

**LIDANDO COM A
VIOLÊNCIA NAS
ESCOLAS:
O PAPEL DA
UNESCO/BRASIL**

1. Apresentação

No mundo de hoje, as fronteiras entre o local e o global vêm-se tornando cada vez menos precisas. Esse fenômeno é particularmente marcante em regiões e países onde se verifica crescente desigualdade socioeconômica, aliada à ocorrência cada mais freqüente de atos de violência. Esses atos violentos vêm progressivamente se alastrando, passando a ocupar espaços antes protegidos. É por essa razão que muitos governos reconhecem a violência como um fato presente, como parte de nossas vidas cotidianas. Esse fato encontra-se fortemente entrelaçado na trama das relações sociais.

Cônsua da gravidade de tal situação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO aceitou o desafio de contribuir para mudá-la, incentivando também o desenvolvimento de uma Cultura da Paz. Essa iniciativa vem sendo implementada por meio da consolidação de valores democráticos e da defesa intransigente dos direitos humanos. Incluída também nesse desafio está a defesa de condições de vida mais justas para todos.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil vem se apresentando como um exemplo desse fenômeno de profunda desigualdade e exclusão social. Muitos estudos identificaram essa situação no Brasil, onde os atos de violência ocorrem em números alarmantes. Os jovens brasileiros, principalmente os de idades entre 15 e 24 anos, são a faixa populacional mais exposta à violência, quer como vítimas ou como agentes. Em termos de mortes causadas pelos fatores chamados de externos (homicídios, acidentes de trânsito e suicídios), os dados quantitativos correspondentes a essa faixa etária são elevados a ponto de colocar os índices brasileiros na terceira posição entre os mais altos do mundo.

As escolas brasileiras não são imunes a essa violência. A escola ainda é vista como um dos poucos veículos concretos de mudança e de mobilidade social disponíveis a uma grande parcela da população. A idéia de que a escola é um lugar que deve oferecer proteção e, também, um lugar que tem que ser protegido pela sociedade não mais corresponde à realidade da maioria dos estabelecimentos escolares. É por essa razão que as escolas, muitas vezes, se vêm transformadas em locais perigosos, onde ocorrem roubos, homicídios, abusos sexuais, ameaças e danos a bens materiais, bem como outras formas mais brutais de violência. Situações como essas ocorrem dentro das escolas, bem como em seu entorno imediato. Dia a dia, vemos nossas escolas se transformarem em verdadeiras prisões, em termos de aparência e de estrutura física. Cercadas por grades de ferro, algumas chegam a ser abertamente monitoradas por câmeras de vídeo ou pela presença da polícia ou de guardas de segurança privada.

No Brasil, os dados demonstram que, ano após ano, avança o processo que vem transformando os jovens nas principais vítimas da violência. É fato também que as escolas se tornaram locais vulneráveis, marcados por uma

atmosfera de constante tensão. Face a esses dados, a UNESCO vem, desde 1997, pondo em prática uma série de iniciativas que visam à compreensão dessas situações e à formulação de saídas viáveis para elas. Para tal, as ações prioritárias vêm-se concentrando em duas áreas principais. O presente artigo trata de alguns dos resultados obtidos.

- Quanto à primeira dessas áreas, a UNESCO, por meio de diversos estudos e pesquisas de nível nacional e regional, propôs-se a explorar em profundidade e ganhar familiaridade com alguns dos principais aspectos do fenômeno da violência e de sua ocorrência entre os jovens e nas escolas brasileiras. Nesse sentido, será dado particular ênfase aos projetos mais recentes da UNESCO. Um dos pontos altos desses projetos é o "Mapa da Violência III: os Jovens do Brasil". Outro deles é o estudo "Violência nas Escolas". Esses estudos e seus resultados sinalizam a preocupação da UNESCO com o tema.
- A segunda área consiste na tentativa de colocar propostas concretas, que tenham sido testadas, demonstrando ser eficazes em todas as frentes políticas. O objetivo, aqui, é confrontar as conseqüências da violência sofrida ou praticada por jovens. Essa busca trata também da violência que ocorre num dos espaços de maior proeminência na vida cotidiana dos jovens. Esse espaço é o ambiente escolar. Essas propostas são aqui representadas por uma exposição dos princípios orientadores do Programa "Abrindo Espaços" e dos efeitos gerados por esse programa nos estados brasileiros (Abramovay *et al.*, 2001; Waiselfisz e Maciel, 2003).

A UNESCO espera contribuir para o debate amplo acerca de um dos temas mais urgentes com que hoje somos confrontados. Esse tema é a incidência de inúmeros tipos de violência nas escolas brasileiras, bem como nas da maioria dos países latino-americanos. Para abordar esse tema, a metodologia escolhida foi obter informações detalhadas sobre as experiências e as iniciativas especificamente propostas, planejadas e executadas visando a aprimorar as relações existentes internamente ao universo escolar. Foram também envidados esforços para proporcionar uma visão mais ampla dessas experiências e para conferir-lhes alguma visibilidade. O objetivo final desses esforços cumulativos é o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

II. Estrutura Conceitual

O tópico da violência escolar foi incluído no cenário nacional e internacional como um dos grandes desafios a serem enfrentados no estabelecimento de uma Cultura da Paz. Esse tema é cercado de grandes dificuldades, em termos da formulação de conceitos e explanações sobre as origens e as causas dos atos violentos praticados no ambiente escolar.

Para entender essas dificuldades, deve-se dar atenção ao fato de que o termo "violência" possui significados múltiplos. Essa palavra incorpora uma grande diversidade de sentidos, definidos em termos históricos e culturais (Debarbieux, 1996, 1998; Chesnais, 1981; Dupâquier, 1999), cobrindo também uma definição generalista, que inclui uma grande diversidade de situações, que vão desde pequenas infrações e ataques a bens materiais até situações que representam risco de vida. Essas são as realidades e manifestações dessas formas distintas e diferentes de violência.

Apesar da complexidade do termo e da dificuldade conceitual que o cerca, há um ponto de consenso básico. Esse ponto consensual consiste em que todo e qualquer ato de agressão – física, moral ou institucional – dirigido contra a integridade de um ou vários indivíduos ou grupos é considerado um ato de violência (Abramovay e Rua, 2002).

Partindo desse consenso, a literatura especializada voltada especificamente para a questão da violência escolar foi formulada, ao longo dos anos, a partir de diferentes pontos de vista e de diferentes focos de interesse. Charlot ressalta (*apud* Abramovay e Rua, 2002) que a definição de violência escolar é um *fenômeno heterogêneo que rompe a estrutura das representações básicas do valor social: a da infância (inocência) e a da escola (um refúgio pacífico), bem como a da própria sociedade (um elemento pacífico num regime democrático)*. Ainda segundo Charlot (*idem, ibidem*), as violências praticadas no universo escolar devem ser hierarquizadas, de modo a serem compreendidas e explicadas. Essa hierarquia se baseia na natureza dos atos em questão. Há atos associados ao que é chamado de *violência* (roubo, violência sexual, danos físicos, crime etc.) e há atos de *incivilidade* (humilhação, linguagem chula e falta de respeito). Há também atos de *violência institucional e simbólica* (violência nas relações de poder).

Em certa medida, a hierarquia proposta por esse autor permite que o fenômeno da violência escolar seja compreendido da maneira mais ampla e diversificada possível. A violência é entendida como consistindo de ações que resultem de uma quebra do diálogo (intimidação, insultos e infrações leves contra objetos e propriedades etc.) A violência é também entendida como as violências (no plural) praticadas por aquilo a que Bourdieu (2001) chama de "poder oculto", ou violência simbólica.

A idéia de *incivilidade* como diretriz para a análise da violência escolar teve grande repercussão, principalmente nos estudos originários da França (Peralva, 1997). Dentre esses estudos, alguns autores como Dupâquier (1999) e Fukui (1992) chamam atenção para a necessidade de reconhecer a violência como *agressão* (demonstrações de incivilidade). Deve-se ter em mente, entretanto, que nem todos os atos agressivos são, necessariamente, demonstrações de violência, e que nem todos os atos agressivos têm como base o desejo de *destruir alguém mais/o outro*.

Para Debarbieux (1998), *as incivildades são violências anti-sociais e anti-escolares. Quanto mais traumáticas elas forem, e quanto mais elas forem acobertadas e transformadas em acontecimentos banais, a fim de proteger a escola, mais elas se tornam, muitas vezes, uma forma de violência simbólica.* (Abramovay e Rua, 2002). Estudos recentes (Debarbieux, 2002; Blaya, 2002) nos advertem sobre a possibilidade de esse termo vir a gerar uma visão distorcida das interações escolares, o que pode dar origem a interpretações e explicações de natureza evolucionista para os atos violentos. Entre elas, a predominância do uso de termos padronizados para indicar comportamentos vistos como "selvagens" ou "civilizados". Esse uso lingüístico fez com que fosse sugerida a substituição do termo *incivildades* pelo termo *micro-violências*, o que permitiria uma melhor qualificação de determinados atos de violência que ocorrem nos processos interativos entre os diferentes participantes.

A necessidade de estabelecer limites entre conceitos tais como violência e agressão vem-se convertendo numa questão da maior importância. A partir da década de 90, diversos estudos vêm-se mostrando promissores ou gerando bons resultados na busca não apenas da compreensão do fenômeno da violência em sentido amplo, mas também na tentativa de tornar compreensível o dia-a-dia da vida escolar. Essa busca implica encarar a escola na sua totalidade, no contexto de inúmeras formas de interações negativas e positivas. Nesse sentido, é importante permanecer alerta para as diferenças entre as realidades escolares, levando em conta os códigos e as normas definidos por cada sociedade.

Diversos levantamentos realizados, por exemplo, na Europa, no Canadá e no Brasil (Debarbieux, 2002; Blaya, 2002; Ortega, 2002; Royer, 2002; Abramovay e Rua, 2002; Abramovay *et al.*, 2002 etc.) demonstraram que, no universo escolar, está presente uma grande diversidade de pontos de vista. Esse fato contribui significativamente para tornar compreensível o fenômeno da violência.

Estudos realizados na Inglaterra (Hayden, 2001; Blaya, 2001) apontam a dificuldade de formular um conceito de violência escolar, na medida em que não se costuma usar o termo violência para qualificar atos específicos praticados pelos professores contra os alunos e vice-versa. Isso é verdade, uma vez que esse tipo de violência tem conotações emocionais (Abramovay e Rua, 2002). Usar termos como "agressão", "comportamento agressivo", "intimidação" (*bullying*) e "insubordinação" seria mais apropriado, tratando-se de certo tipo de situações que ocorrem no dia-a-dia da escola. Na Espanha, como demonstrou Ortega (2001), há uma espécie de desconforto moral com relação a qualificar como "violência escolar" determinados atos de violência. Isso vale principalmente para os atos praticados contra jovens e crianças. Nos Estados Unidos, a ênfase tende a ser colocada fora da escola, com foco nas gangues (Hagedorn, 1997). Em casos como esses, os termos usados são "delinqüência juvenil", "conduta imprópria" e "comportamento anti-social" (Flannery, 1997).

No Brasil, a partir de meados da década de 90, pode-se observar, na literatura especializada, uma tendência a um certo grau de consenso, no sentido de considerar como violências qualquer demonstração de agressividade contra bens materiais ou pessoas (alunos, professores, escolas, funcionários da escola etc.). (Fukui, 1992; Sposito, 1994; Guimarães, 1996; Candau, Lucinda e Nascimento; Minayo, 1999).

Em termos da busca de explicações para as causas da violência escolar, a literatura especializada associa os atos de violência a fatores externos e/ou internos.

Resumidamente, pode-se dizer que os fatores externos (exógenos) referem-se a explicações de natureza socioeconômica. Dentre eles, constam a exacerbação da exclusão social, racial e de gênero, bem como a falta de pontos de referência entre os próprios jovens. Outros fatores externos são o crescimento dos grupos e gangues, e também o tráfico de drogas e o colapso da estrutura familiar. A falta ou perda de espaços para a socialização consta como mais um desses fatores (Candau, Lucinda e Nascimento, 1999; Guimarães, 1998; Belintane, 1998; Artz, 1998; Peignard, 1998; Payet, 1997; Zinnecker, 1998). Esses fatores, embora não sendo condicionantes, podem ser encontrados nas explicações propostas para muitos dos casos de violência praticada nas escolas. Desse ponto de vista, a escola é vista como vítima de situações que estão fora de seu controle. A escola se torna objeto dos atos violentos.

Em termos das variáveis internas (endógenas), a literatura dá ênfase a fatores tais como os sistemas de normas e regulamentos, bem como os projetos político-pedagógicos (Hayden e Blaya, 2001; Ramogino *et al.*, 1997). Esses fatores abrangem também o colapso dos acordos relativos à coexistência interna, e também a falta de respeito por parte dos professores em relação aos alunos e vice-versa. Outros fatores citados são a baixa qualidade do ensino e a escassez de recursos (Sposito, 1998; Feldman, 1998; Blaya, 2001). Essas variáveis fazem parte de um conjunto de ações, dificuldades e tensões vivenciadas na rotina cotidiana da escola. As razões para as dificuldades encontradas no estabelecimento de relações entre os alunos, a escola e a comunidade podem ser explicitamente encontradas nessas variáveis.

Concluindo, é importante ressaltar que o tema "violência nas escolas" abrange uma grande variedade de pontos de vista, percepções e modelos de análise. Como apontam Debarbieux (2001) e Watts (1998), é importante dar prosseguimento a estudos interdisciplinares e transnacionais, de modo a comparar experiências nitidamente distintas. Esses estudos permitirão a descoberta de fatores comuns, que propiciam uma compreensão mais abrangente do fenômeno. Nesse meio-tempo, há consenso quanto a que não apenas a idéia de escola, mas também as escolas em si, vêm passando por transformações em termos de identidade, papel e função social.

Fazer uso dos estudos que tratam do universo escolar com o objetivo de alinhar os pontos de vista macro-sociais sobre os jovens, a violência e a exclusão social pode vir a representar uma importante contribuição para a construção de alternativas para o combate à violência. A UNESCO vem tomando iniciativas de peso no sentido de atingir esse objetivo.

III. A violência e as escolas brasileiras

As dimensões quantitativas têm que ser levadas em conta, quando se estuda a juventude brasileira. Segundo dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com base no Censo Demográfico de 2000, o Brasil tem uma população de 170 milhões de habitantes. Parte significativa dessa população – 34 milhões – é constituída por jovens de idades entre 15 e 24 anos. Essa cifra representa 20% da população total, consistindo numa faixa etária da qual a sociedade, em grande medida, deveria esperar produção e reprodução. No entanto, esse é o grupo etário onde ocorrem os mais altos índices de mortes violentas.

As estatísticas do Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde do Brasil mostram que, no ano 2000, 70,3% das mortes de jovens brasileiros foram causadas por fatores externos (acidentes de trânsito, homicídios e suicídios). Desse total, 38,1% resultaram de homicídios. Em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Pernambuco, esse percentual elevou-se para mais de 50%. Vale mencionar que armas de fogo foram usadas em 68,3% desses homicídios de jovens. Segundo Waiselfisz (2002), esse índices são tão graves que, juntamente com a queda das taxas de natalidade verificadas em tempos recentes, eles são responsáveis pela tendência à diminuição do total de jovens na população brasileira, que ocorrerá ao longo dos próximos anos.

No Brasil, os custos da violência são imensos. Segundo cálculos do Banco Internacional de Desenvolvimento – BID, os custos institucionais públicos e privados, em agosto de 2001, totalizaram 30 bilhões de dólares¹. Essa cifra representa cerca de 10,5% do Produto Interno Bruto brasileiro. Países como o Peru, os Estados Unidos e a França gastam 5,1%, 3% e 2% de seu PIB, respectivamente (Helena e Werneck, 2001). Comparativamente, a despesa brasileira corresponde a mais que o total da produção econômica de um país como o Chile, por exemplo (*idem, ibidem*).

No tocante ao sistema educacional brasileiro, há consenso geral quanto a que a educação é de importância vital para o enfrentamento das enormes desigualdades sociais verificadas no país. O ensino, principalmente no sistema público, ainda é insatisfatório, tanto em termos de alcance quanto de qualidade, não sendo suficiente para atender às necessidades da população.²

¹ À taxa de câmbio oficial para o dólar, em 29 de abril de 2003.

² Ao longo das duas últimas décadas, entretanto, as políticas educacionais se mostraram mais abertas a mudanças, em decorrência de pressões partindo de diferentes setores da sociedade. Essas mudanças se refletiram na Constituição de 1988, incorporando

Em termos do nível educacional dos jovens, embora os índices de analfabetismo tenham caído de 15,5% para 11,7% entre 1994³ e 2000, as cifras são ainda altamente insatisfatórias, principalmente se for levado em conta o número total de jovens que freqüentam escolas. Esse total corresponde a 46,8% (16 milhões) da população jovem (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico de 2000). Esse percentual, se analisado a partir de outro ângulo, nos alerta para o fato de que mais da metade dos jovens brasileiros encontram-se fora do sistema educacional⁴.

O cenário acima descrito contém um dos problemas mais sérios dentre os enfrentados pelo sistema educacional de qualquer país contemporâneo, ou seja, o agravamento das situações geradoras da "violência nas escolas". Esse é o imenso desafio a ser atacado pelas políticas públicas: preparar e influenciar os jovens que freqüentam o ambiente escolar.

Os dados que acabamos de citar despertaram a preocupação imediata da UNESCO com relação às condições alarmantes em que se encontra a juventude brasileira. A questão dos jovens e da violência é de interesse direto para a UNESCO, principalmente se levarmos em conta o fato de que essa faixa etária é a que mais sofre com a violência. Tendo em vista o que foi exposto acima, a Representação da UNESCO em Brasília deu início a uma série de estudos, em diversas capitais brasileiras, a fim de avaliar e mapear o cenário atualmente enfrentado pelos jovens brasileiros.

Os estudos e as pesquisas que vêm sendo executados pela UNESCO e por seus parceiros representam contribuições importantes em termos da oferta de diagnósticos amplos e significativos, não apenas sobre a juventude, mas também sobre os diferentes tipos de violência e sobre os efeitos que essa violência tem sobre as escolas (Castro *et al*, 2001; Abramovay *et al*, 2000).

tendências de natureza global, presentes, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e também nas reformas curriculares da década de 90. Nesse contexto, temas como descentralização dos processos político-administrativos e democratização das escolas públicas aparecem como pontos altos. A criação de organizações colegiadas e conselhos investidos de poder deliberativo e decisório contribuiu para tornar as escolas mais autônomas. A participação da comunidade escolar na seleção dos diretores teve efeito semelhante, aliada à participação da comunidade na distribuição direta de recursos financeiros às escolas. As iniciativas dos poderes públicos, principalmente no nível federal, através do Ministério da Educação, desempenharam papel da maior importância, principalmente no tocante a medidas educacionais.

³ Dados estimados pelo Ministério da Educação/Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estudos Educacionais, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-PNAD, 1994.

⁴ Esse número assume dimensões ainda mais alarmantes se comparado às estatísticas relativas à população entre 7 e 14 anos, que se encontra quase que totalmente coberta pelo sistema educacional (97%, segundo o Censo Escolar de 2002, executado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional/ Ministério da Educação), demonstrando que, no Brasil, as políticas educacionais voltadas para a faixa etária de 15 a 24 anos, ainda têm um longo caminho pela frente.

Essas várias publicações mostraram que os jovens brasileiros são o grupo mais gravemente afetado pelos níveis crescentes de violência verificados no país. A série de estudos publicada pela UNESCO "Mapa da Violência" (I, II e III) tornaram evidente para a sociedade brasileira o cenário alarmante em que vivem nossos filhos. No que concerne à mensuração da violência, essas publicações mostram que os índices de suicídios de jovens permaneceram inalterados ao longo da década de 90, enquanto os acidentes de trânsito sofreram um declínio marcante, graças à entrada em vigor do novo Código de Trânsito. No entanto, os índices de homicídios aumentaram significativamente, em especial nos grandes centros urbanos brasileiros.

Os estudos da UNESCO indicaram também a importância de proteger o entorno imediato das escolas. De fato, como apontado no livro "Violência nas Escolas", as áreas adjacentes à escola são também fontes de risco, na medida em que elas, freqüentemente, se caracterizam pela presença de estabelecimentos como bares, restaurantes etc. Todas as medidas de proteção devem ser usadas para assegurar um ambiente seguro para nossos jovens, quer dentro ou fora do perímetro da área escolar.

O mais importante, contudo, foi o fato de as publicações da UNESCO terem dado voz aos jovens, para que eles expressassem seus próprios pontos de vista sobre as conseqüências da violência. Nossa conclusão foi de que, da perspectiva dos jovens, a violência não se resume a uma definição única. Ao contrário, os jovens identificaram significados múltiplos, indo da violência física até a discriminação e a exclusão social. Essas diversas percepções da violência têm implicações óbvias quanto ao desempenho escolar, no sentido de que muitos jovens declararam se sentir desincentivados, alguns deles chegando a preferir faltar aulas.

No tocante a esse ponto, as publicações da UNESCO identificaram uma série de reivindicações e de conclusões a serem extraídas do cenário atual. A primeira delas é que todos os jovens entrevistados manifestaram um profundo desejo de integração social e de necessidade de fazer parte de um grupo. A segunda observação, e também a mais crucial, é que os jovens brasileiros têm reivindicações em comum que demonstram a falta de acesso a oportunidades esportivas, culturais e sociais, o que, por sua vez, pode manter esses jovens perpetuamente presos a um círculo vicioso de exclusão social.

Um dos estudos mais completos já realizados sobre esse tema nas Américas está presente nesse contexto. Trata-se do levantamento "Violência nas Escolas" (Abramovay e Rua, 2002). Desenvolvido em 14 capitais brasileiras⁵, o "Violência nas Escolas" tomou como base as percepções dos alunos, dos pais, dos professores, diretores e funcionários de escolas públicas e particulares. O

⁵ O estudo foi realizado no decorrer do ano de 2000, em escolas brasileiras, públicas e particulares, 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).

estudo permitiu a construção de um mapa dos inúmeros tipos de violência registrados nos estabelecimentos escolares.

A fim de obter uma compreensão mais íntima do universo escolar e dos pontos de vista dos diversos participantes ⁶, o levantamento optou pelo uso de um conceito amplo de violência, que incorpora as noções de maus-tratos e de uso de força ou intimidação, bem como os aspectos socioculturais e simbólicos do fenômeno ⁷.

O estudo aponta algumas situações capazes de desencadear violência. Entre elas, medidas disciplinares, atos agressivos entre alunos e professores, pichações, danos físicos à escola e regras organizacionais pouco explícitas. Outros fatores são a falta de recursos humanos e materiais, bem como os baixos salários de professores e funcionários, a falta de diálogo entre as pessoas que compõem o ambiente escolar e a falta de interação entre a família e a comunidade. O estudo sugere que essas situações sejam pensadas de forma integrada, devendo ser vistas como fatores que, embora não necessariamente interrelacionados em termos de causalidade, são profundamente interdependentes.

O estudo corrobora os dados anteriormente levantados por Waiselfisz (2000), que chamam atenção para o fato de que os alunos, de modo geral, são as principais vítimas da violência, segundo os professores, os funcionários da escola e os diretores.

O fato de o ambiente escolar ter-se transformado num ambiente não-condizente com as atividades didáticas é confirmado como sendo o impacto mais significativo da violência. Essa situação agrava o absentismo dos alunos e deteriora a qualidade do ensino, como mostrado na Tabela 1.

Tabela 1. Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo a percepção dos efeitos da violência sobre o desempenho escolar, 2000 (%):

	RS	GO	CE	PA	SP	TOTAL
Incapaz de se	42	46	49	46	42	45

⁶ Foram distribuídos questionários entre os alunos (33.655), os pais (10.225) e entre grupos de membros da equipe técnico-pedagógica (3.099), em 239 escolas públicas e 101 escolas particulares. Além disso, os diretores, coordenadores de disciplina, supervisores, guardas de segurança e da polícia foram entrevistados por especialistas qualitativos. Grupos de foco foram formados entre alunos, pais e professores. Um total de 2.155 pessoas foram entrevistadas, resultando em 729 horas de entrevistas gravadas.

⁷ Blaya (2002), numa pesquisa sobre ambiente escolar e violência nos sistemas educacionais de segundo grau na França e Inglaterra, observou que as ofensas verbais eram a forma mais freqüente de demonstração de violência nesses países, confirmando que o maior problema, nas escolas, não era a violência "bruta", mas sim a agitação e as 'micro-violências repetidas' (Debarbieux *et al*, 1999; Gill and Hearnshaw, 1997).

concentrar nos estudos						
Sentem-se nervosos, fartos	33	34	32	28	32	32
Perdem interesse em ir à escola	32	34	34	28	33	31
Total	170.512	198.832	357.002	192.841	1.462.380	4.633.301

Fonte: Levantamento Nacional sobre Violência, AIDS e Drogas nas Escolas, 2001.

Ocorrências desse tipo têm conseqüências drásticas sobre os alunos. Eles repetem de ano ou são expulsos da escola. A repetência e o abandono da escola comprometem a eficiência do sistema educacional⁸.

A violência afeta de modo significativo o ambiente escolar. A deterioração das relações prejudica a qualidade das aulas e o desempenho acadêmico dos alunos (Abramovay e Rua, 2002). A tabela 2 ilustra esse fato.

Tabela 2. Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo a percepção do impacto da violência na qualidade do ensino, 2000 (%):

	RS	MT	PE	SC	RJ	TOTAL
A atmosfera da escola se torna pesada	44	42	35	48	37	39
A qualidade das aulas piora	30	30	27	29	28	31
TOTAL	170.511	83.871	246.179	50.046	665.907	4.633.301

Fonte: Levantamento Nacional sobre Violência, AIDS e Drogas nas Escolas, 2001.

Além de ter influência sobre a qualidade do ensino e o desempenho acadêmico, a "atmosfera violenta" da escola afeta o desempenho profissional da equipe tecnopedagógica. Além disso, essa atmosfera influi na percepção que os alunos têm do espaço físico da escola, afetando a idéia que eles fazem da administração escolar e também suas impressões sobre os próprios colegas. Um ambiente escolar hostil prejudica as relações entre as pessoas que compõem a escola (professores e alunos, professores e administração, alunos e alunos e alunos e administração)⁹ A tabela 3 oferece uma visão panorâmica dos aspectos da escola que mais desagradam aos alunos.

⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Pesquisas Educacionais/2001, os alunos do ensino básico levam 10,2 anos para completar os 8 primeiros anos de escolaridade abrangidos pelo estudo. Na escola secundária, os alunos levam em média 3,8 anos para completar os 3 anos do curso.

⁹ Ortega (2002) aponta a importância de combater preventivamente a violência, através do aperfeiçoamento das condições de coexistência. Esse processo implica mobilizar uma série de motivações. A educação das emoções, dos sentimentos e dos valores não pode ser encarada simplesmente como parte desse processo. É necessário incorporar ao currículo objetivos, conteúdos e estratégias e permitir que os alunos

Tabela 3. Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo o que lhes desagradava na escola, 2000 (%):

	RS	SC	DF	PE	RJ	TOTAL
Espaço físico	45	41	48	45	49	44
Administração e diretoria	29	38	36	40	28	34
A maioria dos colegas	30	33	32	33	28	33
Aulas	31	34	29	26	23	25
A maioria dos professores	25	29	25	22	20	24

Fonte: Levantamento Nacional sobre Violência, AIDS e Drogas nas Escolas, 2001.

Com base nessas informações, o estudo ressalta a importância de dar forte atenção ao entorno imediato da escola e a seu ambiente interno. Isso implica dar atenção à interação entre a escola, a família e a comunidade. Ênfase é colocada também na necessidade de criar mecanismos de negociação quanto aos regulamentos e às normas internas à escola, bem como de sensibilizar os professores para as várias maneiras pelas quais a violência é expressa. Entre outros fatores, constam a adoção de medidas afirmativas em termos de segurança pública e a valorização e a organização dos jovens. Foi ressaltada também a importância de vincular diferentes áreas do governo (educação, justiça, cultura etc.) e de desenvolver material didático impresso e audiovisual (Abramovay e Rua, 2002, 335-342).

Dando prioridade a esses resultados, a UNESCO/Brasil pretende contribuir com a formulação de uma série de recomendações relativas à adoção de políticas que irão ajudar a reverter a violência. O mais importante, contudo, é que esses estudos serviram para levantar as necessidades mais urgentes identificadas pelos jovens brasileiros, tais como educação de melhor qualidade, empregos, melhores serviços de saúde, lazer e espaços alternativos para interação social.

Quanto a essas reivindicações apresentadas pelos jovens brasileiros, a última delas (espaços alternativos) prontamente atraiu a atenção da UNESCO, na medida em que esse era um ponto a respeito do qual a UNESCO poderia adotar providências imediatas no sentido de melhorar as condições de vida dos 32 milhões de jovens do país. Nesse particular, em fins da década de 90, a UNESCO deu partida a uma estratégia concatenada visando a fornecer espaços culturais e sociais para a população de baixa renda. A solução mais eficaz em termos de custos seria utilizar as dependências escolares já existentes, que, entretanto, não estavam ainda disponíveis ao público durante os fins de semana.

expressem suas emoções. Essas estratégias devem possibilitar que os alunos se familiarizem com seus próprios sentimentos e adotem atitudes e valores de respeito mútuo (p. 209).

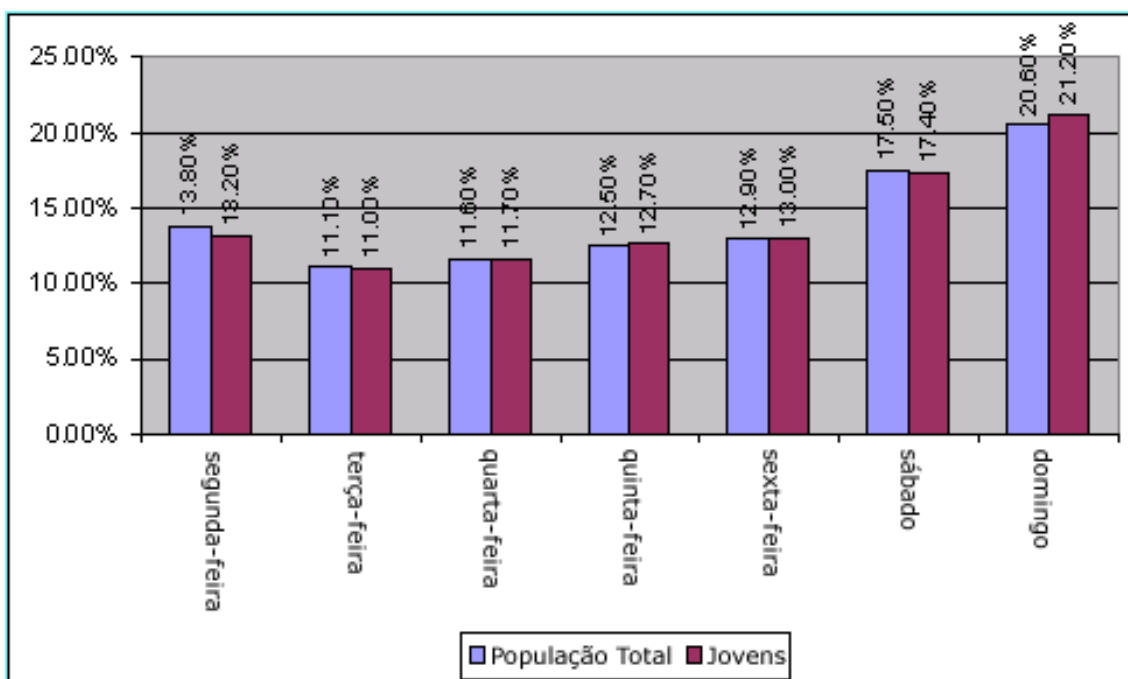
Nesse sentido, a UNESCO/Brasil tomou a importante decisão de assumir participação mais ativa com relação ao universo escolar e internamente a ele. A UNESCO, então, entrou em contato com os estados nos quais os índices de violência juvenil eram particularmente altos, tais como Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Através de parcerias com esses governos estaduais, a UNESCO criou então o programa "Abrindo Espaços", uma estratégia de nível nacional visando a oferecer oportunidades de socialização e espaços alternativos para lazer, arte e atividades culturais.

IV. Um Estratégia que Faz Diferença – O "Programa Abrindo Espaços"

O Programa Abrindo Espaços foi formulado em 2000, no âmbito de uma política global para o desenvolvimento da Cultura da Paz e para a consolidação dos valores democráticos, de modo a combater as desigualdades entre as nações. O programa foi concebido como uma maneira de lutar contra os altos índices de violência e a persistência de diferentes formas de discriminação (Noletto, 2001). O Programa Abrindo Espaços representa uma alternativa para que os jovens possam usar seu tempo livre e ter contato com oportunidades de lazer. O objetivo do programa é contribuir para a redução dos níveis de violência registrados nos fins de semana, que, no que se refere aos jovens, são maiores que nos dias úteis, segundo Waiselfisz (2000)¹⁰, como mostrado na tabela 4.

Tabela 4. Percentuais de mortes segundo os dias da semana, Brasil

¹⁰ De acordo com a pesquisa desse autor, foi verificado um aumento desproporcional dos índices de homicídios entre os jovens nos sábados e domingos. Esses índices foram 57% superiores aos verificados para os dias úteis.



Fonte: "Mapa da Violência III", UNESCO, 2002.

O programa foi concebido com o objetivo de redimir a importância da educação. A ideia é valorizar a educação, principalmente em termos do apoio conceitual oferecido por Delors e Morin. Segundo Delors (1998), a educação deve ser organizada com base em quatro pilares fundamentais: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Tendo em vista o século que se inicia, Morin (2000) defende a construção de uma educação fundada sobre os "sete saberes": *a cegueira do conhecimento (erro e ilusão), os princípios do conhecimento importante, a condição humana, a identidade precoce, a confrontação da incerteza, compreensão e ética para a raça humana*.

No Abrindo Espaços, a escola é reconhecida como um *locus* potencialmente favorável ao investimento num processo de mudanças das atitudes e comportamentos dos jovens que se encontram ativa ou passivamente expostos à violência (Abramovay *et al.*, 2001). Partindo da suposição de que a instituição escolar é representativa e possui respeitabilidade junto aos jovens e às comunidades, é possível tratar a escola como um ponto de referência e um lugar de participação. Devemos sempre ter em mente a posição social ocupada pela escola, como espaço organizado e legítimo. Ela é um lugar ao qual todos os membros da comunidade têm acesso, tenham eles vínculos formais com a escola ou não. A escola tem o potencial de se converter no mais informal dos pontos de contato entre os jovens, as famílias e as comunidades.

No entanto, a importância do Programa não reside apenas no espaço escolar. Sua eficácia deve-se, em parte, ao fato de ele se basear em atividades de natureza cultural, artística e esportiva. O Programa depende da participação

coletiva da instituição, incluindo diretores, professores, funcionários da cantina, e membros da equipe de apoio. Suas atividades são incorporadas a práticas educativas e outras iniciativas de caráter permanente que passam a fazer parte do Programa, que se utiliza de suas instalações e equipamentos. O Programa conta com os recursos humanos, técnicos e físicos da escola e das comunidades locais, o que propicia um projeto educacional consistente, com foco colocado sobre os "Jovens", a "Escola" e a "Comunidade" (Noletto, 2001, p. 18), permitindo que ele contribua para o fortalecimento da cidadania, da participação e do protagonismo dos jovens.

Nos estados onde já está implantado há mais tempo (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia, entre outros)¹¹, o Programa Abrindo Espaços incorporou as características específicas da realidade local. Sua implantação ocorreu através de parcerias com as Secretarias de Educação e outras instituições e organizações da sociedade civil.

De modo geral, o programa funciona com a abertura das escolas durante os fins de semana (sábados e/ou domingos). É precisamente nesses dias que se verifica um aumento da ocorrência de atos violentos praticados por jovens ou contra eles. O Programa funciona preferencialmente em estabelecimentos de ensino que disponham de espaço físico adequado, incluindo laboratórios de informática, quadras esportivas, bibliotecas etc. As escolas localizam-se em áreas com alta incidência de violência e poucas alternativas de lazer e cultura. O Programa opera com oficinas (*workshops*) e diversas outras atividades, escolhidas após consulta aos jovens do local. O mais freqüente é que as oficinas sejam geridas por monitores contratados ou por voluntários, dando-se preferência a jovens e a membros da comunidade.

São desenvolvidas atividades nas áreas de cultura, esportes, artes e lazer, incluindo outras áreas de interesse dos jovens, como ciências da computação.

Um dos aspectos mais importantes do Abrindo Espaços é que ele tem a natureza de um processo. Isso se torna explícito no fato de os jovens fazerem ajustes em suas vidas cotidianas, que incluem orientação para a prática de tolerância e de respeito mútuo.

As estratégias que tornam tão valioso esse projeto mostraram-se altamente eficazes, como demonstram as avaliações realizadas desde seu início. Não se pode negar que, apesar de o Abrindo Espaços ser um fenômeno novo, ele já realizou conquistas significativas. Os fins de semana de muitos brasileiros certamente foram enriquecidos por oportunidades novas e promissoras. A iniciativa conta com a aprovação da maioria de seus participantes e teve resultados extremamente positivos na redução da violência interna e externa à escola.

¹¹ O Programa tem nomes diferentes nas diversas localidades: "Escolas para a Paz", no Rio de Janeiro; "Escola Aberta", em Pernambuco; "Abrindo Espaços", na Bahia.

Algumas dessas vitórias demonstram a importância do Programa. Entre elas, o Programa possibilitou a ampliação do universo cultural dos jovens e dos professores, servindo também para aproximar as escolas e as famílias. Outros resultados positivos são o reconhecimento do espaço da escola como um lugar que dá importância aos jovens, evitando que eles sejam expostos a situações de violência, e também a possibilidade de criar novas alternativas de convivência entre jovens pertencentes a grupos diferentes, tanto dentro quanto fora da escola. Há também maior proximidade e solidariedade entre os jovens, os professores e as comunidades, permitindo a criação de novas oportunidades de convívio, diálogo e afeição. A importância do Programa foi ressaltada por grandes jornais e por publicações especializadas, tais como *Le Monde Education*, *La Nación*, *Reuters*, *ANSA* e *EFE*.

Além dos retornos positivos por parte dos meios de comunicação, da sociedade civil e do governo, o Programa "Abrindo Espaços" foi avaliado pela UNESCO em três estágios distintos. O primeiro processo de avaliação foi efetuado pela UNESCO no estado do Rio de Janeiro, tendo como objeto o programa "Escolas para a Paz" (o nome dado ao "Abrindo Espaços" naquele estado). As conclusões desse importante estudo foram compiladas no livro "Escolas para a Paz", no qual a UNESCO/Brasil, mais uma vez, demonstrou a viabilidade do Programa "Abrindo Espaços".

Os resultados das avaliações realizadas no decorrer do ano de 2000, durante a primeira fase do Programa no estado do Rio de Janeiro (Abramovay *et al.*, 2001)¹² deram ênfase aos sentimentos positivos despertados nos participantes, bem como ao potencial demonstrado pelas escolas em termos de locais de socialização.

Segundo a tabela 5 abaixo, ao apontar as razões que os levaram a participar das atividades, 66,9% dos jovens entrevistados citaram o desejo de encontrar-se com os amigos e 49,3% disseram que queriam conhecer pessoas.

¹² No Rio de Janeiro, durante a primeira fase do programa, teve lugar um processo de avaliação com o objetivo de fornecer apoio às re-orientações e expansões que porventura viessem a ocorrer futuramente. Essa avaliação adotou dois enfoques complementares. Um deles foi o enfoque quantitativo, tomando como base os levantamentos efetuados através dos questionários respondidos por alunos, diretores e pelo grupo de motivadores trabalhando nas escolas participantes. O outro enfoque foi de natureza qualitativa, e teve como base o desenvolvimento de grupos de foco estabelecidos em seis escolas selecionadas, formados por jovens que participavam do Programa e por outros jovens que não tomavam parte nele, e também pelas equipes de desenvolvimento do Programa. No enfoque quantitativo, os levantamentos tiveram como objetivo cobrir a totalidade do universo das escolas participantes (111 em todo o país). Questionários passíveis de serem preenchidos pelos próprios alunos foram aplicados entre os alunos (11.560 no total), entre os diretores (89 no total) e entre os integrantes dos grupos de motivadores do Programa (931 no total). No decorrer do estudo qualitativo, cerca de 220 pessoas foram ouvidas, em 24 entrevistas e 19 grupos de foco. Foram feitas 34 visitas a escolas selecionadas no Grande Rio, no Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e São João do Meriti.

Tabela 5. Razões para participar do Programa Escolas para a Paz, segundo os jovens:

Razões para participar	%
Para encontrar amigos	66,9
Gosto das atividades	54,8
Gosto da escola	52,1
Para conhecer pessoas	49,3
Para passar o tempo livre	45,2
Gosto dos membros da equipe	40,6
O horário é conveniente	40,4
A escola é perto	31,3
Gosto das pessoas que vão lá	29,6
A escola é de fácil acesso	28,8
Meus pais me incentivam a ir	27,7
Para sair da rua	26,4
Não tenho mais nada para fazer	23,1
Por causa da merenda	9,6

Fonte: Avaliação do Escolas para a Paz, UNESCO, 2000.

Esses índices reforçam a idéia da escola como um lugar legítimo para o estabelecimento de relações sociais e apontam para o fato de que, apesar dos dados existentes, o programa pode vir a ter desempenho ainda melhor.

Na avaliação anteriormente mencionada, sentimentos positivos estão presentes nas afirmações tanto dos alunos quanto dos motivadores ¹³, com relação ao impacto dessas atividades sobre a redução da violência, como mostrado na tabela 6:

Tabela 6. Avaliação do impacto do Programa pelos jovens e motivadores (%)

Impacto do Programa	Motivadores	Alunos
Ajuda a reduzir a violência na escola	82,0	69,5
Ajuda a reduzir a violência em outros locais	72,3	43,2
Ajuda a reduzir a violência na vizinhança	66,7	43,0
Ajuda a reduzir a violência na família	53,9	36,3
Não ajuda a reduzir a violência	5,3	13,9

Fonte: Avaliação do Escolas para a Paz, UNESCO, 2000.

¹³ Responsáveis pela primeira fase do desenvolvimento das atividades do Programa do Rio de Janeiro.

Da mesma forma, o Programa é reconhecido por seus pontos fortes em outras categorias de reivindicações e necessidades sociais, o que pode ser verificado nas opiniões dos motivadores sobre seus resultados.

Em termos da participação dos jovens – alunos ou não – e dos demais participantes pertencentes às diferentes comunidades envolvidas nas iniciativas implementadas, a avaliação revelou que a presença do programa foi extremamente significativa e que ele representou um fator importante no fortalecimento do processo de vinculação das escolas com seu entorno imediato. Entre os exemplos significativos, consta o de um adolescente que costumava fazer pichações e que já havia sido pego pela polícia por diversas vezes. Após participar do programa, ele voltou para a escola e tornou-se um "artista-grafiteiro", seu trabalho tendo despertado grande interesse.

Eu costumava pichar tudo, todos os monumentos importantes da cidade. Na minha cabeça, era assim: quanto mais importante, melhor! Eu adorava me juntar com a turma e zonear. Agora, não penso mais assim. Descobri a arte-grafiti aqui no Programa, e quero ganhar a vida assim. (Aluno, Avaliação do Escolas para a Paz, UNESCO, 2000).

Um outro estudo mais recente sobre o impacto do Abrindo Espaços nos estados de Pernambuco e do Rio de Janeiro (Waiselfisz e Maciel, 2003) ¹⁴ confirma o saldo positivo alcançado pelo Abrindo Espaços para os estabelecimentos escolares, em termos da redução da violência, tanto interna quanto externa.

Uma avaliação mais recente do impacto do Abrindo Espaços foi realizada nos estados de Pernambuco e Rio de Janeiro, "Revertendo Violências: Semeando Futuros", na qual foram coletadas as impressões dos diretores de escolas, confirmando o saldo positivo alcançado pelo Abrindo Espaços para os estabelecimentos escolares, em termos da redução da violência, tanto interna quanto externa.

A tabela seguinte foi desenvolvida com base nas percepções dos diretores das escolas participantes e não-participantes. A tabela mostra que, de modo geral,

¹⁴ O estudo constituiu-se de uma avaliação objetiva do impacto do Programa sobre a redução da violência no interior da escola e também nas áreas adjacentes a ela. Essa avaliação foi realizada nos dois estados onde o Programa pioneiro foi implantado. Foi usado um modelo de avaliação capaz de oferecer respostas rápidas e apresentar uma metodologia sólida em termos do mapeamento da incidência de uma grande variedade de manifestações de violência. Esse modelo foi desenvolvido, em ambos os estados, por intermédio de dois grupos – participantes e não-participantes (grupo de controle). No Rio de Janeiro, a avaliação incluiu 102 escolas que participaram do Programa Escolas para a Paz, com um igual número de escolas não-participantes. Em Pernambuco, foram 120 escolas participantes e um número correspondente de não-participantes. Foram estudadas situações indutoras de violência, tanto intra quanto extra-escolares. As opiniões e percepções da equipe administrativa das escolas sobre a diminuição ou agravamento dessas manifestações constaram desse estudo, através dos resultados do Programa para os anos de 2000, 2001, e 2002.

as escolas que participaram do Abrindo Espaços em ambos os estados registraram melhorias nos 18 aspectos listados. Alguns itens apresentaram resultados benéficos muito mais perceptíveis, corroborando o estudo anterior (Abramovay *et al.*, 2001). O enorme potencial do Programa é claramente demonstrado no estado do Rio de Janeiro. Tanto para o Rio de Janeiro quanto para Pernambuco, dentre os principais índices de melhoria ilustrados por essa tabela estão: brigas na escola; mau comportamento dos alunos; participação da comunidade junto à escola; relações entre alunos; vandalismo/danos materiais à escola e ofensas/ humilhações pessoais.

Tabela 7. Escala de melhorias ¹⁵– Escolas participantes e não-participantes no Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e Pernambuco, segundo os diretores:

ASPECTO	Rio de Janeiro		Pernambuco	
	Programa	Não-Programa	Programa	Não-Programa
Brigas na escola	58,7	27,2	55,7	36,4
Roubos	19,2	18,4	25,4	19,0
Pequenos furtos	32,7	13,6	36,1	23,3
Vandalismo/danos materiais à escola	45,2	30,1	45,9	23,3
Pichações	51,9	26,2	43,1	20,0
Agressão sexual	3,8	1,9	20,0	20,2
Tráfico de drogas	11,5	5,8	17,4	15,8
Uso ou consumo de drogas	9,6	3,9	23,5	15,0
Ofensas /humilhações pessoais	26,0	4,9	38,0	19,0
Porte de armas de fogo	1,9	1,0	14,0	9,7
Gangues na escola	8,7	1,0	22,5	19,3
Mau comportamento dos alunos	64,4	15,5	54,1	25,4
Consumo de álcool na escola	4,8	1,9	24,6	17,2
Participação da comunidade na escola	82,7	49,5	84,4	60,0
Participação dos pais	78,6	54,4	73,8	64,5
Relações entre professores e alunos	63,1	37,9	62,8	48,8

¹⁵ Essa escala corresponde a comparações feitas pelos diretores entre a situação atual e a situação anterior nas escolas pesquisadas. As respostas "melhor" receberam 100 pontos positivos. As respostas "o mesmo" receberam 0 pontos e as "pior", 100 pontos negativos. Por exemplo, se todos os diretores dissessem que a situação havia melhorado, o valor seria de 100 pontos positivos. Se todos dissessem que a situação havia piorado, o valor seria de 100 pontos negativos. Se a situação permanecia "a mesma", o valor na escala seria de 0.

Relações entre alunos	77,7	28,2	66,1	37,5
Aprendizado	61,5	37,9	53,3	38,3

Fonte: Avaliação do Escolas para a Paz, UNESCO, 2000.

Um outro aspecto significativo relaciona-se às melhorias obtidas nas escolas participantes, após elas terem-se filiado ao Programa. A tabela 8 mostra que, na opinião dos diretores, quanto mais cedo suas escolas passaram a fazer parte do Programa Abrindo Espaços, maiores os benefícios obtidos por esses estabelecimentos de ensino. No Rio de Janeiro, por exemplo, 15 dos 18 itens listados apresentaram um maior grau de melhoria nas escolas que se filiaram ao Programa em 2000, em comparação às que o fizeram em 2001. Em Pernambuco, todos os 18 itens listados demonstraram médias significativamente mais altas nas escolas que vinham participando do Programa desde 2000, em comparação com as que ingressaram posteriormente.

Tabela 8. Escala de melhorias – Escolas participantes do Programa Abrindo Espaços, no Rio de Janeiro e Pernambuco, segundo o ano de início, segundo os diretores:

ASPECTO	Rio de Janeiro: filhou-se em		Pernambuco: filhou-se em		
	2000	2001	2000	2001	2002
Brigas na escola	66,7	55,8	83,3	59,2	27,8
Roubos	29,6	15,6	66,7	24,5	16,7
Pequenos furtos	48,1	27,3	83,3	33,7	33,3
Vandalismo/danos materiais à escola	59,3	40,3	100,0	43,9	38,9
Pichações	59,3	49,4	83,3	30,2	22,2
Agressão sexual	3,7	3,9	33,3	14,3	11,8
Tráfico de drogas	18,5	9,1	33,3	16,3	17,6
Uso ou consumo de drogas	7,4	10,4	66,7	21,6	18,8
Ofensas /humilhações pessoais	33,3	23,4	100,0	34,7	35,3
Porte de armas de fogo	3,7	1,3	33,3	12,2	17,6
Gangues na escola	14,8	6,5	33,3	22,4	18,8
Mau comportamento dos alunos	74,1	61,0	83,3	55,1	38,9
Consumo de álcool na escola	7,4	3,9	50,0	23,5	22,2
Participação da comunidade na escola	81,5	83,1	100,0	84,7	77,8
Participação dos pais	80,8	77,9	83,3	74,5	66,7

Relações entre professores e alunos	76,9	58,4	100,0	61,2	58,8
Relações entre alunos	80,8	76,6	100,0	63,3	70,6
Aprendizado	77,8	55,8	66,7	52,6	52,9

Fonte: Avaliação do Programa Abrindo Espaços, UNESCO, 2000.

Outras conclusões do estudo merecem especial atenção. Foram verificadas melhorias significativas no ambiente interno das escolas, também das segundas às sextas-feiras, em razão da diminuição de alguns índices de violência. Isso se aplica principalmente à violência relacionada às relações entre os alunos e as relações entre os alunos e seus professores. Essa melhoria é confirmada nos dados coletados, tendo apresentado impacto direto sobre a aprendizagem. A melhoria demonstrada por esses dois indicadores encontra ressonância nas idéias de Abramovay e Rua (2002), de que a violência é um dos principais fatores responsáveis pelo baixo desempenho escolar hoje em dia verificado nas escolas brasileiras.

A pesquisa demonstra melhorias altamente significativas nas relações da escola com os pais ou responsáveis pelos alunos, e também com os moradores da comunidade circundante. Pais de alunos e membros da comunidade participam diretamente das atividades oferecidas pela escola nos fins de semana. Essas pessoas beneficiam-se do espaço escolar, que, anteriormente, costumava ser um local de acesso limitado. Esse vínculo cria a possibilidade de *reverter uma série de agressões e violências que a escola vinha sofrendo. Muitas dessas agressões e violências originavam-se fora da escola, tendo, entretanto, um forte efeito sobre a coexistência interna a ela* (Waiselfisz e Maciel, 2003, p. 103). Indicadores claros ainda não se encontram disponíveis, devido a essa ser uma experiência bastante recente. No entanto, pode-se inferir uma leve tendência à reversão das formas mais graves e criminosas de violência (tais como uso e consumo de drogas e porte de armas de fogo) nas escolas que participam do programa.

Ao final desse estudo, com base na análise dos custos totais do Programa nos estados de Pernambuco e Rio de Janeiro em relação ao público atendido nos fins de semana, os autores estimaram que o custo médio para cada participante foi de 0,30 dólares mensais, em Pernambuco, e de 0,70 dólares mensais no Rio de Janeiro.¹⁶ Esses dados corroboram o fato de que, segundo os padrões internacionais¹⁷, esses valores são extremamente baixos em termos de programas preventivos, e também se comparados aos recursos

¹⁶ No estado do Rio de Janeiro, o programa é mais caro. Além do fato de algumas oficinas serem pagas, uma refeição é servida aos participantes. Essa refeição representa uma oportunidade muito positiva de confraternização entre eles.

¹⁷ Cerca de 0,28 dólares em Pernambuco e 0,56 dólares no Rio de Janeiro, usando a taxa de câmbio oficial de R\$ 3,50 por dólar, vigente nos primeiros vinte dias de março de 2003. Vale a pena mencionar que embora o Programa Abrindo Espaços da Bahia não tenha sido avaliado para fins do presente estudo, o custo mensal por participante, naquele estado, foi estimado em cerca de 1 real, ou 0,28 dólares.

despendidos com programas de caráter repressivo ou punitivo (o custo de manter preso um infrator adolescente ou jovem é de 1.500 dólares mensais).

Em data mais recente, a UNESCO encomendou uma avaliação detalhada do impacto do Programa "Abrindo Espaços" no estado da Bahia, um estado de dimensões notáveis e desigualdades sociais graves. O estado da Bahia é um dos maiores estados brasileiros, possuindo mais de 400 municípios. A capital, Salvador, é a terceira maior cidade brasileira (com mais de 3 milhões de pessoas em seu perímetro metropolitano). Dessa população, 557.000 pessoas se encontram na faixa entre 15 e 24 anos.

Segundo os dados preliminares de nosso estudo, das 58 escolas onde o programa vem atualmente sendo implementado, 43 situam-se em comunidades de baixa renda, marcadas por graves problemas sociais. Em todas essas comunidades, o projeto mostrou-se eficaz no sentido de minimizar a exclusão social e reduzir os índices de violência.

O programa mostrou ter êxito também em termos de alcançar a população jovem – os beneficiários finais do programa estão na faixa dos 11 aos 20 anos, que corresponde a 88,7% dos participantes do programa. Esses jovens relataram espontaneamente que suas relações com a comunidade apresentaram melhora considerável, o mesmo acontecendo com suas capacidades sociais.

A avaliação sendo realizada na Bahia parece demonstrar também o impacto positivo do programa em termos da motivação dos jovens. Deve ser dito que o programa baiano conta com intensa colaboração de voluntários jovens, e que essa participação mostrou reforçar sua cidadania e conferir-lhes um sentido de que o projeto é propriedade sua, permitindo-lhes fortalecer suas relações com a escola. De fato, nossa recente avaliação mostrou que 91,8% dos facilitadores são voluntários. E, mais importante ainda, o programa demonstrou ter restabelecido a imagem positiva do ambiente escolar, como expresso em muitos testemunhos pessoais.

Os sentimentos positivos quanto ao ambiente escolar tiveram implicações diretas sobre o comportamento dos jovens participantes. Segundo nos foi relatado, as dependências da escola estão agora melhor conservadas e os incidentes de vandalismo tornaram-se raros. Do mesmo modo, os alunos agora se mostram mais amigáveis com relação à equipe docente, o que lhes permite interagir melhor e colaborar mais com seus professores.

Esses resultados positivos se refletem também sobre seus beneficiários indiretos, as comunidades vizinhas e as famílias. Pais de alunos afirmaram que agora se sentem mais seguros, sabendo que seus filhos encontram-se bem protegidos na escola.

Um outro aspecto relacionado ao projeto é a integração de indivíduos não necessariamente matriculados na escola, embora pertencendo à comunidade

próxima. Essa participação talvez venha a facilitar seu retorno à escola, além de possibilitar sua interação com pares da mesma comunidade já envolvidos no programa.

Em outras palavras, nossa avaliação recente demonstrou que a escola se tornou um espaço mais acessível, beneficiando assim não apenas os alunos, mas também todos os que obtêm acesso a suas instalações. De fato, foram relatados muitos casos de pais que trouxeram seus filhos para o programa e, em seguida, matricularam-se nas atividades oferecidas pelo Programa "Abrindo Espaços".

V. Observações Finais

Concluindo, deve-se mencionar que os estudos e as pesquisas sobre as "violências nas escolas" que vêm sendo desenvolvidos pela UNESCO/Brasil vêm permitindo a circulação de uma vasta quantidade de informações. Esses estudos prestaram uma imensa contribuição para os debates sobre a questão. Eles contribuíram também para o desenvolvimento de parcerias amplas com entidades, tanto do governo quanto não-governamentais, com universidades e com a sociedade civil em geral.

Essas iniciativas formaram grandes redes de apoio, de cooperação e de solidariedade entre diferentes setores da sociedade. O objetivo dessas iniciativas é encontrar soluções pacíficas e criativas para a eliminação da violência que afeta principalmente os jovens.

Nesse processo, a criação do Programa "Abrindo Espaços" atendeu a uma série de reivindicações das escolas, dos jovens e das comunidades. As atividades do programa indicaram direções viáveis para o desenvolvimento de políticas para a juventude. O programa foi implementado com sucesso em diversas escolas brasileiras, o que fica evidente nos resultados das avaliações e levantamentos. Frequentemente, essas experiências são levadas a cabo por educadores, jovens e comunidades que têm que lidar com ambientes extremamente adversos e tensos. Esse fato foi observado também no estudo "Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas nas escolas públicas".

O que caracteriza essas práticas é o fato de elas não se centrarem no uso de medidas de segurança. Elas se baseiam em relações de qualidade, orientadas por conceitos educacionais e por projetos pedagógicos que visam a fazer com que todas as pessoas participantes se tornem responsáveis pelo que acontece na vida cotidiana da escola. A importância do diálogo constante faz com que professores e alunos se sintam mais participantes. Eles se envolvem com a dinâmica da escola, comprometem-se mais profundamente com ela e, conseqüentemente, se tornam mais responsáveis.

Foi observada a tendência de as escolas se tornarem mais abertas, em termos da incorporação de aprendizado significativo. Esse processo evoluiu com base

nas redes de relacionamentos, abrangendo o uso de horários e espaços educacionais diferentes. Ele implica também relações mais horizontais entre os alunos e a equipe docente.

Um outro aspecto positivo observado nessas escolas é a preocupação com a criação de uma rede de relacionamentos com diversas instituições e movimentos sociais. Isso contribuiu para que as escolas incorporassem novos temas como gênero, raça, meio ambiente e educação especial, o que veio a constituir um fator decisivo para a superação do isolamento físico e social da escola, criando também sentimentos de proteção, valorização e reconhecimento a respeito dos indivíduos que formam a comunidade escolar.

As trajetórias dessas escolas foram variadas e múltiplas. Esse fato é importante, na medida em que mostra que seu desenvolvimento incorporou as características específicas de cada escola, relacionada à sua história e aos indivíduos que participam de seu contexto sócio-espacial. As especificidades das redes às quais elas se vinculam são levadas em conta, permitindo a criação de novas relações sociais e de novos formatos de produção de conhecimento, que não são necessariamente avaliados segundo um sistema de notas rígido e convencional.

Não há dúvida quanto a que a violência, hoje, é uma das razões da baixa qualidade do ensino. Isso vale não apenas para o Brasil, mas também para diversos países de outras regiões do mundo. A partir desse ponto de vista, somos todos vítimas. De uma forma ou de outra, nossas vidas cotidianas são afetadas por escolas que as circunstâncias transformaram, nos casos extremos, em verdadeiros campos de batalha. Todos os brasileiros têm contato com essas escolas, ao passar pelos bairros nos quais elas se localizam. A visível e crescente vitimização dos jovens vem extinguindo as esperanças de nossa sociedade.

O mais importante, contudo, é que existe uma relação direta entre a violência e o baixo desempenho escolar. A literatura especializada (Scheerens e Bosker, 1997) confirma amplamente o fato de as escolas produzirem resultados menos satisfatórios quando os professores e outros membros da equipe técnica fazem uso de violência simbólica e de violência física contra alunos e colegas, gerando assim um círculo vicioso e uma cultura de fracasso e abandono da escola. As diversas "violências" (no plural para denotar as várias tipologias do fenômeno), ao mesmo tempo em que afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas dos atores em suas relações mútuas, têm efeitos altamente plausíveis sobre as escolas, estando relacionadas ao fracasso de seus propósitos e objetivos mais amplos de educação, ensino e aprendizado.

Embora haja clareza quanto à necessidade de estudos mais aprofundados sobre o impacto da violência na qualidade do ensino, os dados já disponíveis parecem sugerir uma relação direta e negativa entre as "violências" (no plural) e o desempenho escolar, incluído aí seu êxito em termos da continuidade dos estudos e da frequência às aulas. Pode-se supor que o desempenho das

escolas – cujos relacionamentos são prejudicados pela alta proporção de alunos que rejeitam seus pares – muitas vezes são o fator mais afetado (Abramovay e Rua, 2002). Essa correlação não se limita ao ambiente da escola, tendo repercussões sobre outros fatores, tais como o uso do horário letivo, uma vez que, quanto mais freqüente for a violência, mais esforço tem que ser colocado em seu combate e menos tempo os professores têm para se concentrar em suas atividades didáticas.

Por essa razão, é absolutamente necessário dar atenção ao fato de que experiências desenvolvidas no nível local têm a capacidade de se converterem em ações globais. Elas dão força à promoção de novas formas de mudança e de transformação global. Essas experiências demonstram novos conhecimentos, trajetórias e práticas inovadoras que geram um acúmulo de instrumentos mais eficientes para a construção de uma Cultura da Paz.

As primeiras páginas deste artigo confirmam que ganhar familiaridade com as práticas culturais e com as diferenças locais, regionais, nacionais e internacionais possibilita a criação de alternativas para combater as inúmeras formas de violência que estão presentes em nossas vidas cotidianas.

O intercâmbio de informações sobre as diferentes atividades e estratégias desenvolvidas localmente, voltadas para estratos sociais que são tão diferentes quanto as culturas das quais eles fazem parte torna possível a geração de um conhecimento global que sirva para reduzir as desigualdades sociais e para promover maior integração social. Apesar da imensa diversidade verificada entre os países, o desafio é encontrar meios de enfrentar essas realidades heterogêneas, de modo a construir afinidades capazes de incorporar os governos e os diferentes segmentos da sociedade, convertendo-os em parceiros e tornando-os co-responsáveis na busca de alternativas à cultura da violência.

Face a esse cenário, a UNESCO/Brasil assume o forte compromisso de propor novas ações para combater as violências impostas à rotina escolar cotidiana. Esse compromisso implica em contribuir para a melhoria da situação presente desses jovens, para que eles venham, efetivamente, a se tornar sujeitos da construção de seu próprio futuro.

VI. Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (Coord.) *Schools of Peace*. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- _____ & RUA, Maria das Graças. *Violences in the Schools*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ARTZ, Sibylle. *Sex, Power & the Violent School Girl*. New York: Teachers College Press, 1998.
- BELINTANE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *In: Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 47, pp. 20-35, 1998.
- BLAYA, Catherine. Climat Scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CASTRO, Mary Garcia (Coord.) *Cultivating Life, Disarming Violences: experiences in education, culture, leisure, sports and citizenship with youths in a situation of poverty*. Brasília: UNESCO, 2001.
- CHESNAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.
- DEBARBIEUX, Éric (Coord.). La violence à l'école: approches européennes. Institut National de Recherches Pédagogiques. *In: Revue Française de Pédagogie*, n.º 123 - avril, mai-juin, 1998.
- _____ & BLAYA, Catherine. *La violence en milieu scolaire 3: Dix approches en Europe*. Paris: ESP Éditeur, 2001.
- _____. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002.
- _____. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 1998.
- DUPÂQUIER, Jaques. La violence en milieu scolaire. *In: Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- FELDMAN, Ofer. Materialism and Individualism: social attitudes of youth in Japan. *In: WATTS, Meredith W. Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Londres: Jai Press, 1998.
- FLANNERY, Daniel J. *School violence: risk, preventive intervention, and policy*. New York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível no site: http://eric-columbia.edu/monographs/uds_109. Acessado: Mar/2003.

- FUKUI, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo *In: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Cortez, nov., n.º 79, 1991.
- GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: EAA, 1996.
- GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- HAGEDORN, John M. As American as Apple Pie. Patterns in American Gang Violence. *In: WATTS, Meredith W. Cross-cultural Perspectives on Youth and Violence*. Londres: Jai Press, Stamford, 1998.
- HELENA, Lúcia & WERNECK, Antônio. Violência provoca gastos de R\$ 105 bi no Brasil. *O Globo*, Editoria País, 12/08/2001.
- HAYDEN, Carol & BLAYA, Catherine. Violence et comportements agressifs dans les Écoles Anglaises. *In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: ESF, 2001, pp. 43-70.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Resultados do censo demográfico de 2000*. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em março de 2003.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al. Say it People: youth, violence and citizenship in the city of Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch (coord.). *Making Room: education and culture of peace*. Brasília: UNESCO, 2001.
- ORTEGA, Rosário Pr. Projet Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractère écologique. *In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (dir). La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: Ed. ESP, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.
- PAYET, Jean-Paul. La violence à l'école *In: RAGMOGNINO, FRADJI, SOLDINI E VERGÉS. L'école comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles en Marseille. In: CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (coords.) Violences à L'école - État des Savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Ed., 1997.
- PEIGNARD, Emmanuel; ROUSSIER-FUSCO, Elena e ZANTEN, Agnés Van. La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques. *In: DEBARBIEUX, Éric (coord.). La violence à l'école: approches européennes - Revue Française de Pédagogie*, n.º 123, maio-junho, Institut National de Recherches Pédagogiques, 1998.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.º 02, 1997.

- RAGMOGNINO, N.; FRADJI, D.; SOLDINI, F.; VERGÉS, P. L'École comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles em Marseille. *In: CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (coords.). Violences à l'école - État des savoirs.* Paris: Masson & Armand Colin, 1997.
- ROYER, Égide. *Condutas agressivas na escola: pesquisas práticas exemplares e formação de professores.* Anais do Seminário Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003 (no prelo).
- SCHEERENS, Jaap; BOSKER, Roel J. *The Foundations of Educational Effectiveness.* Oxford: Pergamon, 1997.
- SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 104, 1998.*
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência: os jovens do Brasil.* Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- _____. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil.* Brasília: UNESCO, 2000.
- _____. *Mapa da violência III: os jovens do Brasil.* Brasília: UNESCO, 2002.
- _____ e Maciel, Maria. *Revertendo violências, semeando futuros.* Brasília: UNESCO, 2003.
- WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence.* Londres: Jai Press, Stamford, 1998.
- ZINNECKER, Jurgen. Perpetrators of School violence: a longitudinal study of bullying in German schools. *In: WATTS, Meredith W. Cross-cultural perspectives on youth and violence.* Stanford: Jai Press, 1998.