acordo com a idade dos envolvidos. Enquanto as agressões que envolviam crianças eram mais frequentes dentro do próprio espaço escolar, as que envolviam jovens e adultos geralmente ocorriam na saída ou em outros locais fora do espaço escolar.

“Os adultos normalmente não se agredem na sala, se agredem fora da sala.”

“Tem (briga) quando sai da sala de aula, entre eles. Um aluno, sei lá, quando um denunciou o outro, às vezes briga das turmas não é resolvida na sala, é resolvida na saída. Na escola onde eu trabalho tem policial à tarde e à noite e, na hora da saída, ele é muito requisitado.”

“O adulto normalmente adia para a saída, para o amanhã, para o final de semana.”

Essas questões fazem-nos pensar que se por um lado a violência existente no entorno muitas vezes invade o espaço escolar, contribuindo para o aumento da sensação de insegurança na escola, por outro, casos como os acima também sugerem que desentendimentos e conflitos originados na escola, quando não encontram nela solução, muitas vezes se desdobram em atos violentos que ocorrem fora do espaço escolar, contribuindo assim tanto para a violência como para a sensação de insegurança no bairro.

A intervenção das autoridades escolares na mediação dos conflitos que acontecem no espaço escolar é fundamental tanto para o aprendizado e a manutenção da sociabilidade, que implica no aprendizado das regras de convivência e respeito, necessárias a todos os espaços coletivos, como também para ensinar e desenvolver formas alternativas para a resolução de conflitos

que não sejam, necessariamente, as agressões. Contudo, a noção que alguns professores têm do que podem e devem fazer nessas situações nem sempre coopera para a resolução do conflito.

“No primeiro dia que eu entrei na 6ª série, fiquei assustada. Todo mundo em cima de mim... Os alunos vêm com problemas, dos mais graves aos mais simples e, quando eu olho, tem dois se pegando de murro. Eu fiquei tão assustada, não sabia o que fazer. Minha atitude foi de ir lá e separar a briga. Na hora que eu fui separar levei um murro na cara. Ele ia dar no outro, eu entrei no meio, e pegou em mim. É assustador isso. Depois o conselho que eu recebi dos professores é que eles podem estar se matando, mas não separa, deixa, porque sobra para você sempre. É lamentável isso.”

Em situações assim, a omissão das autoridades escolares não apenas contribui para que situações de agressão se perpetuem, degradando e aumentando ainda mais a sensação de insegurança no espaço escolar, como também, ao coibir esses atos, reforça ainda mais a possibilidade de que a violência se afirme, naquela realidade, como um dos únicos meios efetivos para resolver desentendimentos e conflitos. Nesse sentido, a omissão é também pouco educativa.

5.2 Agressões entre alunos e professores

Para a maioria dos participantes, a relação entre professores e alunos nem sempre era vista como algo tranquilo. Conflitos e desentendimentos causavam, muitas vezes, intranquilidade para grande parte dos professores. Em alguns casos, a simples idéia sobre a possibilidade de conflito já era ameaçadora.

“(...) você lida com muitas cabeças, muitas pessoas, então a tendência é, no momento, não agradar a todos. E você se expõe mesmo a conflitos, passíveis até de agressão.”

“(...) É um número muito grande de pessoas, de pensamentos e você pode, muitas vezes, entrar num conflito.”

A escola é um espaço onde diferentes referências se encontram e, ao menos durante algumas horas, são obrigadas a conviver conjuntamente. Aprender a conviver com a diferença e a lidar com alguns conflitos que dela se originam é parte do aprendizado escolar. Contudo, depoimentos como os acima sugerem que, para alguns desses professores, o conflito, mesmo o de idéias, deveria ser algo evitado.

Se, por um lado, posicionamentos como esse demonstram como a relação entre professores e alunos pode ser tensa, a ponto de qualquer conflito ser a todo custo evitado, por outro, fica-nos a questão de que se é sempre possível, na ação de educar, evitar os conflitos.

Aqui, talvez, valesse ressaltar que conflito nem sempre é sinônimo de violência. Como já vimos, a violência pode ser um dos desdobramentos do conflito, mas não é o único possível.

Por outro lado, na ação educativa, a própria relação entre professor e aluno, é, em si, potencialmente conflitiva, pois implica, entre outros fatores, no encontro de diferentes saberes (o saber do professor é diferente do saber do aluno) e diferentes temporalidades (o passado, representado pelo saber do professor, e o presente, representado pelo saber do aluno).

Na atividade educativa, a questão então parece estar não em como evitar conflitos, mas em como, a partir da própria ação pedagógica, os conflitos podem ser encaminhados e resolvidos.

5.3 Riscar e danificar carros dos professores

Outra agressão bastante comentada pelos professores foram os danos causados, por alunos, em seus carros. No grupo, não foram poucos os casos

em que carros de professores eram riscados ou danificados. Essas ações, na maior parte das vezes, não eram entendidas como um simples ato de vandalismo, mas como uma ação orientada para repreender, intimidar ou coagir professores.

“(...) Dentro do estacionamento da escola os carros já foram pichados e roubados, imagina então na rua. Todos os professores já foram batizados, todos sem exceção. O ano passado, um menino passou com uma bicicleta e foi levando os retrovisores, o meu escolheram dos dois lados. Este ano, não tive nenhum problema ainda.”

“(...) Inclusive, no estacionamento dos carros dos professores, a cada semana tem uma vítima. Isso que aconteceu com ela (referindo-se a uma professora que teve seu carro danificado) é constante em determinados ambientes.”

“Na outra escola, em vários momentos, eu me sinto mesmo como uma refém. Às vezes, quando eu ouço um colega falar: ‘meu carro foi riscado’; me dá até taquicardia e eu saio preocupado. Principalmente quando você percebe que, num determinado momento, algum aluno não está muito satisfeito com a sua postura. Aí, pronto, parece que aquilo é um aviso. Aí dá uma aflição, dá um medo realmente, dá um medo de ir embora. Aí eu penso: é melhor não vir de carro. Mas se eu não vier de carro eu vou a pé. Tudo isso é uma constante mesmo de você se colocar numa situação de refém.”

A falta de garantias que assegurem aos professores que não serão, direta ou indiretamente, agredidos, interfere muito na qualidade do trabalho por eles realizado. Afinal, o próprio processo educativo exige, algumas vezes, ati-

tudes e posturas que nem sempre irão agradar os alunos. Contudo, isso não impede que o desagrado seja manifesto e até mesmo discutido.

Casos como o acima demonstram o relativo desagrado de parte dos alunos com algumas atitudes de seus professores e quanto o diálogo entre professores e alunos, enquanto possibilidade de expressão e mediação dos conflitos, é distante e difícil.

A possibilidade de que conflitos entre professores e alunos revertam em prejuízos para os professores pareceu ser relativamente comum em muitas dessas escolas. Contando com isso, uma professora recém-chegada a uma das escolas tentou evitar que seu carro fosse danificado, utilizando-se de uma estratégia um tanto quanto curiosa e inusitada:

“Nessa escola em que eu estou, deixamos os carros na rua e tem uma professora que tem um carro igual ao meu: mesmo ano, mesma marca, mesma cor. Ela chegou nova na escola e eu já estava há um ano e pouco. Ela perguntou: como é a sua relação com os alunos? Eu falei: até o momento é tranqüila. Ela falou: porque o meu carro é igual ao seu e eu quero saber se tem algum problema (risos). Mas ela não se convenceu do que eu disse. (...) Pegou uma placa com o nome dela e colocou no vidro para diferenciar o carro dela do meu. Eu disse: tomara que o carro não seja (atacado)..., porque senão vai ficar muito evidente que é direto para ela...”

Nas escolas públicas, muitas vezes, são poucas as ações coletivas para problemas compartilhados. O relato acima é um exemplo. Problemas como esses nem sempre são superados apenas com iniciativas individuais e isoladas. No caso acima, colocar uma placa com o nome no pára-brisa, no máximo, poderia impedir que o carro daquela professora fosse confundido com o de outra, mas não poderia garantir que, em algum momento, não seria danificado.

Atitudes assim, além de mostrar o desespero de alguns professores diante das agressões, revelam o quanto a instituição escolar tem falhado em garantir um ambiente mínimo onde se pudesse educar e ser educado.

Pelo que percebemos, a mudança desse ambiente, que implica na reformulação da relação professor-aluno tal qual está, inevitavelmente envolve questões estruturais que vão além daquilo que pode ser feito na esfera individual. Nesses casos, a articulação das diferentes esferas de competências, das individuais às coletivas, seria fundamental.

Para um dos participantes, a agressão direcionada aos carros dos professores poderia estar relacionada não apenas à agressividade dos alunos, mas também à forma agressiva como alguns professores agem com seus alunos.

“A escola onde eu trabalho não é tão violenta assim. Tem sempre o embate entre o professor e o aluno. Às vezes eu vejo que o professor poderia ter uma outra resposta para o aluno. E, no entanto, você vê, muitas vezes, que o professor é violento na resposta dele. É só uma resposta, mas ele está violentando aquele aluno, está desprezando aquele aluno. E o aluno, é lógico, vai dar uma resposta. Geralmente, a resposta vai ter num grau de violência e, às vezes, a violência pode chegar num carro ou agressão física. Eu acho que quem está em contato, seja o professor, seja na secretaria, é importante se comunicar de uma maneira mais respeitosa.”

O ponto destacado por esse professor coloca em questão se os professores são apenas vítimas passivas das agressões que sofrem por parte dos alunos. A seu ver, algumas vezes, essa violência é provocada por atitudes inadequadas tomadas pelos próprios professores. Não queremos com isso justificar as agressões cometidas pelos alunos, mas trazer elementos que ajudem a identificar as diferentes causas do problema para que, a partir delas, sejam pensadas as possibilidades de solução.

Apesar de termos até aqui abordado diferentes casos de danos causados por alunos aos carros de professores, também foi mencionado o uso do mesmo expediente por pessoas que não faziam parte da escola. Em um dos casos relatados, uma funcionária teve seu carro danificado por impedir que uma aluna fosse agredida na porta da escola.

“Eu moro no Embu, próximo, uns 10 quilômetros de distância da escola em que leciono. O ano passado eu tive a infeliz idéia, porque sou auxiliar de direção e faz parte da minha atribuição, de acompanhar a entrada dos alunos. Aí, eu estou lá no portão esperando o povo entrar e existia um grupo de recuperação paralela (alunos do ciclo II que não estavam alfabetizados). (...) Uma distinta cidadã (aluna da escola) chega e, não sei por que cargas d’água, teve um probleminha com uma pessoa que estava por ali, na frente da escola, e brigaram. Vem um ‘armário’ enorme, de 2 metros de largura e de altura, querendo porque querendo entrar na escola. Ela se escondeu atrás de mim e eu fiquei uma nanica na frente daquele jumbão. Ele falou: ‘Eu vou entrar e vou arrebentar a sua cara’. Eu falei: ‘Não, colega, não pode fazer assim, pensa bem’. E ele olhava para a minha cara e falava: ‘A senhora não vai me deixar entrar?’. Eu falei: ‘Aqui você não entra, não pode entrar’. E negocieei com ele e as mães do lado olhando, ninguém falou nada, ninguém fez nada. Eu não poderia deixar ele entrar porque, querendo ou não, era responsabilidade minha aquela moça que estava ali. Eu falei: ‘Rapaz, comigo aqui você não vai entrar’. E fui me exaltando. Ele mandou recado que ia descer com duas ‘PTs’ (um tipo de revolver). E eu fiquei na minha. Aí, o diretor foi lá, estávamos num momento de mudança de diretor. Aí o diretor foi lá conversar com o rapaz e falou: a Laura é gente boa. Eu sei que conversaram e estava tudo bem. Eu saí às 11h da noite, peguei o meu carro e fui para casa.

Na hora que eu entrei na garagem e vi o que eles fizeram com o meu carro eu fiquei indignada. Eles riscaram o meu carro todo. Eu vendi o carro agora e perdi 4 mil reais, porque eu não conseguia vender. E ninguém queria comprar o carro. As pessoas falavam assim: 'Você tem que jogar fora o carro'. Eles escreveram o meu nome no carro, acabaram. Tudo porque eu não deixei ele entrar."

5.4 Sentimentos de desproteção e insegurança

Relatos como o acima foram também utilizados para ilustrar por que muitas vezes os professores sentiam-se inseguros. Naquele caso, o carro riscado parece ter sido o mal menor, pois o rapaz que foi impedido de invadir a escola para agredir uma aluna primeiramente havia prometido voltar armado para "acertar as contas" com a funcionária: *"Ele mandou recado que ia descer com duas 'PTs'"*.

O detalhe de como o impasse foi resolvido também chama a atenção. Diante da ameaça, é o diretor da escola quem conversa com o rapaz para dissuadi-lo do acerto de contas. Teoricamente, situações que implicam em ameaças de morte deveriam ser encaminhadas e resolvidas pela polícia. Contudo, algumas percepções nos dão idéia de por que, nessas situações, nem sempre se podia contar com a proteção policial.

"(...) Em quem confiar mais? Na polícia que não te dá segurança, ou melhor, só te dá segurança naquele momento quando acontece algum incidente, ou nos 'donos do pedaço'?"

Além da falta de garantias a respeito da proteção policial, um dos professores também manifestou que, diante de algumas situações, nem sempre é garantido o apoio das instâncias superiores que regulamentam a educação.

“Teve uma professora na minha escola que, no ano passado, ficou afastada porque um aluno entrou na sala armado para atirar em outra aluna. Quando ele foi atirar, a professora levantou a mão dele e o tiro saiu para o alto. Ela foi ameaçada pelos parentes desse aluno e teve que sair escoltada da escola porque disseram que iriam matá-la. A postura da Secretaria da Educação foi dizer que a culpa era dela, porque o aluno estava armado, e não queriam dar licença para ela. Ela ficou afastada porque teve a sorte de pegar uma psicóloga no Servidor Público que achou absurda a situação e resolveu afastá-la, pela Secretaria isso não seria feito. Então, na verdade, o professor mesmo se sente sozinho porque ele está à mercê de alguém, e não confia em seu superior.”

Como exprime a participante acima, situações como essas contribuem e reforçam o sentimento de desproteção e insegurança. Diferentemente da insegurança ocasionada pela violência da região, essa está diretamente relacionada ao próprio exercício profissional. Observando os registros do grupo, chama a atenção que, todos os professores, em algum momento, manifestaram sentimentos que sugerem que as condições precárias de trabalho são frequentes.

5.5 Morar próximo às escolas

A maioria dos professores procurava escolher escolas que, apesar de estarem na região, não estivessem muito próximas de suas casas. Geralmente, as escolas escolhidas eram aquelas localizadas em bairros diferentes daqueles que residiam. Dentre os argumentos apresentados para tal comportamento, destacaram-se a necessidade de garantir privacidade e segurança.

“Eu acho problema morar no mesmo bairro. (...) Eu acho que não é interessante porque você, de certa forma, perde a sua identidade enquanto pessoa e a sua privacidade com isso.”

Apesar de ter sido um dos argumentos, a perda de privacidade não foi o principal motivo para não se lecionar em escolas próximas da residência, mas sim a segurança. Muitos professores disseram que se sentiriam inseguros morando próximos à escola em que estivessem trabalhando.

“Eu vejo que uma das vantagens de ser professor é que você pode trabalhar próximo da sua casa, isso é muito bom. Claro que eu não arrisco trabalhar no mesmo bairro que eu moro.”

“Às vezes dá uns certos temores, porque você tem alguns posicionamentos dentro da escola que não agradam ao ‘alunato’. Isso pode trazer algumas represálias. Quando você mora fora, há um tempo hábil na escola, aqueles que você não agradou têm tempo para que revejam, raciocinem e tenham um outro olhar.”

“Eu já tive experiência de trabalhar e morar no mesmo bairro, inclusive na mesma rua. Eu falo porque tinha dia que eu dormia preocupado mesmo de acontecer alguma coisa com a minha casa. Não com a minha pessoa, mas com a casa.”

As preocupações em morar próximo à escola são semelhantes às aquelas discutidas anteriormente, quando comentamos os danos causados aos carros dos professores. Contudo, diferente dos carros, não houve nenhum relato de danos causados à casa dos professores. Talvez, a experiência dos danos causados aos carros que os levem a pensar nessa possibilidade que, mesmo sem ter ocorrido era, sem dúvida nenhuma, muito mais ameaçadora.

Atitudes assim sugerem que, para alguns professores, o exercício da profissão possui uma conotação de ameaça e risco semelhante à atividade policial que, muitas vezes, não pode revelar onde mora por temer retaliações e represálias.

Houve apenas um posicionamento contrário ao da maioria. Uma das professoras mencionou que, nem sempre, morar próximo da escola significa ameaça de agressão e para exemplificar contou que, onde trabalhava, a diretora morava próximo à escola.

“A diretora, por exemplo, mora a algumas ruas da escola e vai a pé da casa dela para a escola. Eu mesma ando ali perto, como por ali e é gostoso quando você sai da escola e encontra aluno e tem uma conversa razoavelmente amigável. Perigo tem em todos os lugares, mas eu acho que é relativo. Às vezes, a gente fala que quer morar longe do problema, mas tem o outro lado.”

Para essa professora, reconhecer que a relação com os alunos nem sempre é fácil não significa estigmatizá-la perigosa. De fato, há situações perigosas vivenciadas pelos professores nas escolas, contudo, essas experiências correspondem a apenas um lado, e não à totalidade da realidade escolar. Posicionamentos como esse evitam que a realidade seja generalizada, ajudando a dimensionar melhor os problemas, como também a encontrar soluções específicas e adequadas para cada um deles.

6. Tentativas de proteção

6.1 Grades e muros

As escolas, na tentativa de se protegerem tanto das violências que ocorrem em seu entorno como também dos furtos, costumam adotar medidas de segurança que resultam, principalmente, no fechamento do espaço escolar por meio de grades, muros e portões.

Em um dos relatos anteriores, vimos o esforço de uma escola para tentar impedir que seu espaço fosse utilizado como rota de passagem pelo crime organizado local, esforço que, necessariamente, não deveria competir apenas a ela.

Para tentar proteger a população e o patrimônio escolar de agentes externos, a construção ou o aumento dos muros é, muitas vezes, a estratégia adotada, como também a adoção de grades e portões.

Muros e grades faziam parte da experiência de todos os professores e professoras que participaram desse grupo. Contudo, para os professores, a adoção desses mecanismos causava ainda muitas dúvidas e problemas. Para alguns professores, trabalhar em um ambiente cercado de grades e portões era extremamente incômodo e não foram raras as comparações entre essas escolas e prisões.

“A escola que eu trabalho tem portões e grades por todos os lados e eu fico angustiada. Toda hora a gente tem que andar com um chavão para abrir o portão. Se você esquece o chavão em casa se sente realmente uma presidiária. Então a gente fica assim em um ambiente totalmente fechado com grades e dá angústia mesmo.”

“Eu falei isso para uma psicóloga que estava ingressando numa escola estadual. Eu não sabia que ela era psicóloga. Era uma colega, mas estava ingressando como psicóloga. Até chamou atenção porque escola do Estado admitindo psicóloga, que progresso, né? Para trabalhar tanto do lado do professor como do aluno. Ela perguntou como eu faria. Eu falei que, primeiro de tudo, tiraria as grades, porque aquilo parece uma cela. Eu nunca entrei em uma cela, mas imagino que tem pichação, tem grade, tem tudo.”

– “(...) A porta tem um trinco que é uma chave de roda. Tem aquele trinco amarelo na sua escola?”

– “Não tem. E nem fechadura também.”

– “Já arrancaram?”

– “Já.”

– “Eles torcem a barra assim e tiram porque não querem ser presos.”

Dentro das escolas, as grades, trancas e portões muitas vezes são utilizados para restringir ou controlar o acesso a determinados espaços como, por exemplo, a sala de informática ou a secretaria. Contudo, quando o uso dessas medidas é indiscriminado, cria dificuldades tanto para o trânsito dentro da própria escola como também desperta a sensação de aprisionamento em professores, funcionários e alunos. Além disso, a experiência de alguns professores mostrava que essas medidas nem sempre eram as mais eficazes na proteção do patrimônio escolar.

“(...) as escolas acharam, em determinado momento, que deveriam gradear e construir muros cada vez mais altos. Eu trabalhei numa escola que era completamente aberta e hoje passa como um exemplo de combate à violência, mas ela é totalmente fechada, gradeada nas laterais, segurança máxima. Mas isso também não impediu que eles entrassem pelo teto, furassem um buraco na parede e coisa e tal. (...)”

A adoção de mecanismos de proteção como grades e muros indica o quanto, muitas vezes, é tensa, para essas escolas, a relação com o contexto em que se inserem. Chama também a atenção a replicação do mesmo modelo em várias escolas públicas, o que evidencia que não se trata apenas de uma estratégia individual adotada circunstancialmente por algumas escolas para lidar com a violência de seu entorno, mas de uma política pública determinada³⁵. No relato acima, a escola gradeada e murada era considerada um “modelo de combate à violência”.

Se, por um lado, casos como os que vimos até aqui demonstram o quanto o tema da violência é complexo, por outro, indicam também que as políticas públicas adotadas para o seu combate são, algumas vezes, bastante simplistas.

Os casos acima mostram que não se combate o alto grau de violência e a presença do crime organizado no entorno da escola com a adoção de medidas

35 Sobre a presença de grades, muros e portões, veja também o Relatório de Cidadania II, (2002): Os Jovens, os Direitos Humanos e a Escola.

que apenas se restringem às escolas. Em muitos desses casos, a resolução implicaria em ações conjuntas de diferentes áreas e esferas dos poderes públicos. Contudo, a dificuldade de articulação que, muitas vezes, há entre as diferentes secretarias e esferas de governo (municipal, estadual e federal) dificulta que medidas mais eficientes que a construção de grades e muros sejam adotadas.

6.2 Circuitos de monitoramento interno

Outra medida lembrada para coibir a violência foi o monitoramento por circuito interno de TV. Essa medida é mais recente nas escolas públicas de São Paulo (aproximadamente final dos anos noventa) e, assim como as grades e muros, também causava incômodo a alguns professores.

- *“Essa coisa de colocar as câmeras em sala de aula é horrível.”*
- *“É um olho do poder.”*
- *“É uma violência.”*

Se, por um lado, o monitoramento constante visava coibir furtos, depredações e a ocorrência de violência, por outro, despertava o sentimento de que professores e alunos estavam constantemente sendo controlados.

Contudo, alguns professores lembraram que, em algumas escolas, a presença desse equipamento não significava, necessariamente, seu funcionamento.

“(...) e o pior é que eu fiquei sabendo que todos os corredores têm câmera, mas só duas funcionam. É só para intimidar mesmo. É um absurdo isso. No momento em que o aluno descobrir isso...”

“As câmeras estão na escola, mas não estão tendo função. Por enquanto não. As coisas têm acontecido e ela não está tendo a finalidade de ver o que realmente aconteceu. Parece que um tem um tempo de gravação, umas funcionam e outras não.”

Aparentemente, ao menos nessas escolas, o uso das câmeras era muito mais figurativo que efetivo. Situações assim ilustram tanto a precariedade de condições das escolas como também a fragilidade das políticas públicas adotadas para combater a violência no contexto daquelas escolas. Aqui, mais uma vez, coloca-se a questão: em realidades com altíssimo grau e descontrole da violência, como a região do Jd. Ângela, a adoção de circuitos de monitoramento interno (ainda mais da maneira precária, como foi descrita acima) seria suficiente para proteger e inibir a violência nas escolas?

6.3 Polícia na escola

A presença de policiais na escola foi também lembrada pelos professores. Contudo, a posição dos professores em relação a essa medida, diferentemente das anteriores, foi muito mais ambígua.

“Mesmo dentro da escola a presença da polícia é complicada. Algumas vezes, tivemos que interceder porque a forma como eles se relacionavam com os alunos era complicada. Só pelo olhar eles (os policiais) já identificavam quem tinha culpa em alguma coisa. Tipo: eles (os alunos) estão encarando e não pode encarar policial. Mas é uma presença importante, que eu acho que a gente sente falta, que as pessoas ainda cobram. A gente tem que recorrer a alguém ou a uma instituição. Quando se fala de segurança se pensa ainda na polícia.”

Ao mesmo tempo em que a presença dos policiais trazia certa segurança, o modo como eles atuavam na escola causava também certos problemas. No relato acima, os policiais identificavam “quem tinha culpa em alguma coisa”, “só pelo olhar”. Tais procedimentos arbitrários incomodavam alguns professores. Um dos participantes, que não concordava com essa postura policial, comentou como sua escola foi atendida quando procurou conversar com os policiais sobre alguns desses procedimentos.

“Quando tivemos problemas, esses policiais que abordaram o aluno que lhes causou constrangimento, nós falamos que gostaríamos de conversar com eles. Mas, pelas normas, pelas regras da Polícia Militar, nós não poderíamos nos sentar à mesa e discutir com esses policiais, como gostaríamos que fosse a postura deles. Eles falavam para a gente: ‘acho bom nem reclamar, senão a gente não volta mais’. Aí ficamos: ‘E agora? A gente fica sem policial ou melhoramos a relação (na escola)?’”

Situações como essas mostram como, algumas vezes, é difícil a relação entre escola e polícia. No caso acima, além dos impedimentos burocráticos e hierárquicos, que muitas vezes dificultam a conversa entre a escola e a polícia, chama ainda a atenção o encaminhamento dado à solicitação: *“Acho bom nem reclamar, senão a gente não volta mais”*.

A dúvida entre ficar sem policial ou melhorar a relação na escola é, ao menos, paradoxal. Se por um lado a presença policial traz certa segurança à escola, coibindo, por exemplo, brigas e ameaças, por outro, posturas como as relatadas acima não contribuem para a melhora das relações escolares, pois afirmam a força, ao invés do diálogo e do respeito, como bases para o relacionamento no espaço escolar.

Contudo, o relato de outro participante mostra que a postura policial nem sempre é assim, pois, em sua escola, havia uma boa e respeitosa relação entre os policiais e os alunos.

“Na minha escola tem policial feminina, ela tem uma boa relação com os alunos, ela é muito na dela. Nunca tem enfrentamento. Percebo que ela respeita.”

7. Alternativas e caminhos

7.1 Aproximar escola e comunidade

Como vimos, a sensação de extrema vulnerabilidade tem levado as escolas a adotarem medidas cada vez mais drásticas de proteção. Contudo, parte dos professores também percebia que, muitas vezes, algumas dessas medidas tinham como consequência o distanciamento entre escola e comunidade.

“Porque aí também existe um paredão (muro). Quem ergueu o paredão, a comunidade ou a escola? A escola. A escola vai se fechando cada vez mais para se distanciar com a intenção de se proteger. Mas a escola não é da comunidade? É a grande contradição.”

“A minha escola, eu estou há pouco tempo, mas ouço muitos comentários dos alunos e até dos moradores da vizinhança, que é uma escola que tem uma história muito bonita. Ela foi fruto de uma luta da comunidade. A comunidade mesmo montou o barquinho, isso no início da década de 70, eles montaram a escola. E foi uma luta mesmo da comunidade. Depois que virou uma escola institucional, mudou toda a estrutura da escola. (...) Isso acabou distanciando essa escola da comunidade. Eu ouço os moradores reclamarem, terem saudades desse tempo e reclamarem dessa ausência, porque eles a perderam. Hoje a escola é fechada, eles não têm acesso. Eles perderam o espaço que era deles. Ao mesmo tempo é uma relação de amor porque é uma memória, uma história, e é uma relação de ódio porque não faz mais parte dessa história.”

Na percepção desses professores, não era a comunidade que tinha se distanciado da escola, mas sim a escola que, ao buscar proteção, acabava, muitas vezes, criando barreiras que a afastavam da comunidade.

Atualmente, as diferentes esferas de governo têm criado programas que incentivam o uso da escola pela comunidade. Essa iniciativa busca tanto aumentar a oferta local de atividades recreativas, culturais e de lazer como também diminuir a exposição da população à violência.

No grupo, essas iniciativas contavam com a aprovação de vários professores e, dentre os benefícios, foi lembrado que, em alguns casos, a aproximação da comunidade também resultava em menor número de furtos e depredações à escola. Sobre isso, vejamos a conclusão dada a um dos casos apresentados na discussão sobre as grades e muros.

“(...) as escolas acharam, em determinado momento, que deveriam gradear e construir muros cada vez mais altos. Eu trabalhei numa escola que era completamente aberta e hoje passa como um exemplo de combate à violência, mas ela é totalmente fechada, gradeada nas laterais, segurança máxima. Mas isso também não impediu que eles entrassem pelo teto, furassem um buraco na parede e coisa e tal. O que ajudou amenizar foi a relação com a própria comunidade.”

Na visão desse participante, nem sempre a melhor forma para amenizar os problemas de segurança na escola estava em grades ou muros, mas sim em um melhor relacionamento com a comunidade do seu entorno. Uma das formas lembradas que facilitava essa aproximação era a disponibilização das quadras escolares nos finais de semana.

“É como fechar a quadra, não adianta fechar. A quadra tem que estar aberta para eles usarem de fim de semana.”

“(Uma das formas que a escola encontrou de se aproximar da comunidade foi parar) de ficar criando conflito com o uso da quadra, e a abriu nos finais de semana. A escola entregou a chave na mão do vizinho, que vai abrir a escola, e o pessoal vai lá.”

Várias escolas no Jardim Ângela estão em locais onde há poucos espaços para a recreação e lazer e, muitas vezes, as quadras escolares são um dos poucos recursos existentes. Contudo, nem sempre elas estão disponíveis à população nos finais de semana e, como mencionado no caso acima, não é raro ouvirmos histórias de conflitos entre escola e comunidade pelo uso desse espaço. Assim, quando a escola permite o uso de sua estrutura pela comunidade, não só mostra sua sensibilidade às necessidades locais, como também abre a possibilidade de diálogo com aqueles que estão em seu entorno. Para uma das participantes, posicionamentos assim seriam fundamentais para que a escola não fosse percebida como um corpo estranho à comunidade, mas sim, como efetiva da comunidade. Contudo, a mesma professora percebia que nem sempre havia, por parte de muitas escolas, disposição para tais posicionamentos.

“Mas, quando você fala dessa proximidade da escola com a comunidade, por onde? É difícil também. Não é uma relação fácil, não é uma construção fácil. Mas, (esta dificuldade) é mais de quem? Da escola ou da comunidade? Eu acho que, às vezes, é mais da escola.”

Adotar a política de abrir a escola para a comunidade implica na superação de vários obstáculos, tanto por parte da escola, como percebe o depoente acima, como também por parte da comunidade.

Um dos obstáculos a serem superados foi destacado por outra professora. Para ela, a relação entre escola e comunidade não se dá apenas com a

abertura dos portões no final de semana, mas com o envolvimento da escola nesse processo. A seu ver, esse envolvimento é fundamental, inclusive para superar alguns possíveis problemas que possam ocorrer no início dessa relação. Para ilustrar, vejamos como alguns dos problemas foram descritos e como eles foram encarados pela direção de sua escola.

“Mas, com isso (abertura da escola), vão sumir os apagadores da sala dos professores, caderno, vai sumir um monte de coisa? Vai. E daí? E teve problema. Só que você tem a diretora que compra essa guerra sozinha e também agora já se engajou com outras atividades e consegue segurar. Mas, não é uma coisa também tão tranqüila, e não é de um dia para o outro.”

No entendimento da professora, a abertura da escola e, conseqüentemente, a aproximação entre escola e comunidade deve ser entendida como um processo, nem sempre tranqüilo e nem tão pouco rápido, em que a persistência muitas vezes é extremante necessária. Aparentemente, no caso de sua escola, a abertura somente perdurou pelo engajamento e insistência da diretora.

Para que a relação entre escola e comunidade seja possível, esses casos também sugerem que a escola modifique seus conceitos sobre comunidade, assim como que a comunidade modifique seus conceitos sobre escola. Isto é, as pessoas da comunidade não devem representar apenas violência, ameaça ou perigo, de quem sempre a escola deve se distanciar e se proteger. E a escola, para a comunidade, não deve ser vista como algo que só serve aos alunos e ela vinculados e não à sociedade como um todo. Sendo assim, é patrimônio público que não deve ser depredado e utilizado, sem regras, para qualquer fim. Afinal, tanto a escola como a comunidade compartilham da mesma realidade e, na maioria das vezes, quando há problemas, ambas sofrem.

7.2 Reconstruir a autoridade do professor

Ao discutir algumas das tentativas de proteção adotadas pelas escolas, enfatizamos que, nem sempre, a violência na escola seria evitada apenas com ações e iniciativas pontuais ou individuais. Por outro lado, isso não significa que ações pontuais e individuais não devam ser tomadas para combater muitos casos de violência que ocorrem na escola.

Uma dessas ações seria a reconstrução da autoridade do professor na sua relação com o aluno. Apesar de não ter sido o caso nesse grupo, queixas sobre a perda de autoridade dos professores são comuns e, geralmente, estão associadas à perda de mecanismos de intimidação como, por exemplo, repetência, suspensão ou expulsão de alunos. Contudo, para alguns professores, a perda de autoridade relacionava-se, muito mais, com algumas atitudes e posturas dos próprios professores do que com a perda desses mecanismos.

“Como é que você pode cobrar de um cidadão, do cara lá: ‘Fulano, você tem que ter esse compromisso comigo. Você não trouxe a sua lição de casa.’, se no dia que você marcou de pegar aquela lição você não aparece na escola? Você tem outro trabalho, tem isso e aquilo e falta, falha com aquele aluno. Aí ela fala: ‘mas faltar é um direito meu’. A gente escuta isso na sala dos professores.”

“Essa questão do ciclo de passar ou não, se a gente parar para avaliar em disciplina na época em que eu estava no Estado com Ensino Médio também existia a reprovação. E eu tinha indisciplina e tinha alunos que chegavam ao 3º colegial, que é uma coisa que pouquíssimos admitem. Porque todo mundo olha e fala: ‘a escola de antigamente era maravilhosa’. Entre aspas, porque ela atendia a uma minoria e ainda por cima apresentava problemas. Eu tinha aluno do 3º colegial que chegava sem saber ler, escrever e interpretar um texto. Essa questão não foi o ciclo que trouxe, a indisciplina

também não. (...) Num primeiro momento você reprovava e outro colega falava: 'não vamos reprovar esse senão vamos ter que agüentá-lo o ano inteirinho de novo, vamos passar para a frente.' Eu estou mentindo? É uma coisa que todo mundo da minha leva sabe que é assim mesmo. Porque me incomoda, profundamente, ouvir alguém falar que a escola de antigamente era melhor. Melhor em quê?"

Para vários professores que participaram desse grupo, o excessivo número de faltas e licenças por parte de alguns professores ajudava no processo de deslegitimação da autoridade do professor como também contribuía para tornar ainda mais precária a qualidade do ensino.

"Aí o outro fala: todo mundo tem direito a isso e aquilo. Mas e o direito do aluno de ter aula? Cadê esse direito que não está sendo respeitado? Que democracia é essa que só é democracia para favorecer os meus interesses? Quer dizer, o governo para manter uma democracia tem que pagar dois professores? Um para dar aula e outro para suprir a falta dele? Um ele paga e já sabe que vai faltar, então tem que ser dois para cada disciplina?"

Uma das tentativas para minimizar o grande número de faltas e as licenças foi a criação dos professores eventuais. Os professores eventuais são pessoas contratadas para entrar nas salas deixadas vagas pelas faltas e, na maior parte das vezes, não possuem habilitação específica para cobrir muitas das aulas a que eram chamados.

"Eu sou auxiliar. Como a Prefeitura não tem eventual, a bomba termina do meu lado porque sou eu que tenho que entrar na sala de aula quando o professor falta. (...) Eu dou aula para 3 ou 4 sa-

las ao mesmo tempo, tipo eu sempre tenho que ter um projeto em mente para que eu consiga ficar com eles pelo menos duas aulas para dar tempo de eles comerem. (...) Então eu tenho que segurar eles dentro da escola sem professor com o quê nas mãos? Entendeu colega por que eu estou ansiosa?”

“Tem o ‘eventual’, que é uma figura que, assim, caiu... que eles acabaram com o professor colocando esse ‘eventual’. É uma coisa que acaba acontecendo, é eventual. Ele chega lá e não é professor, ele não pode seguir uma matéria, ele não tem o conhecimento da sala. (...)”

“O meu filho tem 9 anos, ele se negou a ir à aula, ele falou: eu não vou amanhã. Eu falei: por que você não vai amanhã? Ele disse: porque é aula da substituta. – E por que você não vai? De repente ela vai fazer uma atividade legal com você. Ele falou: ela vai levar para a sala de vídeo e eu já cansei de ver o Rei Leão, o Hércules. Porque é só assistindo vídeo.”

Se, por um lado, o grande número de faltas e licenças era percebido pelos professores como sinal de descompromisso, desgastando a imagem e a autoridade do professor, por outro, a solução encontrada nos professores eventuais em nada contribuía para melhorar o problema.

A autoridade do professor somente existe na relação com o aluno e é a partir dela que passa a ser reconhecida e respeitada. A discussão dos casos acima nos faz pensar que se por um lado a perda de autoridade estaria relacionada a posturas e atitudes dos professores, por outro, indica também que a reconstrução dessa autoridade, nesse caso, depende em grande parte dos próprios professores.

7.3 Redefinir conceitos e objetivos: o discurso da ordem

A preocupação com a disciplina e a ordem também se destacou durante a discussão. Observando as percepções dos professores, nota-se que, para algumas escolas, as questões relacionadas à disciplina e ordem eram, às vezes, mais valorizadas que as questões didático-pedagógicas, a ponto de alguns professores se sentirem avaliados não pelo conteúdo que eram capazes de ensinar, mas pelo quanto de “ordem” e “disciplina” eram capazes impor e manter em sala.

“Para a diretora o bom professor é aquele que coloca ordem na sala, que põe disciplina, que o aluno está ali, quieto.”

“É disciplina, aquele que a sala não fala.”

Chama a atenção também a noção de ordem e disciplina que permeia essas concepções: “colocar ordem”, “pôr disciplina” nesses casos significa “fazer o aluno ficar quieto” e “não falar em sala”. Ainda sobre isso, vejamos um pouco mais o que pensa outra professora.

“É tão incoerente, porque se você vai cumprir o que o Chalita (secretário estadual de educação) está dizendo de desenvolver a criatividade do aluno, você automaticamente tem que abrir mão da disciplina, daquela ordem dentro da sala. Não dá para fazer as duas coisas. É uma coisa que vai até conflitar.”

Disciplina e ordem que retiram a possibilidade da fala e do movimento, quando muito, garantem o disciplinar dos corpos, mas não necessariamente garantem, como percebe a professora acima, a participação no aprendizado de modo crítico e criativo.

Se, por um lado, alguns professores se queixavam do modelo de ordem e disciplina que era esperado deles, por outro, uma professora, que atuava na

coordenação pedagógica de uma das escolas, descreveu as principais demandas que eram a ela encaminhadas.

“O Gabriel, O Pensador, tem uma música que fala que a gente fica lá dando sugestão. Porque só vêm aqueles casos de disciplina: que está sem camiseta; está de saia curta. Chega para o coordenador e fala: ‘ele não quis ler na minha sala, resolve o caso’; ‘ele não traz o material’. O que os professores esperam do coordenador não era o que eu tinha para estar oferecendo (...).”

Todas essas falas demonstram um pouco o quanto questões relacionadas à ordem e à disciplina ocupam a pauta escolar e trazem insatisfação profissional para vários professores. Diante dessa situação, parece ser de fundamental importância redefinir conceitos e rediscutir objetivos, tanto para o melhor aproveitamento das capacidades de professores e alunos como também para que a escola cumpra o papel educativo a que se destina.

7.4 Investir na formação dos alunos

Para os professores, o principal caminho para combater a violência está na formação dos alunos. Para isso, alguns professores ressaltaram que a formação do aluno não deve se resumir, apenas, ao cumprimento do conteúdo curricular, mas em fomentar tanto as noções de cidadania como a capacidade de reflexão e a opinião crítica.

“A escola pode ser um membro fomentador na busca disso. Compete a nós, de repente, deixar o currículo de lado e trabalhar mesmo na questão da qualidade de vida, questão de valor, de cidadania. Tudo isso até para o aluno perceber que se ele não tem acesso a determinadas coisas por sua condição financeira e para poder buscar aquilo que, dentro das suas possibilidades, pode ter acesso, pode conquistar e pode construir.”

“Nosso papel é tentar resistir a tudo isso e tentar formar pessoas capazes de pensar sobre a sua própria realidade e não agir de forma violenta.”

“Formação mesmo de opinião, formação do cidadão. Eu acho que é a partir daí. A partir do momento em que o aluno tem a consciência, tem a sua opinião e sabe discernir o certo do errado, as consequências e que a situação dele, não só a dele, mas a da família, da comunidade depende da ação dele (as coisas mudarão). Eu acho que cabe a nós mostrar isso.”

Na construção desse caminho, dois elementos foram considerados fundamentais: a escola e os próprios professores. Apesar de todas as dificuldades e problemas, vários professores do grupo consideravam que esses dois elementos eram agentes privilegiados nesse processo de formação e, dentro de suas competências, poderiam contribuir muito na criação de referências alternativas que instrumentassem os alunos na compreensão das várias dimensões da violência, assim como na indicação de diferentes caminhos possíveis para a resolução dos conflitos.

Procuramos, por meio deste estudo, reconstruir a perspectiva dos próprios profissionais de educação sobre a violência nas escolas. Essas percepções provêm de suas experiências cotidianas e se constituem em um rico material para o entendimento do problema.

O que os professores e professoras relataram mostra as diferentes faces dessa violência - a violência no entorno da escola; a violência contra escola; a violência na escola - o que evidencia a complexidade do problema. Desse modo, vimos como o medo, o temor e a insegurança, muitas vezes, permeiam o ambiente escolar que, tentando se proteger, apela para muros, grades, vigilância eletrônica e policiais. Contudo, a reflexão sobre essas estratégias nos deu algumas pistas de como o problema é geralmente pensado

e tratado tanto pelas escolas como pelos diferentes órgãos responsáveis pelas políticas públicas. Vimos que a prevenção da violência é pensada por meio de medidas isoladas e paliativas que, além de não resolverem os problemas, tendem, muitas vezes, a aumentar os existentes ou a criar outros. Contudo, apesar das muitas dificuldades, algumas alternativas e caminhos foram levantados e apontados por essa discussão. Essas, em grande parte, passavam pela instituição do diálogo, e não da força, como meio de mediação dos conflitos. O diálogo, nesse caso, é aprendido e ensinado e, para tal, a escola deveria se preocupar em não apenas transmitir conteúdos curriculares, mas em investir na formação do cidadão de forma dialógica, crítica e reflexiva.

Em contextos, como o do Jardim Ângela, onde grande parte das coisas se impõe pela força, a construção de espaços onde a fala se institua como principal meio de expressão e negociação é um constante desafio. Nesse sentido, a escola e as relações que ocorrem em seu interior seriam um dos espaços privilegiados para o ensino, aprendizado e exercício dessa forma de agir e, assim, talvez superar a força que gera o medo, o silêncio e, muitas vezes, a própria violência.

CAPÍTULO 4

EXPOSIÇÃO À VIOLÊNCIA ESCOLAR E PERCEPÇÕES SOBRE SUAS CAUSAS

CAREN RUOTTI

1. Introdução

O Núcleo de Estudos da Violência (NEV/USP) vem realizando, desde 1999, pesquisas de opinião pública (surveys), com o objetivo de apreender as percepções da população sobre justiça, direitos e punição, bem como sua exposição à violência.

Dentre as questões investigadas por essas pesquisas é possível destacar aquelas relacionadas à violência nas escolas. Neste capítulo analisaremos, especificamente, os dados sobre esse tipo de violência, explorando o grau de exposição da população e as representações sobre suas causas. As informações aqui utilizadas correspondem aos anos de 2001 e 2003³⁶, tanto para o município de São Paulo como para os distritos de Jd. Ângela, Capão Redondo e Jd. São Luís³⁷.

Como vimos, os capítulos anteriores foram dedicados à análise da situação de violência nas escolas e suas implicações, a partir de dados e relatos coletados junto aos próprios membros escolares - professores, coordenado-

³⁶ Uma análise dos dados, referente ao ano de 1999, está publicada em: CARDIA, N. "Atitudes, Normas Culturais e Valores em relação à violência em dez capitais brasileiras". Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.

³⁷ Foram entrevistadas 700 pessoas para o município de São Paulo em cada período. Além disso, definiu-se uma subamostra representativa para os distritos de Jd. Ângela, Capão Redondo e Jd. São Luís; dessa forma, foram entrevistadas nessas localidades 341 e 346 pessoas, respectivamente, nos anos de 2001 e 2003.

res pedagógicos e diretores. De maneira diversa, as informações apresentadas a seguir correspondem a representações sobre a violência escolar do ângulo da população em geral e das experiências de exposição da violência por parte daqueles que ainda freqüentam as instituições de ensino, principalmente os jovens. Essas informações possibilitam alguns questionamentos sobre o problema, apontam semelhanças com os dados coletados nas próprias instituições de ensino, além de suscitarem questões que ainda carecem de aprofundamento.

Para ampliarmos um pouco mais essa discussão, utilizaremos também, desses mesmos *surveys*, informações sobre a exposição dos jovens à violência em seus bairros; a experiência do grupo de amigos em relação à violência, sofrida e perpetrada; e sobre os valores necessários para o sucesso diante dos pares. Esses dados, quando comparados àqueles referentes diretamente à violência nas escolas, auxiliam no questionamento sobre a associação entre a violência nos bairros e a violência nas escolas.

2. Exposição à violência nas escolas

A instituição escolar, principalmente quando da rede pública e situada em bairros empobrecidos, vem sendo freqüentemente apontada como um local onde não é mais seguro estudar ou lecionar. A forma com que certos dados de pesquisa são expostos e traduzidos pela imprensa, apoiados por discursos legitimadores, cria a imagem de uma escola na qual seria impossível qualquer ação educativa. Salienta-se, nessa perspectiva, a percepção dos próprios profissionais de educação, principalmente professores, os quais relatam um sentimento de insegurança derivado, de um lado, de atitudes atribuídas aos próprios alunos e, de outro, da criminalidade existente nos bairros onde muitas dessas escolas estão situadas. Pode-se citar como exemplo disso a seguinte reportagem da Folha de S. Paulo:

“(...) professora de português concursada há dez anos conta ter tirado duas licenças, alegando motivos médicos, por conta da violência sofrida na escola. O terror é tanto que nenhum [professor] quis se identificar.” (30/08/2004).

Como exposto na análise referente aos grupos focais realizados com professores, é possível identificar situações difíceis na convivência escolar, que podem resultar em algum tipo de ameaça ou agressão e são fatores de insegurança para a prática cotidiana dos profissionais de educação.

Entretanto, é falacioso e perigoso sustentar que se viva em um estado de terror, postura muitas vezes traduzida na tendência em criminalizar os alunos pelo motivo de morarem em determinados locais. A situação do entorno escolar, como a presença do tráfico, também é um dos fortes motivos geradores dessa insegurança. Por isso, embora não possamos descartar os perigos que tal situação possa trazer para os membros escolares (tanto profissionais quanto alunos), é essencial que se façam distinções entre a violência proveniente das relações existentes dentro da escola e as situações de violência provenientes de fatores externos, a fim de melhor entendermos a realidade das instituições e refletirmos sobre as medidas mais adequadas a serem adotadas.

Ao contrário do que muitas reportagens procuram veicular, os dados que foram coletados e analisados mostram que a violência criminoso, embora atinja algumas escolas com maior intensidade, não se constitui como regra. Inclusive, no que se refere à violência contra professores, identificou-se que as atitudes violentas dos alunos, como agressões físicas, não são frequentes.

Embora não possamos negar que haja certas manifestações de violência nas escolas, essas são, predominantemente, de natureza não criminoso. De fato, o que se percebe, em grande medida, são ocorrências mais sutis ou declaradas de intimidação, preconceitos, desrespeitos, que indicam problemas na própria dinâmica escolar e a ausência de atitudes que favoreçam

resoluções negociadas dos conflitos. Nesse sentido, não só os profissionais de educação sentem-se vítimas da violência, mas também os próprios alunos que, não obstante, sofrem de agressões e desrespeitos por parte dos próprios alunos ou mesmo dos demais membros escolares.

2.1 Os resultados

Seguem-se os dados dos surveys sobre a exposição à violência escolar, que nos permitem um melhor delineamento dessas questões. Os dados referem-se tanto à vitimização direta (aqueles casos em que o entrevistado foi vítima de algum ato violento) como à vitimização indireta (aquela na qual o entrevistado foi testemunha de violência ou teve amigos próximos e familiares vítimas de violência). Os itens investigados compreendem a ocorrência de agressões (verbais e físicas), maus-tratos policiais, ameaças, assassinato, seqüestro, presença de drogas e outros.

Destaca-se, entre os resultados dessa exposição, a maior vitimização em relação às agressões verbais (17% e 14%, respectivamente em 2001 e 2003) e ao oferecimento de drogas (17%, em 2001, e 15%, em 2003).

A presença de armas nas escolas, da mesma forma como verificado na pesquisa “Insegurança e conflito nas escolas das zonas Sul e Leste do município de São Paulo” (vide capítulo 2), não era uma constante. Apesar de algumas escolas terem sofrido incidentes envolvendo a presença de armas, os dados obtidos pelos *surveys* corroboram a constatação de que esse é um fenômeno raro, embora não menos problemático, já que coloca em risco a integridade física das pessoas. Em alguns casos a ameaça existente, não necessariamente na escola, mas fora dela, como a violência associada ao tráfico de drogas, pode fazer com que alunos andem armados, entretanto, isso também é raro. Conforme os dados obtidos, apenas 1% dos entrevistados (em 2001) e 2% (em 2003) sentiram necessidade de andar armados nas escolas.

Para os distritos da Zona Sul, verifica-se um padrão semelhante aos tipos de ocorrências mais freqüentes nas escolas para o total do município. Des-

se modo, têm-se as agressões verbais - 17% e 16% respectivamente para 2001 e 2003 - e o oferecimento de drogas - 15% para os dois anos considerados.

No geral, as ocorrências que trazem risco à integridade física dos entrevistados ou dos seus parentes próximos representam uma porcentagem pequena das experiências de vitimização para o município de São Paulo, bem como para os três distritos da Zona Sul considerados pela pesquisa. Isso nos leva a supor que a violência existente nesses distritos não se traduz de forma direta em maior violência nas escolas.

Tabela 1

Exposição à violência escolar

São Paulo e Zona Sul

2001 e 2003

(Para quem estuda) Aqui está uma série de situações que podem acontecer na vida das pessoas. Por favor, pense sobre o que aconteceu nos últimos doze meses para responder às perguntas e me diga se nesses meses cada uma dessas coisas aconteceu ou não aconteceu com o(a) Sr.(a):

Tipo de ocorrências	Total São Paulo (%)		Total Zona Sul (%)	
	2001	2003	2001	2003
Alguém o(a) agrediu com palavras de baixo calão.	17	14	17	16
Alguém lhe ofereceu drogas.	17	15	15	15
Alguém lhe pediu para procurar/comprar drogas.	5	6	4	10
O(A) Sr.(a) sofreu alguma agressão física (tapa, soco, pontapé, etc.).	3	2	9	3
Alguém o(a) ameaçou com um revólver para roubar algo seu.	3	1	2	0
O(A) Sr.(a) mudou de escola por medo ou ameaça de violência.	3	0	4	0
O(A) Sr.(a) sofreu algum tipo de agressão ou maus-tratos policiais.	3	1	2	2
O(A) Sr.(a) ou algum parente próximo foi ameaçado de morte.	3	0	4	5

Tipo de ocorrências	Total São Paulo (%)		Total Zona Sul (%)	
	2001	2003	2001	2003
Algum parente próximo foi ferido por arma de fogo ou faca.	3	2	2	2
Algum policial ou autoridade o(a) ameaçou para tirar-lhe algum dinheiro.	2	0	2	2
Algum parente próximo foi assassinado.	2	1	7	0
O(A) Sr.(a) sentiu necessidade de andar armado(a).	1	2	7	3
Algum parente próximo foi seqüestrado.	1	1	4	0
Alguém o(a) ameaçou com uma faca para roubar algo seu.	1	0	2	0
O(A) Sr.(a) foi ferido(a) por arma de fogo, como revólver.	0	0	0	0

Fonte: Survey NEV-Cepid/Fapesp.

São Paulo - N: 99 (2001); N: 107 (2003)

Zona Sul - N: 46 (2001); N: 61 (2003)

A exposição à violência no bairro, segundo os jovens entrevistados que ainda estudam, é muito mais acentuada do que nas escolas, evidenciando que essas não são totalmente permeáveis à violência social existente no entorno. Sobre isso salienta Aquino³⁸:

“nos últimos anos, evocar a imagem de escolas violentas tem-se tornado um clichê entre educadores, principalmente, nos grandes centros urbanos. Essa imagem inquietante é fortalecida sempre que ocorrem episódios truculentos associados a estudantes e professores. E o que era apenas exceção parece tornar-se regra. Quase instantaneamente, fixa-se no imaginário social mais um motivo enganoso para que a educação seja tomada como uma profissão prejudicada pelo entorno social (...) à beira do impossível”.

38 Em matéria publicada na Revista Nova Escola: Edição nº 152, maio 2002.

O gráfico a seguir, referente aos dados de 2003, mostra que uma parcela significativa dos jovens estudantes entrevistados foi vitimada, tanto direta quanto indiretamente, pela violência nos seus bairros. Destacam-se, tanto para o município de São Paulo como para os distritos da Zona Sul, além das agressões verbais, oferecimento de drogas, ameaça de morte, parente próximo ferido com arma de fogo ou faca e necessidade de andar armado. Quando comparados os dados, pode-se perceber que os jovens entrevistados foram mais vitimados em seus bairros do que nas escolas.

Gráfico 1
Exposição à violência (na escola e no bairro) para aqueles que estudam
São Paulo – 2003

(em %)

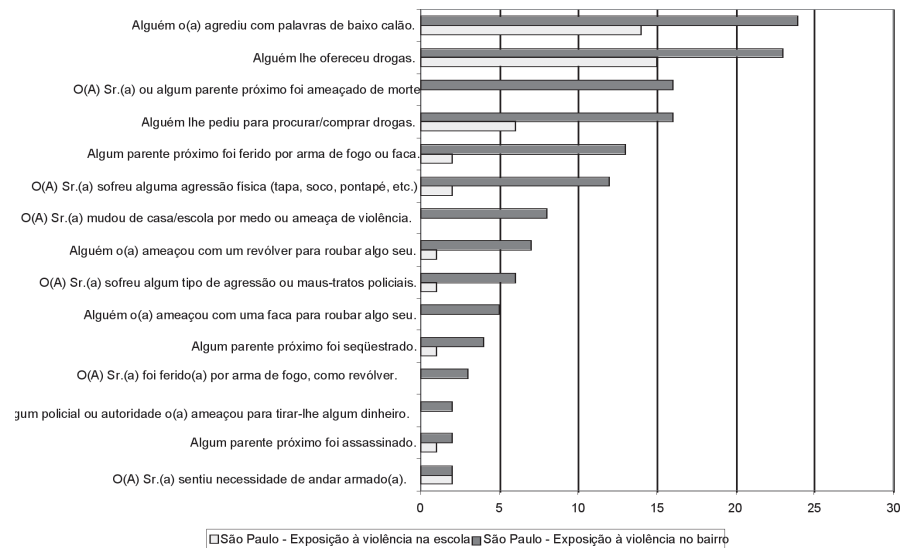
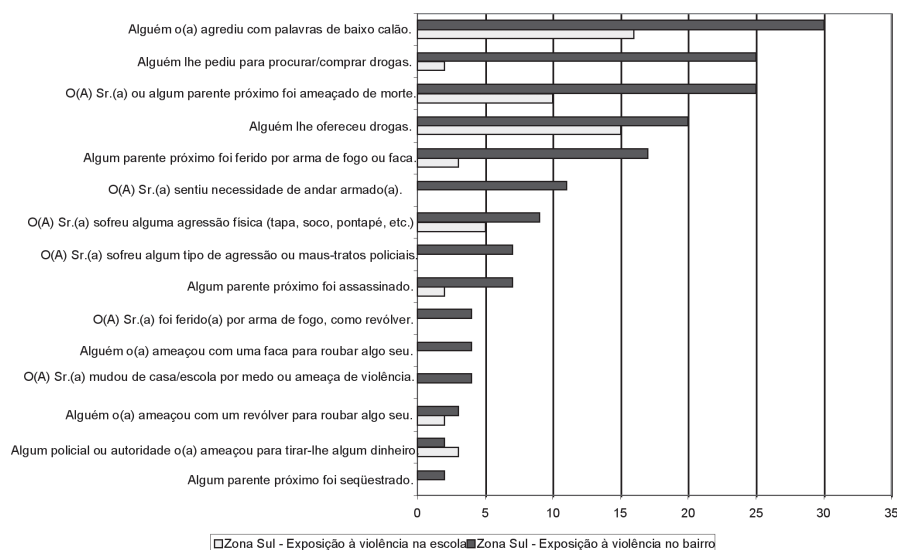


Gráfico 1A
Exposição à violência (na escola e no bairro) para aqueles que estudam
Zona Sul
2003
(em %)



No entanto, acreditamos não ser fácil esclarecer quais são os efeitos para a população, especialmente para os jovens, dessa exposição à violência existente nos bairros. Os resultados obtidos permitem, ao menos, indicar que a exposição à violência nas escolas não ocorre com a mesma intensidade que nos bairros em que essas se localizam. Desse modo, é importante ressaltar, de acordo com Sposito (1998), que: “ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência” (p. 64).

Embora não possamos descartar os riscos que a violência no bairro pode representar, a dinâmica escolar engendra outros conflitos e exclusões

que lhe são próprios. É preciso notar que grande parte das ocorrências escolares diz respeito a microviolências, que não chegam a colocar em risco a integridade física das pessoas, como as agressões verbais depreciativas. Essas ocorrências, ao contrário dos grandes alardes que envolvem as situações de maior gravidade, são muitas vezes ignoradas pelos agentes escolares. No entanto, demandam um trabalho educativo direcionado, já que podem trazer transtornos à formação dos alunos (ver capítulo sobre bullying).

Ainda em relação à exposição à violência, coletaram-se, junto aos jovens com menos de 20 anos, informações sobre se tinham amigos vítimas de violência e/ou amigos perpetradores de algum tipo de violência. Pelos dados pode-se perceber que uma porcentagem acentuada dos entrevistados tem amigos que já foram vítimas ou cometeram algum tipo de violência.

Na posição de vítimas, o delito mais indicado foi o assalto, seguido por ferimento com arma de fogo, ameaça de morte e assassinato. Observa-se em relação a esse último, quando se comparam os dados gerais de São Paulo com a amostra específica dos distritos da Zona Sul, uma porcentagem maior: enquanto a média de São Paulo para os jovens que tiveram amigos assassinados foi, em 2003, de 27%; a média para os distritos pesquisados na Zona Sul foi de 44%.

Já em relação aos amigos que cometeram algum tipo de violência, resalta-se agressão ou espancamento, briga de “gang” e andar armado. Especificamente, em relação à violência nas escolas tem-se a ocorrência de ameaça a professores, 28% e 26% dos entrevistados, respectivamente, em 2001 e 2003, disseram ter amigos que praticaram esse tipo de ameaça para o total do município. Em relação à amostra dos distritos da Zona Sul, 30% (em 2001) e 23% (em 2003) dos entrevistados mencionaram ter amigos que ameaçaram professores. Nesse comparativo, não se observam diferenças significativas entre a Zona Sul e o resto da cidade.

Tabela 2**Exposição à violência - jovens com menos de 20 anos que conhecem vítimas e/ou agressores – São Paulo e Zona Sul – 2001 e 2003***Você tem ou não tem algum colega ou amigo que: (em %)*

Vítimas	São Paulo		Zona Sul	
	2001	2003	2001	2003
Já foi assaltado.	59	61	50	65
Já foi ferido por arma de fogo.	38	37	44	52
Foi ameaçado de morte.	35	33	35	46
Foi assassinado.	35	27	44	44
Já foi ferido por faca.	29	25	22	19
Já foi estuprada.	17	13	19	19
Agressores				
Já agrediu/espancou algum colega.	42	43	37	37
Se envolveu em briga de “gang”.	42	37	28	42
Anda armado.	36	37	33	48
Já assaltou alguém.	31	39	31	42
Ameaçou algum professor.	28	26	30	23
Já matou alguém.	24	20	22	31
Ameaçou professor com faca ou canivete.	11	6	4	8

Fonte: Survey NEV-Cepid/Fapesp.

Pelos resultados dos surveys, tem-se que os jovens não declararam a violência como sendo um valor, mesmo nas áreas com porcentagens mais altas de criminalidade. Ao contrário, são valores convencionais e não desviantes que esses sustentam nas suas respostas. Valores relacionados à violência (ser durão, provocar medo, ter uma arma, provocar medo nos professores) são rejeitados entre os jovens: o que sugere que a exposição à violência não está gerando uma cultura da violência (Cardia, 1999).

Destaca-se o valor atribuído pelos jovens no auxílio à família/aos pais, por meio do trabalho e ajuda financeira - esse foi o fator mais citado como sendo necessário para ter sucesso perante outros jovens ou amigos, ou seja, por 90% dos jovens entrevistados em 2003 (tanto da amostra geral para o município quanto para a Zona Sul).

Embora tenhamos visto anteriormente que uma parcela não desprezível dos jovens entrevistados possui amigos/colegas que andam armados, ter uma arma não é algo assinalado por esses mesmos jovens como um fator para ter sucesso entre os amigos, apenas 3% (em 2001) e 1% (em 2003), no total para São Paulo, concordaram que é preciso ter uma arma para conseguir essa apreciação. Do mesmo modo, apesar de 26% dos entrevistados (dado para o município), em 2003, terem mencionado ter amigos que ameçam os professores, apenas 4% disseram que esse é um comportamento necessário para ter sucesso entre seus pares.

Tabela 3

Valores dos jovens em relação ao grupo de amigos – São Paulo – 2001 e 2003

Um jovem para ter sucesso, ser admirado entre outros jovens ou amigos, na sua opinião, precisa ou não precisa:

Precisa	Total São Paulo (%)		Total Zona Sul (%)	
	2001	2003	2001	2003
Ajudar os pais/família (dinheiro/trabalho)	78	90	74	90
Ter senso de humor	76	87	81	65
Não mexer com a(o) namorada(o) do(a) amigo(a)	61	49	61	33
Não deixar os amigos sós quando uma briga vai acontecer	55	54	46	48
Beber sem ficar desagradável	53	52	46	37
Morar numa casa legal	50	49	50	54
Ter boas notas na escola	48	56	55	64
Usar roupas legais (de grife/de marca)	39	30	33	29
Ser muito bom em algum esporte (skate, patins, futebol, etc.)	35	41	33	48
Conquistar todas as garotas/rapazes que quiser	24	15	9	10
Não se aproveitar de quem é mais fraco	20	27	28	19
Matar aula com a turma	15	9	9	6
Ser durão - a polícia não se mete com ele	10	5	1	2
Ter uma arma	3	1	5	2
Provocar medo nos professores	1	4	4	2

Fonte: Survey NEV-Cepid/Fapesp, 2001 e 2003.

3. Causas atribuídas à violência nas escolas

Foi possível investigar também, por meio dos surveys, aquilo que a população atribui como causa da violência escolar. Os dados obtidos indicam diferentes representações sobre o problema.

As causas podem ser classificadas de acordo com o tipo de responsabilização: comportamento dos alunos (consumo de droga, formação de “gang”, consumo de álcool), contexto escolar (salas lotadas, falta de preparo dos profissionais para lidar com a indisciplina) ou contexto do bairro (tráfico de drogas).

Nos dois períodos considerados, 2001 e 2003, é possível verificar uma concentração daqueles que associam a violência nas escolas ao consumo e tráfico de drogas, além da presença de armas na escola. Essa representação assemelha-se à imagem passada pela própria mídia sobre a violência escolar (de acordo com os dados do capítulo 2). Assim, tem-se que 67% (em 2001) e 63% (em 2003) dos entrevistados atribuíram o consumo de drogas pelos alunos como uma das causas da violência escolar. Já o tráfico de drogas foi apontado por 66% e 64% dos entrevistados, respectivamente em 2001 e 2003, como outro problema fortemente relacionado à violência escolar.

Tabela 4
Opinião sobre as causas da violência escolar – São Paulo e Zona Sul
2001 e 2003

A violência nas escolas pode ter muitas causas e explicações. Desta série de frases, gostaria de que dissesse se o(a) Sr.(a) concorda ou discorda. Há violência por quê:

Concorda totalmente	Total São Paulo (%)		Total Zona Sul (%)	
	2001	2003	2001	2003
Os alunos usam drogas.	67	63	67	63
Há traficantes na porta da escola.	66	64	66	64
Os alunos levam armas para a escola.	63	55	63	55
Os alunos formam “gangs”.	61	52	61	52
Os alunos bebem álcool.	59	54	59	54
Os alunos têm problemas com os professores.	48	40	48	40
Os professores e diretores não sabem lidar com a indisciplina.	44	36	44	36
Há preconceito racial.	41	24	41	24
As classes têm um número muito grande de alunos.	41	34	41	34
Há poucos professores.	41	35	41	35
As famílias não dão importância para a escola.	40	28	40	28
Os alunos vão mal na escola.	24	15	24	15

Fonte: Survey NEV-Cepid/Fapesp.

Em relação às causas da violência escolar foi encontrada a mesma tendência em survey anterior, segundo Cardia (1999): “na percepção dos entrevistados essa violência tem as mesmas causas que a violência fora das escolas: o uso e comércio de drogas acrescidos do fato de que os alunos formam gangs e levam armas para a escola. A percepção é de que a violência nas escolas não só tem as mesmas causas que fora dela, mas que também se manifesta do mesmo modo” (Cardia, 1999, p. 70).

Zaluar e Leal³⁹ (2001), no artigo “Violência extra e intramuros”, mostram alguns resultados semelhantes aos apresentados aqui, no que se refere às atribuições das causas da violência tanto nos bairros como nas escolas.

³⁹ Os autores nesse trabalho analisam os resultados de pesquisa realizada, em 1995, no Rio de Janeiro, que teve como objetivo investigar as relações entre a escola e as camadas populares, o tipo de escola oferecida a esse segmento, e as percepções e avaliações dos envolvidos nesse processo (alunos, ex-alunos, evadidos, professores, diretores, responsáveis e lideranças).

Especificamente, por meio da questão: o que provoca violência no bairro e o que provoca violência na escola, identificou-se que os entrevistados associavam a violência no bairro à atuação do tráfico, e, em relação à violência dentro da escola, destacavam fatores externos à escola, inclusive, a violência ligada ao tráfico e também o crescimento do porte de arma.

No entanto, é preciso ressaltar que essa imagem nem sempre corresponde aos próprios dados sobre exposição à violência nas escolas. Um bom exemplo disso é a presença de armas na escola, de acordo com os dados expostos anteriormente os números de ocorrências que envolveram armas de fogo não são, de nenhum modo, elevados.

Várias pessoas atribuem a violência escolar também ao consumo de álcool. Como é possível verificar em várias escolas, a presença de bares no entorno escolar é freqüente e, além disso, pesquisas recentes (Bastos e Carlini-Cotrim, 1998; Minayo e outros, 1999) vêm indicando que o consumo de álcool, inclusive, entre jovens é crescente. No entanto, isso não significa que possamos relacionar assertivamente esse consumo aos atos de violência na escola, embora haja essa percepção por parte dos entrevistados.

De outra forma, os resultados dos surveys mostram que as causas relacionadas mais diretamente aos problemas exclusivamente escolares são as menos consideradas pelos entrevistados, como o desempenho escolar, a falta de professores, o número excessivo de alunos por sala de aula, o despreparo de professores e diretores em lidar com a indisciplina. Entretanto, mesmo não sendo os elementos mais considerados pelos entrevistados, não é desprezível que 48% (em 2001) e 40% (em 2003) dos entrevistados tenham concordado que problemas dos alunos com os professores sejam causas dessa violência.

Diante das atuais condições de ensino, com a diversificação do público que freqüenta as escolas, tem-se um apelo constante à retomada da autoridade dos professores e ao restabelecimento de uma suposta ordem escolar. Nessa lógica, os universos culturais de crianças e jovens são, muitas vezes,

desconsiderados e incompreendidos pelos educadores e demais funcionários escolares. A própria dificuldade na definição atual dos papéis da instituição escolar na sociedade e na vida dos alunos gera, não obstante, obstáculos às práticas dos sujeitos e aos seus relacionamentos. Além disso, a rigidez com que se apresenta a estrutura escolar impede atualizações no caminho de relações mais horizontais, onde a participação dos alunos tenha espaço. Nesses interstícios, os conflitos que inevitavelmente surgem dificilmente são resolvidos de forma acordada e continuam a se proliferar mecanismos de punições e exclusões. Esses, ao contrário de auxiliarem na promoção de um ambiente escolar verdadeiramente educativo e mais democrático, fazem com que os conflitos, em diversas situações, desemboquem em atitudes violentas. Por isso, além de olhar para os problemas externos de violência que atingem as escolas, são as próprias práticas e objetivos escolares que precisam ser examinados ao se tratar do problema.

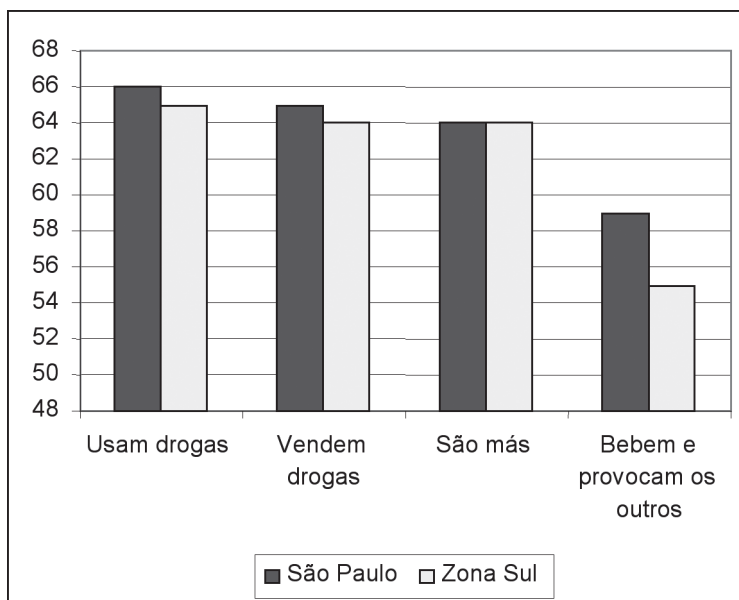
Algo também a se ressaltar é a questão da responsabilização da família pelos comportamentos dos alunos na escola e pela conseqüente violência nas escolas. Esse discurso aparece constantemente entre alguns profissionais de educação. Entretanto, nos surveys, essa questão não reaparece de forma tão acentuada. Como se pode observar na Tabela 4, o percentual de pessoas que atribuíram a violência escolar ao desinteresse da família pela escola caiu de 40%, em 2001, para 28%, em 2003. Esse resultado é muito positivo, em termos de desfazer certos preconceitos, inclusive, em torno das famílias populares que são tidas erroneamente sob o rótulo de desestruturadas e que, desse modo, estariam influenciando negativamente no comportamento e desempenho dos alunos.

No gráfico abaixo estão expostos os resultados mais significativos sobre a opinião dos entrevistados em relação às causas da violência em geral⁴⁰. Esses dados indicam uma correspondência entre aquilo que os entrevistados atribuíram como principais causas da violência nas escolas e aquelas atribuídas à violência em geral (perpetrada inclusive nos bairros), assim as opiniões

40 Os dados referem-se à seguinte questão: As pessoas têm diferentes idéias sobre por que as pessoas cometem violências. Eu vou citar uma série de frases, para cada uma delas gostaria de que dissesse se o(a) Sr.(a) concorda ou discorda: Usam drogas; vendem drogas; são más; bebem e provocam os outros; não têm uma religião; são provocadas por outros; perderam a esperança de melhorar de vida; têm preconceito/ódio racial; sentem ciúmes de seu(sua) companheiro(a)/namorado(a); têm medo de serem machucados; não conseguem sustentar a família; no bairro quem não for durão vira vítima.

mais recorrentes indicam o consumo e o tráfico de drogas como causadores da violência em ambas situações.

Gráfico 2 - Opinião sobre as causas da violência, 2003



Já que o tema da violência nas escolas aparece fortemente associado à presença de drogas na escola, principalmente por parte da mídia e, como acabamos de observar, por parte da população em geral (de acordo com os dados coletados por meio dos surveys), torna-se imprescindível pontuar alguns aspectos que ajudem a esclarecer a questão, a fim de evitar uma postura de criminalização que coloque o adolescente como principal ator da violência escolar, esquecendo-se de elementos da própria dinâmica institucional. Como salienta Carlini-Cotrim (2000): “acredito que haja um tipo de recorte

da realidade que vem a constituir, hoje, um mecanismo por meio do qual a sociedade encontra um bom álibi a fim de definir como patológico aquilo que se origina da curiosidade do jovem, da necessidade do jovem de pertencer a grupos e, também, do fato de o jovem olhar para a transgressão com certa curiosidade” (p. 78).

A autora desenvolve sua argumentação criticando a abordagem não histórica do uso de drogas e a associação feita, inclusive pela mídia, entre drogas e jovens. Além disso, ressalta que embora o uso de álcool (droga lícita) venha crescendo, inclusive entre os jovens e com sérios riscos para sua integridade física, apenas as drogas de natureza ilícita constituem-se em alvo de repressão, aludindo à construção simbólica e política existente em torno do consumo de drogas.

Os efeitos dessa postura vêm a refletir na maneira como as escolas lidam com a questão, desembocando em ações preventivas improvisadas e acríticas: “a escola - pressionada para ser intransigente, eficiente e rápida diante de um problema que se acredita cada vez mais fora de controle - é palco privilegiado dessas atuações, algumas vezes grotescas, desenvolvidas por profissionais muitas vezes mais aflitos do que propriamente cientes do que estão fazendo” (Carlini-Cotrim, 1998: p. 19).

A autora coloca como alternativa, na prática escolar, ações voltadas para ‘redução de danos’, traduzidas em conhecimento científico, educação afetiva, oferecimento de alternativas, educação para a saúde e modificação das condições de ensino, contrapostas a uma política de erradicação total das drogas. O que se destaca nesse tipo de ação é que não objetiva, necessariamente, a rejeição a qualquer contato com as drogas; o trabalho é fundado na perspectiva que “quanto mais realizado e consciente estiver, menores são as chances de o jovem se envolver patologicamente com drogas” (idem: p. 29). Para tanto, a intervenção precisaria ser desenvolvida através de várias vertentes, não focada exclusivamente no estudante, mas também no ambiente em que ele vive. Assim, admite-se que injustiças e inadequações escolares

podem ser fatores que propiciam o abuso de drogas. Nesse sentido, a discussão distancia-se de uma vertente de responsabilização apenas individual para problemas que são também inerentes à política educacional e à área pedagógica.

Dentro da mesma problemática, pode-se citar o trabalho de Minayo e outros (1999), que procuraram analisar vários aspectos relacionados aos jovens, entre eles o consumo de drogas, incluindo as representações dos adultos sobre o tema. Os autores basearam-se nos resultados de pesquisa realizada no município do Rio de Janeiro⁴¹, que teve como objetivo apreender as representações sociais e as vivências dos jovens acerca da cidadania e da violência.

Especificamente em relação ao consumo de drogas - já experimentou ou usa - a pesquisa indicou que entre os jovens, tanto de estratos altos e médios como populares, o álcool é a droga mais experimentada/usada. Em segundo, tem-se a maconha, entretanto em uma baixa proporção.

De outra forma, os resultados dessa investigação mostraram que os profissionais de educação têm outra percepção sobre a questão. Para os educadores cariocas, o consumo de drogas pelos estudantes ocupa um lugar significativo de suas preocupações: “um terço deles referiu tal problema (35,3% na escola pública e 25,5 na particular). Na sua visão, as drogas consumidas pelos alunos são, por ordem, maconha (86,4%), bebida alcoólica (57,1%), cocaína (37,6%), (...). Essas informações mostram uma idéia bastante distorcida, pessimista, exagerada dos professores em relação a seus alunos, pois, nem a ordem, nem a magnitude do consumo correspondem, quando comparadas com os dados dos próprios jovens e dos pesquisadores” (Minayo e outros, 1999:77).

Os autores evidenciam que apesar de a oferta de drogas ilegais ter se generalizado em vários espaços, seu uso não se generalizou na mesma medida. “Conclui-se, pois, que os jovens não ‘são todos drogados’ como pensam os policiais; nem a ‘maioria consome drogas’ como pensam os professores”. (idem: 224).

41 Foram entrevistados 1.220 jovens, 443 educadores, 18 mães de jovens estudantes e 5 policiais, durante os meses de setembro e dezembro de 1998.

Dessa forma, as considerações desses autores são de suma importância quando olhamos para a realidade cotidiana das escolas, a fim de se evitar um dimensionamento equivocado em relação à violência nas escolas e, especialmente, ao problema do consumo de drogas e suas implicações.

4. Considerações finais

Uma abordagem sobre a violência nas escolas e suas possíveis causas nos remete a uma questão central: como contextos sociais diferentes podem estar interferindo na dinâmica escolar, contribuindo para ocorrências consideradas violentas ou, de outra forma, quanto a própria vivência escolar, com suas particularidades, gera seus próprios conflitos, exclusões e violências.

Os resultados dos surveys indicaram que os jovens entrevistados estão mais expostos à violência nos seus bairros do que nas escolas. Entretanto, as causas mais atribuídas pelos entrevistados à violência, de forma geral e especificamente nas escolas, foram de mesma natureza, ou seja, foi feita uma forte associação com o consumo e o tráfico de drogas.

Entretanto, a exposição dos jovens à violência nas escolas é muito menor que fora dela. O que nos leva a colocar em dúvida as afirmações sobre a relação direta entre ambientes sociais com altas taxas de criminalidade e a violência que ocorre nas escolas. O que está em questão, além da intensidade dessa violência, são as diferentes formas que ela pode assumir nos contextos escolares, estando muito mais relacionada com a indisciplina e microviolências, advindas não obstante da própria configuração escolar e das formas existentes de gestão dos conflitos: “a violência na escola (...) transborda largamente a esfera do delito” (Peralva, 1997, p: 10).

Como vimos, a violência relacionada à presença de drogas foi intencionalmente referida pelos entrevistados, o que faz dos alunos alvo de grande desconfiança perante os adultos, entretanto essa postura pode realmente prejudicar ao invés de auxiliar na real compreensão dos problemas enfrenta-

dos pelos jovens. Assim, se o perigo representado principalmente pelo tráfico de drogas na trajetória dos jovens é cada vez mais evidente e preocupante, é preciso ir contra a imagem que associa, sem mediações, os jovens e as drogas, os jovens e a violência.

Nesse sentido, constituiria como desafio às escolas, de acordo com Carlini-Cotrim (2000): “trabalhar para inverter esse discurso de modo a que nos apropriemos da curiosidade juvenil, da necessidade de pertencer a grupos, e as transformemos em algo que não se canalize para o uso de drogas, o que realmente pode complicar. (...) Não creio que seja eficiente, na escola, na comunidade, uma prevenção ao uso de drogas que não incorpore - de fato e não somente no discurso - o jovem como sujeito de sua própria ação e prevenção. Assim, ele aprenderá por seus méritos que ser curioso não é doença; que pertencer a grupos nada mais é que um sinal de que não somos psicopatas; e que a transgressão e a curiosidade que ela motiva podem apontar caminhos nos quais o novo se faça presente e não para aquilo que é arriscado e temeroso” (p. 78-79).

Em suma, os resultados dos surveys aqui apresentados levantam vários questionamentos que não serão facilmente respondidos. Atitudes precipitadas de relacionar os atos de violência escolar a condições existentes nos bairros, sem as mediações e apurações acertadas dos processos que fazem com que uma suposta “cultura da violência” não se constitua e fatores de resistência possam ser verificados, só nos levam a culpar adolescentes e jovens por tudo aquilo que não aceitamos e, conseqüentemente, não conseguimos lidar. Portanto, a fim de se avançar nesse campo, nas atitudes diárias enquanto educadores, é necessário um empenho em se desfazer de certos preconceitos, invertendo uma ótica que, por vezes, vê nos alunos supostos inimigos, para os tratar como aliados num processo de construção de uma esfera relacional e educativa mais adequada para os desafios apresentados por nossa sociedade.

CAPÍTULO 5

BULLYING: ASSÉDIO MORAL NA ESCOLA

VIVIANE CUBAS

Este texto foi elaborado a partir de um levantamento de parte da bibliografia sobre *bullying* disponível na Internet. A grande maioria dos textos é de universidades, centros de pesquisa e de órgãos governamentais de vários países que já estudam e monitoram há algum tempo os casos de *bullying*. Atualmente, *bullying* é reconhecido no meio acadêmico como um subconjunto de comportamentos agressivos e repetitivos.

A opção em usar o termo *bullying* resulta da dificuldade em encontrar na língua portuguesa uma tradução fiel do termo. Deixando de lado as especificidades do fenômeno, pode-se definir *bullying* como um tipo de violência, física e/ou psicológica, caracterizada pela repetição de atos e pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Trata-se de um fenômeno antigo ao qual, apenas recentemente, tem sido dada atenção às suas causas e conseqüências. As pesquisas realizadas têm abordado, em menor freqüência, os casos ocorridos nos locais de trabalho (nesse caso definido como assédio

moral e englobando os casos em que funcionários sofrem algum tipo de violência por parte de seus superiores ou colegas) e, em maior frequência, os casos ocorridos nas escolas (onde o termo mais comum é *bullying*, compreendendo a violência entre os alunos), sendo esse último o objetivo deste levantamento. A partir das pesquisas feitas e dos dados obtidos, aquilo que se costuma classificar como “brincadeira de criança” passa a ser visto como uma forma de violência que pode implicar em seqüelas, tanto às vítimas quanto aos agressores. Dessa forma, no contexto escolar, *bullying* compreende uma série de agressões como xingamentos, apelidos, fofocas, empurrões e chutes que ocorrem com frequência contra uma pessoa.

A primeira parte deste texto discute uma definição mais precisa do termo. Em seguida, há um maior detalhamento do fenômeno *bullying* a partir dos resultados das pesquisas: quem são os agentes envolvidos, onde ocorrem as agressões e por que é definido como algo pernicioso. Na seqüência, são apresentados os aspectos gerais dos programas de intervenção que estão em andamento ou que já foram realizados em países da Europa e Estados Unidos, com destaque para o programa de intervenção de Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen (Noruega), um dos precursores das pesquisas sobre *bullying*, e os resultados obtidos pelos projetos. A parte final do texto é dedicada à experiência brasileira, pesquisas e projetos de intervenção nacionais.

1. Bullying e suas definições

A partir dos anos 80, vários países começaram a pesquisar o fenômeno do *bullying*. No entanto, em alguns casos, as comparações entre diferentes contextos é prejudicada pela dificuldade na tradução da palavra *bullying* que não tem equivalente em outras línguas e que acaba sendo abordada com diferentes definições nas pesquisas. Heineman foi um dos primeiros a estudar o fenômeno usando o termo *mobbing*, referindo-se à violência de um grupo contra uma pessoa “diferente”, que ocorre inesperadamente e termina

inesperadamente. Essa definição limita-se a ações de grupos contra um indivíduo. No início de seus trabalhos, Olweus (1993) também usou esse termo, no entanto ampliou a definição incluindo os ataques sistemáticos, pessoa a pessoa, de uma criança mais forte contra uma criança mais fraca (Peter, Cowie, Olafsson e Liefoghe, 2002).

A palavra *bullying* é menos familiar às línguas latinas, que não possuem uma tradução direta para a palavra. Apesar da proximidade com as línguas de origem anglo-saxã, nos Estados Unidos, por exemplo, a palavra *bullying* muitas vezes é substituída pelas palavras *victimization* (vitimização) e *peer rejection* (rejeição pelos colegas), usadas para indicar ações negativas entre pessoas iguais (Peter, Cowie, Olafsson e Liefoghe, 2002). Na França, comumente se usa o termo “violência moral”, enquanto no Brasil pesquisa desenvolvida pela ABRAPIA⁴² tem usado o termo “comportamento agressivo entre estudantes”.⁴³

Por causa da dificuldade de tradução, uma das saídas é a adoção de um mesmo critério para definir *bullying*. A maior parte das pesquisas levantadas adota a definição elaborada por Olweus, segundo a qual *bullying* é definido a partir de três características: trata-se de um comportamento agressivo ou de uma ofensa intencional; ocorre repetidamente e durante muito tempo; ocorre em relações interpessoais caracterizadas por um desequilíbrio de poder. Ou seja, essa é uma definição que procura distinguir o *bullying* de outro tipo qualquer de agressão pontual ou momentânea. No caso do *bullying* há uma clara intenção de ofensa ao outro e isso parte do pressuposto de que o agressor tem alguma superioridade em relação à vítima como, por exemplo, alunos mais velhos e/ou fisicamente mais fortes que agredem alunos mais novos e/ou mais fracos, reduzindo assim as chances de defesa da vítima. Resumindo, um aluno é vítima de *bullying* quando está exposto constantemente e durante boa parte do tempo a ações negativas por parte de um aluno ou de um grupo de alunos (Olweus, 1993).

Além disso, existem dois tipos de *bullying*: direto e indireto. O primeiro é mais fácil de ser percebido, pois são ataques abertos à vítima. Podem ser

42 Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência.

43 Outro exemplo são as traduções de filmes e animações. No episódio “Bart the General” da série americana *The Simpsons*, a palavra *bully* (o agressor) foi traduzida como “pit-aluno”; no filme “*School of Rock*” a mesma palavra foi apresentada nas legendas como “pit-boy”; em ambos os casos há alusão à raça de cachorros Pit Bull, frequentemente associada a episódios violentos.

ataques físicos - socos, empurrões, chutes, etc. ou verbais - colocar apelidos, ameaças, insultos, espalhar boatos e fofocas. O segundo é um tipo de agressão mais sutil e, por isso, mais difícil de ser percebido. São casos de alunos que fazem caretas ou gestos obscenos para suas vítimas, que manipulam relacionamentos, isolam e excluem colegas das atividades em grupo.

O *bullying* escolar passou a ser foco de atenções após a realização sistemática de pesquisas acadêmicas e da exposição na mídia de casos graves de violência que seriam resultado de agressões características de *bullying*. Muitas pesquisas e intervenções realizadas pelos governos de alguns países foram impulsionadas após a ocorrência de casos de suicídio e atentados praticados por jovens que eram vítimas de *bullying*. Na Noruega, em 1982, o suicídio de três garotos vítimas de *bullying* teve ampla divulgação e causou grande mal-estar na população. Como resultado, no ano seguinte, uma campanha foi realizada pelo Ministério da Educação com o objetivo de reduzir os casos de *bullying* nas escolas.

Os países europeus e os Estados Unidos possuem dados sistematizados sobre os casos de *bullying* em suas escolas e boa parte das pesquisas e intervenções é feita a partir do modelo desenvolvido por Olweus. Com base nos dados dessas pesquisas é possível identificar o perfil e as características de agressores e vítimas, além de especificar as consequências desse tipo de violência.

2. Como ocorrem os casos de bullying

Agentes envolvidos

Segundo as pesquisas desenvolvidas por Olweus, foi possível traçar o perfil de vítimas e agressores dos casos de *bullying* nas escolas. No caso das vítimas, há dois tipos, as passivas ou submissas e as provocativas. Entre as primeiras estão as pessoas mais ansiosas e inseguras do que a média dos alunos, as mais circunspetas, sensíveis e quietas. Essas vítimas geralmente sofrem de baixa auto-estima e têm uma visão negativa de si mesmas. Quan-

do agredidas, reagem chorando ou se afastando dos agressores. Sentem-se fracassadas e sem nenhum tipo de atrativo que possa conquistar amigos, o que as tornam solitárias e isoladas do grupo. A principal característica dessas vítimas é que não são agressivas e não provocam os outros alunos, reprovando atitudes violentas. Os agressores sabem que pessoas com essas características são alvos fáceis, porque são frágeis e, no caso de meninos, são aqueles fisicamente mais fracos, que não revidam os ataques. Dessa forma, acaba-se criando um ciclo no qual uma criança, com tais características, torna-se alvo de agressões e humilhações que acabam por reforçar tanto a sua personalidade retraída quanto a avaliação negativa que faz de si própria. Já as vítimas provocativas são pessoas que apresentam, ao mesmo tempo, ansiedade e reações agressivas, podendo praticar *bullying* contra crianças mais fracas que elas. Comumente seu comportamento tende a provocar reações negativas de alguns ou de todos os alunos da sala.

Outro dado importante apontado pelas pesquisas é que, ao contrário do que se costuma pensar, alunos com características diferentes como cabelos ruivos, usar óculos, aparelhos ortodônticos ou ter acne não são as vítimas mais freqüentes das agressões.

Quanto aos *agressores*, uma das principais características é a agressividade não apenas no trato com os colegas, mas também com adultos como professores e pais. São pessoas impulsivas que, geralmente, sentem necessidade de dominar o outro, fazem uma avaliação positiva de si mesmos e têm dificuldade de se identificarem com os sentimentos das vítimas das agressões. No caso dos garotos, são geralmente mais fortes que a média dos demais alunos.

Além desses, Olweus identificou outro tipo de agressor, o secundário. A principal característica desse agressor é não tomar a iniciativa nas agressões. Também definido como agressor passivo, seria uma espécie de “cúmplice”, aquele que, a princípio, não está envolvido nas agressões, mas que assim que têm início toma parte, imitando o comportamento agressivo ou simplesmente cumprindo “ordens” do agressor principal. Nesse caso, o agres-

tor principal atua como um modelo para os outros alunos que o percebem como valente, destemido e forte.

Há ainda um grande número de alunos que não participam das agressões, mas as presencia e assiste sem manifestar nenhum tipo de reprovação ou desejo de inibir os ataques. Apesar de essa atitude, à primeira vista, soar positiva, o silêncio e a postura “neutra” acabam resultando num certo tipo de apoio velado aos agressores.

Algumas investigações têm apontado que o senso de responsabilidade social estaria reduzido quando várias pessoas participam das agressões, por exemplo no caso de um grupo de alunos que agride um outro aluno. Como consequência, a difusão e a diluição da responsabilidade acabam diminuindo o sentimento de culpa do grupo.

Diferenças entre meninos e meninas também puderam ser observadas na pesquisa de Olweus (1993). Ambos se envolvem nos casos, no entanto, os primeiros aparecem com mais frequência entre os agressores e em casos de *bullying* direto, enquanto as meninas aparecem mais envolvidas nos casos de *bullying* indireto. Apesar das diferenças, normalmente, os meninos são os principais agressores e aparecem com grande frequência tanto nos casos em que as vítimas são meninas quanto nos casos em que as vítimas são meninos.

De maneira geral, os meninos são, com maior frequência, vítimas e perpetradores nos casos de *bullying* direto. Segundo Olweus (1993), isso seria resultado de o relacionamento entre meninos ser mais difícil, mais violento e agressivo do que entre meninas, sendo que, para o autor, essas diferenças teriam raízes biológicas, sociais e ambientais.

Olweus constatou também, através da aplicação de questionários, que os professores fazem muito pouco para conter os casos de *bullying*, pois não interferem na maioria dos casos e não se preocupam em resolver esses conflitos. O mesmo acontece com os pais dos alunos, sobretudo daqueles que cometem as agressões, que, geralmente, ignoram o comportamento dos filhos na escola. Nesse sentido, as pesquisas afirmam que um dos mecanismos

de incentivo ao comportamento violento entre alunos é o fraco controle e inibição das tendências agressivas. Ver um aluno ser recompensado por um comportamento agressivo tende a diminuir a inibição dos observadores em serem agressivos, já que somente em alguns casos há conseqüências negativas para os agressores partindo de professores, pais ou dos colegas. De modo contrário, conseqüências negativas para o agressor ativam e reforçam as tendências inibidoras desse comportamento entre os espectadores, sendo esse um dos aspectos principais de um programa de intervenção anti-*bullying*.

A partir de suas pesquisas, Olweus (1993) sintetizou as possíveis características de crianças e jovens envolvidas em casos de *bullying*. Entre as vítimas, listou as características que podem ser percebidas no ambiente da escola ou em casa. Na escola, os sinais primários são:

- as vítimas são repetidamente importunadas de forma vexatória;
- são chamadas por apelidos depreciativos;
- são ridicularizadas e ameaçadas;
- são motivos de piadas (não amigáveis);
- são humilhadas, agredidas, têm seus pertences roubados ou estragados. Apresentam machucados como arranhões e cortes, roupas rasgadas, aos quais não é possível dar uma explicação natural.

Os sinais secundários são: crianças e jovens que são freqüentemente excluídas dos grupos durante os intervalos e, aparentemente não têm um “melhor amigo” entre os colegas. São as últimas pessoas a serem escolhidas nas atividades esportivas, são aquelas que procuram a companhia de algum adulto durante os horários fora da aula, parecem depressivas e apresentam uma redução repentina no desempenho escolar. Os possíveis sinais que podem ser percebidos pelos pais quando os filhos chegam da escola são roupas rasgadas ou desarrumadas, apresentarem machucados ou terem o material estragado. Outro sinal pode ser o fato de nunca levarem nenhum colega para casa depois das aulas ou nunca irem à casa de colegas, não dividirem o tempo

livre com algum “melhor amigo”, não serem convidados para festas, mostrarem-se relutantes em ir à escola, perderem o apetite, terem dores de cabeça ou de estômago. As vítimas de *bullying* podem mudar alguns hábitos e passar a escolher um caminho não usual para a escola, apresentar sono agitado, perda de interesse pelos assuntos referentes à escola, parecer tristes ou demonstrar mudanças repentinas de humor e passar a pedir mais dinheiro a seus pais.

Além das características acima descritas, há características gerais que podem ser combinadas a elas. As vítimas podem ser fisicamente mais fracas do que seus colegas (principalmente entre os meninos), ter vergonha do próprio corpo, apresentar dificuldades em desenvolver as atividades físicas, ser ansiosas, ter baixa auto-estima, ser quietas, relacionar-se melhor com adultos do que com pessoas de sua idade e, além disso, podem apresentar notas mais baixas que as de seus colegas.

Os agressores, por sua vez, também possuem características que podem identificá-los. Na escola, os agressores normalmente importunam outros alunos de maneira desagradável, insultam, agridem, ridicularizam e estragam os pertences de seus colegas. Podem apresentar esse comportamento diante de qualquer aluno, mas seus alvos preferenciais são os alunos mais fracos. Muitos induzem outros colegas a fazerem o “trabalho sujo” para ficarem em segundo plano. Os agressores podem também ser fisicamente mais fortes que seus colegas e ter bom desempenho nas atividades físicas. Têm forte necessidade de dominar os outros, ficam irritados com facilidade, são intolerantes e têm dificuldades para obedecer às regras. São desafiadores e bons para falarem sobre si mesmos, inclusive em situações difíceis. São considerados valentões e durões, têm auto-estima e, com frequência, são apoiados mesmo que por um grupo pequeno de colegas.

Local das ocorrências

As pesquisas realizadas por Olweus apontam que não há relação entre o tamanho da escola e a frequência de casos de *bullying*. Independentemente

do tamanho da escola, da sala de aula e até mesmo de sua localização (urbana ou rural, central ou periférica), casos de *bullying* foram identificados em todas elas.

O local de ocorrência das agressões é majoritariamente o ambiente da escola. Apesar de alguns casos ocorrerem durante os trajetos de ida e volta entre a casa e escola, as vítimas desses casos são alvos também de agressões quando estão nas dependências da escola. Os casos de *bullying* podem ocorrer nas salas de aula, nos corredores, nas quadras, nos banheiros ou no pátio. No entanto, segundo pesquisa realizada por Pereira, Neto e Smith (1997), em escolas portuguesas, foi possível constatar que nos espaços exteriores, especialmente aqueles destinados ao recreio, ocorrem mais comumente os comportamentos de *bullying*. Entre os prováveis motivos para que isso ocorra estão as restrições impostas aos alunos durante o recreio, que acabam os aborrecendo por não serem aceitas ou compreendidas; a falta de atividades; a superlotação dos pátios e até mesmo a arquitetura do local que não leva em consideração as necessidades das crianças. A idéia defendida pelos autores é que ambientes não atrativos, que não possuem nada para despertar o interesse das crianças, podem favorecer o comportamento anti-social. No caso das escolas portuguesas, isso se aplica aos espaços destinados ao recreio, que são considerados secundários e pouco valorizados. Uma das maneiras de contornar esse problema, segundo os autores, seria a criação de áreas destinadas a promover atividades lúdicas durante os intervalos, de áreas de convívio e repouso calmas e acolhedoras, que despertem o interesse de conservação da natureza, com atividades voltadas para a formação de hortas e jardins, além de atividades para melhora da estética dos pátios através de pinturas, murais e esculturas que podem ser feitas por alunos e professores com a ajuda de artistas da comunidade. Outra forma de preservar as instalações e criar um espírito de responsabilização comunitária seria, por exemplo, responsabilizar uma turma pela limpeza das áreas de recreio um dia por semana, alternando as turmas para que todas compartilhem a responsabilidade por essa tarefa.

A falta de vigilância é outro fator apontado pelos autores, que também aparece nas pesquisas de Olweus como algo que favorece o comportamento agressivo durante os horários livres. Ficou constatado que quanto maior for o número de adultos supervisionando os períodos livres de aulas, menor será o número de casos de *bullying*. No entanto, enquanto alguns autores sugerem um aumento no número de adultos disponíveis para a supervisão dos horários livres, Pereira, Neto e Smith (1997) afirmam que usar isso apenas como forma de policiamento não é algo produtivo para a prevenção de comportamento agressivo. Sugerem que uma boa maneira de intervir e prevenir casos de *bullying* pode ser a criação de uma relação de confiança entre supervisores e alunos, e que, feito isso, as crianças ficarão mais dispostas para comunicar as agressões. Tais medidas sugerem, na prática, a necessidade de uma reabilitação pedagógica dos recreios, visando proporcionar qualidade às práticas exercidas durante os horários livres.

Por que o *bullying* é um problema que deve ser suprimido?

As pesquisas constantemente alertam pais e educadores para a seriedade do problema. A frequência de casos de *bullying* sem nenhum tipo de intervenção traz sérias conseqüências, pois favorece comportamentos anti-sociais e de não aceitação ou quebra de regras que podem se estender para a vida adulta. As conseqüências negativas existem tanto para agressores quanto para as vítimas.

Segundo pesquisas longitudinais⁴⁴ realizadas nos Estados Unidos, os agressores têm maior probabilidade de se envolverem em casos mais graves de agressões, de serem presos ou de terem ocorrências criminais na vida adulta. Podem continuar agindo de maneira agressiva, inclusive com seus cônjuges ou filhos, o que acaba criando um ciclo de violência doméstica e animando novas gerações de crianças agressivas. Quanto às vítimas, passam a ter um comportamento de evitação (evitar alguns lugares da escola ou deixar de frequentá-la), apresentam queda no desempenho escolar (perdem

44 Pesquisas que avaliam uma ou mais variáveis, acompanhando o seu comportamento ao longo do tempo, como, por exemplo, o acompanhamento do desenvolvimento de crianças desde a infância até a vida adulta.

o interesse pela escola e pelos estudos), perdem a auto-estima e, em casos extremos, tentam fugir, suicidar-se ou matar o agressor. Crianças vitimizadas sofrem de problemas físicos e psicológicos. Em sua vida adulta, tendem a ter baixa auto-estima e experiências de depressão. Frequentemente têm altos graus de sensação de medo, ansiedade, culpa, vergonha, desamparo, depressão ou problemas com álcool, comparadas a uma pessoa que não teve a mesma experiência na infância (Ma, Stewin e Mah, 2001). Assim como os agressores, as vítimas não só carregam as conseqüências para a vida adulta como podem repassá-las às gerações seguintes.

As pesquisas de Olweus mostram também que muitas vítimas de *bullying* levam suas frustrações para casa, gerando conflitos com seus pais que, na maioria das vezes, desconhecem que os filhos estão sendo vitimizados na escola. Com isso, aumentam as chances de deteriorar-se o relacionamento familiar.

Além das vítimas diretas e dos agressores, o ambiente escolar também é afetado quando não há nenhum tipo de controle sobre o comportamento agressivo. Os alunos passam a se sentir inseguros e insatisfeitos com a escola, além de começarem a considerar o *bullying* um comportamento aceitável. Isso pode ser um primeiro passo para que casos mais frequentes e mais graves passem a ocorrer.

Numa análise mais abrangente, os problemas de *bullying* apresentam ainda uma outra extensão, podendo trazer implicações aos princípios democráticos fundamentais. O *bullying* que, muitas vezes, é visto apenas como uma “brincadeira de criança” é, basicamente, a ausência ou a ruptura de normas sociais. A ausência de sanções àqueles que seguem suas vontades individuais e não respeitam o direito à integridade física ou moral do outro pode ser a precursora de casos mais graves de incivilidades, pois sinaliza que não existem limites para os atos dos agressores e que não existe defesa para as vítimas.

Os problemas de *bullying* estão intimamente relacionados a sociedades onde usualmente há atitudes de violência e opressão. Quando compor-

tamentos agressivos não são reprovados, “quais valores da sociedade serão adquiridos por um aluno que é repetidamente molestado por outros alunos sem a interferência de um adulto? Essa mesma questão pode ser feita em relação a alunos que, durante um longo período, são autorizados a atormentar os outros sem nenhuma interferência de um adulto. (...) Por isso, é essencial tentar conter as atividades agressivas e redirecionar as atividades desses alunos para canais mais aceitáveis socialmente.” (Olweus, 1983:48).

Algo semelhante foi discutido em uma pesquisa realizada a partir das experiências nas ilhas do Pacífico que mostra que o *bullying* é um problema do Ocidente. Quando ocorrem casos de *bullying* nas ilhas do Pacífico, os dados indicam que tendem a ser tratados como problemas coletivos. Ou seja, se alguém é agredido, seus amigos vêm em seu socorro porque o companheirismo é algo fundamental na cultura das ilhas, onde o coletivo é mais importante do que o individual. Não há uma valorização do forte e a ridicularização do fraco como na cultura ocidental e uma pessoa que tenta exercer seu poder sobre outra é vista com desagravo. Ademais, no caso das escolas, esse tipo de comportamento é reprovado e rapidamente corrigido pelos adultos (Koki, 1999).

Nessa mesma linha, Rosalind Wiseman, co-fundadora de uma organização norte-americana que atua na área de prevenção da violência nas escolas, afirma que as raízes da causa do *bullying* são encontradas nas definições que as pessoas em uma determinada cultura, crianças e adultos, compartilham sobre poder, privilégio e respeito. Isso está intimamente relacionado às noções de masculinidade e feminilidade. Segundo a autora, os ideais de gênero em nossa cultura podem ser estabelecidos da seguinte maneira: a masculinidade é definida pelo controle que se exerce sobre si mesmo e sobre os outros (ser forte e valente, rico, ter carro e garotas), enquanto que a feminilidade, apesar de ter uma definição mais complexa, está relacionada à necessidade de chamar a atenção do sexo oposto (ser bonita, confiante, ter a companhia dos garotos “interessantes” e ser magra, entre outras caracte-

rísticas). Estabelecida a hierarquia social, assim que o garoto ou garota se define como parte de um grupo, percebem os outros como diferentes. Por esse motivo, têm dificuldade de se colocar no lugar daqueles que são vistos como diferentes, o que torna fácil ser cruel com eles ou simplesmente não se manifestar quando presenciam alguma agressão contra eles. “(...) dessa maneira as pessoas afirmam seu poder - o qual se traduz em discriminação e intolerância” (Wiseman, 2003). Para a vítima dessas agressões, a escola se torna um lugar inseguro e angustiante e o isolamento que sofre está relacionado ao fato de que seus colegas não querem perder “status” sendo associados a ela e também por não quererem correr o risco de serem alvos de agressões (Banks, 1997). Além disso, os estereótipos de gênero também influenciam a tolerância em relação ao bullying. Ma, Stewin e Mah afirmam que a sociedade, de maneira geral, tolera o comportamento agressivo entre garotos, porque é uma forma de demonstração de poder e masculinidade. Da mesma maneira, os pais aceitam que os garotos sejam mais agressivos do que as garotas para corresponderem ao ideal de masculinidade.

Apesar das sutis diferenças de enfoque nas pesquisas, todas são unânimes em afirmar que o *bullying* não é simplesmente parte de uma fase do desenvolvimento normal de uma criança. Experiências como a de ser submetido constantemente a humilhações e rejeições podem afetar o desempenho intelectual e a vida em comum das crianças. Isso não se aplica apenas às vítimas, mas também aos agressores. As conseqüências negativas se estendem para a vida de ambos e, por isso, há a necessidade de pais e professores estarem atentos à influência que os colegas exercem no desenvolvimento das crianças.

3. O que pode ser feito?

A partir desses resultados, em vários países foi dado início a campanhas de prevenção com material informativo ou até mesmo a implementação de políticas públicas, a partir dos órgãos responsáveis pela educação, de com-

bate ao *bullying* nas escolas como forma de prevenção de casos mais graves de violência. Nos Estados Unidos, o interesse pelo *bullying* teve seu ápice após ataques nos quais jovens, que teriam sido vítimas de *bullying*, mataram colegas e professores. Várias universidades, órgãos não governamentais e até mesmo o Escritório de Justiça Juvenil e Prevenção da Delinquência do Departamento de Justiça produziram material informativo sobre os programas de intervenção realizados no país. Em alguns países da Europa já existem exigências específicas legais contra *bullying* - Finlândia, Suíça, França e Inglaterra -, embora a maioria delas enfatize problemas mais gerais de violência escolar - Bélgica, Alemanha, Irlanda, Luxemburgo. (Ananiadou e Smith).

A premissa de todos os programas de intervenção é a do direito dos alunos de estudarem em um ambiente seguro e do dever dos professores em garantir a integridade física e moral de seus alunos. Na Dinamarca, por exemplo, “a escola deve preparar os alunos para a participação ativa, com responsabilidade, direitos e deveres de uma sociedade baseada na liberdade e na democracia”; na Finlândia “educadores têm a responsabilidade de assegurarem que os alunos não sofram atos de violência ou *bullying* durante o tempo que estiverem na escola ou em qualquer atividade relacionada a ela”, enquanto que em Portugal um decreto de 1998 estabelece “o direito dos alunos: à escola, o direito de ser tratado com respeito por todos os membros da comunidade escolar e de se sentir seguro, fisicamente, enquanto estiver na escola” e o “dever dos alunos: incluindo o dever de tratar todos os membros da comunidade escolar com respeito”. No caso do Reino Unido, é especificado o “papel e a responsabilidade da administração escolar e dos professores em observarem atentamente o problema de *bullying* como parte de suas responsabilidades assim como são as disciplinas em geral” (Smith e Ananiadou). No caso do Brasil, há uma lei federal que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Quanto aos princípios e fins da educação, estabelece que a sua finalidade é o preparo do educando para o exercício da cidadania e que o ensino deve ser ministrado com base no “respeito à liberdade e apreço

à tolerância” além de obedecer a um conteúdo de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (LDB).

O primeiro programa nacional de intervenção foi aplicado em escolas da Noruega nos anos 80 e foi desenvolvido pelo professor Dan Olweus. O programa consta de intervenções em três níveis: aplicado individualmente, aplicado a toda a sala de aula e aplicado a toda a escola, e serve de modelo para a maioria dos programas desenvolvidos em vários países. O programa define que uma escola que pretenda lidar com os problemas de *bullying* deve trabalhar com os agressores de forma ativa e firme, deixando claro os limites que devem ser respeitados e quais os comportamentos que não são permitidos. O objetivo do programa é o de reduzir, o máximo possível, os casos de *bullying* e, se possível, eliminá-los completamente. O mais comum é que, primeiramente, o foco da ação sejam os casos diretos, onde há agressões verbais e físicas, justamente por serem mais visíveis. A tendência é que, ao longo do trabalho, o foco também seja direcionado aos ataques indiretos, que são velados, mas tão prejudiciais quanto os primeiros. Um dos pré-requisitos desse programa é o envolvimento profundo dos professores. Somente havendo o comprometimento total e a dedicação dos professores à elaboração das regras, à sua aplicação e respeito é que o projeto pode apresentar resultados positivos.

Após o desenvolvimento de projetos de intervenção em vários locais diferentes, o professor Peter Smith, da Universidade de Londres, pesquisador também envolvido com o tema, desenvolveu um guia, no qual há informações para crianças e adultos sobre o que fazer quando ocorre algum caso de *bullying*. O objetivo do guia é dar orientações práticas a crianças que estejam sofrendo agressões ou a pais que percebam que seu filho tem sido agredido ou que esteja apresentando sinais de comportamento agressivo.

Para as crianças, há as seguintes orientações: se estiver sendo agredida, deve ficar calma e parecer o mais confiante possível; ficar segura, olhando

o agressor nos olhos e dizendo para que pare com as agressões; escapar da situação o quanto antes; contar para um adulto o que aconteceu. Depois que tiver sido agredido, deve comunicar o ocorrido a algum adulto da escola; contar à família; se estiver com receio de falar com um adulto sozinho, pedir a um amigo que faça companhia; se a escola tiver algum tipo de serviço de apoio, usá-lo; não se culpar pelo que aconteceu. Quando estiver contando a um adulto os acontecimentos, deve ser claro sobre o que aconteceu; com qual frequência isso ocorre; quem são os envolvidos; quem são as testemunhas; onde aconteceu e o que já foi feito a respeito.

Para os pais, há algumas recomendações. Considerando que esses têm papel importante em dissipar o *bullying*, a primeira recomendação é a de que os pais desencorajem seus filhos a se comportarem de forma agressiva, em casa ou em qualquer outro lugar. Para isso, devem ensiná-lo a resolver situações complicadas sem o uso da violência. Segundo, se a escola tiver um programa anti-*bullying*, os pais devem procurar saber mais sobre ele. Terceiro, devem ficar atentos para perceber se o seu filho apresenta algum sinal que indique que esteja sendo vitimado ou que esteja agredindo alguém. Perguntar sobre como vão as coisas na escola, sobre os colegas, sobre o que tem sido feito nos horários de intervalo ou até mesmo sobre os problemas que tem enfrentado na escola pode ser uma maneira de descobrir se há algo sério acontecendo (Smith).

O projeto anti-*bullying* de Dan Olweus

Em seu início, o programa foi apresentado a 540 professores de 20 escolas da Noruega. O objetivo foi de conhecer a opinião desses professores sobre a possibilidade de efetivar a proposta de intervenção e se estariam dispostos a aplicá-la em suas salas de aula. A maioria considerou o projeto bom. Isso faz parte da estratégia de ação para a implementação do projeto, que coloca como pré-requisito para resultados positivos a conscientização sobre o problema e o posterior envolvimento nas atividades por parte dos professores.

O projeto de intervenção só pode ter sucesso num ambiente em que as pessoas reconheçam que o *bullying* deve ser eliminado e no qual exerçam uma força coordenada para alcançar esse objetivo. Outro método adotado pelo programa é a formulação de seus objetivos de forma positiva, enfatizando a necessidade de estabelecimento de boas relações entre os colegas e proporcionando condições para que isso seja concretizado.

Em relação à implementação do programa, quando a iniciativa não parte da própria direção, é fundamental assegurar o seu apoio ou o apoio de um professor principal. Mesmo no caso de a direção se mostrar avessa ao projeto, os professores podem, individualmente, aplicar alguns pontos do programa em suas salas de aula. É possível também efetivar algumas medidas no âmbito da escola (tais como estabelecer a supervisão durante os intervalos) através de um acordo entre os professores interessados. Quando a direção apóia o programa, praticamente todos os itens podem ser colocados em prática.

O projeto conta com intervenções realizadas em três níveis: escola, sala de aula e com alunos individualmente. No âmbito da escola há medidas mais gerais a serem realizadas que visam o envolvimento de toda a comunidade escolar.

O primeiro passo para a aplicação do projeto é a realização de um *survey*⁴⁵, preenchido pelos alunos de forma anônima, a partir do qual é possível mapear e identificar os casos recorrentes numa determinada escola. Feita a análise dos dados, é realizada uma reunião entre funcionários da escola, alguns pais e alunos para a apresentação dos problemas de agressão e vitimização que foram constatados na escola a partir do *survey*. O objetivo dessa reunião é o de traçar um plano de ação, aceito de comum acordo, que será aplicado na escola. A partir disso, são formados alguns grupos de trabalho para garantir que o projeto tenha continuidade: grupos de professores responsáveis pelas tarefas de desenvolvimento da sociabilidade na escola e de realização de reuniões com os pais de alunos.

45 Trata-se de um roteiro de questões “*Bully/Victim*” elaborado por Olweus a partir de suas pesquisas e que serve de modelo para os projetos de intervenção. O questionário dá uma definição de *bullying* para que os alunos tenham maior precisão sobre o que estão respondendo; abrange um período de tempo específico; pode obter a frequência dos casos, pois apresenta opções de resposta como “cerca de uma vez por semana”, “várias vezes na semana”; e inclui questões sobre a reação de outras pessoas (professores, pais e colegas).

São tomadas também medidas que visam melhorar o ambiente da escola, entre elas, garantir maior supervisão durante os horários de recreio e intervalos de aula. No entanto, não é suficiente a simples presença de professores ou outros adultos durante esses horários. É necessário que estejam preparados para identificar e intervir rapidamente quando ocorrerem agressões, deixando claro aos alunos que esse tipo de comportamento não é mais aceito nessa escola. Identificados os envolvidos, deve-se comunicar aos professores desses alunos para que esses também estejam cientes. Nesses casos, é preciso ainda que os professores fiquem sempre atentos porque, caso o professor presencie as agressões e não intervenha, isso funcionará como uma mensagem de apoio aos agressores, dando a entender que podem continuar com seu comportamento agressivo, porque não haverá nenhuma consequência negativa para eles. Agindo de maneira atenta, os professores podem identificar os casos de *bullying* e impedir que tomem maiores proporções. Outra medida é fazer mudanças no pátio para que se torne um lugar mais atraente e que convide a atividades positivas, além de disponibilizar o atendimento via telefone para aqueles que quiserem tirar dúvidas ou fazer denúncias de forma anônima, sem o perigo de sofrer represálias. Nesse caso, o psicólogo ou algum professor da escola disponibilizaria um horário determinado para o atendimento. A princípio, a atividade consiste em ouvir e dar algum tipo de apoio à pessoa que recorreu ao serviço, mas, dependendo da gravidade do caso, a pessoa encarregada do atendimento deve estimular novos contatos ou até mesmo convocar os envolvidos para que o problema seja resolvido.

Como forma de garantir a continuidade do trabalho e de estimular as tarefas, recomenda-se que os professores participem de grupos que tenham o objetivo de desenvolver atividades para melhora do ambiente escolar. O ideal é que sejam formados grupos de cinco a dez professores, que se reúnam regularmente, para discutir os problemas da escola e compartilhar as experiências individuais. “Os grupos podem trazer experiências valiosas e contribuir para manter os professores ativamente envolvidos. Professores

que precisam lidar isoladamente e com freqüência com vários problemas em sala de aula podem se sentir como parte de um “grupo de apoio”, no qual os participantes aprendem, estimulam e se apóiam. O plano de ação também funciona para aumentar o sentimento de segurança dos professores assim como seu senso de que estão fazendo algo significativo.” (Olweus, 1983:79).

A partir do momento em que a escola resolve adotar um plano de ação, os pais devem ser informados e convidados a participar do programa. O objetivo de ter a participação dos pais nas reuniões é informá-los sobre o que está sendo feito, ter a colaboração deles para resolver os problemas da escola e incentivá-los a procurarem a escola caso suspeitem que seus filhos estejam envolvidos em casos de *bullying*. Quanto maior a proximidade entre a casa e a escola, maiores as chances de sucesso do projeto de intervenção.

Entre todas as medidas, uma das mais importantes é providenciar apoio e proteção para que as vítimas se sintam à vontade para denunciar os agressores. O professor pode, inclusive, recrutar a ajuda dos alunos “neutros” para tornar menos difícil a situação das vítimas e ajudar os alunos vitimados a se defenderem, ou seja, fazer com que se sintam importantes aos olhos de seus colegas. Esse é um ponto extremamente importante, principalmente porque não existe a possibilidade de resultados positivos se, depois de efetuada a denúncia, feita pela própria vítima ou por seus pais, a escola não estiver preparada para lidar com o caso de maneira satisfatória. Se a escola apenas repreende os agressores sem tomar nenhuma atitude de prevenção a novos ataques, isso pode piorar a situação, pois pode intimidar e desestimular os alunos a realizarem novas denúncias.

No âmbito da sala de aula, uma das primeiras medidas a serem tomadas é o estabelecimento, em comum acordo, de regras contra *bullying*. Esse é um meio de criar uma atmosfera agradável em sala de aula. Para isso, professor e alunos estabelecem, em conjunto, regras específicas anti-*bullying* que devem ser respeitadas. “É importante que os alunos se envolvam na discussão dessas regras. Dessa forma, estarão passando por uma experiência de grande res-

pensabilidade em obedecer às regras feitas por eles próprios e pelos outros alunos”. (Olweus, 1983:81).

Para a elaboração das regras da classe, deve-se partir das seguintes normas: é expressamente proibido agredir alguém; deve-se ajudar alguém que tenha sido agredido e deve-se ajudar a integrar alunos que, normalmente, são excluídos do grupo. Aos alunos, devem ficar muito claros os tipos de comportamentos que são proibidos, o que se entende por *bullying* e, assim que estabelecido o “contrato”, o ideal é que as regras sejam escritas e fixadas em algum lugar visível a todos. Um dos métodos sugeridos para que compreendam a gravidade do comportamento agressivo é estimular os debates em sala de aula. Para isso pode-se fazer uso de filmes, de encenação de histórias, de literatura ou da discussão sobre casos de *bullying* já conhecidos. O objetivo dessas discussões deve ser sempre o de aumentar a capacidade dos alunos em compreender as vítimas e o conjunto de elementos que envolvem as agressões. As discussões devem ser estimuladas pelo professor, para que fique claro aos alunos o quão grave é o *bullying* e quais as conseqüências desse tipo de comportamento, considerando que muitos alunos não têm total consciência dos prejuízos que as pessoas podem sofrer.

Para que as regras apresentem resultado positivo, é necessário estabelecer gratificações e sanções. As gratificações podem ser expressas através de elogios aos alunos que têm boas relações com os colegas, podendo ser feitas a uma pessoa, a um grupo ou a todos os alunos. Essa atenção especial exercida pelos professores, segundo Olweus, torna mais fácil a aceitação de críticas por parte dos alunos, que se sentem estimados e valorizados, sobretudo entre os alunos que agredem outros. Por outro lado, os alunos envolvidos em qualquer caso de desvio do que foi acordado devem ser punidos.

Segundo o autor, o ideal é adotar punições que sejam fáceis de serem administradas, que causem desconforto sem serem agressivas. A duração deve ser adequada à idade, sexo e personalidade do aluno. Na punição, deve

ficar clara a distinção entre a pessoa e o comportamento, demonstrando que o que não está sendo tolerado é o comportamento e não o aluno.

Algumas sugestões apresentadas são: uma conversa séria com o aluno; obrigá-lo a sentar-se na sala do diretor durante os intervalos; ficar por algumas horas em outra sala de aula com alunos mais jovens; deixá-lo sob a supervisão de algum professor durante os recessos ou simplesmente privá-lo de alguns privilégios. Pode-se também recorrer aos pais do aluno para que colaborem com a mudança de comportamento do aluno.⁴⁶

Outra medida que garante o funcionamento das regras estabelecidas pela classe é a renovação periódica do “contrato”, através de avaliações sobre a situação da sala de aula. Durante as reuniões de avaliação, com a participação de alunos e professor, deve haver espaço para a discussão sobre possíveis mudanças e ajustes nas regras estabelecidas. Tais reuniões devem ser realizadas, preferencialmente, uma vez por semana, tendo o professor a tarefa de coordená-la, com os alunos posicionados em círculo para que isso facilite a comunicação e a interação. Marcar as reuniões às sextas-feiras possibilita a avaliação dos acontecimentos da semana, mas é importante disponibilizar tempo suficiente para que todas as questões sejam discutidas. Isso demonstrará o interesse e a preocupação da escola em relação aos problemas causados pelo *bullying*. Além disso, as reuniões semanais são uma boa maneira de o grupo exercer pressão sobre o comportamento de alunos que transgrediram alguma regra.

Outro método sugerido e que pode ser aplicado em sala de aula é aprendizagem cooperativa. Nessas atividades, os alunos desenvolvem trabalhos em grupos e executam tarefas comuns. O professor deve deixar claro que nesse tipo de atividade o que será levado em conta será o desempenho do grupo e que todos os membros devem estar aptos a apresentar o que foi desenvolvido por eles. O principal objetivo desse tipo de atividade é criar uma dependência mútua positiva entre os membros dos grupos e para isso o professor deve estar atento à divisão dos alunos, evitando colocar num mesmo grupo pes-

⁴⁶ Medidas de punição como essas são, atualmente, alvos de críticas, pois já não são consideradas eficazes na reeducação ou conscientização dos alunos. A alternativa apontada seria a de responsabilização, mas com enfoque voltado para o coletivo. Dessa forma, seria mais eficiente promover uma discussão para que todos exponham as consequências do desrespeito às regras por parte de uma pessoa, que afeta todo o grupo, do que simplesmente causar constrangimentos ao aluno transgressor.

soas que estejam em conflito. O ideal é que os grupos possam ser divididos sem nenhum tipo de restrição, o que pode ser feito assim que os conflitos tenham acabado e que o projeto de intervenção já esteja, há algum tempo, em andamento. Toda atividade extra-aula que possa ser realizada e que inclua a participação dos pais também é uma maneira de estimular atividades que exijam solidariedade entre alunos.

Todas essas questões devem fazer parte da pauta das reuniões de pais e mestres. Além disso, aconselha-se aos professores que chamem os pais e solicitem sua ajuda sempre que necessário.

Sobre as medidas aplicadas individualmente, a primeira delas é a conversa séria entre professor e alunos envolvidos no *bullying*. Assim que o professor perceber a existência de qualquer problema, sua primeira atitude deve ser chamar, para uma rápida conversa, o agressor e a vítima, com objetivo de fazer com que cessem as agressões. O professor deve estar atento à vítima, pois pode se tratar de uma pessoa insegura e tímida e isso exigirá medidas que garantam a ela que não haverá nenhum tipo de retaliação por expor o seu problema e, caso o problema se agrave, deve haver ajuda profissional.

Se a conversa entre professor e agressor(es) não for suficiente para cessarem as agressões, deve-se encaminhar os envolvidos para uma conversa com o responsável pela direção da escola e/ou com os pais dos alunos envolvidos. É responsabilidade do professor avaliar se é possível ou não realizar uma reunião com a presença tanto dos alunos envolvidos como de seus pais, para discutirem o problema. Caso seja possível, o ideal é que entrem em consenso sobre o que pode ser feito e se há algum tipo de reparação, por exemplo, se o agressor danificou algum objeto, a vítima poderá ser ressarcida. Caso não seja possível a realização de uma reunião conjunta, o professor as realizará separadamente, podendo contar com a ajuda de outro profissional como, por exemplo, o psicólogo ou outro professor da escola.

Cabe aos pais dos agressores deixar claro ao filho que não irão tolerar esse tipo de comportamento, mas sem fazer uso de qualquer tipo de punição

física. A intenção é que o aluno mude seu comportamento e adote padrões de reação mais apropriados e menos agressivos. Os pais das vítimas devem ajudar seus filhos a recuperar a auto-confiança e isso pode ser feito incentivando os filhos a desenvolverem potenciais talentos, o que os ajuda a passar uma nova imagem para os colegas ou a terem envolvimento em novas atividades, num ambiente diferente e com um novo grupo de colegas.

Dependendo da gravidade dos casos, a escola pode providenciar a realização de grupos de discussão, orientados por um terapeuta. Tais grupos podem envolver tanto as vítimas, agressores e pais, quanto pode ser dividido de acordo com grupos que tenham problemas semelhantes.

A transferência de um aluno para outra sala ou escola deve ser considerada como última opção. A meta do projeto de intervenção é sempre a de mudar comportamentos, no entanto, quando isso não for possível, recorre-se, primeiro à transferência do aluno que pratica as agressões e, somente em última instância, opta-se pela transferência da vítima. Essa é uma medida que quando aplicada deve ser cuidadosamente planejada pelos pais e pelos professores em conjunto.

Resultados alcançados

Segundo Olweus, o projeto de intervenção nas escolas demonstrou que os efeitos ficam mais marcantes após o segundo ano de aplicação do programa, quando houve redução de até 50% dos casos de *bullying*. Também ficou claro que houve mudanças de comportamento, com a redução de casos de vandalismo, brigas, roubos e furtos, embriaguez e vadiagem, sem que houvesse “migração” desses problemas para outros lugares. Ao mesmo tempo, houve melhora na convivência entre alunos com o aumento da ordem e da disciplina, maior desenvolvimento de relacionamento social e atitudes mais positivas em relação aos trabalhos escolares e à própria escola, aumentando a satisfação dos alunos com a vida escolar.

Pesquisas de avaliação realizadas sobre alguns programas de intervenção já aplicados apresentaram itens importantes que devem ser observados quando se dá início a esse tipo de trabalho. Essas avaliações apontaram alguns problemas que, em alguns casos, impediram os programas de intervenção de *bullying* de alcançarem melhores resultados.

James Walsh e Shirin C. Khosropour fizeram a avaliação do programa “*Expect Respect*”, aplicado em seis escolas elementares de Austin, no Texas. Segundo os autores, um programa de intervenção traz uma série de implicações. A primeira é a dificuldade em se estabelecer definições claras e precisas sobre o que significa *bullying* ou comportamento agressivo para o público com o qual se está trabalhando. Nesse caso, uma das primeiras medidas de um programa de intervenção deve ser solicitar aos alunos que façam o exercício de pensar sobre as diferenças entre comportamento agressivo e uma simples brincadeira. Nessa atividade, a principal idéia é que os alunos identifiquem, a partir da realidade que vivem, quais os tipos de comportamento que podem causar mal a alguém. Além disso, cabe aos alunos chegarem a um consenso sobre qual a melhor palavra a ser usada para expressar esse tipo de comportamento agressivo. Isso é de extrema importância, porque é mais fácil para eles assimilarem as lições usando suas próprias definições a ter que aprender algo novo e diferente. Assim, através de exemplos particulares, expostos pelos alunos, é possível chegar à definição mais precisa de *bullying*. Estabelecidas as definições mais apropriadas, o programa deve começar alertando os alunos para dois fundamentos importantes: primeiro, que o *bullying* é um problema na escola e, segundo, que algo pode ser feito para corrigir isso.

A partir dos resultados do programa de intervenção foi constatado que as diferenças de gênero devem ser consideradas para um melhor resultado do trabalho. Meninos e meninas não têm a mesma experiência com as agressões, embora compartilhem o mesmo conceito sobre *bullying*. Como já foi citado, enquanto os garotos mencionam os ataques físicos com muito mais

freqüência, as meninas estão mais expostas às agressões indiretas e ao isolamento. Portanto, o programa deve estar focado nos dois tipos de agressão, lembrando que o primeiro pode ser percebido facilmente por qualquer adulto, enquanto que o segundo pode, por muito tempo, passar despercebido, sem que seja tomada nenhuma providência (Khosropour e Walsh, 2001).

A incongruência entre os relatos de alunos e professores sobre as intervenções nos casos de agressão foi percebida em pesquisa realizada por uma organização inglesa que disponibiliza um serviço de atendimento telefônico para ajudar alunos envolvidos em *bullying*.⁴⁷ Apesar do grande número de programas anti-*bullying* aplicados nas escolas inglesas, a grande procura pelo serviço via telefone instigou a uma verificação mais precisa sobre o que funciona adequadamente e o que precisa ser modificado nos programas de intervenção que até então estavam em andamento. O resultado da pesquisa, bastante interessante, apontou a incongruência entre a opinião de pais e professores e a realidade vivida pelos alunos. Enquanto os dois primeiros definiram o *bullying* como um sério problema, o relato dos alunos mostrou que, na prática, os adultos não davam tanta atenção aos casos de *bullying* e que as agressões eram vistas como brincadeira de criança ou simplesmente passavam despercebidas. Afirmaram também que eram encorajados a relatarem casos de *bullying*, porém, quando o faziam, freqüentemente sentiam que não eram ouvidos ou eram desacreditados. Além disso, os alunos relataram perceber que a escola não poderia evitar que sofressem retaliação caso denunciassem algum agressor. Para os alunos há o risco de professores não cumprirem o que prometeram ou de não manterem o sigilo. Os alunos relataram também que, muitas vezes, percebiam que os professores levavam mais a sério as reclamações que eram feitas pelos pais do que aquelas feitas por eles. Outro importante dado verificado é que, apesar de os professores insistirem para que os alunos não revidassem as agressões, para muitos deles, em alguns casos, essa era a única alternativa que funcionava (Oliver e Candappa, 2003). Com o objetivo de melhorar o ambiente escolar, os autores sugere-

⁴⁷ Organização "Child Line".

rem que deve ser dada mais atenção ao papel que as amigas desempenham nas estratégias anti-*bullying*, ou seja, uma das saídas é valorizar atividades que favoreçam inter-relação entre alunos. Enfatizar a importância da amizade deve ser parte integrante da base de valores da escola, como forma de encorajar relacionamentos positivos entre os alunos. Para tanto, o papel da amizade na promoção de habilidades social e emocional dos alunos deve ser incluído no material de desenvolvimento e nos guias usados pelos professores.

Outra pesquisa apresentou resultados bastante semelhantes à pesquisa inglesa. Pesquisadores da Universidade de Queens, no Canadá, fizeram uma avaliação das atitudes dos professores frente ao *bullying*. Uma das descobertas foi a de que a percepção que os professores tinham do *bullying* afetava a sua atuação e o seu nível de intervenção. Enquanto a maioria dos professores afirmou que intervinham quase sempre nos casos de *bullying*, a mesma frequência não apareceu entre alunos. Para a maioria desses, os professores intervinham de vez em quando ou quase nunca, o que mostra que os professores estavam atuando de forma inconsistente e casual. Isso pode indicar também que os professores não estavam atentos quanto à extensão dos casos que aconteciam na escola ou que os alunos não viam os professores como interventores eficientes. Quanto a essa questão, vale reafirmar a importância do trabalho em conjunto com os alunos na definição dos comportamentos classificados como agressivos. Ao mesmo tempo em que percebiam que não havia uma conscientização plena por parte dos professores, as crianças hesitavam em contar os casos de *bullying*, porque percebiam que os adultos não estavam aptos a resolver o problema, não eram capazes de protegê-los ou simplesmente não se importavam (Craig, Henderson e Murphy, 2000).

Outro aspecto relevante apontado pelos levantamentos é a relação entre gênero e a intervenção nos casos de *bullying*. As professoras tendem a interferir mais em casos de agressão que os professores. Esses tendem a permitir comportamentos agressivos mais do que as mulheres. A pesquisa

sugere que ser homem ou mulher é um dos elementos que determina o que pode ser considerado um comportamento agressivo e se há necessidade ou não de intervenção (Craig, Henderson e Murphy, 2000).

Apesar das dificuldades apresentadas, percebe-se que, ao menos parcialmente, houve algum tipo de mudança em relação a esse tipo de comportamento agressivo. O fato de os alunos fazerem uma avaliação crítica sobre o problema e sobre a atuação dos professores mostra que houve algum grau de conscientização e, talvez, até mesmo uma mudança na percepção sobre ele.

O que está sendo feito no Brasil

No Brasil, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência - ABRAPIA, com sede na cidade do Rio de Janeiro, é a principal entidade a realizar um programa para diagnosticar e implementar ações para a redução de *bullying*. A entidade adotou o termo “comportamento agressivo entre estudantes” como definição de *bullying* em português. O projeto, aplicado em 11 escolas, tem o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar e em geral sobre a existência do problema e suas implicações. Há alguns anos, segundo a entidade, houve um aprimoramento na abordagem do problema. O *bullying* era considerado uma questão relacionada apenas à educação, no entanto, com a identificação das origens, causas e efeitos, atrelados a situações fora do ambiente escolar, passou a ser considerado também um problema de saúde pública.

Em 2002, a entidade realizou um levantamento, entrevistando 5.875 alunos entre 5ª e 8ª séries, de onze escolas do município do Rio de Janeiro. Segundo os resultados, 40,5% dos alunos admitiram ter estado envolvidos em atos de *bullying*: 16,9% como alvos; 10,9% como alvos ou autores; 12,7% como autores. Assim como mostram as pesquisas internacionais, há uma frequência muito maior de envolvimento de meninos com o *bullying*, como

agressores ou vítimas, enquanto as meninas, em menor frequência, aparecem mais relacionadas aos casos de *bullying* indireto.⁴⁸

Em matéria especial publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*,⁴⁹ foram divulgados alguns números do levantamento feito pela ABRAPIA. Segundo a matéria, as queixas mais comuns entre os alunos entrevistados são: para 54,2%, receber apelido, ser xingado ou ser motivo de piada; para 16,1%, ser empurrado, puxado, chutado; para 11,8%, fazer fofoca e contar mentiras a seu respeito; para 8,5%, ser ameaçado; e para 4,7%, quebrar ou pegar suas coisas e seu dinheiro. Ainda segundo os dados, a maioria dos casos de *bullying* (59,8%) acontece na sala de aula. Além desse, outros lugares freqüentes são o recreio e o portão da escola. Sobre a reação das vítimas, houve os seguintes depoimentos: quase a metade (49,8%) ignorou as agressões; outros se defenderam (16,7%); 12,3% pediram para que os colegas parassem com as agressões; 8,4% choraram; 4,5% pediram ajuda a algum adulto e 3,4% fugiram e passaram a não querer mais ir à escola. Quando questionados sobre a quem haviam pedido ajuda, novamente quase a metade (41,6%) afirmou que não tinha falado com ninguém; 21,3% haviam falado com os colegas; 16,9% falaram com os pais; 15,6% falaram com diretor, professor ou funcionário da escola; 3,3% falaram com os irmãos. Sobre o comportamento dos agressores, 46,8% acharam graça nas agressões; 13,8% afirmaram terem se sentido bem; 10,4% afirmaram que o colega mereceu o castigo.

A partir desse primeiro levantamento foi possível verificar quais agressões se enquadram na definição de *bullying* e quais acontecem com mais frequência nas escolas. Ao mesmo tempo, foi constatado que os professores não interferem nos casos por considerá-los normais, ou que em alguns casos são até mesmo coniventes com agressores, quando riem das gozações feitas sobre algum aluno.

A ocorrência de *bullying* é mais freqüente, por exemplo, em escolas que apresentam alta rotatividade de professores, onde os padrões de comportamento não estão estabelecidos e não há medidas para controle da indis-

48 Para fazer o levantamento dos casos de *bullying* nas escolas, a entidade adaptou e utilizou o questionário elaborado por Olweus.

49 Antônio Góis, Fernanda Mena e Guilherme Werneck. "Brincadeira de mau gosto - Amiguinhos da onça", *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 de junho de 2003, *Folhateen*, p. 6 a 8.

ciplina, onde a supervisão dos alunos é inadequada, entre outros. Fora o ambiente escolar, algumas crianças parecem apresentar maior predisposição para se envolverem em casos de *bullying*, principalmente aquelas que têm pouco envolvimento emocional com seus pais ou onde a relação é marcada pelo excesso de tolerância e permissividade em relação ao comportamento agressivo dos filhos ou ainda pela prática de maus-tratos físicos e emocionais dos pais sobre os filhos.

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção foram selecionadas 11 escolas, nove delas públicas e duas privadas. O primeiro levantamento de dados, os quais já foram expostos acima, foi realizado em novembro de 2002 e o último em setembro de 2003. Ambos foram realizados através da aplicação de um questionário elaborado a partir do “Questionário sobre *Bullying* - Modelo TMR (*Training and Mobility of Researchers*)”, adaptado por Ortega, Mora-Mérchan, Lera, Singer, Smith, Pereira & Menesini, a partir do questionário original de Olweus. O questionário inicial foi apresentado aos alunos dividido em cinco partes: Identificação; Sofrer *bullying* na escola; Ver alguém sofrendo *bullying* na escola; Praticar *bullying* contra outros colegas; além de perguntas sobre a importância de um trabalho voltado para o problema do *bullying* e sobre a disponibilidade dos alunos em participarem desse tipo de atividade. O questionário aplicado na última etapa foi composto por 18 questões fechadas, com opções de respostas elaboradas a partir do que foi relatado pelos entrevistados no questionário anterior. Esse último questionário foi dividido da seguinte maneira: Identificação; O programa anti-*bullying* em sua escola; Sofrer *bullying* na escola; Ver alguém sofrendo *bullying* na escola; Praticar *bullying* contra outros colegas.

O processo de intervenção teve início com a realização de reuniões entre a equipe da ABRAPIA, professores e alunos de cada uma das escolas nas quais a equipe apresentou à comunidade escolar o conceito de *bullying*, informações sobre o fenômeno e propostas de intervenção. No entanto, cada escola, de forma independente, definiu sua forma de atuação no programa de

intervenção. A equipe da ABRAPIA ficou encarregada de produzir material informativo, monitorar e registrar o desenvolvimento dos trabalhos. Com o projeto de intervenção, foi possível identificar a ocorrência de algumas mudanças. Em relação à participação dos alunos nas atividades do projeto de intervenção foi possível constatar que dependeu da intensidade da atuação do projeto na escola, assim como o grau de envolvimento de cada um.

O local de ocorrência dos casos de *bullying* é algo que despertou a atenção. Tanto na aplicação do primeiro questionário quanto do segundo, ao contrário do que a literatura internacional aponta – que os locais que não têm a supervisão de um adulto são os mais prováveis de favorecerem casos de *bullying* –, as salas de aula foram consideradas o local de maior ocorrência de agressões, com maior ênfase no primeiro questionário e redução no segundo. Isso aponta a necessidade de conscientização e envolvimento dos professores, no caso brasileiro, já que boa parte dos casos ocorre na sala de aula onde o professor é o responsável pela disciplina e bem-estar dos alunos.

Numa análise geral dos dados, o projeto de avaliação parece ter apresentado alguns resultados significativos. Após o desenvolvimento do projeto de intervenção, os questionários apontam que a grande maioria dos alunos tem conhecimento sobre *bullying* e teve participação nas ações de prevenção e redução desse tipo de comportamento. Ao mesmo tempo, os alunos relataram que têm a sensação de que houve uma redução dos casos de *bullying* na escola após a implementação do projeto.

Além da ABRAPIA, professores já desenvolveram trabalhos sobre *bullying* em escolas do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e do município de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo. Nesse último, a professora Cleodilice Aparecida Zonato Fante é a idealizadora do programa “Educar para a Paz”, que apresenta estratégias que visam intervir e prevenir o *bullying* escolar. Nesse programa, diferentemente dos programas de intervenção europeus e americanos que enfatizam a atuação de professor na prevenção e inibição dos casos de *bullying*, os grupos de alunos solidários,

sob a orientação de tutores de classe, auxiliam os colegas envolvidos no *bullying*. Segundo a professora Fante, o programa está alicerçado em valores como a tolerância e a solidariedade, visando a formação de uma nova geração de paz⁵⁰.

4. Considerações finais

A leitura deste material deve considerar que a maioria das experiências aqui relatadas dizem respeito a culturas diferentes da brasileira. No entanto, podem ser utilizadas como instrumento de reflexão no processo de elaboração de projetos de prevenção à violência a serem implementados nas escolas brasileiras. No Brasil, as pesquisas e os projetos de intervenção têm sido colocados em prática há pouco tempo. É possível perceber que o contexto escolar brasileiro, no que diz respeito aos casos de comportamento agressivo, tem muitos pontos em comum com os das escolas de países onde o problema do *bullying* é acompanhado há mais tempo, no entanto, isso não descarta a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno no Brasil e identificar suas particularidades.

Antes de tudo, é necessário que fique claro que *bullying* não é uma fase de desenvolvimento da criança ou um rito de passagem. É um problema social sério que pode afetar a habilidade dos alunos e seu progresso acadêmico e social (Koki, 1999). Independentemente das particularidades, qualquer plano de ação que se proponha a trabalhar com o problema do *bullying* escolar depende da compreensão que pais, professores e alunos compartilham sobre o fenômeno. Pensar o problema do *bullying* considerando a realidade vivida pelos alunos de uma determinada escola e estabelecer, a partir dessa experiência, os comportamentos que são considerados abusivos e prejudiciais é o ponto de partida para que toda a comunidade escolar atue no projeto de intervenção de forma clara e objetiva. Em razão da não existência de uma palavra única em português para traduzir esse tipo de comportamento,

⁵⁰ Disponível em: <http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl84.htm>

uma das primeiras atividades de reflexão pode ser justamente a de alunos e professores pensarem sobre qual o termo que melhor define os tipos de comportamento agressivo aos quais o projeto de intervenção deverá ser focado.

Vale destacar que a escola brasileira está inserida em um contexto onde os ideais democráticos ainda não se firmaram. A discussão mais ampla e coletiva sobre comportamento agressivo, o que o define, como se desenvolve e quais as suas conseqüências, dá à escola a possibilidade de romper com a estrutura autoritária que a cerca e de se apresentar aos alunos como um ambiente inovador onde prevaleçam relações solidárias, justas e democráticas.

A escola deve cumprir seu papel na socialização de novas gerações, no entanto, segundo Santos, essa função parece estar comprometida num momento de crise da educação. As incivilidades presentes nas escolas mostram que está em curso um conflito de códigos de orientação da conduta e que o recurso à violência aparece como uma das formas de obtenção de ganho material ou simbólico e de resolução de conflitos em disputas interpessoais (Santos, 2001).

É necessário estabelecer padrões de limite e de respeito mútuo. No entanto, isso não se dá pela via da imposição com a simples proibição de um determinado tipo de comportamento. Trata-se de algo que é adquirido na prática cotidiana de relações cordiais, fundamentadas no diálogo, que só se torna possível quando vivido e exercido. Na verdade, isso quer dizer o estabelecimento de relações fundamentadas nos princípios democráticos de respeito à diversidade, visando uma vida coletiva justa e de responsabilidades recíprocas.

Converter o espaço das salas de aula em uma rede de relações solidárias e de inclusão e expandir o senso de responsabilidade seria uma das maneiras de garantir que os alunos vivenciem seu período escolar como aquele marcado por experiências agradáveis, positivas e enriquecedoras.

CAPÍTULO 6

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

CAREN RUOTTI

1. Introdução

Ao longo dos capítulos, procurou-se sublinhar que a violência nas escolas pode se apresentar sob diferentes formas. Desse modo, foi possível identificar que essa violência refere-se tanto a delitos graves como também, e principalmente, a agressões leves (físicas ou verbais) e ameaças que se tornam constantes no ambiente escolar, afetando a convivência e a realização dos objetivos educacionais.

O mesmo cuidado em diferenciar essas manifestações de violência deve ser mantido no planejamento de projetos que visem à sua prevenção. Nesse sentido, um diagnóstico que contemple as diferentes formas de violência e as demais características da realidade escolar pode auxiliar na proposição e implementação de projetos de prevenção com mais chances de serem bem-sucedidos. É indispensável que tal diagnóstico inclua as percepções dos membros da comunidade escolar sobre a violência, uma vez que essas representações participam na estruturação de suas práticas cotidianas.

É preciso sempre ter em perspectiva que o êxito dos programas de prevenção depende, em grande medida, da aceitação e compreensão dos atores que vão implementá-los. A compreensão da lógica dos atores é uma variável básica na hora de definir as possibilidades de aplicar determinadas ações (Viscardi, 2003).

Se por um lado pode parecer muito difícil prevenir alguns delitos que ocorrem nas escolas, já que esses referem-se a problemas mais graves de violência que atingem a sociedade como um todo, como o tráfico de drogas, por outro, parece estar totalmente ao alcance das escolas atuar nas violências que provêm de práticas cotidianas que conformam as relações entre alunos, funcionários e comunidade. Essa tarefa de prevenção necessariamente deverá colocar em pauta o próprio significado que a escola vem adquirindo para seus membros, a fim de possibilitar perspectivas reais de mudança.

O sentimento de insegurança que aflige, em certas ocasiões, os profissionais das escolas, bem como a repercussão na mídia de alguns casos de violência conseqüente de delitos criminosos nas próprias escolas ou nas imediações fazem surgir apelos por mais segurança nos prédios escolares. Segurança essa entendida como necessidade de mais presença policial e instalação de equipamentos de segurança. Entretanto, tais alternativas vêm se mostrando de alcance muito limitado e, em muitos casos, são inapropriadas, podendo mesmo gerar aquilo que procuram combater, isso porque uma concepção de controle, que pode ser exemplificada pela presença de câmeras, não faz das escolas um melhor lugar de convivência.

Uma vez que são as próprias relações cotidianas entre os membros da comunidade escolar que estão em questão e não somente ações de membros externos, o problema da violência na escola torna-se complexo, gerando desafios para a sua resolução e/ou prevenção. Os próprios professores e demais funcionários escolares queixam-se por não saber o que fazer diante do problema.

Se é preciso ressaltar que não existem receitas prontas para o problema da violência na instituição escolar, existem alguns princípios norteadores e

algumas experiências que vêm sendo realizadas em outros países que podem auxiliar os membros escolares na procura de soluções mais apropriadas à realidade de cada escola.

Contudo, por mais que as concepções dos projetos sejam satisfatórias, o êxito dependerá muito da participação dos diferentes membros da comunidade escolar no seu desenvolvimento, bem como da disposição para quebrar algumas barreiras hierárquicas, tão comuns em nosso sistema de ensino.

Desse modo, serão necessárias ações como: a) sensibilizar e motivar os grupos envolvidos, ou seja, a possibilidade de implantação do projeto passa pela sensibilização e envolvimento do corpo de funcionários, a fim de que o projeto seja incorporado nas práticas cotidianas da escola; b) encorajar ampla participação, a fim de que os projetos possam transitar do planejamento para a execução. Projetos que são concebidos por instâncias superiores também passam por esses desafios, por isso os resultados podem ser muito diferenciados entre as escolas. Há uma grande distância entre a elaboração e execução de um projeto desse tipo, sendo que vários problemas, especificamente da rede pública de ensino, vêm a complicar ainda mais o seu desenvolvimento, como as condições materiais, a superlotação das escolas e a grande rotatividade dos professores.

De forma geral, o estímulo à participação de todos os membros nas questões que envolvem a escola, o desenvolvimento de atividades que prezem pela criatividade e expressão de alunos e professores (propiciando um sentido aos conteúdos das diferentes disciplinas) e a adoção de práticas que busquem propiciar o respeito mútuo são elementos que podem estar na base de qualquer trabalho de prevenção da violência nas instituições de ensino. Trabalho esse que não se realizará da noite para o dia e que coloca como desafio, além do comprometimento da equipe, o planejamento das ações e o monitoramento dos resultados, a fim de que os erros e acertos façam parte de uma reflexão constante sobre a prática educativa.

2. Os programas de prevenção da violência nas escolas

2.1 Princípios norteadores

De forma geral, os programas de prevenção da violência escolar que vêm sendo desenvolvidos nos diferentes países estão baseados em duas concepções de violência: aqueles que têm como embasamento uma abordagem focada no indivíduo, em que a preocupação está em apreender os possíveis fatores de risco (família desfeita, baixa inteligência, baixa condição econômica, desempenho escolar insatisfatório, colegas delinquentes, etc.) que afetariam os alunos, causando comportamentos violentos - uma vez identificados esses fatores de risco, os programas teriam como objetivo propiciar fatores de proteção; e aqueles que privilegiam um enfoque estrutural, colocando em relevo as configurações sociais e institucionais causadoras da violência.

Os programas que atuam sobre os fatores de risco baseiam-se, principalmente, em pesquisas longitudinais, em que os indivíduos expostos a esses fatores ou a um conjunto deles (fatores psicológicos, socioeconômicos, familiares, etc.) são acompanhados para se verificar as conseqüências dessa exposição no seu comportamento e identificar aqueles fatores que podem estar causando a delinqüência juvenil. Segundo Farrington, “fatores de risco são, simplesmente, as variáveis que levam a prever um alto índice de violência juvenil, como, por exemplo, impulsividade, baixo desempenho escolar, pais criminosos, baixa renda familiar e supervisão parental deficiente” (2002:25). Os programas de prevenção informados por essa linha de pesquisa buscam agir sobre esses fatores de risco a fim de prevenir a violência.

Essa abordagem, embora amplamente utilizada, inclusive nos EUA, não está isenta de críticas. Devine (2001) explicita que programas de prevenção baseados em concepções individualizantes da violência escolar partem de um enfoque de saúde pública, para o qual a violência seria “uma enfermi-

dade contagiosa, que se desenvolve em indivíduos vulneráveis e nos bairros com carências de recursos” (Devine, 2001 apud Furlan e Reyes, 2003:376). Assim, as políticas de prevenção e de tratamento tenderiam fortemente a se concentrar na identificação desses indivíduos para os quais se desenham diversos tipos de procedimentos de detecção e programas que descrevem as sucessivas etapas em que os procedimentos devem ser aplicados.

Embora o autor reconheça os avanços dessa abordagem em relação a um tratamento meramente punitivo, salienta que o foco continua sendo o indivíduo e não a violência inerente ao sistema social ou às instituições que, segundo ele, estariam no centro da questão. Assim, tais programas não estariam dando importância para aquilo que se entende como “violência estrutural”, ou seja, aquela “provocada pelas situações de injustiça e pelas características que assume a instituição. (...) Se tiver em conta essa dimensão social da violência, as medidas corretivas se concentrariam em primeiro lugar em melhorar o trabalho da instituição ao invés de partir *a priori* da culpabilização dos indivíduos” (Furlan e Reyes, 2003:376).

Nos EUA são emblemáticas as intervenções escolares que têm como alvos os fatores de risco, constituindo-se em programas destinados à prevenção da própria delinquência juvenil. Podemos citar, como exemplo, os resultados de uma avaliação de programas de prevenção realizada pelo grupo de estudo sobre violência juvenil, pertencente ao Escritório de Justiça Juvenil e Prevenção da Delinquência⁵¹.

Esse grupo de estudo ressalta que pesquisas recentes identificam que múltiplos fatores de risco estariam atuando sobre os comportamentos dos alunos na determinação de condutas violentas, ao invés, de fatores isolados. Desse modo, agir sobre diferentes fatores de risco seria o mais apropriado para evitar os comportamentos anti-sociais dos alunos e uma possível delinquência juvenil.

Os programas escolares avaliados pelo grupo foram: Atividades estruturadas de playground; Orientação de comportamento; Monitoramento e

51 “Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention”. Os resultados dessa avaliação foram consultados no boletim publicado por esse órgão, em outubro de 1999, no site: <http://www.ncjrs.org>

reforço comportamental; Detectores de Metal e Reorganização escolar. Além de alguns programas comunitários de prevenção da violência.

No geral, essa avaliação consistiu em examinar quais programas são capazes de diminuir os fatores de risco e aumentar os fatores de proteção e conseqüentemente reduzir a violência e a delinqüência juvenil⁵². No geral, os resultados obtidos pelo grupo demonstram como mais efetivos (para minimizar os fatores de risco que contribuem para ações violentas dos jovens) os programas que atuam sobre as diferentes esferas de sociabilidade, não só na escola, mas também na família dos jovens e na comunidade.

De modo geral, a avaliação desses programas escolares de prevenção evidenciou que aqueles que são destinados a monitorar o comportamento e reforçar a assistência e o percurso acadêmico melhoraram positivamente o comportamento escolar e a realização acadêmica, além de causar um decréscimo da delinqüência. Enquanto que, por exemplo, a instalação de detectores de metal reduziu o número de armas trazidas para o interior da escola, mas não serviu para a diminuição do porte de armas ou violência fora das escolas. Além disso, programas de intervenções comunitárias, também avaliadas, mostraram resultados positivos em redução de risco e aumento de fatores de proteção, e certos estudos longitudinais mostraram que determinados programas foram efetivos em reduzir o crime juvenil e o abuso de substâncias.

Ressalvas ao tratamento da violência a partir dos fatores de risco também são apresentadas pelo pesquisador francês Debarbieux: “por mais valiosa que possa ser, apresenta limitações metodológicas e epistemológicas, quando situada em nível individual. (...) Embora a abordagem dos fatores de risco seja de real interesse para a análise da violência, ela não deve levar a uma visão determinista, mas a uma visão que reconheça o papel das variáveis familiares e pessoais, e das estruturais e contextuais” (2002:73).

O autor, embora não descarte a possibilidade dessa abordagem pautada na investigação das características individuais dos alunos e seus perfis de

52 Fatores de risco considerados na avaliação: comunidade - disponibilidade de drogas e de armas de fogo, leis e normas comunitárias favoráveis ao uso de drogas, armas de fogo e crime, mídia retratando a violência, baixa união da vizinha e desorganização comunitária, extrema privação econômica; família - história familiar com problemas de comportamento, problemas de administração familiar, conflitos familiares, atitudes familiares favoráveis e envolvimento com problemas de comportamento; escola - precoce e persistente comportamento anti-social; deficiência acadêmica, falta de comprometimento com a escola; individuais ou entre pares - alienação e revolta, amigos que se envolvem em comportamentos problemáticos, atitudes favoráveis para problemas de comportamento. Fatores de proteção: grupos de pares; escolas e comunidades que dão ênfase a normas sociais positivas; auxílio nas conexões e vínculos dos jovens com os adultos; oportunidades para tornar-se envolvido em atividades positivas; competências cognitiva, social e emocional.

risco, prefere, ao contrário, dar ênfase aos fatores internos da organização escolar para entender os atos de violência nas escolas.

2.2 A nossa realidade e os programas de prevenção

Esta exposição, sobre os princípios norteadores dos programas de prevenção da violência, traz como contribuição essencial um primeiro embasamento para que possamos refletir sobre as causas da violência escolar e as atitudes adotadas frente a ela.

Nas representações dos membros escolares e de suas práticas cotidianas, podemos observar constantemente no Brasil demandas por ações punitivas que provêm de uma concepção individual da questão da violência. Assim, a culpa pela sua ocorrência é muitas vezes depositada no aluno, na sua família, sendo que as dinâmicas da própria instituição de ensino não são avaliadas também como possíveis produtoras de violência. Contudo, a tradição escolar de punição e responsabilização apenas individual pelos atos de indisciplina e violência escolar nem sempre se mostra eficaz na real solução do problema.

Por isso, apoiamos a adoção de uma abordagem preventiva da violência que preze pela resolução democrática dos conflitos escolares. Concepção essa contrária à postura de detecção dos considerados “alunos-problema”, a qual geralmente desemboca em neutralização dos comportamentos indesejados por meio de medidas como a “transferência compulsória”.

“Já não é uma questão de ‘alunos-problema’, e sim de processos sociais que atravessam a escola como instituição social, portanto, não é relevante, nem suficiente, ‘isolar’ aqueles que cometem atos de violência (...) sim, é preciso revisar os modos de interação social mais globais em que os comportamentos catalogados como violência cobram sentido” (Filmus, 2003:23-24).

Cabe ressaltar ainda que as dificuldades para a introdução de mudanças nas práticas escolares, que venham a auxiliar na prevenção da violência, talvez derivem, em certa medida, de um imaginário sobre a violência que atribui sua ocorrência apenas a causas externas à instituição, como crises de valores nas famílias, as quais teriam repercussões sobre a conduta dos alunos (cf. Filmus, 2003). Ainda nesse sentido, como salienta Galvão: "enquanto a escola mantiver uma atitude de simplificação e de hipotética isenção, atribuindo ao contexto urbano, à incivilidade inerente aos alunos ou ainda à desestruturação das famílias a responsabilidade exclusiva por situações de violência ou pelo clima de insegurança, a violência tende a se perpetuar e aumentar" (2002:94).

Entretanto, algumas iniciativas e propostas existentes no país sustentam outro viés, que procura entender o problema da violência escolar como derivado da própria estrutura das instituições de ensino. Desse modo, o foco da prevenção é colocado sobre a melhoria da convivência escolar, por meio do desenvolvimento de treinamentos em direitos humanos, regras de convivência, mediação pacífica de conflitos, melhoria da relação entre a comunidade e a escola, entre outros, trazendo a responsabilidade de mudança para os próprios membros escolares. Contudo, o que nos falta, muitas vezes, é conseguir romper com as barreiras que separam de um lado as propostas e do outro as práticas cotidianas.

“o que o avanço do conhecimento na área põe em relevo é que a violência é parte de uma determinada situação social, dos processos de exclusão que fazem com que esta penetre na escola, que a escola já não seja o ideal de progresso e de integração simbólica; que suas práticas se encontram influenciadas por esta produção do social e que as relações interpessoais estão imbuídas por modos de individualismo extremo que predomina no social. Outro ganho da década é o reconhecimento da não neutralidade da escola frente a

esse fenômeno, ela pode estar potencializando ou neutralizando a violência. Isto ao contrário de ser uma postura pessimista - como aquelas que indicam que a escola não tem nada a fazer, além de tolerar, expulsar ou reprimir - é uma linha que reconhece o valor da escola e sua possibilidade de construir novos modelos de convivência, educar em valores, construir novos sentidos e uma perspectiva crítica da realidade. Essa perspectiva também reconhece os limites da atuação meramente escolar e a necessária complementaridade das instituições envolvidas no bem-estar social” (Filmus, 2003:72).

Não obstante, é preciso questionar os próprios programas de prevenção, tendo em vista que esses estão sempre carregados de valores. Desse modo, a discussão sobre tais valores pode já ser um meio de favorecer a democratização do ambiente escolar: “uma aproximação crítica com as políticas de prevenção da violência escolar pode reconhecer que (...) programas são carregados de valores e o melhor objetivo de cada programa pode ser assistir professores e estudantes no exame de valores, antes de apenas se conformarem com eles” (Daiute *et al.* 2003:99).

Em publicação recente da UNESCO⁵³ podemos encontrar uma coletânea de experiências de prevenção da violência, compreendendo tanto iniciativas públicas como de órgãos não governamentais, desenvolvidas em países da América Latina, incluindo o Brasil, que também fornecem subsídios para refletirmos sobre as possibilidades de prevenção. Em geral, pode-se depreender dessas iniciativas algumas linhas específicas de atuação, como sensibilização da comunidade escolar para o problema, promoção da participação discente nas resoluções escolares, treinamentos destinados aos professores, entre outras. A seguir estão indicadas algumas dessas propostas.

53 “Violência na escola: América Latina e Caribe” - Brasília: UNESCO, 2003.

O que se pretende fazer?

Muitas das propostas e dos projetos existentes nos países da América Latina pautam-se em uma abordagem ampla da prevenção da violência escolar, sustentando como objetivos gerais a construção da cidadania e uma educação para a democracia. Nesse sentido, a melhoria da convivência escolar é buscada a partir de diferentes iniciativas e atividades embasadas no respeito aos direitos e estímulo à participação, no desenvolvimento de valores como tolerância, solidariedade, justiça e reconhecimento da diversidade. Não obstante, essas iniciativas pretendem romper com modelos educativos historicamente consolidados que se refletem em práticas e relações autoritárias e discriminatórias, permitindo a construção de novos códigos de convivência nas escolas. O fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade também se constitui como um dos cerne de muitos desses programas.

“procura-se abrir o debate acerca da escola que querem os atores, como potencializá-la no âmbito educativo e como chegar a ela em um marco de respeito e cooperação que propicie o reconhecimento de todos os envolvidos como sujeitos de direitos” (Filmus, 2003:62).

De que forma?

A realização desses objetivos traduz-se na elaboração e implementação de programas de prevenção destinados aos diferentes membros escolares (alunos, professores ou outras instâncias) incluindo, em alguns casos, pais e comunidade em geral.

“Os programas mostram diversos focos de atenção. Em vários deles, o centro de ação é o próprio aluno. Em outros casos o objetivo do programa é o apoio às escolas por meio dos seus docentes e direto-

res. Outra linha constitui aqueles programas que procuram incidir na formação do docente. Finalmente, em alguns casos se procura o fortalecimento de um trabalho em rede, com outros atores sociais” (Viscardi, 2003:188).

De acordo com Tavares, os programas contra a violência que existem nos principais países têm alguns pontos em comum: “a tentativa de satisfação das necessidades dos jovens; o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo; a intenção de criar relacionamentos positivos e duradouros entre os alunos, professores e funcionários; a preocupação com um tempo não-escolar a ser assumido pela instituição escolar e a ser programado em interação com a comunidade. Ao mesmo tempo, há um objetivo de se incorporar o conflito como uma tensão positiva para a escola, como algo que pode criar coesão social, a escola assumindo o conflito como criador social” (2001:128).

Sumariamente, estão elencados a seguir alguns tipos de iniciativas ou propostas desenvolvidas pelos órgãos governamentais e não governamentais em países da América Latina:

- desenvolvimento de atividades lúdicas, artísticas e esportivas (campeonatos, dramatizações, projetos de dança, música, etc.), tendo como objetivo estimular o desenvolvimento pessoal, a construção das identidades e o favorecimento do trabalho em equipe;
- promoção dos Grêmios Escolares, a fim de propiciar a participação ativa dos alunos nas atividades e decisões escolares;
- alteração nos currículos de formação dos professores com a inserção de matérias específicas centradas no estudo da violência, consumo de drogas, gestação e maternidade precoces, fracasso escolar, promoção da reflexão ética, importância de construir uma cultura democrática, o respeito à legalidade e aos direitos humanos;

- preparação dos professores, já em atividade, para trabalhar com os alunos valores de tolerância, respeito mútuo e convivência pacífica. Entretanto, Furlan e Reyes (2003) alertam que devido ao constante hiato que separa projeto e ação na atividade educativa é necessário que programas destinados à formação dos professores sejam acompanhados por esforços de todos os membros escolares, para que os conhecimentos adquiridos possam ser trabalhados de forma efetiva no cotidiano escolar;
- elaboração de manuais destinados aos profissionais de educação para tratamento da violência na escola e de materiais didáticos a serem utilizados pelos professores com seus alunos no desenvolvimento de atividades destinadas à reflexão sobre os direitos e como eles se inscrevem na vida cotidiana;
- programa de motivação pessoal e auto-estima docente, tendo como objetivos: fortalecer os valores e elevar a auto-estima dos professores por meio de estratégias e processos de vivência para o crescimento pessoal e social, reconhecer a existência de atos de violência para uma mudança de atitude na comunidade educativa, motivar os professores para a utilização de métodos alternativos de solução de conflito em sua prática cotidiana;
- atividades de sensibilização das autoridades educativas sobre a temática;
- difusão de atividades alternativas, como cursos, conferências, encontros, etc., dirigidas à comunidade escolar e público em geral;
- programas destinados à formação de policiais em direitos humanos, ética e cidadania;
- instauração do processo de mediação escolar⁵⁴, que tem como objetivo geral promover valores chaves como cooperação, comunicação, respeito à diversidade, responsabilidade e participação;

54 Informações sobre Mediação Escolar - ANEXO 1.

- desenvolvimento de comitês para convivência escolar democrática: “proposta pedagógica que promove a institucionalização de um espaço permanente de reflexão acerca da gestão, da resolução pacífica e dialogada de conflitos e a participação democrática.(...) Esses funcionam como um espaço de conversação e decisão sobre os aspectos da vida escolar relacionados com a convivência e participação. Os integrantes dos comitês devem representar as distintas visões dos atores acerca das normas disciplinares, dos procedimentos de gestão, dos mecanismos de consulta e decisão, assim como das formas de canalizar e resolver os conflitos. O ponto de partida é, certamente, a construção participativa de um diagnóstico, o que posteriormente deve ser difundido e aprendido pela comunidade. O diagnóstico permite identificar o problema que o comitê abordará e que, provavelmente, implica numa etapa de ‘adequação institucional’ para revisar os procedimentos para resolver as diferenças, etc. Segue a implementação do plano, com coordenação e articulação do conjunto de atividades do comitê, incluindo ações e marcos de segmento e evolução” (Navarro, 2003, p. 233).

Os autores indicam também que, embora algumas iniciativas logrem êxitos, há uma generalizada falta de avaliação dos programas (o que poderia melhor orientar as decisões sobre os programas mais indicados para cada realidade), resistência de muitas escolas na adoção e desenvolvimento dos programas e dificuldades em manter um programa de prevenção após a sua fase de sensibilização.

3. Atuação dos órgãos públicos de educação e segurança no Brasil para redução da violência escolar

No Brasil, desde os anos 80, quando a violência nas escolas começou a se constituir como preocupação no debate público, foram sendo propostas e

desenvolvidas algumas políticas públicas, tanto no nível municipal quanto estadual, destinadas a tratar do problema. Na maioria das vezes essas políticas carecem de avaliações sistemáticas que consigam identificar sua eficácia. A despeito disso, é possível apreender algumas linhas de atuação das instâncias públicas que demonstram formas diferenciadas na abordagem da questão.

Nesse sentido, faz-se relevante o trabalho de Gonçalves e Sposito (2002)⁵⁵, os quais constroem um panorama sobre as políticas públicas de redução da violência escolar adotadas no Brasil e, especificamente, nas cidades de São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte, ressaltando como essas políticas vêm oscilando entre iniciativas de caráter educativo e de segurança. Desse modo, tanto as conjunturas sociais e políticas (e orientações partidárias) como as diferentes concepções sobre a violência escolar são consideradas pelos autores a fim de elucidarem a adoção dessas iniciativas pelo poder público a partir da década de 80.

Segundo os autores, a conjuntura política da década de 80, que foi marcada por debates em torno da democracia, interferiu no tipo de resposta oferecida pelo poder público a esse problema: “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 escola e, também, a sua abertura para interações mais intensas com alunos e moradores dos bairros de periferia, mediante ocupação de espaços escolares, nos fins de semana, para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e de lazer” (Gonçalves e Sposito, 2002:108).

Entretanto, no final dos anos 80 e início dos 90, há uma alteração nesse quadro, já que o tema da segurança passa a predominar no debate público. Nesse período, houve um agravamento do sentimento de insegurança em algumas cidades brasileiras, principalmente nos bairros periféricos, devido à intensificação da ação do crime organizado e do tráfico de drogas, afetando, inclusive, a vida escolar. Desse modo, “os eixos fortes que articulavam a dis-

55 Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. Cadernos de pesquisa, mar. 2002, nº 115.

cussão da escola pública em torno de uma desejada abertura democrática se arrefecem” (idem:109).

Considerando esse contexto, os autores identificam diferentes programas oficiais, nos âmbitos dos governos estaduais e municipais, que começam a ser desenvolvidos, cujas especificidades devem-se, principalmente, às diferenças regionais e orientações político-partidárias. Entretanto algumas similitudes podem ser encontradas entre as iniciativas oficiais quando são incentivadas por diretrizes federais. Mais recentemente, pode-se observar uma preocupação mais articulada por parte do governo federal em aplicar programas de prevenção escolar⁵⁶ em parceria com os diferentes Estados, ou seja, com suas administrações públicas e entidades não governamentais.

Nos municípios analisados os autores identificam, nas administrações mais progressistas, propostas de abertura das escolas nos finais de semana e desenvolvimento de atividades de lazer, esporte e cultura; formação dos profissionais, inclusive, de professores para atuarem sobre o problema da violência escolar; atividades de estímulo à participação ativa dos alunos e demais membros escolares na gestão escolar (por meio da dinamização de Grêmios, Conselhos de Escolas e APM); atividades de sensibilização da comunidade escolar para a temática e necessidade de desenvolvimento de projetos que prezem pela melhoria da convivência. Entretanto em outros momentos o que se sobressai é o enfoque dado por certas administrações à adoção de medidas de segurança, como maior presença policial, zeladorias, instalação de alarmes e outros tipos de equipamentos de proteção.

Dentro dessa perspectiva mais geral e também levando em consideração as especificidades de cada município analisado, os autores indicam que as políticas de prevenção da violência escolar obtêm êxitos diferenciados (apesar da já ressaltada ausência de avaliações). O sucesso dessas iniciativas parece estar ligado prioritariamente à possibilidade de o corpo de funcionários das escolas conseguir, a despeito das dificuldades, articular suas ações

56 Referência ao Programa “Paz nas Escolas” que teve início no ano de 2000 e foi desenvolvido em 14 capitais brasileiras por iniciativa do Ministério da Justiça.

no desenvolvimento das diferentes iniciativas públicas, traduzindo-as para a sua própria realidade. Assim, a capacidade que as escolas mostraram de integrar as iniciativas ao seu projeto pedagógico e, conseqüentemente, às suas práticas cotidianas, promovendo a adoção de posturas mais democráticas e alcançando um grau satisfatório de envolvimento dos diferentes profissionais da escola e também da comunidade, contribuiu para que os projetos pudessem obter bons resultados na melhoria da convivência escolar e diminuição dos atos de violência.

Os fracassos podem ser constatados nos casos em que essas iniciativas não foram integradas à dinâmica cotidiana das escolas, existindo paralelamente, não sendo capazes de envolver os membros escolares e integrar a comunidade.

As dificuldades para que os projetos tivessem êxito vão desde discontinuidades dos projetos, decorrentes das mudanças nas administrações; dificuldades inerentes ao próprio sistema de ensino público (condições de trabalho, remuneração do magistério público e condições materiais dos estabelecimentos escolares); até dificuldades encontradas na base, ou seja, muitas escolas não conseguem desenvolver e dar continuidade a essas políticas seja por resistência interna ou falta de apoio das instâncias administrativas intermediárias e centrais.

Desse modo, vários são os desafios para essas propostas, inclusive, de se manterem ao longo dos anos com a mudança das gestões públicas de diferentes orientações partidárias: “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” (Gonçalves e Sposito, 2002, p. 115).

4. As experiências das escolas pesquisadas

As pesquisas realizadas pelo NEV-USP nas escolas, além de indicarem a presença de um ambiente escolar muitas vezes marcado por situações de violência e más condições estruturais, também verificaram a existência de ações positivas desenvolvidas pelas escolas, tanto no âmbito pedagógico como relacional. Essas iniciativas indicam a tentativa de melhorar as relações interestaduais e aproximar a escola da comunidade em geral.

Alguns coordenadores ou diretores, espontaneamente, mencionaram o desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas, bem como de trabalhos voltados, especificamente, para a convivência escolar.

No primeiro caso, foram citados projetos de educação ambiental, teatro, xadrez, incentivo aos esportes, atividades artísticas e apoio ao vestibular, que evidenciam um empenho das escolas em estimular as habilidades e interesses específicos dos seus alunos apesar da carência de recursos físicos e humanos.

Já na segunda categoria, têm-se os trabalhos de discussão e elaboração das regras escolares com a participação dos alunos, geralmente, realizados no início do ano letivo. Assim, busca-se, por meio do esclarecimento dos direitos e deveres entre os atores escolares, uma gestão mais democrática do cotidiano escolar. Além disso, verificou-se a existência de iniciativas para ajudar na relação com a comunidade.

Exemplo de uma ação conjunta entre a escola e a comunidade é o trabalho realizado por uma escola pesquisada na zona sul do município. Havia um acordo entre a direção da escola e a comunidade para o uso da quadra de esportes e do playground fora do período de aulas, sendo esse último conservado pelos próprios alunos para o uso das muitas crianças da comunidade. A partir dessa relação podia-se notar uma escola limpa e conservada, livre de pichações ou de vidros quebrados. Outro fato foi a solução encontrada para o seguinte problema: segundo a coordenadora da escola, quando a equipe atual assumiu a direção, uma parte do muro estava quebrada, e era através

desse espaço que os moradores passavam pelo terreno da escola para “cortar caminho”. A direção, temendo problemas, consertou o muro várias vezes e em contrapartida ele era novamente quebrado. Diante disso, optou-se por manter o espaço aberto e, para melhorar a circulação das pessoas pelo terreno escolar, foram construídos uma calçada e um corrimão, pois há muitos idosos que utilizam o trajeto. Esse tipo de relação com a comunidade é parte de um longo trabalho, permeado de conversas e acordos, de ambos os lados, visando melhorar a convivência e o respeito mútuo.

Em outra escola, também da zona sul, havia atenção especial às turmas do último ano do Ensino Médio. Desse modo, era desenvolvido um projeto que visava dar reforço às aulas e preparar os alunos para o vestibular. Além disso, existia o estímulo à realização de festas para comemorar os aniversários dos alunos, iniciativa que tinha por objetivo valorizar o indivíduo e estimular a aproximação entre os membros da escola.

No que diz respeito à preservação do prédio escolar, verificou-se alguns bons trabalhos. Mesmo diante dos poucos recursos, em algumas escolas os diretores tomaram a iniciativa de promover a grafiteagem em alguns espaços do prédio escolar, como forma de cultivar um maior sentimento de pertença dos alunos e, conseqüentemente, maior conservação da escola. Observou-se também, nesse sentido, práticas como a criação de hortas e trabalho de auxílio dos próprios alunos na limpeza e manutenção do prédio escolar.

Entre os trabalhos voltados especificamente para a melhoria das relações escolares e diminuição dos problemas de indisciplina, uma escola na zona sul criou um processo diferente no atendimento das questões de disciplinas. Ou seja, cada classe tinha um aluno eleito entre os colegas para ser o monitor da sala. Além disso, na mesma escola, cada classe elegia um professor coordenador que se tornava responsável por aquela classe que o elegeu. Desse modo, quando um problema ocorria os próprios alunos tentavam resolvê-lo, tendo como mediador o monitor da sala. Em caso de não resolução havia a interferência do professor coordenador de classe que, dependendo da

gravidade do problema, podia encaminhá-lo para o diretor da escola. Esse procedimento tinha por objetivo fazer com que os alunos resolvessem seus próprios problemas de forma pacífica.

Escolas da zona leste de São Paulo mencionaram também trabalhos de conscientização junto aos alunos. A prática descrita pelos coordenadores e diretores de algumas escolas foi a adoção de “contratos de convivência”. Ou seja, era promovido um espaço para que os direitos e deveres dos alunos (e em alguns casos também dos professores) fossem discutidos, a fim de se elaborar regras de convivência escolar. As concordâncias eram editadas e afixadas em diferentes lugares da escola e, algumas vezes, também apresentadas aos pais ou responsáveis pelos alunos. A finalidade dessas iniciativas era favorecer a reflexão sobre os comportamentos e relações existentes nas próprias escolas.

Essas ações, que se pautam em contratos de convivência, são muito coerentes para a diminuição dos casos de indisciplina e até mesmo de situações de violência, de acordo com Columbier⁵⁷: “apreender às próprias custas que existem regras de vida na classe e que ninguém pode impor a sua vontade como lei é ter também a garantia de jamais ser submetido à vontade do outro, quer ele seja professor ou aluno. É compreender - pouco a pouco - que cada um aqui tem seu lugar garantido, é então sair dessa lógica da exclusão da qual a violência selvagem esteve até agora engajada” (1989:102). Numa perspectiva semelhante, o sociólogo francês Dubet identifica que a escola deve ter regras de vida em grupo partilhadas, a fim de que no mundo da escola haja uma cidadania escolar: “No colégio, é preciso recriar um quadro normativo, tenho convicção disso. Mas acredito que esse quadro deva ser criado de um modo democrático, ou seja, a partir de uma definição dos direitos e deveres (...), esse quadro normativo deveria envolver tanto alunos como professores, é isso que me parece importante” (1997:227).

Não foi possível também avaliar a eficácia desses projetos, mas certamente essas posturas diferenciadas podem criar canais para que os alunos e demais

57 Columbier escreveu o livro “A violência na escola”: resultado de um trabalho realizado em um colégio francês, no período de 1981 e 1982, para diminuição da violência. Esse trabalho tinha como foco a maior participação dos alunos na deliberação sobre as atividades escolares e a sobre a convivência escolar.

membros escolares reflitam sobre sua ação na escola. Essas atividades que diversificam a prática escolar podem ampliar as possibilidades de criação de uma cultura escolar significativa para os seus atores e, certamente, diminuir os riscos de situações violentas.

5. Considerações finais

Em princípio, é preciso ressaltar que em termos de prevenção da violência nas instituições de ensino ainda há muito que ser pesquisado, sendo um tema que nos coloca diante de muitos questionamentos. A própria estrutura escolar e sua relação com os processos sociais mais amplos está em pauta, assim como os processos de socialização das novas gerações e as possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

Procurou-se aqui acrescentar subsídios para esse debate, buscando a colaboração de alguns estudos e práticas em prevenção da violência e apresentando as nossas próprias pesquisas nesse caminho.

Como foi salientado, embora algumas políticas públicas de prevenção da violência escolar estejam sendo desenvolvidas, existem desafios a superar. Recorrentemente essas práticas vêm se configurando de forma fragmentada, apresentando descontinuidades ao longo das diferentes gestões governamentais, não chegando a se concretizar como prática da própria instituição de ensino, como parte de seus projetos pedagógicos.

Verifica-se uma lacuna entre as proposições que norteiam esses projetos, incluindo seus princípios democráticos, e a eficácia de sua implantação, a qual se depara com resistências dos membros escolares, além de dificuldades estruturais da rede pública de ensino. Assim, embora as avaliações dessas iniciativas ainda sejam insuficientes, é possível dizer que os projetos de prevenção mostram êxitos diferenciados entre as escolas. De modo geral, naquelas escolas onde há um melhor desenvolvimento do projeto há indícios de uma disposição anterior dos membros escolares em alterar suas práticas cotidianas.

Entretanto, a fim de que não nos enganemos a respeito dos projetos de prevenção de violência, é necessária uma reflexão tanto sobre os valores que estão embutidos nesses projetos como sobre nossas próprias posições ao quisermos implementar determinados tipos de projetos. Isso porque, por vezes, principalmente em escolas localizadas em distritos periféricos, recai sobre os alunos, inclusive, alunos jovens, o estigma por morar em tais locais. Desse modo, a demanda por medidas e projetos que procuram evitar uma suposta delinqüência juvenil pode ser uma falácia, tirando de foco a reflexão sobre as práticas pouco democráticas adotadas em algumas escolas e as discriminações que são induzidas por elas.

Os jovens, nessa ótica, podem acabar sendo vistos como um problema a ser resolvido: “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. (...) 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, propondo para isso, mecanismos facilitadores de uma maior participação de alunos e pais, o discurso atual incide sobre a população jovem, possíveis protagonistas do crime e, portanto, alvos de ações preventivas” (Sposito e Gonçalves, 2002:135).

A negação dos problemas existentes nas escolas, principalmente, da ocorrência de atitudes violentas; ou a adoção de atitudes estigmatizantes e medidas punitivas por parte dos professores e funcionários podem estar apontando para um sentimento de incapacidade e falta de instrumentos para lidar com uma nova situação que coloca em pauta a própria relação do mundo adulto com o mundo juvenil e, desse modo, das próprias instituições socializadoras diante dos desafios representados pelo futuro.

Assim, observamos muitas vezes, no ambiente escolar, desrespeitos e agressões que precisam ser focos de atenção, pois se os professores se sentem desrespeitados pelos alunos, os alunos freqüentemente relatam que se sentem desrespeitados pelos professores e não há, geralmente, a promoção de um diálogo entre os envolvidos para resolução da situação. O que se observa, ao invés disso, é um ciclo de reclamações, onde cada lado responsabiliza/culpa o outro pelas situações de desrespeito e não se constrói a prática de colocar em discussão os próprios comportamentos: “diante das dificuldades que vão se apresentando no dia-a-dia, professores culpam os alunos, que culpam os professores, que culpam os pais, que culpam os professores, e assim por diante, instaurando um círculo vicioso e improdutivo de atribuição de responsabilidade a um outro segmento envolvido” (Aquino, 1998:140).

Criam-se assim as figuras dos “alunos-problemas” considerados obstáculos ao trabalho educativo. Entretanto, como ressalta Aquino, é uma contradição alegar que a própria clientela escolar seja um impeditivo para a prática pedagógica: “em maior ou menor grau, acabamos tomando a figura dos ‘alunos-problemas’ como impeditivo do nosso trabalho, quando, a rigor, ela poderia/deveria ser tomada como propulsora de nossa ação em sala de aula, vetor ético da intervenção educativa e ocasião de afirmação profissional e social do professor. Se não, malogramos nós como profissionais, malogram os alunos como futuros cidadãos e o país com suas novas gerações desperdiçadas de subcidadãos” (1998:142).

Para Monteiro: “quando falamos em violência no interior da escola, não dá para começar a discussão sem que seja estabelecido um código de ética

grupar que venha a delimitar conceitos e ações. Ao mesmo tempo em que o agressor incomoda, ele também é incomodado, e, portanto, nada melhor do que construir - dentro do projeto pedagógico de cada escola - as bases para uma sociabilidade que não venha a negar o conflito, mas que estabeleça os valores e os limites de suas transgressões. Recuperar as identidades culturais, grupo a grupo, pelo levantamento de suas vivências, quer seja através da história oral, da música, da dramatização ou da poesia da alma, que epifaniza a tragédia e a comédia contidas no fenômeno da violência, tem me mostrado que isso ajuda a estabelecer elos de solidariedade e de recomposição da socialidade” (1998:77).

A falta de tempo dos professores e funcionários, acrescida da ausência de mecanismos que promovam uma prática escolar mais democrática, de preparo profissional, de disposição para o desenvolvimento de um trabalho conjunto na escola que dê apoio ao trabalho de cada professor em sala de aula, parecem ser algumas das dificuldades para a prevenção da violência escolar e a promoção de uma melhor convivência. Essas mudanças são necessárias para que os conflitos sejam tratados enquanto expressão da diversidade dos membros escolares e possam ser trabalhados de forma democrática, a fim de não se transformarem em manifestações de violência.

Uma cultura escolar que é marcada geralmente por padrões de punições, de práticas de culpabilização permanente dos alunos e também de suas famílias cria dificuldades para a implantação de projetos que priorizem a participação. A escola não raro se exime de atuar na esfera relacional, promovendo o respeito entre as pessoas, desse modo, propostas diferenciadas tendem ao fracasso se a escola, como um todo, não estiver disposta a repensar as suas práticas. Uma mudança de postura inicial se faz primordial para que os projetos não se percam em objetivos que não conseguem ser cumpridos. Segundo Milani⁵⁸, seria essencial para uma atuação eficaz na prevenção da violência identificar nossas próprias concepções em relação à temática: “somente após uma revisão crítica das premissas teremos a ca-

58 Cultura de paz x violência - Papel e desafios da escola. In: “Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas”. Salvador: Inpaz, 2003.

pacidade de criar alternativas inovadoras, efetivas e sustentáveis para nossas escolas” (2003:47).

Ao pensar sobre a prevenção da violência escolar é sugestivo também que esse trabalho possa ser entendido enquanto prevenção da própria violência social, possibilitando aos alunos “distanciamento crítico em relação à vida social, a fim de evitar a naturalização e aceitação da violência social” (Filmus, 2003: 53). Nesse sentido, entender a escola como “instituição que pode se constituir como uma instância de prevenção da violência social, caso consiga interpelar os jovens, reconhecê-los como sujeitos e funcionar como instância de inclusão, como fronteira de passagem para o outro lado, a outros mundos possíveis” (Duschatzky, 1999 *apud* Filmus, 2003, p. 53).

Em suma, a negociação de normas e valores de convivência e reconhecimento dos distintos atores da comunidade escolar como sujeitos de direitos e responsabilidades na construção da convivência escolar são essenciais para a construção de um ambiente escolar democrático, capaz de gerir seus conflitos inevitáveis de uma forma pacífica, agindo contra a reprodução da violência: “é fundamental que os esforços se mobilizem na direção de refundar os contratos de convivência no ambiente escolar, dando maior clareza às regras e ampliando seu sentido entre os atores. Isso alude também a um sistema de justiça escolar mais confiante e confiável. O grande desafio colocado hoje para as escolas talvez seja o de incorporar definitivamente a dimensão dos relacionamentos e da convivência como tarefa central, e não acessória, de uma educação democrática” (Corti, 2002:45).

ANEXOS

ANEXO 1

Querendo resolver uma disputa? Tente a mediação⁵⁹.

O que é a mediação?

No processo chamado mediação, uma pessoa treinada como mediador ajuda duas ou mais pessoas a resolverem um conflito ou discordância. A mediação consiste em buscar resolver uma disputa por meios pacíficos.

O mediador, contudo, não ouve simplesmente o conflito e propõe uma solução. As pessoas em conflito é que fazem isso. Além disso, são os participantes, não o mediador, que executam a solução acordada.

Nesse processo o mediador tem um papel especial. Ele ou ela não decide o que é certo ou errado ou encontra pessoas culpadas ou inocentes, como um juiz faz no tribunal. Ao invés disso, o mediador tenta ajudar as pessoas em disputa a encontrar e concordar sobre um caminho pacífico para resolver seu conflito.

⁵⁹ Este material é uma tradução livre do texto: *Want to Resolve a Dispute? Try Mediation*. In: Youth in action Bulletin, U.S. Department of Justice, number 15, March 2000. Disponível em: <http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojdp/178999.pdf>

Como a mediação previne ou reduz o crime?

O conflito é uma parte inevitável da vida. Passageiros em um carro podem discordar sobre uma direção errada ou sobre o caminho da viagem. Uma pessoa pode ouvir música em um volume que desagrade outras pessoas. Amigos podem discutir sobre quem é culpado por um bem quebrado. Esses são alguns tipos de conflitos.

Conflitos não são sempre pequenos e inofensivos. Ataques ou tentativas de ataques geralmente ocorrem entre pessoas que se conhecem e, em muitos casos, começaram com pequenos argumentos ou discordâncias. O processo de mediação promove um caminho para que as pessoas possam resolver seus desentendimentos antes de que uma ou outra parte recorra à violência. Isso também ajuda as pessoas a alcançarem concordâncias sem se sentirem prejudicadas. Nesse caminho, ambos os lados na mediação saem vencedores!

A mediação tem ajudado a reduzir a violência em vizinhanças e em escolas. Usar pares como mediadores - um processo conhecido como mediação de pares - é um caminho popular de resolver conflitos e prevenir a violência em escolas.

Escolas usam esse processo recrutando e treinando estudantes interessados em ser mediadores. Consultores ou outros profissionais treinados ensinam os jovens mediadores como ouvir ambos os lados de um argumento, oferecer impressões imparciais, e ajudar alunos em conflito a encontrarem uma solução viável para o seu problema. Como exemplo, tem-se o “Programa de mediação de pares em escolas”, desenvolvido pelo “Centro Novo México para resolução de disputa” que treina funcionários e alunos como mediadores e inclui:

- currículo focado sobre Resolução de Conflito;
- orientação profissional designada para ajudar professores na demonstração das habilidades comunicativas que eles estão experimentando para incutir em seus alunos.

Os mediadores ajudam as pessoas em conflito a acalmar sua raiva e alcançar entendimentos pacíficos. Quando um desentendimento ou conflito surge, um professor, um diretor, um aluno preocupado ou os estudantes brigados podem eles mesmos encaminhar o assunto para a mediação de pares. Um par de mediadores é rapidamente designado e o processo de mediação é iniciado, resolvendo o assunto e prevenindo uma futura discordância.

Plano para começar um programa de mediação.

1º passo: identificar os tipos de conflito a serem atendidos.

Ao planejar um programa de mediação, é necessário primeiro identificar os tipos de conflitos que se quer ajudar a resolver. Que tipo de disputas costuma surgir? Problemas de família? Conflitos envolvendo regras ou políticas escolares? Brigas sobre pertences? Discordâncias entre estudantes de diferentes raças ou etnias? E, depois de examinar os tipos de conflito na escola (ou comunidade), determinar quais serão objetos de mediação.

2º passo: decidir quando se usará a mediação.

Depois de uma boa apreensão dos tipos de problemas existentes e para quais a mediação será destinada, é preciso decidir quando a mediação será usada e falar com diretores, professores, pares e adultos sobre como a mediação pode ajudar sua escola. Ela poderá ser usada apenas em emergências ou quando a possibilidade de violência existe? Quem poderá encaminhar as disputas? Quanto tempo após o encaminhamento a mediação acontecerá?

3º passo: recrutar os mediadores.

A próxima atividade importante de planejamento é recrutar mediadores potenciais. Eles poderão ser membros de uma pequena família, amigos

ou um grupo inteiro. Conforme o caso, é importante identificar e recrutar pessoas que têm tempo e desejo para completar todo o treinamento necessário. Os voluntários precisam entender que eles precisarão ajudar, não julgar. Eles não determinarão culpados ou inocentes. Antes, irão ajudar as pessoas em conflito a encontrar a melhor possibilidade para solucionar seus problemas. Mediadores não impõem suas idéias. Eles ajudam os outros a decidir sobre as soluções que serão melhores para eles.

4º passo: treinar os mediadores.

Treinar os mediadores é o mais importante passo no momento do planejamento de um programa de mediação. Para uma efetiva mediação, uma pessoa precisa ser um bom ouvinte, alguém que não toma parte em um dos lados da disputa. Um mediador precisa também ser capaz de ajudar as pessoas em conflito a propor vários caminhos diferentes para resolver seu conflito e entender como guiar um processo de mediação e manter as pessoas em disputa focalizadas. Embora essas últimas queiram se concentrar apenas sobre suas diferentes opiniões, elas precisam se mover juntos em seu objetivo de encontrar uma solução acordada para o problema.

É difícil estimar quanto tempo é preciso para treinar mediadores. O treinamento de jovens mediadores pode durar de 20 a 60 horas. O número de horas necessárias dependerá da idade dos mediadores e das pessoas em disputa, de quão complexos provavelmente serão os conflitos e quão experientes são os mediadores. Qualquer que seja a idade e a experiência dos mediadores, possivelmente cada um pode aprender os princípios básicos. Cada parte do treinamento precisará ser bem planejada. Assim, o planejamento ajudará a assegurar a recompensa do seu empenho. Profissionais treinados sabem que a preparação e organização são passos essenciais para um bom treinamento.

5º passo: identificar conflitos e disputas.

Um mediador começa identificando pessoas que precisam de ajuda para resolver pacificamente seus conflitos. Encontradas as partes em conflito adequadas para o programa de mediação, será preciso suporte dos dirigentes das escolas, líderes comunitários ou outros adultos. Esses indivíduos podem ajudar a resolver as disputas no programa. Eles podem também ajudar a explicar o valor da mediação para as pessoas em conflito e delimitar os tipos de conflito em que o programa poderá atuar.

6º passo: selecionar um lugar neutro para as reuniões de mediação.

É importante achar um lugar neutro para o programa. Se o programa foca sobre disputa entre estudantes e administradores da escola, não se deve usar a sala de reunião principal. Se for necessário estabelecer um argumento entre membros de um time rival, do mesmo modo não é recomendado se reunir em um dos campos dos times. O local selecionado não deve estar associado a um dos grupos ou pessoa em disputa.

O local de mediação deve ser apropriado: suficiente ao menos para 3 pessoas, ter uma mesa grande para que cada pessoa em conflito possa se sentar cada uma de um lado, espaço suficiente para as pessoas levantarem e andarem ao redor, ter iluminação e ventilação adequada, ter um espaço separado caso uma das pessoas em conflito queira ficar sozinha.

É necessário assegurar que as reuniões de mediação serão tão imparciais e confidenciais quanto possíveis.

Como manter o funcionamento de um programa de mediação?

- Recrutando novos mediadores.

Um dos grandes desafios para qualquer programa de prevenção de violência ser operado pelos jovens é a alta mudança de voluntários. Em um programa de mediação de pares não é diferente. O programa de mediação

eventualmente perderá voluntários treinados que se formaram, que arrumaram um emprego, que mudaram de escola.

Assim, é vital manter recrutando e treinando mediadores para continuar a expandir o programa.

Quando se recruta mediadores, é preciso explicar quais meios pessoais são necessários para ser um mediador. Resolver disputas satisfatoriamente requer deixar de lado os próprios julgamentos e opiniões sobre o assunto, facilitar a discussão e apuração dos fatos, ser positivo, ouvir cuidadosamente e oferecer encorajamento.

- Promovendo treinamentos constantes.

Em adição ao treinamento de novos mediadores, é importante prover o aperfeiçoamento para os atuais mediadores. Mediadores precisam ter oportunidades para compartilhar suas habilidades e experiências e aprender com o outro. Esse é um bom caminho para os mediadores desenvolverem novas habilidades.

- Demonstrar e mostrar o sucesso do programa de mediação.

É preciso ser capaz de demonstrar o sucesso do programa de mediação. Informações positivas sobre os resultados e efeitos dele são decisivas para provar que tem tido impacto e merece continuar. Divulgar os resultados positivos também ajudará a recrutar novos mediadores e pessoas em conflito e atrairá recursos adicionais para melhorar e expandir o programa de mediação.

O reconhecimento da comunidade também é vital. Mediadores e outros funcionários precisam saber que os seus esforços são apreciados e estimados, não apenas pelo programa mas pela comunidade em geral. Para isso, um dos caminhos seria colocar um artigo no jornal da escola ou da comunidade, falando do programa, das pessoas envolvidas e seus resultados.

Mediadores precisam também trabalhar duro para evitar desviar-se. As posições das pessoas em disputa podem não contribuir ao desenvolvimento

de uma solução razoável. Se as pessoas em disputa não são encorajadas para resolver e discutir seus reais interesses, nenhuma concordância poderá ser construída sobre um terreno inseguro.

Quais são algumas das recompensas?

O sucesso na mediação traz um ótimo senso de realização para ambas as pessoas em disputa e para o mediador. Duas partes que iriam provavelmente terminar em briga agora concordam sobre um caminho não violento para resolver os seus problemas. Igualmente, uma mediação fracassada pode criar um senso de realização, se o processo permitiu aos participantes entenderem melhor a perspectiva do outro e o que realmente importa para eles.

A mediação de conflitos diminui a violência quando ajuda as pessoas a terem responsabilidade sobre suas ações e também pode preparar as pessoas envolvidas no processo (mediadores, outros voluntários, pessoas em conflito) a serem capazes de resolver conflitos em sua vida pacificamente. Conflitos aparecem todos os dias na escola, no local de trabalho, na comunidade, em casa. Vendo a outra pessoa como um disputante na mediação e considerando seus interesses e necessidades, torna-se fácil vê-la como um ser humano com percepções que podem ser diferentes da sua. Com esse entendimento, é fácil para as pessoas estabelecerem um acordo.

Como se pode avaliar o programa de mediação?

A avaliação de um programa de mediação permitirá apreender se ele tem alcançado seus objetivos. De forma geral, o propósito de conduzir uma avaliação é responder a questões práticas dos administradores e implementadores do programa, que desejam saber se devem continuar com o programa, estendê-lo a outros lugares, modificá-lo ou encerrá-lo. Para tanto é preciso decidir o que se quer avaliar e de que forma se fará isso.

Há diferentes aspectos passíveis de serem examinados e avaliados. Por exemplo: descobrir quantos mediadores têm sido treinados e quantas horas de serviço contribuem a cada ano, verificar o registro de quantas disputas foram mediadas e se essas disputas terminaram com um acordo assinado.

Dentro da avaliação de um programa de mediação, também deve estar incluída a apreensão da qualidade das reuniões. Desse modo, é preciso sempre perguntar, no final de cada reunião, para assegurar um feedback e descobrir o que pode ser feito para melhorar o processo:

- Os participantes estão satisfeitos com os resultados? Por que sim ou por que não?
- O que eles aprenderam?
- O que foi útil?
- O mediador teve sucesso em ajudar as partes a encontrarem uma solução aceitável? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- Quais eram os pontos fortes e fracos dos mediadores?
- As pessoas em conflito participariam novamente da mediação? Por que sim, por que não?

Acordos duráveis são um dos indicadores de sucesso. Por isso, é recomendável entrar em contato com as pessoas em conflito duas semanas ou um mês após terem assinado um acordo, para saber se o conflito permanece resolvido.

Além disso, quando você avalia um programa, também deve considerar o seu efeito sobre a comunidade como um todo. Desse modo, é importante questionar se há menos brigas desde que o programa começou, se ele tem tido um impacto durável, se tem atraído suportes e recursos e se faz com que as pessoas se sintam seguras e tenham uma melhor convivência em sua escola ou comunidade.

ANEXO 2

Nossa experiência de intervenção: Fórum de Convivência Escolas Justas e Seguras.

Qual era a proposta?

Implantação de um projeto experimental de mediação de conflitos⁶⁰ em meio escolar, pautado em dois objetivos principais:

- Desenvolver um programa de prevenção da violência com enfoque na população infanto-juvenil, considerando as altas taxas de violência que atingem os grupos etários mais jovens.
- Desenvolver um trabalho de sensibilização a situações de conflitos frequentes no ambiente escolar, com o objetivo de evitar que conflitos interpessoais escalassem na direção de agressões físicas.

Nesse sentido, a proposta consistiu em desenvolver um projeto de mediação em que os próprios alunos fossem treinados para se tornar mediado-

⁶⁰ Adaptação para as escolas do modelo de resolução de conflitos de Clifford Shearing (Universidade de Toronto).

res. O intuito era preparar os alunos para desenvolverem o método de mediação de conflitos em sua escola, além de envolvê-los em outras atividades capazes de proporcionar melhorias gerais para a escola e para a convivência entre seus membros. Foi assim formado o que se denominou “Fórum de Convivência”.

A escola alvo da intervenção, pertencente à rede pública de ensino, localiza-se no distrito do Jd. Ângela (zona sul do município de São Paulo). A faixa etária dos alunos abrangida pelo projeto foi de 11 a 16 anos em média.

Como foi entendido o método de mediação?

O foco do modelo foi a mediação de conflitos interpessoais. Trata-se de um processo que resulta na reunião de diversas pessoas em posição de contribuir para reduzir a probabilidade de que um conflito e seus efeitos venham a continuar.

O objetivo é reunir as pessoas em conflito, para que um acordo possa ser firmado e as pessoas envolvidas resolvam seu problema sem o uso da violência. As reuniões de resolução focalizam-se no futuro, naquilo que pode ser feito daquele momento em diante, para resolver uma situação, sem culpabilização dos envolvidos. O mediador tem o papel de conduzir as reuniões, ajudar a esclarecer o problema e permitir que as pessoas em conflito e demais convidados da reunião cheguem a um consenso sobre a melhor resolução possível.

As etapas do processo de mediação envolvem, basicamente, o conhecimento do conflito, a conversa com as partes envolvidas para convidá-las para a reunião de resolução de conflitos e a realização da reunião de resolução.

De forma resumida, os procedimentos da reunião de resolução são: os mediadores explicam os procedimentos da mediação e os princípios a serem seguidos, as pessoas envolvidas no conflito apresentam sua versão sobre o problema, os convidados da reunião são estimulados a apresentarem suges-

tões para resolução, define-se um acordo para resolução do conflito, cujo cumprimento deverá ser supervisionado.

Além disso, é preciso destacar que há um código de conduta que deve ser seguido pelos mediadores: respeitar os direitos humanos e a lei; não usar nem a força e nem a violência; não tomar partido; trabalhar em equipe; trabalhar de forma transparente; melhorar a convivência e não julgar ou castigar.

Atividades desenvolvidas.

A seguir estão expostos, de forma resumida, os procedimentos adotados para implantação e desenvolvimento do projeto:

- Apresentação do projeto para a direção da escola (nessa apresentação houve a exposição da nossa proposta à direção da escola que demonstrou interesse e apoiou o desenvolvimento inicial das atividades).
- Início de atividades lúdicas com os alunos com o intuito de promover uma aproximação.
- Apresentação do projeto para os alunos e esclarecimento do nosso objetivo de formar um grupo de alunos para desenvolver a mediação.
- Desenvolvimento de reuniões semanais com os alunos que se interessaram em participar do projeto. A partir desse momento o empenho foi direcionado à formação dos alunos nos princípios e procedimentos da mediação.

Em resumo, o início dos contatos com a escola teve como objetivo a formação de laços de confiança entre os adolescentes e os pesquisadores do NEV-USP, bem como a introdução de temas que seriam fundamentais para o desenvolvimento do projeto, tais como: a importância do trabalho em grupo, direitos humanos, conflitualidade, estrutura escolar. Esses temas foram trabalhados a partir de técnicas pedagógicas que privilegiam o aspecto lúdico (dinâmicas, jogos, encenações, etc.), buscando estabelecer uma relação de confiança, afetiva e objetiva, entre os alunos e os pesquisadores. Foi realizada

também a apresentação sistemática dos aspectos fundamentais do projeto, a fim de estabelecer um grupo de alunos interessados em desenvolvê-lo.

- Apresentação do projeto aos professores.

Essa apresentação consistiu em mostrar o histórico do projeto e uma caracterização socioeconômica de São Paulo (destacando a situação precária do distrito do Jardim Ângela). Além disso, discutiu-se como seria o processo de mediação, ou seja, o funcionamento das reuniões como os alunos, o treinamento a ser realizado, os passos e as pautas para uma reunião de resolução de conflito. Os alunos auxiliaram nessa atividade a partir de duas encenações: uma sobre a importância do trabalho da própria comunidade para resolver seus problemas e outra sobre uma resolução de conflito entre colegas de escola. Aos professores solicitou-se que ajudassem a divulgar o projeto, participassem das reuniões semanais, procurassem o grupo de trabalho quando soubessem de algum conflito e apoiassem as ações e propostas.

- Levantamento de conflitos existentes na escola.

Como instrumento de avaliação para os resultados da intervenção, foram planejadas entrevistas com a comunidade escolar (alunos, professores, inspetores de alunos, coordenação pedagógica e direção). As entrevistas foram realizadas por pesquisadores do NEV-USP (que não estavam trabalhando diretamente no projeto da escola)⁶¹.

- Apresentação do projeto aos pais dos alunos.
- Publicação do livro de redação “*Os alunos da 8ª série têm o que dizer: Como eu imagino que vai ser o meu futuro comparado com a vida que os meus pais têm*”.⁶²
- Primeira reunião de resolução de conflitos envolvendo alunos e professores.

61 Os resultados dessa pesquisa estão presentes no capítulo 3.

62 Disponível em: <http://www.nev.prp.usp.br/> - biblioteca digital.

O problema surgiu a partir de uma decisão dos professores: a maioria deles, em reunião pedagógica, decidiu mudar a disposição dos alunos em sala de aula, colocando-os sentados em duplas conforme a seqüência na lista de presença, com o objetivo de reduzir a dispersão dos alunos e aumentar sua produtividade. Numa reunião de trabalho do grupo de alunos, alguns mencionaram que a mudança provocou descontentamento. Um grupo de alunos foi escolhido e apresentou o problema para a diretora, a qual não tinha conhecimento da mudança. Nesse momento, os pesquisadores viram a oportunidade de transformar a discussão do problema em uma primeira reunião de resolução de conflito. Como todos estavam informados sobre os passos para a reunião, tratava-se de uma oportunidade perfeita para consolidar o trabalho e, ao mesmo tempo, fazer um ensaio geral com alunos, professores e direção. A reunião foi difícil, alguns professores acusaram os alunos presentes de indisciplina, contrariando um dos princípios básicos da mediação: não atacar a outra parte em conflito. A discussão chegou às propostas de um plano de ação para a resolução do conflito, no entanto, como os professores e alunos deveriam ir para as aulas da tarde, a reunião foi suspensa para ser reiniciada na outra semana. O não comparecimento de alguns professores nos dias marcados atrasou a continuidade da reunião por duas semanas. Na terceira semana, os pesquisadores foram informados pela coordenadora pedagógica de que os professores haviam decidido o que seria feito e que eles gostariam de comunicar sua decisão aos alunos em uma reunião. Com a resistência demonstrada pelos professores ao processo de discussão, os pesquisadores decidiram recuar e informaram a coordenadora pedagógica de que, como os professores haviam tomado a decisão unilateralmente, eles mesmos poderiam informar os seus alunos em sala de aula. A primeira tentativa de resolução de conflitos havia falhado.

- Avaliação dos resultados do projeto.

Resultados e dificuldades.

O desenvolvimento do projeto de mediação de conflitos na escola enfrentou vários desafios, sendo o principal a resistência demonstrada por grande parte da comunidade escolar.

O diagnóstico, realizado na escola de intervenção, indicou a presença de várias situações conflituosas no seu cotidiano, problemas que são mais ou menos reconhecidos pelos membros escolares, mas que evidenciam a importância de um trabalho que tenha como objetivo tornar esse espaço menos afetado por violências como agressões e desrespeitos, seja entre os alunos, ou entre eles e os demais membros escolares.

No entanto, nossa experiência de intervenção mostra o quão está enraizado na escola, em suas práticas cotidianas, um modo hierárquico e punitivo de lidar com os conflitos gerados em seu interior. Conseqüentemente, o quão difícil passa a ser a tentativa de mudar esse padrão de comportamento e inserir uma prática democrática de tratar os conflitos. Ainda mais quando essa tentativa vem de agentes externos à escola.

A própria estrutura do ensino público vem a dificultar essa tarefa, uma vez que a alta rotatividade de uma parcela dos professores cria dificuldades em se consolidar um trabalho coletivo na escola. Além disso, os professores costumam lecionar em um elevado número de escolas, não sobrando tempo para uma maior dedicação e identificação desses com o trabalho pedagógico geral realizado na escola. Há ainda que se ressaltar a falta de incentivo dado pelo corpo diretivo da escola para que isso ocorra e resistências do próprio corpo docente.

Em relação ao projeto de mediação, verificamos entre os funcionários da direção da escola e também entre os professores (embora com algumas exceções) certa resistência e falta de apoio em algumas ocasiões. Apesar da concordância com a proposta de mediação, a direção se opôs a algumas iniciativas do grupo de alunos do Fórum de Convivência.

A oposição dos professores à mediação e aos seus princípios ficou clara na reunião de resolução mencionada anteriormente. O cerne do problema parece estar na não concordância com a quebra das relações de poder existentes na escola. Assim, não se reconhece a possibilidade de que diferentes membros, principalmente alunos, possam participar das decisões relativas ao funcionamento escolar. Desse modo, falta abertura para a construção de uma gestão mais democrática. Não se cogita a possibilidade de que os alunos possam formular suas próprias reivindicações para melhoria escolar.

No que diz respeito aos alunos, o projeto atraiu o interesse de uma parcela limitada. No momento de sensibilização, com atividades lúdicas, a participação era maior, entretanto quando foi se delineando o contorno do projeto o grupo se restringiu. Embora um número pequeno de alunos pareça ser o apropriado para a formação de mediadores, é necessário atingir de alguma forma os demais alunos, a fim de que o projeto tenha legitimidade e possa se desenvolver.

Os participantes do projeto não conseguiram trazer seus pares para a realização das reuniões de resolução. Os alunos contatados não se dispuseram a levar seus conflitos para o Fórum e os próprios participantes revelaram desconforto em convidar certos alunos. Os problemas encaminhados foram aqueles que envolviam de um lado alunos e do outro professores e direção. Essa resistência e a falta de credibilidade do processo de mediação frente a muitos alunos tornaram-se obstáculos ao desenvolvimento do projeto. Mesmo os alunos participantes do projeto, embora reconhecessem a possibilidade de resolução pacífica dos seus conflitos, encontravam dificuldade em transpor, para suas próprias experiências, essa prática, incorrendo muitas vezes em provocações e brigas.

Se, por um lado, todas as dificuldades mencionadas, foram obstáculos para o projeto, por outro, reforçam a importância de projetos de prevenção da violência. Entretanto, para que isso ocorra será necessário um trabalho integrado e permanente nas escolas, a fim de que os princípios de respeito mútuo e resolução pacífica dos conflitos realmente possam se traduzir eficazmente nos comportamentos adotados pelos membros da comunidade escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ABER J.L., et al. Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention. **Dev Psychol**, 39(2), 2003. p. 324-348.
- ABRAMOWAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- AQUINO, Júlio. G.; SAYÃO, Rosely. **Em defesa da escola**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- AQUINO, Julio G. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, vol.24, nº 2, p.181-204, jul./dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2005.
- _____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, nº 47, p. 7-19, dezembro de 1998(b).
- _____. Ética na escola: a diferença que faz a diferença. In: AQUINO, Julio G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Summus, 1999. p. 135-151.

- ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio G. **Os Direitos Humanos na sala de aula – a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BANKS, Ron. **Bullying in schools**. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1997. Disponível em: <http://npin.org/library/pre1998/n00416/n00416.html>. Acesso em: 08/11/2003.
- BARKER, Roger e WRIGHT, H.F. **Midwest and its children**. New York: Harper & Row, 1955.
- BARKER, Roger. **Habitats, Environments and Human Behavior**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
- BLAYA, Catherine. A paz está na mão da escola. **Nova Escola**, São Paulo, nº 165, set. 2003. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165_set03/html/falamestre. Acesso em: 05/12/2003.
- BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 20/11/2003.
- CAMACHO, Luiza M.Y. Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. **Tese de Doutorado, USP, 2000**.
- _____. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, nº 1, p.123-140, jan/jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08/02/2004.
- CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, Ano II, nº 02, p.26-69, 1997.
- _____. **Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

- CARLINI-COTRIM, Beatriz. Drogas – estranhando o óbvio. In: WENDEL, Helena A.; Freitas, Maria V.; SPOSITO, Marília P. (orgs.). **Juventude em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Drogas na escola: prevenção, intolerância e pluralidade. In: AQUINO, Júlio G. (org). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.p. 19-30.
- CATALANO Richard F, et al. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. **Prevention & Treatment**, Vol. 5, Article 15, 2002.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.
- CHESSON, Rosemary. Bullying: the need for na interagency response. **British Medical Journal**, v. 319, ago. 1999. Disponível em: <<http://bmj.bmjournals.com/cgi/reprint/319/7206/330>>. Acesso em 08/11/2003.
- COLUMBIER, Claire. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.
- CORTI, Ana Paula. Violência nas Escolas In: **Relatório de Cidadania II. Os Jovens, a Escola e os Direitos Humanos**. Rede de Observatórios de Direitos Humanos. São Paulo: NEV- CEPID/ FAPESP/ USP em parceria com Instituto Sou da Paz, 2002. p. 44-45.
- CRAIG, Wendy. M;HENDERSON, Kathryn; MURPHY, Jennifer.G. Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. **School Psychology International**, Sage Publications, Vol. 21 (1): 5-21, 2000.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.) **Violência nas Escolas – dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.
- DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-92.

- DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas – dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 13 – 34.
- _____. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, nº 1, jan/jun. 2001, p.163-193.
- DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 207-224.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997, p. 222-231.
- ERICSON, Nels. Addressing the Problem of Juvenile Bullying. **Fact Sheet**. Washington, US Department of Justice, nº 27, jun 2001. Disponível em: <<http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojdp/fs200127.pdf>>. Acesso em: 08/11/2003.
- FANTE, Cleodelice A. Z. Bullying Escolar. **Jornal O Diretor**, São Paulo, ano 5, nº 2, mar 2002. Disponível em: www.canaeducacional.com.br/bully2.pdf Acessado em: 08/11/2003
- FARRINGTON, David P. Fatores de Risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 25-57.
- FILMUS, Daniel. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. In: Filmus, Daniel, et alii. **Violência na escola – América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 15-85.
- FLANNERY, Daniel. School Violence: risk, preventive intervention, and policy. **Urban Diversity Series**, New York, nº 109, dez 1997. Disponível em: <http://iume.tc.columbia.edu/eric_archive/mono/UDS109.pdf>. Acesso em: 08/11/2003.

- FURLAN, Alfredo e REYES, Blanca Flor Trujillo. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de México. In: FILMUS, Daniel, et alii. **Violência na escola – América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 329-387.
- GALVÃO, Isabel. Da submissão à violência ao enfrentamento dos conflitos – O papel da escola na promoção dos direitos. In: **Relatório de Cidadania II. Os Jovens, a Escola e os Direitos Humanos**. Rede de Observatórios de Direitos Humanos. São Paulo: NEV- CEPID/ FAPESP/ USP, parceria com Instituto Sou da Paz, 2002. p. 94-95.
- GÓIS, Antônio. & FILHO, Armando P. Violência moral pode levar jovem a reações extremadas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 de fevereiro de 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12552.shtml>>. Acesso em: 08/11/2003.
- GÓIS, Antônio; MENA, Fernanda & WERNECK, Guilherme. Brincadeiras de mau Gosto – amiguinho da onça. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 de junho de 2003. Caderno Folhateen, p 6-8.
- HAYDEN, Carol. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 137-164.
- KHOSROPOUR, Shirin C.; WALSH, JAMES. That's not teasing – that's bullying: a study of fifth graders' Conceptualization of Bullying and Teasing. Paper presented at the **Annual Conference of the American Educational Research Association**, 2001, Seattle.
- KING, Pamela E., et al. Thriving in adolescence: The voices of youth-serving practitioners, parents, and early and late adolescents. **Journal of Early Adolescence**, Vol. 25, Nº. 1, Feb. 2005. p. 94-112.
- KOKI, Stan. Bullying in schools should not be par for the course. **Pacific Resources for Education and Learning**, Honolulu, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.prel.org/products/Products/bullying-schls.pdf>>. Acesso em: 08/11/2003.

- LAFFERTY C.K.; MAHONEY C.A. A framework for evaluating comprehensive community initiatives. **Health Promot Pract**, 4(1), 2003. p. 31-44.
- MA, Xin; STEWIN Len L. & MAH, Deveda L. Bullying in school: nature, effects and remedies. **Research Papers in Education**, London, 16(3), p. 247-270, 2001. Disponível em: <http://www.educationarena.com/educationarena/sample/sample_pdfs8/rred16_3.pdf> Acesso em: 08/11/2003.
- MAHIRI, J. & CONNER, E. Black youth violence has a bad rap. **Journal of Social Issues**, Vol. 59, nº 1, p.121-140, 2003.
- MILANI, Feizi M. Cultura de paz x violências - Papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi M; JESUS, Rita de Cássia D. P. **Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas**. Salvador: Inpaz, 2003. p. _____ . **Polícia nas escolas**. Disponível em: <http://www.inpaz.org.br/pral_ ler.asp>. Acesso em: 08/1/2003.
- MINAYO, Maria Cecília S. et al. **Fala Galera: juventude, violência e cidadania na Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MONTEIRO, Sueli Aparecida I. Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência, **Cadernos Cedex**. Campinas, ano XIX, nº 47, dez. 1998.
- NAVARRO, Luis H. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. In: FILMUS, Daniel, et alii. **Violência na escola – América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 209-247.
- NETO, Aramis A. L.; FILHO, Lauro M. **Violência entre Estudantes, não dá mais para ser ignorada!** Disponível em: <http://www.smbm.com.br/artigo3.asp> Acessado em: 08/11/2003.
- NETO, Aramis A. L.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRÁPIA, 2003.
- OLIVER, Christine; CANDAPPA, Mano. Tackling Bullying: Listening to the views of children and young people. **Department for Educational and Skills**, England, 2003.

- OLWEUS, Dan. **Bullying at School: what we know and what we can do.** Oxford: Blackwell Publishing, 1993.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano II, n.2, p. 7-25, set. 1997.
- Relatório de Cidadania II. **Os Jovens, a Escola e os Direitos Humanos.** Rede de Observatórios de Direitos Humanos. NEV- CEPID/ FAPESP/ USP, parceria com Instituto Sou da Paz, 2002.
- ROYER, Égide. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília:UNESCO, 2002. p. 251-266.
- SANTOS, José V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.105-122, jan/jun.2001
- _____, **A violência na escola, uma questão social global.** In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto (org.). **Violência, sociedad y justicia em America Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 117-133.
- SAYÃO, Rosely. **Exigir obediência sem medo de ser autoritário.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 13 de novembro de 2003. Caderno Equilíbrio, Seção S.O.S. Família, p. 9.
- SILVERNAIL, David. L; THOMPSON, A. Mavouneen; YANG, Zhaoxiz; KOPP, Holly J.P. **A Survey of Bullying Behavior Among Maine Third Grades.** Maine: Center for Educational Policy, University of Southern Maine. Relatório Técnico. Disponível em: <<http://www.usm.maine.edu/cepare/pdf/ts/br.pdf>>. Acesso em: 08/11/2003
- SMITH, Peter. **Bullying – Don't suffer in silence: an anti-bullying pack for schools.** Disponível em: <<http://www.dfes.gov.uk/bullying/pack/02.pdf>>. Acesso em: 08/11/2003.
- SMITH, Peter. K.; NETO, Carlos; PEREIRA, Beatriz O. Os espaços de recreio e a prevenção do “Bullying” na escola. **Jogo e Desenvolvimento da criança**, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana p.238-257, 1997.

- SMITH, Peter. K; ANANIADOU, Katerina. Legal Requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. **Criminal Justice**. London, Vol.2(4): 471-491, 2002.
- SMITH, Peter K. et alii. Definitions of Bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, London, Vol. 73(4): 1119-1133, Jul./Ago. 2002.
- SOUZA, Maria T.R. **Afinal, o que é bullying?** Disponível em: <<http://www2.estacio.br/site/aves/artigos/bullying.asp>>. Acesso em: 08/11/2004
- SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 104, p.58-75, jul. 1998.
- _____. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, Márcia F. (org). **Violência e criança**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- _____, Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, nº 1, p.87-103, jan/jun. 2001.
- SPOSITO, Marília P. e GONÇALVES, Luis Alberto O. Iniciativas públicas de redução de violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 115, p. 101-138, mar. 2002.
- STEVENS, Veerle; BOURDEAUDHUIJ, Ilse. D; OOST, Paulette V. Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. **British Journal of Educational Psychological**, Leicester, nº 70, p. 195-210, 2000.
- THEOKAS, Christina, et al. Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, Vol. 25, Nº. 1, Feb. 2005. p. 113-143.
- VISCARDI, Nilia. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. In: FILMUS, Daniel, et alii. **Violência na escola – América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 153-205.

- WISEMAN, Rosalind. The hidden world of bullying. Disponível em: <http://www.principals.org/news/pl_hiddenworld_1202.cfm>. Acesso em: 08/11/2003
- ZALUAR, Alba; Leal, Maria Cristina. Violência Extra e Intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Vol. 16, nº 45, fev. 2001.
- Colorado Anti-bullying project**. Disponível em: <<http://www.no-bully.com/index.html>>. Acesso em: 08/11/2003.
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE** (Pesquisa Retrato na Escola 2). Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 08/11/2003.
- National initiative against bullying**. University of Bergen Magazine. Disponível em: <<http://www.uib.no/elin/elpub/uibmag/en01/bullying.html>>. Acesso em: 11/08/2003.
- Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes**. Disponível em: <www.bullying.com.br>. Acesso em 11/08/2003.
- Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO** (pesquisas sobre violência escolar). Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/>>. Acesso em: 11/08/2003.
- The Olweus Bullying Prevention Program**. Disponível em: <<http://model-programs.samhsa.gov/pdfs/FactSheets/Olweus%20Bully.pdf>>. Acesso em 1/08/2003.

Expediente dos Autores

Caren Ruotti

Graduada em Ciências Sociais e mestranda em Sociologia pela Universidade de São Paulo, é pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência.

Renato Alves

Graduado em Ciências Sociais e Psicologia e mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, é pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência.

Viviane de Oliveira Cubas

Graduada em Ciências Sociais e mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo, é pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência.

Revisão: Marilin Boer

Parceria



NEV

Publicações da Imprensa Social

A Escola Sustentável

Eco - alfabetizando pelo ambiente

Lucia Legan

IPEC / Imprensa Oficial/SP

Álbum de Histórias

Araçuaí de U.T.I educacional a cidade educativa

Tião Rocha

Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento / Imprensa Oficial/SP

Alianças e Parcerias

Mapeamento das publicações brasileiras sobre alianças e parcerias entre organizações da sociedade civil e empresas

Aliança Capoava

Instituto Ethos / Imprensa Oficial/SP

Aprendendo Português nas Escolas do Xingu

Parque indígena do Xingu

Terra indígena Panará

Terra indígena Capoto-Jarina

Livro inicial

Vários autores

ISA / ATIX/ Imprensa Oficial/SP

A Violência Silenciosa do Incesto

Gabriella Ferrarese Barbosa, Graça Pizá

Clipsi / Imprensa Oficial/SP

Brincar para Todos

Mara O. Campos Sialyis

Laramara / Imprensa Oficial/SP

Educação Inclusiva:

O que o professor tem a ver com isso?

Marta Gil

Ashoka / Imprensa Oficial/SP

Em Questão 2

Políticas e práticas de leitura no Brasil

Vários Organizadores

Observatório da Educação / Ação Educativa / Imprensa Oficial/SP

Espelho Infiel o negro no jornalismo brasileiro

O negro no jornalismo brasileiro

Flávio Carrança, Rosane da Silva Borges

Geledés / Imprensa Oficial/SP

Gogó de Emas

A participação das mulheres na história do estado de Alagoas

Shuma Shumahr

REDEH / Imprensa Oficial/SP

Jovens Lideranças Comunitárias e Direitos Humanos

Conectas / CDH/ Imprensa Oficial/SP

Kootira Ya Me'ne Buehina**Wa'ikina Khiti Kootiría Yame'ne**

Vários Organizadores

ISA / FOIRN / Imprensa Oficial/SP

O Caminho das Matriarcas

Maria do Rosário Carvalho Santos

Geledés / Imprensa Oficial/SP

Orientação Para Educação Ambiental

Nas bacias hidrográficas do estado de São Paulo

Cyntia Helena Ravena Pinheiro, Mônica Pilz Borba e

Patrícia Bastos Godoy Otero

5Elementos / Imprensa Oficial/SP

Pela Lente do Amor

Fotografias e desenhos de mães e filhos

Carlos Signorini

Lua Nova / Imprensa Oficial/SP

Saúde, Nutrição e Cultura no Xingu

Estela Würker

ISA / ATIX/ Imprensa Oficial/SP

Vivências Caipiras

Pluralidade cultural e diferentes temporalidades na terra paulista

Maria Alice Setúbal

Cenpec / Imprensa Oficial/SP

Vozes da Democracia

Vários autores

Intervezes / Imprensa Oficial/SP

ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401
www.imprensaoficial.com.br