

VIOLÊNCIA ESCOLAR: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE NEGOCIAÇÃO COM A DEPREDÇÃO

Hélio Weson Passos Medrado¹

RESUMO: No conjunto das ações que definem a dimensão do político, do ato de decifrar, interpretar e controlar o fenômeno da violência urbana, pretende-se encaminhar o modo de fazer contemporâneo, que podemos chamar de negociação com a depredação escolar. Trata-se de reflexões, estudos e pesquisas realizadas no Brasil e na França sobre o aparecimento da violência urbana em escolas localizadas em bairros pobres e desfavorecidos.

Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

JOÃO GUIMARÃES ROSA

DESFIAR, cientificamente, o fenômeno da violência urbana, manifestado sob a forma de depredação escolar, é exigir de qualquer investigador a habilidade de decorticar o real.

O esboço reflexivo que apresentamos é o real das pesquisas iniciadas em Campinas e das experiências adquiridas com as atividades de prevenção às drogas realizadas na França. Ele surge da necessidade de problematizar o fenômeno da violência escolar urbana a partir de abordagens externas à geografia escolar ou, pelo menos, consideradas como além dos limites da escola. Limites que não podem ser alcançados com os braços da dinâmica interna da escola.

1. Professor doutor do Programa de Mestrado em Educação — Universidade de Sorocaba — UNISO.

Nossa meta reside na janela da liberdade coletiva e na liberdade das instituições. Defendemos as instituições livres e a igualdade entre os indivíduos, sem preconceitos de cor, raça, sexo, idade, origem e de quaisquer outras formas de discriminação. Parece-nos óbvio; entretanto, é a obviedade titubeada na jovem democracia brasileira. Concomitantemente estamos convencidos que a marcha em direção à igualdade da sociedade contemporânea é inevitável, e a questão é saber se ela será produzida de maneira pacífica. Igualmente, estamos convencidos que as ações negociadas são respostas que nossa época requer, até que se processe o conjunto de ações que permeiam as transformações sociais.

Assim sendo, convém expor o conjunto de pressupostos que sustenta o que será discutido:

- pobreza e miséria não respondem pela onda de violência urbana, mesmo que, intrinsecamente, sejam fatores fecundos ao desenvolvimento de violências diversas;
- toda sociedade é conflitual, ao menos antagônica, e existem formas pacíficas de controlar os expoentes residuais manifestados pela violência;
- as estratégias de controle da depredação urbana brasileira são tão violentas quanto as ações que pretendam combater;
- é preciso criar novos conceitos, definições e nomenclatura própria no caso particular da depredação urbana;
- não há perspectivas de controle da depredação escolar, caso o Estado não estabeleça prioridade à questão em seus programas governamentais;
- é preciso despolarizar a noção de crime a partir de ideologias institucionais, jurídicas, penais e psiquiátricas. A ação de criminalizar a marginalidade e a depredação escolar urbana é uma resposta política, freqüentemente emanada dos mecanismos legais, como polícia, tribunais, júris e autoridades penitenciárias. Logo, devem ser reexaminadas em seus programas de funcionamento e atuação;
- a inadequação do prédio escolar aumenta a probabilidade de ocorrência do fenômeno;
- a anomia e a atomização dos indivíduos e/ou grupos de indivíduos têm participação direta nas diversas modulações da depredação escolar;
- depredação escolar urbana, enquanto manifestação do movimento social, não deve ser tratada, mas negociada nas formas que se fizerem necessárias.

Sumariamente, partimos da hipótese de que, na relação *escola x meio onde está inserida*, reside um modo² de fazer contemporâneo que permite controlar, decifrar e interpretar o fenômeno da depredação nas escolas urbanas localizadas em bairros pobres ou miseráveis.

É a partir destes pressupostos que convém encaminhar as formas contemporâneas de negociação com a depredação.

2. Do latim *modus*, o termo deve ser compreendido como a maneira de fazer, o método, a maneira de ser, a habilidade de tratar e conceber.

Sobre as formas contemporâneas de negociação com a depredação

Horta comunitária

A horta comunitária faz parte do conjunto de medidas que se enquadram, adequadamente, no modo de fazer contemporâneo, no controle da depredação escolar urbana. Inicialmente, ela deve ocupar o terreno escolar e ser acompanhada por todos na escola, alunos, professores e funcionários. Basicamente, está constituída de quatro etapas. A primeira é destinada à construção da horta ou laboratório escolar. A segunda é a divulgação dos resultados obtidos junto à comunidade local, através dos alunos e participantes locais. A terceira destina-se à construção da horta comunitária, demonstrando à população sua importância. A última etapa está destinada à manutenção e ao acompanhamento.

Numa primeira etapa, a horta deve contribuir para enriquecer a merenda escolar. Seu valor nutritivo deverá ser atribuído enquanto complemento da alimentação de base que encontra-se à disposição da merendeira. Os professores poderão explorar a importância da cultura de alimentos.

A horta deve funcionar como uma espécie de jardim escolar. A técnica do cultivo e do plantio de hortaliças e verduras pode ser aproveitada nos cursos e currículos. Chamamos a atenção para o fato de que não estamos sugerindo adaptação prévia dos cursos regulares ou propondo alterações nos conteúdos programáticos. A idéia central é fazer da horta escolar um interesse da coletividade, inerente ao objetivo previamente estabelecido, qual seja, a integração entre os indivíduos que participam do universo escolar. O que se pretende é reunir alunos na busca de resultados a curto prazo, resultados a ser apresentados na forma de produção coletiva do alimento a ser consumido.

Sempre que possível, professores, chefes de estabelecimentos e funcionários da escola devem insistir nos reforços de reconhecimento e na retribuição dos trabalhos realizados. O reforço de reconhecimento é indispensável, em se tratando de pessoas (alunos e habitantes) constantemente marginalizadas pela sociedade e pelas autoridades governamentais.

Numa segunda etapa, o laboratório da horta deve ser difundido e amplamente discutido entre os alunos da escola. Etapa importante para obter integração segura com a comunidade e com os pais de alunos. Lembramos que a produção de merenda escolar é dever do Estado. A horta produzirá circunstancialmente: quanto maior for a depredação na escola maior será o esforço de produção. Logo, não se trata de um programa a ser instituído; pelo contrário, deve ser acionado sempre que necessário. O aparecimento do fenômeno da depredação está associado às condições sociais, culturais, econômicas e políticas da região e do país. Portanto, são dinâmicas que não podemos imobilizar. Elas estão longe de, inicialmente, ser transformadas em decreto e, posteriormente, transformadas em lei.

A terceira etapa é a fase intermediária entre a produção da horta na escola e a produção da horta na comunidade. Ela deve mostrar à comunidade a importância da mesma. De que forma?

Os alunos devem promover e divulgar as informações e experiências obtidas.

Os resultados de pesquisa em três escolas estaduais de 41 analisadas na cidade de Campinas, em 1994, demonstram que os primeiros contatos com a comunidade local, considerados significativos, foram realizados a partir do programa de horta na escola. Reconhecem os diretores das escolas que, como decorrência dos contatos entre a escola e a comunidade, houve diminuição dos danos contra o patrimônio.

O programa de horta comunitária precisa ser dinamizado enquanto ação preventiva de negociação. Trata-se de uma "moeda" de troca nas relações de forças; portanto, é preciso planejá-lo. Embora o exemplo da escola S. mostrasse ausência de planejamento em seu programa, isso não impediu uma relação nova e diferente entre a escola e comunidade após o plantio da erva — capim-santo. A erva possui a propriedade de ser relaxante das tensões nervosas. Também serve para perfumar a roupa lavada. Com frequência, diversas famílias do bairro escolar solicitam um punhado para uso doméstico.

Outra conclusão importante é que o cultivo da horta escolar desmistifica o discurso: "a escola fala muito e realiza pouco"; "ela é um lugar monótono sem atrativos imediatos". Nesse sentido, sugerimos que a escola distribua para os alunos os produtos por eles produzidos, fazendo chegar até às famílias não apenas as informações apreendidas, mas uma integração concreta na forma de produtos a ser consumidos.

Outro fator importante que convém destacar reside na iniciativa da construção da horta. Chegamos à conclusão que ela deva partir da escola e qualquer intervenção das delegacias e/ou da prefeitura da cidade provoca (entre os moradores) uma relação de subserviência. Subserviência semelhante às ações de construções de casas e espaços populares por intermédio do mutirão (pessoas que se propõem a construir uma obra, geralmente nos finais de semanas e gratuitamente), onde a reunião espontânea de indivíduos produz trabalho concreto. Constatamos, com as reflexões de LECA e BIRBAUM (1986), que a intervenção do Estado, ou de seus representantes, é vista como obrigação de trabalho e, ao mesmo tempo, propiciadora da corrupção, cortando verticalmente o tecido social e atingindo a administração brasileira. Conseqüentemente, mesmo que o uso do material (fornecido pela prefeitura ou pelas delegacias de ensino) não represente uma relação de posse do Estado, apesar do uso ser coletivo, essas construções são periodicamente atacadas. No caso, a solução apropriada para construir a horta comunitária é a intervenção da escola por intermédio dos alunos e com o apoio de equipe de trabalho.

A quarta e última etapa é a manutenção e o acompanhamento da horta comunitária. Ela deve respeitar as necessidades imediatas dos habitantes, levando-se em consideração o "*savoir faire*" e a troca de conhecimento das formas populares de produção dos legumes, frutas e hortaliças. O apoio técnico deve ser assegurado pela escola. Em contrapartida, tudo que for produzido respeitará os interesses de ambas as partes. O respeito dos interesses mútuos possui duas respostas imediatas. A primeira é a produção de alimento a ser consumido. Os espaços disponíveis (na escola e na comunidade) destinados ao plantio são diferentes e, do ponto de vista técnico, alguns espaços são mais adaptados a certos tipos de produtos. Por conseguinte, os produtos produzidos, em menor ou maior escala, devem ser objetos de trocas, nenhum valor monetário deve ser atribuído aos produtos. A segunda resposta imediata é a conservação e a preservação das hortas, sem as quais, as trocas não poderão ser realizadas e a escola e a população serão privadas da alimentação complementar. Razões que levarão a escola e a comunidade a proteger seus espaços. A proteção dos espaços dependerá do entendimento e dos esforços conjugados entre a escola e a comunidade. O enfraquecimento das

relações entre a escola e a população exporá os espaços à violência dos desinteressados e dos descontentes. O desentendimento entre a escola e a comunidade acabará por atingir a escola que passa ser alvo de projeções das insatisfações externas. Desprotegida, ela será espaço preferencial de ataques na forma de depredação. Temos, portanto, uma relação alternada; ora a escola e suas dependências são depredadas, ora o patrimônio da comunidade é saqueado.

Espaço vital

Chamamos de espaço vital, o lugar destinado a acolher os indivíduos em sociedade. Nos bairros desfavorecidos, é o conjunto de lugares ocupados pelos moradores. É o espaço destinado à vivência e a sobrevivência, dele fazendo parte o conjunto de objetos pessoais, de uso familiar e/ou coletivo. Às vezes, vamos associá-lo às condições de vida do grupo em questão.

As escolas localizadas em bairros afastados e desfavorecidos atendem uma população dita marginal. Ao lado da marginalização dos indivíduos, também encontramos a marginalização dos recursos empregados na construção das escolas. Se, por um lado, a decisão de construir escolas nos bairros desfavorecidos diminui o tempo perdido em transportes da clientela atendida, por outro, os locais escolhidos pelas autoridades estão longe de atender às necessidades físicas que requer uma escola. Esta denúncia pode ser observada no discurso que se segue, salientado por um sargento da polícia militar e gravado durante nossa participação em rondas escolares:

Aqui já foi uma favela muito problemática em termos de marginais. Ela vai até lá embaixo no canto da escola. Aquelas casas de tijolos também é favela e, mais, nós temos as casas populares... Aqui é o Perseu... Tá vendo em frente da escola, é um buraco. A prefeitura tinha que cuidar melhor. O mato e estas tubulações, faz tempo que está aí, há buracos e é difícil o acesso na escola. É a continuação da favela. O problema de segurança não é só da polícia. Isso aqui tudo, se fosse bem limpo, bem iluminado, bem zelado... Dentro de uma tubulação desta pode esconder um elemento, a tubulação serve até para o elemento passar e saltar o muro da escola.

Na descrição da escola, chamamos a atenção para o espaço geográfico que ela ocupa, extremamente precário e limitado. As salas de aulas têm em média de 30 a 40 alunos por classe e, em algumas escolas, temos a insensatez de 45 a 48 alunos em sala. Uma realidade bastante diferente se comparada com as escolas francesas, cuja média é de 20 a 24 alunos por classe, embora tenhamos encontrado escolas com 28 alunos. Evidentemente, a concentração de alunos por classe em algumas escolas pode ser considerada variável participante no aparecimento da violência, dada a superpopulação das escolas e os descontentamentos internos e externos que ela produz.

A especulação imobiliária

Nas análises deste espaço vital, destacamos o problema da especulação imobiliária, situação que agrava a triste realidade das metrópoles e grandes cidades no Brasil. O problema da especulação imobiliária não é exclusivamente brasileiro ou dos países

subdesenvolvidos, está presente em países desenvolvidos, como os da C.E.E. (Communauté Economique Européenne). As alternativas de encaminhamento das soluções, através de medidas políticas e administrativas, como, por exemplo, descentralizações, incentivos de produção local, incentivos de reter o homem no campo, criação de pólos industriais afastados dos centros metropolitanos, reorganização territorial, têm trazido resultados simbólicos e o fluxo migratório campo-cidade é importante é acelerado. As cidades estão inchadas porque as melhores oportunidades de trabalhos, ainda hoje, são encontradas nos grandes centros metropolitanos. Evidentemente, a população necessita das habitações próximas às oportunidades de trabalhos, daí o surgimento de grandes aglomerações, acompanhado do crescimento vertical (construções de arranha-céus) e horizontal (através da expansão dos centros urbanos) de moradias, o que produz precariedade no modo de habitação da população desfavorecida. Agregadas ao problema de habitação, encontramos outras aberrações, sobretudo, os preços elevados dos transportes coletivo, o abastecimento de luz e água, a saúde pública, o lazer e, certamente, os altos custos de manter as crianças nas escolas. Assim, somada a este conjunto de dificuldades, a especulação imobiliária contribui para agravar a situação através da alta exorbitante nos preços dos aluguéis.

Da densidade demográfica

As instituições livres, por intermédio da educação, por intermédio de uma política educacional que diminua as diferenças entre os grupos sociais, de maior e de menor poder aquisitivo, devem, em tempo hábil, apresentar alternativas para diminuir o inchamento das metrópoles e das cidades. Devem apresentar programas coerentes com a realidade brasileira para a questão da densidade demográfica, que é extremamente importante, mas tem sido tratada de maneira fugaz pelas autoridades governamentais.

Nas cidades brasileiras, encontramos alta densidade demográfica, o que contribui para aumentar os problemas de moradias, ocasionando problemas de qualidade, de quantidade e de preço no mercado imobiliário.

A escola faz parte deste conjunto de dificuldades. É vítima da especulação imobiliária e penalizada com os poucos recursos destinados à sua organização espacial. Conseqüentemente, seu espaço vital fica comprometido. Não há espaço nem para as salas de aulas nem, e principalmente, para os alunos. A falta de espaço vital contribui para que a população se revolte e ataque as dependências do prédio escolar.

Do espaço à abertura

A ausência do espaço vital, onde estão inseridas as favelas e os bairros desfavorecidos, faz com que a escola seja um lugar privilegiado, pelo seu tamanho em relação aos barracos, pelo seu prédio melhor equipado que as moradias populares e, principalmente, por representar o Estado e ser patrimônio público.

Mesmo que precárias, as instalações escolares contam com salas de aulas e cadeiras para acolher um número importante de pessoas. Ainda que impróprias, as instalações elétricas existem e podem ser utilizadas. Enfim, a escola tem sanitários,

água encanada e outros pequenos benefícios que os barracos dos moradores nem sempre possuem.

Sobre a dualidade entre escola e bairro escolar, vamos expor algumas variáveis que, seguramente, contribuem para entender o aparecimento da depredação. Neste momento, enfocaremos a depredação enquanto manifestação da insatisfação coletiva, oriunda das diferenças geográficas e arquitetônicas entre dois pólos catalisadores, isto é, entre a escola e o bairro. Essa dualidade, marcada por profundas diferenças entre a parte física e geográfica da escola e das habitações locais, faz parte das formas contemporâneas de interpretarmos a questão. Referimo-nos à construção e à arquitetura escolar. Seus precursores assinalam que o prédio escolar não é funcional, destoa com a arquitetura local.

A polêmica não é recente. Nos anos 70, setores progressistas da universidade de São Paulo denunciaram o problema. Sociólogos como Maria Isaura Pereira de Queiroz, Florestan Fernandes, Roger Bastide e outros empenham-se em realizar sucessivas abordagens sobre a arquitetura paulista e seus efeitos sociais.

O período em questão é marcado por uma política austera pós-64, acompanhado da degradação entre os dirigentes políticos/dirigentes das instituições do governo e as Sociedades dos Amigos de Bairros. Na ocasião, havia uma ruptura não apenas nas relações de poder da cúpula central, mas também no desrespeito às regras que as instituíam. Essa ruptura na cúpula do poder central constitui-se em variável explicativa para a degradação das relações entre o Estado e as camadas populares. Neste período, assinala SPOSATI (1988, p.203), "ocorria uma instabilidade quase inerente entre os dirigentes, na medida em que os laços consangüíneos eram intensamente conjunturais. Não se conseguia obter, com as classes populares, novas relações que não fossem relações de força, pois não ocorria a mediação dos processos políticos, já que estes requeriam o reconhecimento das diferenças de interesses de classe."

As diretrizes do governo fundavam-se na necessidade de acumular capital após o chamado milagre econômico brasileiro e, posteriormente, repartir o capital poupado entre os planos que privilegiassem o liberalismo nacional. A repartição de capital favoreceu os planos das empresas estatais e outros ligados ao capital estrangeiro. Por conseguinte, assistimos à exclusão das bases sociais através de planos governamentais que, cada vez mais, empobrecia os trabalhadores. Neste sentido, as despesas sociais e com a educação, no município e no Estado, foram surpreendentemente reduzidas. Nos anos 70, aumentaram as moradias precárias sob forma de aglomerações habitacionais e de barracos, originando novas favelas.

No universo educacional, as novas construções eram modestas, suscitando um discurso dicotômico: uma escola precária para ornar com as imediações ou uma escola de construção moderna para atender uma população atrasada?

Atendendo as diretrizes do Estado e do município, o órgão responsável pelas construções das escolas defendia a idéia de que as escolas deviam adaptar-se ao contexto da região onde estavam inseridas. A la brasileira, essa adaptação respondia às orientações de contenção nos gastos com o orçamento do governo estadual e federal.

Apesar da relação de força entre governo e população, as escolas de construção precárias, muitas feitas de alvenaria, módulos pré-fabricados, localizadas em lugares

menosprezados, foram distribuídas/construídas pela capital e interior. A partir desse contexto, tanto do ponto de vista arquitetônico quanto do ponto de vista funcional e das condições de trabalho, a situação foi se degradando. É a degradação encontrada hoje nos recursos materiais e humanos de que as escolas dispõem.

No nosso entender, é óbvio que a escola tenha que se adaptar ao universo e à clientela atendida, mas daí a transformá-la num objeto de uso, sem os recursos necessários para deixá-la realizar seu papel principal, qual seja, o de educar, é extremamente insensato. Não podemos empobrecer ainda mais o que foi sucateado durante décadas. Sucateada ou não, a escola em relação à população desfavorecida tem atrativos interessantes.

Paralelamente, a escola não pode responder pelo papel do Estado, oferecendo à população o espaço vital destinado ao lazer, nem promover a formação informal da população local, tampouco prestar assistência social de que tanto necessitam os marginalizados. Isto é dever do Estado e obrigação moral da nação. E, embora saibamos que a escola seja uma pequena parte do Estado, ela não pode funcionar como reparadora ou substituidora do mesmo. O artigo 215 da constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, é claro e prevê que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Aí está o paradoxo de disposições contidas na bipolaridade, que podemos discutir com as idéias de MISE e MOTTA (1979), quando examinam as contradições entre o texto constitucional, Assim, asseguram-se direitos e deveres dos cidadãos; no entanto, os bairros desfavorecidos e favelados do país não têm os recursos necessários para cumprir os dispositivos previstos na lei. Sem recursos materiais e humanos os bairros populares sofrem. Não há lazer, não há espaço destinado a sua prática, não há espaço para as reuniões das Associações dos Amigos de Bairro, não há lugar para cultos das crenças populares, falta espaço para a prática do catecismo e dos encontros de casais. Quando muito, existem centros de saúde e de assistência social que, na maioria das vezes, praticam assistência nos moldes tradicionais e que não responde à necessidade imediata da população. Nas consultas médicas, a população não dá prosseguimento ao tratamento estabelecido, pois os preços dos medicamentos são elevados e estão longe do alcance da população. Logicamente, a escola que estudamos é vista pela população local como um braço do Estado que pode oferecer alguns benefícios que o Estado não oferece.

Temos dois problemas graves de representação. Primeiro, a escola enxergada como representante do Estado deve, segundo a população, assumir as funções do mesmo. Deixará sua função primeira, a de educar, e passará a exercer funções que cabem ao Estado resolver: assistência e organização social. Tida como órgão assistencial, a população projetará na escola a incompetência e fracassos dos planos governamentais. Em seguida, será alvo das críticas feitas pela população local daquilo que não funciona, ou funciona mal no país.

O julgamento associativo de valores morais, da funcionalidade, da corrupção, da impunidade e da violência nas diversas formas, será também atribuído à escola. Essa sentença popular fará da instituição um apêndice da disfunção do Estado, pois “não sendo minha porque eu não sou os outros e os outros são os responsáveis por esta

desorganização”, a escola passa a ser mal querida, mal tratada e indesejada. Não sendo da população, carregará os atributos para ser destruída. Estamos diante do dilema: a escola é construída para as classes populares, mas não pertence a elas. Neste caso, a população tem argumentos que favorecem ou produzem a depredação.

O segundo problema de representação encontra-se nos recursos precários, materiais, humanos e financeiros, que impedem a população gozar seus direitos plenos. Os indivíduos não são considerados cidadãos e não se beneficiam de um espaço vital consagrado ao lazer. Não há alternativa de prosperidade e de solução dos problemas básicos da população, até que o Estado mude sua conduta e assuma uma política de assistência adequada às populações desfavorecidas. De qualquer maneira, não podemos permanecer de mãos atadas, assistindo a escola ser demolida e aguardando as mudanças no Estado em busca da transformação social. Tal comportamento seria inócuo e utópico.

Então, o que fazer? Criar um espaço vital destinado ao lazer por intermédio da abertura das portas das escolas?

Gostaríamos de salientar que a abertura da escola para a comunidade não irá acabar com o problema da depredação escolar, mas veementemente diminuirá o índice de aparecimento do fenômeno, o que representará diminuição do consumo orçamentário das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Outra questão que merece destaque em nossas análises é a desproporção das construções escolares no interior do espaço vital. No Brasil, por questões justificadas pela ordem econômica, tudo é grande e, conseqüentemente, o pequeno é desprezado. Mesmo que se torne difícil aprofundar o impacto das grandes construções no aparecimento da depredação, após estudos e análises comparativas entre Brasil e França, formulamos a hipótese de que as grandes escolas, com número superior a 500 alunos, estão mais vulneráveis aos ataques. O que permite levantar tal hipótese é a impessoalidade e frieza das grandes escolas, um verdadeiro elefante branco no meio da população.

Segundo a concepção popular, uma escola grande ostenta esplendor que não é encontrado no seio da população. Sua desproporção de tamanho em relação aos barracos e moradias precárias incomoda e provoca a população. A escola é associada pela população carente como “mais uma obra faraônica que o governo produz”. Atendendo um número importante de alunos, concentrará mais problemas, que passarão a fazer parte do conjunto de dificuldades que enfrentam os moradores locais. Por conseguinte, maiores serão os rumores de disfunção interna da escola, provocando o descontentamento dos pais. Surgem as revoltas e a escola mais uma vez é atacada.

Vagas

Outra variável responsável pela depredação escolar está inserida na disponibilidade de vagas oferecidas. O capítulo III, seção I, da Constituição da República Federativa do Brasil, trata dos princípios educacionais, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Essa obrigatoriedade constitucional está longe de ser cumprida pelo poder público, faltam vagas nas escolas do país. O afunilamento começa antes mesmo do ingresso para o ensino fundamental, que deveria ser obrigatório e

gratuito com gestão democrática. Nas escolas brasileiras, não existe igualdade de condições de acesso e permanência. De fato, a surpresa aparece quando sabemos que as orientações e critérios das Secretarias Municipal e Estadual de Educação não são respeitados, e a direção da escola passa a ter o papel quase decisivo. Surgem, então, as diversas formas de discriminação. E as diferenças de sexo, de idade, de cor, de classe, de origem e outras, são constantemente acionadas a fim de atender os interesses pessoais e políticos dos diretores de escolas. Por exemplo, formar uma clientela de alunos menos problemáticos, tornando a escola exemplar, é interesse do diretor, que ganha prestígio junto as autoridades educacionais. Talvez seja o único momento que percebemos que o diretor ou diretora de escola assume-a como sendo dele, ou dela.

Somada ao problema de oferta de vagas, encontramos a grande procura das escolas cuja reputação de qualidade é reconhecida. Isto agrava o problema. Podemos explicar a situação da seguinte forma: nos últimos trinta anos, precisamente o período que estende-se a partir do golpe de estado em 1964, quando os militares assumem o poder, tem havido alternância entre ensino privado e ensino público. Conforme as administrações, um ou outro ensino mostra-se mais eficiente.

Nos últimos dez anos, essa prática tem sido observada entre as escolas municipais e as escolas estaduais, embora se trate de ensinos gratuitos. Atualmente, a escola municipal, oferecendo principalmente o ensino de 1ª a 4ª séries, tem sido mais reputada e procurada. Os salários dos professores são melhores, os recursos alocados são maiores e a merenda escolar mais equilibrada em número e teor nutritivo. Há menos burocracia e a administração mais eficiente em relação ao Estado.

Trata-se de realidades distintas entre a rede municipal e estadual de ensino. Em nossas pesquisas, uma escola estadual, com 404 alunos inscritos, recusou 68 crianças, ou seja, 16, 8% da clientela não foi atendida. Segundo a diretora, os pais tentaram vagas em outras escolas, mas ela não soube responder se foi possível obtê-las. Na ocasião, diante da informação, verificamos e constatamos que as novas escolas localizavam-se distante das moradias dos interessados, curiosamente, havendo vagas em locais próximos. O exemplo mostra a falta de integração entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação, não dispendo de trabalhos integrados as secretarias, desconhecem as disponibilidades de vagas entre as escolas municipais e estaduais, logo, a população não sabe onde obter vagas.

A instabilidade e a incerteza de vagas geram mal estar na população, que termina por imprimir sua revolta contra o prédio escolar. Trata-se de uma questão que, necessariamente, qualquer tentativa de negociação passa pela ampliação do número de vagas oferecidas. A ampliação implica o aumento do número de classes; o aumento do número de classes, por sua vez, supõe o aumento dos recursos humanos e materiais. Estes últimos estão subordinados às Secretarias Municipal e Estadual de Educação, dependem da alocação de recursos financeiro, dependem do ato político com determinação no econômico, dependem da política educacional estadual e federal, dependem...

Outra questão diretamente ligada ao problema de vagas é a evasão escolar. A evasão escolar, ao lado do estrangulamento de séries e da concorrência de vagas, desola a realidade do ensino brasileiro, além de provocar a depredação pela revolta de ex-alunos.

É possível perceber que, entre os indivíduos que destroem a escola, encontramos ex-alunos vítimas da evasão escolar. Vítimas, porque a escola não foi competente para reter esses alunos, dada sua inadaptação na organização política e pedagógica, dada sua desarmonia com os interesses dos educandos. Não é o aluno que abandona a escola, mesmo que isso possa ocorrer. Na maioria dos casos, é a escola que abandona o aluno, é a escola que consegue manter o aluno em sala de aula, logo, é a escola que é responsável pela evasão escolar.

A evasão escolar atinge hoje no Brasil cerca de 80% no ensino do primeiro grau. De cada 100 alunos apenas 20 completam o primeiro grau, 10 completam o segundo grau e apenas 6 acabam chegando à universidade. A escola brasileira é mal adaptada ao contexto social, os professores têm formação deficiente, as condições precárias de salários e de trabalho são parcelas importantes desta situação. A isto, soma-se a deficiência de recursos humanos e financeiros que, evidentemente, não explicam linearmente o problema da evasão escolar. Este último está associado ao alto índice de reprovação e, por conseguinte, o problema de vaga aparece. Em cada 5 alunos, um repete a série, o que representa uma média de 20% dos estudantes. Os gastos conseqüentes da reprovação são exorbitantes e praticamente incalculáveis. Reduzem-se, os investimentos suplementares para ampliação e reforma das escolas e, conseqüentemente, temos carência de salas de aulas. 75% dos alunos estão defasados com o nível de instrução em curso, apresentando distorção entre série e idade.

As questões levantadas não são motivos de destruição e violência?

Diferenças sociais

Os alunos são resultados do meio onde vivem. Existem escolas localizadas entre sociedades diferentes, umas mais pobres que outras. Em alguns momentos, se faz necessário nomear os grupos desfavorecidos em dois: um mais desfavorecido que outro, respectivamente, miseráveis e pobres. Em diversas análises, discutimos a questão da hierarquia entre os grupos. Parte das conclusões evoca a hierarquia de indivíduos no interior da favela, hierarquia inerente às sociedades divididas em classes. Tendo a escola que assumir a ambivalência, entre pobres e miseráveis, deparam-se com relações de forças entre os respectivos grupos no interior dela mesma. A ambivalência gera o conflito entre pobres e miseráveis. Inclusive, assinalamos que, durante o período noturno os miseráveis atacam os pobres. O conflito é expoente no interior da escola, onde grupos de alunos representantes dos pobres ou dos miseráveis são formados. Há a criação de grupos e "panelas" que buscam vantagens junto à diretora para beneficiar-se de recursos e prestígio. No conflito, amplia-se a disputa pelo espaço escolar por parte de traficantes que, mesmo tendo uma clientela reduzida de toxicômanos, fazem questão de se impor nas imediações da escola. E o consumo e o tráfico de entorpecente são fatores que contribuem para o aparecimento da depredação.

Elucidando a questão do conflito entre os grupos de representação da população, temos um exemplo em Campinas, onde uma aluna favelada foi vítima de maus tratos. A agressão cometida foi contornada após intervenção da diretora. Apurando os fatos, pudemos constatar que, às vezes, o conflito, sem a intervenção do diretor ou de um profissional da escola, poderia suscitar revoltas da população local que estaria disposta a agredir.

São situações que a escola deve trabalhar como mediadora de grupos em conflitos, evitando choques e poupando-se de represálias. Notadamente, o conflito não aparece apenas entre grupos semelhantes, do ponto de vista do espaço vital e das condições de vida. Ele pode se manifestar entre grupos ou sociedades com diferenças acentuadas, por exemplo, uma extremamente rica e outra extremamente pobre. É o caso da escola estadual A, localizada entre a vila B e a H, respectivamente, uma favela e uma zona altamente privilegiada da cidade de Campinas. Com 500 alunos, a escola atende a população da favela; os alunos das famílias privilegiadas estão matriculados em colégios privados, cujas mensalidades variam entre 2 e 4 salários dos professores das escolas estaduais. No bairro, se vê riqueza e exibição de luxo contrastando com a miséria nas favelas.

E a escola? A escola está no lado próximo à favela e, segundo a diretora, existe uma relativa coabitação entre os dois grupos. Embora, manifeste que, em alguns momentos, surgem revoltas sob forma de depredação escolar.

Examinando a escola, pode-se constatar que a depredação escolar é controlada. Então, quais seriam os mecanismos que fazem diminuir a incidência da destruição do patrimônio escolar?

Historicamente, Sr. Tião, o líder da favela, está em busca permanente de auxílios junto as famílias favorecidas. As doações são feitas através da arrecadação de roupas, utensílios domésticos, alimentação, etc. Esse comportamento assistencialista merece ser analisado de perto.

Os indivíduos e as famílias de alto poder aquisitivo fazem doações com medo de ser vítimas de represálias. Num primeiro momento, o ato de doar nada mais é que uma tentativa de ser reconhecidos pelas pessoas carentes como pessoas boazinhas; que não merecem ser perturbadas. Num segundo momento, querem ser defendidos pelos habitantes dos arredores, o que, supostamente, evitaria furtos e assaltos no bairro. A hipótese de um ato de caridade está descartada, visto que historicamente observamos conflitos entre os favelados e os privilegiados. Em algumas ocasiões, os privilegiados buscaram expulsar os moradores das favelas a fim de limpar a região e acabar com a delinqüência, estimulando a valorização dos terrenos, altamente cotados no mercado imobiliário da região. Estamos diante de uma postura inaceitável: a noção de casamento entre pobreza e violência. Nossa análise histórica elimina definitivamente a hipótese de que a ajuda das famílias em questão possa ter caráter humano e caritativo.

Trata-se de ações semelhantes àquelas empreendidas pelos traficantes de drogas nos bairros desfavorecidos, onde a ausência do Estado nos programas de assistência à pessoas carentes permite a presença da delinqüência e do tráfico de entorpecentes, ocupando os espaços vazios. Assim, diversos traficantes das cidades brasileiras distribuem leite, constroem sedes das Associações dos Amigos de Bairros, enfim conquistam a simpatia da população. Logo, as medidas ofensivas contra esses "cavalheiros" da sociedade serão impopulares e obterão refúgio no seio da população.

No conflito entre duas sociedades diferentes, entre dois grupos diferentes, entre um rico e outro pobre, entre um pobre e um miserável, às vezes, a escola funciona como intermediária de interesses. Ela tem poder de gerir, administrar e negociar com os interesses comuns a fim de obter e preservar seus interesses. Participa ativamente de gincanas, de quermesses, de jornadas de trabalhos, transferindo doações de famílias

privilegiadas para a populaço carente. Infelizmente, não são raras as gratificaço recebidas por professores, funcionários e responsáveis. Então, a escola serve como intermediário destas relaço de força entre dois grupos de interesses diferenciados. É essa dinâmica que explica o baixo índice de incidência de depredação da escola.

De tempos em tempos, as ajudas são interrompidas, como represálias aos assaltos, furtos e outras manifestaçõs da violência contra as casas e contra pessoas pertencentes aos grupos privilegiados. Uma atmosfera de tensão aparece e a escola é depredada. Após algum tempo, o reequilíbrio de forças reaparece.

Manutenço

Durante pesquisas sobre destruiçoõs no sistema de transportes coletivos em São Paulo, pudemos refletir sobre a importância na manutenço dos objetos de uso individual e coletivo. Na ocasião, levantamos hipóteses que nos permitiram afirmar que os reparos nos ônibus de uso coletivo devem manter um padrão de estética e de funcionamento.

Comparativamente, na manutenço escolar confirmamos as mesmas hipóteses. Constatamos que qualquer dano no prédio escolar deve ser reparado imediatamente, a fim de evitar a promoço reprodutiva de novos ataques. Portanto, os banheiros, as descargas, os azulejos, as torneiras, os vidros, os grafites e outros objetos danificados devem ser reparados o mais breve possível. O que é praticamente impossível diante dos trâmites burocráticos e diante das dificuldades orçamentárias.

Alguns setores da hierarquia educacional reconhecem a importância da reparação imediata de bens destruídos. Compreendem que a exposiço do material destruído, provocada pela reparação tardia, pode incentivar e atrair novas destruiçoõs. Motivo pelo qual algumas administraçoõs decidem criar alternativas, na verdade, medidas paliativas. Por razões econômicas e burocráticas, algumas administraçoõs criam equipes volantes para reparar as escolas (um carro com equipamento de base para reparos em geral).

A intenço é interessante, mas os resultados e as condiçoõs de realizaço são insignificantes. Os pequenos estragos — vidros das janelas, carteiras avariadas —, a viatura volante pode reparar sem a solicitaço da burocracia do Estado. Porém, a medida é paliativa porque com uma pequena viatura, equipada com um ou dois profissionais polivalentes, é impossível solucionar questõs precisas como construço de muros, pintura, etc. Além do que o caráter polivalente mostra a falta de profissionalismo e, por mais que estes profissionais tenham boa vontade de realizar as reparaçoõs, seriam incapazes de realizar serviços pesados. Também paliativa porque transfere à estrutura microscópica, a viatura, a responsabilidade de uma seço do Estado. Seço essa responsável pela recuperaço do prédio escolar, com engenheiros, arquitetos e outros profissionais da área.

Burocracia

Um dos fatores determinantes de ocupaço de tempo das diretoras, dos diretores, dos funcionários administrativos da escola é a burocracia. A organizaço de docu-

mentação e do preenchimento dos formulários roubam o escasso tempo disponível. Esse tempo poderia ser empregado nos problemas pedagógicos ou destinados a estreitar a relação com a comunidade.

As secretarias solicitam, constantemente, informações para realizar seus projetos educacionais. Gostaríamos de expor a questão em dois âmbitos: primeiro, a organização da coleta do material que é usada nos projetos apresenta falhas em sua construção. Ela contém quantidades exageradas de informações a ser fornecidas pelas escolas. Não bastasse a quantidade de informações, temos formulários que não se adaptam ao tipo de escola, pois o número de alunos, de professores, o tamanho do espaço físico e a localização diferem de uma para outra. Os formulários são complexos e, conforme os moldes exigidos pela burocracia, as pessoas mostram-se despreparadas para preenchê-los. Segundo, os serviços das secretarias de educação não são informatizados e, quando são, o sistema mostra-se inadequado e ineficiente. A triagem e a organização das informações são extremamente demoradas. Entre a produção do questionário, seu preenchimento, seu retorno para as secretarias e seu aproveitamento, temos um tempo longo, às vezes meses, e as informações se perdem. Seu retorno, na forma de programas e projetos educacionais, mostra-se desatualizado com o contexto dinâmico da escola dinâmica. Na maioria dos casos, não existe retorno das informações. Conseqüentemente, aumenta o descrédito dos professores no preenchimento dos formulários, sobrecarregados com funções burocráticas.

A ocupação do tempo com tarefas burocráticas dos professores, dos diretores e dos funcionários administrativos dificulta ou impede a dedicação de tempo aos moradores. Por conseguinte, existe menor contato entre a escola e o bairro. Sem comunicação, sem diálogo e negociação com a população local, as chances da escola ser atacada aumentam.

Diretores

Existe uma medida bastante interessante para decifrar, interpretar e controlar a depredação das escolas urbanas que poderia ser colocada em prática pelas respectivas autoridades. Ela implica alteração administrativa no sistema escolar. Referimo-nos ao rodízio nas escolas. Nossa proposta é a seguinte: os diretores das escolas seriam transferidos na proporção similar ao aparecimento da depredação. Trata-se de uma alternativa bastante delicada. Quais seriam os critérios para realizar as transferências?

É necessário estabelecer critérios precisos, intimamente ligados com a depredação escolar, sem interferência de interesses pessoais, políticos e econômicos, e aí reside o problema. Além do que, os critérios devem, imperativamente, considerar que a depredação é apenas um segmento importante da escola, portanto, não é a vida escolar. Em outros termos, saber se a amplitude da violência na escola justificaria tal medida. Trata-se de uma medida com repercussões sociais, políticas, econômicas e culturais que, primeiro, foge da alçada e da competência do diretor escolar. Segundo, tocará uma população que, sistematicamente, vem sofrendo com as alterações administrativas que ocorrem no país.

O rodízio só poderá ter êxito após formação dos diretores (estamos considerando a formação específica e continuada do diretor). Antes, durante e posteriormente do

remanejamento, os diretores devem ser informados sobre o novo contexto, tomar conhecimento dos alunos, professores, funcionários e, fundamentalmente, da população, com particularidades e espaço vital diferentes daquele que eles conhecem. Seus interesses devem ser preservados com vantagens que lhe serão concedidas para que possam desempenhar bem suas funções. Diretores descontentes com suas transferências, certamente não poderão adaptar-se ao novo universo. Não terão interesse em buscar respostas para os problemas enfrentados pela escola.

Na maioria dos casos, os diretores das escolas municipais são melhores preparados, recebem salários superiores em relação aos salários das escolas estaduais. Esses fatores, fundamentalmente a recompensa financeira, interferem diretamente no rodízio que propomos. Em nossa proposta, não é interessante correlacionar salário dos professores e/ou dos diretores com a depredação, mas acreditamos que o incentivo aos professores, através de salários justos, possa contribuir na diminuição do aparecimento da violência. E muito provavelmente neste universo reside parte das explicações do motivo por que as escolas municipais são menos depredadas.

Atualmente, a transferência dos diretores das escolas é realizada por questões administrativas, de pessoal, de aposentadoria e por outros motivos. Os remanejamentos são traduzidos em fracassos por serem realizados de forma arbitrária e sem anuência dos interessados. Aborrecidos os diretores das escolas perdem o interesse pela administração. Essa situação de mal estar do diretor impede o entrosamento com professores, alunos, funcionários e com a comunidade. A situação descrita constitui-se em motivos de insatisfação e o prédio escolar é destruído.

Parafernália Militar

A escola é lugar de educação, não é lugar de artefatos destinados a proteção. Em primeiro lugar, proteção do quê? Em segundo lugar, contra quem?

Nas escolas não se justifica a presença de guardas armados, cães treinados para atacar, alambrados de ferro, arames farpados, muros altos e fortificados e, fundamentalmente, a intervenção da polícia militar através da Ronda Escolar.

Salientamos que a escola não é caso de polícia. A ostentação paramilitar agride o universo interno da escola. Os alunos enxergam a escola como uma trincheira e não como um lugar para o exercício de direitos e deveres. Os moradores percebem a trincheira como um espaço que não lhes pertencem. E, pior, subentendem que ela está protegida contra eles. Neste caso axiomático, no qual a escola não pertence à população, os moradores terão motivos suficientes de não protegê-la, e ela será alvo de ataques.

Como era de esperar, essa parafernália não impede a escola de ser atacada. É verdade que em alguns casos, com uso dessa parafernália militar, há diminuição da incidência da depredação. Mas a que preço, e por quanto tempo?

O custo da parafernália de proteção é alto para o universo escolar, é elevado para os moradores locais e para a polícia militar. O custo elevado é pago pelos princípios democráticos que não são respeitados. Fundamentalmente, são preços elevados para as instituições livres, razões primeiras de nossas reflexões.

Conclusão

Violência gera violência.

O país não tem tradição em negociar com ações consideradas nefastas. Após décadas, as políticas educacionais insistem nas formas de eliminação dos problemas, a cura pela assepsia social, a extirpação pura e simples dos problemas. São os corretivos violentos que conhecemos. É possível negociar com o fenômeno da violência urbana, manifestada sob forma de depredação de escolas localizadas em bairros desfavorecidos. No bom senso reside o modo de fazer contemporâneo de significados novos, que definem a dimensão do político, do ato de decifrar, interpretar e controlar a depredação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRNBAUM, P. *Les sommets de l'Etat: essai sur l'élite du pouvoir en France*. Paris: Ed. du Seuil, 1977.

_____. *Le pouvoir politique*. Dalloz, Paris, 1975.

MOTTA, D. e MISSE, M. *Crime: o social pela culatra*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

PINHEIRO, P.S. *Escritos indignados: polícia, prisões e política no Estado autoritário (no 20º aniversário)*.

_____. *Do regime de exceção (1964 — 1984)*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SPOSATI, A. *Vida urbana e gestão da pobreza*. São Paulo: Cortez, 1988.

TOCQUEVILLE, A.. *De la démocratie en Amérique — I*. Paris: Garnier-Flammarion, 1981.

_____. *De la démocratie en Amérique — II*. Paris: Gallimard, 1991.