

Formas contemporâneas de negociação com a depredação*

*Hélio Iveson Passos Medrado***

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 realizados no Brasil e na França sobre o aparecimento da violência urbana em escolas localizadas em bairros pobres e desfavorecidos.

Palavras-chave: violência, depredação, negociação, escola, marginal

*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 necessida-

* Reflexões a partir de pesquisas realizadas no Brasil e na França.

** Professor doutor do Gepec (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada), da Faculdade de Educação da Unicamp/Programa Recém-doutor - CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

de de problematizar o fenômeno da violência escolar urbana com base em 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.

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 ou de quaisquer outras formas de discriminação. Parece-nos óbvio; entretanto, é a obviedade titubeada na “jovem” democracia brasileira. Concomitantemente estamos convencidos de 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 de 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, é 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 a questão como prioridade em seu programa;
- 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 de mecanismos legais como polícia, tribunais, júris e autoridades penitenciárias. Logo, deve ser reexaminada 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 ou grupos de indivíduos têm participação direta nas diversas modulações da depredação escolar;
- a depredação escolar urbana, como 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, em que a depredação está inserida, reside um modo¹ de fazer contemporâneo que permite controlar, decifrar e interpretar o fenômeno nas escolas urbanas localizadas em bairros pobres ou miseráveis. É com base em tais pressupostos que convém encaminhar as formas contemporâneas de negociação com a depredação.

Sobre as formas contemporâneas de negociação com a depredação

A. Horta comunitária

A horta comunitária faz parte do conjunto de medidas que se enquadra, adequadamente, no modo de fazer contemporâneo para o controle da depredação escolar urbana. Inicialmente, ela deve ocupar o terreno escolar e ser acompanhada por todos na escola, isto é, alunos, professores e funcionários. Basicamente, ela está constituída de quatro etapas. A primeira é destinada à construção da horta ou “laboratório” escolar. A segunda é a divulgação dos resultados obtidos para a comunidade local, pelos alunos e participantes locais. A terceira destina-se à construção da horta comunitária, demonstrando à população a importância da mesma. 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 servir de complemento da alimentação de base que se encontra à disposição da merendeira. Os professores poderão explorar a importância do cultivo de alimentos.

A horta deve funcionar como uma espécie de jardim escolar. A técnica do cultivo e do plantio de hortaliças, de verduras, poderá ser apro-

veitada nos cursos e currículos. Chamamos a atenção para o fato de que não estamos sugerindo uma adaptação prévia dos cursos regulares ou, ainda, propondo alterações nos conteúdos programáticos. A idéia central é fazer da horta escolar um interesse da coletividade, inerente aos objetivos previamente estabelecidos, 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 serem apresentados na forma de produção coletiva do alimento a ser consumido.

Sempre que possível, professores, chefes de estabelecimentos e funcionários da escola deverão insistir nos reforços de reconhecimento e na retribuição dos trabalhos realizados. Os reforços de reconhecimento são indispensáveis, em se tratando de pessoas (alunos e moradores do bairro) constantemente marginalizadas pela sociedade e pelas autoridades governamentais.

Numa segunda etapa, o "laboratório" da horta escolar deverá ser difundido e amplamente discutido entre os alunos da escola. Etapa importante para se obter uma integração segura com a comunidade e com os pais de alunos. Lembrando 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, ele deverá ser acionado sempre que necessário. Mesmo porque 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 deverão promover e divulgar as informações e as 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. Os diretores das escolas reconhecem que há uma diminuição dos danos contra o patrimônio, como decorrência dos contatos entre a escola e a comunidade.

O programa de horta comunitária precisa ser dinamizado como ação preventiva de negociação. Trata-se de uma "moeda" de troca nas

relações de força; portanto, é preciso planejá-lo. Embora o exemplo da escola S. de Campinas mostrasse uma ausência de planejamento em seu programa, isso não impediu uma relação nova e diferente entre 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. Frequentemente, diversas famílias do bairro solicitavam 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 as famílias não apenas as informações apreendidas, mas uma integração concreta na forma de produtos a serem consumidos.

Outro fator importante, que convém destacar, reside na iniciativa de construção da horta. Chegamos à conclusão de que ela deve partir da escola, e qualquer intervenção das delegacias de ensino ou da prefeitura provoca (entre os moradores) uma relação de subserviência. Subserviência semelhante às ações de construção de casas e espaços populares por intermédio do mutirão (pessoas que se propõem a construir uma obra, geralmente nos finais de semana e gratuitamente), situação em que a reunião espontânea de indivíduos produz trabalho concreto. Constatamos com as reflexões de Birnbaum e Leca (1986) que a intervenção do Estado, ou de seus representantes, é vista como uma obrigação de trabalho e, ao mesmo tempo, propiciadora de corrupção, cortando verticalmente o tecido social e atingindo a administração brasileira. Conseqüentemente, mesmo que o uso coletivo do material (fornecido pela prefeitura ou pelas delegacias de ensino) não represente uma relação de posse do Estado, 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 uma equipe de trabalho.

A quarta e última etapa é a manutenção e o acompanhamento da horta comunitária. Ela deverá respeitar as necessidades imediatas dos habitantes, levando-se em consideração o *savoir faire* e a troca de conhecimentos das formas populares de produção de legumes, frutas e hortaliças. O apoio técnico deverá ser assegurado pela escola. Em contrapartida, tudo o que for produzido respeitará os interesses de ambas as partes. O respeito aos interesses mútuos possui duas respostas imediatas. A primeira é a produção de alimento a ser consumido. Os espaços disponíveis (na escola e na comuni-

dade) destinados ao plantio são diferentes e, do ponto de vista técnico, alguns espaços são mais adequados a certos tipos de produtos. Por conseguinte, os produtos produzidos, em menor ou maior escala, deverão ser objeto de trocas, nenhum valor monetário deverá 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 respectivos 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 escola e comunidade acaba por atingir a escola, que passa a ser alvo de projeções das insatisfações externas. Desprotegida, ela se torna 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.

B. O espaço vital

1 - Da especulação imobiliária

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 à sobrevivência. Dele faz parte o conjunto de objetos pessoais, de uso familiar ou coletivo, o qual às vezes associamos 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, encontramos uma marginalização dos recursos empregados na construção das escolas. Se, de um lado, a decisão de construir escolas nos bairros desfavorecidos diminui o tempo perdido em transporte da clientela atendida, por outro lado, percebemos que os locais escolhidos pelas autoridades competentes estão longe de atender às necessidades físicas que requer uma escola. Essa 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 margi-

nais, 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 essas tubulações faz tempo que está aí, há buracos e é difícil o acesso à 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 dessa 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: ele é extremamente precário e limitado. As salas de aula 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 da observada nas escolas francesas, onde a 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 também pode ser considerada variável participante no aparecimento da violência, dados a superpopulação das escolas e os descontentamentos internos e externos que ela produz.

Nas análises desse espaço vital, destacamos o problema da especulação imobiliária, situação que agrava a triste realidade das metrópoles e das grandes cidades no Brasil. O problema da especulação imobiliária não é exclusivamente brasileiro ou dos países subdesenvolvidos, ocorrendo também em países desenvolvidos como os da CEE (Comunidade Econômica Européia). As alternativas de encaminhamento das soluções, por meio de medidas políticas e administrativas – como, por exemplo, as descentralizações, os incentivos de produção local, os incentivos para reter o homem no campo, a criação de pólos industriais afastados dos centros metropolitanos e a reorganização territorial –, têm trazido apenas resultados simbólicos e o fluxo migratório campo-cidade continua importante e acelerado. As cidades estão inchadas porque as melhores oportunidades de trabalho, ainda hoje, são encontradas nos grandes centros urbanos. Evidentemente, a população necessita morar próximo às oportunidades de trabalhos, daí o surgimento de grandes aglomerações, acompanhado do crescimento vertical (construção de arranha-céus) e horizontal (pela expansão dos centros urbanos) de moradias que produzem as precariedades no modo de habitação da população desfavorecida. Agregadas ao problema habitacional encontramos outras aberrações, sobretudo nos preços elevados do transporte coletivo, do abastecimento de luz e água, da

saúde pública, do lazer e, certamente, nos altos custos de manter as crianças nas escolas. Assim, somada a esse conjunto de dificuldades, a especulação imobiliária contribui para agravar ainda mais a situação, com a alta exorbitante no preço dos aluguéis.

2 - 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. Elas devem apresentar programas coerentes com a realidade brasileira para a questão da densidade demográfica que, em nosso entender, é extremamente importante, mas que tem sido tratada de maneira fugaz pelas autoridades governamentais.

Como a escola faz parte desse conjunto de dificuldades referentes à alta densidade demográfica, passa a ser vítima da especulação imobiliária e é penalizada com os poucos recursos destinados à sua organização espacial. Conseqüentemente, seu espaço vital fica comprometido. Não há espaço nem para as salas de aula 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.

C. Do espaço à abertura

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

Por precárias que sejam, as instalações escolares contam com salas de aula e cadeiras para acolher um número importante de pessoas. Apesar da precariedade das instalações elétricas, elas existem e, mesmo não sendo um modelo apropriado, 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 a escola e o bairro em que ela se insere, vamos expor algumas variáveis explicativas que, seguramente, contribuem para entendermos o aparecimento da depredação. Neste momento, enfocaremos a depredação como manifestação da insatisfação coletiva, oriunda das diferenças geográficas e arquitetônicas entre dois pólos catalisadores, isto é, entre escola e bairro. Essa dualidade, marcada por profundas diferenças entre a parte física e geográfica da escola e as habitações locais, faz parte das formas contemporâneas de interpretar a questão. Referimo-nos à construção e à arquitetura escolar. Seus precursores assinalam que o prédio escolar não é funcional, destoando da arquitetura local.

A polêmica não é recente. Nos anos 70, setores progressistas da Universidade de São Paulo denunciam 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, acompanhada da degradação nas relações entre os dirigentes políticos/dirigentes das instituições do governo e as Sociedades dos Amigos de Bairros. Na ocasião, havia não apenas uma ruptura nas relações de poder da cúpula central, mas também um desrespeito às regras que as instituíam. Essa ruptura, na cúpula do poder central, constitui-se em variável explicativa para a degradação nas relações entre o Estado e as camadas populares. Nesse 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 ocasionada por planos governamentais que, cada vez mais, empobreciam os trabalhadores. Nesse sentido, as despesas sociais e com a educação, no município e no Estado, foram surpreendentemente reduzidas. Nos anos 70 aumentaram as moradias precárias na 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 às 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 em que estavam inseridas. “À brasileira”, essa adaptação respondia às orientações de contenção nos gastos com o orçamento dos governos estadual e federal.

Apesar das relações de força entre o governo e a população, as escolas de construção precárias, muitas feitas de módulos pré-fabricados, localizadas em lugares menosprezados, foram distribuídas/construídas pela capital e pelo 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 que realize 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 possui atrativos interessantes para a população desfavorecida.

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 pode prestar a assistência social de que tanto necessitam os marginalizados. Afinal de contas, 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 reparador ou substituidor do mesmo. Nesse sentido, o artigo 215 da Constituição promulgada em 1988 é claro e prevê que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e aces-

so 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 Motta e Misse (1979), quando examinam as contradições entre o texto constitucional, que assegura direitos e deveres dos cidadãos, e sua realidade concreta. Os bairros desfavorecidos e favelados do país não possuem 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 alguns centros de saúde e de assistência social que, na maioria das vezes, praticam uma assistência nos moldes tradicionais e que não respondem à necessidade imediata da população. Nas consultas médicas, a população não dá prosseguimento ao tratamento estabelecido, pois os preços dos medicamentos são elevados e não estão ao alcance da população em questão. Então, 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, aí, dois problemas graves de representação. Primeiro, a escola vista como representante do Estado deverá, 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, qual seja: de assistência e de organização social. Tida como órgão assistencial, a população projetará na escola as incompetências e os 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 também será atribuído à escola. Essa sentença popular fará da instituição um apêndice da disfuncionalidade do Estado, pois “não sendo minha porque eu não sou os outros e os outros são os responsáveis por essa desorganização”, a escola passa a ser malquerida, maltratada e indesejada. Não sendo da população, a escola carregará os tributos para ser destruída. Estamos diante do dilema: a escola é construída para as classes populares mas não pertence a elas. Nesse caso, a população detém argumentos que favorecem ou produzem a depredação.

O segundo problema de representação encontra-se nos recur-

tos precários, materiais, humanos e financeiros, que impedem a população de gozar de seus direitos plenos. Assim, os indivíduos não são considerados cidadãos e não se beneficiam de um espaço vital consagrado ao lazer. Desse modo, 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 à demolição da escola 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 diminuirá significativamente o índice de aparecimento do fenômeno, o que representará uma diminuição do consumo orçamentário das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Outra questão que merece destaque em nossas análises é a desproporcionalidade das construções escolares no interior do espaço vital. No Brasil, por questões justificadas pela ordem econômica, tudo é grande, 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 um número superior a 500 alunos, estão mais vulneráveis aos ataques. O que nos permite levantar tal hipótese é a impessoalidade e a 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. E depois, sua desproporcionalidade de tamanho em relação aos barracos e às moradias precárias incomoda e provoca a população. A escola é vista pela população carente como “mais uma obra faraônica do governo”. Ao atender um número importante de alunos, a escola concentrará mais problemas, os quais passarão a fazer parte do conjunto de dificuldades que enfrentam os moradores locais. Por conseguinte, maiores serão os rumores de disfuncionamento interno da escola, e o disfuncionamento provoca o descontentamento dos pais. Surgem as revoltas e a escola, mais uma vez, é atacada.

D. Vagas

Outra variável responsável pela depredação escolar está inserida na disponibilidade de vagas oferecidas. O capítulo III, seção I, da Constituição brasileira, trata dos princípios educacionais, assegurando 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. No Brasil, não existe igualdade de condições para o acesso à escola e para a permanência nela. De fato, a surpresa aparece quando sabemos que as orientações e os critérios das Secretarias Municipal e Estadual de Educação não são respeitados, e a direção da escola passa a ter um papel quase que 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 aos 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 perante as autoridades educacionais. Talvez seja o único momento em que percebemos que o diretor ou a diretora de escola assume-a como sendo dele, ou dela.

Somada ao problema de oferta de vagas pelas escolas, encontramos a grande procura das escolas cuja reputação de qualidade é reconhecida, o que agrava ainda mais o problema. Podemos explicar a situação da seguinte forma: nos últimos 30 anos, precisamente o período que se estende a partir do golpe de Estado em 1964, quando os militares assumem o poder, tem havido uma 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 estaduais, embora se trate de ensinos gratuitos. Atualmente, via de regra, a escola municipal, oferecendo principalmente o ensino de 1^a a 4^a série, 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. Também há menos burocracia e a administração é mais eficiente.

Trata-se de realidades distintas entre a rede municipal e a rede 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 em outros estabelecimentos de ensino. 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 e a Secretaria Estadual de Educação. Ao não trabalharem de forma integrada, as secretarias desconhecem a disponibilidade de oferta de vagas entre as escolas municipais e estaduais, logo, a população não sabe onde pode obter vagas.

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

Outra questão diretamente ligada ao problema de vagas nas escolas 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 suficientemente competente para reter esses alunos, dada sua inadaptação à 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. Ela não consegue manter o aluno em sala de aula, logo, temos a escola como responsável pela evasão escolar.

A evasão escolar atinge hoje, no Brasil, cerca de 80% do alunato no ensino de primeiro grau; isto é, 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 uma formação deficiente, as condições precárias de trabalho e os baixos salários são elementos importantes dessa situação. A isso, soma-se a deficiência de recursos humanos e financeiros que, evidentemente, não explica linearmente o problema da evasão. Este último está associado ao alto índice de reprovação – por conseguinte, aparece o problema da falta de vagas. A cada cinco alunos, um repete a série, o que representa uma média de 20% dos estudantes. Então, os gastos econômicos provenientes da reprovação são exorbitantes e praticamente incalculáveis. Reduzem-se, assim, os gastos suplementares para ampliação e reforma das escolas e, conseqüentemente, temos uma deficiência de salas de aulas. Do total de alunos, 75% estão em defasagem com o nível de instrução em curso, apresentando uma distorção entre série e idade.

As questões levantadas não são motivos de destruição e violência?

E. Diferenças sociais

Os alunos são resultado do meio em que vivem. Existem escolas localizadas entre sociedades diferentes, umas mais pobres que outras. Em alguns momentos, faz-se necessário distinguir dois grupos desfavorecidos: 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, deparamos com relações de força (entre os respectivos grupos) no interior da escola sustentada por alunos. A ambivalência gera o conflito entre pobres e miseráveis, e devemos assinalar que no período noturno encontramos os miseráveis que atacam os pobres. O referido conflito é expoente no interior da escola, onde grupos de alunos representantes dos pobres ou dos miseráveis são formados. Os grupos e as “panelas” buscam vantagens com a diretora da escola, a fim de se beneficiarem dos recursos e do prestígio que ela oferece. No conflito, amplia-se a disputa de traficantes pelo espaço escolar, onde – apesar da clientela reduzida de toxicômanos – eles fazem questão de se impor. E o consumo e o tráfico de entorpecentes são fatores que contribuem para o aparecimento da depredação escolar.

Para elucidar a questão do conflito entre os diversos 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, sem a intervenção do diretor ou de um profissional da escola, o conflito poderia suscitar revoltas da população local, que estaria disposta à agressão.

São situações que a escola pode e deve trabalhar como mediadora entre dois grupos em conflito evitando choques e a possibilidade de represálias. Notadamente, o conflito não aparece apenas entre dois grupos semelhantes, do ponto de vista do espaço vital e das condições de vida. Ele também pode se manifestar entre dois grupos ou duas sociedades com diferenças bem 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, não havendo alunos pertencentes às famílias privilegiadas; estes estão matriculados em colégios privados cujas mensalidades variam entre dois e quatro salários dos professores das escolas estaduais. No bairro se vê riqueza, exibição da luxúria com contrastes de miséria nas favelas. E a escola?

A escola está no lado próximo à favela e, segundo sua diretora, escola existe mais ou menos uma coabitação entre os dois grupos, embora ela manifeste que em alguns momentos surgem revoltas na forma de depredação escolar. Examinando a escola, pode-se constatar que ali a depredação é controlada. Então, quais seriam os mecanismos que fazem diminuir a incidência da destruição do patrimônio escolar?

Historicamente, o senhor Tião, líder da favela, está em busca permanente de auxílios das famílias favorecidas. As doações são feitas pela arrecadação de roupas, utensílios domésticos, alimentos etc. Esse comportamento assistencialista merece ser analisado de perto.

Os indivíduos e as famílias de alto poder aquisitivo fazem doações com receio e medo de ser vítimas de represálias. Então, num primeiro momento, o ato de doar nada mais é que uma tentativa de serem reconhecidos pelas pessoas carentes como “bonzinhos”, pessoas que não merecem ser perturbadas. Num segundo momento, elas

querem ser defendidas pelos habitantes dos arredores, o que, supostamente, evitaria furtos e assaltos no bairro. A hipótese de um ato de caridade, via doações, 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 delinquência, 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 humanista e caritativo.

Trata-se de ações semelhantes àquelas empreendidas pelos traficantes de drogas nos bairros desfavorecidos, onde constatamos que a ausência do Estado nos programas de assistência a pessoas carentes permite a presença do tráfico de entorpecentes, ocupando os espaços vazios. Assim, diversos traficantes das cidades brasileiras distribuem leite, constroem sedes para as Associações dos Amigos do Bairro, enfim, conquistam a simpatia da população. Logo, as medidas ofensivas contra esses “cavalheiros” da sociedade serão impopulares e eles 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 dos interesses dos grupos em questão. Ela tem poder de gerir os interesses comuns, administrá-los e negociar com eles, a fim de atingir e preservar seus interesses. Participa ativamente de gincanas, de quermesses, de jornadas de trabalho, transferindo doações de famílias privilegiadas para a população carente. Infelizmente, também, não são raras as gratificações recebidas por professores, funcionários e responsáveis das escolas. Então, a escola serve como intermediário dessas relações de força entre dois grupos de interesses diferenciados, e é essa dinâmica que explica o baixo índice, registrado naquela instituição de ensino, de incidência da depredação.

De tempos em tempos, as ajudas são interrompidas como represália aos assaltos, furtos e outras manifestações 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.

F. Manutenção

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

Comparativamente, na manutenção escolar confirmamos as mesmas hipóteses. Constatamos que qualquer dano no prédio escolar deve ser reparado imediatamente, a fim de evitar a promoção reprodutiva de novos ataques. Portanto, os banheiros, as descargas, os azulejos, as torneiras, os vidros, 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 “exposição” do material destruído, provocada pela reparação tardia dos mesmos, pode incentivar e atrair novas destruições. Motivo pelo qual algumas administrações decidem criar alternativas, na verdade, medidas paliativas. Por razões econômicas e burocráticas, algumas administrações criam equipes volantes para reparar as escolas (um carro com equipamento de base para reparos em geral).

A intenção é interessante mas os resultados, bem como as condições de realização dessas idéias, são insignificantes. A viatura volante pode reparar os pequenos estragos – como vidros das janelas, carteiras e outros pequenos detalhes – sem a solicitação da burocracia do Estado. Porém, a medida é paliativa porque com uma pequena viatura, equipada com um ou dois profissionais polivalentes, é impossível solucionar problemas como construção de muros, pintura etc. Além disso, o caráter polivalente mostra a falta de profissionalismo, e por mais que estes profissionais tenham boa vontade de realizar as reparações seriam incapazes de realizar serviços pesados. Também paliativa porque transfere à estrutura microscópica, a viatura, a responsabilidade de uma seção do Estado. Seção essa responsável pela recuperação do prédio escolar, com engenheiros, arquitetos e outros profissionais da área.

G. Burocracia

Um dos fatores determinantes de ocupação de tempo das diretoras, dos diretores, dos funcionários administrativos da escola é a burocracia. A organização de documentação e o preenchimento de formulários roubam o escasso tempo disponível. Esse tempo poderia ser empregado nos problemas pedagógicos ou destinado 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, quanto ao material a ser usado nas construções, os projetos apresentam falhas, além de solicitarem quantidades exageradas de informações a serem fornecidas pelas escolas. Não bastasse a quantidade de informações, temos formulários que não se adaptam à variedade de escolas, pois o número de alunos, de professores, o tamanho do espaço físico e a localização das mesmas diferem. Não é fácil preencher tais formulários. Por conseguinte, conforme os moldes exigidos pela burocracia, as pessoas mostram-se despreparadas para preenchê-los. Segundo, quanto aos serviços das secretarias de educação, eles não são informatizados e quando o são, o sistema mostra-se inadequado e ineficiente. A triagem e a organização das informações são extremamente demoradas. Temos um tempo longo entre a produção do questionário, seu preenchimento, seu retorno para as secretarias e seu aproveitamento – às vezes isso leva meses e as informações são perdidas. Seu retorno, na forma de programas e projetos educacionais, mostra-se desatualizado com o novo contexto da escola, cujo funcionamento é de natureza dinâmica. E, na maioria dos casos, não existe retorno das informações. Conseqüentemente, aumenta a falta de credibilidade entre os professores no preenchimento dos formulários, constantemente 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 um menor contato entre a escola e o bairro. Sem comunicação, sem diálogo e negociação com a população local, as chances de a escola ser atacada aumentam.

H. Diretores

Existe uma medida bastante interessante para decifrar, interpretar e controlar a depredação nas escolas urbanas que poderia ser colocada em prática pelas respectivas autoridades. Ela implica uma alteração administrativa no sistema escolar. Referimo-nos ao rodízio de diretores 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 um problema. Além disso, os referidos critérios deverão, imperativamente, considerar que a depredação é apenas um segmento importante da escola, portanto, ela 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 fogem da alçada e da competência do diretor escolar, a qual 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 (aqui estamos considerando a formação específica e continuada do diretor). Antes, durante e após o remanejamento, os diretores deverão ser formados sobre o novo contexto, tomar conhecimento dos novos alunos, novos professores, novos funcionários e, fundamentalmente, da nova população com particularidades e espaço vital diferentes daqueles que ele conhece. Seus interesses deverão ser preservados com vantagens que lhes serão concedidas para que possam desempenhar bem suas funções. Diretores descontentes com suas transferências, certamente, não poderão se adaptar ao novo universo, dado que não teriam interesse em buscar respostas para os problemas enfrentados pela escola.

Na maioria dos casos, os diretores das escolas municipais são mais bem preparados e recebem salários superiores aos dos diretores das escolas estaduais. Esses fatores – fundamentalmente a recompensa financeira – interferem diretamente no rodízio que propomos. Em nossa proposta não é interessante relacionar o salário de professores e diretores com a depredação, mas acreditamos que o incenti-

vo aos professores, por meio de salários justos, possa contribuir na diminuição do aparecimento da violência. E muito provavelmente nesse universo reside parte das explicações do “porquê” de as escolas municipais serem menos depredadas.

Atualmente, a transferência dos diretores de escolas é realizada por questões administrativas, de pessoal, de aposentadoria e por outros motivos. Os remanejamentos se traduzem 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 motivo de insatisfação e o prédio escolar é destruído.

I. Parafernália militar

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

Não se justificam a presença de guardas armados nas escolas, de cães treinados para atacar, de alambrados de ferro, arames farpados, muros altos e fortificados e, sobretudo, a intervenção da polícia militar através da Ronda Escolar.

Salientamos que a escola não é caso de polícia. A ostentação paramilitar agride, por um lado, o universo interno da escola – os alunos passam a ver a escola como uma trincheira e não como um lugar privilegiado para o exercício de direitos e deveres. Por outro lado, essa trincheira é percebida pelos moradores locais como um espaço que não lhes pertence. E, o que é pior, subentende-se que ela está protegida contra eles. Nesse caso axiomado, no qual a escola não pertence à população, os moradores dos arredores terão motivos suficientes para não protegê-la, e ela será alvo de ataques.

Como já era de esperar, essa parafernália não impede que a escola seja atacada. É verdade que, em alguns casos, com o uso dessa parafernália militar, existe uma diminuição da incidência da depredação; mas qual o preço a ser pago, e por quanto tempo será válido?

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 possui tradição em negociar com as ações consideradas nefastas. Após décadas, as políticas educacionais insistem nas diferentes 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 na forma de depredação, nas 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.

School violence:

Contemporaneous ways of negotiating with depredation

ABSTRACT: In the set of actions which define the dimension of politics, departing from the act of interpreting, explaining, and controlling the urban violence phenomenon, it is intended to conduct the contemporaneous way of making, which we may call negotiating with school depredation. This article focuses on reflections on studies and researches carried out in Brazil and France on the urban violence uprising in schools located in poor and unfortunate regions.

Notas

- 1 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.

Bibliografia

- BIRNBAUM, P. *Le pouvoir politique*. Paris: Dalloz, 1975.
- _____. *Les sommets de l'Etat: Essai sur l'élite du pouvoir en France*. Paris: Seuil, 1977.
- BIRNBAUM, P. e LECA, J. *Sur l'individualisme: Théories et méthodes*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1986.
- 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.