



DESAFIOS E ALTERNATIVAS: violências nas escolas

ÉRIC DEBARBIEUX

KHADIJA RÉVOLTE

CATHERINE BLAYA

ÉGIDE ROYER

ROSARIO ORTEGA

HELEN COWIE

FRANCO PRINA

MIRIAM ABRAMOVAY

Anais do Seminário Internacional
de Violências nas Escolas
Brasília, 27-28 de novembro de 2002



DESAFIOS E ALTERNATIVAS: violências nas escolas

Brasília, junho de 2003

© UNESCO 2003 Edição publicada pela Representação da
UNESCO no Brasil

Social and Human Sciences Sector
Division of Social Sciences Research and Policy
Policy and Cooperation in Social Sciences Section

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro bem como pelas opiniões nele expressas, que são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

DESAFIOS E ALTERNATIVAS: violências nas escolas

ÉRIC DEBARBIEUX

KHADIJA RÉVOLTE

CATHERINE BLAYA

ÉGIDE ROYER

ROSARIO ORTEGA

HELEN COWIE

FRANCO PRINA

MIRIAM ABRAMOVAY

Anais do Seminário Internacional
de Violências nas Escolas
Brasília, 27-28 de novembro de 2002



Edições UNESCO Brasil

Conselho Editorial

Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfisz
Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch Noletto

Tradução: Patrícia Zimbres

Revisão Técnica: Marlova J. Noletto, Miriam Abramovay, Candido Gomes
e Maria Fernanda Pires

Revisão: Jair Santana Moraes

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Diagramação: Eveline de Assis

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

Foto da Capa: Nivem Franci

© UNESCO, 2003

Desafios e alternativas: violência nas escolas – Brasília: UNESCO,
UNDP 2003.

280 p.

Anais do Seminário de Violências nas Escolas. Brasília, 27-28
de novembro de 2002.

ISBN: 85-87853-83-1

1. Problemas Sociais-Juventude-Brasil 2. Violência-Educação-
Brasil 3. Educação – Violência-Brasil I. UNESCO II. Título:
Seminário de violências nas escolas. Anais.

CDD 362



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.
70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525 – Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
Abstract	11
1. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violências nas escolas	13
<i>Éric Debarbieux e Khadija Révolte Deuspienne</i>	
2. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu	37
<i>Catherine Blaya</i>	
3. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores	57
<i>Égide Royer</i>	
4. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o Modelo Sevilha Anti-Violência Escolar (SAVE)	79
<i>Rosario Ortega</i>	
5. Juventude e violência: um relatório para a conferência da UNESCO	111
<i>Helen Cowie</i>	
6. A violência na escola: da pesquisa ao projeto, a experiência da rede europeia Nova Res	145
<i>Franco Prina</i>	

7. Escolas inovadoras: um retrato de alternativas	185
<i>Equipe de pesquisa - Miriam Abramovay (Coord.)</i>	
Sobre os autores	277

APRESENTAÇÃO

O noticiário e as pesquisas mostram que a escola hoje deixou de ser uma ilha de paz e segurança na sociedade, conforme as expectativas de muitos. Com efeito, a escola espelha as condições sociais em que está inserida. Localizada muitas vezes em meio à violência, reflete as tensões e os conflitos dos grupos à sua volta e dentro dela. Com isso, conhece a dilaceração dos seus processos sociais e se torna objeto da mídia quando crimes e contravenções de repercussão ocorrem no seu âmbito ou as suas conseqüências chegam ao seu interior. No entanto, embora os meios de comunicação de massa se especializem, não raro, nos acontecimentos retumbantes, que rendem audiência, uma visão mais serena da escola nos ensina que a violência é mais difundida e menos espetaculosa do que se costuma pensar. Pequenos grandes atos de violência simbólica e física, como a intimidação de alunos e professores, o desrespeito à diversidade e a força de estereótipos e preconceitos tornam insuportável a vida de muitos dos membros das escolas, cotidianamente, num processo surdo, que não chega a ser captado pela comunicação de massa. No entanto, cientistas e educadores têm a sintonia fina para melhor conhecer esses atos que, em alguns casos, parte da comunidade não quer ver.

Em compensação, porém, ao contrário do senso comum, a escola não apenas reflete o seu meio, mas apresenta uma força transformadora cujas proporções muitas vezes se desconhece.

Longe de ser um elemento passivo, a escola, por meio de soluções simples e humildes, pode adquirir uma ressonância de elevada grandeza, repercutindo, a seus próximos, com o poder transformador, embora não miraculoso, da educação.

O presente livro trata precisamente destas questões. De como a escola é e como pode ser. Da miríade de formas de violências que ocorrem no seu cotidiano, capazes, às vezes, de desanimar os mais fortes. De como a instituição pode ser envolvida pelas violências do seu contexto. Mas sobretudo, das soluções que podem ser adotadas numa variedade de circunstâncias, sem que elas constituam prescrições prontas e inflexíveis. A obra traça um painel internacional sobre as violências nas escolas e múltiplas alternativas existentes para o seu enfrentamento. Afinal, se problemas existem, há também soluções correspondentes. Este rico conjunto de reflexões resultou do Seminário Internacional sobre as Violências nas Escolas realizado, em 27 e 28 de novembro de 2002, em Brasília, numa profícua parceria entre a UNESCO, a Universidade Católica de Brasília e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Ele reuniu alguns dos maiores luminares da área, oriundos de Canadá, Espanha, França, Itália e Brasil, trazendo, em grande parte, a experiência do Observatório Europeu da Violência Escolar, da Universidade de Bordeaux. Uniu teorias e práticas, apontando caminhos, entre eles relatos de experiências, patrocinadas pela UNESCO, sobre o que as escolas podem fazer em contextos desfavorecidos, irradiando luz à sua volta e demonstrando que a educação, a cultura e o lazer operam grandes realizações e diminuem sensivelmente as violências dentro e fora dos estabelecimentos de ensino.

Todavia, além de ser um seminário e de dar origem a este livro, o evento teve uma particularidade: foi o lançamento da pedra fundamental de uma iniciativa pioneira no Brasil: a

inauguração do Observatório das Violências nas Escolas, resultante da união de esforços entre a UNESCO, a Universidade Católica de Brasília e o mencionado Observatório Europeu da Violência Escolar. Destinado a, progressivamente, unir a pesquisa, o ensino e a extensão, o Observatório pode oferecer contribuições de alta relevância para o país. É uma semente pronta a germinar e florescer, da mesma forma que o presente livro está cheio de sementes que anseiam por se traduzir em reflexões, críticas, criações, sentimentos e ações. Porque, parafraseando a Constituição da UNESCO, se a violência nasce na mente dos homens, nesta também se pode cultivar e desenvolver a paz.

Jorge Werthein

Representante da UNESCO no Brasil.

ABSTRACT

This is a collection of a series of conferences that took place at the Violences in the Schools Seminar of November 2002, in Brasília. The conferences explored knowledge and practices surrounding the issue and how it is dealt with in various European nations, in Canada and in Brazil. There is discussion of research that has been done in the area as well as different strategies that have been used to confront violences in the schools. Official statistics are examined with a focus on victimization, juvenile delinquency and violences in the schools in general. The text includes comparisons of research results as well as evaluations of alternatives that are being put into effect in a variety of social contexts. There is a section that examines a series of experiences in Brazilian schools that are located in violent and socially underprivileged areas where UNESCO sponsored projects have brought about extremely significant results. Education, culture and leisure activities have transformed these schools into influential institutions in terms of developing an active role in education and in terms of reducing the violence that occurs within the schools and in the surrounding communities. This represents an important step forward in working towards peace.

I. DAS ESTATÍSTICAS OFICIAIS AOS LEVANTAMENTOS SOBRE VITIMIZAÇÃO, DELINQUÊNCIA JUVENIL E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Éric Debarbieux e Khadija Révolte Deuspienne

É fato conhecido que as estatísticas oficiais registram apenas parte das infrações cometidas. É também verdade que, no caso das escolas, o desejo de proteger a reputação do estabelecimento pode levar seu diretor a não declarar essas infrações às instâncias hierárquicas e, menos ainda, à polícia e à justiça. O oposto ocorre mais raramente, e o fato nos foi recentemente apontado por um alto funcionário do Ministério, de que pode haver exagero das cifras, na esperança de obter classificação como estabelecimento sensível, com os meios e as vantagens correspondentes. Mais além desses bloqueios institucionais, os atos que escapam aos registros são, antes de mais nada, aqueles dos quais as vítimas não deram queixa. As estatísticas oficiais, por definição, conseguem medir unicamente a delinquência aparente, e não a delinquência real: elas deixam uma "cifra negra", que corresponde à diferença entre a delinquência total e a delinquência registrada. Isso não significa que as

estatísticas oficiais não tenham valor. Pode-se pensar que, atualmente, alguns dos fatos de maior gravidade são bem notados e registrados: homicídios (raríssimos), agressões físicas contra os professores e pessoal de apoio, incêndios propositais. Além do mais, o incentivo à notificação gera uma escuta das vítimas que pode, a longo prazo, ter efeitos positivos. Sabe-se ainda que as estatísticas policiais e as estatísticas educacionais de nível nacional, como já demonstramos antes,¹ guardam uma correlação tendencial razoável com a delinqüência real (Cusson, 1990; Fillieule, 2001). É, portanto, útil fazer o cruzamento das estatísticas oficiais e das cifras obtidas em outros tipos de levantamentos. Se houver uma contradição muito patente entre as tendências evidenciadas, será preciso, então, se perguntar também sobre as possíveis distorções dos levantamentos científicos e sobre as motivações políticas, corporativistas ou hierárquicas que reduzem ou aumentam os números em questão.

Uma das críticas mais freqüentes dirigidas contra os pesquisadores que trabalham sobre a violência na escola e, em termos mais gerais, sobre a delinqüência de menores é a de "criar o fenômeno falando dele", no sentido de contribuir para exajerá-lo na mente do público, ao identificá-lo como um problema científico. É preciso dizer que esse tipo de crítica é singularmente reducionista e esquece ou ignora a maior parte dos trabalhos importantes sobre a questão. Num primeiro momento, mediante uma análise secundária das estatísticas oficiais sobre a violência nas escolas – estatísticas essas

¹ Também os nossos levantamentos (Debarbieux, Montoya, 1999), levados a cabo paralelamente às estatísticas da educação nacional, verificaram a mesma tendência bruta entre 1996 e 1998: o aumento do número de professores agredidos em parte dos colégios das áreas sensíveis.

bastante raras,² por sinal – a maior parte desses trabalhos concorda quanto ao fato de que, sem pretender subestimá-los, a importância quantitativa dos crimes e delitos cometidos no ambiente escolar é bastante restrita (Debarbieux, 1996; Facy, 1997; Gill, Hearnshaw 1997; Lindström, 1998; Debarbieux, 1999). A sensibilidade da opinião pública à violência dos jovens é, muitas vezes, exacerbada por acontecimentos trágicos, que trazem à cena "relatos" de violência espetacular e sanguinária. O trabalho dos pesquisadores é também o de demonstrar, às vezes com um cansativo sentimento de repetição, que é necessário, precisamente, resistir às tentações de excesso de segurança, que se alimentam de fatos excepcionais que chamam a atenção do público e dos políticos (Downing et al., 2000). Tomemos o exemplo americano: nos Estados Unidos, os assassinatos múltiplos cometidos nos estabelecimentos escolares ganharam as manchetes de jornais do mundo inteiro, transformando a escola americana num lugar de violência aterrorizante, o que decerto é verdadeiro em alguns casos, mas que tende a apresentar o problema unicamente por uma espécie de naturalização da violência urbana nos Estados Unidos, na qual a horda dos adolescentes dos guetos toma o lugar da horda de "peles-vermelhas". Tal representação acaba por levar a uma justiça de classe, que pode se transformar numa justiça étnica. Seria ainda necessário lembrar (Body-Gendrot, 1997) que a

² No que concerne à violência específica nas escolas, a França, provavelmente, é um dos poucos países do mundo a fornecer, já há vários anos (a partir de 1993), estatísticas, mesmo que imperfeitas, sobre uma visão nacional do conjunto das ocorrências registradas pela instituição escolar e pela polícia, com periodicidade no mínimo anual e, a partir de agora, trimestral. No entanto, existem levantamentos oficiais de grande escala nos Estados Unidos, onde, há trinta anos, um levantamento de vitimização é produzido anualmente no nível federal. Outros países produzem ou produziram estatísticas, embora de maneira episódica. Não estamos nos referindo aqui, é claro, às pesquisas científicas, apoiadas ou não por instituições.

população carcerária norte-americana é composta de 50% de negros e 25% de latinos? Portanto, não é nem uma cultura de faroeste nem uma selvageria "natural" o que está em questão no caso dos adolescentes das áreas centrais das grandes cidades, mas sim a produção social da violência, que se conjuga com aquilo que Kozol (1991) chama de desigualdades selvagens e com o cinismo dos comerciantes de armas que, no início dos anos 80, apoiaram seu "mercado" nos adolescentes negros dos guetos (Canadá, 1999). Apesar disso, devemos nos lembrar que o risco de um estudante americano vir a ser vítima de um fuzilamento coletivo é de um para um milhão, ou seja, uma probabilidade ínfima, que absolutamente não pode ser usada para justificar uma política repressiva de excesso de segurança (aplicação da lei dos maiores aos menores de idade, aumento exponencial das prisões, etc.). O número de delinqüentes juvenis responsáveis por violência grave é de fato relativamente pequeno, independentemente da idéia que fazemos dele (Farrington, 1986). A delinqüência de menores, inclusive a que ocorre na escola, é, essencialmente, uma pequena delinqüência maciça e corriqueira, que nada tem a ver com o espetáculo sangüinário e com o grande banditismo.

Ao relativizar a freqüência dos crimes, não estamos tentando relativizar sua gravidade, mas apenas recusando a nos deixar fascinar por eles, num deleite vampirizante. Não se trata tampouco de negligenciar as vítimas, mas sim, ao contrário, de escutá-las melhor. Essa fascinação pelos crimes de sangue e de violência grave é ainda, muitas vezes, uma encenação que oculta as violências cotidianas, aquelas nas quais insistimos, e que formam a trama de uma opressão. Decerto que não há de se desprezar as estatísticas oficiais, pelo menos no que concerne aos crimes e delitos de maior importância e às vitimizações mais graves que atraem a atenção do público: somente essas estatísticas podem conhecê-los mais de perto e

não é fato negligenciável que, por exemplo, as estatísticas do Departamento de Justiça dos Estados Unidos possam provar, com o National Crime Victimization Survey, que, ao longo dos últimos 24 anos, as agressões armadas não aumentaram em número. O mesmo acontece na França, onde os levantamentos oficiais mostram persistentemente que, sejam quais forem os medos do público, esse mesmo tipo de agressão permanece sendo uma raridade, e os assassinatos cometidos por menores não sofreram aumento nos últimos 25 anos (Aubusson de Carvalay, 1998).

Esse enfoque num possível exagero esconde ainda um outro paradoxo: essas estatísticas sempre subestimam o número de vítimas. Apenas os levantamentos de vitimização podem permitir que o conheçamos melhor (Killias, 1991). Mais que um conhecimento sobre a "delinqüência", que mede as representações e as atividades das instituições, a abordagem que faz uso das enquetes de vitimização permite que transgressões e infrações sejam apreendidas a partir do ponto de vista da vítima, considerada como um informante privilegiado, ao invés de focalizar as pesquisas sobre os agressores (Zauberman, Robert, 1995). Essas enquetes possibilitam mostrar a disparidade entre o conhecimento institucional do fenômeno e a realidade das agressões sofridas. Metodologias desse tipo vêm-se tornando muito mais frequentes na Europa e em todo o mundo, mobilizando pesquisadores em levantamentos de larga escala, formando importantes bases de dados que permitirão, como já vêm permitindo, uma mensuração melhor da importância da evolução do fenômeno. Desse modo, na França, a enquete de Horenstein e Voyron-Lemaire (in Charlot, Emin, 1997) sobre os professores vitimados tratou de 269 professores agredidos, enquanto o estudo de vitimização de Carra e Sicot (1996) tratou de 2.855 alunos. As pesquisas de nosso Observatório estudam,

hoje, quase 30 mil alunos franceses, pesquisados em 1995-96 e 1998-99; mais de 1.500 alunos ingleses; mais de 1.500 alunos belgas e também espanhóis, e estão em vias de se ampliar para abranger Portugal, a América Latina e Quebec. Quanto aos levantamentos sobre intimidação nas escolas, eles já passaram por muitos testes, abrangendo várias centenas de milhares de alunos entrevistados em boa parte dos países europeus, e também no Japão e na América do Norte, por exemplo (Smith, Sharp, 1994).

Apresentaremos aqui os resultados dos principais levantamentos de vitimização que executamos nos estabelecimentos escolares franceses a partir de 1993. Eles, na verdade, representam apenas parte de nosso trabalho sobre a violência nas escolas, que inclui outros indicadores de violência além da vitimização: um estudo da atmosfera escolar, do sentimento de insegurança, da gestão das transgressões, das propostas dos alunos, da coerência das equipes educativas, etc. A partir da perspectiva que adotamos, entretanto, esse estudo sobre vitimização assumirá importância central, mesmo que venhamos a nos referir a ele como seqüência de outros indicadores, num estudo de correlação e numa tentativa de fornecer explicações. Não é nosso objetivo, como ocorre nos grandes levantamentos nacionais dessa natureza (Zauberman et al., 1990; Perreti-Watel, 2000; Bureau of Justice Statistics, 1996, etc.) conhecer o conjunto das vitimizações sofridas. Nossa intenção é de, por meio de diversos indicadores de vitimização (cf. Van Dijk, Mayhew, 1993), medir quais os estabelecimentos em maior situação de "risco", a partir dos fatos mais freqüentes: a extorsão (roubo repetido com ameaças), furtos simples, agressões físicas, insultos, insultos racistas (nunca é demais lembrar que o racismo é um crime, e não uma opinião). Além disso, para não fechar os entrevistados em categorias pré-construídas, pedimos a eles, mediante uma pergunta aberta, que nos relatassem as "violências" que eles

pueram constatar. As análises que virão a seguir se apóiam, portanto, num levantamento iniciado em 1993-94, e que teve continuidade em 1998-99 e 1999-2000, e que nos permitiu interrogar, na França, mais de 20 mil alunos³ de idades entre dez e 17 anos. Iremos fazer referência, num primeiro momento, apenas a uma amostragem restrita às datas nas quais realizamos nossos levantamentos etnográficos (1998-2000, 6.579 alunos, 33 estabelecimentos), e aos estabelecimentos mais carentes dos setores de nosso levantamento (Paris, Roubaix, Marselha, aos quais acrescentamos, entretanto, dez estabelecimentos sensíveis dos subúrbios parisienses – ver no anexo a descrição da amostragem). Essas análises baseiam-se nos resultados fornecidos por um questionário aplicado diretamente aos jovens e aos adultos dos estabelecimentos escolares, incluindo diversos indicadores relativos à atmosfera escolar e à qualidade das interações na escola, um levantamento sobre vitimização e uma seção relativa à delinquência autodeclarada, a partir do indicador da extorsão. Esses questionários foram acompanhados de entrevistas em grupo e individuais e por observação direta nas escolas e no bairro. Dessa forma, nossos métodos aliam sempre técnicas de levantamento (entrevistas e questionários) e observações de diversos tipos.

De partida, é possível estimar a frequência das vitimizações em questão nesses estabelecimentos carentes,⁴ vitimizações essas que reagrupamos numa tabela sintética:

³ Trabalhamos também com a escola primária (ver nosso relatório ainda inédito para a Fundação da França) e com os liceus profissionalizantes. Aqui utilizamos apenas as amostragens dos colégios que correspondem aos campos de pesquisa em questão.

⁴ Como não conseguimos ainda – por falta de verbas – duplicar a totalidade do levantamento inicial para abranger todos os tipos sociais de escolas, que já haviam mostrado claramente a desigualdade diante do risco de violência (Debarbieux, 1996), evitaremos fazer qualquer extrapolação sobre a evolução dessa violência nos estabelecimentos favorecidos ou médios.

TABELA I - Vitimizações sofridas pelos alunos em colégios carentes*

	Sem Resposta	Sim	Não	Total
Insultos	5,2% (340)	71,6 (4.708)	23,3% (1.531)	100% (6.579)
Racismo	9,6% (634)	23,6% (1.552)	66,8% (4.393)	100% (6.579)
Agressões Físicas	5,6% (366)	24,6% (1.619)	69,8% (4.594)	100% (6.579)
Furtos	5,5% (359)	50,3% (3.308)	44,3% (2.912)	100% (6.579)
Extorsão	4,0% (261)	8,0% (528)	88,0% (5.790)	100% (6.579)
Total	6% (1.960)	35,6% (11.715)	58,4% (19.220)	100% (32.895)

Os comentários sobre essa tabela não são tão simples quanto parecem. É verdade que poderíamos dramatizá-la, comparando-a às estatísticas produzidas pelas instituições. Assim, se nos ativermos apenas à extorsão, o total das vitimizações declaradas nos 33 estabelecimentos da amostra já equivale a mais de 25 vezes o número que consta das estatísticas da educação nacional. Isso é apenas uma aproximação fácil: segundo as respostas dos 525 adultos entrevistados, 54,2% deles têm conhecimento da existência de extorsão em suas escolas. É certo que poderíamos, pelo contrário, nos contentar com a opinião de que as agressões físicas refletem, sobretudo, uma socialização combativa normal, principalmente nos meios populares, onde o uso da

* O Sistema Educacional francês se divide basicamente na escola primária, de cinco anos, no *collège*, ou ensino médio inferior, de quatro anos, aqui traduzido como colégio, e no liceu de três anos. O *collège* e o liceu compõem o ensino médio (N.R.).

força será mais freqüente por uma questão de "cultura", contrariamente à ideologia da mediação, que pertence às classes médias (Thin, 1998; Roché, 2001). Nesse caso, haveria o confronto aberto, de acordo com os cânones de nossa virilidade gaulesa e operária. No entanto, não é assim tão simples, e a insegurança sentida está nitidamente correlacionada com as áreas sensíveis, onde o fenômeno da extorsão é percebido com grande intensidade. Assim, em nossa amostra inicial de escolas de todos os estratos sociais (9.362 colegiais entrevistados em 1994-95), nota-se até que ponto o sentimento de violência é mais desenvolvido; é, portanto, difícil afirmar que a virilidade brutal seja valorizada de modo geral nessas classes populares. Há desigualdade diante do risco, e essa desigualdade está exatamente correlacionada com o sentimento de insegurança.

TABELA 2 - Violência percebida pelos alunos segundo a localização do estabelecimento (amostra 1995-96. n = 9.521 alunos)*

Violência Zonas	Enorme	Muita	Média	Pouca	Nenhuma	Total
Rural	3,8%	7,8%	21,7%	54,1%	12,5%	100%
Urbana Carente	8,1%	22,1%	28,3%	36,3%	5,2%	100%
Urbana Mista	5,9%	12,6%	22,6%	48,3%	10,7%	100%
Urbana Abastada	2,6%	5,6%	16,2%	55,3%	20,3%	100%
Total	5,4%	12,6%	22,5%	47,9%	11,6%	100%

* A dependência é muito significativa – Quiquadrado = 671,96, Graus de Liberdade = 12, 1-p=.99,99% – Os casos em destaque são aqueles para os quais o número teórico é nitidamente superior ou inferior ao número real – Os valores da tabela são as percentagens alinhadas, estabelecidas sobre 9.362 menções.

Resultados desse tipo são muito interessantes em termos metodológicos: é freqüentemente afirmado, e alguns resultados parecem comprová-lo, que as pessoas que correm menor risco de ser vitimadas (os idosos, em particular) desenvolvem sentimentos de insegurança particularmente fortes. Na verdade, como demonstrou Lagrange, se de fato há fortes desvios de sensibilidade conforme a idade e o sexo, a neutralização dessas variáveis mostra bem que o medo de ser agredido cresce com o número de vitimizações sofridas (Lagrange, 1995, p. 216 e seg.). Em nossas pesquisas, como na de Lagrange, o sentimento de insegurança não aparece como uma fantasia sem ligação com a realidade do crime. É verdade que os "roubos" descritos pelos adolescentes são, sobretudo (em mais de 75% das ocorrências), roubos de material escolar. Não seremos ingênuos a ponto de pensar que quem hoje rouba uma régua amanhã será responsável por uma baderna, mas nem por isso o roubo da régua deixa de ser roubo.

TABELA 3 - Natureza dos roubos cometidos contra os alunos (colégios carentes)

Roubo 2	Nº de Menções	Freqüência
Material escolar	2.741	76,5%
Dinheiro	297	8,3%
Outros	280	7,8%
Roupas	209	5,8%
Comida	53	1,5%
Veículo	3	0,1%
Total	3.583	100%

É bem verdade que os insultos são freqüentes em todos os lugares, e, entre desabafos e insultos graves, a diferença

talvez não seja muito perceptível para ouvidos adultos. Eles nem por isso são "normais", e sabe-se que são um catalisador de um certo tipo de agressão. Isso é ainda mais verdadeiro quando 23,6% dos jovens estimam ter sofrido insultos de caráter racista. No entanto, além das informações que nos são dadas por essas classificações, é mais interessante analisar a repetição dessas agressões segundo as próprias teorias desenvolvidas anteriormente por nós, usando os conceitos de intimidação nas escolas, de incivilidade, em suma, de microviolências repetidas. Combinando essas diferentes categorias, é possível apontar um estado de multivitimizações, suas conseqüências na relação das vítimas com a escola, e a desigualdade dessas vítimas diante dos riscos, segundo a idade, o sexo, o estabelecimento escolar, etc. Podemos, antes de mais nada, reagrupar os entrevistados segundo seis categorias, desde os alunos que jamais foram vitimados até os que declaram ter sofrido os cinco tipos de vitimização que nos servem de indicadores.

TABELA 4 - Tipos de multivitimizações sofridas pelos colegas (colégios carentes)*

Multivítimas 2	Nº de Menções	Frequência
Não-vítimas	778	13,8%
1 vitimização	1.458	25,9%
2 vitimizações	1.653	29,4%
3 vitimizações	1.171	20,8%
4 vitimizações	415	7,4%
5 vitimizações	144	2,6%
Total	5.619	100%

* Média = 2,90; desvio quadrático médio = 1,24

Poucos alunos de escola secundária declaram jamais haver sofrido qualquer das vitimizações especificadas no questionário (13,8%), e uma minoria muito pequena diz ter sido submetida à totalidade dessas agressões. Na verdade, a combinação das vitimizações possíveis (exemplo: insulto e roubo; insulto, agressão física e roubo) são, na realidade, limitadas em número, como mostra a tabela seguinte, que descreve o número de vitimizações associadas, por classificação automática.

TABELA 5 - Combinação das multivitimizações nos colégios

Multivitimização	Nº cit.	Frequência
Insultos/roubo	1.107	19,7%
Insultos	1.049	18,7%
Não-vítimas	778	13,8%
Insultos/agressão/roubo	444	7,9%
Insultos/racismo/roubo	407	7,2%
Roubo	361	6,4%
Insultos/racismo/agressão/roubo	337	6,0%
Insultos/racismo	277	4,9%
Insultos/agressão	269	4,8%
Insultos/roubo/ extorsão	177	3,2%
5 vitimizações	144	2,6%
Insultos/racismo/agressão	143	2,5%
Insultos/agressão/roubo/extorsão	78	1,4%
Agressões	48	0,9%
Total	5.619	100%

Nossa primeira constatação é que a "extorsão" nunca é um ato isolado de outras vitimizações: ela inclui o roubo, certamente, mas também os insultos e, com menos

freqüência, agressões físicas. Ela é, em si, uma multivitimização, devido ao ritual a ela associado, de onde se pode deprender que a extorsão tem tendência a tornar-se mais dura após alguns anos. Depois de termos mostrado a freqüência dessas vitimizações múltiplas, é lógico que tentemos, em seguida, saber se suas conseqüências sobre a experiência vivida dos jovens e, particularmente, sobre sua relação com a escola, dependem efetivamente do número de vitimizações sofridas, o que viria confirmar nosso modelo de opressão repetitiva. Para tal, iremos cruzar as variáveis que descrevem as "multivitimizações" descritas nas tabelas precedentes e as variáveis de nosso questionário que tentam medir a atmosfera dos estabelecimentos escolares e das relações humanas que lá existem. Trata-se de questões escalonadas, que dizem respeito à impressão total (o que você acha de seu colégio?), sobre as relações entre os alunos, entre alunos e professores, entre alunos e outros adultos; a violência sentida; a agressividade percebida entre alunos e professores; a qualidade do ensino; a percepção do bairro circundante (para mais detalhes, consultar o anexo metodológico). Ora, as coisas são extremamente claras: quanto mais aumenta o número de vítimas, mais cresce o sentimento de insegurança entre os alunos e mais se deteriora sua relação geral com o estabelecimento escolar. Assim, a Tabela 6 nos oferece uma boa imagem da degradação do sentimento de segurança em função do número de vitimizações, mostrando os desvios das respostas à pergunta "Existe violência em seu colégio?" e o número de vitimizações sofridas.

Como podemos constatar, há uma elevação da violência percebida, ligada à elevação do número de vitimizações sofridas, o que, pelo menos, é lógico: o sentimento de insegurança não pode ser reduzido a uma fantasia. E ainda mais, o conjunto das relações sociais e da relação com a escola

é afetado pelo número de vitimizações sofridas e, apesar de nosso questionário não ter sido concebido para mensurá-lo,⁵ pode-se inferir daí que há perda de confiança em si mesmo e no outro, com forte risco de depressão nas vítimas da violência repetida. Fazendo o cruzamento do conjunto das perguntas escalonadas com o número de vitimizações sofridas, percebe-se até que ponto a ansiedade e a perda de confiança aumentam nos sujeitos agredidos com maior freqüência:

TABELA 6 - Degradação do sentimento de segurança em função do número de vitimizações sofridas pelos alunos*

Violência Multivitim. 2	Enorme	Muita	Média	Pouca	Nenhuma	Total
Não-vítimas	12,9%	14,8%	21,9%	39,0%	11,3%	100%
1 vitimização	13,9%	17,1%	27,4%	35,4%	6,1%	100%
2 vitimizações	17,6%	23,6%	27,0%	29,2%	2,5%	100%
3 vitimizações	23,0%	28,7%	26,1%	19,4%	2,8%	100%
4 vitimizações	28,7%	32,4%	22,1%	14,8%	1,9%	100%
5 vitimizações	43,2%	29,5%	12,9%	9,4%	5,0%	100%
Média	18,6%	22,6%	25,5%	28,6%	4,7%	100%

* A dependência é muito significativa – Quiquadrado= 446,83, Graus de liberdade=20, 1-p=.99,99% – Os valores da tabela são as percentagens alinhadas, estabelecidas sobre 5.541 citações.

A tabela a seguir, evidentemente, é de leitura mais complexa, merecendo uma explicação suplementar. Os critérios adotados para medir a "atmosfera" dos estabelecimentos são resumidos por um nome de variável: geral, para a apreciação geral; *alunos*, para a relação entre

⁵ Esse conjunto, entretanto, atualmente se encontra associado a diversos testes que medem a autoestima e a depressão, efetuados por uma equipe da Universidade de Sherbrooke, em Quebec, sob a direção de Laurier Fortin.

TABELA 7 - Degradação da relação com a escola em função do número de vitimizações sofridas pelos alunos

Multivitimização	Geral	Alunos	Profs.	Outros adultos	Violência	Bairro	Agressividade	Aprendizado
Não-vítimas	2,68	3,70	3,12	3,32	3,21	3,06	3,32	3,64
1 vitimização	2,62	3,63	3,09	3,28	3,03	2,99	3,14	3,68
2 vitimizações	2,52	3,48	3,03	3,22	2,75	2,86	3,01	3,59
3 vitimizações	2,44	3,31	3,06	3,21	2,51	2,74	2,81	3,47
4 vitimizações	2,26	3,18	2,90	3,03	2,29	2,68	2,64	3,26
5 vitimizações	2,14	3,11	2,80	2,99	2,04	2,31	2,30	2,96
Média	2,53	3,46	3,06	3,25	2,81	2,86	3,02	3,56

alunos; *professores*, para a relação entre professores e alunos; *outros adultos*, para a relação entre adultos e alunos; *violência*, para a violência percebida pelos alunos; *bairro*, para a avaliação do bairro; *agressividade*, para a agressividade percebida entre professores e alunos e, por fim, *aprendizado*, para a qualidade do ensino oferecido. Essas avaliações foram apresentadas aos alunos numa escala de cinco pontos (por exemplo: péssimo, sofrível, médio, bom, ótimo). Pode-se, então, calcular uma média das respostas dadas. É essa média que aparece nas células da tabela. As células sombreadas correspondem às médias significativamente diferentes (menos de 1% de probabilidade a favor do acaso, ver cálculos anexos). Quanto mais alta ela são, mais forte é o sentimento de satisfação (é assim também com as questões relativas à violência: quanto menor for a violência percebida, mais alta é a nota de satisfação). Percebe-se facilmente o quanto essa nota baixa em todos os campos em seguida à alta da taxa de vitimização. Isso é nitidamente visível na tabela seguinte, que consiste numa análise de componente principal (ACP), permitindo tornar mais fácil a leitura da tabela precedente.

A Tabela 8 mostra como as vítimas se repartem ao longo de um eixo, em função do número de vitimizações sofridas e segundo critérios que medem a qualidade conferida ao estabelecimento escolar e às inter-relações, critérios esses que estão todos correlacionados entre si. Quanto mais nos deslocamos da direita para a esquerda do Eixo 1, mais o grau de satisfação baixa com relação a todos os critérios. A repetição da vitimização, portanto, é essencial à experiência dos adolescentes entrevistados. Na tabela seguinte, do mesmo tipo, iremos ver a importância comparativa das diferentes espécies de associação de vitimização.

TABELA 8 - Análise em componentes principais representando a degradação da relação com a escola em função do número de vitimizações sofridas pelos alunos

Praticantes de extorsão Multivítimas 2	Sim	Não	Total
Não-vítimas	9,7%	90,3%	100%
1 vitimização	7,1%	92,9%	100%
2 vitimizações	7,7%	92,3%	100%
3 vitimizações	12,2%	87,8%	100%
4 vitimizações	16,1%	83,9%	100%
5 vitimizações	31,0%	69,0%	100%
Média	10%	90%	100%

TABELA 9 - Análise em componentes principais representando a degradação da relação com a escola em função do número de vitimizações associadas (N° = 5.619 alunos)

Praticantes de extorsão Multivítimas 2	Sim	Não	Total
Não-vítimas	9,7%	90,3%	100%
1 vitimização	7,1%	92,9%	100%
2 vitimizações	7,7%	92,3%	100%
3 vitimizações	12,2%	87,8%	100%
4 vitimizações	16,1%	83,9%	100%
5 vitimizações	31,0%	69,0%	100%
Média	10%	90%	100%

Encontramos o mesmo tipo de hierarquia na degradação da relação com a escola e com os outros, e o sentimento de segurança diminui consideravelmente: quanto

mais tipos de vitimização sofreros, mais "tudo vai mal". Nós nos demos conta, entretanto, de que a associação entre insultos e brigas pode parecer de pouca gravidade, exceto se o insulto for "racista". Esse tipo de análise mostra bem que o importante não é sofrer uma vitimização, mas sofrer diversos tipos de vitimização. Sem dúvida que é possível estimar que, nos colégios em questão, 10% dos alunos passam por sofrimentos reais: 2,6% dos que sofrem os cinco tipos de vitimização e 7,4% dos que sofrem quatro tipos. Esses alunos, antes de mais nada, são os mais jovens; eles representam 12% dos alunos de 6ª série e 10% dos alunos de 5ª série, contra 7% dos de 4ª e 3ª séries. Tais alunos costumam ser, como o revelam todos os levantamentos, meninos (11,6%), mais freqüentemente que meninas (7,7%). Por fim, à medida que aumentam as vitimizações, aumenta também a necessidade de falar sobre essa experiência. De fato, ao fim de nosso questionário, propusemos aos alunos que desejassem uma entrevista com um de nossos pesquisadores que deixassem seu nome; 31,5% das não-vítimas o fizeram, contra 52,7% dos adolescentes vitimados quatro vezes ou mais.

Fazendo o cruzamento dessa pergunta com a seção da delinqüência autodeclarada de nosso questionário, constata-se igualmente que as vítimas de repetição são também, na maioria das vezes, agressores declarados, como o mostra a tabela seguinte, que cruza o perfil das vítimas e dos alunos que se declararam, ou não, praticantes de extorsão.

Isto posto, não se deve daí concluir que as vítimas se tornam necessariamente agressores, nem que os agressores sejam necessariamente vítimas. Desse modo, quanto a um tipo particular de vitimização, a extorsão, 80% dos seus praticantes afirmam não serem eles próprios vítimas de

extorsão, e 76% das vítimas de extorsão afirmam não ser praticantes de extorsão. A idéia de que os agressores são hipervitimados é correta, mas ela tem seus limites.

TABELA 10 - Classificação cruzada, mostrando a proporção dos alunos vítimas e agressores segundo o número de vitimizações sofridas (colégios carentes)*

Praticantes de extorsão Multivítimas 2	Sim	Não	Total
Não-vítimas	9,7%	90,3%	100%
1 vitimização	7,1%	92,9%	100%
2 vitimizações	7,7%	92,3%	100%
3 vitimizações	12,2%	87,8%	100%
4 vitimizações	16,1%	83,9%	100%
5 vitimizações	31,0%	69,0%	100%
Média	10%	90%	100%

* A dependência é muito significativa – Qui quadrado = 115,16, Graus de Liberdade = 5, 1-p = .99,99% – Os valores da tabela são as porcentagens alinhadas estabelecidas sobre 5486 menções.

Por fim, nossos levantamentos, repetidos a intervalos de vários anos (Debarbieux, Montoya, 2000), nos dão um ensinamento que nos parece essencial, ou seja, que, embora o número de alunos vitimados tenha permanecido estável a partir de 1995, tanto os professores quanto os alunos, e particularmente as vítimas, percebem um aumento de crueldade nas vitimizações e na violência. Em 1995, 24% dos alunos dos estabelecimentos populares eram de opinião que a violência estava muito presente em sua escola. Três anos depois, esse número era de 41%. O mesmo aconteceu com os professores: cerca de 7% deles, em 1995, estimavam que existia uma forte violência em suas escolas. Em 1998, 49% deles

declararam essa opinião. Duas interpretações são possíveis para esse aumento. A primeira é que essas cifras descrevem, na realidade, um aumento da sensibilidade à violência, que faz com que ela seja vista como insuportável, o que certamente é verdadeiro e está relacionado ao considerável número de campanhas da mídia sobre o assunto. Repitamos: não é porque o modelo da fantasia de insegurança é incompleto que ele não pode conter exageros e manipulações na representação da delinqüência e da violência. Entretanto, as campanhas de 1995 na mídia não foram menos intensas que as de 1998,⁶ e embora essa informação seja verossímil, ela não é suficiente. Sobretudo, é possível que isso revele um agravamento real da situação, o que diversos índices nos levam a crer, e que é compatível tanto com as estatísticas oficiais quanto com as muitas pesquisas.

Primeiro índice: Entre 1995 e 1998, o número de praticantes declarados de extorsão tornou-se significativamente maior que o número de vítimas. Dez por cento dos alunos de nossa amostra de estabelecimentos sensíveis declararam ter praticado extorsão em 1998, ou seja, houve um aumento de 2% em três anos, e 8% dos estudantes se declararam vítimas de extorsão. Esses fatos não se aplicam a todos os estabelecimentos, mas trata-se, no entanto, de uma tendência freqüente. Na realidade, essas cifras são apenas médias e, em determinados colégios, a taxa de praticantes autodeclarados de extorsão se aproxima de 18%.

Segundo índice: 36% das vítimas de extorsão, em 1995, eram de opinião que a violência estava muito presente em suas escolas e, em 1998, esse número subiu para 60%. Yves Montoya e eu citamos esses resultados para os alunos de um dos estabelecimentos de nosso levantamento, por ocasião da

⁶ Sobre as mudanças modernas e pós-modernas da relação com a violência na educação, ver nossas contribuições em Debarbieux, 1996, por exemplo.

restituição dos dados. Eles riram muito da nossa perplexidade, e nos deram a seguinte explicação: "É que a extorsão geralmente é praticada em grupo". A consequência evidente é que a vítima sofre muito mais, e os agressores múltiplos se tornam mais ousados, em razão da diluição do risco e da excitação coletiva. Reencontramos aqui uma tendência bem identificada na delinquência de menores na Europa, ou seja, a ação em grupo e o desenvolvimento de uma delinquência mais violenta (Aubusson de Carvalay, 1997).

Terceiro índice: o aumento da agressividade contra os professores, uma vez que 5% deles a denunciaram em 1995, contra 37% em 1998. Sete vezes mais é um aumento considerável e vem confirmar a opinião dos alunos. Recapitulemos as conclusões de nosso levantamento de 1998 (Debarbieux, 1999): "O que aparece de muito novo em nosso levantamento recente é o fato de a sala de aula ter-se transformado num lugar mais freqüentemente citado em resposta à pergunta aberta: 'Onde a violência acontece?'" Anteriormente, os alunos respondiam maciçamente que os lugares violentos eram o pátio de recreio ou a saída da escola e suas redondezas imediatas. Poder-se-ia pensar que duas lógicas estavam em operação: de um lado, uma lógica de socialização brutal mediante a combatividade no pátio de recreio ou dos "ajustes de contas" na saída da escola, combates esses mais ou menos ritualizados entre pequenos machos que estão construindo sua diferenciação sexual, o que não significa que não haja violência entre as meninas. É sempre a mesma guerra dos botões,* de algum tipo, o que não quer dizer que devamos deixar que ela aconteça. Por outro

* Referência ao filme *A guerra dos botões*, de 1961, do diretor Yves Robert, que trata das lutas entre grupos de meninos (N.T.).

lado, havia uma lógica mais delinqüente, girando em torno da extorsão, cometida fora dos locais supervisionados (nesse sentido, os banheiros figuravam também como um lugar violento, ligado também ao tabagismo, fortemente denunciado pelos mais jovens). A essas lógicas, sempre amplamente presentes, vem se juntar uma outra já notada por diversos observadores (Wolfgang, Ferracuti, 1976; Dubet, 1994), que é a lógica voltada contra a instituição escolar e seus representantes, os professores; assistimos a um desenvolvimento da violência antiescolar. Segundo os alunos, tudo leva a afirmar: agressividade mais intensa contra os professores, salas de aula mais freqüentemente citadas como lugares violentos, perda de credibilidade por parte dos professores, tanto do ponto de vista relacional quanto do ponto de vista didático. Embora os resultados de nossos levantamentos ainda sejam positivos, em termos gerais, parece-nos que uma imagem é dominante: a de uma represa que começa a apresentar fissuras e que necessita de reparos urgentes. Entre os tipos de violência citados pelos adultos, em resposta a uma pergunta aberta pedindo a que eles que definissem os "fatos" violentos cometidos dentro da escola, o que mais parece ter mudado nesses três anos é a violência dirigida contra os adultos. Enquanto 7% dos adultos, em 1995, falavam de agressões verbais ou físicas dirigidas contra eles, em 1998 esse número já era de 29%, dos quais 15% referem-se a agressões verbais, 7% a agressões físicas e 7% a comportamentos ameaçadores.

Por fim – e pode-se ver aqui o interesse de cruzar as diversas fontes estatísticas – após termos realizado o presente levantamento graças ao trabalho executado por nós para o Instituto de Altos Estudos para a Segurança Interior, tivemos acesso às estatísticas policiais recolhidas durante o período em questão. Ora, a tendência revelada nas

estatísticas oficiais é a mesma. Em particular, o aumento das ocorrências dirigidas contra o pessoal escolar mostrou uma forte tendência de alta:

- + 41,5% de agressões físicas e ferimentos cometidos propositamente, com o uso de armas ou com a interrupção temporária do trabalho por mais de oito dias. A maior parte dessas ocorrências (81% delas dentro dos estabelecimentos escolares) foram cometidas (56%) em maioria por alunos da escola; as demais, em sua maioria, foram cometidas por ex-alunos ou familiares.
- + 86,4% de violência leve e de recurso à agressão física e + 10% de roubos.
- as ocorrências de destruição proposital dos estabelecimentos aumentaram, nesse mesmo período, em 17% (das quais 313 foram casos de incêndio, + 14,6%, e 3.713 foram ocorrências de pichações, saques e destruições), e os roubos permaneceram estáveis. Isso tudo significa não uma violência de "recuperação", mas sim uma violência voltada contra a escola, seus bens materiais e seu pessoal.

A violência contra os alunos não registrou um aumento do número de vítimas no que concerne à extorsão escolar (esta chegou até a apresentar uma leve redução pouco significativa, sendo que, na verdade, o número de vítimas parece ter permanecido praticamente estável a partir de 1994). Mas, por outro lado, as agressões físicas e os ferimentos propositais cometidos contra alunos aumentaram em 35%, e as violências leves e as brigas, em 36%. Não aumentou o número de vítimas, mas sim o de vitimizações mais graves e mais freqüentes, associadas a um desenvolvimento da delinqüência antiinstitucional e, portanto, antiescolar. O quadro das estatísticas oficiais corrobora de forma exata o que nossos

levantamentos de campo nos permitiram traçar. Pode-se afirmar, em conclusão, que se verifica o desenvolvimento de uma delinqüência de exclusão, voltada contra o próximo: os colegas mais "fracos", os representantes das instituições próximas. Em suma, uma delinqüência voltada contra os alvos mais próximos.

2. ELEMENTOS DE REFLEXÃO A PARTIR DO COMPARATIVISMO EUROPEU

Catherine Blaya

INTRODUÇÃO

O fenômeno da insegurança e da violência juvenil nos meios urbanos vem provocando inquietude em todos os países europeus, acarretando uma crescente penalização da juventude, que passou a ser vista como perigosa pela população em geral. Ao mesmo tempo, constatamos um crescente interesse por escolas especializadas e por centros fechados de reeducação. Nesse quadro de preocupações atuais, tanto os poderes públicos quanto os atores dos sistemas educacionais vêm demonstrando interesse pela questão da violência, uma vez que não se trata de um fenômeno social isolado, mas sim de um reflexo de problemas mais globais. Na Europa, foi apenas em 1997, com o primeiro encontro europeu realizado em Utrecht, que teve início uma reflexão comparativa sobre o fenômeno. As conclusões desse encontro, bem como as do encontro da Federação Europeia de Sindicatos, realizado em janeiro de 1999, foram as seguintes:

- havia, ao nível nacional, falta de dados científicos confiáveis quanto ao panorama geral dos problemas da violência.
- as definições e os conceitos relativos à violência variavam muito entre os países participantes, o que ressaltou o caráter muito relativo do que se chama de "violência escolar". Os debates, entretanto, são acalorados, as discordâncias devendo-se às diferenças entre os campos de pesquisa, como sociologia, psicologia, criminologia ou ciências da educação. Alguns são de opinião que a violência deva ser considerada apenas nas suas formas de expressão mais graves, como a criminalidade e as agressões físicas (Chesnais, 1998). Outros vêem como violência as formas aparentemente mais "brandas" ou menos visíveis de vitimização, postura essa que caracteriza toda a corrente de pesquisa do norte da Europa, onde os estudos partem de um ponto de vista psicológico, como a questão do *bullying*, ou intimidação por colegas (Lowenstein, 1972; Olweus, 1993; Smith e Sharp, 1994; Ortega et al., 2000).
- as comparações internacionais eram dificultadas pelos fatores acima mencionados, e também pela falta de compatibilidade entre as metodologias de pesquisa.

Depois do encontro Utrecht, foi criado, em 1998, o Observatório Europeu de Violência Escolar, cujo objetivo principal é a coordenação dos diagnósticos escolares e das pesquisas e estudos comparativos sobre o problema da violência escolar que vêm preocupando as escolas, de modo a obter um melhor conhecimento sobre o fenômeno. A resenha das experiências positivas que têm como propósito melhorar

o clima social e a convivência nas escolas, bem como o incentivo à reflexão e à análise, nos níveis local, nacional e internacional, também constam dos nossos objetivos. O Observatório é constituído por uma rede multidisciplinar de académicos, cujo foco de pesquisa é a violência escolar ou as questões correlatas da delinquência juvenil ou da aversão à escola. Dele participa também um amplo grupo de centros académicos interessados em gerar uma reflexão global e em oferecer orientação a nosso trabalho, de acordo com as solicitações e as necessidades reais dos agentes da comunidade escolar.

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa comparativa entre a França e a Inglaterra, realizada no âmbito do Observatório, e que tem como tema a atmosfera escolar e a violência nos centros de ensino secundário situados em áreas urbanas de baixas condições socioeconômicas, uma vez que a maioria dos estudos (Debarbieux et al., 1999; Smith et al., 1999; Gottfredson, 2001) indica que o momento de maior incidência de episódios de violência ocorre entre os 11 e os 14 anos, e que os centros urbanos são os locais de maior risco de ocorrência de violência (Forsyth e Tallerico, 1993). Medimos o impacto das variáveis nacionais e institucionais e identificamos as características que têm influência sobre a atmosfera escolar e sobre os níveis de violência verificados nas escolas secundárias estudadas. Por atmosfera escolar, entendemos a qualidade do ambiente da escola e o nível de bem-estar físico e emocional de seus alunos, independentemente de suas dificuldades sociais de origem, bem como as inter-relações percebidas e vivenciadas por seus protagonistas, que influenciam seu comportamento e que têm como base as relações interpessoais entre alunos, alunos e professores, e administradores e pais de alunos (Hoy et al., 1991; Bliss, 1993; Blaya, 2001).

Avaliamos o ambiente próximo às escolas usando a metodologia formulada por Eric Debarbieux (1996) para seus estudos na França, que traduzimos e adaptamos ao contexto inglês, como exposto a seguir.

ELEMENTOS DE METODOLOGIA

Analisamos a avaliação do clima geral da escola realizada pelos alunos e pelo corpo docente, com base nos indicadores de clima propostos por Debarbieux (1996). São feitos cruzamentos de informações sobre os diferentes aspectos que podem afetar a vida cotidiana de uma escola. Os três principais indicadores utilizados são:

1. a qualidade das relações entre os protagonistas da escola;
2. o sentimento de insegurança;
3. a ocorrência de vitimização entre os alunos.

A análise desses indicadores é feita com base na percepção que os alunos têm sobre a violência; a qualidade das relações com o bairro circundante; a administração da disciplina; as relações entre colegas, com os professores e com os demais adultos que trabalham na escola; o sentimento relativo à eficácia do aprendizado; a existência ou não de tensões entre professores e alunos e as ocorrências de vitimização registradas durante o ano letivo. É aplicado ao corpo docente um questionário bastante semelhante, exceto pelo fato de focar mais especificamente as relações interpessoais entre os professores e as percepções da posição ocupada por eles diante das famílias e da direção da escola. Diferentemente da maioria dos estudos realizados na Europa, a definição de violência não é dada de antemão, tendo sido solicitado

aos entrevistados que explicassem o que entendiam por violência. Essa análise nos permite verificar se a percepção da atmosfera geral é semelhante nos dois países e em todas as escolas e, caso não seja, em que aspectos as escolas que conseguem oferecer um ambiente positivo se diferenciam das demais.

A pesquisa usou amostras de 15 escolas secundárias na França e 12 na Inglaterra, todas localizadas em áreas urbanas de baixo nível socioeconômico (na Inglaterra: sul e noroeste do país, área central e subúrbios de Londres; na França: Paris e arredores, norte do país, Bordeaux e Marselha). Embora a violência escolar não dependa diretamente do ambiente social circundante e da exclusão social, essa orientação adotada em nosso trabalho se justifica com base em pesquisas anteriores, que mostraram que as grandes cidades e as áreas desfavorecidas em termos socioeconômicos apresentam maiores riscos de ocorrência de situações violentas e difíceis (Payet, 1993; Debarbieux, 1996; Gottfredson, 2001). A amostra totaliza 4.808 alunos (1.672 na Inglaterra e 3.136 na França). Esses alunos frequentam escolas de ensino secundário obrigatório, o que significa que suas idades variam entre 11 e 16 anos. O número de adultos que participaram da pesquisa foi de 443 (191 na Inglaterra e 252 na França).

Em ambos os países, as escolas que participaram do estudo o fizeram voluntariamente. O pesquisador se comprometeu a entregar as informações de maneira sistematizada. O processo de coleta das informações se deu sem a presença dos professores, para assegurar aos alunos a confidencialidade de suas respostas. Além das informações obtidas mediante questionários, tivemos sessões e entrevistas com as crianças e com os professores que assim o desejassem.

Para completar e contextualizar os dados recolhidos, foram também analisados documentos socioeconômicos que tratavam das características econômicas e culturais das escolas, como, por exemplo, os boletins de inspeção e os folhetos informativos dirigidos às famílias.

CLIMA GERAL

Como se tratava de um estudo transnacional abrangendo dois países, tomou-se como variável independente o país de origem dos entrevistados, e, no nível nacional, os resultados demonstram que o clima geral das escolas estudadas é muito melhor na Inglaterra que na França, onde as relações interpessoais, a percepção da gestão da disciplina, o sentimento de insegurança, bem como a violência do entorno próximo à escola, aparecem como piores, de acordo com as respostas obtidas dos alunos, como mostra a Tabela 1.

A Tabela 1 mostra os resultados das médias obtidas a partir das perguntas cujas respostas foram estatisticamente mais significativas nas amostragens francesa e inglesa. Quanto mais próximo à cifra de cinco, melhor é a situação. Quanto à estimativa da violência e da agressividade entre o corpo docente e o discente, as cifras mais próximas a cinco traduzem um baixo índice de problemas. Os castigos tornam-se mais frequentes quando o resultado se aproxima de cinco. Como se pode ver nesses resultados, o uso frequente de castigos não favorece uma atmosfera positiva. Veremos mais adiante que a gestão da disciplina e a coerência dessa gestão são elementos da maior importância para a construção de um ambiente positivo. A Tabela 2 mostra as respostas dadas pelos professores. As percepções que os alunos têm dos adultos são muito mais positivas na Inglaterra que na França, tanto

TABELA 1 - França e Inglaterra: percepções e representações dos alunos

País	Clima geral	Alunos	Docentes	Outros adultos	Violência	Frequência sanções	Entorno próximo	Tensão	Ensino
França	2,55	3,49	3,07	3,26	2,79	2,45	2,89	3,00	3,61
Inglaterra	3,54	3,45	3,58	3,61	3,22	2,20	3,21	3,52	4,00
Total	2,90	3,47	3,25	3,38	2,94	2,36	3,00	3,19	3,75

TABELA 2 - França e Inglaterra: percepções e representações dos professores

País	Vida escolar	Clima entre os colegas	Direção	Violência	Entorno próximo	Tensão	Clima entre os docentes	Direção/docentes	Papel das famílias
Inglaterra	3,04	2,86	2,86	3,13	3,33	3,88	3,59	3,24	2,30
França	2,54	2,37	2,53	2,64	2,84	2,85	2,97	2,87	1,49
Total	2,76	2,59	2,68	2,86	3,05	3,29	3,24	3,03	1,84

no nível dos alunos quanto no que diz respeito às relações entre os professores, bem como à percepção do papel e do engajamento das famílias.

Embora as tendências verificadas na França e na Inglaterra sejam similares, particularmente no que se refere aos professores, há uma diferença significativa entre elas. As percepções e representações dos alunos e dos professores são semelhantes no que se refere aos problemas de violência e de tensões entre docentes e discentes. Um ponto importante, que parece evidenciar maior diferença entre os alunos franceses e ingleses, é o da disciplina e da frequência dos castigos, que é muito maior na França que na Inglaterra, uma vez que apenas 19% dos alunos franceses afirmaram nunca terem recebido castigo, contra 30%, na Inglaterra. Além disso, 19% dos entrevistados franceses são de opinião que os castigos foram justos, contra 33,6% dos ingleses. Vale dizer que o sistema inglês funciona mais com base em elogios/sanções, ao passo que o sistema francês tende mais a aplicar castigos coletivos.

O sentimento de insegurança, que é denominado de "inquietude quanto a um fenômeno e seus protagonistas" (Roché, 1993), também é muito mais forte na França. Trata-se aqui de inquietudes do dia-a-dia e de medo, tanto em casa quanto na rua. Esses medos são subjetivos, sendo, portanto, de difícil mensuração. No presente trabalho de pesquisa, avaliamos o sentimento de insegurança, com base na percepção da violência comparada à vitimização de fato ocorrida nas dependências da escola.

A partir desse trabalho, pudemos identificar quatro pontos-chaves, que atuam como determinantes dos melhores resultados das escolas inglesas:

1. relações entre adultos e alunos nas escolas;
2. a diferença de cultura profissional dos professores e diretores;

3. diferenças na gestão da disciplina;
4. uma cultura escolar vigorosa, reforçada por fortes relações escola/comunidade e por participação maior das famílias na vida da escola.

AS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS E ADULTOS NAS ESCOLAS

Quando perguntamos aos alunos entrevistados o que eles pensavam das relações com os professores, 10,6% dos alunos ingleses e 28,2% dos franceses responderam que não eram boas. Essas percepções correspondem às dos adultos, dos quais 17,9% dos ingleses e 46,1% dos franceses pensam que as relações com os alunos são ruins. Nos estabelecimentos onde a situação não era satisfatória, pôde ser constatada uma oposição maior entre jovens e adultos, com referências à falta de respeito e de consideração por parte dos docentes com relação aos alunos: "os professores são mal-intencionados"; "não compreendem as crianças"; "não os respeitam"; "quando pedimos ajuda, eles nunca têm tempo"; "eles absolutamente não nos escutam e não nos ajudam"; "alguns nos insultam, eles não gostam de nós". Nas escolas onde os jovens se sentem bem, que oferecem um clima mais positivo e onde os professores são mais acessíveis e respeitosos, os resultados são totalmente opostos: "os professores são bons"; "eles nos ajudam e nos ensinam bem"; "eles são justos e nos dão a ajuda de que precisamos"; "temos boas relações, não tenho medo de falar com eles". Os termos "respeito" e "ajuda" ocorrem com frequência no discurso de alunos e professores. Na Inglaterra, o campo de atuação dos professores é mais amplo que o simples ensino de uma disciplina acadêmica, incluindo também a orientação ou a animação de clubes extracurriculares, o que

permite que eles construam, com os alunos, relações que vão além da pura aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e o bem-estar tanto físico quanto emocional dos indivíduos. Desse modo, os estudantes ingleses têm possibilidade de escolher clubes de atividades culturais e/ou manuais, o que lhes permite serem mais valorizados, inclusive pelos colegas.

Quanto à orientação educacional, cada aluno tem um professor-orientador, com quem ele pode conversar, sempre que necessário, dentro de um horário predefinido e numa sala específica, o que facilita o encontro e o diálogo entre jovens e adultos e evita que os problemas que por acaso surjam no decorrer da escolaridade venham a se ampliar.

No entanto, a cultura profissional é muito diferente na Inglaterra e na França, onde o debate sobre as funções de instrução e de educação do magistério ainda é acalorado.

A DIFERENÇA DE CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E DIRETORES DE ESCOLA

A qualidade da comunicação e a coerência da equipe profissional que trabalha na escola têm grande importância sobre a forma como o clima geral e os problemas de violência são percebidos, como ficou comprovado em estudos empíricos anteriores (Debarbieux, 1999; Gottfredson, 2000). O sistema educacional inglês vê o papel dos professores como um processo educativo global e não limitado unicamente às funções de instrução. Ao serem contratados, os professores ingleses se comprometem a atuar como educadores, participando de atividades diversificadas, como os "clubes". Deve-se acrescentar que o fato de eles trabalharem em outras atividades

influi de maneira positiva no sentimento de integração da equipe e contribui para que os adultos assumam maior grau de compromisso, já que eles deixam de ser unicamente professores de uma matéria que os alunos não se interessam em aprender, para assumirem também o papel de pessoas que sabem fazer outras coisas além de ensinar Matemática ou Francês. Além disso, os professores ingleses têm de permanecer na escola por um tempo mais longo (trinta horas semanais, aproximadamente) que seus colegas franceses, que vão à escola apenas para dar aulas, com uma carga horária de 18 horas semanais, mas que fazem em casa todo o trabalho de preparação de aulas e de correção de tarefas. Este último ponto influi no sentimento de insegurança dos alunos, que se queixam de não ver os adultos com frequência suficiente, refletindo-se também na qualidade do trabalho e na colaboração entre a equipe, bem como nas relações entre os professores. Mais de 65% dos professores ingleses avaliam que suas relações com os colegas são boas, ao passo que apenas 21% dos professores franceses se dizem satisfeitos. Eles esclarecem que há falta de comunicação e de coordenação entre os colegas, além de um sentimento de isolamento. A circunstância de os professores franceses serem contratados mediante concurso nacional faz com que eles possam ser designados para qualquer parte do território francês. Esse fato tem como resultado a rotatividade freqüente de professores, que tentam retornar à sua região de origem e para os quais é difícil assumir compromisso com a vida da escola, o que repercute não apenas sobre os professores, mas também sobre os alunos e sobre a convivência na escola. Ao contrário de seus colegas franceses, os professores ingleses exigem cooperação e apoio por parte dos colegas, existindo também um forte espírito de trabalho em equipe (35% dos entrevistados ingleses e 10% dos franceses), o que resulta em menos conflitos e em comunicação de melhor qualidade.

É preciso ressaltar o papel fundamental desempenhado pelas lideranças dessas escolas no incentivo a uma dinâmica educacional global e a um clima positivo na escola. Uma liderança pedagógica e a abertura da escola à comunidade externa também são fatores imprescindíveis para que haja um clima positivo. Os resultados dos levantamentos realizados entre os adultos sugerem que, nas escolas onde há queixas quanto à direção, existem problemas de clima e, conseqüentemente, verifica-se um sentimento de insegurança (ver Tabela 2). Deve-se acrescentar que, nas escolas onde se pratica a resolução pacífica de conflitos e onde a convivência é favorecida, os níveis de violência são mais baixos. A aplicação da Lei da Educação de 1998, que exige a adoção pelas escolas de programas de intervenção contra a intimidação por colegas, é um dos elementos que favorecem a criação de um clima no qual alunos e adultos se sentem em segurança e de um ambiente que favorece a convivência e a aprendizagem.

Na Inglaterra, os diretores também lecionam, embora com uma carga horária reduzida, o que permite que eles fiquem conhecendo os alunos individualmente, e não apenas quando ocorrem problemas de disciplina. Além disso, essa prática permite que eles não percam o contato com as dificuldades enfrentadas por seus colegas professores. A qualidade das relações entre a direção e os professores depende também da capacidade de cooperação e do poder conferido ao corpo docente, levando em conta o desejo e a capacidade dos professores de tomar decisões e iniciativas, assumindo assim um papel ativo no conjunto da vida escolar (Durlak, 1995; Gottfredson, 2001). Na França, os alunos só comparecem ao gabinete do diretor quando encaminhados por professores para resolver problemas de disciplina. A gestão da disciplina é um ponto da maior importância entre os fatores da atmosfera escolar, sendo parte das práticas educativas e exercendo

considerável influência sobre a forma como os alunos percebem os professores e suas relações com os adultos. Nossos resultados ressaltam também a incoerência da aplicação da disciplina pela equipe de professores, já que alguns deles aplicam castigos e outros, não, ou não castigam pelos mesmos motivos. O fato de o regulamento não se aplicar de forma uniforme faz com que a vida cotidiana dos professores seja mais complicada, gerando conflitos entre eles e afetando o julgamento dos alunos sobre a justiça dos castigos aplicados nas escolas. Desse modo, nas escolas francesas, onde há menos trabalho de equipe pelas razões expostas acima, o sentimento de injustiça é mais forte (33% dos alunos entrevistados, contra 19% na Inglaterra, encontram-se insatisfeitos). Esse processo contribui para o aumento do antagonismo entre alunos e professores e marca a atmosfera com o surgimento de conflitos e problemas de incivilidade que, a curto ou médio prazo, acabarão por desembocar em violência e mal-estar (Debarbieux, 1999). Esse antagonismo e os conflitos dele resultantes, por sua vez, são fonte de maior estresse para os professores (Elton, 1989; Lawrence, 1998).

UMA FORTE CULTURA ESCOLAR, REFORÇADA POR BOAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

Há anos, e em todos os países, as relações entre as escolas e os pais de alunos vêm sendo objeto de debates acalorados nos meios educacionais. Crise familiar e pais ausentes ou incompetentes são tópicos freqüentemente mencionados nas discussões sobre a relação entre as escolas e as famílias, assim como uma certa permissividade resultante dos acontecimentos de maio de 1968 (Etxeberria, 2000). Conferir mais poder aos

pais e às comunidades contribui não apenas para engajá-los no sistema educacional e para desenvolver neles um sentimento de participação, mas também para reduzir os efeitos da desvantagem social causada pelas condições de carência e por qualquer forma de desigualdade social (Canada, 1999; Dufort, 2001). Sem negar a influência exercida pelo ambiente e pela situação de violência presente nos bairros adjacentes à escola (Gottfredson e Gottfredson, 1985), a literatura científica de vertente "eficácia escolar" destaca a influência positiva que as escolas podem exercer no combate aos maus-tratos e à violência escolar (Lawrence, 1998; Sammons et al., 1995). Nossa pesquisa oferece um quadro negativo das interações entre pais e professores nas escolas francesas, em comparação com as escolas inglesas. Os professores ingleses têm uma visão menos negativa com relação à participação das famílias e sua evolução no tempo, uma vez que 45% deles são de opinião que as famílias desempenham um papel igual, ou melhor, que no passado, contra 12% dos professores franceses. Esses resultados são consequência de relações muito fracas e de um hiato social cada vez maior entre os professores e os pais pertencentes às classes populares. No entanto, nas escolas que se esforçam por estabelecer maior comunicação com os pais, esse hiato se vê reduzido, e os pais passam a participar mais da vida das escolas. Isso se deve às políticas de conferir maior poder às famílias, bem como à participação regular delas na vida da escola, comparecendo a reuniões mensais, prestando apoio como auxiliares de turma nas escolas primárias e recebendo informações em seu idioma, no caso das minorias étnicas. Esse engajamento dos pais de alunos nas escolas favorece a cooperação entre os adultos.

Na Inglaterra, ao contrário do que ocorre na maioria das escolas francesas, os centros educacionais são mais abertos às comunidades do entorno próximo. Muitas vezes, as escolas

também atuam como centros de educação continuada, oferecida fora do horário normal de aulas. Os moradores do bairro assistem ali a eventos de animação cultural, como apresentações teatrais, e têm a possibilidade de alugar espaços para suas próprias atividades sociais e culturais. Essas práticas propiciam a confiança e o conhecimento mútuos, que se refletem nos comentários dos jovens entrevistados por nós, e contribuem para maior segurança nas áreas adjacentes à escola: "todo o mundo se conhece, temos boas relações com os vizinhos"; "eles nos conhecem e, quando temos problemas, podemos pedir ajuda a eles". Conseqüentemente, apenas 14,9% dos alunos da amostra inglesa se encontram insatisfeitos com a vizinhança da escola, contra 40% dos alunos da amostra francesa.

CONCLUSÃO

Acabamos de apresentar os resultados de um estudo comparativo sobre o clima social e a violência escolar em dois países. Os resultados são mais positivos para um que para o outro, mas o objetivo desta apresentação não é estabelecer rótulos de "bom" ou "ruim" em relação ao problema em questão, mas sim comprovar que esses resultados confirmam que não existe uma fatalidade na violência. A violência escolar não é um problema exclusivo das áreas mais desfavorecidas, embora estas apresentem maiores riscos. As diferenças entre as escolas que oferecem uma atmosfera deteriorada e as que têm um ambiente mais positivo se explicam por diversos fatores, a saber:

- uma concepção mais ampla do papel do professor. Práticas reflexivas, bem como um conhecimento melhor dos jovens para quem lecionam e de suas

condições de vida, favorecem não apenas o trabalho de ensino, mas também uma cooperação maior, o que, por sua vez, levará a um nível menor de estresse para todos. É importante também o fato de que um local de trabalho único influi nas perspectivas de engajamento nos projetos da escola e, conseqüentemente, gera um sentimento de participação, tanto entre os professores quanto entre os alunos.

- uma escuta melhor dos alunos, bem como relações mais amplas e pessoais entre os professores e os jovens, graças a programas de orientação educacional que tendem a criar relações de confiança e de respeito mútuo. Essas relações são reforçadas por uma gestão da disciplina mais coerente e embasada em princípios de retroação positiva, o que gera um sentimento maior de justiça na maneira pela qual os alunos percebem a escola.
- uma intensa mobilização das escolas que souberam criar vínculos fortes com a comunidade externa, favorecendo assim um sentimento de engajamento e de solidariedade entre os diversos protagonistas. Os pais dos alunos são incluídos na vida da comunidade escolar, não sendo estigmatizados quanto a seu papel parental e sendo, pelo contrário, prestigiados e apoiados em sua tarefa.

Embora afirmemos que as escolas podem atuar de forma a influenciar o clima interno e externo a elas, sua ação será facilitada pelo apoio e por uma ajuda clara por parte dos poderes públicos, no que tange à redução das desigualdades sociais. Ajuda financeira específica às escolas que se mobilizam e assumem uma postura atuante de combate aos fenômenos da violência, inclusive adotando programas de

inclusão, não apenas internamente a elas, mas também em relação aos bairros adjacentes, tem de ser prioridade política das autoridades públicas, uma vez que, embora a violência não tenha um caráter sistemático nas áreas menos favorecidas em termos socioeconômicos, essas áreas apresentam maiores riscos de vitimização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBER, M. *Creating a world class education service*. In: NORTH OF ENGLAND EDUCATION CONFERENCE. Bradford, 6 Jan. 1998. *Keynote address*. Bradford: 1998.
- BLAYA, C. Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violence à l'École et Politiques Publiques*. Paris: ESF, 2001.
- _____. Construction sociale du refus de l'école: processus de non-scolarisation, déscolarisation et décrochage scolaire en France et en Angleterre. LARSEF: Observatoire Européen de la Violence Scolaire, 2000b. (Research project, Université de Bordeaux; 2).
- _____. La violence en milieu scolaire en Angleterre. *Nouveaux regards*, n. 10, p. 25-26. 2000a
- BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. La fabrication sociale de la violence en milieu scolaire. In: BAUDRY, P. et al. *Souffrances et Adolescences: qu'en penser, que faire?* Paris: ESF, 2000.
- BLISS, J. R. Building Open Climates in Urban Schools. In: FORSYTH, P.B.; TALLERICO, M. (Ed.). *City Schools, leading the way*. Newbury Park: Corwin Press, Inc. 1993.
- CANADA G. *Fist, stick, knife, gun*. Boston: Beacon Press. 1995.
- COWIE, H.; SHARP, S. *Understanding and Supporting Children in distress*. London: Sage. 1998

- DANCY, J.C. The notion of the ethos of a school. *Perspectives*, Exeter: University School of Education, n.1, 1980.
- DEBARBIEUX, E. et al. *La violence en milieu scolaire – 1: état des lieux*. Paris: ESF. 1996.
- _____. et al. *La violence en milieu scolaire – 2: le désordre des choses*. Paris: ESF. 1999.
- DEL REY, R.; ORTEGA, R. El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto sevilla anti-violencia escolar. *Revista de Educacion*, n. 326, p. 297-310, 2000.
- DUFORT, F. *Agir au Coeur des Communautés: la psychologie communautaire et le changement social*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. 2001.
- DURLAK, J.A. *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. Thousand Oaks: Sage publications. 1995.
- ELTON. *Discipline in Schools*. London: HMSO, DES/Welsh Office, 1989.
- ETXEBERRIA BALERDI, F. *Violència escolar*. Donostia: Universidad del Pais Vasco, 2000. (Mimeografiado).
- FORSYTH, P.; TALLERICO, M. *City Schools, Leading the Way*. Newbury Park: Corwin Press Inc., 1993.
- GRISAY A. Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Education et formations*, n. 32, 1993.
- GOTTFREDSON., C. D. *Schools and Delinquency*. Cambridge: University Press, 2001.
- HAYDEN, C.; BLAYA, C. Violent and aggressive behaviour in English schools. In: E. Debarbieux and C. Blaya, eds. *Violence in Schools: Ten European Approaches*. Paris: ESF, 2001a. p. 47-67.
- HOPKINS,D. et al. *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassel, 1994.

- HOY, W.K.; MISKEL, C.G. *Educational Administration: Theory, research, and practice*. 3.ed. New York: Random House, 1987.
- _____. et al. *Open schools/healthy schools: measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Corwin Press, 1991.
- LAWRENCE, R. *School Crime and Juvenile Justice*. New York: Oxford University Press, 1998.
- LOWENSTEIN, L.F. *Violence in Schools and its treatment*. Hemel Hempstead: National Association of School Masters, 1972.
- MORTIMORE, P. *High Performing Schools and School Improvement*. In: THIRD MILLENNIUM CONFERENCE, Melbourne, Australia, Feb. 1996. Paper presented to the schools. Melbourne: 1996.
- OLWEUS, D. Bullying among school children. In: HURRELMANN, K.; LÖSEL, F. (Ed.). *Health Hazards in Adolescence*. Berlin: De Gruyter, 1990. p. 259-297.
- _____. *Bullying in Schools: what we know and what we can do*. London: Blackwell, 1993.
- ORTEGA, R.R.. El proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE): un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, n. 313, p. 134-160, 1997.
- _____. La violencia entre iguales: un problema grave para la formación moral de los alumnos. In: SEMINARIO SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA, Luxemburgo, 1999. *Relatório*. Luxemburgo: Federación de sindicatos CSEE, 1999.
- _____; COL. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 1998.
- _____; MORA-MERCHAN, J. *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, 2000.

- ORTEGA, R.R.; MORA-MERCHAN, J. Spain. In: SMITH, P. K. et al. (Ed). *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge, 1999.
- PAYET, J-P. *Collèges de banlieue*. Paris: Méridien, 1993.
- ROCHÉ, S. *La société incivile*. Paris: Seuil, 1996.
- RUTTER, M.et al. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books, 1979.
- SMITH, P. et al. (Ed.). *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge, 1999.
- SMITH, P.K.; SHARP, S. (Ed.). *School Bullying: insights and perspectives*. London: Routledge. 1994.

3. CONDUTAS AGRESSIVAS NA ESCOLA: PESQUISAS, PRÁTICAS EXEMPLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Égide Royer

Fico feliz de ter o privilégio de dirigir-lhes hoje a palavra, nesta Conferência Internacional, sobre a Violência na Escola. Já faz alguns anos que venho tentando trazer uma certa contribuição à pesquisa e ao desenvolvimento de medidas capazes de evitar e controlar a violência, e tenho me interessado, principalmente, pelas intervenções educacionais oferecidas aos jovens que apresentam condutas agressivas na escola. Trata-se de uma questão nevrálgica, que constitui uma preocupação importante para todos os agentes educacionais e, principalmente, para os professores. Testemunha desse fato é o número inacreditável de solicitações de formação recebidas por nós a cada ano, vindas de ambientes escolares. Algumas dessas solicitações, às vezes, são explícitos pedidos de socorro.

Antes de mais nada, gostaria de apresentar resumidamente alguns de nossos trabalhos de pesquisa sobre a questão dos problemas de comportamento na escola. Em segundo lugar, abordarei de forma mais específica a situação atual dos professores diante do comportamento agressivo de alguns jovens,

as lacunas na formação profissional que esses professores receberam e o fosso existente entre, de um lado, o conhecimento e as práticas exemplares provenientes da pesquisa e, de outro, as práticas cotidianas dos professores e das diretorias das escolas. Por fim, proporei um certo número de ações capazes de permitir que os professores façam uso da educação para evitar e controlar as condutas agressivas na escola.

UMA SÍNTESE DE ALGUNS DE NOSSOS TRABALHOS DE PESQUISA MAIS RECENTES

Para começar, devo dizer-lhes que, ao longo de uma carreira que já se estende por quase trinta anos, tive a oportunidade de trabalhar em todos os ambientes que se ocupam da educação de jovens que apresentam problemas de comportamento na escola. Fui, sucessivamente, educador especializado em centros de readaptação, professor, psicólogo escolar, responsável pelos serviços destinados aos alunos com dificuldades de comportamento e de aprendizagem no Ministério da Educação de Quebec e diretor de um centro interuniversitário de pesquisa sobre aproveitamento escolar. Atualmente, sou professor universitário e pesquisador na área da educação. Dessa jornada – que, por sinal, espero não ter ainda terminado – retirei um certo número de constatações. A mais importante delas, como todos poderão constatar, se refere à formação dos professores e de outros profissionais da educação no tocante a suas intervenções cotidianas junto a jovens que manifestam comportamentos agressivos ou violentos.

Em meados dos anos 80, recebi do Ministério da Educação de Quebec a incumbência de elaborar um plano quinquenal de desenvolvimento que preparasse os ambientes

escolares para atuar de maneira mais eficaz junto aos jovens que apresentam problemas de comportamento na escola. Seguiu-se um importante trabalho, que permitiu a elaboração de diversas diretrizes de intervenção, destinadas aos vários agentes educacionais interessados na conduta agressiva na escola (Audet, Royer, 1993a, 1993b; Poliquin-Verville, Royer, 1992; Tremblay, Royer, 1992). Desde o início, o conjunto desse trabalho tomou como base uma síntese do conhecimento científico e dos programas de intervenção então disponíveis na América do Norte. Desde então, ficou claro que os professores, os diretores de escolas e até mesmo os profissionais que trabalham nos ambientes escolares encontravam-se muito mal preparados para lidar com as condutas violentas e agressivas na escola, e que seria difícil fazê-los integrar às suas próprias formas de atuar as práticas então consideradas mais judiciosas pela pesquisa.

No mesmo período, tive também a oportunidade de realizar, para a minha pesquisa de doutorado (Royer, 1990; Royer, Saint-Laurent, 1992), um estudo exaustivo da situação dos serviços educacionais oferecidos aos jovens com dificuldades de comportamento, em Quebec. Tratava-se de retomar, no âmbito do ambiente escolar de Quebec, o estudo conduzido por Grosenick e Huntze (1983) nos Estados Unidos. Ali, também, ficou claro que os professores, os diretores de escolas e outros profissionais escolares não punham em prática muito dos conhecimentos então disponíveis para educar os jovens que manifestam comportamentos difíceis na escola.

Realizei esses trabalhos na condição de pesquisador e de formador de professores na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Laval. Um de nossos primeiros programas de pesquisa tratava de como evitar a expulsão de jovens que apresentavam problemas de comportamento na

escola. Foi nesse espírito que desenvolvemos em Quebec, numa escola secundária com mil alunos, um programa para evitar recorrer à expulsão ou à suspensão dos jovens que manifestam comportamentos difíceis na escola. O Programa de Alternativas para a Suspensão Escolar (Pass) parte do princípio de que, para educar um jovem, é necessário contar com sua presença na escola, mesmo que sua conduta perturbe a classe, sua aprendizagem ou a aprendizagem de seus colegas. Ele se baseia na convicção, corroborada por uma série de estudos, de que, quando a única intervenção utilizada para a socialização de um aluno é a punição, o resultado é um lamentável fracasso, principalmente quando se trata de adolescentes ou de jovens adultos oriundos de ambientes conturbados ou menos favorecidos. Para que esses alunos possam ser ajudados, é evidente que a escola deve ser pró-ativa, e não apenas reativa, caso se pretenda evitar a reprovação e a evasão escolar desses jovens. Nossa avaliação desse programa é, em termos gerais, positiva (Royer, Bitaudeau, Poliquin-Verville, 1996). Observamos uma diminuição significativa no número de alunos expulsos da escola por razões disciplinares e uma alta taxa de satisfação por parte dos pais e dos professores. Ainda assim, os jovens interpretaram essa atividade como punitiva, e observamos também que alguns professores expulsam alunos de sala de aula com demasiada frequência. Constatamos, igualmente, que os professores não tinham muita habilidade para evitar situações de confronto, que eles se mantêm numa atitude punitiva diante desses jovens, parecendo não saber como intervir de forma adequada em sala de aula com relação a comportamentos problemáticos. A avaliação do programa concluiu também que a intervenção dos pais e o desenvolvimento da competência social desses alunos deveriam receber maior atenção (Royer, 1995).

Em nossa busca de uma perspectiva educativa e não punitiva para a elaboração de programas exemplares de intervenção junto aos jovens com dificuldades de comportamento, chamou-nos a atenção a questão da competência social desses alunos. Durante dois anos, testamos um programa dessa natureza numa escola secundária, com jovens de 15 e 16 anos no primeiro ano, e de 13, 14 anos, no segundo. No ano anterior à intervenção, esses alunos tinham-se envolvido num número elevado de incidentes disciplinares. O programa consistia num treinamento sistemático, em pequenos grupos, para auxiliar na aprendizagem e na utilização de um certo número de habilidades tidas como necessárias para a competência social de um indivíduo. Por quase três meses, esses jovens participaram de um treinamento sistemático, de duas horas semanais, enfocando suas habilidades escolares e sociais, conforme identificadas por uma avaliação individual, realizada por seus professores, por seus pais e por eles mesmos. Nossos resultados indicam que esse tipo de intervenção é necessário e adequado, principalmente para os jovens que foram expulsos ou transferidos da escola por razões relativas a habilidades ou competência social. No entanto, os problemas de transferências e de generalização encontrados por nós nos levaram a ver como necessária a participação dos pais nas intervenções dessa natureza e a crer que o desenvolvimento das capacidades parentais consiste numa dimensão igualmente importante da intervenção junto a adolescentes e crianças com dificuldades de comportamento (Royer et al., 1999; Royer, 1999; Royer et al., 1997).

Dando seguimento a esses trabalhos sobre competência social, demos início a uma experiência que, além do treinamento das habilidades sociais do jovem, inclui também uma intervenção direta junto à família, com o fim de reforçar

e estruturar suas intervenções junto a seu adolescente. Esse programa consiste, num primeiro momento, num encontro com o jovem e seus pais para avaliar os pontos fortes e fracos do funcionamento familiar. A isso seguem-se os encontros em grupos de pais, visando criar um ambiente propício ao desenvolvimento de suas habilidades e favorecer as práticas que têm por fim reforçar os progressos de seus filhos na escola (Royer et al., 2000). Esse tipo de intervenção junto às famílias parece-nos agora indispensável (Royer, 2001) e a consideramos uma etapa obrigatória na educação eficaz dos jovens que apresentam problemas de comportamento na escola.

Várias outras pesquisas sobre jovens com dificuldades de comportamento foram realizadas acerca dessas questões, em colaboração com meus estudantes de pós-graduação, em suas teses de doutorado. Citemos, entre outros, o trabalho sobre a colaboração entre a escola e as famílias (Deslandes et al., 1999), o estudo de Desbiens sobre a reputação dos jovens com dificuldades de comportamento (Desbiens et al., aprovado), o estudo de Couture, tratando das crenças dos professores quanto aos jovens que apresentam déficit de atenção e hiperatividade (Couture, Royer, Potvin, Dupuis, já apresentado) e os trabalhos de Gendron (Gendron et al., já apresentado) e de Beaumont (Beaumont, Royer, Bertrand, Bowen, em preparação) que tratam, respectivamente, dos benefícios da atividade física para a socialização dos jovens com dificuldades de comportamento e da mediação entre colegas realizada por jovens que apresentam, eles próprios, dificuldades.

Durante a realização de todos esses projetos de pesquisa, bem como durante a aplicação dos programas de intervenção que se seguiram à observação das capacidades dos professores, pudemos constatar, com freqüência, que as

lacunas eram evidentes. Certas capacidades, que *a priori* consideraríamos necessárias ao repertório dos professores, não estavam presentes. O mesmo ocorria com algumas intervenções postas em prática pela direção das escolas e por profissionais que trabalham no ambiente escolar (Royer, 1998).

A mesma preocupação figura novamente no importante estudo longitudinal dirigido por Fortin, do qual participo juntamente com meus colegas Potvin e Marcotte. Acompanhando uma coorte de 900 jovens ao longo de sete anos, nós determinamos os tipos, os perfis dos alunos sob risco de reprovação ou de evasão escolar (Fortin et al., 2001). Em relação a esses perfis, nós propusemos programas focalizados de intervenção, que poderiam aumentar as chances de um bom aproveitamento escolar para esses jovens. Aqui, novamente, a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal escolar se mostrou limitada, especialmente no que se refere ao conhecimento e ao respeito pela integridade da implantação dos programas de intervenção mais promissores.

O ELO QUE FALTA ENTRE A PESQUISA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO BÁSICA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES

A partir dos estudos que realizamos acerca da questão dos problemas de comportamento na escola e dos seminários de treinamento que promovemos nos ambientes escolares, chegamos à seguinte conclusão: a formação básica dos professores limita sensivelmente a pesquisa e a intervenção. Estudos científicos recentes sobre essa questão corroboram essa constatação.

OS PROFESSORES E AS CONDUTAS AGRESSIVAS NA ESCOLA

A falta de conhecimento e de habilidades por parte dos professores em suas interações com os jovens marginalizados é especialmente preocupante (Cheney, Barringer, 1995). De fato, os professores se utilizam, em suas práticas educativas, de intervenções que estão longe de ser ideais. Embora as práticas exemplares ou eficazes sejam conhecidas, elas muito raramente são observadas na prática. É o que acontece com as estratégias de intervenção provenientes do modelo de aprendizagem social (Bandura, 1986), que são freqüentemente muito mal aplicadas no ambiente escolar, em especial no que tange a disciplina em geral e ao enquadramento de alunos. Assim, a aprovação em sala de aula, comunicada pelos parabéns do professor, um elemento fundamental das boas intervenções junto a jovens que apresentam dificuldades de comportamento na escola, é praticamente inexistente em sala de aula para jovens com dificuldades de comportamento (Wehby, Symons, Canale, 1998). Enquanto vários autores destacavam, no começo dos anos 70, que os professores davam atenção aos comportamentos problemáticos e ignoravam os comportamentos bem adaptados, é necessário constatar que isso ainda ocorre hoje, 25 anos depois (Wehby, Symons, Canale, 1998). O mesmo ocorre com a utilização de conseqüências positivas para gerar o bom comportamento. A adequação e a eficácia desse tipo de intervenção já foram amplamente demonstradas. Sabe-se que sua não-utilização pode provocar um ciclo de coerção que aumenta a probabilidade de ocorrência de comportamentos perturbadores (Skiba e Peterson, 2000). Para explicar essa lacuna, Burnard e Yaxley (2000) demonstram que a

formação básica recebida pelos professores marginaliza os aspectos comportamentais e enfatiza aquilo que o mestre ensina e a maneira como ele o ensina.

Em resumo, o que constatamos é que vários profissionais escolares – em especial, os professores – não receberam uma formação adequada para evitar e controlar os comportamentos problemáticos ou agressivos dos jovens. Sua intervenção privilegiada, na maior parte das vezes, limita-se à punição (Chandler et al., 1999).

Paralelamente, o estresse (Steel, 2001) tornou-se uma realidade incontornável na profissão docente, especialmente para aqueles que trabalham em ambientes violentos ou com jovens que manifestam condutas agressivas. Pullis (1992), em seu estudo realizado junto a 244 professores de jovens com dificuldades de comportamento, mostra-nos que 44% deles afirmaram recorrer ao álcool ou a determinadas drogas para ajudar a controlar o estresse profissional, e que 28% haviam buscado aconselhamento profissional ou serviços terapêuticos para ajudá-los a administrar seu estresse. Nessa amostragem de professores, é importante notar que políticas disciplinares inadequadas ou incoerentes foram vistas como o principal elemento de estresse no trabalho. Segundo Steel (2001), esse estresse pode vir a se manifestar dentro da sala de aula, prejudicando a relação com os alunos. Ele é agravado pelo fato de que é incrivelmente difícil, para alguém que consagra sua vida a trabalhar com jovens problemáticos, sentir-se verdadeiramente à altura dessa tarefa, no plano profissional.

Entretanto, sabe-se que os professores que apresentam um forte sentimento de autoconfiança tendem não recorrer tão rapidamente a um especialista em crianças que apresentam problemas de comportamento. Esse sentimento de autoconfiança está ligado a um maior compromisso com a

profissão (Cooper, 1996) e, o que é bem provável, a um menor nível de estresse. A relação entre a qualidade da formação básica e em serviço dos professores e o desenvolvimento desse sentimento de autoconfiança nos parece, ademais, uma variável muito importante.

A FORMAÇÃO DOS MESTRES

Nos últimos 15 anos, tive a oportunidade de intervir na formação inicial e continuada de milhares de professores, e a imagem que guardo da avaliação que eles fazem dessa formação é bastante preocupante. Como destacam Ysseldik e seus colegas (Ysseldik, Algozzine, Thurlow, 1992), os professores constantemente se queixam da não pertinência, tanto da formação inicial quanto da formação em nível de pós-graduação que receberam na universidade. A formação universitária é considerada inadequada pelos professores. Eles afirmam sentir-se muito mal preparados para administrar os comportamentos difíceis em sala de aula (Skiba e Peterson, 2000), o que os leva a adotar, como já destacamos, uma atitude autoritária, que só faz agravar os comportamentos perturbadores dos jovens, criando situações de escalada. Sem uma boa formação para intervir ante os comportamentos problemáticos, os professores e diretores de escolas lidam com os comportamentos de indisciplina e de rebeldia recorrendo freqüentemente à punição e, muitas vezes, se colocam dentro de um círculo de coerção. A formação recebida em relação à colaboração com os pais é igualmente anêmica. Muitas vezes, o pessoal escolar vê os pais como a causa dos problemas de comportamento do jovem, e quer punir tanto a família quanto o aluno (Skiba e Peterson, 2000).

Em um estudo particularmente interessante conduzido por Parent e seus colaboradores (Parent et al., 1997), professores em exercício foram questionados acerca de suas necessidades quanto a formação continuada. Concluiu-se que eles querem que pessoas de renome ofereçam-lhes atividades formativas centradas em suas necessidades, que partam da vida real e que lhes permitam desenvolver capacidades técnicas passíveis de aplicação geral em suas práticas profissionais. Eles dizem dar mais crédito à pessoa que promove o curso que a seu conteúdo. A aplicação geral de certas capacidades diretamente em seu cotidiano profissional é considerada mais importante que a outorga de um diploma ou de reconhecimento oficial. Os professores desejam uma formação que esteja vinculada à sua realidade e às suas necessidades imediatas. Os trabalhos universitários são considerados demasiadamente exigentes, os cursos excessivamente teóricos e pouco passíveis de serem transferidos à prática cotidiana. Eles são de opinião que os programas universitários não levam suficientemente em conta suas necessidades e suas aquisições cognitivas e de experiência. Eles desejam desenvolver competências profissionais passíveis de generalização imediata em seu cotidiano, que lhes permitam solucionar os problemas encontrados por eles na vida real. Os autores recomendam que a formação seja baseada na práxis dos professores, e que, desde a formação básica, seja instaurada uma cultura e uma tradição que demonstre a necessidade de uma formação permanente ao longo de toda sua futura prática profissional. Um dos dados apresentados por esse estudo é extremamente inquietante. Quando pedimos aos entrevistados que identificassem os tipos de atividades a que eles dão prioridade em seus projetos de formação permanente, eles colocaram em último lugar o fato de ela poder fornecer-lhes oportunidades de trocar idéias com pessoas do ambiente universitário.

O ELO ENTRE A PESQUISA E A PRÁTICA

As reformas e as demais políticas postas em prática por nossos governos ou organismos educacionais muitas vezes baseiam-se mais em crenças e em ideologias que em evidências empíricas. Frequentemente, é fascinante ver a distância que pode haver entre esses dois mundos, em especial na educação. É o que acontece com as práticas dos professores, dos diretores de escolas e de outros profissionais, quando eles intervêm junto a jovens com dificuldades de comportamento.

A título de exemplo, os professores muitas vezes rejeitam práticas cuja eficácia já foi solidamente demonstrada por vários estudos, porque elas não correspondem a suas crenças acerca do ensino e da aprendizagem (Vaughn et al., 1998). Isso é coerente com a reflexão de Visser (2002), que nos faz lembrar que diversas mudanças educacionais, bem como o desenvolvimento de uma série de enfoques adotados no ambiente escolar foram suscitados mais por entusiasmo do que por dados empíricos sólidos. O mundo da educação é incapaz de resistir à novidade e a uma forte tendência de reinventar a roda. Muitas vezes o dinamismo de um ambiente escolar é determinado mais pelo número dos novos projetos propostos que pela qualidade de sua implantação.

No entanto, poucos são os campos de pesquisa que despendem tanta energia no desenvolvimento de conhecimentos, mas os deixam dormir nas revistas especializadas. O aperfeiçoamento das pesquisas sobre a educação não tem qualquer valor, se elas não forem utilizadas para ajudar alguém a aprender (Schiller, 1995). Ao contrário de várias outras profissões, a educação não identificou publicamente, de uma maneira coerente, as práticas que devam ser integradas ou excluídas dos programas de formação básica ou permanente oferecidos aos professores (Greenwood, 2001).

Como destaca Carnine (1995), é comum que os profissionais sejam processados pelo sindicato de sua classe, por não utilizarem práticas reconhecidas como cientificamente válidas em sua profissão. Isso nunca acontece na educação. Jamais tive conhecimento de uma situação onde um professor ou uma escola tenha sido processado por não ter utilizado ou recorrido às intervenções reconhecidamente mais eficazes para atender às necessidades educacionais de um jovem.

Pelo contrário, a explicação dada aos problemas de um aluno ou de seu fracasso na escola geralmente é associada às características do jovem (pobreza do ambiente familiar, deficiência, dimensão cultural, funcionamento familiar). É raro que se ponha em questão a qualidade dos serviços oferecidos pela escola e, menos ainda, a pertinência da utilização de certos enfoques pedagógicos ou disciplinares à luz dos conhecimentos originários de pesquisas recentes. No entanto, "os bons professores constituem nossa linha de frente na defesa contra a delinqüência" (Chamberlain, Carnot, 1974, p. 8). De fato, os jovens com dificuldades graves de comportamento admitem ir à aula com maior freqüência, se comportar melhor, trabalhar melhor por causa de professores que eles apreciam, admiram e respeitam. A qualidade do ensino, a competência dos professores de educar bem os jovens que apresentam condutas agressivas, será que isso teria relação com o bom aproveitamento escolar dos jovens e com sua adaptação social? Fazer essa pergunta é o mesmo que respondê-la.

CONCLUINDO

A questão da formação básica e continuada dos professores, portanto, merece que dediquemos a ela mais energia, tanto no plano da pesquisa quanto no plano da

implantação de práticas formativas exemplares. Um maior esforço para popularizar os conhecimentos provenientes das pesquisas é, neste momento, absolutamente necessário. Alguns de nossos próprios trabalhos, ainda que preliminares, nos permitiram identificar alguns indícios que parecem promissores.

Desse modo, testamos, em fins dos anos 90, um modelo de auxílio mútuo entre professores, junto a um grupo de 13 professores de ensino secundário que trabalhavam com jovens de 13, 14 e 15 anos de idade com problemas de adaptação. Durante 75 minutos a cada período de sete dias, os professores puderam apresentar as situações vividas com alguns de seus alunos, pedir conselhos a seus colegas e formular uma intervenção a ser aplicada. No encontro seguinte, a experiência era relatada. Esses encontros eram administrados de maneira sistemática, usando de falas curtas, utilizando uma linguagem concreta e voltada para a ação. Os resultados foram positivos, os professores foram muito favoráveis ao projeto e identificaram uma melhoria na eficácia de suas intervenções junto a jovens que apresentavam comportamentos difíceis em sala de aula (Royer et al., 2001).

Num segundo estudo, uma de minhas alunas de mestrado avaliou um programa de formação de professores implantado diretamente no ambiente escolar (Veiller, Royer, 2001). O estudo visava a testar e avaliar o impacto de um modelo de formação que tratava de intervenções eficazes para a gestão de comportamentos difíceis. Os resultados indicam que a formação no ambiente de trabalho, contando com acompanhamento, contribui para aumentar a frequência da utilização de estratégias eficazes. Esse aumento é notável, como previa a hipótese. Podemos inferir desse estudo que a formação pragmática, contando com o acompanhamento dos professores por colegas, exerce um efeito positivo sobre o

comportamento dos mestres que trabalham com alunos que apresentam comportamentos difíceis. Segundo os participantes, o acompanhamento foi benéfico e de importância essencial. Sem esse acompanhamento por parte de um colega que havia recebido formação específica sobre problemas de comportamento, os professores acreditam que o treinamento não teria tido o mesmo impacto em suas intervenções cotidianas em sala de aula. Os professores aperfeiçoaram suas competências, tanto no nível das intervenções preventivas quanto das corretivas.

Esses trabalhos devem ser colocados em perspectiva juntamente com as considerações que podem ser extraídas dos escritos recentes acerca da formação de professores para a intervir junto a jovens com dificuldades de comportamento e do elo que deve existir entre essas práticas e os conhecimentos oriundos da pesquisa.

Para meus colegas britânicos Cole, Visser e Daniels (1999, p. 13), "a excelência na educação, no que concerne aos jovens que apresentam problemas sérios de comportamento, só é possível se houver um sistema de valores articulados e adequados, que possa dar à escola uma ética da educação". Creio igualmente que existem considerações éticas, baseadas em valores compartilhados por todos os agentes educacionais de uma escola, e que devem servir de base aos serviços educacionais oferecidos a todos os jovens, em especial àqueles que apresentam condutas agressivas na escola. A formação básica ou continuada dos professores deve basear-se, entre outras coisas, na convicção de que receber serviços educativos é um direito inalienável de todos os jovens e, também, na crença fundamental no fato de que é melhor educar que punir (Royer, 2000). Trata-se de valores importantes que devem ser compartilhados por todos os educadores de uma escola.

Sugai, Bullis e Cumblad (1997) recomendam, mais especificamente, que a formação inicial e continuada: 1) deve ser uma atividade que se estenda ao longo de toda a vida profissional; 2) deve permitir ao professor adaptar sua própria experiência profissional ao contexto de intervenção da escola onde ele vai trabalhar; 3) deve ser uma empreitada conjunta com os colegas com quem ele trabalha; 4) deve ser contínua, pois uma única formação pode servir de inspiração ou gerar uma maior conscientização, mas raramente conduz a mudanças duradouras e substantivas; 5) deve ser reforçadora, associada a um sistema de apoio que dê sustentação e reforço às ações dos professores.

Para Bloom e Bacon (1995), é necessário, na formação básica, enfatizar a aquisição de instrumentos de promoção de mudanças positivas, de avaliação de novas idéias e de novas práticas e de desenvolvimento da confiança profissional do professor. Esses programas devem prepará-los para colaborar com as famílias, com os administradores, com as comunidades e com os profissionais de saúde mental. A formação inicial e continuada deve abrir espaço à participação nos problemas reais, vividos nas escolas e na comunidade.

Eu, pessoalmente, creio que se quisermos que os professores sejam capazes de evitar e controlar de forma eficaz as condutas agressivas dos jovens, será necessário criar, de fato, meios para que eles possam adquirir os conhecimentos e as habilidades que lhes permitirão educar esses jovens. Para nós, sua formação deve fazer com que eles (Royer, 2002): 1) compreendam como as condutas agressivas se desenvolvem; 2) se convençam de que a educação pode contribuir para a prevenção do desenvolvimento e da reincidência de atitudes problemáticas; 3) intervenham de maneira pró-ativa com relação às condutas agressivas na escola; 4) individualizem suas intervenções; 5) valorizem a formação continuada; 6) integrem

em suas práticas os conhecimentos provenientes de pesquisas recentes; 7) desenvolvam capacidades sólidas de estabelecimento de parcerias com os pais; e 8) reconheçam o trabalho de equipe como de importância essencial.

Permitam-me acrescentar que tudo isso terá chances muito maiores de vir a funcionar caso seja instalada uma espécie de círculo virtuoso (*entrapment effect*). É claro que, se essa formação puder contribuir para a melhoria da vida do jovem e para a qualidade de vida do professor e de sua turma, haverá maiores chances de que essas formas de ação venham a ser integradas e mantidas no repertório das capacidades de intervenção do professor.

Já sabemos muitas coisas a respeito do que fazer para evitar e controlar a violência no ambiente escolar. O desafio, agora, é fazer que esse saber seja implantado diretamente nas escolas, nas práticas dos agentes educacionais. Essa implantação, se realizada com sucesso, em muito pode contribuir para a modificação de certas crenças.

Deixem-me concluir com uma analogia com o conflito que opôs Galileu à Igreja. Segundo a lenda, quando a Igreja forçou Galileu a afirmar que sua teoria sobre o movimento da Terra era incorreta, e que a Terra, o centro do universo, era imóvel, e que o Sol e os outros astros orbitavam em torno dela, ele murmurou logo em seguida: "E, no entanto, ela gira..." (Schiller, 1995). A distância entre a pesquisa e as práticas dos agentes escolares é, por vezes, tão grande quanto a que existia entre Galileu e a Igreja. Os pesquisadores que se preocupam com a violência na escola e com as condutas agressivas dos jovens não podem se contentar em cochichar sobre o assunto ou em emudecer, enquanto os responsáveis pelo processo decisório afirmam que a tolerância zero, os campos disciplinares, os detectores de metais ou as expulsões definitivas são maneiras eficazes de evitar e controlar a violência e as

condutas agressivas na escola. Como Galileu, nós sabemos, com base nos conhecimentos de nossos respectivos campos de pesquisa, que certas intervenções são mais adequadas que outras para evitar e controlar a violência escolar. Agora é o momento certo para ir além dos cochichos, no que se trata da formação dos professores e de outros agentes educacionais. Nosso campo de conhecimento é sólido o bastante para que tomemos a palavra e afirmemos – alto e bom som – àqueles que dizem que não há nada que se possa fazer com os jovens agressivos na escola:

"... E, no entanto, nós sabemos que podemos fazer muito mais!..."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDET, D.; ROYER, É. *Session de formation ou de perfectionnement sur l'intervention au secondaire: école et comportement*. Quebec: Ministère de l'Éducation, 1993a.
- _____. *Un guide d'intervention au secondaire: école et comportement*. Quebec: Ministère de l'Éducation, 1993b.
- BANDURA, A. *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Toronto: Prentice Hall, 1986.
- BEAUMONT, C. et al. *La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement*. [no prelo].
- BLOOM, L. A.; BACON, E. H. Professional portfolios: an alternative perspective on the preparation of teachers of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, v. 20, n. 4, p. 290-300, 1995.
- BURNARD, S.; YAXLEY, H. Children with behavioural and emotional difficulties: complex children, complex training for teachers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, v. 5, n. 2, p. 25-34, 2000.

- CARNINE, D. The professional context for collaboration and collaborative research. *Remedial and Special Education*, n. 16, p. 368-371, 1995.
- CHAMBERLAIN, L.; CARNOT, J. (Ed.). *Improving School Discipline*. Springfield, IL: Thomas, 1974.
- CHANDLER, L. K. et al. The effects of team-based functional assessment on the behavior of students in classroom settings. *Exceptional Children*, v. 66, n. 1, p. 101-122, 1999.
- CHENEY, D.; BARRINGER, C. Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, v. 3, n. 3, p. 174-182, 1995.
- COLE, T.; VISSER, J.; DANIELS, H. A model explaining effective practice in mainstream schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, v. 4, n. 1, p. 12-18, 1999.
- COOPER, P. Giving it a name: the value of descriptive categories in educational approaches to emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, n. 11, p. 146-150, 1996.
- COUTURE, C. et al. Comparaison des expériences et des croyances des enseignants québécois et britanniques en lien avec le avec le déficit de l'attention/hyperactivité. *Emotional and Behavioural Difficulties*. [no prelo].
- DESBIENS, N. et al. Relation entre la réputation, les habiletés sociales et le statut auprès des pairs de jeune en difficulté de comportement. *Revue québécoise de psychologie*. [no prelo].
- DESLANDES, R. et al. Patterns of home-school partnership for regular and special education students at the secondary level. *Exceptional Children*, n. 65, p. 496-506, 1999.
- FORTIN, L. et al. Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale*, n. 14, p. 93-120, 2001.

- GENDRON, M. et al. Trouble du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents: enjeux et perspectives d'intervention. *Revue canadienne de psycho-éducation*. [no prelo].
- GREENWOOD, C. R. Science and students with learning and behavioral problems. *Behavioral Disorders*, v. 27, n. 1, p. 37-52, 2001.
- GROSENICK, J. K.; HUNTZE, S. L. *More questions than answers*: review and analysis of programs for behaviorally-disordered children and youth. National needs analysis in behavior disorders. Columbia: University of Missouri, 1983.
- PARENT, G. et al. Les perceptions d'enseignantes et d'enseignants en adaptation scolaire quant à la formation continue. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, v. 24, n. 1, p. 117-154, 1997.
- POLIQVIN-VERVILLE, H.; ROYER, É. Current knowledge of behavioral difficulties and possible intervention strategies. *School and behavior*. Québec: Ministère de l'Éducation, 1992.
- PULLIS, M. An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, v. 17, n. 3, p. 191-201, 1992.
- ROYER, É. Behavior disorders, suspension and social skills: punishment is not education. *Therapeutic Care and Education*, n. 4, p. 32-36, 1995.
- _____. *École et hyperactivité: une étude des services éducatifs québécois*. Québec, 1990. Tese (Doutorado) – Université Laval.
- _____. L'Odysée... Quelques réflexions personnelles au sujet de l'avenir de la psychologie scolaire au Québec. *Revue Québécoise de Psychologie*, n. 19, p. 69-79, 1998.

- ROYER, É. The education of students with emotional and behavioral difficulties: one size does not fit all. In: VISSER, J.; COLE, T.; DANIELS, H. (Ed.). *Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools*. London: Elsevier Science, 2001. n. 1, p. 127-140.
- _____. School violence and teacher training policies. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Ed.). *Violence in School and Public Policies*. Paris: ESF, 2002. p. 159-169.
- ROYER, É.; BITAUDEAU, I.; POLIQUIN-VERVILLE, H. L'exclusion scolaire au secondaire: évaluation d'un programme alternatif à la suspension scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, n. 25, p. 25-40, 1996.
- ROYER, É.; SAINT-LAURENT, L. L'école primaire et les troubles de comportement: la situation québécoise. *Vie Pédagogique*, n. 76, p. 42-46, 1992.
- ROYER, É. et al. Equipa de interajuda entre professores: análise do seu impacto nas competências sociais dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 34, p. 627-649, 2001.
- _____. Impact of a social skills training program for adolescents with behavioural difficulties. *Emotional and Behavioral Difficulties*, n. 4, p. 4-10, 1999.
- _____. Effet d'un programme individualisé d'entraînement aux habiletés sociales sur les comportements et les habiletés sociales et scolaires d'adolescents en difficulté au secondaire. *Science et Comportement*, n. 26, p. 1-16, 1997.
- _____. Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire. *Revue des Sciences de L'éducation*, n. 26, p. 219-236, 2000.
- SCHILLER, E. P. The missing link in special education research: the practitioner. *CEC Today*, n. 14, Aug. 1995.

- SKIBA, R. J.; PETERSON, R. L. School discipline at a crossroad: from zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, v. 66, n. 3, p. 335-347, 2000.
- STEEL, L. Staff support through supervision. *Emotional and Behavioural Difficulties*, v. 6, n. 2, p. 91-101, 2001.
- SUGAI, G.; BULLIS, M.; CUMBLAD, C. Providing ongoing skill development and support. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, v. 5, n. 1, p. 55-64, 1997.
- TREMBLAY, R.; ROYER, É. *L'identification et l'évaluation des besoins des élèves en trouble du comportement: école et comportement*. Quebec: Ministère de l'Éducation, 1992.
- VAUGHN, S. et al. A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, v. 21, n. 1, p. 57-74, 1998.
- VEILLER, M.; ROYER, É. Os problemas de comportamento na escola secundária: avaliação de um modelo de formação pragmática por acompanhamento de professores. [Les problèmes de comportement à l'école secondaire: évaluation d'un modèle de formation pragmatique par accompagnement des enseignants]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 34, p. 651-672, 2001.
- VISSER, J. Eternal verities: the strongest links. *Emotional and Behavioural Difficulties*, v. 7, n. 2, p. 68-84, 2002.
- WEHBY, J. H.; SYMONS, F. J.; CANALE, J. A. Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, v. 24, n. 1, p. 51-56, 1998.
- YSSELDIKE, J. E.; ALGOZZINE, B.; THURLOW, M. L. *Critical issues in special education*. Boston: HMC, 1992.

4. PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA ESPANHA: O MODELO SEVILHA ANTIVIOLÊNCIA ESCOLAR (SAVE)

Rosario Ortega

*Considerando que a humanidade deve à criança o melhor que pode
lhe dar, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclama, em seu
10º princípio, que: a criança deve ser protegida contra todas as
formas de abandono, crueldade e exploração.*

(Declaração Universal dos Direitos da Criança. Assembléia Geral
das Nações Unidas, 20 de novembro de 1959)

*É obrigação do Estado proteger as crianças de todas as formas de
maus-tratos.*

(Convenção dos Direitos da Criança, artigo 19. Assembléia Geral
das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989)

*Mas essa criança era tanto um menino quanto uma menina, e as
formas de crueldade, maus-tratos e exclusão a que ambos podem ser
submetidos são tão variadas quanto as culturas e os ambientes nos
quais eles vivem e crescem e, por essa razão, a tarefa de proteger e
educar para a Paz, mal começaram.*

(Rosario Ortega, 2002)

INTRODUÇÃO

Tratar do complexo tema da violência escolar não é fácil por muitas razões, mas, em minha opinião, a principal delas é de natureza científico-ética. Tomar uma decisão pouco ponderada sobre o que vem a ser a violência e sobre como atenuá-la pode ser não apenas intelectualmente presunçoso como também eticamente arriscado e cientificamente imprudente. É por esse motivo que considero necessário partir do discurso público que vem sendo adotado pelas instituições que zelam pelo cumprimento dos Direitos Humanos. Neste sentido, é importante lembrar que o artigo 26.2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Por outro lado, dispor de um marco amplo, que faça referência às questões relevantes a esse tema quanto a conceitos e a necessidades de atuação, é não apenas um desafio, mas também uma necessidade. Esse marco deverá indicar a área de reflexão e a direção a ser tomada pelas atividades, tanto de pesquisa quanto práticas. Uma dessas áreas, a da pesquisa e da atuação, cuja natureza é prospectiva, exige que estabeleçamos aquilo que é necessário para que possamos construir escolas não-violentas, que transmitam os valores da justiça e da paz. Em minha opinião, esse marco não pode nem deve ser imposto senão a partir do discurso de organismos juridicamente legitimados para tanto. A partir desse marco sociojurídico, não resta dúvida que são os governos nacionais que devem atuar

por meio do incentivo à pesquisa, elaborando programas de cooperação e supervisionando a qualidade das intervenções. É isso que vem ocorrendo, em maior ou menor grau, desde fins da década de 80 e, particularmente, no decorrer da década de 90, nos países que compõem a União Européia.

Um tipo de incentivo à pesquisa e à intervenção educacional que vem sendo adotado nos últimos dez anos por organismos como o Conselho da Europa e o Parlamento Europeu vem permitindo um crescimento inédito das investigações e das iniciativas educacionais para a prevenção da violência escolar. Programas de ajuda econômica à formação de grupos internacionais de pesquisa vêm dando prioridade ao tema da violência escolar e oferecendo apoio financeiro às iniciativas dos pesquisadores nesse campo. Prova disso é o conjunto de bons produtos científicos que nos servem de referência (Smith et al., 1999; Smith, Brain, 2000).

No entanto, e apesar da autoridade moral que essas organizações têm e exercem, elas podem atuar apenas como motivadoras e orientadoras das atividades a serem postas em prática por agentes sociais concretos. Foram os indivíduos, os grupos e as instituições, indo desde os pesquisadores independentes até os governos responsáveis, que tornaram possível o desenvolvimento do estudo e da prevenção da violência no âmbito da União Européia.

Embora tenha havido um grande progresso, se considerarmos que o primeiro estudo exploratório geral sobre o estado da questão foi realizado em fins da década de 80 (Walker, 1989), isso não significa que, no contexto cultural europeu, haja unanimidade de critérios quando se trata de definir o que vem a ser a violência escolar e quais programas de intervenção são os mais adequados. Já avançamos muito, mas muitas questões ainda estão em aberto, restando ainda um longo caminho a ser percorrido.

UM MARCO CONCEITUAL PARA A PESQUISA E A INTERVENÇÃO

É cada vez mais generalizado o consenso de que, para avançar nesse campo, além de definições claras e precisas, teremos que elaborar conjuntamente um conceito de violência escolar que permita o trabalho coordenado de especialistas e estudiosos de diversas disciplinas. Dispor de uma boa conceituação sobre a violência escolar implica assumir que esta deva ser considerada mais como um fenômeno psicossocial multifacetado que como uma característica individual de determinados sujeitos. Por essa razão, não falaremos de conduta violenta, mas sim do fenômeno interpessoal e social da violência escolar.

Temos que avançar em direção a uma definição que seja capaz de captar os matizes interdisciplinares sem perder, ao longo do caminho, a essência do que definitivamente parece constituir a própria substância do problema que, como já dissemos, está relacionado à injustiça e à crueldade. Esta, contudo, é uma idéia genérica. Necessitamos de uma definição mais precisa para entendermos de que estamos falando, quando tratamos de violência escolar. Dito de outra forma, temos que alcançar uma aproximação conceitual que nos permita operar no terreno da pesquisa e no terreno da intervenção preventiva, contando com um certo grau de segurança de estarmos agindo de forma deontologicamente correta e cientificamente adequada.

Já executamos uma revisão histórico-crítica (Ortega, 2002) desse tema e concluimos que a violência é uma produção humana gerada no curso da vida de relações criada pelas pessoas no âmbito de seus ambientes imediatos, mas também nos ambientes menos diretos. Além do mais, sou de opinião (Ortega, 2000) que, se não incluirmos na análise conceitual a

dimensão moral, também não conseguiremos nos aproximar de uma compreensão verdadeira desse fenômeno. No fenômeno da violência, há uma constante: algumas pessoas, por si sós, institucionalmente ou em grupos, exercem violência sobre outras, quando impedem ou dificultam que estas tenham livre acesso ao gozo dos direitos humanos.

A violência se exerce no marco da organização social, em suas instituições e agrupamentos. Nesse sentido, há violência na instituição escolar quando, em seu interior, algumas pessoas são acoçadas, maltratadas ou socialmente excluídas, física, psicologicamente ou moralmente. Nem todos estariam de acordo com essa definição. Alguns (Olweus, 1999) preferem reservar o termo violência para significar os maus-tratos que se manifestam como agressão física frente a outros tipos de conduta agressiva supostamente não-violenta. Discutimos esse postulado e optamos por uma visão claramente social, intercultural e moral do construto científico a que denominamos de violência escolar.

Voltando à importância orientadora das instituições supranacionais e da atuação educacional preventiva na Europa, constatamos que, na última década do século 20, foi produzido algum avanço na formulação e na execução de planos e programas de intervenção preventiva e paliativa com relação a esse fenômeno, de onde resultou algum progresso com relação à concepção da mesma. Nesse sentido, encontramos no último informe do Conselho da Europa, redigido pela professora Naomi Vettenburg (1999), certas chaves que nos permitem visualizar o que seria o campo de análise mais adequado. Desse modo, Vettenburg (1999) sustenta que as únicas abordagens teóricas possíveis são as de natureza holística, abordagens globais e abrangentes que levem em conta que a *violência escolar* é um fenômeno resultante da confluência de múltiplos fatores, entre os quais cabe destacar, pelo menos, os seguintes:

- fatores relacionados ao contexto familiar no qual o sujeito é criado e educado (falta de atenção, falta de afeto, abandono, falta de controle, violência doméstica, pobreza, subabitação, indigência, etc.);
- fatores de relações interpessoais e de grupos de pares (idade, sexo, tipos de agrupamento, instabilidade emocional, falta de capacidades sociais, fenômenos de maus-tratos e exclusão social entre iguais, entre outros);
- fatores relacionados à escolaridade (má disciplina, equivocada ou exagerada; ausência de diálogo entre professores e alunos; falta de medidas preventivas e paliativas, entre outros) e muito especialmente à atmosfera da escola (ausência de igualdade de oportunidades, pouca organização escolar, multiculturalismo, entre outros da mesma natureza);
- fatores de contexto social comunitário (núcleos populacionais insuficientemente dotados de serviços e de proteção social, populações nas quais medram o crime e as condutas anti-sociais adultas de maneira geral, etc.);
- fatores relativos aos meios de comunicação de massa e à influência que estes exercem sobre a consciência dos cidadãos, num ou noutro sentido, mas, em determinadas ocasiões, desviando a atenção para o secundário, embora escandaloso, e produzindo tensão, quando não modelos agressivos;
- fatores relacionados ao desenvolvimento geral dos países, regiões e até mesmo setores internacionais; e

- políticas que não atendem na medida do necessário às necessidades dos cidadãos e que governam dando as costas ao estado do bem-estar do cidadão.

Quando se presta atenção à confluência desse amplo conjunto de fatores, surge, necessariamente, um modelo de análise que poderíamos considerar macrossocial, relacional e psicológico, sem que isso implique ignorar determinados fatores naturais, como o biológico-caracterial, ou, mais diretamente, o patológico-criminoso. Isso significa que estamos falando de um modelo multidisciplinar e intercultural que, simultaneamente, pretende servir de plataforma à pesquisa e à intervenção. Ele, definitivamente, deve ser um modelo teórico integrador, não-excludente, mas operativo e funcional, um modelo que explique a vulnerabilidade do indivíduo frente ao mundo, frente ao grupo, frente ao outro e também frente a si mesmo. Não estamos falando necessariamente de vulnerabilidade passiva, já que o ser humano não o é, mas sim da vulnerabilidade a que estão sujeitos aqueles que, por circunstâncias pessoais ou externas, não encontram maneiras de fazer valer seus direitos, ou porque não se encontram em condições de reconhecê-los como tais ou porque o exterior os impede de exercê-los. A vítima da violência é vítima porque, por uma série de razões, não consegue evitá-la; não sabe ou não pode pedir ajuda; ou, mesmo quando a pede, não consegue obtê-la ou incorporá-la e, por fim, não a recebe porque ninguém a dá a ela.

Iremos analisar de forma breve esse conceito de *vulnerabilidade*, uma vez que ele é necessário para a compreensão da injusta situação das vítimas da violência e da responsabilidade de todos que, tendo conhecimento dos efeitos desse cruel fenômeno, devem se sentir responsáveis por ele, e impelidos a colaborar para sua eliminação e prevenção.

Vulnerabilidade e diversidade das formas de violência e de prevenção

Dentro desse princípio de vulnerabilidade individual, deve ser encontrada a explicação da violência escolar, sem que tenhamos que recorrer a imponderáveis, como o de considerar a herança biológica como um determinante cego. A vida em sociedade, os costumes e a ética atuam como contraponto à tentação biologicista. Sou de opinião que é na interação de experiências de origens diversas que temos que buscar as causas e as nefastas conseqüências da violência. É na dinâmica de fatores, já complexos em si, que acharemos as tendências a correr riscos e os fatos cruéis da violência. Somente dessa forma evitaremos a tentação de atribuir culpa à própria vítima e saberemos conferir aos elementos de ajuda (pessoas, programas, iniciativas, verbas, etc.) o importante papel que eles podem vir a desempenhar. Se o fenômeno da violência em grande medida é causado pela interação da vulnerabilidade das vítimas com a prepotência, o desdém ou a ignorância daqueles que podem evitar os atos de crueldade, estamos em condições de adotar uma abordagem preventiva e paliativa de caráter objetivo.

Por outro lado, nem todas as condutas e atitudes violentas são do mesmo tipo. Da conduta criminosa e anti-social aos casos de maus-tratos, falta de respeito, rebeldia, indisciplina ou simples belicosidade, o conceito de violência escolar inclui grande número de ocorrências, atitudes e comportamentos diferentes, que não devem ser confundidos entre si.

Partindo da consideração de que nos encontramos frente a um fenômeno complexo, a intervenção preventiva e paliativa também deve ser encarada em toda a sua amplitude. No informe do Conselho da Europa já mencionado (Vettenburg, 1999), afirma-se que é necessário pensar pelo menos em termos de três grandes linhas de atuação para a prevenção da violência escolar:

- a prevenção *primária*, que teria uma finalidade de otimização das condições sociais em geral que cercam o sujeito;
- a prevenção *secundária*, que se referiria diretamente à ação da escola, ou desencadeada a partir dela, prestando assistência aos estudantes em situação de risco; e
- a prevenção *terciária*, que se refere ao trabalho direto com estudantes que já estão envolvidos em fenômenos de violência, conduta anti-social, criminalidade juvenil, vitimização, etc. (a prevenção terciária implica a ação externa de caráter paliativo. Trata-se aqui de conseguir que a vítima deixe de sofrer e troque sua situação de vulnerabilidade por formas mais seguras e justas de relações, modificando sua condição de vítima).

Não podemos afirmar que as linhas de prevenção da violência, que tão abundantemente se desenvolveram nos países da União Européia nesses últimos dez anos, sempre tenham se baseado nessa concepção holística do que vem a ser a violência escolar, nem tampouco que elas tenham ativado sistemas integrados de prevenção. Estamos, contudo, em condições de afirmar que foi esse o modelo, que denominamos de *ecológico* e *intercultural* (Ortega, 2000), que embasou as iniciativas de pesquisa e de intervenção educacional postas em prática por nossa equipe no decorrer desta década (Ortega, 1992, 1994, 1995, 1997; Ortega, Angulo, 1998; Ortega et al., 1998, 2000). Coerentemente com a perspectiva antes defendida, devemos acrescentar que isso foi possível porque o contexto cultural no qual trabalhamos assim o permitiu. Um contexto cultural, o espanhol, no trabalho de combate à violência escolar, permitiu que visualizássemos de forma positiva maneiras de tentar aperfeiçoar os sistemas de convivência escolar.

PESQUISA E INTERVENÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA ESPANHA

Quando, em 1989, o Conselho da Europa incentivou e financiou o primeiro exame geral da situação da educação para a paz e para a não-violência nas escolas européias, a resposta das autoridades educacionais espanholas àquela enquete foi dada por escrito, consistindo de um informe no qual não era mencionado qualquer programa de combate à violência escolar neste país (Walker, 1989). As pessoas que redigiram essa resposta às perguntas colocadas ressaltaram que, na Espanha, o assunto da disciplina escolar era visto com um certo grau de ambigüidade. Muitos professores, sensibilizados pelo autoritarismo sofrido durante o período da ditadura do general Franco, sentiam-se inseguros ao aplicar modelos disciplinares estritos. Tal era o desejo de liberdade, que alguns eram de opinião que era difícil assumir disciplinas passíveis de ser interpretadas como impositivas ou autoritárias.

Apenas dez anos mais tarde, os meios de comunicação de massa passaram a ecoar as preocupações da sociedade quanto ao possível abandono do controle disciplinar nas escolas e nas famílias. Entre ambas as construções sociais, a do medo do autoritarismo e a do medo da libertinagem, ocorreu uma frutífera década de trabalho docente e de pesquisa que, no entanto, ainda não recebeu reconhecimento suficiente, nem social nem institucional, por parte das autoridades políticas. Na Espanha, durante os primeiros anos da década de 90, as pesquisas foram realizadas exclusivamente por grupos de acadêmicos que, às vezes com financiamentos europeus e ligados a equipes estrangeiras, vêm realizando um lento trabalho de coleta de dados, de análise e de apresentação de modelos de intervenção preventiva e paliativa.

Mas foi apenas em 1997 que se produziu uma verdadeira sensibilização, tanto da sociedade quanto das instituições políticas, sobre os problemas de violência e de conflitos nas escolas. Foi nesse momento que as administrações educacionais regionais começaram a se preocupar, sobretudo com os problemas de indisciplina e rebeldia e, em menor medida, com os problemas de violência nas escolas.

No nível governamental, foi apenas em 1999 que, por iniciativa do Parlamento espanhol, foi executado um estudo descritivo sobre os comportamentos e as atitudes agressivas entre os estudantes, bem como sobre a maneira pela qual o corpo docente encarava a questão. Esse documento é conhecido como o *Informe do Defensor do Povo* (2000), uma vez que foi aquela instituição, em colaboração com a representação espanhola do Unicef, que foi incumbida da responsabilidade social de executá-lo.

A importância do *Informe* é dupla. Por um lado, o fato de ele ter sido executado por uma alta instituição do Estado, cuja incumbência é zelar por um melhor cumprimento dos direitos dos cidadãos, o converteu num documento social de importância política. Por outro lado, esse foi o primeiro levantamento a contar com uma amostragem de estudantes secundaristas de todo o Estado espanhol, o que lhe confere representatividade ampla no tocante a esse setor da educação.

No *Informe* são descritas as formas de maus-tratos que tanto os professores quanto os alunos citam como sendo as mais freqüentes e, embora ainda não fosse usado um indicador geral da violência, ele é importante também pela análise da literatura científica anterior à sua elaboração, e também pela boa orientação das propostas educacionais ali contidas. Infelizmente, uma vez executado, o *Informe* não

foi apresentado ao Parlamento nem recebeu divulgação suficiente, e tampouco foi usado como incentivo ao desenvolvimento de programas de intervenção geral para todo o país. Isso, aliado ao fato de o informe não ter realizado um estudo concreto sobre os diferentes níveis e formas de violência escolar, tendo apenas pedido aos professores e alunos que mencionassem e avaliassem certas formas de maus-tratos verificadas em meio aos estudantes, retirou brilho de um documento que, de qualquer forma, é da máxima importância, por ser o único realizado em nível estatal.

Como argumentamos em outra ocasião (Ortega, Del Rey, Fernández, 2002), foram as administrações educacionais regionais que ficaram encarregadas das iniciativas nesse sentido. Hoje, na Espanha, 15 das 17 Comunidades Autônomas Regionais dispõem de programas institucionais de prevenção de conflitos nas escolas, de atenção à disciplina ou de educação para a convivência. Foi e continua sendo pioneira a Comunidade Autônoma da Andaluzia que lançou, entre os anos de 1997 e 2001, um programa específico de prevenção dos maus-tratos entre estudantes, que tivemos a honra de formular e supervisionar: o projeto Andaluzia Antiviolença Escolar (Andave) (Ortega et al., 1989, 2000).

No entanto, a pesquisa propriamente dita sobre a violência escolar, ainda mais antiga, sempre foi, como já afirmamos, de iniciativa de grupos específicos de pesquisadores, o mais das vezes financiados por programas gerais de fomento a pesquisas, nacionais ou europeus. Um amplo conjunto de trabalhos foi então desenvolvido, enfocando diferentes objetos de estudo, abrangendo desde a disciplina e a desmotivação para o estudo, até a insubordinação e o vandalismo. No entanto, os maus-tratos entre colegas sempre foram a subcategoria da violência escolar mais estudada no contexto europeu e também na Espanha.

De nossa parte, enfocamos o trabalho sobre a violência interpessoal nas suas diversas formas e manifestações, mas particularmente nos maus-tratos, na prepotência e na exclusão social entre os estudantes. Dedicamos a esse tema nossa atividade de pesquisa, realizando estudos de naturezas diversas. Dentre eles, mencionaremos os seguintes: um estudo sustentado sobre a natureza do fenômeno da violência interpessoal entre estudantes e sua ocorrência nas escolas (Ortega, 1992, 1993, 1994, 1995; Ortega, Angulo, 1998; Ortega, Del Rey, Mora-Merchán, 2001; Ortega, Mora-Merchán 1995, 2000); um estudo sobre a agressividade injustificada na pré-escola (Monks, Ortega, Torrado, 2002); um estudo sobre instrumentos de mensuração (Ortega, Mora-Merchán et al., 1999), um estudo sobre pensamento e atribuição de significado entre vítimas e agressores (Smorti, Ortega, Ortega, 2002); um estudo sobre emoções morais e violência interpessoal (Ortega, Sánchez, Menesini, 2002) e a formulação, o desenvolvimento e a avaliação de projetos e programas de intervenção para sua execução (Ortega, 1997, 2000; Ortega, Del Rey, 2001; Del Rey, Ortega, 2002; Fox, Ortega, 2000, entre outros).

Numa breve síntese, pode-se afirmar que entre 2% e 5% dos alunos de escolas secundárias e entre 5% e 15% dos de escolas primárias verificam-se fenômenos de violência interpessoal entre colegas, de tipos e níveis de gravidade diferentes (Ortega, Mora-Merchán, 2000). Decerto que tomamos a precaução de distinguir entre o problema da violência interpessoal e outros problemas, como os já mencionados fenômenos da indisciplina, com os quais eles podem estar interrelacionados, embora não devam ser confundidos. Se quisermos manter-nos fiéis ao princípio antes defendido, de que a violência pressupõe a existência de vítimas de maus-tratos, de prepotência ou de exclusão, é necessário que esse fenômeno não seja confundido com qualquer outro

que ocorra nas salas de aula e nas escolas, embora eles tenham elementos em comum. Sempre tentamos não gerar alarme social diante de um fenômeno que, em nosso contexto cultural, não apenas não é maciço, embora seja de grande importância, mas que também exige estudos muito mais detalhados, que não culpabilizem de forma equivocada nem a instituição escolar, nem os estudantes, nem suas famílias.

As iniciativas educacionais surgidas a partir dessas pesquisas foram de caráter preventivo e tenderam a tratar da melhora da convivência, embora tenham focado também a eliminação ou a atenuação do problema da violência. Foi essa a direção dada aos dois projetos regionais pelos quais fomos responsáveis: o Projeto Sevilha Antiviolença Escolar (Save) e o Projeto Andaluzia Antiviolença Escolar (Andave). No restante desta intervenção, apresentarei um breve resumo do projeto Save e de seus resultados.

O MODELO TEÓRICO-PROCEDIMENTAL DO PROJETO SAVE

Não foram muitos os trabalhos que enfocaram a violência escolar e, em particular, os maus-tratos entre colegas a partir de uma perspectiva integrada e global, que considere a escola e sua ecologia humana como o campo de atuação em todos os sentidos. Foi esse o enfoque adotado pelo projeto Save. Esse projeto realizou um esforço no sentido de articular pesquisa e intervenção de forma sistemática e cotidiana. Acreditamos que esse vínculo seja aquilo que confere caráter e identidade ao projeto Save.

Inspirado no modelo desenvolvido durante os anos compreendidos entre 1991 e 1994, na Universidade de Sheffield (Smith, Sharp, 1994), o Save foi formulado com a finalidade

de reduzir ou atenuar os problemas da violência interpessoal nas escolas, focalizando os maus-tratos, o assédio, a prepotência e a exclusão social que às vezes os estudantes praticam uns contra os outros. Contando com financiamento externo (Plano Nacional de P&D), o projeto dispunha de autonomia, exercida pela equipe de pesquisa, para cobrir pequenos gastos de viagens, material, etc., o que lhe permitiu tomar decisões relativas à autonomia dos pesquisadores e dos docentes.

Partiu-se de uma concepção psicoeducativa genérica, de caráter ecológico (Bronfenbrenner, 1979), que visa a analisar a realidade concreta de cada escola em si, tentando não introduzir na análise elementos estranhos àquela cultura escolar, e respeitando a dinâmica organizacional de cada uma delas. O projeto foi também formulado com base numa filosofia genérica do que é conhecido como pesquisa-ação, ou seja, gerar a participação dos professores e das famílias e possibilitar aos alunos a exploração de sua própria realidade e o descobrimento dos problemas interpessoais em busca de soluções possíveis.

Uma parte muito significativa do modelo teórico do Save consistiu no princípio de incorporação do corpo docente das escolas num processo de formação e de paulatina tomada de consciência com respeito ao problema da violência escolar. Enfocou-se a descoberta de atitudes e comportamentos de maus-tratos entre colegas, sem esquecer que a totalidade do sistema humano e de atividades da escola representa um amplo cenário de convivência, no qual o surgimento de maus-tratos é possível, embora condenável.

Desse modo, os professores, os alunos e as famílias foram vistos como microssistemas importantes para a convivência e, em si mesmos, como possíveis agentes de transformação. Valorizou-se a leitura que cada um desses microssistemas poderia fazer do problema da violência e a forma pela qual eles eram afetados pelo fenômeno dos maus-tratos entre colegas.

Em muitas ocasiões, foi necessário ajudá-los a fazerem novas leituras, já que, por exemplo, os professores tendem a encarar muitos desses problemas como fenômenos de indisciplina ou de falta de controle familiar, ao passo que as famílias tendem a responsabilizar os professores e a desvincular as atitudes escolares de seus filhos de seus próprios modelos educativos. Por fim, os alunos tendem a separar seu próprio mundo relacional daquele estabelecido por eles com relação aos professores. A idéia genérica é a de que é necessário contemplar todos os pontos de vista, não tanto para somá-los, mas sim para observar o fenômeno em toda a sua complexidade.

O esquema geral de atuação foi o seguinte:

- investigação da situação em cada escola, fazendo com que os professores e os alunos não se sentissem examinados a partir do exterior, mas incorporando-os aos objetivos da pesquisa e informando-os, por meio de um seminário introdutório, da necessidade de examinar o fenômeno;
- formação continuada dos professores na própria escola, o que foi implementado diretamente pelos pesquisadores e por meio da mobilização de recursos externos (seminários com especialistas estrangeiros, cursos sobre estratégias específicas, etc.). A atenção dada à formação dos professores manteve-se durante os quatro anos de implementação do Save;
- formação, em cada escola, de equipes de professores que passavam a atuar como equipes do Save, e que eram apoiadas por pequenas verbas externas, geralmente originárias da própria administração educacional. Foi também fornecido suporte técnico, conceitual e afetivo externos, atendendo às necessidades prioritárias da equipe, e sempre

mediante solicitação sua. A inclusão dos conceitos de autonomia para a tomada de decisões e de estímulo profissional, que implicavam a busca e a obtenção de reconhecimento externo, foram também elementos-chave;

- por fim, e talvez, da máxima importância, manter, durante os quatro anos de duração do projeto, uma rede permanente de coordenadores das equipes do Save de cada escola, que periodicamente se reuniam com os pesquisadores numa instituição externa à escola, a Universidade. Isso permitiu que os professores participantes do projeto vissem a si próprios como parte de uma meta externa socialmente importante: eles faziam parte de uma pesquisa sobre um problema que adquiria alcance social cada vez mais amplo.

Conseguir que os professores aprendam a distinguir o fenômeno dos maus-tratos entre colegas, prestem atenção a ele e dêem-se conta de que a prevenção do abuso e da prepotência tem que estar incluída nos seus objetivos educacionais foi a grande meta do projeto. A conscientização sobre a necessidade de não tolerar a violência e de não vê-la como um problema pessoal de uma criança específica (agressor ou vítima) foi de importância fundamental. Tratava-se de perceber que a violência é um problema de toda a comunidade escolar, uma vez que ela tem efeitos destrutivos para todos os seus integrantes.

O projeto Save propôs aos professores de cada escola (não era necessária a participação da totalidade do corpo docente, mas apenas de um número mínimo de três professores aceitos pela direção para compor a equipe de trabalho) engajada no combate à violência a formulação de um projeto educacional concreto. Esse projeto escolar deveria

ter como foco as relações interpessoais, embora estas fossem vistas a partir de uma concepção muito ampla. Relações interpessoais em si e relações interpessoais como plataforma humana da atividade acadêmica.

Costumamos afirmar que esse modelo de trabalho fundamenta-se na análise de duas dimensões: o ecossistema das relações interpessoais e a atividade de ensino e aprendizagem. Essas duas dimensões, vistas como dois grandes fatores articulados entre si, nos oferecem uma visão da realidade social, psicológica e acadêmica da escola, como uma verdadeira comunidade de convivência, na qual se aprende não apenas o que consta dos planos curriculares explícitos, mas também o que se converte em currículo não-planejado e implícito, ou oculto. Trata-se de resgatar, para a análise da escola, o velho modelo comunitário.

A partir dessa perspectiva de intervenção, cada escola apresenta-se como uma unidade de convivência, configurada a partir da coexistência e da articulação – melhor ou pior – dos seguintes grupos humanos: professores, alunos e famílias. O planejamento concreto da atuação, no âmbito do projeto formulado pelas diversas escolas, realiza-se mediante os chamados programas de trabalho.

Os programas como caixas de ferramentas

A aplicação do projeto Save não vem previamente formulada a partir da teoria, embora a teoria tenha desempenhado um importante papel. Uma vez colocadas as bases do modelo, a intervenção propriamente dita deveria ser criada pelos professores, em comunicação com os pesquisadores. A análise dos sistemas de atividade (ensino, divisão de tarefas, atividade recreativa e de tempo livre, etc.) e a análise dos modelos de convivência (distribuição e exercício do poder, modos de comunicação, normas e

convenções que regulam a vida cotidiana, etc.) de cada escola deveriam ser realizadas pelos professores da equipe Save daquele centro educacional.

O conceito de programa, como a formulação de metas e estratégias, nasce como consequência lógica da necessidade de ordenar as iniciativas sugeridas pelas diversas equipes docentes. Portanto, o conceito tradicional de programa, encerrado em seus elementos de planos concretos, se encaixa mal com o modelo de projeto aberto, usado na formulação do Save. Inventamos um conceito de programa assemelhado ao conceito de *caixa de ferramentas*, retirado do modelo teórico de Vygotsky (1934). Os programas do Save foram executados em cada escola de forma diferente, tal como formulados por seus agentes, ou seja, pelos professores, que, uma vez tendo entendido que teriam que traçar seu próprio caminho, aceitaram criar suas próprias estratégias e planos.

Não foi difícil, observando o caminho escolhido pelos professores, teorizar e articular as iniciativas num esquema único, que foi formalizado e apresentado ao coletivo dos coordenadores. O trabalho de teorização, formalização e devolução das idéias consensuais foi assumido pela equipe de pesquisa sediada na Universidade, embora todo o prosseguimento do trabalho tenha sido discutido e resolvido de comum acordo. Desse modo, após uma série de reuniões com os coordenadores das equipes docentes, a equipe da Universidade formulou três grandes linhas programáticas, que foram colocadas em discussão junto ao grupo de coordenadores das equipes de professores e aprovadas por eles. Atribuímos a essas linhas programáticas o valor de consistir no conjunto de intenções de atuação, ordenadas segundo as grandes linhas de trabalho.

Três grandes linhas programáticas foram elaboradas com a ajuda dos professores que enfrentavam sua tarefa de evitar

a violência por meio do aperfeiçoamento da convivência: a) o programa de *educação de sentimentos e emoções*, concebido com a intenção de incorporar a atenção à vida afetiva e emocional dos alunos, como sendo um caminho apropriado para a educação em valores; b) o programa de *gestão democrática da convivência*, concebido como a necessidade de dar atenção à maneira como se formulam e se cumprem as convenções, as normas e as regras que regulam a vida cotidiana na sala de aula e na escola como um todo; c) o programa de *trabalho de cooperação em grupo*, considerado como sendo a opção adequada para a atividade de ensino. Aprender e ensinar levando em conta que a unidade de ação educativa é o grupo de alunos e alunas que se defronta nas atividades, em diálogo com seus companheiros e regulando o cumprimento das tarefas sugeridas pelo professor ou professora.

As linhas programáticas jamais se apresentaram como um programa único a ser aplicado uniformemente em todas as escolas. O projeto Save fugiu do conceito de aplicador de programas que, tradicionalmente, vem sendo conferido aos agentes educacionais. Os professores eram vistos como protagonistas de seu próprio processo, e nunca como aplicadores de teorias externas. Os professores do Save jamais foram considerados como instrutores ou monitores de uma idéia de origem externa, mas sim como educadores criativos que, com base numa série de compromissos assumidos em grupo, se esforçavam por dar atenção a seu próprio modelo de trabalho, buscando sua própria originalidade e atendendo às necessidades concretas de seus alunos e alunas.

No entanto, as linhas programáticas do Save surgiram do debate e da negociação com os professores, abrangendo um amplo espectro de necessidades educacionais. A gestão da vida cotidiana, em termos de democracia viva (analisar

normas e convenções e tentar que elas não sejam incoerentes nem arbitrárias, mas democráticas e praticáveis) abrangia a necessidade de atender a vida social dentro de sala de aula e na escola como um todo. A formação relativa a valores foi direcionada para a necessidade de atender à vida afetiva e emocional dos alunos, a como fazer com que as pessoas da escola valorizem-se e apreciem-se, evitando provocar sofrimento aos outros e procurando não se deixar envolver pela violência alheia. Por fim, dar atenção ao tipo de ensino que praticamos nos leva a considerar que não é possível ensinar solidariedade e cooperação se o ensino é individualista e não-cooperativo. Desse modo, a incorporação da cooperação no ensino das matérias curriculares coaduna-se com o modelo de busca da convivência e da paz, e do repúdio à violência.

Tentamos nos aliar a professores nos quais acreditássemos, professores inovadores, seguros de si e que conhecessem e compreendessem as necessidades de seus alunos e alunas, e que só alterassem suas práticas quando verdadeiramente convencidos de que essas alterações eram necessárias. O Save foi um projeto cognitivo, no sentido de que só avançava quando os docentes dominavam totalmente seu próprio projeto de mudança, reconheciam erros em sua prática ou eram capazes de visualizar alternativas mais adequadas. Um projeto que acreditou no princípio construtivista, segundo o qual uma idéia, um sistema ou uma crença são alterados apenas quando as idéias, sistemas e crenças anteriores se mostram inadequados.

O Save foi implementado no decorrer de três períodos acadêmicos (1996/1997-1998/1999), implicando um movimento de sensibilização, conscientização, formação e atuação num total de setenta professores e professoras, divididos em dez grupos de trabalho compostos por nove

docentes e um grupo de orientadores educacionais de escola primária e secundária, com os quais trabalhamos de forma contínua durante esse intervalo de tempo. Todos eles estavam organizados em equipes que recebiam apoio financeiro e reconhecimento institucional do Centro de Professores de sua zona. Cada um deles desenvolveu seu próprio projeto de prevenção da violência escolar em sua escola, com base no modelo antes descrito, embora desenvolvido de forma particular por grupo. Cada um deles elaborou um relatório final sobre seus trabalhos e compareceu regularmente às reuniões de coordenação com os membros da equipe da universidade com quem trabalhavam.

A equipe da Universidade, formada pelos pesquisadores do projeto (ver Ortega et al., 1998), desempenhou atividades de apoio, colaboração e auxílio contínuo. Esse auxílio, além da coordenação das reuniões periódicas (uma por mês, durante cada período) constou do aporte de recursos (desde referências bibliográficas, pequenos programas de treinamento específico em estratégias concretas, convites para seminários e conferências de especialistas, até assistência às reuniões de trabalho da equipe docente, sempre que solicitado). Ao final de cada período, todos os professores participantes do projeto Save reuniam-se para tirar conclusões sobre as metas atingidas e formular os passos para o período seguinte.

O período de 1999-2000 foi considerado pela equipe de pesquisa da Universidade como o momento certo para fazer a avaliação dos trabalhos, tarefa essa que passou a ocupar seu tempo. Algumas escolas, contudo, deram prosseguimento a seu trabalho e, na medida do possível, continuamos a nos reunir para atividades concretas, como avaliar programas já iniciados pelos professores ou pôr em andamento alguma iniciativa nova (Fox, Ortega, 2000; Del Rey, Ortega, 2001).

O SAVE TEVE ALGUNS RESULTADOS POSITIVOS

A avaliação dos resultados do projeto Save foi realizada a partir de diferentes marcos de informação. Em primeiro lugar, usamos um modelo de pré-teste/pós-teste para medir, sobretudo, o número dos implicados no problema, bem como as possíveis mudanças de atitude verificadas entre os alunos, com relação aos maus-tratos entre colegas. Para tal, utilizamos o *Questionário sobre intimidação e maus-tratos entre colegas*, de Ortega, Mora-Merchán e Mora (1995). Esse instrumento foi aplicado em dois momentos diferentes: antes do início da intervenção (período de 1995) e quatro anos mais tarde (período de 1999-2000), em algumas escolas que haviam trabalhado sob a abrangência do modelo Save, já descrito. Em termos concretos, os alunos de cinco escolas voltaram a responder ao questionário sobre intimidação, o que representa 50% das escolas que desenvolveram programas Save de prevenção de abusos entre iguais, mediante diferentes programas de Educação para a Convivência (ver Ortega et al., 1998). Dentro desse mesmo marco de avaliação objetiva, incluímos a comparação de alguns aspectos importantes relativos às escolas que haviam trabalhado sob o guarda-chuva metodológico do Save, e escolas que não o haviam feito, e que pertenciam a ambientes populacionais semelhantes. Para tanto, o questionário foi aplicado em três escolas (duas primárias e uma secundária) de condições socioculturais semelhantes às escolas do Save, e seus resultados foram comparados quanto aos níveis de violência escolar, atitudes perante a escola, etc.

O segundo dos aspectos avaliados foi a percepção da eficácia da intervenção a partir do ponto de vista dos próprios alunos. Consideramos que o trabalho dos professores era às vezes titubeante, outras vezes seguro e entusiástico, e sempre

autônomo e original com relação ao modelo, e que a opinião dos alunos era importante. Desse modo, examinamos a eficácia dos programas Save da perspectiva dos alunos e alunas que deles se beneficiaram. Para tal, utilizamos um pequeno questionário constando de três perguntas sobre o que os professores haviam feito para melhorar as relações entre colegas, a partir de quando e quais foram os resultados dessas intervenções.

Irei expor agora um breve resumo dos resultados, discriminados em cinco categorias: a) melhoraram as relações interpessoais entre os alunos; b) os estudantes apreciaram as mudanças que seus professores planejaram e introduziram na convivência escolar; c) foi reduzido o número de alunos envolvidos em fenômenos de violência, e também os sentimentos de vitimização; d) houve alteração nas atitudes e valores relativos à violência escolar.

- a) *Melhoraram as relações interpessoais entre alunos.* Após o período de intervenção, os alunos e alunas encontravam-se mais satisfeitos com as relações que estabeleciam com seus colegas (a categoria dos satisfeitos passou de 66% para 77%), ao mesmo tempo em que diminuiu o número de insatisfeitos (de 2,2% para 1,8%). Os estudantes afirmaram que era menos freqüente eles sentirem-se solitários ou isolados na hora do recreio, diminuindo praticamente à metade o número de alunos que freqüentemente se sentiam isolados (de 7% para 3,5%), bem como o dos que algumas vezes se sentiam solitários (de 31,5% para 15%).
- b) *Os alunos perceberam e gostaram das inovações introduzidas pelos professores.* Foi avaliado o impacto entre os alunos de cada um dos subprogramas ou atividades das diversas linhas programáticas. Medimos esse impacto

em termos de três níveis de respostas: "*não serviu para nada*", "*o problema melhorou*" (que, por sua vez, continha três possibilidades: "*os maus-tratos diminuíram*", "*melhoraram as relações entre colegas*" e "*houve melhoras não-específicas*") e, por fim, a categoria de "*o problema piorou*". Resumidamente, os resultados foram: a educação em sentimentos e valores foi bem avaliada pelos alunos; 73% deles apontaram o efeito positivo que ela teve sobre a melhora do clima das relações interpessoais na escola; embora tenha havido também outras opiniões minoritárias: a dos que acreditavam que o programa favoreceu a redução dos episódios de maus-tratos (22%); as que afirmavam que ele foi positivo, embora não explicando por quê (22%) e, por fim, outras que afirmavam que os programas de educação voltada para os sentimentos não tiveram eficácia (16%).

As intervenções do programa de gestão democrática da convivência, ao contrário, foram as que receberam as melhores avaliações por parte dos alunos e alunas de nossa amostra: 84% dos estudantes que assinalaram esse tipo de intervenção afirmaram que houve melhora no clima das relações interpessoais; 21%, que os episódios de maus-tratos entre colegas diminuíram, e apenas 2% dos alunos afirmaram que essa proposta de intervenção não produziu qualquer resultado.

O trabalho com grupos cooperativos foi a proposta que recebeu as avaliações menos positivas. Apenas as melhoras inespecíficas, reconhecidas por 23% dos alunos, mostraram valores estatisticamente significativos. No entanto, a maioria (64%) continuou afirmando que foram alcançadas melhoras nas relações interpessoais na escola. Esta estratégia foi a que obteve a maior porcentagem de alunos, 31%, afirmando que ela havia sido ineficaz.

As providências tomadas pelos professores, dirigidas diretamente às crianças que maltratam seus colegas também foram avaliadas como eficazes. 65% dos alunos afirmaram que houve melhora na atmosfera de relações e 17%, que as situações de maus-tratos entre colegas diminuíram. No entanto, a porcentagem de alunos que foram de opinião que elas não tiveram qualquer efeito também foi relativamente alta (22%). A intervenção direta junto às vítimas também foi vista como positiva, principalmente no que se refere aos problemas de *bullying* ou intimidação (29% dos alunos) e à melhora do clima de relações interpessoais (70% dos alunos). Apenas 10% deles afirmaram que esse tipo de intervenção havia sido ineficaz.

A intervenção nas situações conflitivas também foi vista como positiva. 72% dos alunos apontaram uma melhora no clima das relações interpessoais; 16%, que os episódios de violência foram reduzidos e 9%, que houve melhoras em outros aspectos da vida escolar. Da mesma forma como ocorreu com as demais propostas, apenas um pequeno percentual de alunos foi de opinião que esta proposta não apresentou resultados (6%).

Por fim, foram desenvolvidas nas escolas outras intervenções de caráter mais geral e inespecífico, visando a minorar o problema, como, por exemplo, teatro, atividades extraclasse, etc., que os alunos também avaliaram como positivas; 73% deles afirmaram que houve melhora nas relações interpessoais; 14%, que as situações de maus-tratos entre colegas diminuíram e 19%, que outros tipos de melhoras foram verificados; 15% dos alunos, pelo contrário, foram de opinião que essas atividades para nada serviram.

- c) *Um menor número de alunos implicados em problemas de violência.* Depois de analisar os resultados do pré-teste nas escolas experimentais e compará-los com as

respostas obtidas quatro anos mais tarde, verificamos que a participação dos alunos havia mudado de forma significativa. O número de espectadores aumentou (de 86% para 92%), e foi reduzido quase que pela metade o das vítimas (de 9% para 4%) e o das vítimas-provocadoras (de 0,7% para 0,3%). O número de agressores também diminuiu. No Gráfico 1 encontram-se resumidas as diferenças do número de vítimas, intimidadores e vítimas-provocadoras no pré-teste e nos pós-testes.

As intervenções do Save também mostraram ter tido influência sobre as experiências de vitimização. Principalmente no que se refere a dois aspectos: a duração dessas experiências e a busca ativa de apoio por parte das vítimas. Em relação ao primeiro desses pontos, o modelo Save conseguiu reduzir de 25% para 15% o número das vítimas de longa duração ("desde o início do curso" ou "desde sempre").

Mesmo assim, é interessante observar que também houve alterações, nas escolas em que se trabalhou de forma preventiva, na atitude e no comportamento das vítimas, no sentido de buscar ajuda, e elas, hoje, são as que mais buscam apoio ativo para seu problema, já que o número dos alunos que decide nada dizer sobre sua experiência de vitimização sofreu redução (de 12% para 9%). No entanto, não houve alteração quanto à escolha das pessoas junto a quem buscar ajuda. A preferência vai para os colegas, em seguida para a família e, por último, para os professores.

- d) *Mudaram algumas das atitudes em relação ao fenômeno da violência entre colegas.* Nos resultados do pós-teste, aumentou o número de alunos e alunas que valorizam de forma negativa aqueles que intimidam seus companheiros, diminuindo de forma importante o número dos que aprovam ou justificam esse tipo de

comportamento (de 13% para 9%). Igualmente, foi verificada uma mudança importante, quando se perguntou aos alunos se eles seriam capazes de intimidar a outros colegas. O número de alunos que afirmou que jamais praticariam intimidação aumentou de 43% para 52%, e os que disseram que poderiam fazê-lo por diferentes razões diminuiu (de 36% para 27%).

Aqui não é o momento, e tampouco dispomos de espaço e de tempo para grandes conclusões. É suficiente dizer que o modelo empregado no projeto Save mostrou resultados positivos em muitos aspectos concretos, embora, talvez, os mais importantes entre eles sejam exatamente os que não são passíveis de avaliação. A participação entusiástica dos professores; a aceitação de que o problema da violência e, sobretudo, da sua eliminação ou redução é de interesse de todos; a colaboração simples e sem grandes artifícios de pesquisadores e professores; a necessidade vivida de incorporar as famílias; e o entorno social e cultural foram elementos percebidos como necessários, se quisermos abordar a violência de forma sensata.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. *Informe sobre la violencia escolar*. Madri: Defensor del Pueblo, 2000.
- DEL REY, R.; ORTEGA, R. El Programa de Ayuda entre Iguales, en el contexto del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, n. 326, p. 297-310, 2001.

- FOX, T.; ORTEGA, R. Curricular Intervention against bullying through Cooperative Group. Comunicación. *Congreso Internacional Educación frente a la Agresividad: modelos de Intervención*. Huelva, España: 2000.
- MONKS, C.; ORTEGA, R.; TORRADO, E. Unjustified aggressive on pre-school. *Aggressive Behaviour*, 2002. [no prelo].
- OLWEUS, D. Norway. In: SMITH, P. K. et al. *The Nature of School Bullying*. London: Routledge, 1999.
- ORTEGA, R. A global, ecological and cultural model for dealing with problems of violence in european compulsory schools. In: 6ª REUNIÃO DO TMR PROGRAMME: NATURE AND PREVENTION OF BULLYING AND SOCIAL EXCLUSION, Lisboa, 2000. *Relatório*. Lisboa: Cruz Quebrada-Dafundo, 2000.
- _____. Andalucía anti-violence in school: a global, ecological and cultural model for dealing with problems of violence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF CONNECT FI-006: From Ripples to Wades. Bruxells, Belgique, 2001. *Paper*. Bruxells: Connect FI-006, 2001.
- _____. Bullying in andalusian adolescents: a study about the influence of passage from primary school to secondary school. In: VII EUROPEAN CONFERENCE ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, Kradów, Polônia, 1995. *Comunicación*. Kradów: 1995.
- _____. El proyecto Sevilla anti-violencia escolar: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, n. 313, p. 143-158, 1997.
- _____. Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales: la cara más oculta del curriculum escolar. In: LOSCERTALES, F.; MARÍN, M. (Ed.). *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madri: Eudema, 1993.

- ORTEGA, R. Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Inter-Universitaria de Formación del Profesorado*, n. 44, p. 93-113, 2002.
- _____. Violence in schools: bully-victims problems in Spain. In: V EUROPEAN CONFERENCE ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, Sevilla, 1992. *Comunicación*. Sevilla: 1992.
- _____. Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, n. 304, p. 253-280, 1994.
- _____; ANGULO, J. C. Violencia escolar: su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 42, p. 47-61, 1998.
- _____; COLBS. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 1998.
- _____; DEL REY, R. Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (Save). *Revista de Educación*, n. 324, p. 253-270, 2001.
- _____; _____; FERNÁNDEZ, I. Working together to prevent school violence: the Spanish response. In: SMITH, P. K. (Ed.). *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge-Falmer, 2002. [no prelo].
- _____; _____; MORA-MERCHÁN, J. A. Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 41, p. 95-113, 2001.
- _____; _____; _____. A. Agresividad y violencia: el problema de victimización entre escolares. *Revista de Educación*, n. 313, p. 7-27, 1997.

- ORTEGA, R. e MORA-MERCHÁN, J. A. Bullying in Andalusian adolescents: a study about the influence of the passage from primary school to secondary school. In: VII CONFERÊNCIA EUROPÉIA SOBRE PSICOLOGIA DESENVOLVIMENTAL, Cracóvia, 23-27 ago. 1995. *Trabalho*. Cracovia: Livro de resumos, 1995. p. 347.
- _____; _____. *Violencia escolar: mito o realidade*. Sevilla: Mergablum, 2000.
- _____; _____. MORA, J. *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Universidad de Sevilla, 1995.
- _____ et al. *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2000.
- _____; SÁNCHEZ, V.; MENESINI, E. Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, n. 14, p. 37-49, 2002.
- SHARP, S.; SMITH, P. K. *Tackling bullying in your school*. London: Routledge, 1994.
- SMITH, P. K. England and Wales. In: SMITH, P. K. et al. *The Nature of Bullying*. London: Routledge, 1999.
- _____; BRAIN, P. Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, n. 26, p. 1-9, 2000.
- _____; SHARP, S. *School Bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 1994.
- SMITH, P. K. et al. *The Nature of Bullying*. London: Routledge, 1999.
- SMORTI, A.; ORTEGA, R.; ORTEGA, J. La importancia de la cultura para la Teoría de la Mente. *Cultura y Educación*, v. 14, n. 2, p. 147-159, 2002.
- VETTENBURG, N. Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties. *General Report of Council of Europe Publishing*, v. 1., p. 29-60, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madri: MEC-Visor, 1991.
WALKER, J. *Violence and Conflict Resolution in School*.
Estrasburgo: Conselho da Europa, 1989. (Informe do
Conselho da Europa).

5. JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: UM RELATÓRIO PARA A CONFERÊNCIA DA UNESCO

Helen Cowie

AS PESQUISAS BRITÂNICAS SOBRE JUVENTUDE E VIOLÊNCIA

No Reino Unido, o interesse pelos temas da juventude e da violência vem tendo alta prioridade na agenda política, o que também acontece em muitos outros países europeus. Ocorreram, nas escolas britânicas, alguns incidentes violentos que receberam ampla publicidade, entre eles o assassinato de uma diretora e os casos de crianças que foram mortas por intrusos. Estes episódios, felizmente, são raros, mas ataques a professores e alunos, que geralmente não chegam a ser divulgados pela imprensa, ocorrem com certa frequência nas escolas britânicas. A intimidação por colegas costuma ocorrer em todas as escolas, e o mesmo se verifica em relação a comportamentos indisciplinados e violentos. Como sugerem Gill e Hearnshaw (1997), o público vem percebendo esses episódios como representativos da decadência generalizada dos padrões de segurança nas escolas.

A diversidade das definições de violência indica como é difícil chegar a um acordo objetivo sobre a verdadeira natureza da situação, uma vez que o conceito possui diferentes níveis de significado e de ênfase, dependendo da cultura, do período histórico, do gênero, da classe social, etc. As vítimas da violência podem ser indivíduos, objetos ou organizações, e a natureza dos danos causados pode ser psicológica, física ou material.

Uma das maneiras de avançar nesse tema é ter a maior clareza possível quanto à natureza da definição de violência e ao nível analítico no qual a investigação está sendo conduzida (Vettenberg, 1999). O presente artigo trata do fenômeno da violência nas escolas a partir de uma perspectiva sociocultural e analisa o problema da violência quanto aos seguintes aspectos: indicadores estatísticos ingleses; fatores de risco e de proteção; um modelo sociocultural da juventude e da violência; intervenções de combate à violência nos contextos interpessoais, escolares, comunitários e sociais; intervenções destinadas a promover a não-violência nas escolas.

INDICADORES ESTATÍSTICOS

Cowie, Jennifer e Sharp (2002, 2003) observam que, embora relatos de violência nas escolas apareçam na mídia e nas linhas telefônicas de disque-ajuda, como por exemplo a ChildLine, não existe um registro estatístico centralizado da ocorrência de violência nas escolas nem no Departamento de Educação e Ciência (DfES) nem no Ministério do Interior. Atualmente, os melhores indicadores de violência nas escolas são encontrados na forma de: 1) estatísticas de expulsões escolares disponíveis no departamento governamental para a

Educação e o Treinamento (DfES); 2) índices de intimidação entre colegas sugeridos por pesquisas independentes; 3) violência juvenil registrada na comunidade.

As estatísticas de expulsões escolares

De acordo com estatísticas do governo, os índices de expulsão decresceram entre 1997 e 2000, mostrando um leve aumento entre 2000 e 2001 (Tabela 1).

A grande maioria dessas expulsões definitivas corresponde a alunos expulsos em caráter definitivo das escolas secundárias (cerca de 80%), e o menor número delas ocorre nas escolas especiais. Os motivos apresentados para as expulsões tendem a ser relacionados com a desobediência de modo geral; a agressão física contra membros da equipe escolar e outros alunos e a perturbação das aulas (Hayden, 2002). No entanto, embora o número de expulsões tenha decrescido de 12.668 para 9.210 entre 1996 e 2001, ainda há razões para preocupação. Os meninos têm probabilidades significativamente maiores de sofrerem expulsão que as meninas. Além do mais, alguns subgrupos correm riscos particularmente altos de serem expulsos da escola. Entre eles, crianças negras, crianças com necessidades educacionais especiais, crianças colocadas sob os cuidados de outras pessoas que não seus pais e outros grupos vulneráveis, tais como crianças de famílias ciganas (Hayden, 2002). O fato de os alunos afro-caribenhos serem desproporcionalmente representados nas estatísticas de expulsões escolares é uma das maiores causas de preocupação. O relatório *Futuros brilhantes*, da Fundação de Saúde Mental (1999) recomenda que seja dada especial atenção à situação das minorias culturais, como, por exemplo, por meio de esquemas de orientação. As crianças mais vulneráveis às expulsões tendem a viver em distritos carentes ou em

circunstâncias desvantajosas. Como sugerem Britton et al. (2002), os jovens que correm mais risco podem passar despercebidos ou serem ignorados pelas agências oficiais. A expulsão tende a aumentar esse risco.

Estatísticas sobre intimidação na escola

Estudos realizados no Reino Unido vêm consistentemente verificando que um número significativo de alunos de escola primária e secundária é vítima de intimidação por colegas. O primeiro levantamento de larga escala sobre a intimidação nas escolas inglesas, executado por Whitney e Smith (1993), conta com a participação de mais de 6.700 alunos, 2.600 de escola primária e 4.100 de escola secundária. Os resultados confirmaram que a intimidação é generalizada. Vinte e sete por cento dos alunos de escola primária e 10% dos de escola secundária afirmaram vir sofrendo intimidação "às vezes" ou com maior frequência. Dez por cento dos alunos de escola primária e 4% de escola secundária afirmaram sofrer intimidação "uma vez por semana" ou mais. Embora os níveis de intimidação variassem de escola a escola, Whitney e Smith não encontraram nenhuma escola primária onde o percentual dos alunos que afirmaram ter sofrido intimidação em algum momento do semestre fosse menor que 19%, sendo xingamentos, agressões físicas e ameaças as formas mais comuns de intimidação direta, e ser isolado, alijado dos grupos e ser vítima de boatos constituindo as formas mais comuns de intimidação indireta. As crianças portadoras de necessidades educacionais especiais corriam riscos significativamente maiores de se ver envolvidas em situações de intimidação-vitimação, quer como agressoras quer como vítimas (Nabuzoka, Smith, 1993).

TABELA I - Expulsões definitivas por tipo de escola: 1996-2001

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01
Escolas primárias					
Número de expulsões definitivas	1.573	1.539	1.366	1.226	1.460
Porcentagem de expulsões definitivas	12	13	13	15	16
Porcentagem da população escolar	0,04	0,03	0,03	0,03	0,03
Escolas secundárias					
Número de expulsões definitivas	10.463	10.187	8.636	6.713	7.410
Porcentagem de expulsões definitivas	83	83	83	81	80
Porcentagem da população escolar	0,34	0,28	0,28	0,21	0,23
Escolas especiais					
Número de expulsões definitivas	632	572	436	384	340
Porcentagem de expulsões definitivas	5	5	4	5	4
Porcentagem da população escolar	0,64	0,58	0,45	0,4	0,36
Todas as escolas					
Número de expulsões definitivas	12.668	12.298	10.438	8.323	9.210
Porcentagem de expulsões definitivas	100	100	100	100	100
Porcentagem da população escolar	0,17	0,16	0,14	0,11	0,12

Fonte: Adaptada a partir de dados do DfES, 2002.

Levantamentos britânicos mais recentes confirmaram índices de intimidação grave e persistente semelhantes aos encontrados no estudo de Sheffield. Glover et al. (2000), num levantamento que abrangeu 4.700 alunos de 25 escolas secundárias, verificou que 75% dos alunos afirmaram ter sofrido intimidação "às vezes", e intimidação mais grave e repetida foi relatada por cerca de 7% dos alunos. Katz, Buchanan e Bream (2001), por meio de levantamentos e entrevistas realizadas em 1996, 1998 e 2000, com mais de 7 mil alunos de idades entre 13 e 18 anos, verificaram que mais da metade dos entrevistados havia, em algum momento, sofrido intimidação, sendo que 10% desses alunos afirmaram ter sofrido intimidação grave. Apenas cerca de metade dos jovens entrevistados disse acreditar que a política de combate à intimidação adotada por sua escola vinha funcionando. Além disso, esses estudos sugeriram alterações nos padrões de intimidação, com formas de intimidação menos graves (embora não menos aflitivas) afetando um maior número de alunos. Por exemplo, Katz, Buchanan e Bream verificaram que 20% dos entrevistados afirmaram ter sofrido intimidação "por serem bons no que faziam". Gill e Hearnshaw (1997) verificaram que 83% dos professores eram de opinião que a violência representava uma ameaça grave ao moral da equipe e que 40% deles já não acreditavam mais que as escolas fossem um local de trabalho seguro. Nesse mesmo levantamento, 3% das escolas relataram que membros da equipe haviam sido atacados por um aluno portando uma arma, e 7%, que alunos haviam sofrido ataques dessa natureza por parte de colegas. Neill (2000) observou a ocorrência generalizada daquilo a que ele chamou de "comportamentos inaceitáveis por parte dos alunos", que incluíam perturbação das aulas de menor gravidade, como

interrupções e recusa a trabalhar, bem como perturbações graves, como tráfico de drogas, ameaças de atos violentos ou porte de armas perigosas.

Violência juvenil na comunidade

Num levantamento de larga escala sobre problemas adolescentes e problemas de comportamento, do qual participaram mais de 14 mil alunos britânicos de idades entre 11 e 16 anos, Beinart et al. (2002) verificaram que meninos, mais que meninas, relataram terem estado envolvidos em comportamentos violentos. Um em cada dez meninos de idades entre 11 e 12 anos e 24% dos de idades entre 15 e 16 anos afirmaram ter portado uma arma no ano anterior (Tabela 2).

TABELA 2 - Porcentagem de meninos e meninas que afirmaram ter portado arma

Idade em anos	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16
Meninos	10	18	20	23	24
Meninas	2	5	5	7	8

Fonte: Beinart et al., 2002.

Os resultados desse levantamento sugerem haver algumas atividades anti-sociais nas quais minorias significativas dos jovens admitem ter participado em algum momento. O levantamento verificou também que cerca de um quinto da amostra sentia insegurança ao sair, à noite, em seus bairros, as meninas, mais que os rapazes. Katz, Buchanan e Bream (2001) verificaram que cerca de um

quinto das meninas de sua amostra havia sofrido ataques violentos, e essa proporção cresceu ao longo dos cinco anos do levantamento.

TABELA 3 - Porcentagem de meninos e meninas que afirmaram ter atacado alguém com intenção de feri-lo

Idade em anos	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16
Meninos	8	14	17	17	19
Meninas	3	7	7	9	9

Fonte: Beinart et al., 2002.

Esses levantamentos indicam a existência de um sentimento de insegurança generalizado entre os jovens provenientes de determinados ambientes, o gênero e a orientação sexual sendo fatores significativos. *Gays* e lésbicas jovens parecem ser vulneráveis à violência por parte dos pares e têm probabilidades cinco vezes maiores que seus colegas heterossexuais de faltar às aulas devido a temores relativos à sua segurança pessoal (Rivers, 2001). Alguns jovens afirmaram enfrentar discriminação devido à maneira com que sua orientação sexual era *percebida*, quer se identificassem ou não como *gays* ou lésbicas (Carragher, Rivers, 2002).

FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO

Uma abordagem útil ao estudo da violência entre jovens adota o paradigma do risco e da proteção (Clarke, Clarke, 2000; Farrington, 2000; Rutter, 2000; Rutter, Smith,

1995). Os fatores de proteção e de risco relativos à violência podem ser encontrados em todos os níveis da sociedade, inclusive no nível individual, na comunidade e no contexto social mais amplo.

Os *fatores de risco* são os que aumentam as probabilidades de um indivíduo vir a desenvolver problemas diante das situações adversas, sem que, em si, sejam necessariamente causadores dessas dificuldades. Os *fatores de proteção* são os que atuam de forma a evitar que o indivíduo desenvolva problemas em face das situações adversas. É extremamente difícil deslindar os fatores causais específicos, uma vez que as variáveis interatuantes são múltiplas, mas as pesquisas longitudinais, que acompanham o desenvolvimento das crianças a partir de uma idade precoce, são capazes de identificar esses fatores de risco e de proteção que aparecem nas cadeias de causação, oferecendo assim uma base indicativa para a formulação de intervenções. O estudo britânico realizado em Cambridge (Farrington, 1995, 2002) verificou que muitos delinquentes de sexo masculino que haviam recebido uma ou duas condenações durante a adolescência não reincidiram em práticas infratoras na idade adulta. No entanto, a maioria dos infratores adultos mais crônicos foi delinvente na adolescência (Little, Mount, 1999). Farrington identificou os grandes riscos de longo prazo relativos à violência juvenil:

- psicológicos (por exemplo, alta impulsividade e baixa inteligência);
- familiares (por exemplo, supervisão insuficiente, disciplina severa, abuso físico, violência de um dos pais; ruptura da família);
- delinquência dos pais;
- baixa situação socioeconômica;
- morar em área urbana e viver num bairro com alto índice de criminalidade.

Entre os fatores de curto prazo constam:

- consumo de bebidas alcoólicas;
- atos que levam a ocorrências violentas, como a escalada de um desentendimento trivial.

Como indicam as pesquisas de Farrington, os fatores que prenunciam quais crianças têm probabilidades de vir a se envolver em problemas na adolescência são diferentes dos fatores que levam a prever quais adolescentes continuarão a causar preocupação. As conseqüências da violência também podem ter influência sobre o processo de aprendizagem e sobre os processos de tomada de decisões, por meio da consideração dos custos e dos benefícios. Como conclui Farrington, em face da possibilidade ser violenta, o fato de uma pessoa tornar-se ou não violenta de fato vai depender dos processos cognitivos e dos repertórios comportamentais.

UM MODELO SOCIOCULTURAL

É possível aplicar as indicações de que dispomos sobre os fatores de risco e de proteção aos programas de intervenção no âmbito da estrutura de um modelo sociocultural de violência juvenil que leve em conta as inter-relações entre os jovens, individualmente, com as pessoas de seus ambientes imediatos que são importantes para eles e com sua cultura (Quadro 1). A aprendizagem sobre as relações entre pares é alcançada, primeiramente, pela cooperação com os demais numa variedade de ambientes sociais – com pares, professores, pais e outras pessoas importantes para o jovem, e pelos "representantes simbólicos" da cultura desse jovem – incluindo-se sua arte, música e linguagem. Nesse processo de mão-dupla, o desenvolvimento do jovem como pessoa que aprende reflete sua experiência cultural; por sua vez, as

experiências culturais significativas tornam-se internalizadas na estrutura na qual se desenvolve a construção de significados por parte daquele jovem.

QUADRO I - Um modelo sociocultural da relação entre o intra-individual, o interpessoal e os domínios sociais com respeito à juventude e à violência

CONTEXTO INTERPESSOAL

O jovem vivencia/observa a violência na prática e desenvolve uma interpretação *pessoal*.

CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA

O jovem aprende sobre a violência na mídia, com os pais, professores e colegas e desenvolve estruturas *sociais* para compreender esses comportamentos violentos.

CONTEXTO MAIS AMPLO DA COMUNIDADE/ SOCIEDADE

A ação coordenada dos colegas e a interação com os professores filtram a estrutura *cultural*. Essa interação, em si, é definida pela comunidade e pela sociedade nas quais vive o jovem.

Podemos investigar o fenômeno da violência nos três contextos, todos relacionados entre si:

- *o contexto interpessoal* – enfoca as maneiras pelas quais adultos e jovens se comunicam e se comportam em interações face a face, processo esse que prepara os jovens para atividades correlatas, no futuro. Por exemplo, eles podem desenvolver estratégias eficazes de como lidar com a violência, ou serem atraídos para grupos de pares violentos e anti-sociais;

- *o contexto social da escola* – enfoca o desenvolvimento das políticas e práticas adotadas pela escola como um todo, relativas à administração da segurança e do comportamento, particularmente a implementação de sanções contra os comportamentos violentos e a promoção ativa dos comportamentos pró-sociais e dos valores da não-violência. Por exemplo, pode ser dada aos jovens a oportunidade de desenvolver senso de responsabilidade por meio de sua participação num sistema de apoio a pares, sob a orientação de adultos ou de colegas mais experientes;
- *o contexto mais amplo da comunidade/sociedade* – enfoca as maneiras pelas quais as pessoas se comunicam e participam, com as demais, de formas que se orientam pelos valores e objetivos culturais e comunitários. As comunidades variam amplamente à medida que elas atuam no sentido de promover ou de se contrapor à violência juvenil. No Reino Unido, as atuais iniciativas governamentais direcionam-se especificamente a comunidades ou grupos de risco, de forma a lidar com o problema da violência na sociedade mais ampla.

Na próxima seção, examinaremos exemplos de intervenções que trataram da questão da violência juvenil levando em conta o contexto interpessoal, o contexto social da escola e o contexto sociocomunitário mais amplo.

INTERVENÇÕES DE COMBATE À VIOLÊNCIA: O CONTEXTO INTERPESSOAL

Sistemas de apoio entre colegas

Os sistemas de apoio entre colegas constroem os recursos que os amigos oferecem espontaneamente uns aos outros e

criam oportunidades para que os jovens sejam membros atuantes e responsáveis de sua comunidade escolar, por exemplo, ajudando os colegas que são vítimas de violência. Os sistemas de apoio a pares têm como objetivo facilitar o uso de técnicas básicas de escuta, de empatia pelo ponto de vista do outro, de uma postura de resolução de problemas ao tratar de dificuldades interpessoais e de disposição a assumir um papel de apoio. Nos casos em que esses programas passaram por avaliação, os resultados geralmente foram positivos. Consta que esses métodos resultam num decréscimo significativo das ocorrências de violência (Cowie, 1998; Cowie et al., 2002; Naylor, Cowie, 1999). Naylor, Cowie e Del Rey (2002) verificaram que havia maiores probabilidades de os alunos contarem a alguém que estavam sofrendo intimidação em escolas onde havia um sistema bem-estabelecido de apoio entre colegas. Além disso, havia melhora tanto na atmosfera da escola quanto na qualidade dos relacionamentos dos alunos. No entanto, em alguns contextos o apoio entre colegas não funciona. Ver, por exemplo, o estudo de Cowie e Olafsson (2001) sobre a eficácia do sistema de apoio entre colegas numa escola com altos índices de violência.

Resolução de conflitos/mediação

Os métodos de resolução de conflitos e de mediação vêm-se tornando cada vez mais adotados nas escolas britânicas. Por exemplo, *Enfrentando o conflito*, de Leap, examina as causas e as conseqüências dos conflitos e da violência nas vidas dos jovens, e estabelece como objetivo assegurar que os processos ativos de resolução de conflitos e de mediação estejam no cerne de toda a educação pessoal, social e de saúde oferecida aos jovens. Para tal, foi desenvolvido todo um espectro de projetos, que inclui o "Enfrentando o Conflito nas Escolas", que

atualmente consiste num projeto de treinamento em conflitos nas escolas secundárias das áreas centrais das grandes cidades negativamente afetadas por altos níveis de conflito e de violência na comunidade local (Leap..., 1999). A avaliação da eficácia dos métodos de resolução de conflitos geralmente é positiva. Os índices de ocorrência de intimidação decrescem e diminui a freqüência das brigas que exigem a intervenção de um professor (Stacey, 2000).

"A Hora do Círculo"

"A Hora do Círculo" – um horário reservado a cada semana, no qual professores e alunos sentam-se numa roda e participam de atividades, jogos e debates – oferece aos jovens a oportunidade de discutir questões de interesse pessoal, de explorar os relacionamentos com os adultos e com os colegas, de desenvolver um senso de pertencer a uma comunidade e de aprender sobre a experiência da reflexão e do silêncio. Já ficou demonstrado que a atmosfera positiva gerada num círculo bem administrado pode contrabalançar os comportamentos violentos que ocorrem na escola. Esse método é extremamente importante para a prevenção da violência. "A Hora do Círculo" muitas vezes é altamente estruturada, com os alunos sendo convidados a falar sem interrupção sobre um tópico específico, às vezes com a ajuda de um objeto que é passado de mão em mão. Os que não desejam contribuir simplesmente dizem "eu passo". Tal estrutura permite que os alunos mais falantes esperem por sua vez e atenham-se ao tema em debate, em vez de reagir de forma impulsiva à afirmação anterior, além de oferecer aos alunos mais calados um ambiente seguro e produtivo no qual se expressar.

Embora "A Hora do Círculo" tenha originalmente sido desenvolvida nas escolas primárias, Mosley (1996) e Dawson e McNess (1998) relatam respostas muito positivas

por parte dos alunos e da equipe quanto à eficácia da "Hora do Círculo" nas escolas secundárias. Dentre os resultados, podemos citar:

- uma melhor comunicação entre os integrantes de uma turma;
- afirmação dos pontos fortes de cada um dos membros do grupo;
- criação de um ambiente seguro onde é possível examinar as questões pessoais difíceis enfrentadas por membros daquele grupo.

INTERVENÇÕES CONTRA A VIOLÊNCIA: O CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA

A escola resistente em face da violência

Hewitt, Epstein, Leonard, Mauthner e Watkins (2002) realizaram um estudo que tinha como objetivo examinar os níveis de violência cometida contra pessoas em seis escolas londrinas. Eles examinaram também os níveis de criminalidade violenta dos bairros onde as escolas se localizavam, a fim de identificar as escolas mais resistentes e as menos resistentes à violência, ou seja, aquelas onde havia um baixo nível de violência relacionada com a escola em locais com alto nível de violência e vice-versa. Eles concluíram que o fator-chave era a relação entre a escola e seu ambiente social. Não levar em conta o ambiente do bairro ao examinar o sucesso ou o fracasso das tentativas de lidar com a violência juvenil seria omitir uma dimensão importante. A equipe de pesquisa verificou que as práticas adotadas pela escola fazem uma enorme diferença no tocante a até que ponto uma escola é resistente a seu próprio potencial geográfico de ocorrência de violência. Dentre os pontos de particular importância constam:

- a qualidade das relações *internas* à escola, em meio à equipe e entre a equipe e os alunos;
- a qualidade e a abrangência da comunicação dentro da escola, inclusive da comunicação entre a equipe e os alunos quanto à ocorrência de incidentes violentos;
- a amplitude das políticas e das práticas visando a tratar da violência e da possibilidade de ela vir a ocorrer;
- seu engajamento e suas relações com o bairro onde a escola se situa e com as comunidades interessadas.

Eles notaram também que, embora as escolas dessem alguma atenção ao racismo e ao sexismo, o mesmo não acontecia com os comportamentos homofóbicos. A combinação de identidades masculinas agressivas e de intimidação homofóbica tem graus variados de impacto sobre a administração da violência. A maioria das escolas possuía uma cultura que não demonstrava qualquer interesse pelo racismo. Xingamentos homofóbicos eram endêmicos em todas as escolas do estudo. Havia clara ambivalência nas atitudes dos professores com relação à homofobia e raramente eram feitas conexões com o sexismo em geral. Eles notaram, também, que nas escolas só para alunos de sexo masculino estudadas por eles, os índices de expulsão eram significativamente mais altos, sugerindo que talvez a presença de meninas tenha um efeito "apaziguador" numa escola. Nas escolas só para meninos existe uma cultura masculina que produz um "efeito de violência agregada".

O Projeto de Sheffield

De 1991 a 1994, o Departamento de Educação (DFE) financiou um Projeto de Combate à Intimidação na Universidade de Sheffield, que desenvolveu e avaliou

intervenções de combate à intimidação nas escolas. Esse projeto tomou como base o trabalho pioneiro de Olweus (1991, 1993), na Noruega. As intervenções incluíam uma política aplicada à escola como um todo, trabalho curricular, trabalho nos pátios de recreio e trabalho com alunos, individualmente, e com pequenos grupos envolvidos em situações de intimidação. Usando questionários anônimos de autodepoimentos, juntamente com outras medidas de avaliação, os efeitos das intervenções foram monitorados ao longo de quatro semestres escolares. Reduções significativas nas ocorrências de intimidação foram verificadas, sendo maiores nas escolas primárias e ainda maiores nas escolas que mais haviam se esforçado nas intervenções e realizado consultas amplas sobre o desenvolvimento de políticas. Nas escolas secundárias aumentou muito a disposição de buscar ajuda entre os alunos submetidos à intimidação. Os resultados detalhados podem ser encontrados em Smith e Sharp (1994) e as diretrizes para a implementação dessas intervenções foram descritas em Sharp e Smith (1994). Num estudo de acompanhamento (Eslea, Smith, 1998), foi verificado que o trabalho de combate à intimidação apresentou tanto desafios quanto oportunidades. Um fator que se revelou importante foi até que ponto a política de combate à intimidação foi mantida viva pela escola após o fim do projeto. Nas escolas em que a política continuou a ser monitorada e desenvolvida, havia maiores probabilidades de que a intimidação viesse a decrescer ainda mais. Com base no sucesso do Projeto de Sheffield, o Pacote do DfES (2000), *Não sofra em silêncio*, continua a oferecer aconselhamento às escolas, em âmbito nacional. Além disso, inspeções regulares das escolas são realizadas, a cada quatro anos, pelo Departamento de Padrões Educacionais (Ofsted), e a questão de a intimidação representar ou não um problema para a escola, e se a escola

tomou medidas para combatê-la, inclusive se uma política foi adotada, hoje consta da agenda dessas inspeções (para um panorama geral, ver Smith, 2002).

O Sistema de Premiação das Escolas de Essex

Um bom exemplo de um projeto bem planejado e sistematicamente avaliado é o Sistema de Premiação das Escolas de Essex (McCourt, 2000), administrado por uma equipe de psicólogos educacionais. Vinte por cento das escolas de Essex hoje participam do programa, inclusive escolas maternas, primárias, secundárias e uma unidade psiquiátrica para adolescentes. Esse projeto tem como meta premiar as escolas que desenvolvem uma comunidade positiva e harmônica, com base em boas práticas comportamentais e administrativas, e atingir esse objetivo por meio de um processo de auto-reflexão e de auto-avaliação. Incluída nele está a avaliação dos padrões dos relacionamentos internos às escolas, da maneira como as crianças se sentem com relação a suas experiências nessas escolas e também de como se relacionam com os pais e com a comunidade. Os objetivos do sistema são os seguintes:

- políticas e procedimentos eficazes para a administração de comportamentos positivos na escola;
- promoção da segurança e do bem-estar, de modo a que as crianças se sintam seguras e felizes na escola;
- valorização dos indivíduos – tanto crianças quanto adultos – e das necessidades especiais das crianças;
- promoção da participação positiva dos pais ou responsáveis.

Paralelamente ao Sistema, existe um outro projeto, também administrado pelos psicólogos educacionais de Essex, que visa a promover a inclusão social de crianças com dificuldades emocionais e comportamentais, o que envolve a participação de equipes multidisciplinares de apoio comportamental, sob a liderança de profissionais experientes, que trabalham com uma equipe não-docente especialmente treinada, dando apoio às escolas no desenvolvimento de práticas eficazes. Todas as equipes possuem uma pessoa de contato entre o lar e a escola, cujo papel é facilitar as relações entre a casa e o estabelecimento de ensino, ouvir tanto a escola quanto as famílias em questão e negociar acordos entre eles quanto a como o comportamento de uma criança deverá ser sistematicamente administrado. O sistema baseia-se nos princípios da modificação de comportamentos.

INTERVENÇÕES DE COMBATE À VIOLÊNCIA: O CONTEXTO MAIS AMPLO DA COMUNIDADE/SOCIEDADE

Uma série de iniciativas governamentais recentes trata diretamente das questões da juventude e da violência, enfocando o contexto mais amplo da comunidade ou da sociedade como um todo. Nos últimos tempos, o governo vem dando atenção e formulando políticas e orientação a iniciativas destinadas a lidar com o ciclo de desvantagem, que pode constituir-se uma cilada para muitas famílias em crise e com dificuldades emocionais e comportamentais conseqüentes nos jovens em questão. As famílias mais pobres do Reino Unido, hoje, enfrentam desemprego, falta de oportunidades de treinamento e moradia de baixa

qualidade. Elas, além disso, têm maiores probabilidades de adoecer, de ter problemas de saúde mental e de se verem envolvidas, como agressores ou vítimas, em atividades violentas em suas comunidades.

Inspecções regulares realizadas pelo Departamento de Padrões Educacionais (Ofsted)

O principal objetivo do Ofsted é melhorar a qualidade educacional e os padrões de desempenho das escolas, o que é alcançado por meio da implementação independente de inspeções escolares periódicas. Esse processo de inspeção consta de um relatório tratando de toda uma gama de questões educacionais, inclusive comportamentos indisciplinados e violentos, e uma análise da política de combate à intimidação de cada uma das escolas e das maneiras pelas quais essas políticas são implementadas e avaliadas. A partir de setembro de 1999, a Lei dos Padrões e Estruturas Escolares (1998) estabeleceu a exigência de que todas as escolas tenham normas ou uma estrutura destinada a "incentivar o bom comportamento e o respeito pelos outros por parte dos alunos e, em particular, evitar todas as formas de intimidação entre os alunos". A Lei dos Direitos Humanos (1998), que entrou em vigor em outubro de 2000, teve influência sobre as políticas de combate à intimidação, à discriminação e às políticas disciplinares, por meio do artigo 3º dessa Lei, que proíbe "tratamento ou punições desumanas ou degradantes".

O Padrão Nacional de Escolas Saudáveis (NHSS)

O NHSS foi lançado pelo governo em outubro de 1999, com o objetivo de envolver, até o ano de 2002, todas as Autoridades Educacionais Locais numa parceria

credenciada em educação e saúde. O padrão nacional atua dando apoio ao desenvolvimento de programas locais de escolas saudáveis, que incluem atividades que fazem com que os estabelecimentos se tornem lugares onde a equipe e os alunos possam trabalhar e aprender de modo mais saudável (NHSS, 2000). O NHSS visa à criação de um ambiente onde sentimentos possam ser compartilhados e expressos, e onde as pessoas saibam onde buscar ajuda, quando passam por dificuldades pessoais. A equipe é incentivada a tomar conhecimento do papel que as escolas podem desempenhar, ajudando os jovens a lidar com o desenrolar de suas vidas sexuais e emocionais. As escolas que contam com bons programas de educação pessoal, social e de saúde (PSHE) podem aplicar o conhecimento e a experiência adquiridos nesse trabalho para a obtenção do Padrão Nacional. Da mesma forma, as escolas que trabalham nos grandes temas abrangidos pelo NHSS não apenas reforçam seu currículo de Educação Pessoal, Social e de Saúde, como também fazem com que a escola como um todo participe das questões de saúde. O conceito central do NHSS é a participação de todos os integrantes da comunidade escolar. Os projetos envolvendo pares desempenham um papel importante na obtenção do padrão, incluindo, por exemplo, apoio entre colegas no combate à intimidação e sistemas de aconselhamento por pares.

A Unidade de Exclusão Social

A Unidade de Exclusão Social (2000) tem como meta otimizar a coordenação das políticas e dos serviços de atendimento a crianças e jovens, identificando as crianças e as famílias "de risco" e oferecendo a elas intervenções eficazes visando a melhorar suas perspectivas, por meio de medidas

preventivas, destinadas a ajudar tanto os pais quanto as crianças a lidar com seus problemas, antes que eles se tornem agudos, e a promover intervenções que surtam efeito sobre as crianças e os jovens de maior risco.

Os mandados judiciais relativos à função dos pais: o programa do Juizado de Menores "Tratando dos Cuidados dos Pais"

A partir da promulgação da Lei do Crime e da Desordem (1998), o Conselho do Juizado de Menores (YTB) foi autorizado a supervisionar 154 equipes interdisciplinares que tratam de menores infratores, incumbidas de "evitar que infrações sejam cometidas por crianças e jovens". A Lei determinava também que um dos principais objetivos deveria ser o reforço das responsabilidades dos pais quanto ao exercício de controle sobre seus filhos. Os mandados judiciais dirigidos aos pais são parte dessa iniciativa e foram criados para exigir que os pais de menores infratores participem de várias modalidades de educação parental por um período de cerca de três meses. Esses programas geralmente tratam de questões como: lidar com conflitos e comportamentos rebeldes, orientação construtiva desses jovens, estabelecimento de limites e regras básicas, técnicas de comunicação e negociação. O programa de cuidados paternos e maternos do YTB foi avaliado por Ghate e Ramella em 2002, em termos de seus tópicos de implementação e do impacto e da eficácia de seus programas. O impacto sobre os pais foi de modo geral positivo, tendo sido registradas melhoras nas relações familiares, na capacidade de exercer cuidados paternos e maternos, na comunicação familiar e na administração de conflitos. Quanto aos jovens, foram verificadas algumas indicações de mudanças positivas em

diversos aspectos de sua relação com os pais e sinais de melhor acompanhamento e supervisão. No ano que se seguiu ao término dos programas de educação de pais, os índices de reincidência entre os jovens haviam baixado para 61,5%, correspondendo a uma redução de quase um terço; o cometimento de infrações havia caído para 56% e o número médio de infrações cometidas por jovem havia caído para 2,1 (uma redução de 50%). Os resultados da pesquisa indicaram sinais positivos de que os programas de educação dos pais talvez tenham tido um efeito preventivo. Além do mais, houve indicações de que os cuidados dispensados aos irmãos mais novos também tenham melhorado.

"Excelência nas Grandes Cidades"

Uma criança que cresce num ambiente carente ou num ambiente onde os índices de criminalidade sejam altos tem menores probabilidades de se sair bem na escola e maiores oportunidades de vir a se envolver em violência, seja como agressora, vítima ou testemunha. Além do mais, as maneiras pelas quais os jovens se engajam ou desengajam nos sistemas formais de educação e treinamento são de importância crucial para suas experiências futuras nos primeiros anos de sua idade adulta. A iniciativa nacional mais importante dos últimos anos, que visa a tratar das questões de baixo desempenho escolar (inclusive em crianças superdotadas), de aversão à escola e de exclusão social nas áreas urbanas, é um programa especial de três anos de duração, criado pelo governo e denominado "Excelência nas Grandes Cidades" (DfES, 2000). O programa tem como objetivo tratar da questão dos comportamentos violentos e difíceis. As escolas recebem prêmios em dinheiro caso consigam demonstrar que implementaram sistemas e práticas visando à maior oferta de, por exemplo, projetos

destinados a alunos que demonstram comportamento indisciplinado e violento. Numa das escolas (Sassoon, 2001), além do professor-coordenador designado, as verbas do programa permitiram a contratação de dois assistentes sociais especializados em jovens, dois orientadores de apoio à aprendizagem e a colaboração de um coordenador de apoio à aprendizagem. Como consequência, as expulsões por período determinado tiveram uma redução de 75%, e as expulsões definitivas, de 65%. Para 2001-2002, o governo alocou verbas, como parte de um esforço contínuo de tratar do mau comportamento, da aversão pela escola, da intimidação por colegas e da gazeta das aulas. Desse total, 10 milhões de libras serão usados para apoiar o estabelecimento das Unidades de Apoio à Aprendizagem, para fazer com que os alunos indisciplinados sejam retirados de sala de aula (DfES, 2000). Todas as escolas localizadas nas áreas-alvo terão acesso a unidades fora de sala de aula para alunos difíceis que correm o risco de sofrer expulsão. Essas bases bem equipadas, que podem ser freqüentadas por alunos em tempo parcial ou integral, enfocam as habilidades sociais, o comportamento e a administração da raiva, bem como as atividades do currículo escolar.

"Conexões"

Em 2001, o governo lançou o novo serviço "Conexões", que tem como objetivo oferecer auxílio, apoio e orientação aos jovens entre 13 e 19 anos, em sua travessia da adolescência e entrada na vida adulta e de trabalho (Connexions, 2001). O principal objetivo do serviço é capacitar todos os jovens a participarem efetivamente de uma aprendizagem adequada, independentemente de suas circunstâncias pessoais. O "Conexões" é oferecido principalmente por meio de uma rede de Conselheiros Pessoais, em conjunção com serviços de apoio

especializado (Connexions, 2001). Os objetivos de participação, resultados positivos e inclusão de todos os jovens são alcançados por meio de aconselhamento geral e apoio; de apoio aprofundado para aqueles que correm o risco de se verem excluídos da educação, inclusive os que apresentam dificuldades de aprendizagem ou deficiências; e apoio integrado e especializado para aqueles que enfrentam problemas múltiplos e de gravidade significativa que os impedem de se dedicar à aprendizagem e que tendem a fazer com que eles venham a precisar dos serviços de profissionais de diversas áreas, entre elas, educação, serviços sociais, justiça penal, saúde e habitação (Connexions, 2001). O papel do Conselheiro Pessoal é o de trabalhar conjuntamente, ou como parte integrante da escola ou colégio, e também estabelecer contatos e parcerias com um vasto espectro de instituições dos setores judiciais e voluntários.

INTERVENÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA NÃO-VIOLÊNCIA

Em 1993, uma Comissão de Crianças e Violência foi criada pela Fundação Gulbenkian. No contexto da educação, a Comissão concluiu que "as escolas podem representar ou um fator de prevenção da violência ou fornecer experiências que reforcem as atitudes violentas, ou acrescentam-se às experiências de violência da criança" (Fundação Gulbenkian, 1995, p. 139). Uma das recomendações da Comissão foi que os serviços educacionais como um todo e cada escola deveriam se comprometer com a não-violência e trabalhar para a consecução de uma sociedade não-violenta. Um dos princípios-chave propostos foi de que toda a disciplina deve ser positiva, e que devem ser ensinados às crianças valores e

comportamentos pró-sociais, inclusive a resolução não-violenta de conflitos. Um dos resultados dessa campanha foi o desenvolvimento da *Lista de checagem para as escolas* e da *Lista de checagem para os jovens* (Varnava, 2002), um guia prático e conciso, que permite às escolas passar em revista suas atividades presentes e desenvolver planos para a promoção da não-violência como parte da política total da escola, e também acompanhar e avaliar os avanços alcançados. A *Lista de checagem* tem como objetivo conscientizar sobre a violência, educando as crianças para que elas adotem uma forma de raciocínio "todos ganham", por meio da prática de técnicas de mediação e de cooperação; ensinando-as a ser seguras de si, e não agressivas; e desenvolvendo nelas a percepção de seus próprios interesses, bem como empatia pelos interesses alheios. A *Lista de checagem* é um instrumento de avaliação de grande utilidade, que oferece uma estrutura que permite aos alunos e professores identificar os problemas relativos à violência e formular maneiras de superar os obstáculos à não-violência. A *Lista de checagem* possibilita o diálogo adulto/criança para benefício de ambos, por meio do trabalho colaborativo em seis aspectos (ou pontos a serem checados), entre os quais: casa e comunidade, valores, organização, ambiente, currículo e treinamento. A lista pode ser usada em sala de aula ou incorporada a outras iniciativas de combate à violência, tais como a política escolar de combate à intimidação, as cartas de princípios elaboradas pelos alunos ou o Conselho Escolar.

CONCLUSÃO

Enquanto os trabalhos anteriores tendiam a se concentrar nas características individuais dos agressores e de suas vítimas, os estudos de intervenção mais recentes enfocam mais o

contexto social no qual vivem os jovens, conferindo grande importância aos principais fatores que influenciam o desenvolvimento social: famílias, grupo de colegas, escolas e a comunidade mais ampla. Esse modelo sociocultural, aliado ao conhecimento dos fatores que possuem efeito preventivo e que protegem os jovens dos piores efeitos da violência, resultaram num maior conhecimento sobre as intervenções que funcionam melhor e numa compreensão mais aprofundada das razões pelas quais algumas intervenções testadas e comprovadas não dão resultado em determinados contextos sociais. Como sugerem Beinart et al. (2002, p. 9):

... pais afetuosos, que elogiam e incentivam seus filhos ao mesmo tempo em que estabelecem expectativas claras e positivas quanto a seu comportamento, podem ajudar a reduzir os riscos de comportamentos anti-sociais futuros. Igualmente, as escolas que aliam altos padrões de ensino a um interesse patente pelo desenvolvimento pessoal de todos os seus alunos estão criando vínculos protetores de grande valor. Se os jovens se relacionam bem com os pais, professores e outros adultos que eles respeitam e querem agradar, será menos provável que eles venham a correr o risco de enfraquecer esses vínculos, fazendo coisas que eles sabem que irão desagradar essas pessoas.

Segue-se um sumário dos pontos-chave identificados no presente relatório:

- determinados grupos de jovens são particularmente vulneráveis à violência. Entre eles, crianças portadoras de necessidades especiais, minorias étnicas e jovens homossexuais;
- as pesquisas identificaram os principais fatores, tanto de risco quanto de proteção, no contexto da sociedade mais ampla, na qual os jovens crescem;
- diversas iniciativas do governo do Reino Unido e políticas nacionais e regionais foram implementadas nos últimos anos visando a elevar os padrões de

comportamento nas escolas e, desse modo, lidar com o problema da violência, abrangendo questões de baixo desempenho escolar, aversão pela escola, exclusão social, mau comportamento e gazeta de aulas;

- uma série de iniciativas bem-sucedidas, visando lidar com a violência nas escolas, vêm sendo postas em prática em todo o Reino Unido, entre elas, escolas resistentes à violência, normas abrangentes para as escolas, apoio entre colegas, resolução de conflitos e auditorias da segurança dos alunos e das escolas;
- como sociedade, podemos ajudar a evitar a violência facilitando a interação e a colaboração entre diferentes grupos profissionais, organizacionais e políticos, na esfera mais ampla da saúde pública.
- como indivíduos, cada um de nós pode desempenhar um papel no aperfeiçoamento da qualidade de vida dos jovens presentes em nossas vidas, na condição de membros da comunidade, pais, profissionais e voluntários;
- nas escolas, especificamente, os professores podem colocar maior ênfase no conceito de não-violência positiva e de bem-estar emocional para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEINART, S. et al. *Youth at Risk? a national survey of risk factors, protective factors and problem behaviour among young people in England, Scotland and Wales*. London: Communities That Care, 2002. Disponível em: <ctc@communitiesthatcare.org.uk>.

- BRITTON, L. et al. *Missing Connections: the career dynamics and welfare needs of black and minority ethnic young people at the margins*. London: The Policy Press, 2002.
- CARRAGHER, D. J.; RIVERS, I. Trying to hide: a cross national study of growing up for non-identified gay and bi-sexual male youth. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, n. 7, p. 457-472, 2002.
- CLARKE, A. M.; CLARKE, A. D. B. *Early Experience and the Life Path*. London: Jessica Kingsley, 2000.
- CONNEXIONS. Disponível em: <<http://www.connexions.gov.uk/>>. Acessado em: 2001.
- COWIE, H. Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying, *Educational Research and Evaluation*, n. 4, p. 108-125, 1998.
- _____. Violence in schools: UK. In: SMITH, P. K. (Ed.). *Violence in schools: the Perspective from Europe*. London: Routledge, 2003.
- _____; JENNIFER, D.; SHARP, S. *Tackling violence in schools: a Report from the UK*. EU CONNECT Report. Disponível em: <www.gold.ac.uk/connect/countryreports.html>. Acessado em: 2002.
- _____. et al. Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, v. 25, n. 5, p. 453-467, 2002.
- _____; OLAFSSON, R. The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, v. 21, n. 1, p. 79-95, 2001.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS – DfES. Disponível em: <<http://www.standards.dfes.gov.uk/>>. Acessado em: 2000.
- _____. *Don't Suffer in Silence*. 2.ed. London: HMSO, 2002.

- DAWSON, N.; MCNESS, M. The key themes from a survey of circle time in Wiltshire schools. In: MOSLEY, J. (Ed.). *Research into the Jenny Mosley Whole School Quality Circle Time Approach*. Trowbridge: All Round Success Publishing, 1998.
- ESLEA, M.; SMITH, P. K. The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, n. 40, p. 203-218, 1998.
- FARRINGTON, D. P. The development of offending and antisocial behaviour from childhood: key findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 36, p. 929-964, 1995.
- _____. Explaining and preventing crime: the globalization of knowledge. *Criminology*, n. 38, 2000.
- _____. Risk factors for youth violence. In: DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Ed.). *Violence in schools and public policies*. Paris: Elsevier, 2002. p. 13-32.
- GHATE, D.; RAMELLA, M. *Positive Parenting: the National Evaluation of the YJB's Parenting Programme*. London: Youth Justice Board, 2002.
- GILL, M.; HEARNshaw, S. *Personal Safety and Violence in Schools*. London: HMSO, 1997. (DfES Research Report; 21).
- GLOVER, D. et al. Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, n. 42, p. 141-156, 2000.
- GULBENKIAN FOUNDATION. *Children and violence, the Report of the Commission on Children and Violence*. London: Calouste Gulbenkian Foundation, 1995.
- HAYDEN, C. Risk factors and exclusion from school. In: DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Ed.). *Violence in Schools and Public Policies*. Paris: Elsevier, 2002. p. 85-102.

- HEWITT, R.; EPSTEIN, D.; LEONARD, D.; MAUTHNER, M.; WATKINS, C. *The violence-resilient school: a comparative study of schools and their environments*. Report to the Economic and Social Research Council. London: Economic and Social Research Council, 2002. Disponível em: <<http://www1.rhbc.ac.uk/sociopolitical-science/VRP/Findings/rfhewitt.PDF>>.
- KATZ, A.; BUCHANAN, A.; BREAM, V. *Bullying in Britain: testimonies from teenagers*. London: Young Voice, 2001.
- LEAP Confronting Conflict. *Annual Review*, 1999.
- LITTLE, M.; MOUNT, K. *Prevention and Early Intervention with Children in Need*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- MENTAL HEALTH FOUNDATION. *Bright Futures*. London: HMSO, 1999.
- MCCOURT, J. And the award goes to... *The Psychologist*, n. 15, p. 400-401, 2002.
- Jean.Law@essexcc.gov.uk ou Elaine.White@essexcc.gov.uk
- MOSLEY, J. *Quality circle time in the primary classroom*. Learning Development Aids, 1996.
- NABUZOKA, D.; SMITH, P. K. Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 34, p. 1435-1448, 1993.
- NATIONAL HEALTHY SCHOOLS STANDARD – NHSS. Disponível em: <<http://www.wiredforhealth.gov.uk>>. Acessado em: 2000.
- NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, v. 22, n. 3, p. 467-479, 1999.

- NAYLOR, P.; COWIE, H.; DEL REY, R. Reported coping strategies of some UK secondary school girls and boys to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, v. 6, n. 3, p. 114-120, 2001.
- NEILL, S. *Unacceptable Pupil Behaviour*. [United Kingdom]: University of Warwick Institute of Education/ National Union of Teachers, 2001.
- OLWEUS, D. Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school-based intervention program. In: PEPLER, D. J.; RUBIN, K. H. (Ed.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.
- _____. *Bullying in Schools: what we know and what we can do*. Oxford: Basil Blackwell, 1993. 140 p.
- RIVERS, I. Retrospective reports of school bullying: stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, n. 19, p. 129-142, 2001.
- RUTTER, M. Psychosocial influences: critiques, findings and research needs. *Development and Psychopathology*, v. 12, p. 375-405, 2000.
- _____; SMITH, D. J. *Psychosocial disorders in young people: time trends and their causes*. Chichester: John Wiley, 1995.
- SASSOON, D. Classroom chaos rules, not OK. *Human Givens*, n. 8, p. 29-33, 2001.
- SHARP, S.; SMITH, P. K. *Tackling bullying in your school*. London: Routledge, 1994.
- SMITH, P. K. School bullying and ways to prevent it. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Ed.). *Violence in Schools and Public Policies*. Paris: Elsevier, 2002. p 117-128.

- SMITH, P. K.; SHARP, S. *School Bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 1994.
- SOCIAL EXCLUSION UNIT. *Report of the Policy Action Team on Young People*. Policy Action Team 12: Young People. London: HMSO, 2000.
- STACEY, H. Mediation and peer mediation. In: COWIE, H.; WALLACE, P. (Ed.). *Peer Support in Action*. London: Sage, 2000. p. 23-35.
- VARNAVA, G. *How to Stop Bullying in Your Schools*. London: David Fulton, 2002.
- VETTENBERG, N. Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties. *General Report of Council of Europe Publishing*, p. 29-60, 1999.
- WHITNEY, I.; SMITH, P. K. A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, n. 35, p. 3-25, 1993.

6. A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DA PESQUISA AO PROJETO – A EXPERIÊNCIA DA REDE EUROPÉIA NOVA RES

Franco Prina

INTRODUÇÃO

Meu propósito é oferecer um panorama dos objetivos, das escolhas metodológicas e dos principais conteúdos de um vasto programa de intervenções preventivas e de gestão da violência nas escolas, desenvolvido ao longo de alguns anos, no contexto italiano (particularmente na cidade de Turim) e no âmbito de um projeto europeu (denominado *Nova Res*), coordenado pessoalmente por mim, e que contou com a participação de instituições escolares de nove diferentes países.

Mais que relatar uma ou outra dessas experiências (demasiadamente complexas, e cujos conteúdos podem ser acessados no endereço eletrônico www.comune.torino.it/novares), eu gostaria de expor as escolhas básicas feitas por nós.

Antes de mais nada, creio ser útil apresentar um panorama resumido das diferentes orientações encontradas na Europa nos últimos anos, com relação à violência nas escolas. Espero que isso venha a permitir uma reflexão sobre

as diferentes opções possíveis, sobretudo no plano das abordagens "epistemológicas" e metodológicas da questão que é objeto de nosso estudo.

O CENÁRIO: INSTRUMENTOS DE CONHECIMENTO, INTERPRETAÇÕES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

A questão da violência no contexto escolar vem despertando atenção crescente, tanto na Itália quanto na Europa em geral. Esse fato, sem dúvida alguma, está relacionado à importância da representação do problema na mídia, representação essa que, entretanto, seleciona e apresenta unicamente determinados tipos de violência: no plano geral, somente a violência física, e mais especificamente a violência dos alunos contra os professores, a violência grupal, os casos de violência de natureza sexual, as situações extremas, como os "massacres insanos" (com utilização de armas, sobretudo nos Estados Unidos) e os casos de violência de professores contra alunos.

Esse enfoque leva a uma percepção deformada da questão e de suas origens, bem como à ausência de uma análise aprofundada das dinâmicas sociais e culturais que alimentam o risco de violência cotidiana, não levando ao estabelecimento de um vínculo entre a vida cotidiana das instituições escolares e os comportamentos violentos.

Também entre os responsáveis pelas instituições de ensino e o pessoal da área, as manifestações de agressividade entre pares ou aquelas dirigidas contra professores, bem como os atos de vandalismo contra objetos e prédios, vêm recebendo atenção cada vez maior.

As motivações dessa atenção são múltiplas:

- a percepção – muitas vezes sem fundamento, embora muito generalizada – de um forte aumento da violência na sociedade contemporânea, seja no nível das relações interpessoais, seja no plano estrutural, como elemento essencial e "normal" do funcionamento do sistema;
- o intenso sentimento de insegurança nos diferentes contextos de vida e de relações, acarretando a sensação de que, mesmo as pessoas que nos são próximas, aquelas com as quais convivemos, como também os lugares que nos são mais familiares (o bairro, o prédio, a rua, a escola) geram insegurança e são fontes de risco;
- a percepção da disseminação, em todos os níveis e em todos os contextos, de formas de infrações e de "incivilidade", de falta de respeito pelos direitos do outro, de recusa a se submeter às normas (sempre percebidas mais como obstáculos à busca de interesses individuais);
- a percepção de um aumento da hostilidade entre os alunos e a instituição escolar, sobretudo nos casos em que a escolaridade obrigatória foi expandida para os 16-18 anos: a escola, incapaz de ser acolhedora, interessante e habitável, torna-se um dos lugares onde se expressa o mal-estar dos adolescentes, sua dificuldade de viver a fase de transição para a idade adulta.

No quadro dessas percepções críticas, pelo menos três orientações gerais distintas atraem a atenção dos responsáveis pelas instituições escolares:

- o interesse pela detecção precoce dos indivíduos violentos, a fim de localizar os criminosos potenciais de amanhã e de evitar as condutas transgressoras;

- a atenção às vítimas do crime e da violência, que caracteriza tanto a pesquisa científica (com os levantamentos de vitimização) quanto as políticas penais (os modelos de justiça baseados nas práticas de mediação, reconciliação e reparação), e ainda um certo tipo de política social (os serviços de proteção e assistência às vítimas);
- a convicção de que as escolas devem ser um lugar onde os jovens sejam educados para a legalidade, o respeito e as regras de convivência, a não-violência, a cultura da paz e a busca de soluções não-violentas para os conflitos.

É evidente que dessas diferentes preocupações e motivações derivem diferentes escolhas com relação aos aspectos considerados dignos de atenção, aos esforços de pesquisa necessários e, sobretudo, às possíveis estratégias a serem adotadas nos níveis educacional, social e político.

Os comportamentos que são objeto de interesse: escolhas e definições

No âmbito da experiência européia, encontramos uma pluralidade de orientações quanto ao que deva ser objeto de atenção (a violência ou unicamente as situações de intimidação ou "*bullying*"), ao que deve ser definido como violência e aos comportamentos que devem ser incluídos entre aqueles que merecem ser colocados em questão.

É bem verdade que, às vezes, somos confrontados com comportamentos que possuem uma ambivalência intrínseca, que, por um lado, oferecem uma contribuição positiva à evolução dos indivíduos, mas que, por outro, são fonte de dificuldades para aqueles que os vivenciam. Pensemos, por exemplo, nos ritos de passagem (tão importantes em outras

épocas e nas sociedades tradicionais) que acompanham a entrada das crianças e dos jovens na idade adulta, muitas vezes caracterizados por provas difíceis, por um certo grau de violência (regulamentada) e por uma imposição momentânea (e aceita) de sofrimento. Pensemos nas formas de solidariedade existentes entre os membros de uma mesma faixa etária, ou de grupos de outros tipos, que se estabelecem e se reforçam apenas porque as pessoas afirmam suas diferenças com relação às demais, atuando em dinâmicas de conflito e de confronto. Pensemos na importância, para a formação dos indivíduos, do confronto cotidiano entre diferentes competências, capacidades e forças, etc. (no sentido de serem superiores ou inferiores) de que dispõem outros indivíduos.

Onde se situaria, então, a fronteira entre situações que são simplesmente reflexos da normalidade das relações de preponderância e de subordinação entre indivíduos, presentes em todos os níveis da vida cotidiana, e situações que exigem atenção e intervenção? Que critérios podem ser adotados para considerar "violento" um comportamento (sobretudo se examinarmos não apenas as agressões físicas, mais fáceis de reconhecer e de definir)?

Para determinar se um determinado comportamento ou determinados tipos de relações interpessoais são problemáticos, um ponto de referência pode ser voltar nossa atenção àquilo que é percebido e vivido pelos sujeitos vitimados, para quem esses comportamentos e essas relações são fonte de dificuldades, de problemas e de sofrimento.

Daí a importância, como preocupação inicial e como forma de engajamento da instituição escolar, de cultivar a capacidade de escutar os alunos, ou de desenvolver um trabalho de pesquisa tendo como objetivo compreender o que eles próprios vêem como "problema", como ele é vivenciado, qual é sua origem e como, em sua opinião, esse problema poderia ser abordado.

Essa abordagem permite que a atenção dada pela escola não delimite *a priori* seu campo de interesse, sendo capaz de levar em conta:

- as agressões e os abusos, físicos, psicológicos ou sexuais, diretos e indiretos;
- as formas de violência de caráter instrumental (que visam à obtenção de bens ou vantagens), bem como as de caráter expressivo (ligadas a sentimentos ou a necessidades que não podem ser expressos de outra forma, ou que são praticados para afirmar uma identidade, cultivar uma reputação, etc.);
- as formas de violência repetidas e sistemáticas, e as que são ocasionais, se e até o ponto em que elas forem percebidas pelas vítimas como problemáticas;
- as modalidades individuais ou grupais de atuação da violência;
- a totalidade dos sujeitos capazes de, às vezes alternando papéis, se situar na posição de agressor, de vítima ou de espectador (mais ou menos participante).

Os pontos de vista dos atores presentes à cena de violência escolar e, sobretudo, as experiências de sofrimento e humilhação das vítimas, deveriam ser o principal critério de inclusão dos casos específicos entre as situações consideradas dignas de atenção.

Objetivos e metodologias de pesquisa

Já mencionamos a importância da pesquisa. Se observarmos o panorama internacional, é possível reconhecer motivações comuns na origem dos programas de pesquisa (a preocupação com um problema que perturba a vida da escola), apesar das diferenças entre as orientações adotadas, que dependem das disciplinas científicas de referência (Psicologia,

Pedagogia, Sociologia, Criminologia...), bem como entre os interesses dos pesquisadores (pesquisa acadêmica, pesquisa aplicada, pesquisa-ação). As principais diferenças, entretanto, são encontradas na observação dos objetos considerados dignos de atenção (indivíduos, relações entre indivíduos, o contexto escolar e sua "atmosfera" interna, as reações dos adultos e da instituição...), dos objetivos buscados e da abordagem metodológica adotada.

As pesquisas realizadas nos diferentes países podem ser situadas nas seguintes categorias:

- levantamentos que objetivam a identificação individual, a individualização, em meio ao conjunto dos alunos ou estudantes, daqueles que estão sujeitos a problemas (seja como agressores ou como vítimas), atual ou potencialmente;
- pesquisas que têm como objetivo chegar a uma quantificação e a uma descrição do fenômeno, dos comportamentos e dos fatos da violência, e que podem ser reconduzidas às duas categorias dos levantamentos de "vitimização" (que permitem coletar as experiências e os pontos de vista das vítimas) e dos levantamentos de "*self-report*" (que têm como objetivo coletar as confissões dos autores dos atos de violência);
- pesquisas que se situam numa perspectiva "abrangente", que cultivam as sociologias e que se utilizam de metodologias qualitativas para examinar as experiências, as percepções, as atitudes e as motivações dos atores implicados nas relações caracterizadas pela presença de violência;
- pesquisas-ação, que, utilizando um ou outro dos métodos acima citados, são definidas e executadas com base no interesse em obter conhecimentos

úteis para a adoção de iniciativas e de intervenções preventivas e de gestão de conflitos;

- pesquisas sobre as atitudes e as reações da escola, da família, das instituições policiais e judiciárias, do contexto social mais amplo, que têm como objetivo entender como as instituições e os titulares das responsabilidades educacionais percebem o fenômeno, reagem a ele, quais são suas opiniões sobre suas próprias responsabilidades e as dos outros, etc.

São, portanto, diferentes os instrumentos de pesquisa adotados: testes para a obtenção de perfis individuais; questionários anônimos de vitimização ou de "*self-report*"; questionários sobre as opiniões, as avaliações e as atitudes de diferentes sujeitos (jovens, professores, pais de alunos, pessoal não-docente, assistentes sociais, juízes, agentes policiais, etc.); entrevistas individuais e coletivas de esquema aberto; modalidades variadas de coleta de informação no âmbito de programas de ação (por exemplo, a utilização do diário de bordo nas turmas escolares, textos de redações individuais, formas de expressão livre ou de dramatização, etc.).

Da descrição à compreensão das atitudes e das dinâmicas relacionadas

É possível afirmar que, na Europa, as pesquisas nesta área deram seus primeiros passos tendo como objetivo quantificar e descrever o fenômeno a partir da constatação de que pouco ou nada da violência que ocorre entre os estudantes chega ao conhecimento ou é registrado pelos agentes de controle (polícia, justiça, instituições locais), que constituem as fontes usuais de informação sobre os demais fenômenos delituosos.

Muitos estudos se dedicaram à complexidade do fenômeno da intimidação – *bullying* – e da violência escolar de

forma mais geral. A utilização de questionários anônimos – que permitem que os alunos indiquem os atos de violência a que foram submetidos e que cometeram contra colegas – permitiu compreender a incidência do problema, sua evolução no tempo, a importância dos diferentes tipos de violência e, às vezes, até mesmo uma quantificação dos indivíduos passíveis de serem enquadrados na categoria de "agressores" e de "vítimas", sua presença percentual sobre o total dos alunos e os traços que os caracterizam em relação às demais crianças ou jovens.

Os levantamentos quantitativos, sem dúvida alguma, têm o mérito de evidenciar determinadas tendências do fenômeno, mas já está claro que eles não são suficientes para gerar uma compreensão mais aprofundada dos sentimentos experimentados pelos sujeitos implicados nas interações violentas; dos sentidos por eles atribuídos à violência cometida, sofrida ou testemunhada; das dinâmicas relacionais que se estabelecem entre os atores, sua evolução em relação às reações da instituição escolar, etc.

Por outro lado, dar atenção a essas dimensões do problema é absolutamente necessário para que possamos compreendê-lo melhor e, sobretudo, para que possam ser formuladas estratégias eficazes de intervenção e de gestão das situações problemáticas.

Daí a importância das pesquisas qualitativas que – ao adotarem uma abordagem "abrangente", centrada no interesse da racionalidade e das perspectivas dos sujeitos em questão – se propõem o objetivo de explorar, por exemplo, os vínculos entre as condutas violentas e as dinâmicas evolutivas, as relações entre características de personalidade e diferenças de gênero, as emoções vividas por agressores e vítimas, o papel do desengajamento moral na legitimação dos comportamentos violentos, as representações mentais da violência não apenas

entre os agressores e as vítimas, mas também entre os "terceiros", os espectadores, etc.

Não é possível tratar aqui do conjunto desses resultados. Limitamo-nos a reiterar uma das reflexões produzidas por nossas pesquisas: a violência praticada por adolescentes é uma forma de comunicação, uma linguagem que permite a comunicação com os demais (colegas, adultos, instituição escolar) e que permite também "significar" um conjunto diferenciado de estados de espírito. Todos os esforços devem ser aplicados na tentativa de "ler" essa linguagem e, sobretudo, de compreender os elementos que estão na sua origem.

Sob esse ponto de vista, a violência pode ser qualificada como possuindo diferentes acepções:

- a violência é "*voz*" quando ela tem origem na impossibilidade ou na incapacidade de determinados alunos de se comunicarem de acordo com as formas aceitas pela instituição escolar, como instituição incumbida de fornecer conhecimentos e competências, de exigir um rendimento verificável segundo modalidades padronizadas, de privilegiar determinadas modalidades de comunicação e de capacidades relacionais, num quadro de regulamentação de comportamentos e relações;
- a violência é "*reação*" quando ela exprime os problemas de frustração ligados ao fracasso escolar e à sensação de incapacidade diante das tarefas impostas;
- a violência é "*identidade*" quando ela manifesta, mediante atos e gestos simbólicos, a distância cultural existente, no nível das regras e dos valores, entre o conjunto dos representantes da instituição escolar e determinados indivíduos, ou, mais freqüentemente, grupos de indivíduos portadores de traços culturais

(ou subculturais) diferentes daqueles presentes na cultura dominante;

- a violência é "*protesto*" quando ela tem origem na percepção de um tratamento injusto e/ou discriminatório, ao qual o sujeito reage diretamente, atacando as pessoas consideradas responsáveis ou, de forma indireta, atacando os bens materiais que pertencem a elas ou os símbolos da instituição na qual esse tratamento foi aplicado;
- a violência é "*conformismo*" quando ela parece ser uma adaptação à tendência de utilizar formas de violência (muitas vezes sub-reptícias, embora bem perceptíveis) para regular os conflitos entre os indivíduos e as diferentes categorias que convivem na instituição (entre professores, entre professores e alunos, entre professores e pais de alunos, etc.).

É evidente que essas diferentes acepções de sentido pelas quais a violência se reveste estão estreitamente relacionadas, por um lado, às referências culturais do contexto no qual vivem os adolescentes (família e contexto social) e, por outro, ao funcionamento da instituição escolar (clima geral, percepção do problema, formas de reação a suas manifestações por parte das autoridades escolares, dos professores, do pessoal não-docente).

A maneira pela qual os adultos reagem às tentativas dos alunos de se confrontar com a instituição, usando modalidades inadequadas ou provocadoras, pode facilmente dar lugar a um processo de "categorização" dos comportamentos, de rotulação dos protagonistas, de reforço *a posteriori* das modalidades problemáticas de comunicação e de relação. Se a instituição escolar não compreende o que se passa nesse nível, ela corre o risco de provocar reações em cadeia, seqüências do tipo ofensa-provocação-punição-nova

provocação-nova punição-provocação posterior-punição formal (geralmente expulsão), etc.

Vale a pena, aqui, lembrar a maneira como, nesse contexto, desempenham um papel de grande importância as dinâmicas de atribuição e de interiorização das definições e os processos de rotulação e de estigmatização daqueles que são vistos como não se comportando de acordo com o esperado. Do mesmo modo, é grande a importância do grupo de colegas que compartilha dessa estigmatização, que tem a tendência a construir aquilo que pode ser definido como uma subcultura de oposição de caráter transgressor.

O processo de estigmatização não apenas qualifica as relações entre o sujeito e seu contexto de vida e de relações, mas, sobretudo, "fixa" sua identidade em termos de negatividade: as conseqüências são ainda mais graves por se tratar de adolescentes, indivíduos ainda em formação, cuja reputação pública e a auto-estima estão estreitamente ligadas e se reforçam reciprocamente.

A análise dos fatores que se encontram na origem da violência

Expor as reflexões sobre os fatores culturais, sociais ou contextuais que influenciam a propensão dos indivíduos a fazer uso da violência como meio de comunicação e de relação entre pares e com os adultos presentes na instituição escolar vai muito além de nossas possibilidades e do objeto a que nos propusemos.

Mesmo assim, parece-me útil chamar a atenção para dois aspectos do discurso possível nesse nível. Em primeiro lugar, a importância de continuar a refletir sobre esses fatores nos dias de hoje, num contexto dominado pela idéia de que as responsabilidades sociais devem ser colocadas à parte, para

que concentremos toda a nossa atenção sobre as responsabilidades individuais. Não é à toa que uma grande parte das expectativas e dos recursos empregados nas pesquisas sobre as causas dos comportamentos agressivos e violentos é orientada para as neurociências e a genética, na ilusória esperança de que cheguemos à descoberta da "causa" sem que tenhamos que quebrar a cabeça com discussões demasiadamente complicadas sobre a interação entre uma pluralidade de fatores pouco definidos, tais como os propostos pela sociologia, pela criminologia e pela psicologia. A perspectiva é a de identificar e de isolar os sujeitos portadores de anomalias para poder tratá-los de forma adequada, ou, pelo menos, conter suas tendências "naturais" de fazer mal a outros, na espera de possíveis "vacinas" que possam impedir que eles manifestem sua verdadeira natureza.

Trata-se de uma abordagem que deve seu sucesso ao fato de que ela, ao mesmo tempo que se alimenta das esperanças de poder colocar em segundo plano as responsabilidades coletivas, familiares e sociais, nutre essas mesmas esperanças. Desse modo, quando somos capazes de remetê-la às escolhas racionais dos atores – como acontece no caso dos atos de violência expressiva –, a origem do mal presente nas sociedades contemporâneas pode sempre ser identificada com o mau "funcionamento" dos indivíduos. Além do mais, essa abordagem serve de alibi para a opção política de cortar verbas dos programas sociais e de prevenção, e de reduzir as políticas penais unicamente às dimensões de punição e de neutralização dos indivíduos que criam problemas.

Fazer referência aos fatores culturais, sociais e contextuais – segunda observação – não significa, de modo algum, propor uma visão "determinista" das relações entre esses fatores e os comportamentos individuais. Não se fala, portanto, de "causas" da violência, mas sim de fatores que podem tornar

possível, aos olhos dos indivíduos, a opção de utilizar essa forma de comportamento em suas relações com seu contexto de vida e de relacionamentos.

É possível indicar, de forma esquemática, quatro fatores desse tipo:

1. Fatores ligados às dinâmicas socioculturais do sistema social

As tendências a considerar a violência interpessoal aceitável e/ou justificável têm ligação com um certo número de traços essenciais das dinâmicas socioculturais dominantes nos sistemas sociais contemporâneos. Consideremos:

- o recurso difuso à violência (a formas diferentes de violência, a física não sendo, certamente, a mais utilizada) como meio de regulação de conflitos, tanto no campo econômico quanto no político, nas relações entre Estados, nas relações de vizinhança ou de bairro, como também nas relações grupais, familiares ou individuais;
- a conseqüente representação da violência como forma "normal" de relação, como meio corrente de solução de problemas e de dificuldades;
- a ausência de investimento no valor das referências normativas compartilhadas que não sejam percebidas unicamente como vínculos ou obstáculos à liberdade individual;
- a difusão dos modelos de representação de si como um "eu todo-poderoso", possuidor de direitos ilimitados e disposto a se submeter aos deveres apenas se eles garantem lucros individuais máximos;
- a conseqüente percepção dos outros como possíveis instrumentos para a consecução de determinadas finalidades, mas essencialmente ausentes como

indivíduos portadores de direitos que exigem tutela, ou de sentimentos que merecem respeito.

Outros elementos de caráter estrutural podem se somar a esses traços culturais: em primeiro lugar, a distância entre a riqueza de possibilidades que a sociedade da globalização faz entrever a todos e as reduzidas oportunidades individuais com as quais é confrontada grande parte dos jovens, que têm que construir sua identidade e sua integração social sem dispor de recursos qualificados. Isso para não falar dos contextos de vida dos jovens das camadas sociais mais desfavorecidas ou provenientes da imigração, onde eles se defrontam com problemas tais como dissolução do tecido relacional, inexistência da possibilidade de acesso a um trabalho interessante e convívio cotidiano com adultos que consideram a violência e a transgressão como os únicos meios de alcançar sucesso e riqueza.

2. Fatores que têm origem no contexto imediato do indivíduo (família, grupo de colegas, etc.)

O peso dos fatores de caráter geral que acabamos de citar pode influenciar todos os sujeitos que vivem num dado contexto. É, portanto, necessário perguntarmo-nos quais seriam os elementos que podem, de forma mais direta, levar determinados indivíduos a adotar a violência como modalidade de comportamento e de relacionamento.

Como é natural, boa parte das reflexões se centraram na problemática do processo de socialização.

Em primeiro lugar, pensamos na influência do meio familiar. Instituição cada vez mais inadequada para fazer face à complexidade das tarefas educativas e para responder ao imperativo de conter a agressividade de seus membros, a família, muitas vezes, aparece como o contexto no qual as relações são caracterizadas por certos traços de violência (psicológica e física).

O grupo de colegas, por sua vez, desempenha um papel importante: lugar de experimentação de relações assimétricas, lugar de confronto com novos comportamentos e experiências, lugar de conformismo e, ao mesmo tempo, de transgressão, o grupo parece ser o contexto no qual se define, em positivo ou em negativo, a identidade dos adolescentes. Além do mais, o grupo se transforma no contexto no qual os sujeitos que compartilham as mesmas definições de comportamentos, e que medem forças com as reações inadequadas de estigmatização e de exclusão por parte dos adultos, encontram possibilidade de se confrontar e de reforçar a necessidade de comunicar seu mal-estar e de protestar contra a falta de disposição para compreender por parte da sociedade e de seus contextos de vida.

Podemos, por fim, citar o papel desempenhado pelas condições de vida nas grandes cidades, a falta de oportunidades, para jovens e adolescentes, de realização pessoal e de iniciativas que possam preencher o vácuo de um cotidiano no qual a ausência de interesses e de possibilidades torna inevitável o refúgio no mundo virtual da mídia e dos jogos eletrônicos, nos quais a violência, muitas vezes, é o elemento central de representação da realidade – uma violência que é apresentada como pura diversão, o que induz à percepção de que, também na realidade, ela possa se produzir sem conseqüências reais para as vítimas.

3. Fatores passíveis de serem vinculados ao funcionamento da escola, ao "clima" da instituição e às relações internas das turmas

Embora as pesquisas clássicas, como a de Olweus (1983, p. 71 e seg.), tenham dado como não-demonstrada a relação entre a intimidação (*bullying*) e as dimensões da escola e da turma, a capacidade profissional dos professores, a organização

das atividades escolares, etc., outras pesquisas ressaltam a existência de uma relação evidente entre a "atmosfera" geral da instituição escolar e o fenômeno da violência.

Trata-se de um discurso complexo, uma vez que estilos educativos opostos podem favorecer a presença do problema. Desse modo:

- uma instituição severa, na qual se dá demasiada atenção às regras e à aplicação pontual e burocrática de sanções formalmente preestabelecidas, pode se constituir um lugar onde se produzem formas "subterrâneas" de manifestação de agressividade;
- onde, pelo contrário, a atmosfera de diálogo e a disponibilidade dos professores e da instituição é percebida como ausência de exigência de respeito às normas, alguns alunos tenderão a explorar os limites daquilo que é aceito e daquilo que é proibido, colocando-se constantemente – por exemplo, mediante abusos e de violência – no nível da provocação e do desafio.

Um papel importante é desempenhado pelos problemas ligados à insatisfação com a experiência escolar e ao fracasso muitas vezes daí resultante. Alguns alunos não levam a escola a sério. Para eles, a escola não faz parte de sua "verdadeira" vida e é uma perda de tempo, sentimento esse que é reforçado pela percepção de que os diplomas não garantem a inserção no mundo do trabalho. Pode-se, portanto, falar de uma "*crise de legitimidade*" da instituição (Baillon, 1997, p. 42) e de sentimentos de alienação diante dos valores e dos objetivos que a instituição continua a afirmar. Isso parece particularmente verdadeiro nas escolas de ensino secundário situadas em periferias com alta concentração de problemas sociais, onde vivem, principalmente, adolescentes cujos pais são imigrantes e que, muitas vezes, enfrentam dificuldades no plano ocupacional, cultural e relacional.

Em muitos casos, essa mesma instituição, ao perceber esse sentimento de alienação, e não sendo capaz de admiti-lo e de se adaptar às necessidades desses jovens, aplica mecanismos de defesa e de ataque, que muitas vezes acabam por transformar os sentimentos de alienação em sentimentos de hostilidade. A ausência de participação e de engajamento, a falta de respeito às regras, a agressividade para com os colegas, os atos de vandalismo contra os bens coletivos, a provocação a determinados professores, podem representar diferentes formas de reação a uma situação percebida não mais apenas como estranha (uma vez que ela se mostra incapaz de ir ao encontro dos reais interesses e da sensibilidade específica de cada um), mas agora também como hostil.

4. Fatores considerados como acontecimentos catalisadores ou desencadeantes

O fato de que a violência se manifesta, de que as situações "se precipitam", está estreitamente ligado ao momento em que se produzem certos acontecimentos que podem ser vistos como desencadeantes ou catalisadores.

O comportamento reincidentemente provocador e agressivo parece ser motivado pela percepção de que o contexto escolar (professores e colegas) não mostra suficiente respeito pela dignidade e pelas qualidades do indivíduo. Assim, ao poder de definição da instituição (na medida em que ela estabelece os critérios de avaliação e de julgamento que determinam quem é merecedor de elogio ou de execração), ao qual a maioria dos alunos acaba por se adaptar, alguns reagem com a exibição de um "poder" diferente, adotando modalidades substitutivas de afirmação, sobretudo quando eles crêem ter sofrido afrontas à sua dignidade (Marsh, Roser, Harré, 1984, p. 44).

Um corolário das situações desse gênero é a necessidade de gerar uma reputação pública (por exemplo, de ser um aluno capaz de resistir às punições, violento, esperto, etc.): os comportamentos violentos ou abusivos se situam, segundo essa ótica, no interior de dinâmicas circulares, de resposta e reação a tipos insatisfatórios de relação. Esses comportamentos, por sua vez, constituem motivo de estigmatização progressiva, de conseqüente reforço de atos da mesma natureza e de progressiva adaptação conformista à imagem negativa que outras pessoas importantes reenviam ao sujeito. Muitas vezes, resulta daí, em conseqüência da percepção de experiências e de identidades em comum, a agregação de indivíduos que vivenciam o mesmo tipo de relação com o contexto.

Dentre os fatores situacionais que desencadeiam a violência, alguns autores chamam a atenção para as dinâmicas de "*ofensa/reação*".

Nas escolas, na relação entre estudantes e entre estudantes e professores, é possível identificar diferentes tipos de ofensa capazes de provocar reações violentas. Exemplos de ofensas percebidas como "muito graves", porque aviltantes, são as "*ofensas de injustiça*" (Marsh, Rosser, Harré, 1984, p. 49 e seg.): ser comparado pelos professores a um irmão mais velho que pode ter criado problemas na mesma escola, ou receber uma punição injusta. Os alunos, por outro lado, concordam que é necessário que haja ordem na sala de aula e na escola, e compreendem plenamente a estrutura teórica da relação entre determinados comportamentos e sanções, contanto que essas sanções sejam coerentes e justificadas.

Um outro tipo de ofensas "*não-aviltantes*" (como o são boa parte das que partem dos colegas) pode induzir a reações em termos de reciprocidade, como, por exemplo, o recurso à

violência física ou verbal, mas, de costume, ofensas desse tipo permanecem dentro dos limites de suas conseqüências. Segundo aqueles autores, portanto, é a ofensa à dignidade e a falta de consideração por parte dos demais, principalmente dos professores, que gera reações violentas, provocações, hostilidade persistente e que são dirigidas a vítimas específicas, que não têm qualquer responsabilidade particular, mas que se prestam a preencher a função de "bodes expiatórios".

Em nossas pesquisas, pudemos observar, com freqüência, que a violência é "*justificada*" com base em determinados códigos bastante precisos e de caráter normativo, que ela é "*regulamentada*". Desse modo, essa violência, quase sempre, se exprime apenas em relação a ofensas específicas (por exemplo, uma ofensa à honra ou à virilidade, quanto aos meninos; ataque à integridade da relação com aquele que é considerado companheiro, no caso das meninas), ou como reação a uma injustiça cometida. Da mesma forma, os comportamentos violentos são investidos de sentido (por exemplo, afirmar a dignidade pessoal num contexto que a nega) e são regulados por rituais ou por convenções.

Também é regulamentada a posição do "*terceiro*", daquele que assiste à violência e que pode indiretamente participar, ignorar, proteger, ocultar ou ainda adotar outras modalidades de reação. A regra que parece prevalecer, ao menos em certos contextos, é a da "*não-ingerência*", da não-interferência na situação, mas, sobretudo, a recusa da "*delação*" aos adultos.

Níveis, objetivos e formas de intervenção

As experiências de prevenção e gestão de conflitos violentos desenvolvidas em diferentes países estão estreitamente vinculadas aos conhecimentos e às interpretações do problema, mas, também, às concepções mais gerais

cultivadas dentro de cada contexto a respeito do papel da escola, de sua função educativa e das tarefas que lhe são confiadas como instituição social.

Os níveis nos quais podemos situar os diferentes tipos de iniciativas e de programas são essencialmente os seguintes:

- o nível individual, que leva em conta as problemáticas de comportamento e de relacionamento manifestadas por aqueles que são definidos como agressores ou vítimas (sobretudo os reincidentes já rotulados), depois de uma atividade de detecção (*screening*), conduzida por meio do uso de diferentes testes e/ou de exame dos perfis individuais aplicados pela equipe docente;
- o nível da turma, com atividades de reflexão e de animação que tenham como objetivo envolver a totalidade do grupo no qual podem vir a se manifestar ou já se manifestaram as dinâmicas de relações entre agressores, vítimas e espectadores;
- o nível da instituição escolar, com um engajamento coletivo que permite voltar a atenção a essas dinâmicas no quadro da programação total e desenvolver iniciativas formalizadas, como a de criar um serviço de escuta ou de consulta, ou ainda um serviço de mediação gerido pelos próprios alunos, por professores treinados ou por especialistas;
- o nível da comunidade local no qual estão localizadas uma ou mais instituições escolares, com iniciativas que envolvem não apenas o mundo da escola, mas também, de formas diferentes, as famílias, os serviços sociais e os serviços de apoio educacional e psicológico presentes na área, assim como as associações nas quais as crianças ou os jovens estejam ou possam vir a ser integrados.

De um outro ponto de vista, essas experiências se distinguem também pelas diferentes atribuições de responsabilidade aos sujeitos que podem gerar as iniciativas e as atividades. O leque de situações, sob esse perfil, implica:

- especialistas externos à escola, chamados para formular os percursos de treinamento dos professores ou os programas de atividades para os alunos, ou ainda para detectar, ajudar e tratar (na qualidade de especialistas) os casos particulares considerados problemáticos;
- professores vistos como "especialistas", ou treinados *ad hoc*, incumbidos pelos colegas para o desenvolvimento de programas ou atividades;
- o coletivo dos docentes, o conjunto dos professores, de uma ou de várias turmas, que decidem voltar a atenção para as dinâmicas relacionais e para os conflitos presentes no interior da programação didática normal e da gestão das turmas pelas quais eles serão responsáveis;
- alunos treinados, a quem é delegado o papel de mediadores, a quem os colegas podem se dirigir em caso de conflito, para encontrar soluções adequadas e evitar que se produzam danos ainda maiores;
- pessoal não-docente, chamado para dar maior atenção às relações entre os alunos, sobretudo nos espaços que não a sala de aula (corredores, banheiros, etc.) e na hora do recreio, quando os professores estão menos atentos.

Essa listagem de níveis e de papéis é suficiente para que compreendamos que o leque de estratégias e de ações possíveis é bem vasto. O que é indispensável, para qualquer pessoa interessada em desenvolver iniciativas em contextos específicos, é ter consciência das vantagens e das limitações

das alternativas possíveis e, acima de tudo, ter capacidade de transferir e adaptar as diferentes sugestões às especificidades de cada realidade (o que deriva de um bom conhecimento das formas de expressão do problema, de uma análise das sensibilidades e dos recursos disponíveis, de um reconhecimento das necessidades de treinamento, etc.).

A EXPERIÊNCIA DA NOVA RES: OBJETIVOS, METODOLOGIA, INSTRUMENTOS

Após esse apanhado dos principais aspectos relativos à atenção a ser dada ao fenômeno da violência e às estratégias de ação possíveis com base nas experiências desenvolvidas no contexto europeu, proponho que passemos aos elementos, principalmente os de natureza metodológica, que constituem o resultado do confronto entre os parceiros do projeto Nova Res (acrônimo de *No Violenza a Scuola. Rete Europea di Scambi*, mas que também significa, em latim, *Coisas Novas*, ou, no imperativo, *Renove as Coisas!*), promovido pela União Européia no âmbito da iniciativa Connect.

Uma estratégia de ação integrada entre a escola e seu ambiente

O intercâmbio de conhecimentos e os elementos resultantes daquilo que foi definido como as "*boas práticas*" aplicadas em diferentes países permitem afirmar que o trabalho sobre o tema da violência escolar, visando a evitá-la e combater suas manifestações, significa propor uma pluralidade de objetivos, necessariamente de diversos níveis, integrando iniciativas diferentes no contexto da escola e de seu ambiente próximo.

Esses diferentes níveis de ação constituem uma estratégia complexa e integrada, cujas diretrizes foram comparadas, questionadas e testadas pelo conjunto dos parceiros da rede Nova Res.

Ao fim desse trabalho, chegou-se ao consenso de que o princípio de combater a violência escolar (mas, sobretudo, de evitá-la) significa se engajar na busca dos seguintes objetivos:

- desenvolver e manter, ao longo do tempo, uma boa capacidade de conhecimento do fenômeno, das dinâmicas relacionais que o caracterizam e dos fatores que podem favorecê-lo;
- converter a questão da violência na escola num dos conteúdos e dos objetos de reflexão dos programas de formação básica dos futuros professores, a fim de cultivar, simultaneamente à sua capacidade didática, sua capacidade de gerir os aspectos relacionais e educacionais das turmas para as quais eles serão chamados a lecionar;
- oferecer oportunidades de formação e auto-formação aos professores já em serviço, que se vêm confrontados com esses aspectos da vida escolar;
- realizar, nas turmas de diferentes níveis, programas e atividades que tenham o objetivo de desenvolver nas crianças e nos jovens atitudes positivas de repúdio à violência, de aumento de seu patrimônio de atitudes pró-sociais e de percepção da importância do respeito à legalidade e aos direitos do outro no âmbito da normalidade da vida de relacionamentos;
- programar atividades destinadas a estabelecer e cultivar o diálogo sobre essa questão entre a escola e os pais de alunos, a fim de ampliar a capacidade de compreender a experiência vivida pelas crianças e para desenvolver reações coerentes em situações de

crise, imaginando, principalmente, formas de ação inovadoras, que permitam envolver as famílias mais problemáticas e com menor capacidade de diálogo no funcionamento da instituição escolar;

- envolver, por intermédio de programas de treinamento *ad hoc*, o pessoal não-docente, cuja presença e maneira de se situar em relação aos alunos se reveste de caráter educativo, e que, freqüentemente, se vê confrontado com situações críticas, tendo que tomar, de imediato, decisões importantes;
- promover e/ou desenvolver a integração entre os programas de combate à violência e as ações positivas de melhoria da atmosfera da instituição escolar, de combate ao absenteísmo e à evasão escolar e de acolhida a crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de adaptação devido a diferenças culturais ou a algum tipo de deficiência;
- tornar mais intensas e eficazes a comunicação, a colaboração e a sinergia entre as intervenções internas à escola, as ações dos serviços sociopedagógicos existentes na área e as iniciativas adotadas pelas instituições que se ocupam de crianças e adolescentes presentes no contexto em pauta;
- dar atenção à avaliação do impacto e da eficácia das intervenções, de modo a gerar um processo contínuo de adaptação das ações às exigências do contexto e de atualizá-las ao longo do tempo.

A partir do conjunto de níveis que compõem essa complexa estratégia, apresentamos algumas indicações relativas à formação dos professores (futuros e em serviço), às atividades de sensibilização e de animação em sala de aula e ao relacionamento entre escola e pais de alunos.

A formação dos professores

A violência não é apenas um problema de socialização escolar, mas diz respeito também à maneira como o conhecimento é encarado. O papel do professor evolui, e a relação que os jovens de hoje têm com a escola e com o saber é diferente da dos mais velhos.

Trata-se, pois, para os responsáveis pela formação dos professores, de modificar a formação original, adaptando-a às exigências sociais e pedagógicas de hoje, e de propor percursos de treinamento e de autotreinamento para os professores que já se vêem confrontados com o problema da violência em suas salas de aula.

Os princípios e os objetivos da formação de professores

Os princípios em que devemos nos inspirar podem ser assim resumidos:

- oferecer formação para o desenvolvimento de capacidades relacionais;
- sensibilizar os futuros professores quanto à reflexão sobre sua própria maneira de ser, de agir e de conceber o ensino;
- adotar estratégias de análise dos fenômenos da violência, bem como ações pontuais ou de longo prazo no âmbito das escolas;
- inculcar a noção da complementaridade entre sofrimento e violência;
- colocar os futuros professores em situações concretas, seja em sala de aula (trabalho de campo) ou por meio da realização de estágios/seminários sobre situações problemáticas;
- fazer com que eles participem de trabalho em equipe;

- levar sempre em conta a triangulação: o prazer do conhecimento, o prazer do método e o prazer da relação.

Os objetivos a serem atingidos na formação dos futuros professores são, principalmente:

- aprender a se conhecer melhor, a construir uma identidade didática, a fim de responder com lucidez à violência escolar, começando por aprender a controlar a própria violência;
- conhecer as diferentes pedagogias ativas, a fim de melhor preparar os jovens para se posicionarem na turma e na sociedade;
- desenvolver atitudes relacionais com respeito à gestão de conflitos, aos processos de negociação e aos modos de tomada de decisões;
- engajar-se no trabalho em equipes interdisciplinares (pedagógicas ou extra-escolares).

A formação em serviço dos professores

A formação em serviço não deve ser concebida como uma maneira de compensar as falhas da formação inicial, mas sim como um processo de longo prazo. A formação em serviço deve ser concebida como um meio de crescimento da capacidade profissional dos professores, de aperfeiçoamento da qualidade e da eficácia do sistema educacional, de promoção de inovações, seja no plano estritamente científico e de conteúdo das disciplinas, seja no plano das metodologias didáticas, ou ainda no plano mais geral das abordagens educacionais e pedagógicas.

A formação em serviço dos professores implica a consideração de um número significativo de fatores situacionais. Mesmo assim, no plano geral, pode-se dizer que os objetivos a serem atingidos são, essencialmente:

- sensibilizar os professores para a importância da qualidade dos relacionamentos pessoais na sala de aula, em razão de suas conseqüências sobre o clima da escola e o desenvolvimento dos alunos;
- ensinar sobre a atenção a ser dada ao fenômeno da violência escolar e sua compreensão;
- motivar a participação de cada um, individualmente, nos projetos de prevenção, como aspecto essencial de suas tarefas educativas; manter e acompanhar a programação, a aplicação e a avaliação das atividades de animação e de prevenção, em sala de aula ou no conjunto da instituição escolar.

A metodologia da formação pode se situar em três níveis:

- *sensibilização*, que permite sentir a necessidade de conhecer mais a fundo o problema, de fazer boas perguntas e de se colocar numa atitude de pesquisar as respostas;
- *formação*, que permite encontrar respostas para as perguntas colocadas e aprender as metodologias de pesquisa mais úteis para o conhecimento de determinados aspectos do problema e dos fatores que se encontram na sua origem;
- *ação*, que possibilita entrar em contato com experiências de intervenção eficazes, compreender seus objetivos, aprender suas técnicas, colocá-las em prática sob a supervisão dos formadores, etc.

O trabalho de sensibilização e de animação em sala de aula

Do ponto de vista da Nova Res, a atividade de animação em sala de aula inspira-se no princípio de que a prevenção deve ser concebida não apenas como atenção ao fato de que

dentro de sala de aula se produzem situações negativas, mas também como o desenvolvimento de atitudes pró-sociais nos alunos. Desse ponto de vista, a atenção dada à violência é apenas o ponto de partida de um complexo projeto de educação em equilíbrio pessoal, em relações positivas, no respeito à legalidade, na atenção e na valorização das diferenças, etc.

Para tal, iniciativas específicas são colocadas no esquema das atividades escolares normais, mantendo vínculos, por vezes bem originais, com as diferentes matérias ensinadas. A responsabilidade recai sobre o corpo docente, que deve contar com formação adequada.

Do ponto de vista metodológico, algumas escolhas encontram-se na base dos programas de sensibilização e de desenvolvimento de atitudes contrárias à violência.

Promover a mobilização de toda a equipe docente

O trabalho de atenção e prevenção deve ser conduzido de forma coletiva. É necessário que a equipe de professores compartilhe a convicção de que o trabalho de educação para os relacionamentos é um aspecto do ensino, que ele faz parte das tarefas do professor, não podendo ser delegado a "especialistas".

É indispensável que os professores tenham a oportunidade de se reunir e dialogar com seus colegas, a fim de comparar experiências, obter ajuda de outros e elaborar as incertezas e frustrações acarretadas por esse trabalho.

Ir além das prescrições e das sanções, dar importância central às relações

A capacidade de viver relações positivas com os colegas, bem como a aceitação e o respeito pelo outro, não podem ser inculcados unicamente pela aplicação rigorosa de regulamentos e sanções formais. Para que essas atitudes venham a impregnar

a experiência vivida e os sentimentos profundos de cada um, é necessário, antes da mais nada, que os professores demonstrem com fatos que é possível tratar de maneira não-burocrática e não meramente repressiva tudo o que se apresenta como um problema que perturba a vida da escola, incluídos os comportamentos violentos.

Abandonar uma atitude burocrática e repressiva significa colocar em cheque as formas tradicionais de desempenhar o papel de professor em sala de aula, passando a dar à qualidade das relações interpessoais o lugar de honra na vida cotidiana da turma. Isso exige um trabalho específico sobre as relações, com o objetivo de dar às crianças e aos adolescentes condições de testar e vivenciar como positivos o fato da convivência e as possibilidades de se colocar em jogo e de se enriquecer reciprocamente com as experiências compartilhadas, mas, principalmente, com as diferenças.

Passar da supervisão à escuta

A supervisão, sobretudo nos momentos não-estruturados da vida escolar, muitas vezes é recomendada, como meio eficaz de prevenção da violência. No entanto, corre-se assim o risco de fazer com que o fenômeno se torne mais oculto e invisível.

A observação e a escuta, pelo contrário, significam se aproximar do problema, procurar compreender suas motivações (geralmente mais profundas do que aparentam ser) e acolher o sofrimento tanto das vítimas quanto dos agressores. Significam também não ver nessas situações apenas o previsível, conseguindo entrever o que de original, diferente e inesperado cada situação contém, condição única para uma intervenção não-rotineira e, portanto, potencialmente eficaz.

Quando as crianças e os adolescentes percebem que estão sendo ouvidos, torna-se mais fácil que a verbalização das condições de mal-estar e das razões do conflito tome o lugar

do ato violento. Da mesma forma, torna-se mais simples, para os que são ou se sentem vitimados, expressar seu sofrimento. Quanto aos "espectadores", um clima de observação e de escuta pode trazê-los para uma dimensão de "compartilhamento educativo", o que talvez faça com que eles se dêem conta do mal-estar ou sofrimento de seus colegas e se proponham, juntamente com eles, a buscar uma solução aceitável para todos.

Trabalhar sobre as emoções vividas

As diferentes atividades que podem ser propostas correm o risco de ter eficácia limitada, se trabalhamos unicamente no nível cognitivo, mais que no das emoções. O importante é estabelecer, juntamente com as crianças, um percurso de promoção do desenvolvimento socioafetivo, baseado nas atividades de treinamento em relações e nas diferentes modalidades de comunicação, como discussão livre, jogos de representação de papéis ou dramatização. Os jogos, principalmente, oferecem às crianças a oportunidade de viver uma experiência compartilhada, na qual é possível trazer à tona os problemas que possam existir no grupo, evitar comportamentos violentos e desenvolver competências pró-sociais.

Trabalhar a turma como um grupo

O trabalho em sala de aula é fundamental, pois a turma representa um grupo estável ao longo do tempo, no qual as dinâmicas e os papéis aparecem de forma evidente: a percepção de si, a imagem transmitida ao exterior, as alianças, o sentimento de fazer parte ou de ser excluído, o sentimento de realização ou, ao contrário, de insatisfação, tudo isso está estreitamente ligado à qualidade de vida do grupo-classe.

O grupo pode também tornar-se capaz de "pensar" e de se colocar objetivos em comum. Mesmo considerando

importante a atenção dada aos indivíduos e, nos casos mais difíceis, o recurso a especialistas, o trabalho com a turma possibilita a construção de um grupo atuante, capaz de "conter" os colegas violentos e de ajudar as vítimas, pela formação de uma rede de relações positivas.

Definir objetivos apropriados e graduais

Levando em conta a idade e as competências culturais adquiridas, diferentes formas de animação e de trabalho em sala de aula podem ajudar as crianças e os adolescentes a alcançar uma série de objetivos importantes, tais como:

- tomar consciência das próprias emoções, sentimentos e necessidades, e verbalizá-los;
- viver relações fundadas no respeito recíproco, na atenção às diferenças de atitudes e de capacidades, na abertura mental e na tolerância necessárias numa sociedade cada vez mais caracterizada pelo multiculturalismo;
- desenvolver competências sociais por meio de experiências de reciprocidade e de auxílio mútuo;
- adquirir o hábito de reflexão e de avaliação das situações vividas;
- aprender algumas técnicas de controle e de gestão de conflitos.

Utilizar diversos métodos e instrumentos

pedagógicos adequados à idade dos integrantes da turma

Seguem-se alguns exemplos de atividades e de instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados para a animação das turmas, para tratar da questão da violência:

- o "*diário de bordo*", escrito separadamente pelos professores e pelos alunos, permite registrar todos

os episódios de "violência", transformando-os em seguida em temas de discussão, avaliando as diferentes percepções dos fatos e de sua gravidade por parte dos adultos e dos mais jovens e, posteriormente, dar-se conta das mudanças produzidas pelas atividades realizadas sobre o tema em sala de aula;

- a *discussão*, que acontece num momento determinado da semana, num "espaço livre" de discussão, onde a turma examina os fatos anotados no diário de bordo. Um professor participa da discussão, com a incumbência de garantir que sejam cumpridas as regras previamente definidas pelo grupo e de permitir a participação de todos. A discussão organizada tem a vantagem de envolver todos os membros do grupo-turma, permitindo que cada um expresse seu próprio ponto de vista, graças a regras precisas, que asseguram o respeito a todas as opiniões e que haja silêncio (inclusive por parte dos professores) quando alguém estiver falando. Na condução dessa discussão, diversas técnicas podem ser utilizadas, como o *brainstorming*, o *circle time* e o *problem solving*;
- uma série de *histórias sem final* (que tratam, direta ou indiretamente, da temática da violência ou da exclusão) pode ser proposta aos alunos. O objetivo fundamental dessa atividade é permitir que as crianças ou os adolescentes, por meio de uma reflexão individual ou em grupo, cheguem a modalidades de soluções para os conflitos ou expressem seus pontos de vista sobre os comportamentos dos agressores e das vítimas;
- ler *textos* (romances, contos) da literatura universal que falam de violência e de conflitos, e também

assistir a *filmes*, que podem servir para introduzir a discussão e para propor idéias e reflexões que possam ser retomadas em outras atividades;

- entre todas essas atividades, um espaço particular deve ser dado à *dramatização*, à encenação de conflitos pelas crianças ou adolescentes, que representam, na ordem de inscrição, personagens agressores, vítimas ou espectadores, para que elas se testem nas diferentes situações e vivam as emoções relativas a cada uma delas;
- por fim, têm uma importância particular os *jogos*, propostos com o objetivo de criar um clima de cooperação, que permita que cada um encontre seu lugar, compreenda a importância do bom funcionamento do grupo, encare os conflitos de maneira mais neutra, dê a todos a possibilidade de exprimir sua personalidade e de se confrontar com os demais integrantes do grupo. Uma série de jogos pode centrar-se no "contato" físico entre os indivíduos, para permitir um melhor conhecimento do outro e a descoberta do próprio corpo em relação aos dos demais. Outros jogos podem se concentrar na solução dos conflitos e na busca de uma mediação compartilhada, depois de uma discussão da qual todos participem.

A sensibilização e a colaboração dos pais

As relações entre os pais (dos agressores e das vítimas) e a escola muitas vezes se caracterizam por preconceitos, por meio dos quais ambas as partes avaliam os atos e as atitudes da outra, e por uma culpabilização recíproca.

Desse modo, por um lado, os professores:

- culpam os pais, considerando-os desatentos, e até mesmo responsáveis, diretamente (por meio de incitação a que o filho imponha respeito ou se vingue de ofensas recebidas) ou indiretamente (por exemplo, quando a violência é empregada no contexto familiar), pelas atitudes e pelo comportamento dos filhos;
- dificilmente eles vêem a atmosfera da escola e da sala de aula como co-responsável pelos comportamentos violentos, nem reconhecem a presença da agressividade e da violência nas suas atitudes em face dos alunos;

Por outro lado, de maneira especular, os pais:

- justificam a violência dos filhos agressores, pensando que eles apenas reagem ao fato de serem tratados de maneira injusta ou discriminatória ou que simplesmente tentam se fazer respeitar (o que os pais consideram indispensável na sociedade contemporânea);
- por sua vez, acusam os professores de não serem capazes de gerir as situações e de reagir de maneira apropriada, ou seja, com severidade (nos casos em que o filho é vítima) ou com compreensão e justiça (nos casos em que ele é o agressor).

Um trabalho de sensibilização e formação dos pais só pode partir de uma reflexão profunda sobre essas contradições, sobre a tendência de ambas as partes (a escola e os pais) a não reconhecer sua responsabilidade comum com relação aos jovens e sobre as conseqüências, no plano educativo, das mensagens e das reações incoerentes que ambos os sujeitos adultos lançam sobre os jovens. Diferentes metodologias – adaptadas aos contextos e ao nível cultural das famílias (particularmente das mais carentes entre elas) –

podem dar sustentação ao esforço de solicitar a colaboração ativa delas, a partir de uma atitude de escuta mútua e de reconhecimento da importância das funções comuns (embora diferentes) e das tarefas educativas que cabem a ambos.

CONCLUSÕES

Apresentamos aqui apenas um breve panorama das reflexões desenvolvidas no âmbito de nossas experiências. Outros conteúdos e idéias encontram-se disponíveis no *website* da iniciativa comunitária Connect e no do projeto Nova Res.

Temos consciência do fato de que, sem dúvida alguma, abordar a questão da violência por meio de uma estratégia de ações complexas e integradas representa um desafio ao mesmo tempo instigante e difícil, uma vez que exige uma firme vontade "política", importantes investimentos em termos de recursos e de engajamento de pessoas, um grande rigor no plano metodológico e instrumentos coerentes de formação e de ação.

No entanto, o mais importante é ver esse plano estratégico como um horizonte de ação a ser alcançado de forma progressiva, embora com a convicção de que a atenção a ser dada ao tema da violência, em razão de sua natureza de "sintoma", bem como o engajamento das escolas, não podem ser episódicos nem confiados unicamente a iniciativas improvisadas. Ao contrário, essa abordagem implica um conjunto de competências, de responsabilidades coletivas e de reflexões de "sentido", não apenas sobre os objetivos perseguidos pela instituição escolar, mas também sobre os horizontes culturais e normativos e sobre a qualidade das relações que impregnam o contexto social no qual o sistema escolar existe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARALDI, C. *Comunicazione di gruppo*. Milano: F. Angeli, 1988.
- _____. Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In: CHARLOT B.; EMIN J.-C. *Violences à l'école: états des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997. p. 41-42.
- _____. *Suoni nel silenzio: adolescenze difficili e intervento sociale*. Milano: F. Angeli, 1994.
- BERZANO, L.; PRINA, F. *Sociologia della devianza*. Roma: Carocci Editore, 1995.
- BRAUN, P.; LAKROUF, K. *Les enfants de la terreur: la jeunesse de banlieues aujourd'hui*. Paris: Mercure de France, 1993.
- CARRA, C.; SICOT, F. Perturbations et violences à l'école, *Déviance et société*, n. 1, p. 85-86, 1996.
- _____; _____. Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation. In : CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. *Violences à l'école: états des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997. p. 61-62.
- CHARLOT, B. Violences scolaires: représentations, pratiques et normes. In: CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. *Violences à l'école: états des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- _____; EMIN, J.-C. *Violences à l'école: états des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- DEBARBIEUX, E. *La violence dans la classe*. Paris: ESF Editeur, 1990.
- _____. *La violence en milieu scolaire, 1: état des lieux*. Paris: ESF Editeur, 1996.
- _____. *La violence en milieu scolaire, 2: le désordre des choses*. Paris: ESF Editeur, 1999.
- _____; DUPUCH, A.; MONTROYA, Y. Pour en finir avec le handicap socio-violent: une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In: CHARLOT, B.; EMIN,

- J.-C. *Violences à l'école: etats des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997. p. 17-18.
- FONZI, A. *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Florença: Giunti, 1997.
- _____. *Il gioco crudele: studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Giunti: Florença, 1999.
- FORUM EUROPEEN POUR LA SECURITE' URBAINE, Bruxelles, 11 juin 1993. *Sécurité urbaine en Europe: rapport du sous-réseau violence et école*, JDJ, n. 155, p. 211-212, mai. 1996.
- GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: essays on the face-to-face behavior*. New York: Anchor, 1967.
- _____. *Stigma*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1963.
- JUNGER-TAS, J. Youth and Violence in Europe: a quantitative review. In: Xth INTERNATIONAL WORKSHOP ON JUVENILE CRIMINOLOGY, Siena, 18-21 mai. 1995. *Trabalho*. Siena: Certosa di Pontignano, 1995.
- LABOS. *Giovani e violenza*. Roma : T.E.R., 1988.
- LA VIOLENCE A L'ECOLE. In: FORUM EUROPEEN POUR LA SECURITE' URBAINE, Bruxelles, 11 juin 1993. *Compte-rendu de la réunion*. Bruxelles: 1993.
- MARINI, F.; MAMELI, C. *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carocci Editore, 1999.
- MARSH, P.; ROSSER E.; HARRE' R. *Le regole del disordine*. Milan: Giuffrè, 1984.
- OLWEUS, D. *L'aggressività nella scuola*. Roma: Bulzoni Editore, 1983.
- _____. *Bullismo a scuola: adolescenti oppressi, adolescenti che opprimono*. Florença: Giunti, 1996.
- PERALVA, A. Des collégiens et de la violence. In : CHARLOT, B.; EMIN, J.-C. *Violences à l'école: etats des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997. p. 101-102.

- PRINA, F. *Bullismo e violenza a scuola: una ricerca in cinque scuole torinesi*. Città di Torino: 1997.
- _____. *Forme della devianza giovanile: percorsi di illegalità e normalità della violenza, due ricerche a Torino*. Turim: Sonda Edizioni, 2000.
- VETTEMBURG, N.; WALGRAVE, L. *Ecole et comportement à problèmes: probabilités et risques*. Louvain: Groupe de recherche criminologie des jeunes, Université Catholique de Louvain, 1988.

7. ESCOLAS INOVADORAS: UM RETRATO DE ALTERNATIVAS

*Equipe de Pesquisa
Miriam Abramovay (Coord.)*

INTRODUÇÃO

O tema "violências nas escolas" tem suscitado uma série de estudos e pesquisas que, por meio de olhares e focos distintos, permitem constatar a dificuldade do sistema educacional em enfrentar as diversas dimensões desse fenômeno. Chama a atenção, particular e emergencialmente, a preocupação com a violência no ambiente escolar, mesmo quando se tem em vista que tais problemas, muitas vezes, não podem ser analisados unicamente com enfoque na escola, seus alunos e professores, pois remetem diretamente a questões estruturais da sociedade brasileira, como as desigualdades econômicas e sociais, que marcam profundamente a constituição dos valores e do comportamento dos envolvidos.

É fato, entretanto, que a ampliação das desigualdades e da exclusão social gera um agravamento nos sentimentos de insegurança, medo e vulnerabilidade social, que interferem e potencializam situações de violências nas escolas.

Nessa perspectiva, a UNESCO vem desenvolvendo avaliações, pesquisas e diagnósticos que subsidiam o debate em torno da elaboração de políticas públicas para a área. Tal iniciativa está referenciada na construção de uma Cultura de Paz, que busca a prevenção e resolução não-violenta de conflitos, a partir dos seguintes princípios: tolerância, solidariedade, compartilhamento em base cotidiana, pluralismo de idéias, diálogo, negociação, mediação, respeito aos direitos humanos e combate às desigualdades e exclusões sociais.

Esse artigo inscreve-se nesse rol de preocupações, tendo como principal suporte o estudo intitulado *Violências nas escolas* (Abramovay, Rua, 2002, p. 30),¹ que realiza uma ampla análise sobre o tema, procurando

... identificar e analisar as percepções de alunos, do corpo técnico pedagógico e dos pais sobre as violências no ambiente escolar e suas causas; descrever a frequência e a gravidade dos incidentes, avaliar seu impacto sobre a aprendizagem; e identificar os mecanismos adotados e recomendáveis de prevenção, redução e erradicação do problema.

Nesse estudo, a violência é investigada como consequência da ruptura de pactos sociais por meio da força física ou simbólica, apresentando-se em uma multiplicidade de situações capazes de, muitas vezes, esgarçar os laços sociais. No ambiente escolar, o trabalho aponta para algumas situações que podem, no limite, deslanchar a violência, como é o caso de: atos de indisciplina; agressões entre alunos e professores; pichações; depredações; não-explicitação das normas de

¹ A pesquisa foi realizada no decorrer do ano 2000, em escolas públicas e particulares brasileiras, nas seguintes unidades da Federação: AL (Maceió), AM (Manaus), BA (Salvador), CE (Fortaleza), DF (Brasília), ES (Vitória), GO (Goiânia), MT (Cuiabá), PA (Belém), PE (Recife), RJ (Rio de Janeiro), RS (Porto Alegre), SC (Florianópolis) e SP (São Paulo).

organização da escola; carência de recursos humanos e materiais; baixos salários de professores e funcionários; falta de professores; falta de investimento em material e equipamento físico (laboratórios, biblioteca, quadras esportivas, etc.), infra-estrutura e qualificação pedagógica; espaço físico desorganizado e descuidado; gestão escolar autoritária; falta de diálogo entre os integrantes da unidade escolar; não-incentivo à participação dos jovens na gestão escolar; não-interação da família e da comunidade. Sugere, entretanto, que essas situações devem ser pensadas de forma integrada, pois se interpenetram, não havendo entre as mesmas uma relação de causalidade, mas de profunda interdependência.

Contudo, é fato que existe uma premissa consensual na sociedade de que a segurança constitui um valor em si mesma, uma vez que afeta a vida de todos os envolvidos. Assim, a violência, ou a situação de medo da violência no ambiente escolar, tem um impacto direto sobre as relações sociais internas à comunidade escolar, criando um sentimento de insegurança que se constrói por meio de uma trama de microviolências, denominada segundo Debarbieux de "opressões cotidianas".

A violência tem impacto, também, na qualidade da educação, que se traduz, na maioria das vezes, em problemas concretos, como a alternância de professores, diretores e funcionários, e em problemas subjetivos, como a desvalorização social daquela escola, que fica marcada por uma série de estigmas e estereótipos que, conseqüentemente, recaem, mais uma vez, nos seus alunos, seus familiares e sua comunidade.

No entanto a existência de uma "variabilidade de sentidos da violência na educação" conforme afirma Debarbieux (1996, p. 32), e o fato de que tais violências podem ser ocasionais ou permanentes, dependem tanto das condições internas quanto das externas das escolas.

Assim, não é possível atribuir uma única explicação aos atos de violência e, menos ainda, aos atos de criminalidade existentes dentro ou no entorno do espaço escolar. É fato, porém, que o aumento de certos atos de indisciplina, transgressão, comportamento agressivo, ameaça e, até mesmo, homicídios, que têm como referência o ambiente escolar e o seu entorno, estão, por vezes, associados a situações intra-escolares e outras a situações extra-escolares.

O que se torna premente sublinhar é que não existe um modelo único, capaz de determinar, *a priori*, a condição de uma escola ser violenta. Muitas vezes, o que se constata é o fato de escolas localizadas em regiões extremamente violentas produzirem um imenso esforço para se proteger, de diversas maneiras, da situação que as cerca. Em alguns casos, proteção física, como grades, muros, controle de entrada, vigilância, circuito interno de TV, etc. A grande maioria, porém, busca uma proteção no campo das relações e atitudes, como o estabelecimento de acordos por meio do diálogo, estratégias de mediação, espaços de sociabilidade, implementação de projetos que busquem a solidariedade e o sentimento de pertencimento à escola, etc.

Constata-se, ainda, que as violências representam um estado e não uma característica de uma ou outra das escolas ou do sistema escolar. Isso significa assumir que esta condição muda com os processos pelos quais cada estabelecimento passa. Significa, também, atentar para algumas mudanças que têm apresentado resultados significativos, como, por exemplo, as novas formas de administração; a relação com diretores e professores da escola; a democratização do ambiente escolar, aproximando alunos, professores, corpo administrativo e comunidade em geral e a melhoria e conservação da estrutura física.

Segundo Ortega (2001, p. 20), a linha de ação preventiva a qual trataria de melhorar o sistema geral de convivência, estabelece programas de gestão democrática, trabalha em grupo, procura dar uma educação sentimental e moral e define uma linha de ação direta em que a intervenção é sustentada ao longo do tempo.

É possível observar a relevância das questões intra-escolares e das interações entre os diversos grupos na percepção dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, a partir dos dados apresentados pelo estudo *Violências nas escolas*. A quase totalidade dos entrevistados, entre alunos, professores e corpo técnico-pedagógico, aponta o desinteresse e a indisciplina dos alunos como os principais problemas enfrentados pelas escolas. Quando perguntados sobre suas possíveis soluções, mais de 60% da comunidade escolar afirmam que o diálogo entre os diferentes integrantes da escola é a melhor medida para o combate à violência que a atinge (Abramovay, Rua, 2002, p. 311).

Os dados acima sugerem que certas ações, identificadas como mediações, acordos e negociações, são cada vez mais reconhecidas e explicitadas pelos sujeitos sociais como possibilidade concreta de resolução de conflitos por meio da não-violência. Percebe-se, principalmente entre os jovens, que o espaço escolar também deve ser marcado pela possibilidade de convivência, troca e diálogo. Algumas pesquisas (Sposito, 1998; Santos, 1999; Abramovay, Rua, 2002) já vêm enunciando que um dos aspectos significativos do agravamento de situações de violência é a perda dos espaços de diálogo, ou seja, a dificuldade de estabelecer formas e padrões de interlocução entre os diferentes atores.

Nesse contexto, a pesquisa citada, como recomendação, reafirma que a responsabilidade para enfrentar situações-limite de violência, no ambiente escolar, é de toda a sociedade,

"uma vez que muitas medidas, em particular as que lidam com o simbólico, a cultura e o imaginário, requerem certo prazo de maturação" (p. 323).

Ressalta, também, a importância da participação de todos os que compõem a comunidade escolar nessa discussão, tendo como princípio que "programas bem-sucedidos podem alterar a situação das escolas, criando novas expectativas, possibilitando relações sociais mais produtivas, positivas, prazerosas e de pertencimento" (p. 328).

Com essa perspectiva, a UNESCO propôs-se a um novo desafio: depois de analisar os caminhos traçados pelo estudo sobre violências nas escolas, busca, agora, identificar os percursos das diversas escolas que, localizadas em áreas violentas, vêm trabalhando de forma afirmativa para reduzir os índices de violência e resgatar a auto-estima dos jovens.

Com essas questões, iniciou-se a pesquisa *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*, realizada nas mesmas 14 unidades da Federação que constituíram o palco do estudo anterior: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Conforme anuncia seu título, a pesquisa tem por objetivo, identificar e analisar escolas das redes públicas estaduais de ensino que vêm desenvolvendo experiências inovadoras, voltadas, prioritariamente, a jovens de 15 a 24 anos de idade.

Definiu-se, para compor este estudo, um mínimo de dez escolas por unidade da Federação. Sua seleção realizou-se a partir de consulta às Secretarias Estaduais de Educação, também participando desse processo, eventualmente, sindicatos e organizações não-governamentais com notória atuação junto às escolas. Para nortear essa escolha, alguns critérios foram adotados, quais sejam:

- localização em bairros/comunidades com índices elevados de violência;
- localização no município da capital ou da sua região metropolitana;
- enfrentamento de situações de violência (interna e externa), por meio de iniciativas bem-sucedidas: projetos, experiências, atividades regulares, etc.

A viabilização do estudo implicou o estabelecimento de parcerias com instituições de educação superior, organizações não-governamentais e centros de pesquisa, visando à composição de equipes estaduais de pesquisadores, encarregadas de realizar observação de campo, coleta de dados, assim como um relatório de campo sobre o trabalho realizado.

O estudo organizou-se em duas etapas. A primeira, já efetuada, consistiu na caracterização geral de um total de 146 escolas. Como instrumento de apoio, utilizou-se um questionário destinado a oferecer dados para a elaboração de um "perfil" de cada escola, a partir da observação de campo e da entrevista com seus diretores.² A segunda, em andamento, volta-se ao estudo aprofundado de 14 escolas, uma em cada unidade da Federação, selecionada a partir dos resultados da etapa anterior.

O presente artigo remete à primeira etapa da pesquisa em pauta, buscando delinear características e tendências correntes nas 146 escolas estudadas, com base nas estratégias de enfrentamento e superação da violência por elas adotadas.

² O processamento de dados e a construção das tabelas contou com a colaboração de Fernanda Estevan de Carvalho, Luisa Figueiredo Amaral, estagiárias da UniRio, e de Lorena Vilarins dos Santos, assistente de pesquisa da UNESCO.

Assim, em sua parte inicial, procurou-se identificar e entender o que distingue a ação dessas escolas a partir de um questionário que mostra o perfil dos diretores, ao mesmo tempo em que se esboçou uma categorização das ações desenvolvidas nos estabelecimentos escolares, segundo os procedimentos adotados. Em seqüência, apresentou-se a sistematização, análise e reflexão de três diretoras sobre a especificidade do trabalho desenvolvido em três escolas distintas, localizadas nos Estados da Bahia, do Rio de Janeiro e de Pernambuco, respectivamente.

Vale destacar que, na maioria das vezes, as escolas, pouco a pouco, revelam estratégias não raro difusas, mas pautadas na necessidade de mediar situações, que requerem tratamento de urgência. Assim, o surgimento aparentemente pontual de trabalhos culturais e pedagógicos, com freqüência, traz imbricada a questão da violência. Tais iniciativas constituem-se a partir das situações de fato vivenciadas, como imposição de uma nova realidade, que aguça a inventividade do dia-a-dia da escola.

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

A construção de um fazer coletivo

Ao tratar de experiências inovadoras é necessário, por um lado, qualificar certas ações e, por outro, confrontá-las a particularidades existentes em um determinado momento anterior à inovação, ou ao "sucesso". A inovação está associada a certos adjetivos, como criatividade, descoberta, sucesso. Desta forma, ao tratar de experiências bem-sucedidas, é preciso confrontar o passado com o presente, onde certas iniciativas realizadas tinham como objetivo transformar, mudar ou melhorar uma situação anterior considerada negativa ou problemática.

No entanto, é importante lembrar que o tema da inovação sempre esteve associado ao campo das descobertas na área tecnológica e às ações de reorganização empresarial. A inovação (descoberta) ainda é vista como uma iniciativa essencialmente de caráter individual, mesmo tendo claro que outros aspectos participam no processo de descoberta/inovação. Não se pode esquecer que, na própria definição da inovação (descoberta), as iniciativas individuais são tidas como as grandes responsáveis pelos avanços técnico-científicos.

Latour (1988), ao contestar esta percepção, argumenta que uma idéia torna-se inovadora no processo de sua constituição, ou seja, nas diferentes etapas de negociação, conversas, articulação entre indivíduos com trajetórias e experiências distintas. A inovação não nasce apenas de uma "idéia revolucionária", mas surge a partir de diferentes tipos de interdependência e de diferentes tipos de preocupação.

Ao tratar de experiências bem-sucedidas, lida-se com um conjunto de iniciativas oriundas de instituições de educação pública que se caracterizam por articular um conjunto de ações de natureza distinta. Estas ações são orquestradas, gerenciadas e organizadas por atores com perfis, trajetórias e experiências diversificadas. Estão em pauta diferentes formas de articulação entre indivíduos e instituições que compartilham certos interesses. As ações ou experiências bem-sucedidas devem ser pensadas como um contínuo e permanente espaço de negociação entre os diferentes atores sociais envolvidos.

Do ponto de vista institucional, as iniciativas encontradas nas escolas passam por constantes alterações, entradas de novos integrantes, saída de outros, mudanças de estratégias, alterações no desenho institucional, mudanças no planejamento, na execução, manifestação da mídia. Enfim, o

dia-a-dia institucional é permanentemente modificado, refletindo-se no comportamento e no processo de articulação dos atores envolvidos. Estas diferentes dimensões do processo de negociação estão associadas a contextos diferentes, o que afeta a maneira como os atores posicionam-se diante dos outros, tornando, desta forma, a negociação um processo instável e permanente.

Apesar de muitas vezes não se caracterizarem de imediato como "inovadoras", as estratégias presentes nas escolas aqui retratadas carregam consigo a semente da mudança, o sentimento de que é possível uma transformação das práticas no interior das instituições. Sua compreensão demanda conhecer o contexto em que surgem, seus atores e as formas de atuação e apropriação com que a escola processa sua prática.

O que parece inovador nessas escolas é o fato de que sua atenção para a violência se dá no bojo de um complexo conjunto de questões presentes em seu dia-a-dia. Tais questões estão afetadas ao valor social da escola junto aos alunos, professores, funcionários e à comunidade; à relação dos alunos com a escola e a sua gestão (relação professor/aluno, uso do espaço escolar, relação ensino/aprendizagem, distorção idade/série, evasão escolar, repetência, etc.); ao jovem, especificamente (sexualidade, sociabilidade, drogas, violência, etc.); à cidadania (identidade, cultura, trabalho).

Nessa perspectiva, é o conjunto de situações com que se defrontam as escolas que, freqüentemente, as impulsiona a desenvolver alternativas para solucionar os impasses que a realidade lhes impõe cotidianamente.

Assim, ainda que muitas escolas estejam construindo alternativas inovadoras para responder a situações de violência, de forma afirmativa, o reconhecimento da especificidade dessas experiências nem sempre aparece de

forma explícita no discurso e na ação. Para muitas delas, o fato de serem apontadas como inovadoras pelas Secretarias de Educação, no que tange ao combate à violência, constituiu motivo de surpresa e interrogação.

Em algumas dessas escolas, fica clara, na fala de seus diretores, a compreensão de que o trabalho realizado no "cumprimento" do cotidiano, entendido como portador de todas as questões envolvidas no fazer educativo, é que traz o gérmen da inovação, caracterizando-se como instrumento no combate a situações de violência:

– Não há um projeto inovador único. O que temos (...) é um processo que tem trazido resultados. A SEC indicou a escola pelos resultados. Ela tem visto o nosso esforço e as nossas brigas pelos nossos interesses. Nós estamos sempre buscando recursos, e a violência dentro da escola – arrombamentos, repetência – diminuiu. Nós temos uma caminhada! Por isto, estamos sendo referência (Entrevista/ Diretora, RS).

Feitas essas considerações, a idéia de inovação, ou de experiência bem-sucedida, nas escolas pesquisadas, remete mais propriamente a um conjunto de ações realizadas no âmbito escolar com diferentes objetivos, agentes e estratégias, mas que tem como principal característica o fato de responder às demandas da realidade. Mas, de que realidade estamos falando?

O enfrentamento da violência nas escolas inovadoras

Nas unidades escolares aqui analisadas, é possível perceber a tentativa, por parte dos diretores, de distinguir a violência oriunda e existente no interior da escola daquela praticada fora dela – que, de alguma forma, pode ter reflexo em seu cotidiano.

Observa-se que a violência praticada no interior da escola está associada a atos de indisciplina, violência física e simbólica, como mostra a Tabela 1.

TABELA 1 - Porcentual de diretores,(¹) segundo indicação dos maiores problemas enfrentados pela escola no que se refere a situações de violência - 2002

Problemas enfrentados pela escola	%(²)
Briga entre alunos	62,9
Uso de drogas	58,0
Pichações e depredações na escola	54,5
Alunos indisciplinados	53,1
Conflitos no entorno da escola	51,7
Roubo/furto	49,0
Falta de respeito	42,0
Alunos armados dentro d a escola	28,0
Agressões morais	28,0
Ameaça aos professores	25,9
Invasões	24,5
Discriminações diversas (cor, sexo, local de moradia, etc.)	22,4
Ameaça	22,4
Problemas com pessoas ligadas à criminalidade (traficantes, assaltantes, etc.)	20,3
Venda de d rogas	19,6
Violência sexual	15,4
Problemas com a polícia	14,7
Homicídio	5,6

Fonte: Escolas inovadoras, UNESCO, 2002.

(¹) 143 diretores responderam a esta questão. Foram consideradas apenas respostas afirmativas à pergunta: "Quais os maiores problemas enfrentados por esta escola, no que se refere a situações de violência? (Se necessário, marque mais de uma opção)".

A alta incidência apresentada pelo item *briga entre alunos* (62,9%) revela a existência de uma preocupação das direções escolares com os aspectos relacionados à convivência interna, principalmente no que tange às relações existentes entre os próprios jovens. As brigas entre os alunos, segundo o próprio relato dos diretores, ocorrem por diversos motivos – briga por namorados (as), envolvimento dos jovens com outros grupos externos (*rappers*, grafiteiros, *bip-hop*, gangues, etc.) –, que geram atritos no exterior da escola e repercutem no seu interior.³

Ao reconhecer este como um dos principais problemas enfrentados pela escola, as direções escolares procuram, em certa medida, demonstrar a dificuldade que existe em transformar a instituição em um ambiente prazeroso para o jovem. Além disso, demonstram ter conhecimento de que a "briga entre alunos" está diretamente associada à falta de vínculos e atitudes de pertencimento do jovem com relação à escola, constituindo-se como um desafio:

– A escola tinha um índice elevado de violência, em mais de 70%. Havia muita briga entre os alunos, pichações, depredação. Não podia fazer uma festa de portões abertos que havia invasão de pessoas estranhas para perturbar. E o próprio alunado foi dando propostas de como poderíamos enfrentar o problema. Eles foram tomando a escola como deles (Entrevista/Diretora, PE).

Ainda em relação à Tabela 1, observa-se que um conjunto de outros itens – *roubo e furto, invasões, venda de drogas, problemas com pessoas ligadas ao tráfico, conflitos no entorno escolar, alunos armados, uso de drogas, violência sexual, homicídios*, etc. – também foi bastante assinalado. Nestes casos, existe um certo discurso

³ A pesquisa *Violências nas escolas* mostrou que, na percepção dos alunos, uma das principais insatisfações declaradas refere-se aos seus próprios pares (Abramovay, Rua, 2002, p. 156).

de culpabilização, sendo tais atos explicados como comportamentos causados por problemas externos: a desestruturação familiar, gangues no entorno, presença de tráfico de drogas:

– Este local aqui onde a escola foi construída foi parte de um projeto do governo para abrigar famílias que perderam suas casas na enchente do rio. Este projeto demorou muito tempo, obrigando as famílias a conviverem juntas em acampamentos coletivos. Verificou-se muita promiscuidade, separação de casais, violência sexual e alcoolismo. Estas são as causas que podem explicar a violência destes jovens aqui na escola (Entrevista/Diretor, MT).

– ... No diurno, há problema de violência: é um tapa aqui, outro ali; a gente chama a atenção, conversa e chama os pais. Um outro tipo de violência é a autoviolência que eles cometem sexta à noite: é a bebidinha (Entrevista/Diretora, RS).

O que estes depoimentos revelam é que a violência escolar é vivida de forma distinta e oriunda de diferentes matizes. Chama a atenção, nos dados acima, o fato de que existe uma preocupação em diferenciar os tipos de violência, atribuindo-se a eles causas também distintas. A violência do entorno escolar aparece como um tensionador a mais nas frágeis relações estabelecidas no interior da escola.

A Tabela 1 também revela um outro leque de temas relacionados ao cotidiano da escola. É possível observar que também tiveram alta incidência outros itens associados à idéia de indisciplina e quebra do pacto de convivência, tais como: alunos indisciplinados (53,1%), agressões morais (28%), discriminação (22,4%), ameaças aos professores (25,9%), ameaças em geral (22,4%) e falta de respeito (42%). Isto sugere um cotidiano tenso e complexo do ponto de vista da gestão escolar. Tais itens mostram a ausência ou, no mínimo, a fragilidade da comunidade escolar para estabelecer canais de interlocução interna, mecanismos capazes de

ordenar e estabelecer relações de reciprocidades positivas, como mostra este relato:

– Conflitos entre alunos e professores dificultam a discussão de questões sobre violência. É necessário sensibilizar os professores. Direção e professores se reúnem uma vez por semana para discutir, fazer planejamento. Nestas reuniões estão tentando fortalecer a discussão sobre violência. Os alunos do noturno são complicados, os professores têm medo de enfrentar os alunos (Entrevista/Diretora, RS).

Como veremos mais adiante, as esferas de mediação e articulação interna da comunidade escolar ainda são projetos em fase de construção. No entanto, ao retratar quais são os principais problemas enfrentados nas escolas, observa-se uma preocupação com os aspectos que geram instabilidade, conferindo dificuldade ao processo de formação e educação dos jovens.

Tais questões mostram um cotidiano complexo e plural, onde existem múltiplos problemas que se tenta enfrentar de forma criativa e inovadora. Mas afinal, de que escola estamos tratando? Qual o seu perfil?

Perfil das escolas inovadoras

Do ponto de vista de suas ofertas educacionais, a análise dos perfis dessas 146 escolas revela um panorama plural, caracterizado por significativa diversidade de combinações entre os níveis de ensino e as modalidades de educação, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) atribua aos sistemas estaduais a oferta prioritária do ensino médio.

Das escolas pesquisadas, conforme a Tabela 2 possibilita verificar, 13% têm apenas o ensino médio, 11% o ensino fundamental e médio, 17,8% a segunda etapa do fundamental e o ensino médio e 8,2% apresentam, além da segunda etapa

do fundamental e do ensino médio, a educação de jovens e adultos. No conjunto, essas escolas correspondem a mais da metade do total das escolas. Encontram-se, ainda, escolas com educação infantil e ensino fundamental (3,4%); ensino fundamental e educação de jovens e adultos (4,8%) e outras com educação infantil, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação especial (3,4%), ou seja, escolas com todos os níveis da educação básica. Percebe-se, portanto, uma multiplicidade de ofertas no atendimento à população.

TABELA 2 - Porcentual de escolas, por etapas de atendimento, segundo o diretor - 2002

Níveis de ensino que a escola oferece	%
E. Fund. (5ª a 8ª), E. Médio	17,8
E. Médio	13,0
E. Fund. (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª), E. Médio	11,0
E. Fund. (5ª a 8ª), E. Médio, EJA	8,2
E. Fund. (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª), E. Médio, EJA	5,5
E. Fund. (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª), EJA	4,8
E. Fund. (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª)	4,1
E. Fund. (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª), E. Médio, E. Especial	4,1
E. Fund. (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª), E. Médio, EJA, E. Especial	4,1
E. Infantil, E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª)	3,4
E. Infantil, E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª), E. Médio, EJA, E. Especial	3,4
E. Infantil, E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª), E. Médio	2,7
E. Infantil, E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund. (5ª a 8ª), EJA	2,1
Outras	16,1
Total	100

Fonte: Escolas inovadoras, UNESCO, 2002.

TABELA 3 - Porcentual de alunos, por número de alunos matriculados, segundo o diretor - 2002

Alunos matriculados	%
Mais de 1.000 alunos	83,6
De 501 a 1.000 alunos	13,0
Até 500 alunos	3,4
Total	100

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

No que se refere ao número de alunos matriculados nas escolas pesquisadas, o quadro encontrado é, também, distinto. Considerando os dados apresentados na Tabela 3, as escolas deste estudo podem ser agrupadas em pequenas (menos de 500 alunos matriculados), que correspondem a 3,4% das escolas pesquisadas, médias (de 500 a mil alunos matriculados), onde se encontram 13% do total, e grandes (mais de mil alunos matriculados), equivalendo 83,6% das escolas.

Os principais dilemas reconhecidamente presentes nas escolas brasileiras aparecem, igualmente, naquelas identificadas como inovadoras. Assim, a abertura para o "novo" convive, ainda, com "velhos" problemas – a insuficiente qualificação dos docentes, a escassez de verbas, as jornadas de trabalho duplas ou triplas, a distorção idade/série, os níveis acentuados de abandono e repetência, a má conservação do espaço escolar, a carência de recursos técnicos, etc. – questões ainda persistentes nas escolas do País.

A grande maioria dos diretores das escolas pesquisadas constitui-se de mulheres (76,7%). Da mesma forma, segundo a Tabela 4, 76,1% destes dirigentes têm entre 36 e

55 anos. Dos restantes, 10,3% têm 35 anos ou menos e 13,7% mais de 55 anos.

TABELA 4 - Porcentual de diretores, por idade, segundo os diretores - 2002

Idade	%
De 36 a 45 anos	38,4
De 46 a 55 anos	37,7
Mais de 55 anos	13,7
De 25 a 35 anos	10,3
Total	100

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

Já a Tabela 5 permite constatar que o grau de formação destes profissionais é bastante expressivo - 96,6% têm ensino superior completo ou pós-graduação e 0,7% somente o ensino médio, na modalidade normal (magistério).

TABELA 5 - Porcentual de diretores, por formação, segundo os diretores - 2002

Formação	%
Especialização	54,8
Superior Completo	39,7
Superior Incompleto	2,7
Mestrado/Doutorado (completo ou cursando)	2,1
Ensino Médio/Magistério	0,7
Total	100

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

Tal nível de formação mostra-se bastante elevado, constituindo, possivelmente, um dos fatores do processo de conquista de autonomia pela escola, na medida em que esteja contribuindo para o diagnóstico dos problemas vividos em seu interior e no seu entorno e subsidiando-a na escolha de caminhos para a superação dos mesmos.

No que se refere à experiência profissional, conforme a Tabela 6, 87% dos entrevistados têm mais de 11 anos de magistério e, destes, 41,1% mais de 22 anos.

TABELA 6 - Porcentual de diretores por tempo de magistério, segundo os diretores - 2002

Tempo de magistério	%
De 1 semana a 5 anos	3,4
De 6 a 10 anos	9,6
De 11 a 16 anos	15,8
De 17 a 22 anos	30,1
Mais de 22 anos	41,1
Total	100

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

Certamente, o fato de ter exercido o papel docente é uma forma de conhecer e de se apropriar do que, mais tarde, pode vir a ser o trabalho desempenhado na direção da escola:

[Chama a atenção] a forma como ele [o diretor] envolve um determinado tipo de aluno, ao trabalhar, exatamente, com aquelas características que atrapalhariam a relação do aluno com a escola – indisciplina – e as transforma em algo que beneficia tanto o aluno quanto o restante da escola, fazendo com que o aluno se implique no cotidiano escolar (Relatório de campo, RS).

Assim, a prioridade de aplicação de recursos é nas atividades pedagógicas: melhoria do acervo da biblioteca, instrumentos e figurinos para o grupo musical e de teatro e seguir as reformas propostas pelos professores e alunos (Relatório de campo, RJ).

Nas escolas pesquisadas, de acordo com a Tabela 7, é possível verificar que a maioria dos diretores está nessa função há pouco tempo: 61% deles têm entre um a seis anos e 20,5% menos de um ano. Apenas 13% têm de 7 a 12 anos, registrando-se, ainda, o caso de dois diretores com mais de 18 anos.

O fato de haver maior concentração de diretores com até seis anos de exercício na função remete à transitoriedade inerente aos cargos de cunho político, submetidos a uma gama de processos: eleição periódica, nomeação, seleção por provas ou tempo de serviço no magistério.

TABELA 7 - Porcentual de diretores, por tempo na função de diretor, segundo os próprios - 2002

Tempo na função de diretor	%
Menos de 1 ano	20,5
De 1 a 6 anos	61,0
De 7 a 12 anos	13,0
De 13 a 18 anos	4,8
Mais de 18 anos	0,7
Total	100

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

No que tange ao período de atuação dos diretores nas escolas, a Tabela 8 permite verificar que 90,4% deles atuam em ambos os turnos, diurno e noturno:

TABELA 8 - Porcentual de diretores, por turno de atuação, segundo os diretores - 2002

Turno de atuação	%
Diurno e Noturno	90,4
Diurno	8,2
Noturno	1,4
Total	100

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

Tal fato leva a acreditar que, nessas escolas, a atuação de um mesmo diretor poderia garantir maior equidade na oferta dos espaços e das condições de estudo para todos os alunos, situação freqüentemente inexistente em estabelecimentos da rede: é recorrente, no turno da noite, o impedimento do uso de dependências da escola, como biblioteca, sala de vídeo, refeitório e, eventualmente, até banheiro. Esta questão, portanto, é de fundamental importância e pode ser um dos aspectos capazes de garantir uma escola para todos.

Com respeito à gestão da escola, parece haver tendência ao fortalecimento de um caráter participativo. Os depoimentos coletados revelam a existência de um esforço, por parte das direções, em buscar a superação das dificuldades por meio do estabelecimento de formas de negociação e articulação dos atores sociais. Neste sentido, a presença e a participação dos diretores aparecem como importante diferencial:

A diretora parece ter um envolvimento direto na vida dos alunos, procura escutá-los aceitando a realidade dos mesmos, tentando melhorá-la através da intervenção que é possível na escola. Percebemos isso, principalmente, quando ela falou sobre um aluno que portava uma arma de fogo dentro da escola: "Ora, mas também, ele precisava se proteger de um grupo! Não considero que isso

justifique a atitude do aluno, mas entendo o motivo que o levou a andar armado" (Relatório de campo, RS).

Em um outro relato, observa-se a importância dada ao papel da diretora no processo de mediação/articulação:

Outro aspecto que nos chama a atenção nesta escola é o forte envolvimento da diretora com os alunos e a integração, de um modo geral, de todo o ambiente escolar, voluntários, funcionários, professores e corpo pedagógico e administrativo. Em vários momentos da entrevista, a diretora foi solicitada por diversas pessoas e estava disponível para todas, mesmo com a nossa presença. Não que não se importasse conosco, mas, com certeza, nem ela, nem a escola deveria parar pela nossa presença. Essas atitudes mostraram grande originalidade da diretora em relação às outras que, em regra, estavam com um discurso "prontinho" nos esperando (Relatório de campo, RS).

Da mesma maneira, na Tabela 9, é possível ser constatada esta tendência de integração quando os diretores arrolam os mecanismos utilizados para a resolução de conflitos. Assim é que os conselhos de gestão ocupam a preferência dos diretores (62%), seguidos de encontros entre pais, professores, direção e alunos, evidenciando a disponibilidade para o diálogo entre as diferentes partes envolvidas neste processo. Atente-se, ainda, para o fato de que a escola e os diretores recorrem ao conselho tutelar e à polícia com menos frequência (38,2% e 32,8%, respectivamente), o que nos faz supor que tais ações acontecem quando os demais mecanismos de negociação foram esgotados.

Assim, a forma de gerir o cotidiano da escola e seus conflitos traduz-se, também, no processo de construção de um universo escolar diferenciado, o qual, de acordo com a

maior parte dos diretores, segundo a Tabela 10, acha-se marcado por contar com bons e comprometidos professores (79,1%), por apoiar-se em decisões coletivas (66,9%) e pela integração com a comunidade (38,1%).

TABELA 9 - Porcentual de diretores,⁽¹⁾ segundo indicação dos mecanismos utilizados para a resolução de conflitos na escola - 2002

Mecanismos para resolução de conflitos	%
Conselhos	62,6
Encontros entre pais ou responsáveis, professores, direção e aluno	58,8
Encontros entre pais ou responsáveis e professores ou direção	48,9
Reuniões entre pais e mestres	44,3
Reuniões entre professores e alunos	44,3
Reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos	44,3
Conselho tutelar	38,2
Polícia	32,8
A escola tem um serviço específico de orientação educacional	28,2
Comunidade	18,3
Igrejas	16,8

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

(¹) 131 diretores responderam à seguinte questão: "Que mecanismos são utilizados para a resolução de conflitos com jovens no cotidiano escolar? (Se necessário, marque mais de uma opção)".

Faz-se necessário destacar, portanto, a posição privilegiada que essas escolas atribuem ao diálogo, à negociação e às relações. Isso se mostra, segundo a opinião das diretoras, mais significativo que os recursos técnicos e de infra-estrutura, na consolidação de sua identidade.

TABELA 10 - Porcentual de diretores,⁽¹⁾ segundo indicação das características que mais refletem a escola - 2002

Características que refletem a escola	%
Escolas com bons professores, comprometidos	79,1
Escola com decisões coletivas	66,9
Escola integrada à comunidade	38,1
Escola limpa, organizada	33,1
Escola com muitas atividades culturais	21,6
Muitos livros, vídeos, material de apoio	14,4
Laboratórios, computadores	7,9
Escola com muitas atividades esportivas	7,2

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

(¹) 139 diretores responderam à seguinte questão: "Quais as características que mais refletem a escola? (Marque apenas 3)".

TABELA 11 - Porcentual de diretores,⁽¹⁾ segundo indicação dos maiores aliados para o desenvolvimento de seu trabalho na escola - 2002

Aliados	% ⁽²⁾
Professores	81,6
Alunos	70,2
SEE, instâncias superiores	53,2
Pais ou responsáveis dos alunos	49,6
Diretores de outras escolas	22,7
Associações, grupos culturais	19,9
Comércio local	17,7
Associações de moradores	17,0

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

(¹) 141 diretores responderam a esta questão.

Foram consideradas apenas respostas afirmativas à pergunta "Quem são os maiores aliados para o desenvolvimento de seu trabalho na escola? (Se necessário, marque mais de uma opção)".

Por outro lado, tendo ainda a integração como um dos grandes desafios enfrentados por estas escolas, e como resposta a esta questão, as direções vêm procurando estabelecer parcerias externas com outras escolas, associações, comércio local, como pode ser visto na Tabela 11.

Apesar das condições adversas em que hoje vivem os professores das redes públicas e privadas, conforme apontam diversas pesquisas (Linhares, 2002; Alves, 2001) – a dupla jornada de trabalho, os baixos salários, as precárias condições de ensino, a dificuldade de acesso aos cursos de formação continuada e até o surgimento de doenças profissionais ligadas à frustração do dia-a-dia de trabalho –, chama a atenção o fato de que, nas escolas do estudo, os maiores aliados são os integrantes da comunidade escolar propriamente dita: os professores (81,6%) e os alunos (70,2%).

Podemos inferir, ainda, que os pais, apontados pela metade dos diretores como os mais importantes parceiros (49,6%), têm seu apoio associado às questões referentes ao abandono e à repetência, uma vez que as escolas tendem a dividir esta responsabilidade com a família:

– ... Tento envolver os pais na questão do compromisso com o desempenho de seu filho, principalmente daqueles que passam da quarta série para a quinta, que revelam maiores problemas de adaptação. Realizamos palestras, reuniões conscientizando os pais da importância de acompanhar os estudos dos filhos (Entrevista/Diretor, GO).

A integração da escola com seu entorno, que implica a ampliação das relações da direção com os diferentes moradores da vizinhança – parentes de alunos, amigos, comerciantes, etc. – também revela aspectos importantes, traduzidos, sobretudo, na preocupação em socializar o uso de suas dependências e na busca de parcerias:

Um fato que merece ser destacado é a existência de uma significativa rede de proteção, configurada pela proximidade dos vários projetos associados à escola (...): parcerias institucionais, empresariais e outros relacionamentos sociais não-formalizados. (...) A possibilidade de participar de um amplo leque de atividades socioculturais apresenta-se como um diferencial de sociabilidade na vida dos jovens que freqüentam esta escola (Relatório de campo, RJ).

– Trouxemos a comunidade, a igreja, o posto de saúde, até a polícia para trabalhar a comunidade. Os alunos são da própria comunidade. Os professores aqui são comprometidos. Alguns já trabalham há 13 anos na escola (Entrevista/Diretora, AM).

Na Tabela 12, observa-se a variedade de parcerias estabelecidas. Segundo os diretores, tais parcerias têm um papel fundamental para o desempenho e para o trabalho da escola junto aos jovens.

TABELA 12 - Porcentual de diretores,⁽¹⁾ segundo indicação das parcerias mais freqüentes da escola - 2002

Parcerias	% ⁽²⁾
Associação de moradores, associações comunitárias, associação de pais e mestres	52,1
Polícia	50,7
Voluntários	49,3
Universidades	39,4
Comércio local	36,6
Grupos culturais, grupos de esportes	33,8
Igrejas	33,1
Bombeiros	8,5

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

(¹) 142 diretores responderam a esta questão. Foram consideradas apenas respostas afirmativas à pergunta: "Quais são as parcerias mais freqüentes no apoio ao cotidiano da escola? (Se necessário, marque mais de uma opção)".

Ainda na Tabela 12, constata-se que existe uma grande preocupação em diversificar os tipos de parcerias, principalmente aquelas estabelecidas com associações de moradores, associações comunitárias, associações de pais e mestres e com grupos culturais e esportivos, universidades e voluntários. Destaca-se, ainda, a presença da polícia entre os parceiros mais freqüentes (50,7%), ressaltando-se o fato de que sua participação condiciona-se, na maioria das vezes, a ações acordadas diretamente entre as Secretarias de Educação e as Secretarias de Segurança Pública, independentemente, portanto, das decisões individuais das escolas.

Um aspecto importante a ser considerado com relação às escolas em pauta é o fato de que a abertura nos finais de semana já é recorrente, conforme a Tabela 13: cerca de 96% delas adotam tal procedimento. Vale lembrar que a UNESCO, a partir de resultados de pesquisas e fazendo eco à preocupação nacional com a juventude e a violência, vem propondo programas de abertura das escolas aos finais de semana, em diferentes Estados do País.⁴

TABELA 13 - Porcentual de respostas de diretores, segundo indicação de abertura nos fins de semana - 2002

A escola abre nos finais de semana?	%
Sim, sempre	65,8
Sim, às vezes	30,8
Nunca	3,4
Total	100

Fonte: Escolas inovadoras, UNESCO, 2002.

⁴ O Programa concebido pela UNESCO denomina-se “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz” (2000) e vem sendo desenvolvido nos Estados da Bahia, Mato Grosso, Pernambuco e Rio de Janeiro.

Entre as atividades desenvolvidas nos finais de semana, conforme a Tabela 14, observa-se que existe uma freqüência grande daquelas de interesse da comunidade local, o que pode estar representando uma primeira aproximação com o entorno, na busca de maior articulação e integração dos diferentes atores envolvidos.

Por certo, existe uma necessidade cada vez maior de redefinição do uso do espaço escolar, conforme apontam os relatos de observação de campo. Há uma demanda do entorno, de alunos, moradores, instituições locais, pais de alunos, etc., no sentido de que a escola disponibilize suas instalações (quadras de esportes, cantinas, salas de aula, etc.). Tal demanda é encarada pelos diretores como uma estratégia para o estabelecimento de boas relações com a vizinhança e, ao mesmo tempo, como um meio de aproximar os pais/responsáveis da realidade da escola.

TABELA 14 - Porcentual de diretores⁽¹⁾, segundo indicação de atividades desenvolvidas nos fins de semana - 2002

Atividades	% ⁽²⁾
Atividades esportivas/recreação	81,4
Atividades da comunidade/trabalho voluntário	56,4
Festas e outras comemorações	52,1
Música, teatro, trabalhos manuais, etc.	50,7
Festas religiosas	36,4
Atividades escolares (reforço, pré -vestibular, etc.)	30,7
A escola do meu bairro não abre nos fins de semana	1,4

Fonte: *Escolas inovadoras*, UNESCO, 2002.

(¹) 140 diretores responderam a esta questão. Foram consideradas apenas respostas afirmativas à pergunta: "Que tipo de atividades são desenvolvidas nos fins de semana? (Se necessário, marque mais de uma opção)".

O estreitamento das relações com o entorno aponta para a existência de uma certa preocupação no sentido de se flexibilizar o processo de formação dos jovens. Para muitos diretores, a ênfase na integração com pais/responsáveis e moradores locais constitui uma forma de compartilhar os diferentes problemas da escola, em especial aqueles relativos às atividades pedagógicas e culturais.

A relação com a comunidade revela, por vezes, atitudes inovadoras, que ultrapassam a visão formalmente estabelecida, que nela encontra meios de manter conservado o espaço físico ou de conseguir apoios para desenvolver o trabalho da escola. A busca de aproximação com a comunidade refere-se a uma tentativa de identificar as reais necessidades de aprendizagem daquela população, que tem como meta a incorporação de tais demandas pela escola, não só em atividades nos finais de semana, mas, também, no próprio "fazer educativo".

Muitas das escolas observadas neste estudo revelam uma preocupação explícita em criar formas de participação de toda a comunidade escolar no planejamento e nas decisões, com base em uma visão democratizadora, que não se limita à realização de consultas e votações, mas, sim, a um envolvimento reflexivo e propositivo.

Uma integração mais forte também significa um maior reconhecimento de que a escola deve se aproximar mais dos interesses dos jovens e reconhecer as diversas identidades que estes estabelecem para além dela. Neste sentido, algumas escolas do estudo apresentam um conjunto de programas/iniciativas organizados e dirigidos por alunos/professores/pais de alunos.

Por fim, parece absolutamente importante ressaltar que, nas escolas aqui apreciadas, a figura do professor é reconhecida como fator de fundamental importância, o que as diferencia

daquelas retratadas no estudo *Violências nas escolas* e pode representar uma das explicações prováveis de seu sucesso.

Um ensaio de categorização das escolas inovadoras

Nas 146 escolas analisadas, percebe-se que existem questões que atravessam as particularidades regionais e que exibem a recorrência de certos problemas e procedimentos. Tais escolas compartilham o desafio de melhorar o ambiente escolar por meio de iniciativas criativas e inovadoras.

A análise de seus perfis permitiu a identificação de uma variedade considerável de interpretações sobre o que seriam projetos ou ações direcionados à superação da violência. Assim, observam-se desde projetos bem estruturados e deflagradores de mudanças perceptíveis na vida da escola, até ações pontuais, de pouca expressão. Ainda que freqüentemente se apoiem em diretrizes e intervenções das Secretarias de Educação, essas escolas assumem identidade própria na forma como as desenvolvem, produzindo distintos resultados em seu trabalho. É o caso, por exemplo, de um projeto de apoio ao adolescente, centrado nas questões da sexualidade e do uso de drogas, citado por duas escolas de Alagoas. Fruto de iniciativa externa, o projeto aparece, em uma delas, como atividade restrita à "discussão de temas relativos à afetividade e à sexualidade". Na outra, extrapolou o formato-padrão, originando a criação de um "Núcleo de apoio permanente ao adolescente", ampliando-se e envolvendo, em sua organização, uma equipe permanente, formada por um professor e 12 alunos, voltados ao atendimento sistemático. Tornou-se referência para outras ações em curso na escola.

Na verdade, como já pontuado, o que daria unidade a estas escolas é o fato de buscarem formas alternativas para enfrentar problemas, que, muitas vezes, são atribuídos a uma violência genérica, identificada com a localização do estabelecimento. Neste sentido, talvez a questão mais relevante seja a idéia de negociação/articulação. Como fazer com que os diferentes atores possam influir, compartilhar e mudar certas realidades?

De uma forma analítica, pode-se agrupar essas escolas em três tipos: *escolas com ações pontuais*, *escolas que visam à integração das estratégias* e *escolas com estratégias integradas*. É importante ressaltar que esta primeira categorização não considera certas particularidades regionais. Além disso, tenha-se em mente que a constituição de uma "tipologia" não permite projetar hierarquizações nem traçar uma linha evolutiva, no que se refere às estratégias de ação de cada escola. Os agrupamentos realizados não podem ser comparados do ponto de vista de uma "situação precária" para uma "situação ideal". Seu objetivo é contribuir para a compreensão dos processos pelos quais determinadas ações são recorrentes e como se integram com outros aspectos mais gerais de cada localidade.

- Escolas com ações pontuais

Estas escolas passaram por situações de violência, geralmente algum ato forte (homicídio, ameaça, espancamento, etc.). A reação, freqüentemente, partiu de um indivíduo (professor, aluno, diretor ou pai de aluno). A gravidade do ato conseguiu estabelecer uma unidade em torno de seu enfrentamento. No entanto, a escola dispõe de pouca experiência para lidar com ações extraclasse. Assim, de forma recorrente, os trabalhos são desenvolvidos com base na ação

de um ou mais professores, notadamente os vinculados à prática de atividades esportivas e culturais, como é o caso dos de educação física.

Esses trabalhos, freqüentemente, têm lugar no espaço das aulas dos professores que os conduzem, não ultrapassando seus limites formais. Esporadicamente, ocorrem, ainda, sob a forma de gincanas ou feiras, tendo, portanto, expressão pontual. Destaca-se, também, a realização de palestras, debates e discussões como meio de trabalhar o conteúdo das ações desenvolvidas.

Com freqüência, as escolas recorrem às Secretarias Estaduais de Educação, em busca de auxílio. Assim, alguns programas ou projetos dessas instituições acabam por tornar-se sua principal referência. Para além das palestras, observa-se que existem dificuldades para lidar com problemas que têm origem em outras esferas, como drogas, violência doméstica, violência do entorno.

Apesar da objeção da maioria dos diretores, algumas escolas desenvolvem parcerias com a polícia civil. Existem comissões que fazem a articulação entre as Secretarias de Segurança e as Secretarias de Educação. Materiais impressos são distribuídos nas escolas, tendo como foco a violência escolar, o uso de drogas, etc. Alguns diretores recorrem, ainda, à Polícia Militar, para fazer a segurança/ronda em suas escolas:

Observamos a presença permanente de duas plícias militares que fazem a ronda à escola. Elas portam armas de fogo e cassetetes. Se deslocam de um lado para o outro e no entorno da escola. Ficam observando os alunos nas horas de grandes concentrações (recreio, no início e término das aulas). Segundo o diretor, este policiamento causa tranqüilidade aos pais. Para ele, esse tipo de "serviço" dentro de escola é melhor que seja feito mesmo por mulher, "os homens devem ficar "caçando bandido perigoso" nas ruas; principalmente aqui nesta cidade (Relatório de campo, GO).

Muitos alunos e ex-alunos coordenam atividades e permanecem nas escolas além do horário regular, para preparar tais atividades. Os jovens têm o hábito de ocupar o tempo livre na escola, na programação de suas atividades extracurriculares. As escolas também promovem atividades culturais, com reflexos positivos para a comunidade.

Enfim, o que chama a atenção nestas escolas é a capacidade de aglutinar, incentivar os diferentes atores. As ações encontram-se ainda embrionárias, mas podem se reverter em estratégias mais programáticas e de proporções maiores, se devidamente incentivadas, e/ou se houver investimento efetivo.

- Escolas que visam à integração das estratégias

A característica principal destas escolas é a de já possuírem algumas atividades, experiências ou ações que trabalham a questão da violência e da paz. Estas ações, ao contrário das escolas anteriormente abordadas, apresentam algum tipo de consolidação. São atividades ligadas à cultura, ao esporte e ao lazer:

– Trabalhamos com projeto-piloto de semestre e miniações. No 1º semestre, trabalhamos com o projeto da Copa, que é um assunto de interesse dos alunos. Realizamos socialização através do teatro. Estamos desenvolvendo o Projeto Juvenil, trabalhamos com jogos e músicas. Assim, os alunos se sentem atraídos pela escola e a escola fica com a cara dos jovens (Entrevista/Diretora, SP).

Nessas escolas, os projetos já não são exclusivamente de autoria de um professor, mas são articulados com outros professores ou com moradores do entorno. Além disso, observa-se que existem outros projetos oriundos das Secretarias de Educação ou de ONGs locais.

Em tais escolas, também é possível perceber a existência de uma participação mais expressiva do entorno. Observa-se que há um diálogo maior entre pais de alunos e direção escolar. No entanto, constata-se que, apesar de esta aproximação estabelecer canais de interlocução, ainda não se constitui uma ação integrada por todos os atores, revelando-se uma certa dificuldade de ordenar os diferentes interesses locais. Assim, as ações tendem a ser ainda pontuais.

No que se refere à gestão escolar, constata-se que existe uma presença mais atuante do diretor (ou da equipe de direção), traduzida no seu conhecimento acerca dos problemas da escola e no grau de interlocução com os alunos e professores. O respeito pela escola e o reconhecimento de que seu espaço deve ser preservado são compartilhados pelos diferentes atores sociais.

- Escolas com ações integradas

Nessas escolas, identificam-se como estratégia de superação da violência não exatamente um determinado projeto ou ação, mas a forma da gestão da escola, o relacionamento entre alunos, professores e demais funcionários e a abertura para a comunidade.

São as escolas que conseguiram, ou estão tentando, enfrentar seus problemas de uma forma integrada, participativa e flexível. Nelas observa-se a existência de diversas atividades, de cunho e origem distintas. O que as identifica como escolas inovadoras é a capacidade de integrar estes diferentes projetos e ações em seu cotidiano.

O papel do diretor, dos professores e dos alunos torna-se fundamental para um bom desempenho. A capacidade de articulação e negociação é fundamental para o "sucesso" da experiência. É interessante observar que o espaço escolar

assume outras características, sendo não apenas um espaço de "aprendizagem", mas de lazer, cultura, esporte, etc., aparecendo como um espaço compartilhado e aberto:

– A escola era um caos. Não tinha vigia, não tinha secretário. Aula no dia de sexta-feira não existia. A escola não era uma escola, e sim uma "danceteria". Adotou-se uma administração participativa. As decisões passaram a ser coletivas e não de gabinete. Reunimos direção, professores, funcionários e alunos. Os alunos, professores e direção tomaram para si a responsabilidade de tirar os rótulos horríveis que a escola tinha. Os alunos tinham vergonha de estudar numa escola assim (Entrevista/ Diretora, AM).

Perspectivas das escolas inovadoras

Em sua grande maioria, as escolas pesquisadas apontam como resultados/reflexos mais significativos das estratégias por elas adotadas as mudanças ocorridas na relação dos alunos com a escola: aumento da assiduidade/freqüência às aulas, melhoria nas notas/rendimento escolar, interesse pelo estudo e pela pesquisa, redução da evasão, apropriação, pelo aluno, de responsabilidades em relação a ela. Destacam-se, ainda, os ganhos relativos ao resgate da "imagem" da escola junto aos alunos, professores, funcionários e à comunidade, segundo a entrevista de uma diretora de São Paulo: "Essa escola foi indicada para esta pesquisa pelo fato de ela ter mudado e resgatado o respeito da comunidade. Valorizamos o ser e, aqui, o aluno tem um espaço dele, um espaço onde ele consegue atuar".

Ainda que algumas das estratégias de superação da violência colocadas em prática nas escolas apresentem-se pouco estruturadas, parece haver uma gama de possibilidades de aprimoramento e dinamização das ações em curso. O tratamento mais individualizado dessas ações, por parte dos

órgãos estaduais de educação, pode, certamente, constituir fator de sua maior qualificação e enriquecimento, no sentido de tornarem-se mais abertas à participação dos jovens e da comunidade; interagirem com as práticas curriculares cotidianas da escola; terem caráter sistemático; incorporarem um maior número de alunos e professores e atentarem às especificidades dos jovens, tirando partido de seu potencial criativo e de sua disposição para o novo.

OS EXEMPLOS DE TRÊS ESCOLAS INOVADORAS

Apresentação

Nesta segunda parte do trabalho, serão apresentadas três experiências inovadoras desenvolvidas em escolas de três Estados brasileiros. Tais casos, aqui relatados pelas diretoras dessas escolas, a partir de indicadores e informações oferecidos ou disponibilizados pelas próprias dirigentes, foram selecionados entre as 146 unidades escolares que compõem a primeira parte deste estudo.

O primeiro deles acontece no Colégio Estadual Márcia Meccia, localizado no Bairro da Mata Escura, periferia de Salvador, capital do Estado da Bahia. O segundo representa a experiência da Escola Estadual Guadalajara, localizada na "periferia da periferia" da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, no Bairro Olavo Bilac, situado no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. Finalmente, o terceiro relato tem lugar sobre a Escola Estadual Padre Nércio, situada no Bairro Linha do Tiro, localizado também na periferia do Recife, Estado de Pernambuco.

A título de conclusão, ao término dos relatos, é realizada uma breve análise sobre os principais pontos em comum entre as três experiências, quando também são feitas algumas considerações.

UM RELATO DE RESISTÊNCIA: A HORA E A VEZ DO COLÉGIO MÁRCIA MECCIA

*Prof^a Marileine da Silva**

1. A ESCOLA E SEU ENTORNO

O Colégio Estadual Márcia Meccia está localizado na Mata Escura, bairro situado na periferia de Salvador, capital do Estado da Bahia. O bairro da Mata Escura é resultado do crescimento desordenado de Salvador, verificado, sobretudo, a partir dos anos 70, quando foram implantados na região o Centro Industrial de Aratu e o Pólo Petroquímico de Camaçari. Nesse período, o município obteve um espetacular incremento de sua população, que passou de 1.007.195 habitantes, em 1970, para 1.505.013, em 1980. Atualmente, de acordo com os números divulgados pelo IBGE no Censo Demográfico de 2000, Salvador conta com um total de 2 milhões e 457 mil habitantes, constituindo-se o terceiro município mais populoso do Brasil.

Na Mata Escura vivem cerca de 69 mil habitantes, distribuídos em oito grandes invasões de terras (ou favelas, como também são conhecidas), que foram se constituindo, ao longo do tempo, por pessoas provenientes do interior da Bahia. Além dos graves problemas de locomoção e transporte que caracterizam a maior parte das regiões periféricas aos grandes centros urbanos, seus habitantes também enfrentam, no seu dia-a-dia, dificuldades extremas nas áreas de saúde, segurança, educação, lazer e cultura, entre outras.

* Diretora da Escola Estadual Márcia Meccia, Salvador-BA.

Acompanhando esse crescimento populacional rápido e desorganizado, a violência na Mata Escura, também cresceu, só que em proporções ainda maiores. A ocupação do bairro, sua evolução, constituição e estrutura populacional apresentam características bastante singulares. Sem qualquer dúvida, a mais marcante delas está vinculada à instalação, no final da década de 60, numa área bastante próxima à da escola, do Complexo Penitenciário Lemos de Brito, que conta hoje com aproximadamente 1.500 detentos. Segundo estimativas informais, cerca de 60% do total dos habitantes da Mata Escura mantêm uma relação direta ou indireta com os presos desse Complexo Penitenciário, tendo inclusive se fixado em definitivo na região justamente para poder ficar mais próximos de seus parentes, filhos, pais, companheiros, amigos.

De acordo com números da Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia, no ano 2000, ocorreram 666 homicídios no âmbito estadual. Dentre essas mortes, 273 vitimaram jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos, correspondendo, segundo a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, ao desaparecimento de 11 jovens para cada cem mil habitantes.

De volta ao bairro da Mata Escura, não é raro folhear jornais baianos e encontrar, nas páginas policiais, reportagens envolvendo habitantes do lugar. Grande parte delas é constituída por histórias em que a violência se faz presente das mais variadas formas, onde os jovens ocupam lugar de destaque no centro da trama, tanto na condição de vítimas quanto na de agentes, denunciando um triste protagonismo.

Pode-se dizer, portanto, que, além da pobreza, da insegurança, do desemprego, das escassas oportunidades de lazer, entre outras necessidades básicas não atendidas, a violência constitui-se num dos mais graves problemas que atingem a juventude daquela comunidade, problema este que,

somado aos demais, compõe um quadro cujo principal déficit traduz-se numa sentença: falta de paz.

2. A SITUAÇÃO ENCONTRADA

Ao assumir a gestão do Colégio Estadual Márcia Meccia, em maio de 1998, encontramos um prédio desativado, em virtude de um prolongado processo de construção e reforma de oito salas de aula. Entretanto, embora a escola estivesse fechada por conta das obras, praticamente todas as suas dependências já se encontravam pichadas e os bebedouros e torneiras também já haviam sido roubados.

Visando a não prejudicar ainda mais os alunos com a interrupção das aulas, mobilizamos professores, pais e responsáveis, além de diversos representantes e membros da comunidade local, a fim de dar início ao período letivo ainda no mês de junho daquele ano. Para tanto, foi elaborado um calendário especial, em caráter de emergência, que também incluía a reposição das aulas perdidas.

3. A FASE PREPARATÓRIA DA AÇÃO

3.1. O diagnóstico

Cumprido o período emergencial, em 1999, demos início ao ano letivo nos moldes tradicionais. Em março daquele ano, após 15 dias dedicados exclusivamente à realização de uma avaliação diagnóstica envolvendo todo o corpo da escola, verificamos, a partir de relatos dos professores, quais seriam as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Dentre elas, o alto índice de violência percebido entre os alunos teve papel de destaque.

Embora nossa experiência profissional demonstre que manifestações de violência são comuns à maioria das escolas tanto da rede pública quanto da rede privada, as verificadas em nosso colégio, naquele período, extrapolavam os limites da convivência, interferindo de forma bastante negativa no bom andamento das atividades, principalmente aquelas de cunho pedagógico, conforme atesta o depoimento a seguir:

Na minha classe, existem alunos tão agressivos que chegam a agredir colegas a socos e pontapés em plena sala de aula. Sem falar das agressões morais, que são constantes, alunos jurando pegar os colegas fora da escola, para dar murros e pauladas. Muitas vezes, tenho que interromper a aula para falar sobre violência, e, mesmo assim, tem alunos que não escutam (...). Essas atitudes prejudicam muito o desenvolvimento das aulas, tornando difícil vencer o projeto pedagógico em tempo hábil. Sinto que poderia ter um melhor rendimento se não fosse obrigada a fazer tantas interrupções (Relato de professora).

Não raro, as agressões físicas faziam-se acompanhar por ameaças ou pelo uso efetivo de objetos transformados em armas, tais como lápis e lâminas de barbear:

Na minha turma tem todo tipo de agressões: rasteiras, desentendimentos, empurrões. As atitudes violentas são demais. São poucos os que não se utilizam de uma ponta de lápis fina para espetar a barriga dos colegas (Relato de professor).

O índice de violência em minha classe é muito grande. No outro dia, apreendi do aluno (...) um instrumento constituído de uma gilete inserida num tubo de caneta, formando, assim, uma arma. Já recolhi várias giletes em sala de aula (Relato de professor).

Além de brigas e agressões verbais, foram comuns relatos diagnosticando a ocorrência de furtos e de maus-tratos ao material escolar. Os depoimentos seguintes constituem alguns dos vários exemplos de tais situações:

Entre meus alunos, as agressões físicas são constantes e permanentes. O material escolar também é sempre danificado (Relato de professora). Os meus alunos do turno matutino apresentam um comportamento violento, ou seja, são agressivos, gostam de bater, dar socos e pontapés. Têm também a mania de pegar objetos alheios e fazer gestos obscenos (Relato de professora).

Um dos mais graves problemas que enfrentamos ao assumir a gestão da escola foi a recusa de vários docentes em lecionar no colégio, alegando falta de respeito dos alunos para com os professores. Os relatos obtidos confirmam tal alegação, exemplificando as formas de violência às quais o corpo docente encontrava-se exposto:

O aluno (...) é, sem dúvida, o mais violento da turma. Agrede sempre os colegas aos socos e pontapés. Eu também já fui agredida por ele, com empurrões, palavrões e até olhares atravessados (Relato de professora).

Entretanto, tais relatos não se limitavam apenas à denúncia de fatos violentos ocorridos dentro da escola, no âmbito das salas de aula. Muitos deles apresentavam verdadeiros diagnósticos sobre a origem da violência que atingia os alunos, oferecendo indicadores que se mostraram fundamentais para a posterior elaboração do programa de redução da violência, que a escola vem desenvolvendo desde aquele período.

Deste modo, encontramos percepções que atribuíam as causas da conduta violenta dos alunos a diferentes fatores, entre os quais destacam-se, pela recorrência:

- falta de orientação em casa, ou, nas palavras de um docente, ausência de uma "educação doméstica";
- maus-tratos recebidos dos pais: "Tenho um certo aluno que chegou ao ponto de me dizer que quando

a mãe bate nele, ele planeja agir mais violentamente no dia seguinte" (Relato de professora);

- falta de afeto e proteção: "Essas crianças não têm nada e nem ninguém por elas. E acho que não é só aqui em Salvador, não, é em todo o Brasil. Muitas só têm uma palavra de apoio, conforto e carinho quando vêm para a escola" (Depoimento de professora).

Outra importante indicação, proveniente dos relatórios que compõem a análise diagnóstica, refere-se a determinados estereótipos comumente atribuídos aos alunos dos cursos noturnos, notadamente os frequentadores das classes de aceleração da aprendizagem e de educação de jovens e adultos. Isto porque foram justamente nos relatos de professores dessas turmas onde verificamos a menor incidência de atos violentos.

Assim, ainda que algumas vezes apontados como pessoas "de vida irregular", conforme as palavras de um docente: "Quando citei 'vida irregular', refiro-me ao fato de que alguns deles são assaltantes, usuários de drogas ou de bebidas alcoólicas" (Relato de professora), são considerados mais responsáveis, mais esforçados e mais cooperativos em sala de aula, algumas vezes por conta de uma idade mais avançada:

Minha turma encontra-se na faixa etária de 15 a 43 anos, não é de crianças. (...) Leio nos olhos de cada um a vontade de aprender no meio das dificuldades do dia-a-dia. Sinto-me feliz por desenvolver um trabalho que servirá para abrir novos caminhos para aqueles que não tiveram oportunidades no passado (Relato de professor).

Não obstante, é também nas classes de aceleração da aprendizagem e de educação de jovens e adultos que enfrentamos o maior índice de abandono. Tal fato provavelmente ocorre por serem os alunos dessas modalidades muito carentes, que não podem depender de seus pais. Muitas vezes, são obrigados a trabalhar para garantir tanto a sua como a sobrevivência de suas famílias. Para muitos, conciliar trabalho e estudo é praticamente impossível. Os mais idosos já deixaram de estudar há

algum tempo, sendo que fica-lhes muito difícil recomeçar os estudos. Desta forma, na primeira dificuldade que enfrentam, abandonam a escola (Relato de professor).

Dentre as soluções apontadas pelos professores como mais viáveis para a reversão do quadro de violência dentro da escola, uma assume especial destaque, já que se constituiu o norte de nossa administração no colégio, ou seja, a promoção de um maior envolvimento da escola e dos professores tanto com as famílias dos alunos quanto com a comunidade:

Sendo assim, faz-se necessário que a paz volte a reinar nos lares e na escola, que podem se aproximar a partir de uma maior integração comunidade x famílias (isto é, pais) x escola x professor (Relato de professor).

Também a partir dos relatos e relatórios do corpo docente provenientes da avaliação diagnóstica de março de 1999, foi possível montar um quadro sobre algumas das formas de violência que atingiram o alunado da escola naquele período. Ainda que exclusivamente fundamentado na percepção ou no conhecimento dos professores, tal quadro oferece pistas importantes sobre alguns dos tipos de situações violentas a que nossos alunos estiveram expostos na época.

Ao todo, foram contabilizados 186 casos de violências, número bastante significativo se consideramos que o colégio possuía, no período, 1.755 alunos, o que representa cerca de 10,6% do total.

As agressões físicas lideram o *ranking* da violência, com 169 casos, ou seja, cerca de 91% das ocorrências. A maior parte delas foi praticada por "colegas" (102), confirmando os relatos situacionais dos professores, seguidas bem atrás por "chefes de gangues" (27). Observa-se ainda uma incidência maior desse tipo de agressão proveniente de

Levantamento de casos de violência envolvendo crianças, jovens e adultos estudantes do Colégio Estadual Márcia Meccia, a partir dos relatos dos professores*

Formas de violência	Tipificação do agressor							Incidência
	Pais	Colegas	Vizinhos	Parceiros	Padrastos	Chefes de gangues	Outros	
Agressão física	5	102	12	8	15	27	-	169
Violência sexual	-	-	1	5	1	-	5	12
Agressão com morte	-	-	-	2	-	3	-	5
Totais	5	102	13	15	16	30	5	186

* Realização: março de 1999.

"padrastos" (15) quando comparada a dos "pais" (5), dado que nos alertou para a necessidade de sempre procurar envolver tais responsáveis nos eventos promovidos pela escola. Como pode também ser visualizado, a variável "padrastos" foi a única que teve ocorrência em todas as formas de violência relatadas, o que veio reforçar nossa disposição em trazer tais pessoas para o colégio.

Os casos de violência sexual ocupam a segunda posição no quadro, com 12 ocorrências, perfazendo cerca de 6,5% do total. São igualmente praticados por "parceiros" e "outros" agressores (cinco casos cada), seguidos finalmente por "padrastos" (1).

Finalmente, tivemos cinco casos de agressões seguidas de morte, praticadas primeiramente por "chefes de gangues" (3), seguidos de "parceiros" (2). Embora venhamos experimentando um incremento de atos violentos em escala crescente nos vários níveis da vida social, tal número assume dimensões assustadoras.

3.2. A mobilização da comunidade intra e extra-escolar

Diagnosticada a situação, na busca de alternativas educacionais capazes de minimizar as condições verificadas na prática, empecilhos que eram para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tomamos como prioridade número um o enfrentamento imediato da violência entranhada no cotidiano escolar. Para tanto, uma série de ações foram empreendidas, a maior parte delas visando sensibilizar os diversos segmentos diretamente envolvidos no processo educacional, dentro e fora dos muros do colégio.

No que tange à sensibilização da comunidade escolar, empreendemos, entre outras, a seguinte estratégia:

Público-alvo: coordenadores, professores e funcionários. Foi promovido encontro com esses profissionais com o propósito de sensibilizá-los. Apresentou-se o filme *Como nascem os anjos*, de Murilo Salles. Ao término da exibição, foi proposta uma reflexão conjunta sobre as semelhanças dos protagonistas da fita com a clientela da escola. Após, foram formados grupos por modalidade de ensino, para a apresentação de sugestões de ações que pudessem ser executadas no âmbito de um projeto de enfrentamento da violência. Além deste, foram promovidos mais cinco eventos da mesma natureza, para a definição e/ou acompanhamento dos passos adotados.

Como já pontuado, a participação da comunidade extra-escolar também se apresentava como peça fundamental para o sucesso das medidas a serem tomadas, principalmente por termos conhecimento dos resultados de estudos e pesquisas que atribuem o sucesso ou o fracasso de ações empreendidas por escolas ao maior ou menor envolvimento de tal comunidade no centro das decisões. Desse modo, visando tanto à garantia de seu envolvimento efetivo no projeto quanto à obtenção de subsídios "externos" para sua elaboração, foram pensadas e executadas diversas estratégias, dentre as quais têm destaque especial:

Público-alvo: pais ou responsáveis. No período de março a maio de 1999, foram promovidas 39 reuniões com pais ou responsáveis pelos alunos, de acordo com sua série e nível de ensino, cujo tema versou sobre a violência. Tais reuniões foram de importância estratégica para a seleção das ações, visto que tornaram visíveis as principais dificuldades e interesses de seus participantes, a partir de suas próprias colocações.

Dentre as dificuldades, foram recorrentes aquelas relativas às limitações a serem impostas, por pais ou responsáveis, na educação de seus filhos, em face das ameaças de retaliação recebidas, que variaram desde a fuga de casa até a denúncia policial, com base no disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em razão disso, foi assumido o compromisso de promoção de um debate com as autoridades competentes, para um melhor esclarecimento do Estatuto.

– Pró, eu não sei mais o que fazer com minha filha. Ela não me obedece, diz que se eu botar ela de castigo ou bater, ela vai fugir de casa (Pai de aluno).

– Diretora, acho que já perdi totalmente o controle com meu filho. Quando eu reclamo, ele me diz que vai dar queixa nesse negócio da criança... Eu até já vi minha vizinha, a mãe de Z., lá na delegacia de Tancredo Neves, só porque ela fechou ele em casa (Pai de aluno).

Público-alvo: associações, igrejas, escolas vizinhas, empresários da região, Polícia Militar e entidades diversas. Na segunda quinzena de maio de 1999, foi realizada uma série de reuniões com representantes de diversos segmentos da comunidade local e outras autoridades convidadas. Tais reuniões foram de importância vital para o norteamo do projeto, pois foi a partir delas que puderam ser diagnosticadas desde a maioria das carências do bairro da Mata Escura até as necessidades e expectativas de seus moradores no que concerne à melhoria de sua própria qualidade de vida. Nessas ocasiões, a fundamentação dos argumentos e demandas da escola a partir da apresentação de dados concretos (notícias de jornal envolvendo alunos do colégio, resultados da avaliação diagnóstica, etc.) foi primordial, no sentido de carrear a credibilidade dos interlocutores presentes.

4. O PROGRAMA DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA

4.1. As iniciativas pontuais

Sistematizados os resultados obtidos a partir das estratégias apresentadas anteriormente, foram estabelecidos a meta, os objetivos geral e específicos, as estratégias a serem adotadas no enfrentamento da violência no âmbito da escola, os responsáveis por seu implemento e o período da ação.

<p style="text-align: center;">Meta</p> <p>Reduzir em até 50% o índice de violência verificado na escola.</p>
<p style="text-align: center;">Objetivo geral</p> <p>Elevar a auto-estima de todos os envolvidos no processo.</p>
<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sensibilizar coordenadores, professores e funcionários.2. Integrar a escola à comunidade.3. Viabilizar a realização de encontros entre professores de todos os turnos.4. Enfatizar as comemorações cívicas sociais, a fim de estimular a presença de pais e/ou responsáveis na escola.5. Promover atividades pedagógicas com a participação efetiva do alunado.6. Estimular, divulgar e premiar trabalhos desenvolvidos pelos alunos;7. Obter apoio significativo dos pais e/ou responsáveis. Recuperar o espaço de lazer e arte existente na escola, objetivando oferecer ao alunado atividades extras, de acordo com os seus interesses.9. Promover festas cívicas, apresentações teatrais, festivais, campeonatos, gincanas e outras atividades, visando ocupar a mente e o corpo, a fim de evitar a ociosidade improdutiva.

<p>Responsáveis</p> <p>Corpo de funcionários da escola.</p>
<p>Prazo-limite</p> <p>31 de dezembro de 1999.</p>

Visando ao implemento efetivo das ações, foi planejada e executada uma série de atividades, dentre elas:

- debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, evento reunindo autoridades no assunto, onde a presença dos pais e da comunidade superou as expectativas mais otimistas;
- promoção de palestras abordando os seguintes temas:
 - a) conseqüências sobre o uso e abuso de drogas;
 - b) doenças sexualmente transmissíveis;
 - c) conseqüências da gravidez precoce.

Entretanto, a maior resposta recebida tanto da parte dos alunos quanto da dos habitantes da Mata Escura aconteceu em 2 de junho de 1999, dia que ficou na memória da comunidade como data-símbolo do enfrentamento da violência. Isto porque foi nesta data que instituímos o "Dia 'D' contra a Violência". O acontecimento, que contou com a participação maciça de alunos, autoridades e da comunidade em geral, desdobrou-se em vários eventos, mobilizando todo o colégio e o seu entorno.

No âmbito escolar, foram realizadas várias atividades, com o objetivo de conhecer, divulgar e premiar trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos a propósito da violência. Para tanto, foram implementadas diversas ações, entre elas:

- encenação de peças teatrais;
- realização de jograis;
- elaboração de cartazes e painéis;
- composição de músicas.

A criatividade dos alunos foi a marca registrada do evento, apropriado por eles como canal de expressão livre sobre temas delicados envolvendo a violência. Dentre a vasta e variada produção discente, destacamos a composição de um grupo do ensino fundamental, que resume o estado de espírito que tomou conta dos participantes.

Xote contra a violência

Não posso lhe olhar,
 Não posso lhe pegar,
 A violência está crescendo
 E não dá mais pra agüentar.
 Se nada eu fizer,
 Como é que vai ficar?
 Até um grande amigo
 É difícil de encontrar.
 O amor que estava ali,
 A violência comeu.
 O respeito humano,
 A violência comeu.
 A cidadania,
 A violência comeu.
 Só a Márcia Meccia sobreviveu

Nesse mesmo dia, foi realizada uma "Caminhada pela Paz", com a participação de cerca de duas mil pessoas vestidas de branco e conduzindo faixas, adereços, bandeiras e cartazes alusivos ao tema. A multidão foi acompanhada por um carro de som e uma ambulância. Além de pais,

alunos, funcionários e professores do colégio, o evento contou com o apoio dos seguintes parceiros: 5º Batalhão da Polícia Militar; Associações do Bairro da Mata Escura; Associação dos Cabos e Soldados da Prefeitura Municipal de Salvador; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente; escolas públicas e privadas; comerciantes locais, entre outros.

4.2. O desdobramento das ações

Muitas das ações empreendidas em 1999 não se esgotaram naquele ano, durante ou imediatamente após o processo de mobilização envolvendo a escola e a comunidade e visando à redução da violência no colégio. Seus desdobramentos renderam frutos sólidos e duradouros, que vêm, desde aquela época, compondo o corpo de atividades da escola:

- premiação dos pais que mais se destacaram no acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas por seus filhos;
- instituição do troféu "Professor: melhor desempenho do ano", entregue no término de cada semestre ao docente que mais se destacou, mediante auto-avaliação de desempenho, a partir de critérios e valores previamente determinados;
- criação e desenvolvimento de oficinas nas seguintes áreas da educação artística: teatro, capoeira, coral e dança, com as seguintes características:
 - a) *Projeto de Teatro*: a ação tem como objetivos: oferecer aos jovens e adolescentes a possibilidade de expressar e saber comunicar-se em arte cênica buscando o convívio social; identificar e valorizar

a arte local e nacional; conhecer o direito da liberdade de expressão; preservar a própria cultura. Desenvolve-se com a participação de 250 alunos, sendo coordenado pelo professor de educação artística e acompanhado pelo coordenador pedagógico.

- b) *Projeto de Capoeira*: o projeto tem como metas: capacitar o aluno a refletir sobre as suas potencialidades corporais e exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada; adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações esportivas, repudiando qualquer tipo de violência. Tem sido desenvolvido por um voluntário e conta com a participação de cerca de 250 alunos.
- c) *Corak*: a atividade tem como objetivos: interpretar músicas existentes, vivenciando um processo de expressão grupal, para um melhor convívio social; experimentar e criar técnicas relativas à interpretação, improvisação e à composição musical; descobrir novos valores musicais. Este projeto tem sido desenvolvido pelo professor de Educação Física e acompanhado pela coordenação pedagógica da escola.
- d) *Grupo de Dança*: visa a possibilitar ao aluno o conhecimento de si mesmo por intermédio da dança, a fim de melhorar sua auto-estima; valorizar as diversas escolhas de interpretação e de criação, em sala de aula e na sociedade; situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade. O projeto é desenvolvido pelos professores de Educação Artística e tem a participação de aproximadamente 250 alunos.

5. A FASE ATUAL

Como pode ser visto, desde 1999 o Colégio Estadual Márcia Meccia vem experimentando uma situação completamente diversa da que encontramos ao assumir a gestão em 1998. Temos, hoje, 1.562 alunos matriculados, sendo que cerca de 15% de nossa clientela ainda apresentam conduta violenta, entretanto, não de forma tão grave como a verificada anteriormente. As mudanças podem ser sentidas em todos os momentos da escola, e não apenas em ocasiões estanques.

Grande parte dessas mudanças deve-se, sem dúvida, à nossa decisão de, a partir do ano de 2000, implementar as ações de enfrentamento da violência como parte integrante e inalienável tanto do Projeto Pedagógico quanto do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A título de informação, nosso Projeto Pedagógico, fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), centra-se nos quatro pilares da educação defendidos pela UNESCO, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Um outro momento marcante dessa trajetória foi a adesão do colégio, no ano de 2002, ao Programa "Abrindo Espaços", desenvolvido pela UNESCO e pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Embora desde 1999 a escola já viesse experimentando a abertura de suas dependências nos finais de semana, como parte da estratégia de um maior envolvimento da comunidade da Mata Escura com o espaço escolar, o Programa "Abrindo Espaços" trouxe-nos novas perspectivas, qualificando verdadeiramente as ações desenvolvidas.

Exemplos disso são as próprias atividades de teatro, capoeira, coral e dança descritas no item anterior, que, antes do "Abrindo Espaços", aconteciam de forma muito esporádica na Escola, na maior parte das vezes, em momentos

de celebração de algumas datas festivas, tais como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Criança, etc. Isto porque os grupos existentes não realizavam atividades seqüenciadas, com ensaios, etc.; organizavam-se, isto sim, apenas para apresentações esporádicas. Foi a partir de nossa adesão ao Programa da UNESCO, portanto, que tais ações passaram a ter uma oferta efetivamente sistematizada, atendendo, assim, às demandas das comunidades intra e extra-escolar.

5.1. Pontos positivos do processo

Dentre a série de ganhos auferidos pelo Colégio desde a implantação do projeto de redução da violência, alguns se fazem sentir de forma mais acentuada, repercutindo positivamente na própria imagem da escola dentro e fora de seus limites. Merecem especial destaque os seguintes:

- elevação da auto-estima da comunidade, por contribuir/participar efetivamente na gestão da escola;
- maior interesse e estímulo dos alunos, por se sentirem agentes executores;
- envolvimento de empresas, entidades não-governamentais e outros parceiros e colaboradores, por se sentirem valorizados e divulgados;
- mudança na atitude de alguns alunos participantes do Projeto, hoje inseridos na sociedade com uma nova visão de futuro;
- desenho de um novo perfil das associações de bairro localizadas na região, que, desde 1999, passaram a adotar uma política mais voltada para os interesses da coletividade, a partir de maior conscientização de seu papel;
- visita da Embaixada da Alemanha ao colégio, a fim de conhecer o Projeto;

- realização de pesquisa exploratória por universitários da Itália, durante o 2º semestre de 1999;
- maior credibilidade da comunidade local na administração da escola.

5.2. Pontos negativos detectados no processo

No entanto, nem tudo são flores: durante essa caminhada, vimos enfrentando uma série de dificuldades, algumas das quais funcionam como verdadeiros obstáculos ao bom desenvolvimento das ações, exigindo, por parte da direção, um acompanhamento sistemático e, muitas vezes, praticamente onipresente.

Em primeiro lugar, não podemos deixar de registrar que o nosso maior problema está em sensibilizar e envolver o corpo docente do colégio, no sentido de este se comprometer efetivamente com o processo. É evidente que não nos referimos a todos os professores da escola, visto que temos entre eles alguns de nossos maiores aliados. Não obstante, para o desenvolvimento de um plano pedagógico de tal natureza, com características tão específicas, faz-se necessário muito compromisso, concentração, análise, reflexão, estudo e até boa vontade por parte de *todos*.

A falta de recursos financeiros para adquirir materiais, instrumentos, etc. também é um grave problema, a fim de que tenhamos condições de oferecer, incrementar e/ou dinamizar novas oficinas e atividades do interesse de nossa comunidade.

Por fim, questões burocráticas provenientes da administração central (Secretaria de Educação do Estado da Bahia) também vêm dificultando o desenvolvimento, em tempo hábil, de determinadas ações, principalmente no que se refere à alocação e/ou remanejamento de pessoal.

6. PERSPECTIVAS PRESENTES E FUTURAS

Dentre nossas perspectivas presentes e futuras, uma se apresenta como verdadeira profissão de fé de todos aqueles que estão comprometidos com o processo aqui relatado: continuar com nossa luta em prol da superação do maior desafio que cotidianamente enfrentamos, que é o de, pura e simplesmente, manter nossa escola funcionando, em condições dignas e dignificantes tanto para a comunidade intra quanto para a extra-escolar. Em paralelo, prosseguimos também na busca de sempre melhorar e incrementar a qualidade e a oferta de nossos serviços para todos aqueles que, de algum modo, estão afetos ao colégio, direta ou indiretamente.

Sem dúvida, nossa maior estratégia consiste em procurar sempre divulgar o trabalho aqui apresentado, a fim de poder ampliar o número de *parceiros, voluntários e amigos* de que dispomos, tão necessários nessa caminhada. Até porque entendemos ser a *educação* uma responsabilidade de todos os segmentos da sociedade, e não uma área restrita apenas a determinados setores.

Por último, ousamos dizer a tantos quantos tomarem ciência desta experiência que não existe uma receita pronta, acabada. Faz-se necessário buscar, ousar e acreditar todos os dias. Acreditar em si e nos outros seres humanos, reinventando incessantemente nossas próprias ações e intenções.

Nenhuma teoria, por si mesma, dará fórmulas salvadoras. No entanto, ingredientes como o conhecimento, as vivências, os conflitos e a vontade de resolvê-los, aliados a perguntas tais como "o que temos?", "o que queremos?", "com quem contamos?", podem oferecer respostas que, certamente, identificarão os melhores caminhos a serem percorridos.

OUSAR É PRECISO: O TRABALHO DA ESCOLA ESTADUAL GUADALAJARA

*Prof^a Maria Helena da Silva Ramos**

*E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
surpreenderá a todos não por ser exótico,
mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto,
quando terá sido o óbvio.*

Caetano Veloso

Ao assumirmos a direção da Escola Guadalajara, chamada pela comunidade de Guadá, encontramos inúmeros problemas: conflitos, pichações, depredações, roubo (principalmente de merenda). Ou seja, problemas recorrentes na grande maioria das escolas públicas do nosso País. Nossa primeira iniciativa foi tentar entender o que acontecia em nossa escola, na comunidade escolar e no seu entorno.

Começamos promovendo uma série de reuniões com professores, alunos, pessoal de apoio, pais e responsáveis. O que poderia parecer óbvio, porém, não era tão simples, já que a escola e a comunidade não tinham esse tipo de prática, que, ao nosso ver, seria fundamental para construir acordos afirmativos dentro da realidade em que vivemos. O que mais nos chamava a atenção nessas reuniões era o fato de sempre nos depararmos com situações de desânimo e descrença, que se resumiam na certeza do fracasso. A nossa maior

Diretora do Colégio Estadual Guadalajara, Rio de Janeiro-RJ.

preocupação é que tal situação é profundamente propícia ao agravamento de situações relacionadas à violência.

Nós, direção e equipe pedagógica, não tínhamos nenhuma solução milagrosa e nem mesmo propostas muito bem organizadas e planejadas. Tudo o que tínhamos era a vontade de mudar e melhorar um pouco aquela situação; buscar, coletivamente, sair desse sentimento de fracasso e desesperança que vem marcando as escolas públicas e, principalmente, os segmentos juvenis.

Quando fomos selecionados como uma escola inovadora e indicados para participar deste seminário, ficamos pensando sobre os "porquês" dessa indicação. Na verdade, a primeira conclusão a que chegamos é que nossa Escola não difere da maioria das escolas públicas dos grandes centros urbanos brasileiros. O que temos tentado fazer é responder à realidade que o dia-a-dia nos impõe, construindo práticas que valorizam o diálogo, a força do coletivo e a autonomia dos sujeitos que compõem a unidade escolar. Todo esse trabalho é fruto de relações intensas e, muitas vezes, tensas entre professores, alunos, suas famílias, ex-alunos e a comunidade na qual nossa escola está inserida.

Hoje, podemos dizer que o nosso trabalho não vem servindo apenas para melhorar o desempenho escolar dos alunos, mas, principalmente, para a formação de alunos e ex-alunos conscientes, que trabalham para manter o trabalho da Guadá ativo, porque sabem da importância do mesmo para uma comunidade notoriamente marcada pela violência:

... ali, onde um simples pisar no pé pode significar a morte e onde a chuva, com suas enchentes, deixa no ar um cheiro de sangue humano, o trabalho vem conseguindo amenizar parte do problema.¹

¹ Depoimento, ao jornal *O Globo*, do ex-aluno Igor Aragão, componente da Trupe Teatral do Guadá em Cena, do Núcleo de Cultura do Colégio Estadual Guadalajara.

É um pouco dessa história que nos propomos contar a seguir.

1. UMA ESCOLA NA PERIFERIA DA PERIFERIA

A Escola Estadual Guadalajara situa-se em bairro pobre, na periferia da periferia. Ou seja, no bairro Olavo Bilac, localizado na periferia do Município de Duque de Caxias, que, por sua vez, integra a chamada Baixada Fluminense, periferia da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

Como a maior parte dos bairros da Baixada Fluminense, Olavo Bilac sofre com o abandono por parte do poder público, traduzido pela falta de saneamento básico, entre outras carências. Assim, observamos no bairro, a cada chuva mais forte, a ocorrência de deslizamentos das encostas, assoreamento de ruas já pavimentadas, inundação de vias públicas e residências e, como conseqüência, problemas de saúde dos moradores (alergias e doenças contagiosas). Essa situação é bastante concreta para a nossa escola, pois é fato que vários alunos já morreram desses males.

Ao redor do Colégio Estadual Guadalajara estão localizados os morros do Sapo, de São Pedro, da Caixa d'Água e do Alto-Mirim. Deles, recebemos grande número de crianças, adolescentes e jovens para a formação de nossas turmas.

Olavo Bilac é um bairro extremamente carente de recursos e equipamentos sociais e é grande a dificuldade da comunidade para ter acesso a atividades sociais, recreativas, educacionais, culturais e artísticas. Não há escolas municipais e o bairro conta apenas com duas unidades escolares da rede estadual. Resumindo, o espaço escolar é o único equipamento social público existente.

No que se refere a situações de violência no entorno da Escola, constata-se, sim, uma região tomada pela rede do tráfico de drogas. Infelizmente, ainda testemunhamos alguns alunos, ex-alunos e familiares de alunos com envolvimento direto nessa rede. Entretanto, também podemos afirmar, que, hoje, pela forma como atuamos, tal rede não consegue influenciar significativamente o cotidiano da escola. É claro que, em algumas situações, a Escola se vê impedida de funcionar por motivos externos, relacionados à disputa de poder, mas as questões são tratadas com abordagem direta, para que os problemas não se agravem ou tomem proporções incontroláveis.

Cabe destacar que, nos últimos anos, aconteceu na Baixada Fluminense a morte violenta de cinco professores, sendo três no município de Duque de Caxias. Todos eles morreram no exercício e pelo exercício de sua função.

É exatamente nessa complexa conjuntura que nossa Escola está situada. Atualmente, temos 1.776 alunos e 105 professores, que se distribuem entre o ensino diurno e noturno, da 1ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. Ou seja, circulam na escola, como alunos, crianças, jovens e adultos, das 7h às 23h, inclusive aos finais de semana. A Escola funciona com uma diretora e três diretoras-adjuntas, que compartilham a responsabilidade da gestão. O índice de evasão gira em torno de 10%.

2. AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELOS JOVENS

Iniciamos tentando organizar a parte administrativa da escola (secretaria, arquivo morto, departamento pessoal, etc.) e, daí, partimos para a parte político-pedagógica, ao nosso ver a mais difícil.

Como já nos referimos, a Escola não desenvolve apenas um programa ou um projeto, mas uma série de práticas que, hoje, já são completamente incorporadas às atividades regulares da escola, muitas delas, inclusive, fazendo parte do nosso currículo e da nossa proposta político-pedagógica. Para tanto, contamos com o apoio de três diferentes formas de organização: a Associação de Pais e Mestres/Associação de Apoio à Escola; Grêmios e o Conselho de Classe. Apresentamos, a seguir, algumas dessas atividades:

• Núcleo de Cultura do Guadá (NCG)

O primeiro espaço cultural dentro de uma escola pública no Estado do Rio de Janeiro nasceu em 1996, com o objetivo de diminuir a carência, ou melhor, a ausência de um contato sólido e direto com a arte. Nosso Núcleo de Cultura foi criado com base nas atividades desenvolvidas pelas animadoras culturais, a partir da grande procura dos alunos e jovens da comunidade e, principalmente, devido ao grande sucesso de nossa 1ª Oficina de Teatro, que teve como tema o massacre de Eldorado dos Carajás. Esse espetáculo conquistou, ainda em 1996, vários prêmios em diversos festivais da Baixada Fluminense. Descobria-se, ali, o que viria a ser o lema do Núcleo de Cultura do Guadá: ousar é preciso.

O NCG é coordenado por Animadoras Culturais, com o auxílio de vários jovens egressos das diversas oficinas: teatro, dança afro, percussão, capoeira. Como resultado dessas oficinas, temos também a Trupe Teatral Guadá em Cena, o Grupo de Dança Afro e a Banda Guadalaxé, de samba-*reggae*.

Dentre as atividades do NCG, destaca-se a Caravana Cultural, que já atendeu a um público acima de dez mil espectadores. Este projeto consiste em apresentar o conjunto

de nossas atividades artísticas em instituições (sindicatos, escolas, associações de bairros, universidades, etc.) que nos convidam.

Utilizando-se da arte, o NCG também auxilia e fortalece o desenvolvimento de nossas atividades pedagógicas no dia-a-dia, por meio de projetos específicos, elaborados e executados em conjunto com nossa equipe de orientação pedagógica, como, por exemplo: Projeto Sessão Literária, quando são apresentados, bimestralmente, nomes da música e literatura brasileiras (Monteiro Lobato, Vinícius de Moraes, Nelson Rodrigues, Chico Buarque, Cecília Meireles, Martins Pena, Machado de Assis, etc.); Semana da Cultura Negra, que tem como objetivo conhecer e divulgar a riqueza da cultura afro-brasileira, sendo que, anualmente, apresentamos uma mostra dos trabalhos realizados no decorrer do ano. Fechamos a semana com o "Terreirão do Guadá", festa aberta à comunidade, com diversas atrações.

A criação desse Núcleo foi fundamental, menos pelas atividades culturais, em si, e mais pela integração proporcionada entre a comunidade intra e a extra-escolar. Desde o início dessas atividades, não foram mais registrados furtos ou roubos na escola. A comunidade passou a fazer a própria segurança da Guadá, que, naquela altura, sem dúvida, já havia se tornado um bem público da localidade.

Apoiados nas atividades desenvolvidas pelo NCG, integramo-nos, em 2001, ao Programa Escolas de Paz.

• Programa Escolas de Paz

Desenvolvido pela UNESCO, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ), o programa representou uma grande conquista, porque

possibilitou a ampliação de nossas atividades, que passaram, também, a ser realizadas todos os sábados, beneficiando a comunidade com oficinas de dança de salão, artesanato, capoeira, caratê, teatro e percussão. Um grande salto foi dado com as atividades desse Programa, pois pessoas da comunidade e muitos dos nossos alunos, que já passaram por nossas oficinas regulares, hoje nele atuam como oficinairos, ensinando a pessoas da comunidade, e como coordenadores, auxiliando na organização e no apoio logístico.

Ressaltamos a importância do Escolas de Paz quando nos referimos a uma região tomada pelo tráfico de drogas, onde alunos, ex-alunos e familiares têm envolvimento direto e as situações de violência são constantes. Não queremos dizer, de uma forma simplista, que apenas participar de uma oficina no fim de semana vá afastar o jovem dessa realidade violenta. Mas acreditamos que, por meio do exemplo dado pelos jovens voluntários, da filosofia do Programa, da nossa prática pedagógica e do nosso conhecimento da comunidade, podemos mostrar outras possibilidades de vida, despertar desejos e formas de realização individuais e coletivas.

Acreditando no potencial do Escolas de Paz, apesar de determinada sua paralisação temporária em agosto de 2002, continuamos, dentro de nossas possibilidades, a desenvolver as atividades nos fins de semana, de acordo com as diretrizes do Programa. Esta decisão foi tomada por acharmos que sua desativação não só desmobilizaria o grupo como geraria desânimo e descrença, o que poderia dificultar sua retomada posterior.

• Projeto Lixo Urbano

Funcionando desde 1998, o projeto tem o compromisso de alertar nossa comunidade sobre a relação existente entre

as más condições de higiene (tratamento inadequado do lixo, falta de saneamento básico, etc.) e os problemas de saúde que ocorrem no bairro. Por meio deste projeto, as coordenadoras e o Guadá acreditam que podem e devem contribuir para mudar a dura realidade de nosso bairro, por meio da ação dos seus profissionais, do contato com pessoas e grupos que se propõem a representar a comunidade, da mobilização de alunos, seus familiares e vizinhos na defesa de seus interesses. Para atingir esses objetivos, o projeto tem vários subprojetos e oficinas ecológicas e de combate ao desperdício, dentre os quais destacamos:

Compostagem – Produção de adubo orgânico, onde os alunos utilizam as cascas de legumes, frutas e vegetais provenientes da merenda escolar para obtenção de terra preta. Com isso, demonstram que, pelo processo de compostagem, restos de alimentos, que atraem insetos, roedores e que transmitem doenças, podem resultar em adubo orgânico de ótima qualidade, oferecendo uma opção simples e fácil para a plantação e obtenção de alimentos saudáveis, livres de compostos químicos, sendo que qualquer pessoa pode pôr em prática, por menor que seja o espaço físico de que ela disponha;

Reutilização de lixo sólido não orgânico – Seleção do material a ser utilizado na obtenção de novos produtos criados nas várias oficinas de artesanato, brinquedos, instrumentos musicais, etc.

Oficinas de contação de histórias e produção de textos – Com a participação dos alunos do 1º segmento do ensino fundamental, são trabalhados temas ligados à educação ambiental. No final do ano, cada turma terá, como premiação, sua obra impressa e uma manhã de autógrafos na biblioteca, com direito a convites para a família e para os amigos.

Oficina de Leitura para o Ensino Médio – Leitura de um livro paradidático de temática ambiental, sobre o qual cada turma tem a tarefa de organizar e apresentar um seminário, o que proporciona discussões e debates nas turmas do ensino médio.²

Importante, também, foi a criação do Grêmio Estudantil Carlos Drummond de Andrade (Grecada), cuja atuação vai bem além da luta estudantil pelo passe livre. Desde sua criação, os membros do Grêmio têm tido participação ativa em vários projetos desenvolvidos pela escola. Hoje, nosso Grêmio divide com a direção a responsabilidade pela confecção e emissão das carteiras de estudantes, além de ser responsável pela utilização da sala de informática, organizando horários e formas de utilização dos computadores pelos alunos. Ressaltamos, aqui, a atuação responsável de seis alunos e uma ex-aluna que atuam como voluntários na biblioteca, permitindo a utilização de seu acervo, de cerca de três mil exemplares, em tempo integral.

Além dos projetos específicos da unidade escolar, temos participado de projetos oferecidos por outras instituições, tais como o Projeto "Quem Lê Jornal, Sabe Mais". Promovido pelo jornal *O Globo*, o projeto, além de fornecer diariamente exemplares do jornal (que foram utilizados maciçamente pelos docentes na confecção de trabalhos e como material de apoio às aulas), oferece palestras e oficinas para os professores e outras atividades

² Como resultado da intensa atividade desenvolvida e da grande quantidade de material coletado pelo Projeto Lixo Urbano, no ano de 2002 instituímos a disciplina "Educação Ambiental" na parte diversificada de nossa grade curricular. Esta disciplina tem temas específicos para cada série e, de acordo com o conteúdo desenvolvido em sala de aula, temos visitas a locais (estações de tratamento de água e esgotos, aterro sanitário, áreas agrícolas do Município) e a instituições (Furnas, Cedae, Fundação Oswaldo Cruz, etc.) ligadas ao tema.

para o alunado. Como exemplos dessas atividades, citamos o subprojeto "Repórter do Futuro", por meio do qual os alunos puderam acompanhar as várias etapas da confecção do jornal, experimentaram o dia-a-dia de um jornalista e aprenderam como elaborar uma reportagem. No final do curso, várias reportagens foram elaboradas por eles e publicadas. Outro subprojeto foi o Concurso de Charges, que deveriam ser confeccionadas a partir de reportagens publicadas no jornal e trabalhadas em sala de aula. Dos três prêmios oferecidos nesse concurso, o primeiro e o segundo lugares foram de alunos do Guadá.

Além das atividades ligadas aos projetos, nossa escola promove muitas saídas/passeios culturais: visitas a museus, exposições, planetário, zoológico, teatros, palestras, etc. Tais saídas têm como objetivo ampliar o universo cultural de nossos alunos, além de habituá-los ao convívio com grupos sociais diversos.

Temos desenvolvido o senso e a prática democráticos por meio de ações concretas: os nomes do nosso Grêmio Estudantil, Carlos Drummond de Andrade, e de nossa Biblioteca, Olavo Bilac, foram escolhidos mediante campanhas em todas as turmas e posterior votação de toda unidade escolar. Vários professores também auxiliaram e acompanharam todo processo das duas eleições. A votação para a escolha do símbolo do Projeto Lixo Urbano foi efetuada após desfile de modas, com símbolos e roupas confeccionados pelas turmas com material reciclado (sucatas). Também em 2001, o grêmio, a pedido dos alunos, fez uma votação para a mudança da camiseta do uniforme. Infelizmente, porém, a coordenadoria não autorizou o uso da camiseta votada, alegando que já existia uma resolução determinando qual seria o uniforme oficial das escolas da rede estadual.

• Jornada Pedagógica

Após várias reuniões, percebemos que os professores tinham muita dificuldade em discutir de forma clara e objetiva os temas ligados à educação. Normalmente, as discussões permaneciam no "achismo". Daí, planejamos e organizamos nossa I Jornada Pedagógica, quando não só discutimos o conceito de educação como ainda elaboramos e apresentamos trabalhos baseados na leitura e no debate de textos previamente selecionados. A partir dessa experiência, instituímos um dia inteiro (no mínimo) por ano para discutir e tratar de temas ligados à educação, além das reuniões pedagógicas e de planejamento integrantes do calendário escolar. Já estamos na VIII Jornada Pedagógica e, atualmente, temos tido a procura e a participação de professores de outras unidades escolares.

No dia-a-dia de nossa Escola, muitos alunos e ex-alunos já coordenam algumas atividades, permanecendo na Escola além de seu horário regular, para preparar as atividades. Nosso alunado tem o hábito de ocupar seu tempo livre com programações de atividades curriculares e extracurriculares, sendo a grande maioria dessas atividades organizadas por eles próprios. Cabe destacar que todos os espaços da Escola são disponibilizados para os jovens nos finais de semana. Por esta razão, tudo o que se realiza nos finais de semana e fora do horário de aula faz parte do planejamento regular da escola.

Nosso Colégio não tem vigia e nem segurança, muito menos circuito interno de televisão. Fazemos, aliás, uma crítica veemente à instalação de circuito interno de TV em escolas para fins de vigilância. Achamos que sempre é melhor conversar com os alunos quando há pichações e outros problemas, enfrentando as dificuldades por meio do diálogo, do que fazer controle tecnológico de suas ações. Resolvemos problemas, tais como as invasões externas visando ao roubo,

à depredação, etc., estabelecendo relações de proximidade com a comunidade, que passou a cuidar da escola e ajudar na vigilância durante a noite e nos finais de semana.

Sem dúvida, todas essas atividades que apresentamos acontecem por termos como principais aliados para o desenvolvimento dos trabalhos na escola alunos, ex-alunos e professores. Entretanto, a autonomia dos diversos grupos da escola (professores, alunos, funcionários, grupos mistos dos diferentes turnos) é uma marca nossa, por possibilitar que a Escola tenha vida e que as atividades fluam sem que seja necessário que uma só pessoa centralize a sua organização. Dessa forma, efetivamente, estamos trabalhando com a auto-estima de todas as pessoas.

3. PENSANDO SOBRE A ESCOLA GUADALAJARA

Na menor das minhas ações, afeto toda a humanidade.

Sartre

Quem são os jovens da nossa escola? Trabalhadores e não-trabalhadores; envolvidos com o tráfico e não-envolvidos com o tráfico; com família e sem família; já pais e mães ou ainda sem filhos, mas absolutamente jovens pobres da periferia do Rio de Janeiro, que carregam todas as desigualdades, discriminações e exclusões que um jovem pobre carrega em nossa sociedade. Todo educador deve, hoje, estar profundamente preocupado com tal questão, e é exatamente isso o que pode fazer a diferença na Escola Guadalajara, já que temos um conjunto de profissionais preocupados com as desigualdades profundas que marcam nossos jovens.

E por que estamos preocupados? O que isso tem a ver com a educação? E com a violência? Porque a discriminação, a desigualdade e a exclusão são formas de anulação das pessoas. Os jovens, se forem tratados unicamente dessa forma, certamente se anularão, e essa anulação poderá se manifestar de diferentes formas, como, por exemplo, por meio da violência. A escola não pode dar as costas para seus jovens, não pode ser indiferente a eles, porque essa é a base da educação nos dias de hoje. Devemos construir formas que, tal como nos alerta o sociólogo Luiz Eduardo Soares, dêem visibilidade aos jovens, seja pela cultura, pelo diálogo e por boas aulas, valorizando suas diferentes formas de existência. Encontrar essas formas é o nosso principal desafio.

Em nossa experiência na direção da Escola Guadalajara, percebemos que a juventude tanto quer entender o mundo quanto ser vista por ele. Então, tudo o que dizemos sobre ele interessa muitíssimo aos nossos jovens: uma palavra, uma sugestão, uma crítica, a fala do professor, do amigo da escola, da família. Qualquer palavra significativa provoca-lhes logo uma curiosidade enorme e uma ansiedade muito grande, porque precisam de instrumentos para entender e ser entendidos.

Percebemos que esses jovens estão procurando estratégias que, além de darem conta de sua existência concreta e de sua família, os façam ser reconhecidos pelo que produzem, como, por exemplo, serem valorizados por pertencerem ao grupo de literatura, ao grupo de teatro, à banda Guadalaxé ou ao Grêmio, entre outros agrupamentos juvenis. Se existimos pelo olhar do outro, é fundamental que, quando o outro olhar para nós, olhe-nos com algum respeito, dando-nos a convicção de que temos algum valor. Todo ser humano precisa do outro para reconhecer em si mesmo algum valor. Ninguém absolutamente sozinho afirma sua humanidade. É tal olhar que pode granjear para esse jovem a condição de cidadão.

O que estamos vendo é a importância de práticas que contribuam para valorizar a juventude, dar-lhe visibilidade. E, para isso, é fundamental que todos os que fazem parte dessa realidade tenham autonomia.

Não acreditamos em diretor que diz que sua escola não tem conflitos. Na verdade, isso não existe. Muitas vezes o conflito é abafado, silenciado pela repressão. Não cremos que um ato puramente amedrontador seja educativo. Acreditamos muito mais em tornar claros e explícitos os conflitos, bem como no seu enfrentamento por meio do diálogo, reconhecendo, entretanto, que a autoridade tem um papel fundamental nessas relações. Assim, vamos educando, mostrando que outras vias são possíveis, e não só a da violência. Como canta "O Rappa", banda idolatrada por nossos jovens, "a paz sem voz não é paz, é medo".

Queremos destacar, entretanto, que não construímos deliberadamente um "plano" ou um "projeto" visando a dar autonomia aos alunos, dialogar com eles ou valorizar suas iniciativas positivas. Na verdade, a prática e o dia-a-dia vêm nos mostrando que não dá para construir alianças, parcerias e convivências de paz sem autonomia, sem diálogo e sem acordos. Ter a coragem de assumir que a escola não é só sua, mas também de uma série de pessoas que produzem a sua existência, pode, efetivamente, contribuir para alguma mudança positiva. Esses jovens não participam de alguma coisa que fazemos para eles. Na verdade, eles é que organizam, planejam e fazem as coisas acontecerem. Caso contrário, nada existiria, porque é absolutamente impossível uma escola prescindir de seus alunos no desenvolvimento das atividades.

Não temos receitas. O que temos é uma profunda crença nesses jovens, no diálogo claro e transparente, na autonomia para criar condições para que eles desenhem uma existência mais digna na escola e na vida. Na nossa escola os recursos

são limitados, a infra-estrutura bastante precária, o quadro de funcionários pequeno. Com melhores condições, poderíamos, sem dúvida, estar realizando um trabalho muito mais qualificado. Diante de nossas limitações, na condição de educadores, optamos em dar a régua e o compasso aos alunos, para que eles tracem a sua própria história.

Acreditamos que o Colégio Estadual Guadalajara pode e deve contribuir para mudar a realidade do bairro Olavo Bilac, por meio da ação dos profissionais que nele trabalham, do contato com pessoas ou grupos que se propõem a representar a comunidade ou da mobilização de alunos, familiares e vizinhos na defesa de seus interesses comuns.

Além do empenho na formação de uma consciência crítica sobre as dificuldades enfrentadas pela comunidade, também é nossa preocupação formar indivíduos capazes de reconhecer e desenvolver ao máximo suas potencialidades, em busca de realização não apenas profissional, mas, também e principalmente, pessoal.

Num mundo que pretende reduzir todos a meros digitadores/apertadores de botões, em que nossa capacidade de perceber e pensar se transfere, cada vez mais rapidamente, a máquinas superpotentes, é nosso compromisso resgatar a individualidade do aluno, de modo que este coloque a serviço da coletividade todo o seu potencial, sem abdicar, no entanto, de sua própria satisfação. Esta é a razão pela qual nossa escola prioriza o trabalho com a cultura, por meio das diversas formas de manifestação artística, uma vez que o estudo, a pesquisa, o conhecimento e a vivência de aspectos culturais é que podem nos fornecer o perfil da comunidade a que servimos. É também a arte que propiciará ao aluno a possibilidade de expressar suas ansiedades, capacidades e potencialidades.

Como diria a música "Um índio", de Caetano Veloso, a única surpresa que trazemos aqui é o óbvio: diálogo, autonomia,

visibilidade, aliança com os jovens, compromisso e possibilidade de ter um contato sólido e direto com a arte.

Perdemos jovens para a violência? Sim, ainda perdemos. Mas, sem dúvida, estaríamos perdendo bem mais se estivéssemos fazendo um outro tipo de educação.

E ASSIM, APESAR DAS GRANDES DIFICULDADES, A COMUNIDADE DA LINHA DO TIRO E A ESCOLA PADRE NÉRCIO VÊM, JUNTAS, FAZENDO SUA HISTÓRIA

*Prof^a Miriam Maria da Paz**

Nossa Escola, que teve seu início caracterizado como um espaço comunitário, tem este nome em homenagem ao Padre Nércio, conhecido por sua grande atuação na comunidade e por seu enorme carisma. Em 1987, foi integrada à rede do Estado de Pernambuco, passando, a partir daí, a ser regida da mesma forma que as demais escolas públicas estaduais.

Está localizada no bairro Linha do Tiro, que, no passado, foi utilizado pelo Exército para treinamento. A região conta com uma área de mata atlântica, fator de amenização das altas temperaturas freqüentemente registradas e de valorização ecológica. Entretanto, tal localização também traz alguns problemas: há preocupação com a ocorrência de estupros e assaltos, facilitados pelo fato de a área ser deserta, por dispor de pouca iluminação e ser carente de segurança e policiamento, características geralmente presentes nas áreas populares.

No bairro, são poucas as opções de lazer, restringindo-se às Cruzadas, eventos musicais realizados pela igreja evangélica, o que torna qualquer iniciativa voltada para seus moradores de grande valor. A grande maioria das residências não tem saneamento básico, da mesma forma que também é

Diretora da Escola Estadual Padre Nércio Rodrigues. Recife-PE.

precário o atendimento médico, decorrente da ausência de postos de saúde, fator de deslocamento dos moradores para outro bairro, em busca de assistência. São predominantes as atividades econômicas informais e as atividades na área do setor de serviços. Neste contexto de grande precariedade, é fácil imaginar os enormes desafios que a Escola vem enfrentando desde sua fundação.

No início da década de 90, nas proximidades da Escola, surgem os primeiros grupos de jovens, que se organizam com a finalidade de expressar suas críticas e seus descontentamentos. Entretanto, em função da atuação de vários de seus elementos, que passam a ter atitudes não condizentes com os objetivos até então declarados, este movimento se fragiliza, desgasta-se, chegando, inclusive, a alguns embates com a polícia tendo repercussões negativas para toda a comunidade. Neste período, inclusive, a Escola foi invadida por um desses grupos à procura de um aluno da escola considerado rival por pertencer a um outro grupo do bairro, instaurando então, no seu interior, um clima de profunda insegurança. A necessidade de construir os muros ao redor da escola surge a partir desse dia.

A Escola, então, que era utilizada como via de passagem, passa a ser vista como um obstáculo para as pessoas que transitavam pelo seu terreno aberto, gerando um descontentamento para alguns dos moradores, que vêm na destruição desse muro a única saída. Inicia-se, assim, um processo de constante construção e derrubada, num clima de confronto que se estende até à tomada de decisão da escola de iniciar um diálogo com a vizinhança.

Na tentativa de estabelecer uma relação que permitisse superar o impasse criado pelo enfrentamento da Escola pela comunidade, só restava esse caminho, ou seja, uma mobilização na direção do aprofundamento da

discussão acerca dos interesses que estavam em jogo naquele momento, visando a garantir e preservar o trabalho escolar. Com este objetivo, torna-se decisivo conhecer as lideranças locais, criar um canal que permitia chegar aos responsáveis por aqueles atos e tentar reverter a situação instaurada.

São realizadas várias reuniões e, nesse processo, um jovem de 19 anos – certamente envolvido com o problema –, morador da comunidade e portador de forte influência sobre ela, acaba por sentir-se compromissado com a causa da escola, assumindo as negociações com ela. A Escola reafirma seu propósito de manter o muro de pé e, ao mesmo tempo, dispõe-se a relevar o episódio.

A reação do jovem é imediata: compromete-se a realizar uma reunião com o grupo que sabia ser o responsável pela agressão à Escola. Garante, ainda, que, a partir daquele dia, ela não sofreria mais qualquer violência, ressaltando, porém, que só estava tendo aquela iniciativa porque tinha sido bem tratado pelas pessoas da escola. Para que se possa ter uma idéia do por quê dessa situação, o jovem, ao chegar à escola, tinha uma grande ferida nos pés, que nos impressionou bastante, a ponto de tomarmos a iniciativa de tratar daquele ferimento. A verdade é que, depois deste episódio, a escola nunca mais foi agredida.

Este fato é o marco na história de nossa Escola, pois, a partir daí, passamos a perceber a necessidade de estabelecer uma maior articulação com a comunidade, conscientizando-nos da importância de criar laços, vínculos fortes com os moradores que vivem à volta da Escola. Percebemos, ainda, que o estreitamento das relações poderia levar a novas atitudes, novos procedimentos de ambas as partes, que certamente contribuiriam para a viabilização da Escola como instituição possuidora de uma função social a desempenhar naquele lugar.

Embora professora há mais de 16 anos, com nível superior completo em Letras, o sonho de continuar a estudar a partir de tudo o que tenho vivido vem se fortalecendo. Considero que as faculdades de Serviço Social e Psicologia podem contribuir bastante para o cotidiano do meu trabalho, por serem áreas que possibilitam o domínio de alguns conhecimentos dos quais sinto falta em determinadas situações que enfrentamos na Escola como diretora.

Episódios recentes, ocorridos em várias escolas brasileiras e relacionados à questão da violência, têm exigido, de nossa parte, uma compreensão que, se por um lado, requer muita reflexão e estudo, por outro, demandam respostas imediatas. Alguns desses casos, dos quais temos conhecimento pela imprensa, têm assumido uma proporção tal que não podemos mais desconsiderar a urgência em tratá-los, pois revelam a necessidade de se redefinir, de forma explícita, os diversos papéis de cada um dos envolvidos no trabalho escolar.

Os falsos dilemas que surgem quando enfrentamos, por exemplo, a discussão sobre de quem são as responsabilidades pela educação dos jovens, se dos pais ou da escola, também nos remetem a possíveis questionamentos sobre nossos verdadeiros objetivos com a educação e, particularmente, com nosso projeto pedagógico.

Em nossa Escola trabalham 38 professores e estão matriculados 1.335 alunos no ensino fundamental, no ensino médio e nas classes de educação de adultos. Nesses dois anos de prática como diretora, venho constatando que dirigir uma escola que atende a tal número expressivo de alunos, com idades e preocupações tão distintas, tem sido um desafio constante, que requer organização, disponibilidade

e compromisso, tanto pelo caráter que assumem as questões pedagógicas e administrativas quanto pela visão ainda existente de que tudo na escola é de responsabilidade do diretor.

Minha carga horária é de 10, 12 horas diárias, tempo insuficiente, muitas vezes, para equacionar a imensidão de tarefas e problemas que surgem no cotidiano escolar, tais como: a urgência em sistematizar a proposta pedagógica da escola; os pontos prioritários que devem ser discutidos nas reuniões da equipe; a preparação do Conselho de Classe; como suprir a falta de professores em algumas áreas; a necessidade de uma obra, de uma reforma; a urgência em chamar para conversar o responsável pelo aluno que vem apresentando dificuldades; o encaminhamento de um passeio e as medidas administrativas que ele exige; a compra do material pedagógico que se esgotou... Todas estas questões – e mais a importância em considerar em nosso planejamento as especificidades da comunidade do entorno, sua história, sua cultura, quando pensamos na construção da escola –, aparecem no cotidiano de forma muito incisiva.

Generalizações já sabemos que não cabem. Cada escola é única e o que ela realiza é resultado de vários fatores particulares, daí não merecer comparações. As saídas para os problemas que surgem obedecem a uma lógica própria, construída no tempo por aquele determinado grupo social, comprometido com aquela determinada gestão, com aquelas determinadas pessoas. Só então é possível construir e exigir responsabilidade de cada um dos envolvidos no trabalho. O compromisso em resgatar a visão de que o conhecimento é fundamental e sua construção um objetivo permanente torna-se, então, de todos. Da mesma forma que o compromisso com o coletivo escolar, com a comunidade do entorno...

Quando assumimos a direção da Escola, ela estava muito envolvida com a discussão da violência na comunidade, decorrente, principalmente, da realização de uma feira semanal que acontece no espaço em frente e que, dentre outros produtos, comercializa alguns de origem desconhecida, transformando-a num local de disputa, brigas, confrontos com a polícia, etc. Ela tem uma grande importância no bairro, pelo fato, principalmente, de garantir trabalho para muitos dos seus moradores, inclusive para alguns dos alunos da escola. Seu comércio tem peso na comunidade, sendo inclusive reconhecido por outros bairros de Recife.

Entretanto, se, por um lado, a proximidade da escola com essa feira traz novas perspectivas de trabalho para a comunidade, por outro, veio facilitar o uso de drogas. Assim, alguns alunos que não apresentavam comportamentos caracterizados como agressivos e indisciplinados até então, começaram a apresentar problemas. Conflitos entre eles passaram a ser resolvidos a tapas e murros, tornando-se uma rotina. O episódio que envolveu um aluno com problemas mentais e que, num determinado dia, foi obrigado a beber urina é dessa época.

Neste contexto, a construção de um trabalho com características particulares, que permitisse responder a esses atos violentos tornava-se urgente. Começamos então a pensar em algumas ações que pudessem contribuir para o nosso trabalho, que, naquele momento, revelava dificuldades que mereciam ser enfrentadas. A elaboração urgente de estratégias que comprometessem a todos com a discussão sobre o que fazer afirmava a nossa disposição. Os alunos estavam sinalizando uma situação que indicava claramente uma falta de controle da escola, a violência estava começando a entrar dentro dela. Os índices relativos ao

abandono e a repetência vinham a confirmar ainda mais nossa preocupação. A discussão de determinados temas considerados tabus passava a ser do interesse de todos e, ao mesmo tempo, um desafio.

O ensino médio, etapa que concentra, na sua grande maioria, em nossa escola, jovens que se sentem cada vez mais excluídos e expostos a uma violência crescente, apresentava, particularmente, números muito altos de abandono, exigindo também novos procedimentos e respostas imediatas. Como solução inicial, começamos a colocar em prática o Projeto Avançar, uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE/PE), a Fundação Roberto Marinho e o Sistema de Acompanhamento Escolar (Isae), da SEE/PE, que vem contribuindo muito no sentido de dar uma resposta à questão do abandono e da repetência, que já se tornou histórica. Com uma proposta de trabalhar em 18 meses o currículo do ensino médio, obedecendo a uma organização que prioriza determinados conteúdos, criamos uma turma com 28 alunos que optaram por tal modalidade e que têm mais de 18 anos de idade. Embora recente, esta experiência vem sendo avaliada como positiva. Vários alunos que anteriormente não tinham se definido pelo Projeto, já se inscreveram para o próximo ano, influenciados pelos alunos que, no cotidiano da escola, vêm demonstrando uma motivação maior para os estudos.

A etapa de maior repetência ainda é a do ensino fundamental, da 5ª à 8ª série e no período da tarde. A causa mais apontada tem sido o fato de que os alunos nessa faixa de idade já não têm mais a atenção dos pais direcionada para seus estudos. Da mesma forma, também observamos como uma das causas, e que merece ser considerada, a entrada desses jovens na adolescência, fase reconhecida como de grande instabilidade emocional.

A falta de possibilidades de lazer, de espaços de sociabilidade, que poderiam tornar a vida desses jovens mais divertida, mais agradável e mais prazerosa, tem tido graves conseqüências. Some-se a isso o fato de na 5ª série existir uma grande mudança no número de professores por turma, que passa a ser de um por matéria, o que provavelmente contribui para um maior distanciamento na relação professor/aluno, já que, com o tempo reduzido, este se dedica menos aos alunos, gerando, em alguns casos, muita insegurança. Para dificultar ainda mais, a ajuda aos pais nas tarefas da casa passa a ser mais exigida, o que certamente compromete os estudos.

Nossa escola está atenta a tais indicações da realidade. Por esta razão, procuramos, nos momentos dedicados ao atendimento aos pais, discutir soluções que podem, de alguma forma, atenuar os problemas, dando sempre prioridade, pelas graves conseqüências que acarretam, à falta de carinho e à violência familiar.

Comprometer o conjunto dos professores nessas discussões, na busca de alternativas possíveis e de metodologias inovadoras capazes de contribuir para a mudança do nosso trabalho, tem também merecido nossa atenção. Não quero sonhar sozinha, quero acreditar que é possível construir juntos o trabalho de nossa escola. É neste sentido que, nos momentos dedicados aos Conselhos de Classe, temos procurado priorizar o estudo dos casos referentes àqueles alunos que merecem atenção especial.

Embora consideremos que o alunado de nossa escola não seja diferente das crianças e dos jovens de outras escolas, que, também como eles, são crianças, jovens e adultos que trabalham, nossos alunos certamente têm especificidades, que devem ser conhecidas para serem trabalhadas. A melhor solução que se apresenta é sempre o estabelecimento do

diálogo permanente, capaz de construir pontes, se possível com elos de confiança com a escola.

Outro ponto que tem merecido nossa dedicação é quanto ao investimento na estrutura física da escola. Em nossa concepção, ela deve oferecer um espaço que demonstre respeito e consideração ao aluno, tão necessários para a elevação de sua auto-estima, ou seja, um espaço que ele sinta vontade de cuidar e de preservar. Isto porque não há dúvida de que a preocupação de uma escola em garantir que o tempo reservado ao estudo seja vivido de maneira agradável é muito valorizado pelos alunos.

No momento, estamos passando por uma reforma, reorganizando as salas e aguardando as orientações e os instrutores da SEE/PE responsáveis pelas aulas de informática, que permitirão a utilização dos nove computadores doados pela Empresa de Correios e Telégrafos, pelo Projeto Amigos da Escola promovido pela Rede Globo.

Outro Programa que considero importante e que vem contribuindo muito para a melhoria das relações da escola com a comunidade é o Escola Aberta. Iniciado a partir de um convênio entre a UNESCO e a SEE/PE, vem transformando os fins de semana na escola em verdadeiros espaços de cultura e lazer, onde cerca de 300 jovens divertem-se, apresentando seus grupos de dança, capoeira, oficinas de teatro e de música, além de torneios de jogos, entre outras atividades.

De forma organizada e obedecendo a um planejamento discutido com os diversos grupos, um ex-aluno coordena, com alguns voluntários, todas as atividades, além de ser um dos membros de um dos grupos de música. Seu relato nos demonstra o grau do comprometimento que tem com a escola, sua solidariedade para com os amigos, sua liderança na comunidade e sua inserção social:

– Tenho 23 anos, estudei do fundamental ao médio aqui na Escola e todos os dias fico das 7h30 às 12h de forma voluntária, ajudando na cozinha, na merenda e tirando dúvidas dos alunos nas matérias em que eles têm dificuldades. Sempre morei na comunidade. Conheço bem Recife e seus lugares históricos, conheci tudo sozinho, mas os museus, com a escola. Ando em toda a comunidade e sou conhecido como o rapaz do Projeto e dos grupos de música. Também gosto de dançar. Conheço muitos alunos de outras escolas que vêm para cá porque nas escolas deles não tem nada disso. Acho que o programa ajudou muito para os estudos dos alunos. Com o dinheiro que a UNESCO deu para o Programa, compramos o material para alguns jogos, camisetas para os times de futebol e para os grupos de dança (Entrevista de ex-aluno, coordenador do Programa).

Também integra a equipe do Programa "O Mestre Lua", que faz parte de uma ONG contratada pela UNESCO. Realiza o Projeto Cultural "Pernambuco", percorrendo alternadamente, com seu grupo de dança, composto de 45 crianças e 55 jovens, todas as escolas que pertencem ao Programa.

É importante esclarecer que não permaneço na escola durante a realização das atividades do Escola Aberta. Estou presente nela durante toda a semana e à frente do planejamento de suas atividades. No entanto, tenho acompanhado de perto o trabalho do coordenador e considero que os alunos vêm respeitando o espaço físico da escola. Por esta razão, posso preservar meus fins de semana. Assim, aos sábados e domingos fico com minha família, vou à praia, ao teatro, ao centro espírita.

Os professores também não participam diretamente do Programa, embora ajudem no mutirão da escola para os fins de semana em tarefas necessárias à sua organização. É verdade, que além de sentirem necessidade do descanso semanal, a sua grande maioria aproveita as oportunidades

de trabalho que surgem para garantir um incremento de salário. Afinal de contas, fazem parte dessa categoria reconhecida nacionalmente pela baixa remuneração:

– Antes, tinha medo que as pessoas que viessem para a escola nos sábados e domingos estragassem o nosso espaço. Hoje penso diferente. Acho que o Programa Escola Aberta tem contribuído muito para os alunos, eles estão mais interessados pelos estudos, têm mais respeito pelo espaço da escola, não estragam nada. Ao contrário, têm uma preocupação com ele e ainda aproveitam o tempo do sábado e domingo de outra forma (Entrevista com professor).

– Acho que o professor não participa do Programa porque trabalha muito durante toda a semana e nos finais de semana precisa fazer bico (Entrevista com coordenador do Programa e ex-aluno).

É importante registrar a compreensão, a consciência do coordenador a respeito da situação do professor, o que certamente, reflete o respeito que o professor também demonstra por ele no cotidiano do seu trabalho.

Todas as salas da escola são utilizadas pelo Programa, menos a dos computadores. Existe um programa desenvolvido pela SEE/PE que atende aos moradores da comunidade que demonstram interesse em trabalhar com informática. Uma escola da região, responsável por tal trabalho, disponibiliza, semanalmente, uma sala onde são dadas as aulas.

A partir de várias iniciativas dos professores, alguns bastante criativos – que, integrando as diversas áreas do conhecimento, vêm encontrando maneiras diferentes de discutir temas e conteúdos considerados importantes pelos alunos e mesmo por alguns pais –, sentimos que estamos construindo coletivamente nossa proposta pedagógica. Sabemos o que queremos. Nossos murais são um exemplo disso:

Nossa visão estratégica e nossos valores:

- 1. Participação**
- 2. Respeito ao indivíduo**
- 3. Transparência**

Brasil: O país que eu quero. A Independência não combina com exclusão.

**Mude esta situação.
O voto é a força do cidadão.**

A Escola vem promovendo vivências, debates que têm contribuído muito para a troca, reflexão e construção de idéias sobre violência, drogas, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e solidariedade, contando, inclusive, com a presença de muitos pais e pessoas da comunidade. A partir do interesse demonstrado por alguns alunos, determinados temas são selecionados e, depois de aprofundados por eles, socializados nas aulas, tendo-os como expositores. Acho que tais momentos estão sendo legitimados pela comunidade, onde o respeito pelo saber que vai sendo construído é valorizado. São passos que, sem dúvida, caminham na direção da construção da cidadania.

Outra prática comum que tem sido adotada pela Escola, e que tem alguns professores como responsáveis, é a de levar pessoas da comunidade, pais e alunos para visitas a museus e exposições, contribuindo para o reconhecimento de muitos deles do seu lugar, da sua cidade, dos muitos elementos que, enfim, fazem a sua identidade, a sua história. Como exercício que permite a inclusão, é inovador e mote para muita discussão, porque abre a possibilidade de eles se sentirem mais próximos de suas próprias histórias, de suas formas de pensar e de agir.

Escola e Comunidade vão assim se interpenetrando, se influenciando, cada uma interferindo na dinâmica da outra, ampliando os espaços de convivência, de socialização e, quem sabe, talvez um dia os professores não vejam aquela comunidade simplesmente como o caminho que eles percorrem para chegar à Escola.

Acho que estamos conseguindo fazer dela um espaço democrático, que vem cumprindo sua função histórica, seu papel institucional, por meio da integração professor, aluno, pais e comunidade. Nossa escola tem se tornado uma Escola da comunidade. Os depoimentos seguintes expressam muito do que estou falando:

– Estamos vindo todos os sábados e domingos pra cá e gostamos muito (Entrevista de casal de namorados que estuda em outra escola, que não abre nos finais de semana)

– Estudei aqui todo o ensino fundamental e nunca pensei que uma escola pudesse fazer isto que esta Escola está fazendo. Acho que agora mudou o entrosamento com a comunidade. Antes não tinha nada disso (Entrevista com ex-aluno).

– Estamos aqui todos os sábados e domingos. Na nossa escola não tem esse trabalho com a comunidade (Entrevista com grupo de jovens de outra escola).

Acho que as ações que vão sendo consideradas como bem-sucedidas podem contribuir para que a escola passe a ser vista como espaço cultural público. É claro que a comunidade vai também dando seus vários significados. É assim mesmo. Tais espaços são recentes, estão sendo criados e articulados em meio a muitas decisões, são ainda em número reduzido, mas expressam o desejo da convivência e da importância do lazer.

O QUE FAZ A DIFERENÇA: ALGUNS PONTOS EM COMUM ENTRE AS TRÊS EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS

Antes de qualquer reflexão que busque dar conta de quais seriam os grandes traços de união entre as três experiências apresentadas neste artigo, cabe ressaltar que não se pretendeu aqui dar fórmulas prontas e acabadas para determinados "males" que afligem a sociedade, com eficácia garantida não importa o lugar ou o contexto de sua aplicação. Muito pelo contrário: conforme afirmam em coro as três diretoras aqui ouvidas, receitas prontas não existem. Cada uma dessas escolas construiu o seu próprio caminho, à luz tanto de sua trajetória e potencialidades, como também de suas limitações. Apresentá-las no que elas têm de particular, entretanto, mapeia percursos e iniciativas que podem ultrapassar as suas próprias peculiaridades, além de contribuir para a difusão e ampliação do conhecimento acerca de uma área ainda pouco explorada na recente literatura brasileira sobre o assunto.

Feito o esclarecimento preliminar, ao se procurar nos três relatos quais os seus principais pontos de interseção, depara-se com aquele que, sem qualquer dúvida, figura-se como o mais significativo: todos representam verdadeiras estratégias de superação, estratégias estas empreendidas por pessoas que – individual ou coletivamente, direta ou indiretamente envolvidas nos processos – "teimam" em fazer da escola uma instituição capaz de construir respostas efetivas para o seu tempo, por piores que sejam as circunstâncias e por mais acirradas que se apresentem as contradições.

Numa época como a que vivemos, quando as mais diversas formas de violência insistem em se tornar um imperativo do dia-a-dia, atropelando a todos em sua rápida escalada, seria extremamente fácil sucumbir ao acovardamento. No entanto, é exatamente o oposto o que essas histórias nos contam, pois elas constituem, em sua própria essência, mecanismos de enfrentamento. Enfrentamento de uma situação adversa, que os mais pessimistas já se acostumaram a classificar de "fora de controle", mas que, sim, pode ser revertida. E aqui estão alguns exemplos.

Outro traço característico das experiências é a compreensão da escola pública como um bem efetivamente público, o que, à primeira vista, contradiz a histórica tradição patrimonialista entranhada na sociedade brasileira, que transforma aquilo que, em tese, deveria pertencer ao conjunto do corpo social em propriedade privada daqueles que o administram ou que sobre ele detêm algum tipo de poder.

Assim, a escola, reforçando seu caráter de instância de construção do conhecimento, apresenta-se como espaço onde todos têm o direito de circular e do qual também podem desfrutar, seja para se divertir, encontrar amigos, passar o tempo, etc., entre uma infinidade de outras possibilidades. Vale sempre lembrar que tal leque de opções vai depender, obviamente, de determinadas limitações, dentre as quais destaca-se, na maioria das vezes, a escassez dos recursos financeiros disponíveis para a realização de atividades no âmbito escolar.

Tais experiências também sugerem uma proteção no campo das relações e atitudes, como o estabelecimento de acordos, por meio do diálogo, estratégias de mediação, espaços de sociabilidade, implementação de projetos que busquem a solidariedade e o sentimento de pertencimento à

escola e mecanismos de valorização dos sujeitos que fazem desse cotidiano, particularmente, os jovens.

Também recorrente nos casos relatados foi a menção à participação voluntária, que assume papel de destaque, notadamente no desenvolvimento da maior parte das variadas atividades que integram as experiências. Tomando-se por referência o fato de essas experiências estarem se desenvolvendo em escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social, contando, na maior parte dos casos, com a participação da comunidade escolar ou de seu entorno na gestão e/ou no oferecimento de atividades, pode-se dizer que elas implicam a ação de atores potencialmente em igualdade de condições. Daí não dizerem respeito, de maneira geral, à prática da participação voluntária com base na alteridade, mas, sobretudo, no exercício da solidariedade entre próximos, o que pode criar vínculos mais profundos, que serão tão mais duradouros quanto maiores forem o êxito, o investimento e a expressão social de tais experiências.

Outro ponto forte de aproximação entre esses relatos repousa no fato de todos terem como mote a elevação da auto-estima de seus participantes, principalmente dos que encontram-se na faixa da juventude. Dentre as estratégias adotadas, evidencia-se como mais recorrente o propósito de dar visibilidade aos jovens, proporcionando-lhes situações efetivas de participação ativa, por meio de sua ação tanto no centro das atividades quanto no das decisões.

O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, da UNESCO, também constitui um denominador comum às três experiências, assumindo, em cada uma, diferentes nomes e conformações (Abrindo Espaços, na BA; Escolas de Paz, no RJ; e Escola Aberta, em PE), de acordo com as bases previamente negociadas entre o Organismo e os respectivos governos estaduais para sua implantação.

Idealizado a partir dos resultados de várias pesquisas realizadas pela UNESCO (2001) no Brasil, a propósito das diversas formas de violência que afetam a juventude, o Programa, basicamente, assenta-se sobre três focos: o jovem, a escola e a comunidade. Como estratégia principal, propõe a abertura de escolas nos finais de semana – justamente quando mais aumentam os índices desse tipo de violência –, visando oferecer espaços alternativos de cultura, arte, esporte e lazer a jovens em situação de risco social.

Ainda que nos relatos apresentados se perceba uma clara integração dos três focos do Programa Abrindo Espaços no desenvolvimento das ações, numa análise mais acurada, revela-se uma faceta ainda mais interessante: apesar de não proposital, cada um deles estabelece, com cada um desses focos, uma relação tão intrínseca a ponto de esta praticamente se constituir como a sua principal característica.

Assim, o eixo representado pelo "jovem", por exemplo, é visivelmente o ponto central do relato da Escola Guadalajara, no Estado do Rio de Janeiro, que tem nos jovens a força motriz de todas as ações empreendidas no espaço escolar. No caso da experiência pernambucana, cabe certamente ao eixo "escola" a centralidade do relato, no qual a instituição escolar figura como legítimo centro cultural. Também se pode afirmar que toda a ênfase presente na narrativa do Estado da Bahia assenta-se na indelével associação da experiência com o eixo representado pela "comunidade", especialmente a extra-escolar.

Certamente, muito ainda se poderia discorrer sobre as semelhanças entre os três casos "bem-sucedidos" deste documento. No entanto, os breves pontos aqui ressaltados já parecem constituir subsídios suficientes para que se possa dar início à reflexão, não apenas em torno de tais experiências, por si mesmas, mas do que elas representam

como alternativas para a juventude, parcela da população que vem, historicamente, sendo colocada à parte no que tange à formulação de políticas por parte do Poder Público brasileiro.

A idéia de que, para responder à realidade, essas escolas abrem suas portas para possibilidades de construir múltiplas táticas, ancoradas no diálogo e no fortalecimento do coletivo e nas efervescentes interações que brotam dessas iniciativas, constitui, por si só, o novo, a semente da transformação.

O desafio está em desenvolver permanentemente a idéia de que todos são responsáveis por ele, e, embora os objetivos muitas vezes pareçam diferentes para cada um dos envolvidos, a reflexão sobre o que representam como possibilidades é fundamental, porque podem sinalizar uma infinidade de alternativas.

Para finalizar, acho importante considerar que ainda há muito a ser feito, no sentido de integrar todas essas ações no dia-a-dia da escola. O tempo, com certeza, vai se encarregar de revelar os acertos, apontar novos desafios, caminhos, confrontar outros dilemas. É sempre bom lembrar que receitas para tais situações não costumam dar certo. Afinal, muita coisa está em jogo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEBARBIEUX, E. *La violence em milieu scolaire: l'état dès lieux*. Paris: ESF, 1996.
- LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Unesp, 1997.

- ORTEGA, R.; DEL REY, R.; GOMES, P. Estratégias educativas para la prevención de la violencia. In: _____; _____; _____. *Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud, 2001.
- SANTOS, J. V. T. dos (Org.). *A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. Brasília: PMPA, SMED, 1999.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.
- UNESCO. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2001.
- VIANNA, L. W. Weber e a interpretação do Brasil, *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 53, mar. 1999.

NOTA SOBRE OS AUTORES

Éric Debarbieux – Professor-doutor em Ciência da Educação e diretor do Observatório Europeu de Violência Escolar. Doutor em Filosofia e professor da Universidade de Bordeaux desde 1991, quando criou o Observatório. Desde então, sua equipe já fez pesquisas com mais de 30 mil alunos na França sobre o tema da violência. Atualmente, participa de pesquisas internacionais na Europa, na América do Norte e na América Latina. Publicou diversos livros e artigos em revistas especializadas sobre o tema da violência escolar. É frequentemente convidado para fazer palestras sobre o tema em conferências e seminários.

Catherine Blaya – Professora-doutora do Instituto Universitário de Formação de Professores e Coordenadora do Observatório Europeu de Violência Escolar. Catherine Blaya é doutora em Sociologia – sua tese consistiu na análise comparativa do ambiente social de escolas médias da Inglaterra e da França, nas zonas urbanas socialmente menos favorecidas. Autora de diversos livros sobre o tema da violência, também publica artigos em revistas especializadas.

Égide Royer – Professor titular da área de adaptação escolar na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Laval. De 1995 a 2001, foi diretor do Centro de Pesquisa e Intervenção sobre o Desempenho Escolar. Trabalhou com o tema adaptação escolar por aproximadamente dez anos em uma comissão escolar da região de Portneuf, exercendo a função de psicólogo escolar,

responsável pelos serviços de adaptação escolar. Em 1998, tornou-se responsável provincial, no Ministério da Educação, pelo dossiê sobre a dificuldade de aprendizagem e de comportamento. Atualmente, trabalha com as questões do abandono e da exclusão escolar e da intervenção nas aulas, para prevenir problemas de comportamento, bem como sobre o desenvolvimento da competência social dos jovens em dificuldade. É autor ou co-autor de mais de duzentos artigos, científicos e de disseminação. Ademais, colaborou na consolidação, com a Universidade Aberta Ho Chi Minh Ville e Vietnã, de programas de intervenção em favor da escolarização e da formação profissional dos meninos de rua. Égide Royer representou o Canadá no Comitê Executivo do Conselho para Crianças que Apresentam Desordens Comportamentais (CCBD, Estados-Unidos), de 1996 a 1998, e atualmente é membro da Associação Americana de Psicologia (APA), da Associação Européia para a Educação Especial (Ease) e da Associação de Trabalhadores para Crianças com Dificuldades Emocionais e Comportamentais (AWCEBD, Grã-Bretanha).

Rosario Ortega – Catedrática E.U. da Universidade de Sevilla; diretora da Equipe de Pesquisas Psicopedagógicas do Plan Andaluz de Investigación; diretora do projeto de pesquisa Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (Save); diretora do projeto Andalucía Antiviolenencia Escolar (Andave); chefe de equipe do projeto europeu *Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*; chefe de equipe do projeto *Tackling Violence in Schools on European – Wide Basis*; parceira do Observatório Europeu de Violência Escolar, membro-assessora do projeto: *Tackling Violence at School*; e diretora do projeto *Violencia Sexual y Discriminación Social de Género*. Escreveu diversos livros sobre os temas violência escolar, discriminação e prevenção.

Helen Cowie – Professora-doutora em Psicologia, psicoterapeuta registrada e *fellow* da British Psychological Society. Foi reitora da Universidade Roehampton por cinco anos e publicou diversos artigos em revistas científicas conceituadas, tais como *Child Development*, *Aggressive Behavior* e *Aggression and Violent Behavior*. Por meio de dois importantes projetos, *EU Training and Mobility of Researcher* e *EU-Connect*, conseguiu criar uma importante rede de pesquisa européia. É autora de livros sobre os temas comportamentos agressivos, desenvolvimento, entre outros, e possui seu próprio *website*: www.peersupport.co.uk.

Franco Prina – Ph.D em Sociologia do Direito. Professor adjunto de Sociologia dos Desvios na Faculdade de Ciência Política da Universidade de Turim (Itália). Entre os temas principais de suas pesquisas encontram-se: legislação e políticas sociais sobre abuso de drogas e alcoolismo, problemas de mulheres vítimas de tráfico e exploração sexual, tratamentos institucionais de delinqüência juvenil e violência nas escolas. É membro do Conselho Municipal de Turim (1985-1990), consultor jurídico para o Tribunal do Menor de Turim desde 1993 e coordenador científico de projetos de pesquisa e de formação de professores sobre violência nas escolas, implementados em Turim desde 1996. É também coordenador científico do projeto europeu *Novas Res – No Violenza a Scuola – Rete Europea di Scambi*, Connect Initiative.

Miriam Abramovay (Coordenadora da pesquisa) – é professora da Universidade Católica de Brasília, vice-coordenadora do Observatório sobre Violência nas Escolas no Brasil e consultora de vários organismos Internacionais em pesquisas e avaliações nos temas: juventude, violência e gênero. Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela

Universidade de Paris, França (Paris VII – Vincennes) e possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é doutoranda da Universidade de Boudeaux, Victor Segalen. Co-autora dos livros: *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers* (Brasília: UNESCO e Instituto Ayrton Senna, 1999); *Companheiras de Luta ou Coordenadoras de Panela?* (Brasília: UNESCO, UNICEF, UNAIDS e Ministério do Desenvolvimento Rural, 2000); *Violências nas Escolas* (Brasília: UNESCO, 2002); *Drogas nas Escolas* (Brasília: UNESCO, 2002); *Ensino Médio: Múltiplas Vozes* (Brasília: UNESCO e Ministério da Educação, 2003), e de artigos como: “Jovens em Situações de Pobreza, Vulnerabilidades e Violência. Casos em Áreas Urbanas”, Brasil 2000. (*Caderno da Fundação Carlos Chagas*); “Por um Novo para Paradigma do Fazer Políticas – Políticas de/para/ com Juventude” (*Revista ABEP*).