

C o l e ç ã o

abrindo  espaços

EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ



Mais Educação, menos Violência

Caminhos inovadores do programa
de abertura das escolas públicas
nos fins de semana

Marcos Rolim

*Coleção em
parceria com*



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
da UNESCO
no Brasil



Mais Educação, menos Violência

Caminhos inovadores do programa de
abertura das escolas públicas nos finais de semana

Brasília, dezembro de 2008

Representação da UNESCO no Brasil

Representante

Vincent Defourny

Setor de Ciências Humanas e Sociais

Coordenadora

Marlova Jovchelovitch Noletto

Oficiais de Projeto

Carlos Alberto dos Santos Vieira

Beatriz Maria Godinho Barros Coelho

Rosana Sperandio Pereira

Alessandra Terra Magagnin

Coordenador Editorial

Célio da Cunha

Fundação Vale

Conselho de Curadores

Tito Botelho Martins Junior

Carla Grasso

Gabriel Stoliar

Pedro Aguiar de Freitas

Orlando Góes Pereira Lima

Olinta Cardoso Costa

Márcio Luis Silva Godoy

Adriana da Silva Garcia Bastos

Marconi Tarbes Viana



Representação no Brasil
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
grupoeditorial@unesco.org.br
www.unesco.org.br



Fundação Vale
Av. Graça Aranha, 26
20.030-000 - Rio de Janeiro/RJ - Brasil
Tel.: (55 21) 3814-4477
Fax: (55 21) 3814-4040

Mais Educação, menos Violência

Caminhos inovadores do programa de
abertura das escolas públicas nos finais de semana

Marcos Rolim



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
da UNESCO
no Brasil

*Coleção em
parceria com*



© 2008 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Revisão: Rejane Lobo e Jeanne Sawaya

Diagramação: Rodrigo Domingues

Capa e projeto gráfico: Edson Fogaça

Rolim, Marcos

Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana / Marcos Rolim. – Brasília : UNESCO, Fundação Vale, 2008.

101 p.

ISBN: 978-85-7652-075-7

1. Cultura de Paz—Atividades Extracurriculares--Escolas—Brasil 2. Violência--Escolas—Brasil 3. Jovens Desfavorecidos—Cultura de Paz—Escolas—Brasil 4. Programas Sociais—Programas Educacionais—Brasil I. UNESCO II. Fundação Vale III. Título

CDD 303.66

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

Agradecimentos

A experiência do Programa Abrindo Espaços não existiria sem a colaboração de atores de inquestionável competência e verdadeiramente comprometidos com a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Entre essas pessoas, merece especial agradecimento o Ministro da Educação, Fernando Haddad, intelectual e executivo que vem demonstrando grande habilidade em dar novos rumos ao sistema educacional brasileiro, sem nunca medir esforços para apoiar as iniciativas da Representação da UNESCO no Brasil. Naturalmente, este agradecimento é extensivo a toda a sua equipe, sobretudo ao Secretário-Executivo do MEC, José Henrique Paim Fernandes, com quem o programa começou quando ainda era presidente do FNDE, ao Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, André Lázaro, e à Coordenadora Nacional do Programa Escola Aberta, Natália Duarte.

Agradecemos ao Ministro da Justiça, Tarso Genro, e a Ricardo Henriques, pois foi em suas gestões como Ministro da Educação e Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, respectivamente, que o programa foi lançado e tomou forma.

Agradecemos também à Diretora de Comunicação da Vale, Olinta Cardoso, e à Fundação Vale, que tornou possível esta coleção. Exemplo vivo de responsabilidade social, a Fundação demonstra com consistência que o conceito de progresso só é pleno quando o setor privado leva em conta fatores como preservação do meio ambiente, fortalecimento do capital social das comunidades com que interage e respeito às identidades culturais.

Agradecemos, por fim, aos profissionais da UNESCO envolvidos direta ou indiretamente no Abrindo Espaços, os quais trabalham incansavelmente pelo sucesso do programa, e aos colegas do setor editorial, que contribuíram para que este trabalho fosse bem-sucedido. São eles Doutor Célio da Cunha, Edson Fogaça, Jeanne Sawaya, Larissa Leite, Mônica Noleto, Paulo Selveira, Pedro Henrique Souza e Rodrigo Domingues.

Coleção Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz

Coordenação


Marlova Jovchelovitch Noletto
Beatriz Maria Godinho Barros Coelho

Revisão Técnica

Marlova Jovchelovitch Noletto
Rosana Sperandio Pereira
Alessandra Terra Magagnin

Colaboradores

Gabriela Athias
Candido Gomes
Adriel Amaral



*A violência é que nem uma porta
que se abre entre nós e não quer mais se fechar.*

Juliana Senna, estudante

(Frase em um cartaz com trabalho de aula sobre
a violência no corredor do CIEP 355 -
Roquete Pinto, em Queimados, RJ)

*O bom do caminho é haver volta.
Para ida sem vinda, basta o tempo.*
Curozero Muando, personagem de Mia Couto.

SUMÁRIO

Apresentação

A multiplicação da cultura de paz11

Vincent Defourny

Viver a paz, viver em paz13

Silvio Vaz de Almeida

Introdução

Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI15

Marlova Jovchelovitch Noletto

Palavras do autor21

A opção pela prevenção 35

As escolas podem prevenir a violência? 43

Os programas Abrindo Espaços e Escola Aberta: primeiros resultados 57

Escola Aberta: por que o programa funciona? 85

Referências bibliográficas 95

Nota sobre o autor 101

Apresentação

A multiplicação da cultura de paz

No ano em que o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz completa oito anos, a Representação da UNESCO no Brasil tem a oportunidade de lançar uma coleção de sete publicações para sistematizar uma iniciativa de inclusão social e redução de violência com foco na escola, no jovem e na comunidade.

O Programa Abrindo Espaços consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana, com oferta de atividades de esporte, lazer, cultura, inclusão digital e preparação inicial para o mundo do trabalho. Ao contribuir para romper o isolamento institucional da escola e fazê-la ocupar papel central na articulação da comunidade, o programa materializa um dos fundamentos da cultura de paz: estimular a convivência entre grupos diferentes e favorecer a resolução de conflitos pela via da negociação.

A UNESCO agradece à Fundação Vale pela parceria que lhe possibilita publicar esta coleção, uma ferramenta de multiplicação de um programa que já é política pública e está presente em escolas dos 26 estados da federação e do Distrito Federal.

O objetivo das publicações é compartilhar com a sociedade o conhecimento e a experiência acumulados pela UNESCO na gestão do Programa Abrindo Espaços, que tem como uma de suas missões agregar valor a iniciativas focadas na construção e na multiplicação da cultura de paz.

Além disso, auxiliar tecnicamente nossos parceiros na execução de programas e projetos capazes de construir um Brasil mais justo e menos desigual, especialmente para as populações vulneráveis, caso de milhares de jovens que vivem nas periferias pobres do país, onde atuam as escolas do Abrindo Espaços.

Conhecer as publicações é apenas o primeiro passo para o caminho a ser percorrido pelos interessados em identificar mais uma opção de sucesso na promoção da cultura de paz, na inclusão social e na redução de violência. A UNESCO no Brasil está à disposição para seguir contribuindo com estados, municípios e demais parceiros empenhados em aprofundar-se em programas dessa natureza.

Vincent Defourny

Representante da UNESCO no Brasil

Viver a paz, viver em paz

Paz, para ser vivida, tem de ser construída, dia a dia, nos pequenos atos, de onde germinam as grandes transformações. Paz é para ser realizada, não só idealizada. Paz se faz, não é dada.

Nós, da Fundação Vale, temos consciência de que a paz é, sobretudo, ação. E que só se torna realidade quando caminha junto com o desenvolvimento humano. Por isso, adotamos como uma de nossas áreas de atuação a educação: para a cidadania e para vida.

Acreditamos no papel estruturante da educação, na importância da inclusão social e no protagonismo juvenil – crenças partilhadas com a UNESCO no Programa Abrindo Espaços. A iniciativa, que nasceu da experiência em três estados brasileiros, tornou-se política pública em 2004 e agora, com esta coleção, realizada em parceria com a Fundação Vale, passa a ser sistematizada e oferecida a vários países.

O Programa Abrindo Espaços vem contribuindo para redefinir o papel da escola e firmá-la como referência entre os jovens. Ao ampliar o acesso a atividades de lazer, cultura e esporte, cria oportunidades para que os jovens exercitem valores como a não-violência, a liberdade de opinião e o respeito mútuo, fortalecendo suas noções de pertencimento ao grupo social.

Com esta coleção, esperamos transmitir vivências, compartilhar conhecimentos e, ao mesmo tempo, ajudar a criar condições para que se construa uma visão de futuro em que prevaleçam o diálogo, a tolerância e a responsabilidade.

Sílvia Vaz de Almeida

Diretor Superintendente da Fundação Vale

Introdução

Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI

No ano 2000, durante as comemorações do Ano Internacional da Cultura de Paz, a Representação da UNESCO no Brasil lançou o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.

Ao longo destes oito anos, o programa, que, ao abrir escolas públicas no fim de semana, combina elementos de inclusão social e educação, solidificou-se e é a primeira ação da UNESCO no Brasil a tornar-se política pública. A metodologia proposta pelo Abrindo Espaços é a base do Programa Escola Aberta, criado pelo Ministério da Educação, em 2004, hoje presente em todos os estados brasileiros.

Entre 2000 e 2006, em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação, o Programa Abrindo Espaços abriu 10 mil escolas e atendeu cerca de 10 milhões de pessoas nos cinco primeiros estados em que foi implantado – Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia e São Paulo. Cabe destacar que em São Paulo o programa foi implantado em praticamente toda a rede estadual, atingindo 5.306 escolas de um total de 6 mil. Com o nome de Escola da Família, contou com 30 mil voluntários e 35 mil universitários atuando diretamente nas escolas.

A dimensão do Abrindo Espaços nestes anos de existência revela a riqueza da experiência acumulada por toda a equipe da UNESCO e, sobretudo, pelos parceiros e executores do programa.

A parceria com a Fundação Vale possibilita agora o lançamento de uma coleção de sete publicações que sistematizam a metodologia do Programa Abrindo Espaços em todas as suas dimensões –

bases conceituais, aplicações práticas e recomendações, análise de especialistas, custos de implantação –, além de incluir duas cartilhas cujo conteúdo ensina a vivenciar na prática a construção da cultura de paz. As cartilhas constituem um guia para professores, alunos, supervisores e todos aqueles envolvidos na operacionalização dos programas Abrindo Espaços e Escola Aberta, e reforçam a necessidade de se ter também instrumentais que possam orientar a ação de nossos educadores na construção de uma cultura de paz.

Costumamos dizer que a UNESCO tem muitos objetivos, mas uma única missão, que está destacada em seu ato constitutivo: “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas.”

Por meio da criação e implantação do Programa Abrindo Espaços, a UNESCO no Brasil teve a oportunidade de atuar como laboratório de idéias, ajudando a criar as diretrizes metodológicas de um programa nacional baseado na cultura de paz, com o objetivo de propor um espaço de inclusão social e de valorização da escola pública.

Ao inserir-se no marco mais amplo de atuação da UNESCO, o programa contribui para fortalecer o conceito de educação ao longo da vida, bem como para a erradicação e o combate à pobreza. Volta-se ainda para a construção de uma nova escola para o século XXI, caracterizada muito mais como “escola-função”, e não apenas como “escola-endereço”, ou seja, uma escola que, de fato, contribua para o desenvolvimento humano e integral dos seus alunos e da comunidade.

O programa atua para ajudar a transformar as escolas em espaço de acolhimento e pertencimento, de trocas e de encontros. O objetivo é que elas sejam capazes de incorporar na programação oferecida no fim de semana as demandas do segmento jovem, bem como suas expressões artísticas e culturais, fortalecendo a participação dos estudantes e jovens nas atividades da escola.

Espera-se, ainda, que a abertura das escolas nos fins de semana contribua para uma reflexão sobre a “escola da semana”, sugerindo novas práticas capazes de interferir positivamente nas relações entre alunos e professores. É verdade que, quando se sentem acolhidos, os estudantes desenvolvem uma relação diferenciada com a escola e tornam-se menos vulneráveis à evasão escolar. Por isso, podemos afirmar que o programa contribui para ajudar a reduzir os preocupantes

números relacionados à grande quantidade de estudantes que ingressam no ensino fundamental em comparação com o reduzido percentual que consegue finalizar o ensino médio.

É importante destacar também o papel fundamental que desempenha a educação na redução de desigualdades sociais. Não há transformação social sem investimento em educação. Pesquisas feitas pelo Banco Mundial e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) demonstram que um ano a mais de estudo na vida de estudantes do sexo feminino impactam na diminuição da mortalidade infantil e materna, por exemplo. Tais estudos também demonstram o efeito de um ano a mais de estudo nos indicadores de empregabilidade e salários na América Latina.

O jovem como foco

O Programa Abrindo Espaços foi criado com base em uma série de pesquisas sobre juventude feitas pela UNESCO no Brasil. Tais pesquisas revelavam que os jovens eram, como ainda são, o grupo que mais se envolve em situações de violência, tanto na condição de agentes quanto de vítimas. A maior parte desses atos violentos acontece nos fins de semana, nas periferias, envolvendo, sobretudo, jovens de classes empobrecidas e em situação de vulnerabilidade.

Além disso, grande parte das escolas, especialmente as localizadas nas periferias das grandes cidades, estava envolvida em situações de extrema violência. Os *Mapas da Violência*, de autoria do pesquisador Julio Jacobo Waiselfisz, lançados pela UNESCO nos anos de 1999, 2000, 2002 e 2004, foram fundamentais para entender o papel dos jovens nos casos de violência no país.

Considerando-se esses dados, pode-se entender que, por trás de uma idéia aparentemente simples – a abertura das escolas aos sábados e domingos para oferecer aos jovens e suas famílias atividades de cultura, esporte, arte, lazer e formação profissional –, há uma estratégia de *empoderar* os jovens, fortalecer a comunidade, fortalecer o papel da escola e contribuir para a redução dos índices de violência, construindo uma cultura de paz.

O Programa Abrindo Espaços trouxe ainda para o ambiente escolar estratégias utilizadas em trabalhos comunitários, como o levantamento das demandas locais, a valorização de talentos, o fortalecimento das ações por meio de parcerias com organizações não-governamentais e outras entidades que atuam na região da escola.

O fato de o Abrindo Espaços validar a experiência das comunidades e os saberes locais faz com que o programa contribua para “quebrar o muro” do isolamento institucional das escolas, abrindo de fato suas portas para os moradores, os pais dos alunos, enfim, a toda a comunidade, que passa a reconhecer a escola como sua. Os estudantes e sua comunidade sentem-se valorizados à medida que suas demandas são atendidas e que as expressões juvenis são fortalecidas. Isto possibilita maior integração entre todos os atores envolvidos no processo e favorece a descoberta de novas formas de relação capazes de gerar o sentimento de pertencimento tão necessário para o exercício do protagonismo juvenil.

O programa representa ainda uma alternativa à falta de acesso a atividades culturais, uma realidade nas periferias brasileiras. O acesso à cultura, à arte, ao esporte, ao lazer e à educação permite que os jovens encontrem outras formas de expressão diferentes da linguagem da violência. A participação em oficinas de teatro, artesanato, música, dança e outras tantas atividades lúdicas abre horizontes, fortalece a auto-estima e é capaz de ajudar o jovem a descobrir um novo sentimento de pertencimento em relação à sua escola e à sua comunidade.

Na dinâmica do programa, o jovem e a comunidade são os protagonistas – não são vistos como meros beneficiários das atividades do fim de semana. Os jovens desempenham papel central: articulam atividades e mobilizam a comunidade para participar do programa. Essa participação é reforçada à medida que a grade de programação revela e valoriza os talentos locais.

Outro aspecto a ser ressaltado é a natureza descentralizadora do programa, que permite aos estados, municípios e escolas terem flexibilidade para adequá-lo às realidades e necessidades locais, sempre orientados pelos mesmos princípios, conceitos éticos e metodológicos. O programa é único e flexível em sua diversidade, e construir essa unidade na multiplicidade foi um de seus grandes desafios.

Acreditamos ter encontrado o fio condutor dessa unidade, materializado numa proposta que valoriza o saber local, respeita o protagonismo juvenil, valoriza e reforça o papel da escola e envolve a comunidade no programa, adaptando a metodologia desenvolvida para cada realidade/diversidade nas múltiplas regiões do país.

Com esta coleção, acreditamos estar colocando à disposição de educadores, profissionais da área social e especialistas de todo o Brasil um instrumento que, ao lado de outros tantos, certamente permitirá trabalhar a inclusão social e os valores da cultura de paz na escola, de forma a contribuir para a redução das desigualdades e a formação de cidadãos cada vez mais solidários, que respeitem os direitos humanos e valorizem a tolerância, reforçando o papel fundamental da educação na transformação social.

Além de disseminar a boa experiência dos programas Abrindo Espaços e Escola Aberta no Brasil, acreditamos que esta coleção também contribuirá para o crescimento da cooperação internacional, uma das importantes funções da UNESCO.

Cabe ainda agradecer a importante parceria da Fundação Vale, por meio de sua então Presidente, Olinta Cardoso, ela própria uma entusiasta do programa, e de sua contribuição para a inclusão social e a melhoria da educação.

Agradeço também a todos os parceiros do Programa Abrindo Espaços nos estados e municípios onde foi implantado e aos parceiros do Programa Escola Aberta do Ministério da Educação, que juntamente com professores, diretores, alunos, jovens e as comunidades o transformaram em uma experiência de sucesso. Por fim, agradeço a todos os profissionais do Setor de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil, uma equipe de pessoas comprometidas com um mundo melhor e sem as quais essa experiência não teria sido possível.

A concepção e a implantação do Programa Abrindo Espaços iniciaram-se no ano 2000 e se estenderam por todo ano de 2001, um ano que marcou profundamente minha vida. Em 2001, nasceu Laura, minha filha, e com ela renasceram em mim todas as convicções que alimento de que construir um mundo menos violento, mais igual e justo é tarefa coletiva e só será possível se esse desafio for assumido por todos, traduzindo os princípios da cultura de paz, dos direitos humanos e do respeito à diversidade, concretamente, na vida de cada cidadão.

Marlova Jovchelovitch Noletto

Coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil



Saída da escola João B. M. Goulart. Rio de Janeiro (RJ).



PALAVRAS DO AUTOR

O Brasil é sabidamente um país violento. É uma característica que acompanha nossa história como uma sombra e que tem alcançado, especialmente nos últimos 25 anos, proporções dramáticas. Os dados disponíveis na área são quase sempre precários, incompletos ou mesmo inconfiáveis. Não raro, se prestam a manipulações políticas ou são agregados inadvertidamente, produzindo distorções variadas. O país não dispõe, ainda, de um serviço nacional de pesquisas de vitimização e segue produzindo diagnósticos sobre tendências criminais e práticas violentas a partir dos dados registrados em boletins de ocorrência policial. Essa prática, que desconsidera as amplas taxas de subnotificação (*dark rate*), termina por promover uma imagem completamente equívoca a respeito da violência e da criminalidade, destacando algumas de suas manifestações e mantendo outras em completa invisibilidade. As próprias informações coletadas pelas diferentes agências do sistema de segurança pública integram bases de dados que não dialogam entre si e que não dispõem de critérios mínimos de padronização. É uma dificuldade por demais conhecida dos pesquisadores brasileiros, obrigados a percorrer os labirintos de uma Babel contemporânea onde se falam muitas línguas e poucos se entendem. Ninguém colocaria em dúvida, entretanto, que o tema da violência – notadamente nos grandes centros urbanos – não pode mais ser tratado como uma questão entre outras.

A violência no Brasil já seria um fenômeno grave o suficiente se levássemos em consideração tão somente as taxas de homicídio, possivelmente o único grande indicador a respeito da violência não afetado significativamente pela subnotificação. Para que se tenha uma idéia das dimensões do problema, basta lembrar que, em 1930, apenas 2% das mortes no Brasil eram produzidas por causas violentas (homicídios, suicídios e acidentes). Atualmente, as causas violentas respondem por 13,5% do total de óbitos. A década de 1980 foi o momento de “virada” mais impressionante nessa evolução epidemiológica, com um aumento de 29% na proporção de mortes violentas entre o início e o final do período, apenas entre 1991 e 2000, morreram no Brasil, por conta da violência, 1.118.651 pessoas. Desse total de óbitos, 369.068 foram por homicídio, 62.480 por suicídio e 309.212 por acidentes e violência no trânsito¹. Um detalhe importante: 84% de toda a mortalidade violenta – tomando o ano de 2000 como base e o que significa a perda de 99.474 pessoas -, ocorreu na população masculina.

A taxa de homicídios teve uma redução importante, de cerca de 8% em 2004, provavelmente em função das regras mais restritivas de acesso a armas de fogo introduzidas pelo Estatuto do Desarmamento e em decorrência da campanha pública (mediante *pay back*) coordenada pelo governo federal, que culminou com a entrega voluntária de quase 500 mil armas. Em seu encerramento, no dia 23 de outubro de 2005, a campanha havia possibilitado a entrega de, pelo menos, 459.855 armas². De qualquer modo, a taxa de homicídios no Brasil mantém-se, em média, no patamar elevadíssimo de aproximadamente 26 homicídios para cada 100 mil habitantes.

Há, entretanto, particularidades muito significativas em relação à incidência de homicídios no país. Além da forte concentração espacial, o perfil das vítimas está desproporcionalmente representado por jovens entre 14 e 25 anos. No Rio de Janeiro e em São Paulo, se isolássemos apenas os habitantes dessa faixa etária, alcançaríamos indicadores superiores a 150 homicídios para

1. MINAYO, M. C. de S. *Violência: um tema que a realidade social impõe à atenção médica*. Disponível em: <http://www.abem-educmed.org.br/publicacoes/revista_digital/pdf_vol_1_2004/minayo.pdf>.

2. Em 2003, morreram 39.325 pessoas por armas de fogo (108 pessoas por dia, ou nove pessoas a cada duas horas); em 2004, o número de óbitos pela mesma causa foi de 36.091, o que significou menos 3.234 mortes em um ano.

cada grupo de 100 mil jovens. O mesmo se observa quanto ao perfil étnico das vítimas. Os negros estão sobre-representados, com taxas superiores a 120 homicídios para os jovens negros entre 20 e 24 anos (SOARES e BORGES 2004). A “geografia da morte” aponta, no mais, para uma nítida concentração dos homicídios nas regiões periféricas das maiores cidades, regiões pobres e abandonadas pelo poder público.

O tema da violência, entretanto, não se reduz à taxa de homicídios. As manifestações do fenômeno, como se sabe, são multifacetadas e atravessam as relações sociais e as instituições brasileiras de maneira perturbadora, inclusive nossas escolas.

No Brasil, alguns poucos estudos têm se debruçado sobre o problema da violência na escola. Um trabalho de fôlego realizado pela UNESCO³ trouxe dados inéditos sobre a gravidade e as dimensões de um problema que segue surpreendendo professores, gestores e comunidades. Esse trabalho evidenciou que cerca de um quinto dos alunos e dos membros do corpo técnico-pedagógico, em média, relatou casos de agressões e espancamentos nas escolas. O percentual de relatos do tipo, entre os estudantes, variou de um mínimo de 11% a 13% (Rio de Janeiro, Maceió e Fortaleza) ao máximo de 23% e 25% (Porto Alegre e Florianópolis). Já entre os membros do corpo técnico-pedagógico, os percentuais mais elevados variaram entre 21% e 28% e agregam, além das capitais já mencionadas, Recife e Goiânia. Os percentuais encontrados para a ocorrência de ameaças foram, como se poderia esperar, ainda bem superiores (ABRAMOVAY e RUAS 2002:237). A subtração de objetos pessoais de alunos e professores aparece como ocorrência comum na pesquisa, variando desde 38% e 36% de respostas positivas entre os alunos de Porto Alegre e do Distrito Federal, respectivamente, até 20% em Belém. Entre os professores esses percentuais são mais elevados, sendo os dois primeiros aqueles colhidos em Porto Alegre e no Distrito Federal (62% e 58% de respostas positivas para a ocorrência de subtrações) e, o menor, encontrado em Maceió (30%).

3. Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas: UNESCO. *Avaliação das ações de prevenção às DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras*. Brasília: UNESCO, 2001.

Em outros estudos que procuram tratar de questões específicas a respeito do funcionamento cotidiano dos estabelecimentos de ensino, o tema da violência também acaba sendo identificado e dados interessantes passam a ser sistematizados. Assim, por exemplo, um trabalho direcionado à reconstituição das condições de trabalho dos professores da rede de ensino público e que ouviu 52 mil educadores em todo o país sob a coordenação de Wanderley Codo, do Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, identificou determinados fenômenos importantes para a compreensão das dinâmicas violentas nas escolas. Três situações emergem da pesquisa como as mais freqüentes transgressões nas escolas: a) as depredações, b) os furtos e roubos e c) as agressões físicas, estas entre os alunos e de alunos contra professores. Segundo esse trabalho, as escolas com maior incidência de práticas violentas são aquelas com mais de 2.200 alunos, principalmente as que se encontram nas capitais. Evidenciou-se, também, que o fato de os estabelecimentos de ensino terem adotado medidas ostensivas de segurança não alterou de forma significativa as ocorrências de roubo e/ou vandalismo (BATISTA; EL-MOR, 1999, p. 155)⁴.

Não deixa de ser impressionante a banalização dessas ocorrências no espaço escolar, o que autoriza a hipótese de que as agressões estariam, de alguma maneira, encontrando respaldo em valores violentos que as antecedem e as legitimam no interior de certos grupos. Essa possibilidade se fortalece diante das respostas colhidas pela pesquisa da UNESCO com os alunos das capitais brasileiras. Quando, por exemplo, os alunos foram perguntados sobre qual a primeira atitude que tomam quando ocorre uma briga entre colegas, as respostas mais freqüentes apontaram para o incentivo à briga. Exceção feita às capitais dos estados de Pernambuco, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Alagoas, todas as demais apresentaram essa alternativa como a mais comum entre os alunos.

Uma pesquisa realizada em 2002 pelo Centro de Estudos da Criminalidade e Segurança Pública (Crisp), da UFMG⁵, em 50 escolas de segundo grau de Belo Horizonte – municipais, estaduais e

4. BATISTA, A.; EL-MOOR, P. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.), *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999 *apud* (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

5. *Perdas sociais causadas pela violência: a violência nas escolas*, coordenada pelo Prof. Cláudio Beato.

particulares procurou avaliar a percepção dos alunos quanto à violência e ao crime dentro da escola, estabelecendo que: 27,8% dos alunos entrevistados relataram já ter visto, pelo menos uma vez, pessoas armadas dentro da escola; 67,5% dos alunos já viram ou ouviram falar de pessoas quebrando janelas, fazendo arruaças e desordens dentro da escola; 9,6% dos alunos já viram ou ouviram falar de brigas envolvendo xingamentos e ofensas morais na escola; 36,2% dos alunos já viram ou ouviram falar de pessoas vendendo drogas na escola; 47% dos alunos já viram ou ouviram falar de outros alunos sendo assaltados dentro da escola; 59,4% dos alunos já viram ou ouviram falar de outros alunos sendo furtados dentro da escola. Quanto à própria vitimização dos alunos, a pesquisa quantificou que: 15,8% dos alunos relataram já terem sido roubados na escola pelo menos uma vez; 39,9% disseram já terem sido furtados na escola; 18,3% foram agredidos fisicamente dentro da escola e 10,4% dos alunos entrevistados deixaram de ir à aula, pelo menos uma vez, com medo de serem agredidos⁶.

Em 2002, um estudo feito pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia) com 5.875 estudantes entre a 5ª e a 8ª séries de onze escolas da cidade do Rio de Janeiro encontrou, naquele ano, um percentual de 40,5% dos alunos envolvidos diretamente com o tipo de violência que a literatura especializada denomina *bullying* (violência física e/ou psicológica oferecida entre pares de forma intencional e repetitiva), sendo 16,9% deles como vítimas; 10,9%, como vítimas e autores e 12,7%, como autores. Confirmando o que já havia sido constatado pelos estudos de Cleo Fante⁷, 60% dos alunos do trabalho da Abrapia afirmaram que o *bullying* ocorria com mais frequência dentro da sala de aula – o que assinala uma diferença importante em relação às pesquisas internacionais, em que tais práticas ocorrem com maior frequência nos intervalos de recreio e nos horários de entrada e saída da escola. Outro dado importante dessa pesquisa foi revelado pelo fato de que 51,8% dos autores de *bullying* relataram nunca terem sido repreendidos ou advertidos por causa disso.

6. Observe-se, preliminarmente, que os percentuais de crimes colhidos por essa pesquisa são superiores aos recolhidos em pesquisa de vitimização na cidade, o que sugere que as escolas, em Belo Horizonte, seriam espaços menos seguros do que as ruas.

7. Ver: (FANTE, 2005, p. 67).

Gonçalves e Sposito (2002) consideram que os anos 90 assinalaram uma mudança no padrão da violência nas escolas públicas. O tema, até então situado basicamente no fenômeno do vandalismo, deslocou-se para práticas de violência interpessoal entre os alunos. Ameaças e violência física entre alunos e professores também começaram a ocorrer esporadicamente. Analisando o caso de São Paulo, assinalam:

Se a década de 1980 registrava depredações e invasões em períodos ociosos como os principais problemas, no início dos anos 90, em escolas municipais da cidade, as práticas de violência contra a pessoa atingiam quase 62% das ocorrências (agressões a usuários e funcionários, ameaças, invasões para práticas ilícitas) e aquelas contra o patrimônio (roubos e furtos de equipamentos, depredações), 38% (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME, 1992).

Os autores lembram, entretanto, que nem sempre esses fenômenos coincidem com os índices mais gerais de violência encontrados entre os jovens conforme os estudos de Waiselfisz (2000). O fenômeno da violência nas escolas deve, também por esta razão, ser tratado a partir das suas especificidades e não como se fosse uma simples e natural resultante de problemas situados mais amplamente na sociedade.

O Brasil iniciou os anos 90 com um pico demográfico entre os adolescentes. Os jovens brasileiros entre 12 e 18 anos são, hoje, mais de 24 milhões, o que representa algo em torno de 15% do conjunto da população (Ipea). Segundo o censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possuía, naquele ano, mais de 60 milhões de crianças e adolescentes, o que representava cerca de 36% da população. Essa evolução demográfica não deve ser menosprezada quando examinamos os indicadores de violência, uma vez que as práticas de violência física estão, invariavelmente, marcadas por dois “recortes” básicos: em todo o mundo, trata-se de um problema basicamente masculino e que se concentra desproporcionalmente entre as populações jovens.

No caso brasileiro, uma parcela expressiva dessa juventude mora em áreas degradadas que agenciam, por suas próprias condições urbanas, uma série de oportunidades violentas. As condições de vida de crianças e adolescentes das periferias de nossas cidades e das regiões mais pobres do país,

aliás, oferecem a dimensão da urgência que nos desafia. Atualmente, em torno de 45% das crianças e adolescentes brasileiros vivem em famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo por mês. Uma situação que é ainda mais grave se separamos do total a população negra, na qual o percentual de crianças e adolescentes nessa faixa de renda é de 57,5% (IBGE, Censo 2000). Segundo Pinheiro e Adorno, “dos 11,3 milhões de habitantes da cidade de São Paulo, 7 milhões (63,4%) vivem em moradias precárias, muitos deles em verdadeiros “cortiços” ou favelas” (PINHEIRO; ADORNO, 1993, p. 112). O tema da moradia, como se sabe, é particularmente importante para a afirmação dos direitos humanos e, ainda com mais razão, dos direitos de crianças e adolescentes. Senão por outras razões, pelo motivo destacado por Arendt para quem a casa, “este lugar tangível possuído na vida por uma pessoa, oferece o único refúgio seguro contra o mundo público comum” (ARENDR, 1981, p. 81). Um espaço, portanto, necessário à existência da vida privada e à sucessão de atos cotidianos que precisam ser protegidos da luz pública e que só se afirmam na medida em que são ocultados por paredes.

As condições precárias de moradia, associadas à violência doméstica e a inclinações perversas, propiciam circunstâncias facilitadoras do abuso sexual, notadamente contra crianças. Esse tipo de violência tende a se repetir por anos antes que as vítimas consigam relatar o que estão passando ou que os fatos sejam descobertos. Na verdade, a maior parte das ocorrências de abuso sexual jamais se transformará em processo penal por ausência de comunicação às polícias ou aos conselhos tutelares. Não raras vezes, as próprias famílias acobertam tais situações de violência, protegendo objetivamente os abusadores.

Ao lado do abuso sexual, outro fenômeno vem gerando preocupações crescentes no Brasil: a exploração sexual de crianças e adolescentes. As investigações já realizadas revelam um quadro assustador de estruturação de redes criminosas que agenciam os “serviços” sexuais de crianças e adolescentes, subtraindo-lhes o direito à infância e à juventude.

Da mesma maneira, merece especial atenção o tema do trabalho infantil. De acordo com a análise do IBGE, 11,1% dos brasileiros com idades entre 5 e 17 anos trabalhavam no país em 2006, o equivalente a quase 5,1 milhões de crianças e adolescentes.

Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos do Pará (Dieese/PA), mesmo com a diminuição do trabalho infantil no Brasil nos últimos anos, mais de 300 mil crianças trabalham naquele estado. Do universo de crianças e adolescentes ocupados em todo o país, a região Norte concentra cerca de 600 mil, sendo que o maior contingente está no Pará. De acordo com o Dieese, o contingente de crianças que trabalham tem reflexos diretos na frequência escolar. A situação do Pará é ainda mais grave quando se analisa o tipo de ocupação em que estão envolvidas as crianças e adolescentes de até 15 anos. Pelo estudo realizado, mais da metade das crianças ocupadas no Pará (58,34%), cerca de 114 mil, trabalham sem nenhum tipo de remuneração; no trabalho doméstico foram registrados 11,2 mil casos; trabalhando por conta própria são 10,4 mil crianças; e trabalhando para o próprio sustento existem 18,7 mil crianças.

Problemas dessa ordem, por motivos óbvios, se articulam com muitos outros e tendem a perpetuar as mesmas circunstâncias de carência que cercam a vida de milhões de crianças brasileiras. Diante da situação social brasileira, então, o fato de haver uma definição constitucional em favor das crianças e adolescentes como “prioridade absoluta” – um comando legal repetido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – sinaliza importante tomada de consciência em favor dos segmentos mais vulneráveis da sociedade.

Atualmente, cerca de 40 mil adolescentes flagrados em situações de conflito com a lei cumprem algum tipo de “medida socioeducativa” no Brasil; deste total, mais de 15 mil cumpriam medidas de privação de liberdade em 2006 - o que representa um aumento de mais de 360% do número de internos nas Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febem) e congêneres desde 1996. A situação desses internos é, muitas vezes, pior do que aquela reservada aos presos adultos, e raramente as medidas de internação possuem, efetivamente, um caráter socioeducativo (COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001).

A existência do ECA e as iniciativas já tomadas pelo Estado e pela sociedade civil ainda não foram capazes, em regra, de reordenar o perfil dos centros de internação para o cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade. Prevalece, ainda, nessas instituições, o “espírito” do antigo

Código de Menores, o que naturaliza o desrespeito e as violações aos internos. Tais características são fortemente funcionais à produção da violência e do crime, precipitando boa parte dos adolescentes em novos compromissos delituosos, por via de regra mais sérios. No Brasil, trabalhos como *Os filhos do Governo* (SILVA, 1997) já demonstraram, de forma irrefutável, esse tipo de dinâmica que, não obstante, segue produzindo seus efeitos.

Importa perceber, de qualquer maneira, que os adolescentes envolvidos em atos de violência ou na prática de atos infracionais terminam, em sua maioria, por se afastar desses tipos de conduta no exato momento em que adquirem maiores responsabilidades. Seria, portanto, ilusório imaginar que, particularmente nesse estágio da vida, o cometimento de atos ilegais oferecesse a certeza de uma “vida criminosa” futura. Rock, a propósito, lembra que “a metáfora de subir as escadas entre os andares pode ser adequada para descrever respeitáveis carreiras, mas é falha para compreender as chamadas *carreiras criminais*” (ROCK, 2002, p. 1). A imagem mais adequada, nesse caso, seria a de alguém caminhando na floresta. Alguns seguem a trilha de seus predecessores, outros inventam caminhos; alguns seguem rapidamente, outros movem-se aos poucos. Por fim, alguns podem se perder e outros tomam a decisão de voltar. Na verdade, a rotulação dos infratores como “criminosos” termina por produzir um “desvio secundário”, fenômeno pelo qual alguém passa a se comportar de modo desviante para se defender das reações ao seu desvio primário. Assim, uma vez identificada publicamente como “delinqüente”, a pessoa passará a enfrentar mais dificuldades para retornar ao convívio social, e é bastante provável que isso a empurre para alternativas ilegais de sobrevivência. O “rótulo”, aqui, cumpriria uma função claramente criminogênica⁸.

Diante das dimensões do problema e da avassaladora sensação de insegurança experimentada especialmente nas maiores cidades brasileiras, as respostas governamentais, nos diferentes níveis, têm se situado quase exclusivamente no âmbito do que se convencionou chamar de “discurso da lei e da ordem” (*law and order discourse*); vale dizer, no âmbito das respostas que maximizam os meios de repressão policial e que remetem ao direito penal a principal missão pacificadora, seja pela “neutralização” (prisão) dos infratores, seja pelo esperado “efeito dissuasório”.

8. Ver (ROLIM, 2006, p. 177-179).

Nessa linha, temos assistido nas últimas décadas a um crescimento extraordinário da população carcerária no Brasil e à promulgação de legislações quase sempre comprometidas com a criação de novos tipos penais e com o agravamento das penas.

No que diz respeito ao sistema prisional, o Brasil está se aproximando do número de 500 mil presos⁹; em sua grande maioria jovens com menos de 30 anos. Em 1992, tínhamos 114 mil presos, mas em 2003 esse número já era de 302 mil presos (taxas de encarceramento de, respectivamente, 0,07% e 0,17%). Assim, ao longo de uma década, o país mais que duplicou sua taxa de encarceramento. Como decorrência, as prisões passaram a conviver com indicadores dramáticos de superlotação o que, com o tempo, além de agenciar toda sorte de violências e motins, inviabilizou definitivamente as pretensões de tratamento penal, individualização das penas, educação e trabalho prisional que ainda fossem possíveis. A cada ano, a população carcerária brasileira cresce em cerca de 42 mil presos, o que exigiria – apenas para manter a situação atual de superlotação, a construção anual de 172 novos presídios para 250 presos cada, a um custo médio de 20 mil reais por vaga, apenas em relação à construção.

O aumento das taxas de encarceramento na experiência brasileira foi reforçado pela aprovação, em 1990, da Lei dos Crimes Hediondos, com a qual se pretendeu oferecer uma “resposta” à criminalidade violenta. Com essa legislação, aumentaram-se as penas para uma série de delitos considerados mais graves, incluindo o tráfico de drogas. Além de agravar as penas, a lei impediu a concessão dos benefícios de “progressão de regime”. Assim, um dos mecanismos de regulação do sistema - pelo qual presos com bom comportamento poderiam avançar na execução das penas do “regime fechado” para o regime “semi-aberto” após um sexto da pena cumprida - foi obstaculizado e os condenados pela prática dos delitos cobertos pela nova lei passaram a ficar muito mais tempo

9. Ao final do ano de 2005, o número total de presos era de 361.402, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen). Um levantamento mais recente do mesmo órgão demonstrou que o sistema prisional já era responsável por 401.236 presos no final de 2006, quase o dobro da população carcerária do Brasil registrada em 2002, que indicava 240 mil presos, aproximadamente.

dentro das suas celas¹⁰. Grande parte dessa nova “categoria” de detentos, entretanto, foi integrada não por responsáveis por crimes violentos, mas por “traficantes”, por via de regra jovens pobres das periferias flagrados pela polícia na venda de pequenas quantidades de drogas ilegais.

Por motivos óbvios, a nova legislação não produziu qualquer efeito mensurável no combate aos crimes hediondos que, pelos indicadores disponíveis, seguem crescendo desde então. A propósito, uma pesquisa realizada pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente sobre os efeitos da Lei dos Crimes Hediondos constatou que:

Por um lado, não há como relacionar positivamente a edição da lei ao comportamento subsequente dos índices criminais, por outro, a relação é possível, dessa vez de forma negativa, em relação ao sistema penitenciário. A análise dos gráficos construídos a partir de estatísticas criminais demonstra que não se verifica, na maioria dos crimes, redução nos índices após a edição da lei, o que por si já indica sua inocuidade. Em regra, os crimes registrados estão acima ou acompanham a linha de projeção construída com dados anteriores à lei. Nas exceções encontradas, em que se observa a manutenção dos registros criminais abaixo da linha de projeção, não há nenhum elemento que nos permita identificar alguma influência da lei. Especificamente do ponto de vista prisional, constatamos que o aumento na população carcerária se deu, no Brasil e em São Paulo, a partir dos anos 90, período que coincide com a promulgação da Lei dos Crimes Hediondos, em suas duas edições. Esta constatação não nos permite afirmar que a lei foi a única responsável pelo aumento das prisões, mas não há como não relacionar a ideologia de maior endurecimento, traduzida em respostas penais mais severas para todos os tipos de crimes em geral, com a superpopulação carcerária identificada.

Dessa forma, é possível afirmar que o endurecimento penal, novamente, não interferiu na criminalidade registrada, mas concorreu para o agravamento de um problema bastante sério – a superpopulação prisional.

10. Uma decisão recente do Supremo Tribunal Federal (STF) considerou inconstitucional o artigo da lei dos crimes hediondos que proibia a progressão de regime. Em consequência, o Congresso Nacional aprovou nova legislação fixando o tempo necessário à progressão para os condenados por aqueles crimes em 2/5 da pena cumprida. Para os reincidentes, esse lapso temporal foi definido em 3/5 da pena.

Apesar disso, constata-se, em um breve mapeamento das tendências legislativas dos projetos de lei que estão na pauta do Congresso Nacional, que predominam os projetos que se restringem a ampliar a abrangência da Lei de Crimes Hediondos, incluindo nela novos delitos. Alguns dos projetos seguem a mesma racionalidade que orientou a edição da própria Lei nº 8.072/90: são reações imediatistas a episódios maciçamente explorados pelos meios de comunicação. Não encontramos, nem na Câmara, nem no Senado, nenhum projeto que tenha por escopo a implementação de uma política criminal consistente, com objetivos claros e com mecanismos que possibilitem a avaliação de seu funcionamento (Ilanud, 2005, p. 101-102).

A lei produziu, entretanto, efeito avassalador sobre as prisões brasileiras, tornando-as espaços cada vez mais desumanos onde os detentos precisam organizar seus horários de sono em rodízio, porque não há espaço para que todos possam se deitar ao mesmo tempo, ainda que no chão, um ao lado do outro.

A opinião pública, a seu tempo, tem manifestado simpatia pelo mesmo discurso repressivo que, historicamente, orienta as políticas de segurança definidas pelos estados. Estimulada por um tipo de jornalismo sensacionalista que oferece extraordinário destaque aos crimes mais graves e que sugere uma resposta “enérgica” do Estado para “conter a sanha criminoso”, a maioria da população revela, em pesquisas de opinião, sua disposição de apoiar teses como a redução da idade penal, o emprego das Forças Armadas em ações de policiamento, a pena de morte e políticas de “tolerância zero”.

A mensagem tem sido “captada” pelos agentes políticos, que devolvem à população novas promessas de emprego da força e de “punições exemplares”. Tal hipótese repressiva, longe de ser um caminho para a solução pretendida, é, entretanto, parte do problema a ser superado. Mais do que um obstáculo, a demanda repressiva que tem sido gerada em países como o Brasil tende a erguer, em um futuro próximo, ameaças muito concretas à democracia, colocando em risco algumas das garantias mais elementares já asseguradas pelo processo civilizatório. O tema, por isso mesmo, é central para a disputa política moderna.

Neste trabalho, com base nas evidências encontradas por pesquisas em diferentes países, sustentamos as posições dos analistas e estudiosos que têm insistido na idéia de que a prevenção à

violência e à criminalidade é a única opção que pode oferecer respostas efetivas. Ela não é, naturalmente, contraditória à missão que deve ser cumprida pelo sistema persecutório, nem deve ser concebida em relação antagônica com a repressão necessária aos que violam os marcos legais. Trata-se, entretanto, de perceber que uma política de segurança orientada pela busca da redução das taxas criminais deve subordinar a intervenção repressiva aos objetivos mais amplos da prevenção. Uma racionalidade assim estruturada, além de mais eficiente, é também, comprovadamente, muito mais barata.

Nesse contexto, interessa-nos discutir mais especificamente o papel da escola. É possível que a instituição escolar tenha, de fato, papel relevante na prevenção da violência e do crime? Quais as evidências disponíveis? Discorrendo sobre esses temas, trataremos de sistematizar o que já é possível afirmar com certeza a respeito dos resultados colhidos pela experiência com o Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, uma iniciativa originária de um programa da UNESCO no Brasil (denominado Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz) que, por decisão do governo federal, transformou-se em política pública, em 2004, em parceria com a UNESCO.

Vale ressaltar que neste livro usaremos a denominação Escola Aberta tanto quando nos referirmos ao Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz, lançado pela UNESCO no ano 2000, quanto nas ocasiões em que queremos mencionar o Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, uma parceria do Ministério da Educação com a UNESCO.

Com a expressão 'mais educação' escolhida para compor o título deste trabalho, não queremos nos referir apenas à demanda legítima e sempre atual pela ampliação das oportunidades de ensino, mas, fundamentalmente, à necessidade de uma educação de melhor qualidade a todos. No que diz respeito às possibilidades agregadas pela escola à prevenção da violência, a qualidade do ensino é, de fato, o fator primordial. Entendemos, por isso mesmo, que as iniciativas que têm permitido abrir as escolas aos fins de semana – sempre que os programas são bem aplicados e contam com o necessário apoio e monitoramento – não traduzem apenas 'mais escola', mas uma escola diferente e melhor.



Aluno da Escola Comissário Francisco Barbosa, Maracanaú (CE).



A OPÇÃO PELA PREVENÇÃO

Os estudos disponíveis a respeito das relações entre custo e benefício de programas de prevenção para o crime e a violência oferecem a certeza de que opções desta natureza são preferíveis, ainda quando comparadas aos melhores resultados obtidos por estratégias variadas como a qualificação dos policiais, o aumento do número de prisões ou a redução dos indicadores de impunidade.

Em muitos países, passou-se a trabalhar com o tema de políticas públicas de segurança a partir de uma analogia explícita com as políticas de saúde, empregando-se, também, critérios epidemiológicos para a compreensão das tendências criminais e para o desenvolvimento de iniciativas de prevenção. Para todos os efeitos, é como se as iniciativas de natureza repressiva cumprissem na segurança pública o mesmo papel reservado aos hospitais na área da saúde. Com as polícias, realizam-se as intervenções “de urgência”, vítimas são amparadas e intervenções “cirúrgicas” são realizadas para punir os autores dos crimes. Respostas efetivas às doenças que estão disseminadas socialmente e que podem mesmo ameaçar populações inteiras, entretanto, só são possíveis com políticas públicas de saúde de caráter preventivo. Com elas, procuram-se eliminar os agentes

patógenos, ou os “vetores” das doenças, atuando antes que elas se manifestem. Tão importante é essa associação que muitos pesquisadores da área da segurança pública falam em “políticas de segurança baseadas em evidências”, da mesma maneira que os médicos lidam com o conceito de “medicina baseada em evidências” (*evidence-based medicine*), expressão que introduziu o paradigma da medicina científica proposta nos Estados Unidos pelo célebre *Relatório Flexner*¹¹ e que permitiu que o raciocínio médico fosse cada vez mais orientado por provas colhidas em pesquisas.

Um dos programas mais conhecidos de prevenção do crime e da violência em escolas é o Perry Project, desenvolvido em Ypsilanti, Michigan¹². Nesse trabalho, em que se procurou desenvolver habilidades cognitivas entre os alunos, demonstrou-se que para cada dólar investido na prevenção do crime, a sociedade economizaria 7 dólares a longo prazo. Cálculos desse tipo, presentes em muitos projetos exitosos de prevenção do crime e da violência, contrastam fortemente com os elevados custos necessários à montagem dos aparatos persecutórios modernos, que abrangem serviços de naturezas diversas, desde as forças policiais até as máquinas do Poder Judiciário e das promotorias, passando pelas prisões, pelos institutos de perícia, pelas defensorias, entre outros institutos e organizações.

Mas as vantagens da prevenção são muito mais evidentes quando dimensionamos os custos da violência e do crime em qualquer sociedade moderna. Um dos criminólogos mais prestigiados em todo o mundo, David Farrington, estimou que a Inglaterra e o País de Gales tiveram, no ano de 1999, prejuízos da ordem de 60 bilhões de libras em consequência de atos delituosos dos quais se teve notícia (FARRINGTON, 2002, p. 662), enquanto Mandel *et al.* (1993), estimam que a violência custe aos Estados Unidos o equivalente a 5% do PIB. No Brasil, como, de resto, na maioria dos países latino-americanos, os custos são, proporcionalmente, ainda maiores. Londoño e Guerrero (1999), citam uma estimativa do BID para a América Latina que teria um custo com a violência de cerca de 14% do PIB. Um estudo¹³ sobre os gastos anuais com segurança pública no município do

11. Disponível em: <<http://www.carnegiefoundation.org/publications/pub.asp?key=43&subkey=977>>.

12. Informações úteis sobre esse projeto podem ser encontradas em: <<http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojdp/181725.pdf>>.

13. Citado por Cláudio Beato em: BEATO, C. *Políticas públicas de segurança: equidade, eficiência e accountability*, Belo Horizonte: Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMG, [s.d.]. (mimeo).

Rio de Janeiro, computados os gastos hospitalares, gastos com o sistema persecutório e com a Justiça Criminal, transferências sociais sob a forma de seguros, anos perdidos por mortes prematuras, entre outros, estimaram um prejuízo anual de 2,5 bilhões de reais, cerca de 5% do PIB municipal. Esses números seriam ainda mais expressivos caso fossem computados os gastos com segurança privada e os efeitos inibidores da violência sobre os negócios e os investimentos.

Um minucioso trabalho de pesquisa realizado por Sansfaçon e Welsh demonstrou que programas efetivos dedicados à melhoria das condições de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e adolescentes, que também trabalhem com medidas de auxílio a suas famílias, produzem benefícios que podem alcançar até 7 dólares para cada dólar gasto (SANSFAÇON; WELSH, 1999). Programas específicos destinados a diminuir as oportunidades de vitimização (que procuram enfrentar, por exemplo, condições percebidas como favoráveis pelos infratores) produzem um retorno entre 1,83 e 7,14 dólares para cada dólar investido.

Tais estudos, entretanto, avaliam apenas parte dos benefícios. Ocorre que, quando reduzimos as taxas criminais e promovemos uma maior sensação de segurança nas comunidades, costuma-se produzir, também, um “ciclo virtuoso” que possui repercussões óbvias na economia. Assim, por exemplo, comunidades mais seguras atraem mais investimentos, o que aumenta a oferta de empregos e a arrecadação de impostos; as propriedades se valorizam e a tendência é de que o Estado gaste menos com saúde, serviços de assistência social e com os serviços da Justiça Criminal.

Uma pesquisa conduzida pela Audit Commission (1996) na Inglaterra, a respeito do custo/benefício de várias opções de políticas públicas quanto à juventude, mostrou que cada vez que um problema envolvendo um adolescente ou um jovem se transforma em processo penal, o custo global da intervenção judicial é superior a 10 mil dólares. Por outro lado, programas direcionados à atração de jovens para as escolas possuem um custo *per capita* de pouco menos de 7 mil dólares, enquanto programas que auxiliam os jovens a encontrar empregos custam pouco mais de mil dólares. Na Austrália, um trabalho desenvolvido por Walker (1997), avaliando os custos do crime no país, projetou um custo *per capita* de mil dólares por ano para cada cidadão. Nos EUA, um estudo da

RAND Corporation constatou que uma redução de 10% nas taxas criminais do país custaria 228 dólares em impostos extras a serem pagos por família caso a alternativa escolhida fosse aumentar as taxas de encarceramento; o custo para a mesma redução de 10% seria de 118 dólares caso a escolha fosse melhorar os serviços de liberdade condicional; de 48 dólares caso se escolhesse investir em treinamento dos pais e de apenas 32 dólares caso a escolha fosse apoiar jovens em situação de risco para que completassem sua formação escolar (Greenwood *et al.*, 1996). Assim, a opção de maior consistência na prevenção – investimento na formação escolar de jovens socialmente fragilizados é quase sete vezes mais produtiva do que a receita tradicional de aumentar o número de encarcerados. Estudos realizados na Holanda, como os de Van Dijk (1997), por exemplo, mostraram que, entre os cenários possíveis para se alcançar uma redução de 10% nas taxas de criminalidade, investimentos de caráter preventivo em desenvolvimento social seriam muito mais efetivos do que aumentar o policiamento com a contratação de mil novos policiais. Diante disso, o governo holandês realocou 100 milhões de dólares previstos para investimentos em segurança pública durante cinco anos para programas de prevenção. Um amplo estudo de revisão que analisou 400 pesquisas sobre o custo/benefício de programas de prevenção nos EUA e no Canadá nos últimos 25 anos, desenvolvido por Steve Aos e seus colaboradores, demonstrou que alguns programas preventivos podem garantir um retorno de até 20 dólares em benefícios derivados da redução da criminalidade para cada dólar investido (AOS *et al.*, 2001)¹⁴.

Ainda que os cálculos de custo/benefício sejam bastante úteis, parece importante sublinhar que, quando falamos em crime e violência, os “custos” mais importantes e dramáticos são intangíveis. Afinal, além dos prejuízos que podem ser medidos, como o dos bens subtraídos, o dos danos causados à propriedade, ou o dos recursos despendidos em tratamento hospitalar às vítimas, o que há de intolerável no fenômeno da vitimização é precisamente a quantidade de medo, dor, sofrimento e redução da qualidade de vida que ela traz consigo. Esses são custos que não se pode

14. Os interessados no tema do custo/benefício dos programas de prevenção poderão encontrar informações úteis em: <<http://www.wsipp.wa.gov/crime/costben.html>>.

estimar. Além deles, é bom lembrar, há ainda os custos que serão enfrentados pelos familiares dos condenados e pelos próprios infratores, especialmente aqueles associados à prisão e à estigmatização, que tendem a se prolongar muito além do cumprimento das penas e, não raro, por toda a vida.

Por tudo isto, as evidências são muitas em favor de programas e políticas públicas orientadas pela prevenção da violência, que, se assinala, podem e devem ser pensadas desde os primeiros anos de vida e, em uma medida não desprezível, mesmo antes do nascimento. Esta conclusão ganhou enorme força desde os resultados colhidos pelos programas de visitação domiciliar com enfermeiras durante o pré-natal e ao longo dos dois primeiros anos de vida das crianças (*Prenatal and Infancy Home Visitation by Nurses*), desenvolvido na década de 1970 na cidade de Elmira (NY), nos EUA¹⁵.

Muitos estudos especializados têm sustentado que os comportamentos violentos e anti-sociais mais sérios costumam ser anunciados por um conjunto de sinais anteriores aos anos de pré-escola (SMART et al., 2005). Os fatores de risco que estão na base desses sintomas podem, entretanto, ser superados ou minimizados por políticas públicas específicas e focalizadas. Os programas de visitação domiciliar mencionados apenas o confirmam. Com eles é possível, por exemplo, evitar que as gestantes reproduzam comportamentos potencialmente danosos à saúde de seus futuros bebês e prevenir o abuso sexual, os maus-tratos e a negligência na relação com as crianças. Programas desse tipo podem, também, auxiliar os pais a desenvolver as habilidades necessárias ao cuidado das crianças e à promoção do seu desenvolvimento. Assim, pais inexperientes podem aprender noções básicas a respeito de como educar melhor seus filhos, como lidar com a depressão, com a raiva ou com a impulsividade, além de auxiliar as pessoas a evitarem a gravidez indesejada (OLDS et al., 1998). Conquistas aparentemente singelas como a de reduzir o número de cigarros durante a gravidez e melhorar a alimentação da gestante previnem a desvantagem na capacidade intelectual das crianças, que serão muito mais freqüentes nos grupos de gestantes fora do programa que fumam mais de dez cigarros por dia e que se alimentam inadequadamente. Olds e seus colabo-

15. OLDS, D.L. et al. *Preventing child abuse and neglect: a randomized trial of nurse home visitation*, *Pediatrics*, n. 78, p. 65-78, 1986 *apud* (FARRINGTON, 2002, p. 683).

radadores (1998) sustentam que em alguns casos, como na citada experiência de Elmira (NY), a participação em programas desse tipo produziu, entre mães solteiras e pobres, redução da negligência, do abuso sexual e de maus-tratos a crianças de 79%. Ao mesmo tempo, os mesmos autores destacam que as crianças incluídas no programa de visitação tiveram, ao segundo ano de vida, 56% menos casos de encaminhamento a prontos-socorros do que as crianças que não estiveram no programa.

Os estudos longitudinais têm permitido, ainda, medir outros benefícios importantes. Na experiência de Elmira, ao longo dos primeiros 15 anos após o nascimento do primeiro filho, observou-se que as mães solteiras e pobres que receberam visitas tiveram 31% menos novas gestações, mais espaçamento entre as gestações subseqüentes, menos 33% do tempo de licença médica ou de auxílio desemprego, 44% menos casos de problemas comportamentais, 69% menos prisões e 81% menos condenações criminais do que as mulheres de mesmo perfil no grupo de controle (ou seja, no grupo em que não se aplicou o programa de visitas).

Ao mesmo tempo, os adolescentes cujas mães receberam as visitas das enfermeiras, tiveram 60% menos casos de fugas de casa, 55% menos prisões e 80% menos condenações criminais do que os adolescentes cujas mães não receberam as visitas. Eles também fumaram menor quantidade de cigarros por dia, consumiram menos álcool e tiveram menos problemas relacionados com o uso de álcool e drogas. Os mesmos pesquisadores responsáveis por esse acompanhamento constataram que, quando os programas de visitação são concentrados em gestantes pobres, seus custos são pagos pelos benefícios que produzem em apenas quatro anos. Segundo a avaliação da RAND Corporation, quando as crianças do programa atingem 15 anos, a redução de seu envolvimento com o crime, o menor número de problemas de saúde que enfrentaram e a menor necessidade de gastos com assistência social, terão permitido ao Estado uma economia de mais de quatro vezes o valor investido no programa de visitação¹⁶.

16. KAROLY, L. A. et al, *Investing in Our Children: what we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*; MR-898. Santa Monica, CA: The RAND Corporation, 1998 *apud* (OLDS et al.,1998).

A inexistência, no Brasil, de políticas públicas que previnam a violência doméstica contra as crianças constitui seguramente uma das mais graves omissões governamentais. Não se trata, afinal, de um problema menor, nem localizado. Quanto ao tema da violência física e das punições corporais aplicadas às crianças, os estudos em nosso país têm encontrado uma grande legitimidade dessas práticas entre pais e responsáveis legais. Mais do que “pequenas violências” cotidianas, tudo leva a crer que situações graves que envolvem espancamentos continuam sendo muito freqüentes. Um estudo de Meneghel, Giugliani e Falceto (1998), por exemplo, sobre a violência doméstica, estabeleceu que as práticas de punições físicas graves, freqüentes ou ocasionais, atingem 53,9% dos estudantes 37% delas verificadas em estudantes de escolas particulares e 67% em alunos de escolas públicas. Uma abordagem efetiva de prevenção da violência deve, então, em qualquer circunstância, considerar a necessidade do envolvimento de outras agências, governamentais e não-governamentais, em um trabalho em rede com parceiros distintos.

O que se pode afirmar, de qualquer maneira, por todo o conhecimento acumulado nas últimas décadas, é que não se pode mais imaginar que fenômenos complexos como o crime e a violência possam continuar sendo tratados de forma simplória, como se apenas as polícias e as leis penais pudessem assegurar uma resposta eficaz. As evidências disponíveis demonstram que isto não é verdadeiro e, pior ainda, que a insistência em respostas de natureza essencialmente punitiva pode – e freqüentemente o faz – aumentar as dimensões do problema.



Sala de aula da Escola Senador Alberto Pasqualini. Rio de Janeiro (RJ).

AS ESCOLAS PODEM PREVENIR A VIOLÊNCIA?

Sabemos que os investimentos em educação também tendem a repercutir fortemente em conquistas de segurança pública. Tem-se boa indicação a respeito quando, por exemplo, comparamos a educação dos presos nos diferentes países com os indicadores médios de escolarização das respectivas populações nacionais. Invariavelmente, observamos que as taxas de analfabetismo são muito superiores entre os presos, quando comparadas com o total de analfabetos em cada país e que os níveis de escolarização presentes na massa carcerária situam-se sensivelmente abaixo dos verificados no conjunto da população.

Os dados disponíveis para os Estados Unidos ilustram bastante bem essa situação. Cerca de 40% dos internos em presídios estaduais nos EUA, 27% em presídios federais e 47% em cadeias locais, não possuem o segundo grau (*high school*) completo. Para o conjunto da população, entretanto, o percentual de pessoas que não terminaram o nível médio é de apenas 18%.

É interessante verificar, também, que a maior parte dos presos que deixaram de estudar apontam motivos diferentes para a evasão escolar quando comparados com aqueles que também interrom-

peram seus estudos na população mais ampla. Mais de um terço dos presos das cadeias locais deixam as escolas em razão de seu desempenho acadêmico, por problemas de comportamento ou por perda de interesse. Para o conjunto da população, não obstante, esses motivos envolvem apenas um sexto dos que desistem de estudar. Apenas um quinto dos presos nos EUA afirmam terem deixado a escola por razões de ordem econômica (porque precisavam trabalhar, por exemplo), enquanto que essa mesma razão é invocada por dois quintos dos que desistiram entre a população em geral (HARLOW, 2003). Com base nesses dados, pode-se suspeitar que, nos EUA, pelo menos – temas que envolvem aprendizagem e disciplina são muito mais significativos como causas da evasão escolar, quando comparados com razões de ordem econômica.

Para Moretti é possível afirmar que “elevar o nível de escolarização (assegurando a formação no segundo grau, por exemplo) de 10% dos homens dos EUA acarretaria redução de 20% das taxas de homicídios e de prisões por lesões corporais” (MORETTI, 2005). Usando métodos empregados por este economista da Universidade da Califórnia e por Lance Lochner, da Universidade de Ontário, a ONG Aliança por uma Educação Excelente (ALLIANCE FOR EXCELLENT EDUCATION, 2006) estimou que uma elevação dos níveis de escolarização entre os homens dos EUA de apenas 5% permitiria economizar anualmente pelo menos cerca de 5 bilhões de dólares em prejuízos relacionados com o crime.

Raphael verificou que “apenas 5% dos americanos negros que frequentaram um estabelecimento de ensino superior foram presos em 2000; entre os brancos, esse percentual foi de 1% no mesmo ano” (RAPHAEL, 2004). Harlow, por sua vez, demonstrou que “os indicadores sobre reincidência criminal também são mais comuns entre aqueles que não se graduaram no segundo grau” (HARLOW, 2003).

Dados como estes são importantes quando se sabe que, nos EUA, um estudante de nível médio custa mais de 9 mil dólares ao país por ano (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2006), enquanto um preso custava, em 2001, mais de 22 mil dólares/ano (STEPHEN, 2004).

Comentando este tema, Soares “chama a atenção para o fato de não termos ainda, no Brasil, pesquisas sistemáticas e dados confiáveis sobre as relações entre escolaridade e crime” (SOARES,

2007). Lembra, entretanto, uma pesquisa realizada em um presídio de Brasília (Papuda), em 1997, onde se constatou que três em cada quatro presos não terminaram o primeiro grau e que apenas 7% deles tinha alcançado o nível médio ou mais.

Esse mesmo pesquisador lembra que os jovens com baixa escolaridade são também o agrupamento onde mais se concentram as taxas de vitimização por homicídio no Brasil, uma curva que, entretanto, cai muito acentuadamente para aqueles que terminam o ensino fundamental (1ª a 8ª série). Assim, enquanto nos EUA os efeitos de prevenção parecem se afirmar com mais nitidez a partir da conclusão do 2º grau, no Brasil eles já se fazem sentir com muito destaque entre os que conseguem terminar o ciclo básico de estudos:

Os pontos de inflexão da relação entre educação e crime não são fixos e sim contexto-dependentes. O crime e a violência respondem mais ao lugar que cada nível educacional ocupa no sistema social e menos ao nível absoluto de desenvolvimento cognitivo médio de cada ciclo (SOARES, 2007).

Independentemente dessas e de muitas outras projeções sobre os efeitos benéficos da educação em muitas das dimensões da sociabilidade moderna – inclusive no que diz respeito à redução dos indicadores de violência e crime, há outra tradição de estudos científicos que tem sustentado de maneira muito persuasiva as possibilidades específicas de prevenção que podem ser construídas no âmbito de cada escola. Em outras palavras: é possível constatar a prevenção do crime e da violência não apenas em nível macrossociológico quando examinamos os níveis de escolarização de determinada população, mas também quando examinamos programas singulares desenvolvidos no microcosmo de uma instituição escolar.

Com efeito, as evidências acumuladas nas últimas décadas não deixam margem para dúvidas a respeito das possibilidades generosas oferecidas pela escola no que se refere à construção de normas de convivência e respeito e, por decorrência, para a prevenção da violência e do crime (TREMBLAY et al., 1996; CHAUX, 2002, 2003; GÓMEZ-BUENDÍA, 2003).

Um dos programas mais citados na literatura especializada de prevenção da violência, desenvolvido a partir das escolas, foi levado a cabo em Montreal, no Canadá, em meados dos anos 80. Conhecido como A Experiência de Prevenção de Montreal (The Montreal Prevention Experiment), o programa foi estruturado, basicamente, a partir de duas intervenções. Primeiro, com base em questionários respondidos pelos professores, foram identificados os alunos mais agressivos e hiperativos de cada turma. Uma escolha realizada com base no acúmulo de evidências a respeito dos fatores preditivos para o crime e a violência que demonstraram estar a hiperatividade fortemente correlacionada àqueles fenômenos (HUESMANN *et al.*, 1984). Durante dois anos, esses alunos tomaram parte de sessões em que se procurou desenvolver as capacidades básicas necessárias ao convívio social harmonioso.

Um estudo de Chaux (2005) relata a concepção do programa em suas linhas centrais. Segundo esse estudo, no primeiro ano, o programa trabalhou em nove sessões a assertividade dos meninos ou, em outras palavras, a capacidade individual de fazer valer seus interesses de maneira não agressiva e o comportamento voltado para a solidariedade. Os temas trabalhados especificamente foram: 1) aproximar-se dos outros; 2) falar amavelmente; 3) contato físico amigável; 4) ajudar; 5) incluir; 6) colaborar; 7) como dizer não; 8) perguntar pelas razões diante das solicitações e 9) pedir a outros que alterem um mau comportamento. Ao longo do segundo ano, foram realizadas dez sessões, dessa vez centradas no desenvolvimento das habilidades de autocontrole, como, por exemplo, as maneiras de lidar com a raiva ou de superar situações difíceis como a exclusão ou o logro. Nessa fase, os temas específicos foram: 1) escutar; 2) informar-se antes de agir; 3) regras e normas; 4) autocontrole; 5) como lidar com a raiva; 6) como responder à exclusão; 7) como responder ao logro; 8) como lidar com a intenção de agredir; 9) como pedir desculpas e 10) como demonstrar apreço.

As sessões duravam em média 45 minutos e os grupos eram pequenos, com quatro a seis estudantes, tendo um adulto como moderador. Em cada grupo, apenas um dos participantes era integrante do grupo de alunos apontados pelos professores como agressivos ou hiperativos. Os

demais eram colegas que foram indicados para o programa precisamente por demonstrarem fortes habilidades pró-sociais. O moderador iniciava as sessões explicando a habilidade tema do dia; com a ajuda de alguns alunos do grupo, criava, então, uma situação hipotética em que a habilidade seria muito importante. Montava-se, na seqüência, um jogo em que cada membro do grupo assumia um papel na situação hipotética. Após o exercício, cada menino apresentava uma situação real em suas vidas em que poderiam fazer uso da habilidade. Essa definição se transformava em tarefa a ser relatada na próxima sessão.

A outra intervenção desenvolvida pelo programa foi a visitação às famílias dos alunos que compunham o grupo identificado como agressivo ou hiperativo. A cada duas ou três semanas, ao longo dos dois anos de duração do programa, pais e mães receberam profissionais treinados no manejo de ferramentas práticas para a educação de seus filhos. Graças a este esforço, as famílias foram *empoderadas* com maneiras efetivas e consistentes de responder aos problemas comportamentais de seus filhos sem violência. Aprenderam, também, técnicas de resolução de conflitos no âmbito da estrutura familiar. Assim, procurou-se cortar ou diminuir as chances de que as respostas dos pais aos problemas de comportamento dos meninos considerados agressivos ou hiperativos pudessem reforçar as tendências violentas detectadas.

A avaliação dos resultados foi feita em um estudo longitudinal por Richard Tremblay e seu grupo de pesquisadores. Primeiro, os pesquisadores identificaram os meninos que integrariam o grupo dos considerados mais agressivos em mais de 50 escolas canadenses com níveis socioeconômicos baixos. Do total, 166 famílias desses meninos concordaram em participar do estudo. Aleatoriamente, foram divididas em dois grupos: um que recebeu a intervenção (43 famílias) e outro que não recebeu (123 famílias), servindo como grupo de controle. Em média, os alunos tinham oito anos no início da experiência. Muitas variáveis foram analisadas antes da intervenção, ao final do programa (quando tinham em média dez anos, portanto) e, anualmente, até que completassem 17 anos¹⁷.

17. (LACOURSE et al., 2002; TREMBLAY et al., 1995, 1996; VITARO ; BRENDGEN ; TREMBLAY, 2001, *apud* CHAUX, 2005).

Foram encontrados, então, resultados muito significativos; certamente ainda mais importantes considerando-se o curto período das intervenções e o fato de que não se tratou de um programa intensivo.

Os alunos que haviam participado do programa recebendo as intervenções tiveram índices muito menores de agressividade ou de delinqüência a cada ano¹⁸ quando comparados com os demais alunos também identificados como “problemáticos” e que não receberam a intervenção. Além de reduzir os níveis de agressividade dos meninos, o programa trouxe benefícios adicionais, na mesma comparação com o grupo de controle, como: menor taxa de participação em gangues, menor número de detenções, menor consumo de álcool e outras drogas e menor incidência de atividade sexual precoce. O programa, assim, reduziu os comportamentos de risco, além da opção por condutas agressivas ou violentas, sendo que alguns desses efeitos só foram se fazer sentir cinco ou seis anos após o término da intervenção¹⁹.

Muitas razões podem explicar o êxito da experiência de Montreal, mas não se deve menosprezar a importância do fato de os alunos tidos como agressivos terem sido distribuídos em grupos de colegas em que todos os demais haviam sido selecionados por terem fortes habilidades sociais. O contexto dos alunos agressivos e hiperativos, então, foi alterado, oferecendo-lhes outro padrão de conduta como modelo e, possivelmente, um tipo de “pressão” benigna oferecida naturalmente pelos pares. Muito freqüentemente, alunos tidos como “problemáticos” terminam convivendo com outros que apresentam os mesmos problemas comportamentais ou, ainda, são encaminhados para “turmas especiais”. Nesses casos, o contexto cotidiano de tais alunos tende, muito mais facilmente, a reforçar e ampliar suas dificuldades.

O programa detém o mérito de se desenvolver em diferentes espaços de socialização das crianças, o que certamente aumentou seu impacto. Trata-se de um acerto básico, também, a decisão

18. Segundo explica Chaux, “esses indicadores foram tomados com base em estudos de auto-relato a respeito de dez comportamentos de agressão física, vandalismo, roubos e furtos e uso de drogas no espaço dos 12 meses anteriores” (CHAUX, 2005).

19. (TREMBLAY et al., 1996, *apud* CHAUX, 2005).

de trabalhar de maneira focalizada no grupo de alunos com probabilidade bem maior de desenvolvimento de condutas violentas (prevenção secundária). Nas lições que procurou retirar da experiência, Chaux (2005) sublinhou a característica do programa de não trabalhar apenas com valores morais ou ensinamentos abstratos e retóricos, mas de ter se centrado no ensino de habilidades e competências. Assim, os alunos e seus pais puderam apreender muito mais facilmente como lidar com situações conflituosas. As técnicas de manejo dessas situações estão articuladas, evidentemente, com os valores da solidariedade e do respeito pelo outro, entre outros valores, mas não podem ser deduzidas diretamente deles.

Outra experiência de prevenção da violência na escola sempre referida na literatura é o Projeto Linha Rápida (*Fast Track Project*), iniciado em 1990 nos Estados Unidos. Em quatro diferentes cidades, em um universo de mais de 9 mil meninos e meninas em idade pré-escolar, foram identificadas 891 crianças que vinham de famílias consideradas de alto risco. Esse conjunto foi, então, distribuído aleatoriamente entre o programa e o grupo de controle. Iniciando no primeiro ano de escola, as crianças e seus pais receberam o convite para participar de um programa especial para o desenvolvimento de habilidades sociais, controle da raiva, acompanhamento acadêmico por tutores, treinamento dos pais e visitas domiciliares. Na escola, o programa empregou a abordagem conhecida como Promovendo Estratégias de Pensamento Alternativo (*Promoting Alternative Thinking Strategies – PATH*), focalizada em técnicas de autocontrole, compreensão das reações emocionais, habilidades de relacionamento grupal e capacidade de resolução de problemas que permitem melhorar a competência social das crianças, a um custo entre 15 e 45 dólares por estudante ao ano²⁰. O programa promoveu o envolvimento dos pais na escolarização dos seus filhos e um consistente monitoramento das atividades das crianças. Crianças e pais eram “trabalhados”

20. Exposição sintética do programa feita pelo Centro para o Estudo e Prevenção da Violência (*Center for the Studie and Prevention of Violence*) disponível em: <<http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/programs/PATHS.html>>. Informações adicionais em sites como: <www.prevention.psu.edu/PATHS/>. <http://www.ed.gov/offices/OERI/ORAD/KAD/expert_panel/2001promising_sddfs.html>. <www.aspa.org/tap/33-1path.htm#beginning>.

separadamente em suas habilidades e, depois, se encontravam em grupos para desenvolver suas relações. As visitas domiciliares procuravam consolidar as mudanças alcançadas pelo programa.

Ao final da terceira série, 37% das crianças que haviam sido identificadas como pertencentes a famílias de alto risco e que tinham participado do programa foram classificadas como “livres” de qualquer problema de conduta, em contraste com 27% das crianças com a mesma evolução no “grupo de controle” (em que não se realizou a intervenção). Os professores relataram, ao final da terceira série, índices muito baixos de agressividade ou comportamentos transgressores entre as crianças que participaram do programa (THE CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP, 2002).

Farrington (2002) lembra outra experiência importante conduzida em Seattle (EUA) de forma múltipla, com o treinamento de professores, pais e crianças. Cerca de 500 alunos foram selecionados para o experimento e para o grupo de controle em 21 turmas de oito escolas. As crianças das classes experimentais receberam tratamento especial na escola e em casa, direcionado para aumentar os seus vínculos com os pais e reforçar a noção de “limites” na escola. As crianças foram treinadas, também, na resolução de problemas cognitivos e os pais foram instruídos a reforçar nelas os comportamentos desejáveis. Já os professores foram habilitados a lidar com as classes a partir de regras e expectativas claras e a recompensar as crianças que tivessem comportamentos desejáveis.

Esse programa teve benefícios de longo prazo. O'Donnel e outros pesquisadores²¹ avaliaram o desempenho das crianças de famílias de baixa renda e descobriram que, aos 12 anos, os meninos que haviam participado do programa tinham menores percentuais de envolvimento com atos infracionais, enquanto as meninas tinham menor envolvimento com drogas. No último acompanhamento de avaliação, os pesquisadores²² constataram que, na idade de 18 anos, os participantes

21. O'DONNELL, J. et al. Preventing School Failure, Drug Use and Delinquency Among Low-Income Children: long-term intervention in elementary schools, *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 6, p. 87-100, 1995. *Apud* (FARRINGTON, 2002, p. 686).

22. HAWKINS, J. D. et al. Preventing Adolescent Health Risk Behaviours By Strengthening Protection During Childhood, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, n. 153, p. 226-34, 1999. *Apud* (FARRINGTON, 2002, p. 686).

do programa tinham menor tolerância à violência e apresentavam menos casos de abuso de álcool e menos parceiros sexuais que o grupo de controle.

Percebe-se, pelos exemplos citados, que a preocupação com as famílias dos alunos tem sido uma das características importantes em muitos dos programas exitosos da prevenção à violência nas escolas. Amparando essa necessidade de um trabalho além da sala de aula que envolva de alguma maneira pais e mães ou os responsáveis legais pelas crianças, encontraremos expressivo conjunto de evidências colhidas por pesquisas em muitos países sobre o papel desempenhado pela violência doméstica sobre as crianças no agenciamento de comportamentos agressivos e delituosos mais adiante, na adolescência e na vida adulta. Estudos mais recentes têm demonstrado, inclusive, a influência que cenas de violência doméstica podem provocar sobre as crianças que as testemunham. Maldonado e Williams sustentam, a propósito, que:

A família tem importante influência na aquisição de modelos agressivos pelas crianças. Pais que utilizam a punição estão mostrando a seus filhos que a violência é uma forma apropriada de resolução de conflitos e de relacionamento entre homens e mulheres (MALDONADO; WILLIAMS, 2005).

Nesses casos, temos a situação típica das chamadas “vítimas indiretas” da violência. Na mesma linha, alguns estudos longitudinais têm encontrado evidências que apontam que, no grupo de meninos que testemunharam brigas entre seus pais, a incidência de adultos que espancam suas companheiras aumenta entre três e quatro vezes²³.

A partir uma perspectiva mais ampla sobre as repercussões da vitimização precoce, não há mais dúvida a respeito dos efeitos desastrosos que decorrem do emprego de práticas violentas na educação de crianças e adolescentes como, por exemplo, o hábito de punições físicas ou de castigos corporais. Sabemos que visões repressivas ou essencialmente punitivas, ainda que “coerentemente”

23. Ver, por exemplo: WEXLER, D.B. The Broken Mirror: a self psychological treatment perspective for relationship violence. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, v. 8, n. 2, p. 129-145, 1999. *Apud* (CORTEZ et al., 2005).

aplicadas no âmbito familiar, não funcionam, passando a integrar o rol dos fatores preditivos para atos infracionais, como o mostraram Haapasalo e Pokela (1999) em uma importante e vasta revisão do assunto. No estudo de Rochester²⁴ sobre o desenvolvimento da juventude, uma pesquisa longitudinal com mil crianças, Smith e Thornberry (1995) mostraram que o registro de maus-tratos antes dos 12 anos é preditivo de atos infracionais na adolescência. No acompanhamento que fizeram de aproximadamente 700 crianças em Nottingham, John e Elizabeth Newson²⁵ confirmaram que punições físicas de crianças entre os sete e os onze anos de idade eram um fator preditivo de futuras condenações criminais: 40% dos condenados foram espancados na idade de 11 anos comparados com a incidência de 14% de casos de espancamento entre os não condenados. Farrington destaca que “uma disciplina errática – que às vezes pune um comportamento e em outro momento o tolera – e inconsistente – quando, por exemplo, um dos pais é rigoroso demais e o outro é tolerante demais – estimula a infração” (FARRINGTON, 2002, p. 673)²⁶. “Pais que não premiam o bom comportamento também terminam por estimular o ato infracional”²⁷.

Não são comuns no Brasil estudos a respeito das correlações entre violência doméstica e comportamento violento de crianças e adolescentes, mas já temos alguns trabalhos interessantes nessa área. O estudo de Meneguel *et al* (1998), por exemplo, realizado em duas escolas de Porto Alegre, encontrou uma correlação muito significativa entre famílias com práticas de grave punição física sobre as crianças e incidentes envolvendo comportamento violento de adolescentes. Os jovens identificados na escola como “agressivos” eram, invariavelmente, mais punidos fisicamente em casa pelos pais do que aqueles percebidos como “não-agressivos”.

24. O estudo, conhecido como *The Rochester Youth Development Study* acompanhou uma amostra de 729 garotos e 271 meninas de escolas públicas de Rochester, NY, a partir de 1988. Ver, entre outros: KROHN, M. D. et al. School dropout, delinquent behavior, and drug use: an examination of the causes and consequences of dropping out of school. In: HOWARD B. K. (Ed.) *Drugs, Crime, and Other Deviant Adaptations: Longitudinal Studies*. New York: Plenum Press 1995. p.163-183.

25. NEWSON, J.; NEWSON, E. *The Extent of Parental Physical Punishment in the U.K.* London: Approach, 1989. *Apud* (FARRINGTON, 2002, p. 673).

26. Ver também WEST, D. J.; FARRINGTON, D.P. *Who Becomes Delinquent?* London: Heinemann, 1973.

27. FARRINGTON, D. P.; LOEBER, R. Transatlantic replicability of risk factors in the development of delinquency. In: COHEN, P.; SLOMKOWSKI, C.; ROBINS, L. N. (Eds.). *Historical and Geographical Influences on Psychopathology.*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999, p. 299-329.

Esses estudos trabalham com aquilo que se convencionou denominar “hipótese do ciclo de violência” (*cycle-of-violence hypothesis*). Atualmente, as evidências favoráveis a esta hipótese são tantas que já se pode falar de consenso em torno dela.

Superando muitas das fragilidades metodológicas dos primeiros trabalhos que procuraram estudar a existência de uma transmissão entre gerações da violência, estudos longitudinais com uma definição clara de abuso e negligência, que se valeram de amostragens amplas e de todos os recursos comparativos oferecidos por grupos de controle, têm encontrado evidências empíricas expressivas em favor da hipótese do ciclo de violência.

Widom (1989), por exemplo, descreveu as conclusões de uma pesquisa realizada nos EUA que separou todos os casos de negligência, violência física e abuso sexual contra crianças que haviam sido aceitos pelo Poder Judiciário em um condado de 1967 a 1971. De um total de 2.623 casos, 908 constituíram a amostra estudada. O objetivo do estudo foi o de acompanhar essas crianças por 20 anos e procurar medir se havia alguma diferença substancial entre as taxas de encarceramento da amostra em comparação com crianças que não haviam sido vitimadas. Na época em que os casos chegaram ao conhecimento do Judiciário, todas as crianças da amostra tinham menos de 11 anos e a média de idade era de seis anos. O grupo de controle criado pelos pesquisadores foi estabelecido com crianças com igual distribuição de etnia, gênero, idade e nível socioeconômico. Ao final dos anos 80, os pesquisadores verificaram que 28% dos integrantes da amostra já haviam sido presos, sendo que 11% deles por crimes violentos. No grupo de controle, 21% haviam sido presos, 8% por crimes violentos. Seis anos depois, quando 100% dos membros da amostra já contavam 26 anos ou mais, os pesquisadores encontraram novos números: 49% dos integrantes da amostra haviam sido presos, 18% por crimes violentos; no grupo de controle, 38% haviam sido presos, 14% por crimes violentos.

Nesse estudo, a negligência apareceu como fator tão destrutivo quando o abuso sexual ou a violência física sobre as crianças²⁸. Em média, comparadas com o grupo de controle, as crianças

28. Ver: *The Cycle of Violence Revisited*, U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs - *National Institute of Justice*. Disponível em: <<http://www.ncjrs.gov/pdffiles/cyclepre.pdf>>.

abusadas, mal-tratadas e negligenciadas estiveram envolvidas com maior número de delitos (2.43 contra 1,41), cometeram seu primeiro delito quando eram mais jovens (16,43 anos contra 17,29) e tiveram a maior proporção de infratores múltiplos ou de indivíduos envolvidos em cinco ou mais delitos (17% contra 9%). O estudo demonstrou, também, que as vítimas de violência física, seguidas por aquelas vitimadas pela negligência, apresentam os maiores níveis de prisão por crimes violentos.

Swanston, *et al* (2003), em um estudo longitudinal que acompanhou por nove anos 99 crianças abusadas – entre 4 e 15 anos, em Sydney, na Austrália, determinaram que jovens que haviam sido abusados na infância relataram 4,69 vezes mais crimes do que os jovens do grupo de controle. No grupo dos que haviam sido abusados, 76% relataram a prática de crimes contra 40% do grupo de controle. As estatísticas criminais foram de 13% de condenações entre o grupo dos abusados contra 1% no grupo de controle. Cinco por cento dos que foram abusados receberam condenações por crimes violentos contra nenhuma condenação do tipo no grupo de controle. O estudo não encontrou diferenças significativas quanto à incidência de atos delinqüentes segundo o gênero, o que é surpreendente, tendo em vista a enorme super-representação de jovens do sexo masculino para a delinqüência no conjunto da população. Sabe-se, também, que o grupo de crianças abusadas pelos pais ou por parentes fornece mais casos de condenações criminais na adolescência do que o grupo de crianças abusadas por estranhos.

Vários outros estudos têm acumulado evidências que reforçam a tese da reprodução da violência entre gerações. Sisto (2005) destaca três exemplos: o trabalho de Huesman, Eron, Ledfkowitz e Walder²⁹, no qual se constatou que crianças agressivas de oito anos repetiam as práticas de seus próprios pais quando avaliadas aos 30 anos; o trabalho de Parke, Cassidy, Burks, Carson e Boyum³⁰, que concluiu que as crianças adotam muitos padrões de interação social experimentados na família;

29. Huesman, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder, L.O. (1984). *The stability of aggression over time and generations*. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134. Apud: Sisto (2004).

30. Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, J. L. & Boyum, L. (1992). *Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes*. Em R. D. Parke & G. W. Ladd (Orgs.), *Family-peer relationships: Modes of linkages* (pp. 10-134). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Idem.

e o de Patersson³¹ que sustentou que crianças expostas a interações agressivas com suas mães e entre seus pais tendem a ser agressivas, aumentando a probabilidade de rejeição por seus pares.

De qualquer modo, assinalada a importância das correlações entre violência doméstica e condutas violentas de crianças e adolescentes, é preciso sublinhar que muitos programas semelhantes aos citados anteriormente – e realizados a partir das escolas têm colhido resultados estimulantes para a prevenção da violência, dos comportamentos agressivos e mesmo de outras condutas disruptivas entre adolescentes. Não há dúvida, por exemplo, sobre a sensível contribuição desses programas preventivos para a redução posterior – já na adolescência das taxas de consumo de drogas, depressão e comportamento anti-social (IALONGO et al, 1999). Gottfredson sustenta que

programas do tipo incluem intervenções destinadas a prevenir um conjunto de problemas de comportamento, incluindo casos de furto, violência, agressões, uso de álcool e de outras drogas, comportamento anti-social, desafio à autoridade e desrespeito aos demais, uma vez que essas condutas e situações estão correlacionadas e são produzidas por causas comuns. Fenômenos como a evasão escolar e a baixa frequência dos alunos favorecem o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais e devem, portanto, ser enfrentados com prioridade (GOTTFREDSON, 1997).

Muitos dos pesquisadores e profissionais da área têm assumido claramente o vínculo existente entre a redução dos problemas de comportamento na escola e a redução dos indicadores futuros de criminalidade, o que tem sublinhado a importância da escola na prevenção. Infelizmente, as escolas que estão localizadas em regiões mais pobres e que são afetadas pelos mais sérios problemas de comportamento, evasão e baixa frequência são, em regra, aquelas que menos dispõem de recursos humanos e financeiros para desenvolver abordagens preventivas.

31. Patterson, G. R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia. Ibidem.



Colégio Estadual Guadalajara. Rio de Janeiro (RJ).

OS PROGRAMAS ABRINDO ESPAÇOS E ESCOLA ABERTA: PRIMEIROS RESULTADOS

Tendo presente a realidade de implantação dos programas Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz e Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude³² em vários estados brasileiros, temos uma experiência muito recente e que se encontra em diferentes estágios de desenvolvimento. Essas circunstâncias não permitem, ainda, avaliações exaustivas, notadamente se quisermos medir com mais precisão eventuais efeitos de prevenção da violência e de práticas delituosas. Nesse particular, seria necessário contar, em cada escola, com pesquisas de vitimização e estudos de auto-relato (*self-report studies*) anteriores e posteriores à implantação do programa, ao lado de grupos de controle, de tal modo que comparações pudessem ser feitas e se tornasse viável encontrar evidências mais amplas a respeito dos efeitos preventivos dos programas.

Dentro desses limites, não obstante, já é possível, com base em relatórios, estudos de avaliação e depoimentos tomados nas escolas e nas comunidades, afirmar que os programas têm produzido,

32. O Programa Abrindo Espaços foi lançado pela UNESCO no ano de 2000, recebendo diferentes denominações. No Rio de Janeiro foi implementado com o nome Escolas de Paz. Em São Paulo, o programa é chamado de Escola da Família e em Pernambuco recebeu a denominação Escola Aberta desde sua criação. Em 2004 o MEC adotou a metodologia do Abrindo Espaços como base do Programa Escola Aberta, implantado em parceria com a UNESCO em todo o Brasil.

em regra, resultados animadores em todo o país no que diz respeito à diminuição dos indicadores de violência disponíveis e na construção de uma “atmosfera escolar” (DEBARBIEUX; DEUSPIENNE, 2003), mais saudável; compreendida a expressão como a qualidade do ambiente da escola e o nível de bem-estar físico e emocional de seus alunos e professores (BLAYA, 2003, p. 39). Para Debarbieux³³, a avaliação da atmosfera pode ser medida pela qualidade das relações entre os protagonistas da escola, pelo sentimento de insegurança e pela ocorrência de vitimização entre os alunos:

A análise desses indicadores é feita com base na percepção que os alunos têm sobre a violência; a qualidade das relações com o bairro circundante; a administração da disciplina; as relações entre os colegas, com os professores e com os demais adultos que trabalham na escola; o sentimento relativo à eficácia do aprendizado; a existência ou não de tensões entre professores e alunos e as ocorrências de vitimização registradas durante o ano letivo (DEBARBIEUX apud BLAYA, 2003, p. 40).

No mais, os resultados positivos dos programas também têm sido muito expressivos quanto à melhora do desempenho acadêmico dos alunos e à redefinição das relações das escolas com as comunidades em que estão inseridas.

Assim, a tentativa de medir resultados dos programas Abrindo Espaços e Escola Aberta no que diz respeito à prevenção da violência e do crime exigirá atenção a aspectos subjetivos, tais como a sensação de segurança na comunidade escolar ou a gangorra da auto-estima dos jovens, ao lado de dados objetivos como os registros de ocorrências disciplinares e os eventos de depredação ou pichação nas instituições de ensino.

Justamente com esse intuito, a UNESCO vem promovendo desde o ano 2000 pesquisas de abordagens quantitativa e qualitativa em escolas participantes dos programas. Apesar de realizadas em anos e regiões distintas do país, todas elas revelam traços de uma nova realidade em que barreiras à construção de uma cultura de paz vão sendo paulatinamente superadas. Com base nesses levantamentos, percebem-se conquistas significativas dos dois programas em todos os estados brasileiros. As mudanças percebidas pelos atores diretamente envolvidos – alunos,

33. (Apud BLAYA, 2003, p. 40).

professores, diretores e oficinairos – e as comparações entre as escolas participantes e não-participantes dos programas revelam que aquelas que se abrem no fim de semana para a comunidade registram menos episódios de violência.

Professores e coordenadores dos programas relatam que a abertura das escolas nos fins de semana propicia uma dinâmica inovadora, cujos efeitos iniciais se fazem sentir na redução de eventos violentos, como as brigas entre os alunos. Em Pernambuco, um dos estados que mais avançou na implantação do Programa Abrindo Espaços³⁴, os diretores afirmam que a realidade de suas escolas foi completamente transformada e que cenas típicas de violência como atos de vandalismo ou ofensas pessoais, entre outras, são agora apenas lembranças³⁵. Na Escola Municipal Aderbal Galvão, bairro Casa Amarela, Vasco da Gama, em Recife, por exemplo, Dona Maria José Alves, antiga funcionária e agora uma das responsáveis pela coordenação do programa, relatou casos de brigas bastante sérias que ocorriam com os meninos *danadinhos* e *peraltas* que, segundo ela, possuem *uma energia que não acaba*. Com o Escola Aberta, diz ela, a situação foi completamente alterada. Nesse caso concreto, uma oficina em particular foi, na sua opinião, decisiva para a reversão da cultura de violência: a oficina de Taekwondo. A disciplina e a concentração necessárias ao bom desempenho do Taekwondo, ao lado dos valores morais propostos pela tradição filosófica oriental talvez expliquem as razões desse impacto. O fato é que crianças e adolescentes da região encontraram no programa oportunidades extraordinárias de diversão e aprendizado. Os resultados, naturalmente, se projetam para o período regular de funcionamento da escola, melhorando o desempenho dos alunos participantes. Nessa instituição, o Programa Escola Aberta passou a funcionar ao início de 2006 com oito oficinairos e dois voluntários.

Na experiência de Recife, o programa tem recebido forte apoio da Prefeitura, que concede, para as famílias de baixa renda, uma bolsa escola de um salário mínimo para cada dois filhos matriculados regularmente. Esse tipo de investimento tem feito com que o espaço da escola seja ainda mais

34. Pernambuco aderiu ao Abrindo Espaços em 2000 por meio de um acordo de cooperação entre a UNESCO e o governo estadual. Ao fim desse acordo, em 2005, as escolas que participavam do Abrindo Espaços foram assumidas pelo governo federal. Atualmente, mais de 400 escolas de Pernambuco participam do Programa Escola Aberta.

35. (NOLETO, 2004, p. 66).

valorizado pelas comunidades. *Os alunos passaram a se vestir melhor, dá gosto de ver*, diz Maria José. Outra conquista importante é a adesão da comunidade ao programa. Todos percebem que o Escola Aberta ajuda muito e que é possível deixar as crianças e adolescentes em um espaço seguro nos fins de semana, com acesso garantido a recursos em geral inexistentes nas comunidades, como bibliotecas, computadores ou oficinas de arte. Os próprios pais e mães, ou mesmo os avós, ao perceberem a oportunidade de participação nas oficinas, não raro se transformam em freqüentadores habituais do programa. Em decorrência disso, as comunidades passam a proteger a escola. Alguns moradores dizem: *A gente tá de olho...* Aí, conclui Maria José, *Você não vê uma pichação, parece que pintou hoje*³⁶.

Ainda em Recife, na Escola Municipal Novo Mangue, no Coque, bairro conhecido pela miséria e pela violência, o programa tem alcançado resultados semelhantes. As diretoras Nadir e Rosângela relatam que os moradores do bairro costumam não revelar seu endereço quando buscam trabalho, porque temem não serem aceitos, tal o estigma da região. Pessoas que moram em outros bairros dificilmente aceitavam trabalhar na escola por causa do medo. Situações desse tipo são reforçadas a cada novo tiroteio em uma região onde muitos dos alunos têm a lembrança de terem visto cadáver na rua.

Nessas circunstâncias, a própria vida institucional da escola teria que sofrer um abalo muito grande em razão da violência. Pode-se ter uma idéia disto quando as crianças começam a falar sobre o tema. Para uma delas, por exemplo: *a chuva é Deus chorando por causa da violência*. Mas, também nessa escola, os indicadores de violência têm caído de forma consistente desde o início do programa. Uma das marcas das atividades culturais na Novo Mangue é o uso do Maracatu, com monitores da comunidade. Maculelê, capoeira, samba de roda, entre outras modalidades culturais, são especialmente populares. O programa tem permitido que mesmo crianças muito pequenas sejam deixadas pelas mães nas escolas nas manhãs de sábado. Desta maneira, as donas de casa podem ir à feira, ou realizar faxinas para reforçar o orçamento doméstico. Antes do programa, a escola era pichada; depois do Escola Aberta, nunca mais³⁷.

36. Notas de visita realizada em 14/15 de julho de 2007 pelos consultores da UNESCO Marcos Rolim e Cristina Cordeiro.

37. Idem.

O programa desenvolvido na Escola Municipal Solano Magalhães, no bairro do Pina, em Recife, aposta muito, também, nas oficinas culturais com os ritmos e tradições pernambucanas. Pastoril natalino, ciclo de festas, boi, galante e reizado são algumas das modalidades trabalhadas pelos oficinairos. A supervisora Carmem Antunes e a coordenadora Ivone Santos relatam que a escola é o único espaço de lazer do bairro, e que até alunos de escolas particulares freqüentam o programa. Ivone conhece todo mundo pelo nome e diz que, *aqui, as crianças têm medo é de tiroteio*. Na escola, entretanto, os alunos se sentem seguros e se integram às centenas às atividades propostas a cada fim de semana.

Uma situação semelhante é vivida na mesma cidade pela Escola Municipal Jandira Botelho, no bairro Campo Grande-Saramandaia. As coordenadoras do programa, Suyennie e Paula, são moradoras da comunidade e relataram que, no início, o programa enfrentou certa resistência institucional. Alguns professores imaginaram que o ingresso de alunos e membros da comunidade nos fins de semana colocaria em risco o patrimônio da escola. A experiência se encarregou de superar esses receios e o programa tem se afirmado de maneira incontestada. A escola está cada vez mais “aberta” e outros grupos como escoteiros, Alcoólicos Anônimos e o Pró-Jovem utilizam as instalações sem problemas. Pelo relato das professoras, o programa tem distensionado as relações na escola e melhorado o desempenho dos alunos³⁸.

Também há notícias muito boas sendo produzidas nos estabelecimentos que aderiram ao Programa Escola Aberta no Rio de Janeiro. Na cidade de Queimados, na Baixada Fluminense, o Ciepe 355, Roquete Pinto, por exemplo, tinha tudo para ser uma escola difícil e marcada pela violência. A instituição possui mais de 2.600 alunos – cerca de 50% deles muito pobres e sofre com a falta de professores. Localizada bem ao pé do Morro da Paz, no Bairro São Jorge, a escola está cercada por graves problemas sociais, desde o tráfico de drogas e a violência policial até a exploração sexual de crianças, a doença e a miséria. Sua diretora, dona Zilda, entretanto, é uma máquina de otimismo e boa vontade. Logo quando chegou à escola, aceitou o convite da comunidade para subir o morro e

38. Ibidem.

fazer várias palestras para os moradores. Sabia que as atividades tinham, de alguma forma, o aval do “movimento” (tráfico), sem o que nenhuma atividade social é possível em espaços onde o Estado não está presente. Ela compreendeu, entretanto, que a comunidade do morro merecia ser tratada com respeito, e para lá se foi para falar da escola ou da prevenção da gravidez entre adolescentes, entre outros temas. Como resultado, ganhou a admiração de todos, inclusive dos traficantes locais, cujos filhos estavam matriculados na escola. *A escola passou a ser tratada com respeito pela comunidade*, diz ela. Hoje, a cada sábado, 880 pessoas freqüentam a escola. As oficinas são muitas: capoeira, pintura, reciclagem, artesanato, teatro... Há, também aulas de inglês e de espanhol e oportunidades de “reforço” para os alunos regulares. A “atmosfera escolar” é muito boa e ocorrências violentas praticamente inexistem. Em meio a uma sociedade reconhecidamente violenta, o Ciep Roquete Pinto tem inventado um espaço de segurança e harmonia que muitos julgariam impossível. O Programa Escola Aberta tem, na opinião de todos, muito a ver com isso. Uma das responsáveis pelo programa, começa a relatar seu cotidiano e comete um ato falho: diz *aqui em casa*, quando queria dizer aqui na escola³⁹. Talvez isto ocorra porque a escola onde ela trabalha seja, cada vez mais, um espaço de refúgio e identidade pessoal, onde professores e alunos vivenciam uma experiência riquíssima de construção de vínculos fundados no respeito e na tolerância.

Na mesma cidade, o Ciep 341, Vereador Sebastião Portes, com mais de 1.500 alunos, assegura, além das oficinas habituais do programa, o atendimento a crianças com necessidades especiais e síndrome de Down. A diretora Juraci e as demais responsáveis falam com entusiasmo de um dos meninos, que é atendido desde os dois meses de idade. Há uma piscina semi-olímpica para aulas de natação, oficinas de judô e basquete, entre outras modalidades esportivas e de educação física, além de fisioterapia, massoterapia e balé. O programa tem, devido à enorme procura, estendido sua presença para as noites da semana. Há um coral e um teatro na escola. A única vez em que houve uma pichação, o presidente da Associação de Moradores esperou a chegada da diretora para comunicar que ninguém da comunidade tinha feito aquilo, que era coisa de gente “de fora” e que todos estavam indignados com o fato⁴⁰.

39. Relatório de visita realizada em 07 de julho de 2007 pelos consultores da UNESCO Marcos Rolim, Cristina Cordeiro e Rita Ippolito.

40. Idem.

Em Porto Alegre, RS, a experiência com o programa tem construído possibilidades inéditas de integração das escolas com as comunidades e também reduzido os indicadores de violência. Na Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro, na zona norte, por exemplo, a diretora Suzi Flávia Campezzatto conta, orgulhosa, que desde o início do programa, em 2004, não houve um só registro de brigas, roubos, furtos, agressão física ou depredação: *Antes, tinha briga de gangues dentro da escola, hoje não acontece mais. Antes, tínhamos até atos de violência praticados por alunos contra professores.* No passado, a escola funcionava com a presença constante de um policial militar na porta de entrada. Desde o início do Programa Escola Aberta, isto não mais foi necessário. Na opinião da diretora, o que o programa tem permitido é resgatar a cidadania dos jovens, o que se faz pelo esporte, pela cultura e pelo lazer, além do ensino. Quando se começa a trilhar de verdade esse caminho, a repressão policial perde a razão de ser. A cada fim de semana, cerca de 200 pessoas da comunidade participam do programa. Nos dias de chuva, a frequência diminui pelas dificuldades de deslocamento, mas também porque uma parte dos alunos não pode molhar suas peças de roupa, sob pena de não ter o que vestir na segunda-feira. Na escola, quase todos os professores são também oficinairos. As oficinas são montadas a partir da demanda. *Um oficinairo largou as drogas porque tinha que vir de cara limpa trabalhar com as crianças. O resultado da prevenção, então, também pode se dar em duas vias, para o aluno e para o oficinairo,* afirma a diretora. Com o programa, a comunidade “adotou” a escola, estando completamente envolvida com os temas em debate na instituição. Um resultado que poderia ter sido inviabilizado pelo histórico de violência e pela presença do tráfico de drogas na vizinhança e que, por isso mesmo, afirma uma conquista estratégica. O que se observa é um cuidado de todos com a escola, a começar pelos alunos. Certa vez, a diretora presenciou a “bronca” que um aluno veterano deu em um novato que havia começado a riscar uma parede: *Aqui no ‘Gomão’ a gente não picha,* disse o mais velho. Frase que, como se pode imaginar, resolveu a situação no ato. *Esse cuidado virou um consenso de todos; casa nossa, a gente cuida,* afirma a diretora⁴¹.

41. Notas de visita realizada pelos consultores da UNESCO Kerley Tolpolar, Marcos Rolim e Glória Kopp em 1º de setembro de 2007.

No lado oposto da cidade, no alto do Morro da Cruz, outra escola porto-alegrense com características bem distintas, a Escola Municipal de 1º Grau de Educação Fundamental Morro da Cruz, vai construindo histórias muito parecidas de inclusão e respeito. Segundo a professora comunitária Monique Montano Caetano, a cada fim de semana são mais de 300 pessoas, entre jovens e adultos da comunidade, que ocupam a escola, participando ativamente das oficinas e das atividades esportivas. Na oficina de tear, Vera Luzia Santos da Luz, com 47 anos e três netos matriculados no colégio, diz que aprecia muito as atividades, que não tem para onde ir nos fins de semana e que, além de se divertir no programa, está aprendendo muito. *Dá pra fazer até um dinheirinho*, diz ela. Ao lado de mães e avós, meninas muito jovens integram a oficina. Uma das mulheres presentes, valorizando a presença dessas meninas no tear, faz o seguinte comentário: *Aqui têm também meninas de 10, 12 anos fazendo bonequinho, enquanto outras, lá fora, estão fazendo neném*. Para Kátia Inajara Vicente Ramos, coordenadora comunitária, é essa relação com a comunidade que explica o êxito alcançado pelo programa. *Se a gente fizesse a mesma coisa, mas restringisse o acesso apenas aos alunos da escola, inviabilizando a participação da comunidade, o programa não se sustentava*, concluiu⁴².

Na Bahia, os relatórios apresentados pelos professores atestam que, durante dois anos e cinco meses de escolas abertas ininterruptamente nos fins de semana, não houve registro de pichações, roubos ou conflitos na convivência entre os participantes⁴³. No Rio Grande do Sul, já é possível constatar alterações no comportamento dos alunos que participam do programa, que passaram a ter uma postura mais consciente em relação aos cuidados com o patrimônio da escola, mais respeito aos colegas e professores, além de evidenciarem um espírito de cooperação com o estabelecimento, como um espaço que é deles, e que também por isso deve ser preservado⁴⁴.

Muitos dos aspectos citados até agora sobre a experiência do programa se relacionam de uma maneira ou de outra com a violência, que costuma se reproduzir de formas muito variadas no

42. Idem.

43. (NOLETO, 2004, p. 69).

44. Idem, p. 75.

ambiente escolar. Ao analisar os dados disponíveis e as impressões manifestadas por professores, alunos, oficinairos e diretores de escolas participantes, levamos em conta situações diversas como as brigas na escola, a ocupação do tempo ocioso dos jovens, o uso de drogas ilegais e o consumo de álcool e tabaco, a ocorrência de roubos e furtos, presença de armas de fogo ou de outros tipos, gangues na escola, ameaças, ofensas pessoais e ocorrências de vandalismo (depredações e pichações).

Abordaremos adiante as mudanças já observadas em situações indiretamente ligadas à violência, como o aumento da auto-estima dos jovens, a diminuição da indisciplina e a melhora das relações entre os alunos, entre estes e seus professores, e dos estudantes com seus familiares.

Ao justificar a adesão de suas escolas ao programa, 74,1% dos diretores baianos apontam como causa principal a contribuição do Abrindo Espaços à diminuição da violência na comunidade⁴⁵. Do total de beneficiários no Estado, 81,7% declaram que a entrada da escola no programa colabora para a redução dos problemas relacionados com a violência, o uso de drogas e de bebidas alcoólicas⁴⁶. O posicionamento se repete no Rio de Janeiro, onde 82% dos animadores e 69,5% dos alunos participantes afirmam que o programa ajuda a diminuir a violência na escola. O impacto do Escola Aberta na redução da violência em outros locais, no bairro ou na família, também é referido por 72,3% dos animadores e 43,2% dos alunos fluminenses⁴⁷. Enquanto para 40,9% dos alunos e 41,2% dos professores de escolas participantes do Rio Grande do Sul, a violência na escola caiu, a percepção é comum apenas entre 33% dos alunos e 32,6% dos professores de escolas gaúchas não-participantes⁴⁸.

Um fator que pode explicar em parte a percepção dos atores quanto à diminuição da violência é a ocupação do jovem, que encontra na escola uma opção para preencher seu tempo ocioso. Ao se manifestarem sobre essa questão, alguns voluntários demonstraram ver os programas do tipo Abrindo

45. (ABRAMOVAY, 2003, p. 137).

46. *Idem*, p. 152.

47. (ABRAMOVAY, 2001, p. 60).

48. (UNESCO, 2006, p; 83).

Espaços como alternativa de proteção do jovem contra a violência presente nas ruas, conforme o depoimento a seguir:

(...) no que a gente ocupa o jovem, ensina ele a fazer alguma coisa, aquele tempo que ele teria livre para fazer as coisas erradas, se envolver, como drogas e outras coisas, vai estar com aquele tempo ocupado, vai estar trabalhando, quem sabe ensinando outros. Então, para o jovem, é a esperança de um futuro melhor, de vidas melhores, é diminuição da violência (entrevista com oficinairo, ABRAMOVAY, 2003, p. 151).

Não admira que 45,2% dos jovens fluminenses participassem do programa de abertura das escolas em 2001 “para aproveitar o tempo”, que 26,4% freqüentassem as escolas nos fins de semana “para não ficar na rua” e que outros 23,1% tenham dito que participavam porque não tinham “outra coisa para fazer”⁴⁹.

O consumo de drogas e bebidas alcoólicas, circunstância fortemente associada à delinquência juvenil e a práticas violentas, é outro aspecto importante em que podem ser observados reflexos positivos do programa. Entre os animadores fluminenses, 62,9% consideram que a abertura das escolas colabora para a redução do uso de produtos desse tipo⁵⁰. Dados publicados pela UNESCO em 2002 revelam que 9,6% das escolas participantes do programa no Rio de Janeiro apresentam melhoria nesse item, ao passo que o mesmo índice atinge apenas 3,9% das escolas não-participantes pesquisadas⁵¹. No Rio Grande do Sul, as impressões em escolas participantes e não-participantes se assemelham: 78,3% dos alunos e 53,5% dos professores de escolas participantes e 70,8% dos alunos e 42,4% dos professores de escolas não pertencentes à rede do programa relatam queda da freqüência de uso de drogas ilícitas na escola⁵². A redução do tráfico de drogas também é observada em 11,5% das escolas participantes no Rio de Janeiro e em 19,7% das de Pernambuco⁵³.

49. ABRAMOVAY, 2001, p. 50).

50. Idem.

51. (WAISELFISZ, 2003, p; 94).

52. (UNESCO, 2006, p. 94.).

53. (WAISELFISZ, 2003, p. 85).

No Rio Grande do Sul, embora 80,9% dos alunos e 55,8% dos professores de escolas participantes tenham dito que a freqüência do tráfico de drogas diminuiu nos estabelecimentos de ensino, a percepção dos atores perde força quando comparada com a de alunos e professores não-participantes, respectivamente 75,3% e 45,5%⁵⁴.

No que diz respeito à ocorrência de roubos (subtração com violência ou grave ameaça) e furtos (subtração sem violência ou grave ameaça), 20,2% das escolas participantes no Rio de Janeiro e 27% das escolas em Pernambuco apresentam melhoria. De acordo com números levantados em 2002, observa-se que o programa atinge melhores resultados na inibição dos furtos, se comparados com os casos de roubos. No Rio de Janeiro, o índice de melhoria das escolas participantes (32,7%) nessa questão é superior ao das escolas não-participantes (19,4%). Em Pernambuco, o índice de melhoria das escolas participantes (39,3%) encontra-se bem próximo ao das não-participantes (35%)⁵⁵. Um levantamento de 2005, no Rio Grande do Sul indica que 66,2% dos alunos e 61,2% de professores das escolas participantes reconhecem a redução da freqüência de roubos e furtos na escola. Já nas escolas não-participantes do Estado, 57,6% dos alunos e 37,5% professores apontam o mesmo resultado⁵⁶.

Em relação à presença de armas de fogo nas escolas, o impacto positivo do programa de abertura das escolas é baixo no Rio de Janeiro (1,9%), mas significativo em Pernambuco (15,6%). Apesar de ambos os estados apresentarem redução da presença de gangues nas escolas participantes – 8,7% no Rio de Janeiro e 25,4% em Pernambuco⁵⁷ – a queda na freqüência de ações desses grupos é mais sentida no Rio Grande do Sul, de acordo com a percepção de 72,7% dos alunos e de 63% dos professores das escolas participantes; 65,2% dos alunos e 48,6% dos professores de escolas não-participantes relatam a mesma situação de melhora⁵⁸.

54. (UNESCO, 2006, p; 93).

55. (WAISELFISZ, 2003, p; 83).

56. (UNESCO, 2006, p. 86).

57. (WAISELFISZ, 2003, p. 87).

58. (UNESCO, 2006, p. 89).

Se a atuação das gangues não diminuiu drasticamente no Rio de Janeiro, não se pode dizer o mesmo quanto à ocorrência de brigas nos estabelecimentos de ensino. Os dados disponíveis revelam que 59,6% das escolas participantes apresentam melhoras nesse item. Já entre as escolas não-participantes, só 35% declaram ter melhorado. As diferenças, nesse caso, são muito sensíveis, mais ainda quando se considera que esse índice de melhoria, entre as escolas que ingressaram no programa no ano 2000 (as mais antigas), é de 70,4%. Em Pernambuco, o índice de melhoria das escolas participantes (57,4%) não se distancia muito do de melhoria das escolas não-participantes (50,8%)⁵⁹. O resultado positivo se reproduz nas escolas gaúchas participantes, de acordo com 52,3% dos alunos e 49% dos professores. Nesse caso, os índices registrados junto aos estudantes e aos educadores de escolas gaúchas não-participantes foram, respectivamente, de 42,2% e 30%⁶⁰.

Percebida como um dos indicadores de diminuição da violência, a redução da frequência de brigas dentro das escolas também revela outro aspecto positivo verificado em escolas participantes do programa: a melhoria da convivência entre os diversos atores presentes no ambiente escolar. Os resultados sumariados a seguir em relação à diminuição de agressões, ameaças, humilhações e discriminações, expressam avanços na direção de uma cultura de paz no Brasil e indicam de forma persuasiva o quanto o programa de abertura das escolas tem contribuído para a diminuição do sofrimento, do medo e da exclusão social.

Nas escolas participantes no Rio Grande do Sul, houve queda na frequência de ameaças nas escolas para 61,2% dos alunos e 55,1% dos professores. Compartilham dessa opinião 51,4% dos alunos e 36,6% dos professores das escolas não-participantes⁶¹. O mesmo é registrado no que diz respeito à discriminação, na visão de 62,5% dos alunos e 53,2% dos professores das escolas participantes. Entre as que estão fora do programa, os percentuais alcançam 51,1% dos alunos e 37,8% dos professores. Também é observada a redução de xingamentos, de acordo com 35,7% dos alunos e 50% dos professores das escolas do programa – esse último percentual é exatamente o

59. (WAISELFISZ, 2003, p. 82).

60. (UNESCO, 2006, p. 87).

61. *Idem*, p. 85.

dobro do levantado entre os professores das escolas que ainda não aderiram ao programa - 25%⁶². A melhoria no item “ofensas pessoais ou humilhações” aparece em 26% das escolas participantes do Rio de Janeiro e em 38,5% das escolas de Pernambuco⁶³.

De acordo com dados levantados na Bahia, 85,3% dos beneficiários e 84,7% dos animadores do programa dizem que a adesão da escola implica na *criação de laços de solidariedade entre os participantes*⁶⁴. Ao que tudo indica, o programa reforça os vínculos entre os alunos regulares nas atividades dos fins de semana – o que se observa em todos os estados da federação –, permitindo, ainda, que os jovens que não estudam na escola criem uma nova identidade e uma referência na comunidade. Eles passam a ser reconhecidos como *aqueles do programa da UNESCO*.

A convivência e os cursos propiciam ambiente favorável para a criação de laços afetivos, o que, por si só, contribui para a superação de determinados agenciamentos que preparam as rixas, brigas e muitas das formas da violência na escola.

Ainda dentro do aspecto da convivência na escola, é importante verificar os índices alcançados quanto à melhora da relação entre os alunos e destes para com os professores, diretores e familiares. A maioria dos alunos considera fácil a relação com os professores, associando essa situação ao fato de já se conhecerem. Muitos deles julgam que essa relação, no programa, é melhor do que durante as aulas. Relatos do gênero autorizam a hipótese de que o programa estaria contribuindo, também, para facilitar a relação professor-aluno em sala de aula. Entre as escolas participantes do Rio de Janeiro e de Pernambuco, 64,1% e 62,3%, respectivamente, apresentaram melhora no relacionamento entre professores e alunos⁶⁵. Professores (50%) e alunos (47,6%) gaúchos também percebem progressos nesse item⁶⁶.

62. *ibidem*, p. 88.

63. (WAISELFISZ, 2003, p. 86).

64. (ABRAMOVAY, 2003, p. 152).

65. (WAISELFISZ, 2003, p. 91).

66. (UNESCO, 2006, p. 73).

Acompanhando os altos percentuais de melhora no relacionamento entre professores e alunos, as relações cotidianas entre os alunos também apresentam mudanças significativas nas escolas ligadas ao programa. Enquanto 77,7% das escolas participantes do Rio de Janeiro apresentam avanços positivos, apenas 36,9% das que estão fora do programa reproduzem esse fato. Em Pernambuco, os percentuais são de 66,4% nas escolas do programa e 47,1% nas demais⁶⁷. A percepção dos professores gaúchos participantes se sobressai quando comparada à dos colegas de escolas não-participantes: 50% e 22,7%, respectivamente. Já entre os alunos de escolas com o programa e fora dele, o sentimento desses educadores se assemelha: 51,8% e 46,7%, respectivamente⁶⁸.

Quando perguntados sobre que pessoas os alunos já haviam levado para freqüentar o programa, as respostas mais freqüentes foram: os amigos e os vizinhos, o que corrobora a percepção de que o programa, além da ampliação das redes relacionais, também fortalece os vínculos comunitários. No que se refere à família, nota-se o crescimento da participação de pais nas atividades da escola, embora os pais e mães ainda permaneçam no final da lista de convidados dos estudantes para participar de oficinas nos fins de semana. O crescimento da participação dos pais em atividades da escola é sentido por 78,6% das escolas do programa no Estado do Rio de Janeiro, enquanto apenas 56,3% das demais escolas percebem a mesma tendência. Em Pernambuco, os índices são muito parecidos entre as escolas participantes (77%) e as demais (70,8%)⁶⁹. Nas escolas gaúchas, um aumento foi relatado por 23,6% dos professores daquelas que integram o programa, mas por apenas 9,5% dos colegas das demais escolas⁷⁰. No Rio Grande do Sul, a propósito, 15,7% dos professores de escolas participantes dizem que também cresceu o interesse dos pais pela vida escolar dos alunos⁷¹. No entanto, apenas 12,5% dos alunos engajados no programa relataram ter levado a mãe para participar do programa. O índice em relação ao pai é ainda menor: 7,3%⁷². Entre os

67. (WAISELFISZ, 2003, p. 91).

68. (UNESCO, 2006, p. 73).

69. (WAISELFISZ, 2003, p. 90).

70. (UNESCO, 2006, p. 70).

71. *Idem*, p. 71.

72. *Ibidem*, p.123.

beneficiários baianos, a situação é parecida: apenas 7,8% já levaram a mãe para participar das oficinas, e 3% dizem ter levado o pai⁷³.

No que se refere às práticas de vandalismo nas instituições de ensino, há sugestões muito fortes de que o programa tem sido bastante eficaz na sua prevenção. A metade das escolas participantes de Pernambuco apresenta uma redução neste item. A mesma situação é documentada em 48,1% das escolas do programa no Rio de Janeiro⁷⁴ e relatada por 72% dos alunos e 64,6% dos professores de escolas participantes no Rio Grande do Sul. Nas instituições gaúchas não-participantes, a mesma percepção é registrada por 62% dos alunos e 42,5% dos professores⁷⁵. Quanto às pichações, 53,8% das escolas participantes fluminenses e 56,1% das pernambucanas apresentam melhoria⁷⁶; 60,5% dos alunos e 58,3% dos professores das escolas participantes no Rio Grande do Sul indicam que diminuiu a frequência de pichações na escola, enquanto a mesma percepção é relatada por 47,6% dos alunos e por 48,7% dos professores das demais escolas⁷⁷.

Ao passo que diminuem as ocorrências de vandalismo contra a escola, o que pode significar a valorização de um espaço antes menosprezado, é geral a constatação de que as instituições de ensino integrantes do programa acabam melhorando suas relações com as comunidades. Não por outro motivo, 82,8% dos diretores das escolas participantes da Bahia apresentam como a principal razão para aderir ao Abrindo Espaços a melhora do relacionamento da escola com a comunidade⁷⁸. Confirmando essa percepção, 92,4% dos beneficiários no estado dizem que a participação da escola implica na *facilitação das relações entre a escola e a comunidade*. Os percentuais em Pernambuco (87,7%) e no Rio de Janeiro (82,7%) também mostram que cresce o interesse das comunidades pelas escolas. Nesse ponto, houve melhora nas escolas não-participantes, mas com intensidade bem menor: 54,4%, no Rio de Janeiro e 66,4%, em Pernambuco⁷⁹.

73. (ABRAMOVAY, 2003, p. 110).

74. (WAISELFSZ, 2003, p. 84).

75. (UNESCO, 2006, p. 91).

76. (WAISELFSZ, 2003, p. 84).

77. (UNESCO, 2006, p. 91).

78. (ABRAMOVAY, 2003, p. 137).

79. WAISELFSZ, 2003, p. 89).

A avaliação do impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco, sistematizada em Waiselfisz (2003), apresenta um levantamento acerca da ocorrência de incidentes violentos no âmbito das escolas. Em questionários aplicados aos diretores, foram abordados 16 tipos de incidentes violentos de acordo com a tipificação prevista pelo Código Penal Brasileiro:

1. Homicídios
2. Suicídios
3. Tráfico de drogas
4. Estupros
5. Outras formas de agressão sexual
6. Brigas ou ataques envolvendo armas de fogo
7. Brigas ou ataques envolvendo outras armas ou instrumentos
8. Brigas ou ataques físicos sem uso de armas ou instrumentos
9. Roubos (subtração de bem com emprego de violência ou grave ameaça)
com uso de arma de fogo
10. Roubos sem uso de arma de fogo
11. Furtos (subtração sem o emprego de violência ou grave ameaça)
12. Vandalismo/deprecação
13. Uso de drogas
14. Ofensas pessoais e/ou atos de humilhação
15. Porte de armas de fogo
16. Porte de outros tipos de armas

Ao abordar cada tipo de incidente, o entrevistador perguntava ao diretor da unidade quantos deles haviam ocorrido na escola no primeiro semestre do ano de 2002. Tal opção metodológica comporta determinadas limitações. Ocorre que, dependendo da gravidade dos incidentes e de suas circunstâncias, é comum que muitos deles – normalmente a maioria – jamais chegue ao conhecimento das autoridades da escola: brigas entre colegas, ofensas pessoais, diversas formas de agressão sexual, pequenos furtos, entre outros delitos, são muito freqüentemente cometidos sem que deles se tenha qualquer notificação. Assim, o número de incidentes nas escolas – como de resto na sociedade - será sempre maior do que aquele que foi registrado ou do que aquele que chegou ao conhecimento da direção. Para estimar com maior precisão esses crimes não notificados, seria necessário o emprego de outras técnicas, mais complexas e custosas, destacadamente pesquisas de vitimização. Outro fator limitante da metodologia adotada reside no fato de ela depender da memória dos dirigentes escolares, dada a inexistência de registros para esse tipo de ocorrência. Ainda assim, a abordagem permite estimativas mais próximas da realidade de cada escola do que aquelas que teríamos caso a opção escolhida fosse avaliar os registros policiais, por exemplo.

Deve-se lembrar que as instituições selecionadas para participar do Programa Abrindo Espaços foram as de maior risco de violência, ou por apresentarem elevado número de ocorrências desse tipo, ou por estarem inseridas em um meio social percebido como violento. Por este motivo, a hipótese de trabalho para ponderar o impacto do programa é a de que indicadores semelhantes aos das demais escolas (não-participantes e potencialmente menos violentas) já expressariam, em regra, um avanço considerável.

Rio de Janeiro

Tabela 1: Taxa de incidentes por 100.000 alunos segundo o grupo: Rio de Janeiro

| Tipo de Incidente | Escolas participantes | Escolas não-participantes | Total |
|------------------------------------|-----------------------|---------------------------|-------|
| Homicídios | 1,3 | 1,0 | 1,2 |
| Suicídios | 0,6 | 0,0 | 0,4 |
| Brigas ou ataques com arma de fogo | 3,2 | 20,3 | 10,5 |
| Brigas ou ataques com outras armas | 3,2 | 0,0 | 2,0 |
| Brigas ou ataques sem armas | 5,2 | 3,9 | 4,7 |
| Roubos com armas de fogo | 1,9 | 1,0 | 1,6 |
| Roubos sem armas de fogo | 3,2 | 26,4 | 12,1 |
| Furtos | 128,4 | 200,0 | 156,8 |
| Vandalismo / depredação da escola | 0,0 | 1,0 | 0,4 |
| Estupros | 8,7 | 11,2 | 9,7 |
| Outras agressões sexuais | 144,5 | 169,5 | 154,4 |
| Tráfico de drogas | 115,0 | 97,5 | 108,3 |
| Uso de drogas | 15,5 | 32,5 | 22,6 |
| Ofensas pessoais | 128,4 | 97,5 | 116,4 |
| Porte de armas de fogo | 1,9 | 0,0 | 1,2 |
| Porte de outro tipo de arma | 4,5 | 4,9 | 4,7 |

Considerando o número de incidentes registrados nas escolas participantes do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro, nota-se uma diferença positiva em oito itens: brigas ou ataques com arma de fogo, roubos sem arma de fogo, furtos, vandalismo/depredação da escola, estupros, outras agressões sexuais, uso de drogas e porte de outro tipo de arma. As maiores vantagens sobre escolas não-participantes aparecem nas comparações dos itens brigas ou ataques com arma de fogo e roubos sem arma de fogo.

Ao considerar o ano de ingresso no programa, é possível verificar um efeito cumulativo progressivo em 10 dos 16 tipos de violência testados (ver tabela abaixo). As escolas que ingressaram no programa no ano 2000 apresentam menores taxas nos seguintes incidentes violentos: homicídios, suicídios, brigas ou ataques com arma de fogo, brigas ou ataques com outras armas, brigas ou ataques sem armas, furtos, estupro, tráfico de drogas, uso de drogas, porte de outro tipo de arma.

Tabela 2: Taxas de incidentes segundo o ano de adesão ao programa: Rio de Janeiro

| Tipo de Incidente | EP | | ENP | % queda 2002/2000 |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|----------------------|
| | 2000 | 2001 | | |
| Progressão positiva | | | | |
| Homicídios | 0,0 | 1,9 | 1,0 | 100% |
| Suicídios | 0,0 | 0,9 | 0,0 | 100% |
| Brigas ou ataques com armas de fogo | 0,0 | 4,7 | 20,3 | 100% |
| Brigas ou ataques com outras armas | 0,0 | 4,7 | 0,0 | 100% |
| Brigas ou ataques sem armas | 2,0 | 6,6 | 3,9 | 69% |
| Furtos | 127,2 | 129,4 | 200,0 | 2% |
| Estupros | 0,0 | 12,4 | 11,2 | 100% |
| Tráfico de drogas | 47,0 | 146,2 | 97,5 | 68% |
| Uso de drogas | 0,0 | 22,5 | 32,5 | 100% |
| Porte outro tipo de arma | 0,0 | 6,6 | 4,9 | 100% |
| Regressão | | | | |
| Roubo com arma de fogo | 2,0 | 1,9 | 1,0 | – |
| Roubo sem arma de fogo | 6,1 | 1,9 | 26,4 | – |
| Outras agressões sexuais | 227,4 | 106,9 | 169,5 | – |
| Ofensas pessoais | 217,4 | 88,0 | 97,5 | – |
| Porte arma de fogo | 4,1 | 0,9 | 0,0 | – |
| Sem-registro | | | | |
| Vandalismo / depredação escola | 0,0 | 0,0 | 1,0 | – |

Desde que aderiram ao programa, em 2000, até a coleta de dados da pesquisa – no primeiro semestre de 2002 – os estabelecimentos de ensino fluminenses participantes do Escola Aberta não registraram nenhuma ocorrência de homicídio, suicídio, briga ou ataque com arma de fogo, briga ou ataque com outras armas, estupro, uso de drogas e porte de outro tipo de arma. Enquanto essas escolas não apresentaram sequer um estupro em 100 mil alunos, as escolas que entraram no programa em 2001 registraram 12,4. O uso de drogas e o porte de outro tipo de arma não foram mais verificados nas escolas há mais tempo no programa, enquanto nas demais alcançaram índices de ocorrência de 22,5 e 6,6, respectivamente, para cada 100 mil alunos. A taxa relativa ao tráfico de drogas é de 47 / 100 mil alunos em escolas pioneiras no programa e de 146,2 / 100 mil alunos nas instituições de ensino que aderiram ao programa mais recentemente.

Pernambuco

Quando comparadas com as escolas não-participantes, as instituições do Programa Abrindo Espaços em Pernambuco apresentam menores taxas de incidentes em 11 dos 16 itens: homicídios, suicídios, brigas ou ataques com arma de fogo, brigas ou ataques com outras armas, brigas ou ataques sem armas, furtos, vandalismo/depredação da escola, estupros, outras agressões sexuais, ofensas pessoais e porte de outro tipo de arma. As escolas que não estão no programa registraram quase cinco vezes mais brigas sem armas e o triplo de brigas com outras armas que não as de fogo.

Tabela 3: Taxa de incidentes por 100.000 alunos segundo o grupo: Pernambuco

| Tipo de incidente | Escolas participantes | Escolas não participantes | Total |
|------------------------------------|-----------------------|---------------------------|-------|
| Homicídios | 0,0 | 0,6 | 0,3 |
| Suicídios | 0,5 | 1,7 | 1,1 |
| Brigas ou ataques com arma de fogo | 14,5 | 22,3 | 17,8 |
| Brigas ou ataques com outras armas | 2,6 | 9,1 | 5,5 |
| Brigas ou ataques sem armas | 1,0 | 4,6 | 2,7 |
| Roubos com armas de fogo | 3,6 | 0,0 | 1,9 |
| Roubos sem armas de fogo | 17,0 | 12,5 | 15,2 |
| Furtos | 112,5 | 202,8 | 155,9 |
| Vandalismo / depredação da escola | 22,0 | 34,8 | 28,4 |
| Estupros | 15,7 | 19,5 | 17,2 |
| Outras agressões sexuais | 208,6 | 272,5 | 238,5 |
| Tráfico de drogas | 216,8 | 216,8 | 216,7 |
| Uso de drogas | 103,1 | 93,4 | 98,4 |
| Ofensas pessoais | 124,4 | 154,7 | 138,7 |
| Porte de armas de fogo | 17,0 | 25,8 | 21,1 |
| Porte de outro tipo de arma | 8,2 | 5,8 | 7,3 |

Ao colocar lado a lado as taxas de incidentes em estabelecimentos que integraram o programa de abertura nos anos 2000, 2001 e 2002, verifica-se que na maior parte dos incidentes (em 10 dos 16 tipos), existe uma progressão perfeita, isto é, nas escolas “mais antigas”, ou seja: nas que iniciaram o programa em 2000, as taxas caíram significativamente, sendo menores do que as do ano 2001, que, por sua vez, são menores do que as do ano 2002. Isto indicaria a melhora progressiva dos indicadores de violência nas escolas que integram o programa.

Tabela 4: Taxas de incidentes segundo o ano de adesão ao programa: Pernambuco

| Tipo de incidente | EP | | | ENP | % queda 2002/2000 |
|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------------------|
| | 2000 | 2001 | 2002 | | |
| Progressão perfeita | | | | | |
| Suicídios | 0,0 | 0,0 | 3,3 | 1,7 | 100% |
| Brigas ou ataques com arma de fogo | 5,1 | 7,7 | 51,7 | 22,3 | 90% |
| Brigas ou ataques com outras armas | 0,0 | 2,0 | 6,5 | 9,1 | 100% |
| Roubo com armas de fogo | 0,0 | 2,0 | 12,9 | 0,0 | 100% |
| Furto | 51,3 | 100,1 | 196,7 | 202,8 | 74% |
| Outras agressões sexuais | 16,9 | 207,3 | 287,1 | 272,5 | 94% |
| Tráfico de drogas | 196,6 | 203,4 | 287,1 | 216,8 | 32% |
| Uso de drogas | 51,3 | 100,1 | 136,8 | 93,4 | 62% |
| Ofensas pessoais | 77,0 | 122,0 | 153,2 | 154,7 | 50% |
| Porte outro tipo de arma | 0,0 | 7,7 | 12,9 | 5,8 | 100% |
| Progressão imperfeita | | | | | |
| Roubos sem arma de fogo | 25,7 | 12,9 | 32,9 | 12,5 | 22% |
| Estupros | 0,0 | 17,4 | 12,9 | 19,5 | 100% |
| Porte armas de fogo | 0,0 | 18,7 | 16,4 | 25,8 | 100% |
| Regressão | | | | | |
| Brigas ou ataques sem armas | 8,7 | 0,7 | 0,0 | 4,6 | – |
| Vandalismo / depredação escola | 8,7 | 27,8 | 0,0 | 34,8 | – |
| Sem-registro | | | | | |
| Homicídios | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,6 | – |

Em relação às instituições do programa a partir de 2002, as escolas veteranas apresentaram maior índice de queda em suicídios (100%), brigas ou ataques com arma de fogo (90%), brigas ou ataques com outras armas (100%), roubo com arma de fogo (100%), furto (74%), outras agressões sexuais (94%) e porte de outro tipo de arma (100%). Em termos numéricos, merece atenção a incidência de brigas com arma de fogo. As escolas mais antigas registraram 5,1 incidentes para cada 100 mil alunos; as escolas com adesão em 2001 apresentaram a taxa de 7,7 ocorrências do mesmo tipo para cada 100 mil alunos e as escolas mais recentes (2002), reportaram taxas de 51,7/ 100 mil. Também impressiona a evolução positiva no que diz respeito a outras agressões sexuais que não estupro: 16,9/100 mil (escolas de 2000), 207,3/100 mil (escolas de 2001) e 287,1/100 mil (escolas de 2003).

No que se refere às contribuições mais amplas do programa de abertura das escolas, pode-se, ainda, perceber considerável impacto na promoção da auto-estima, na redução das ocorrências de indisciplina e na melhoria do desempenho acadêmico.

Na fala dos jovens beneficiários entrevistados na Bahia, aparece o sentido da valorização social e cultural da condição juvenil, traduzida em mudanças de postura frente à vida, construídas por eles próprios na medida em que se sentem respeitados. A elevação da auto-estima parece ser o corolário natural das possibilidades crescentes de produção autônoma, associadas às chances de compartilhar conhecimentos e formas de expressão nos campos da arte, da cultura e do esporte. Como os jovens, em sua maioria, não encontram oportunidades ou espaços sociais onde possam afirmar autorias – vale dizer: identidades irredutíveis que lhes confirmam reconhecimento, chances de integrar um programa em que há espaço para a manifestação do talento, para a expressão criativa e para a projeção de habilidades, melhora rapidamente a percepção que os jovens possuem de si próprios. Entre os beneficiários do programa na Bahia, 88,2% dizem que o programa “melhora a auto-estima e a vida pessoal dos participantes”⁸⁰. A propósito, entre as contribuições mais relevantes que o programa traz para a vida dos jovens da Bahia está, sem dúvida, o fortalecimento de diversos grupos juvenis que se encontravam dispersos e, na maioria das vezes, estigmatizados, desconsiderados e desqualificados pela escola e por suas próprias comunidades, conforme o depoimento de um jovem beneficiário:

80. (ABRAMOVAY, 2003, p. 152).

A partir de um simples encontro entre os diversos grupos e talentos existentes aqui, as “prós”, as famílias e muita gente que mora aqui aprendeu o que é *hip hop*, venceu o preconceito... Agora, a gente anda sem problema, todo mundo sabe que a gente é do grupo [XXX], somos respeitados tanto pela polícia como pelo pessoal das rixas. A gente também conheceu o pessoal do *swing sexy*, que a gente não gostava, e depois viu que eles são irmãos, iguais a gente, vivem os mesmo problemas e têm consciência disso (ABRAMOVAY, 2003, p. 156).

Os indicadores sugerem, igualmente, que o Programa Abrindo Espaços vem contribuindo, de forma decisiva, tanto para o reforço do sentimento de pertencimento de tais alunos em relação a suas respectivas escolas, quanto para a melhoria da qualidade da maior parte das relações que vêm sendo estabelecidas no interior desses estabelecimentos. Tais fatores tendem a se traduzir no crescimento do interesse dos alunos pela escola, na melhora do rendimento escolar e na redução das ocorrências de indisciplina. No Rio de Janeiro, 65,4% das escolas do programa apresentam diminuição da indisciplina dos alunos, ao passo que 62,5% registram melhora geral do desempenho acadêmico e da aprendizagem. Em Pernambuco, 59,8% das escolas participantes assinalam o mesmo padrão quanto à indisciplina e 55,7% no que diz respeito à aprendizagem⁸¹. No Rio Grande do Sul, 41% dos alunos participantes dizem que aumentou sua participação na escola, 58,3% relatam melhora na qualidade de ensino e 45,7% declaram ter aumentado sua vontade de ir à escola⁸². Entre os professores das escolas no programa, 42,3% deles percebem a elevação da participação dos alunos, enquanto nas escolas fora do programa o índice desse mesmo quesito era de apenas 19%⁸³. O aumento do interesse por parte dos alunos é apontado por 32,7% dos professores de escolas ligadas ao programa, mas por apenas 9,3% de seus colegas em instituições não-participantes⁸⁴.

81. (WAISELFISZ, 2003, p. 92).

82. (UNESCO, 2006, p. 69-81, 103).

83. Idem, p. 69.

84. Ibidem, p. 72.

Os participantes percebem, além disso, que o programa inaugura possibilidades concretas também para os que desejam disputar espaço no mercado de trabalho. Assim, ultrapassando as dimensões lúdica e relacional, a presença de parte importante dos frequentadores do programa – tanto dos jovens como dos adultos – também tem sido estimulada por programas de natureza profissionalizante. Entre os vários motivos que conduzem os jovens ao programa, em síntese, não se deve menosprezar a possibilidade de frequentar cursos de formação que, de outra maneira, seriam inacessíveis.

De maneira geral, os jovens beneficiários elogiam a oferta de cursos com caráter profissionalizante, porque eles servem “pro mercado de trabalho”. Desse modo, ao mesmo tempo em que ele se sente valorizado e aumenta a confiança nele próprio, passa a confiar mais no seu potencial de inserção no mercado de trabalho (ABRAMOVAY et al., 2003, p. 153).

Essa motivação não diz respeito apenas aos beneficiários do programa, mas também está presente nos agentes envolvidos em sua execução. Na experiência desenvolvida na Bahia, por exemplo, 15,5% dos oficinairos afirmam que aceitaram participar do programa porque ele “abre novas possibilidades profissionais”⁸⁵.

Seja como for, o gosto pelo saber, ou o prazer de aprender, constitui uma motivação mais forte. Na Bahia, 88% dos beneficiários do programa dizem que a adesão da escola implica uma *extensão das atividades educativas*, enquanto 41,7% afirmam que o que mais gostam no programa é *ampliar conhecimentos*⁸⁶. Ainda na Bahia, 53,2% dos beneficiários dizem que o que mais gostam no programa é *encontrar amigos/conhecer pessoas*, percentual que chega a 74,6% entre os participantes nas escolas do Rio Grande do Sul⁸⁷. No Rio de Janeiro, 66,9% dos jovens participantes do programa afirmam que frequentam para *encontrar amigos* e 49,3% para *encontrar pessoas*⁸⁸. Estes

85. (ABRAMOVAY et al., 2003, p. 129).

86. Idem, pp. 152 e 148, respectivamente.

87. (UNESCO, 2006, p. 122).

88. (ABRAMOVAY et al., 2001, p. 50).

números reforçam a percepção do estabelecimento escolar como espaço legítimo de construção de sociabilidade, uma característica que o programa pretende potencializar⁸⁹.

O lazer é, igualmente, uma motivação importante para a adesão dos jovens. Na Bahia, ele é destacado por 91,1% dos participantes do programa⁹⁰ e por 91,2% dos animadores⁹¹.

De acordo com dados publicados pela UNESCO, 78,5% dos alunos de escolas participantes do programa no Rio Grande do Sul nunca tinham ido ao teatro, 69,8% nunca tinham freqüentado museus, exposições de arte ou concertos de música e 51,6% nunca tinham assistido a uma sessão de cinema⁹². Pode-se imaginar, então, o significado cultural do programa para a grande maioria dos beneficiários. Ao responder a pergunta *Pensando na sua escola, nos últimos seis meses a atividade cultural aumentou, está igual ou diminuiu?*, 27,7% dos alunos e 70% dos professores responderam que ela havia aumentado⁹³.

Considerando o perfil dos oficinairos, observa-se que o programa potencializa também a expressão de talentos muitas vezes marginalizados, colaborando para dar visibilidade e elevar a auto-estima dos jovens. O programa é também uma oportunidade para os jovens que não tiveram espaços para expressar os seus talentos, o que, muitas vezes, permite que práticas consideradas ilegais, possam dar origem a um trabalho educativo com efeito multiplicador, como mostram os depoimentos a seguir:

(...) os oficinairos são jovens também, que eu falei que tava na rua sem fazer nada e tem muitos também que, sei lá, faziam arte, que não tinha ninguém para valorizar a arte deles, e através desse programa (...).

(...) ele pichava a escola toda, as cadeiras, mesas, paredes e aí a diretora falou assim: *Você gosta de pichar, tem um trabalho ótimo para fazer aqui aos sábados.* (ABRAMOVAY, 2003, p. 125).

89. (ABRAMOVAY et al., 2003, p. 148).

90. Idem, p. 152.

91. (ABRAMOVAY et al., 2001, p. 61).

92. (UNESCO, 2006, p. 67).

93. Idem, p. 67.





Jogo de xadrez em escola de Manaus (AM).



ESCOLA ABERTA: POR QUE O PROGRAMA FUNCIONA?

No ano 2000, a Representação da UNESCO no Brasil lançou o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz, uma estratégia de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Em parceria com governos estaduais, o programa foi inicialmente implantado no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia e, a seguir, em 2003, em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Com o êxito das experiências nos estados, o Ministério da Educação e a UNESCO lançaram em 2004 o Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude.

O Programa Escola Aberta transformou-se em uma política pública no Brasil e vem sendo implantado em crescente número de escolas em todos os estados da federação e no Distrito Federal. Neste trabalho, tratamos o programa sempre com a denominação Escola Aberta, embora em diferentes estados ou municípios ele seja conhecido por outras denominações como “Abrindo Espaços”, “Escolas de Paz” ou “Escola Aberta para a Cidadania”. O financiamento do programa pelo Ministério da Educação e o acompanhamento da UNESCO têm permitido que as iniciativas locais sejam cada vez mais coerentes entre si e contem com uma estrutura material mínima que as potencializa.

A primeira razão pela qual se afirma que o programa tem sido exitoso pode ser descoberta pela palavra dos professores, dosicineiros e dos próprios alunos, que identificam na Escola Aberta a conquista de importante espaço. Dois depoimentos colhidos na Bahia, entre supervisores do programa, parecem ilustrar essa recepção bastante bem:

O envolvimento dos alunos é total, eles se entregam, não querem nem sair da escola. Se deixar, eles ficam. Tem dias que, cinco e meia, seis horas, ainda estão aqui. Eles falam assim: *Professora, espera um pouquinho só! – Não posso ficar, está na minha hora, tenho que ir para casa, amanhã dou aula.* Graças a Deus, está tudo bem (ABRAMOVAY, 2003, p.143).

Antes, eram poucos alunos, porque eles têm aquela temeridade que, se ficar na escola, que regime seria? Seria do mesmo modo que funciona durante a semana? A partir do momento que eles perceberam que podem correr pelos corredores, que podem brincar; que tem um diálogo mais aberto, mais livre, sem muitas regras, eles começam a chegar. E olhe que a maior parte da nossa clientela é de alunos da escola (ABRAMOVAY, 2003, p. 144).

Com efeito, a descoberta da escola como lugar de convívio, divertimento e acesso à cultura nos fins de semana é um fato da maior relevância na história da educação brasileira. Particularmente se tivermos em conta as condições socioeconômicas e culturais vividas pela grande maioria dos beneficiários do programa, marcadas por carecimentos radicais, perceberemos de forma mais acurada o que significa ter escolas que ofereçam alternativas de lazer, esporte, arte e cultura, além de oficinas que desenvolvam habilidades para a geração de emprego e renda. O que o programa está, na verdade, propiciando aos jovens das periferias é aquilo que os jovens das classes médias e dos segmentos mais abastados sempre tiveram: oportunidades. É o que se pode ver nestes dois depoimentos colhidos em grupos focais do programa no Rio Grande do Sul:

Não tem nada para fazer em casa e, em vez de tu tá fazendo besteira na rua, você vem para cá praticar esporte, encontrar amigos. É até um tipo de *point* pra ti encontrar teus amigos, teus colegas [...] O Programa Escola Aberta mudou bem a nossa vida, né? A

gente quase não fazia nada, ficava em casa deitado olhando televisão, jogando videogame e, agora, a gente vem aqui conhecer mais pessoas, fazer novas amizades e até encontrar com os nossos próprios amigos, se reunir e aprender a jogar vôlei” (UNESCO, 2006, p. 108).

Mas a oferta dessas oportunidades percebidas como lúdicas pelos jovens é apenas o começo da história. No momento em que adolescentes de uma região inteira podem se reunir em um espaço público pelo prazer de ali se encontrarem, algo a respeito da identidade desse local começa a se alterar.

A escola, então, deixa de ser vista como lugar de obrigações e exigências burocráticas eternas ou como espaço para a sujeição pura e simples diante de regras para as quais os próprios alunos não concorreram e que, por isso mesmo, lhes parecem tantas vezes desprovidas de sentido. Não será mais possível identificar a escola, no mais, com qualquer postura autoritária ou desrespeitosa, nem imaginá-la com aulas arrastadas e desinteressantes ou incrivelmente chatas enquanto se aguardam ansiosamente os intervalos. Durante a semana, muitos desses problemas poderão continuar sendo dolorosamente reais, mas a escola já será outra, porque, a cada fim de semana, coisas muito interessantes, instrutivas, divertidas e abençoadas pela liberdade ocorrem ali. E se cada sujeito empresta ao espaço nova significação, algo nele mesmo também se altera. Com efeito, o programa tem possibilitado que muitos jovens construam no convívio dos fins de semana identidades novas que irão, por sua vez, redefinir a imagem antes fixada em sala de aula pelo grupo de iguais. Como as configurações do programa são distintas daquelas que são possíveis no espaço regular da instituição, verifica-se a tendência à afirmação de qualidades ou características individuais até então submersas em cada indivíduo que interage livremente.

Com o programa, por outro lado, os alunos vivem a experiência de um acolhimento do qual se ressentem não apenas durante o período de aulas regulares, mas também nas suas interações com a sociedade mais ampla e tantas vezes impiedosa na indiferença frente às suas demandas.

O público-alvo do Escola Aberta, afinal, poderia ser definido precisamente como aquela juventude coberta com o manto da invisibilidade. Aqueles meninos e meninas das nossas periferias

que transitam como tribos nômades pelas avenidas em busca de muros onde escrever suas insígnias, como se dissessem: – *Queremos que saibam de nós, por isso deixamos aqui nossas marcas*. Os mesmos que, excluídos do banquete moderno do consumo – do qual têm notícia pela avalanche de mensagens publicitárias que recebem – e apartados dos *shopping centers*, legítimas catedrais desse estranho culto às compras e às grifes, só são lembrados pela “opinião pública” quando os defensores da lei e da ordem invocam propostas em favor da redução da idade penal.

Sobre cada um desses jovens paira uma nuvem de estigmas e maldições. Alienados ou vândalos dizem uns; drogados ou bandidos-mirins, bradam outros. Sem que ninguém, efetivamente, manifeste disposição de vê-los, de compreendê-los para além dos gestos avulsos com os quais tentam preencher de sentido uma existência cujo passado deve ser esquecido e em cujo futuro já não vale a pena pensar. Por isso “invisíveis”, porque não identificados concretamente como pessoas. Existência, em síntese, que só é sensível nas categorias sociológicas ou na condição jurídica da inimputabilidade. Assim, no olhar dos incluídos e das autoridades, o comum é que se dissolvam os Antônio e os Marcelos, as Marias Celestes e as Déboras e no seu lugar se encontre “o menor”, “o adolescente infrator” ou “o excluído”. Eis que, subitamente, são recebidos na escola como pessoas autônomas, aptas a decidir sobre as oficinas que desejam freqüentar e sobre as atividades que querem desenvolver. E aqueles que lhes dão as boas-vindas lhes fazem perguntas a respeito do que gostariam de fazer, viabilizam que possam permanecer com os amigos e que possam conhecer outras pessoas; mais: nas atividades que passam a desenvolver, estimulam que expressem seus desejos e suas vocações reais. Experiência radical pela qual firmamos relações humanas ancoradas na escuta; vale dizer: na consideração maior para com o outro e orientadas pela busca da satisfação plena dos que interagem conosco.

Nessa experiência de acolhimento, em que o olhar generoso do outro me devolve a dignidade pela qual me penso, posso, então, redefinir os termos com os quais o senso comum e o “mundo lá fora” me aprisionam. Escolher o espaço da escola no fim de semana é, por isso mesmo, um ato radical de liberdade que reorganiza os meus conceitos e atitudes, inclusive e principalmente aqueles que mantenho nas relações com a própria instituição, com meus colegas e meus professores. Nesse

processo, o colega que eu tinha como um estranho agora joga em meu time e é um ótimo jogador; minha vizinha de classe, que imaginei uma “metida”, me ajuda na dança que eu sempre quis aprender e aquela professora, cujas aulas sempre me pareceram sonolentas, se revela uma amiga com quem posso conversar sobre problemas que estavam calados e internos em mim. Se minha experiência anterior, em síntese, havia me contado histórias de rejeição, agora tenho outras histórias para contar e viver.

Mudanças desse tipo, naturalmente, tendem a repercutir de maneira positiva sobre a realidade cotidiana das escolas durante as aulas regulares. Assim, a virtude do acolhimento que promove novas identidades individuais e que está inscrita no DNA do programa o ultrapassa, atingindo a escola regular e disseminando seus benefícios.

Seria um equívoco menosprezar a importância desse efeito. Números divulgados ao início de agosto de 2004 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) demonstraram que a rejeição que alguns estudantes sofrem na sala de aula, por parte dos colegas ou dos professores, tem significativo impacto no seu desempenho escolar. A média de rendimento dos alunos que se sentem “deixados de lado” na turma fica abaixo da obtida por aqueles que não vivenciam a mesma situação. Os dados constam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e revelaram, pela primeira vez no Brasil, a influência da rejeição e da amizade na sala de aula no desempenho do estudante. Na 4ª série, 13% dos alunos declaram se sentir “deixados de lado” na sua turma; outros 34% afirmam que essa situação ocorre de vez em quando; para 52% não há rejeição; e 1% não respondeu. Entre o conjunto de estudantes que dizem sempre se sentir “deixados de lado” na sala de aula, a média foi de 145,3 na prova de Língua Portuguesa do Saeb de 2003, enquanto a pontuação dos que declararam nunca terem sido rejeitados na turma chegou a 178,5, ou seja, 33,2 pontos a mais. Em Matemática, a diferença é de 29,4 pontos (185,2 para 155,8).

Com uma agenda “aberta” de atividades e com significativo espaço para as iniciativas individuais, o programa lança as bases de uma nova visão a respeito de “disciplina”. Suas regras são claras, mas tendem a ser combinadas com os participantes. Muitos dos desafios vividos pelo programa são

repartidos como temas a serem pensados e superados por todos, o que pressupõe a necessidade de agir em conjunto ou, como gostaria Hannah Arendt, a possibilidade de exercitar o poder. As tarefas assumidas pelos participantes constituem também compromissos com o grupo de colegas e amigos e não objetivos impostos de forma heterônoma que se devem cumprir pelo receio de uma punição. No mais, oficinairos e professores do programa são vistos pelos jovens a partir de uma perspectiva mais próxima e afetiva quando comparada às expectativas normalmente autorizadas em sala de aula. Isto significa assumir que o tipo de relação construída no programa entre os adultos e os jovens difere daquela tida como padrão nas escolas regulares, destacando-se maior espaço para o cuidado e para o exercício efetivo de liderança.

Sabe-se, por muitos trabalhos, quanto a liderança exercida pelos professores na escola pode inibir as práticas violentas e assegurar adesão às normas pelo respeito pessoal. Roland e Galloway, por exemplo, demonstraram como as escolas que oferecem a visão tradicional de disciplina centrada em punições fracassam na tentativa de assegurar bons níveis de comportamento. Nesses casos, quando os professores não exercem liderança sobre os alunos, com base em exigências acadêmicas, a violência tende a se instalar mais amplamente (ROLAND; GALLOWAY, 2004).

É claro que não devemos abordar o tema da violência escolar como se ela atingisse todas as instituições indistintamente. As variações são muito significativas e podem compreender desde escolas com sérios problemas de violência até instituições que, a rigor, desconhecem o problema⁹⁴.

Em escolas particulares dos nossos centros urbanos, caracterizadas por uma clientela de classe média alta, por exemplo, a própria apreensão do tema entre os alunos é completamente diversa daquela verificada nas periferias mais pobres. Como regra, o sentimento predominante nas camadas privilegiadas quanto à violência e a criminalidade oscila entre o medo e a intolerância. A ecologia de uma extraordinária “sensação de insegurança” é experimentada pelas crianças mais privilegiadas socialmente como importante fonte de angústia. Contudo, nas periferias mais pobres, o medo e a

94. Segundo Farrington, “pode-se encontrar diferenças que vão desde um ápice de 21 meninos conduzidos à Justiça para cada grupo de 100 alunos até taxas de 0,3 para cada grupo de 100” (FARRINGTON, 2002, p. 677).

intolerância também existentes misturam-se à dor. Muitas das crianças que habitam esses espaços de exclusão são vítimas diretas da violência; grande parte delas são testemunhas de atos de violência que lhes são oferecidos em suas próprias residências, na rua onde moram ou em suas vizinhanças. Todas sabem de histórias de violência muito concretas que ocorreram com pessoas conhecidas e várias delas já perderam parentes ou amigos por causa da violência. Por isso, falar de violência com crianças e jovens da periferia é sobretudo compartilhar uma experiência de tristeza, mais do que de medo.

Sabe-se que entre os alunos que foram diretamente vitimados pela violência ou que a presenciaram de algum modo (vitimização indireta) temos invariavelmente repercussões sérias quanto à aprendizagem, capacidade de concentração, sociabilidade e mesmo frequência escolar.

Essa percepção dos alunos é compartilhada por outros membros da comunidade escolar, como é o caso dos diretores de escola:

Tem crianças aqui que, outro dia, devido a um assalto e tal, eles chegam que não conseguem nem assistir aula, de nervoso. O professor tem que conversar e não adianta, então eu acho que interfere na escola, interfere sim. (Entrevista com diretor, escola particular, Cuiabá) Mas você pergunta, por quê? É o medo da violência. Então, tem o caso de aluno que mudou de cidade, que mudou de Estado porque perdeu alguém da família num assalto, então largou tudo o que tinha e está estudando agora aqui. É bem comum e, assim, o de maior violência, o de maior repercussão, foi a perda que nós tivemos aí dessa mãe de aluno que estava ali, um pouco mais à frente, aguardando o filho. Isso é que gerou uma campanha grande da nossa parte, os alunos se mobilizaram para trazer a Ronda de volta, a Ronda Escolar nas saídas da aula (Entrevista com diretor, escola particular, São Paulo, ABRAMOVAY et al., 2002b, p. 111-112).

Também em consequência dessas repercussões, a prevenção da violência que tem sido verificada no programa deve ser cada vez mais valorizada.

A literatura especializada já demonstrou que escolas com altas taxas de infração tendem a ter baixas taxas de frequência, alunos com deficiências de aprendizagem e alunos oriundos de famílias de baixa renda, conforme se constatou, por exemplo, no mais conhecido estudo britânico sobre o tema,

“Quinze mil horas: escolas secundárias e seus efeitos sobre as crianças”, que examinou 12 escolas em Londres⁹⁵. As razões para as altas taxas de infração não podem ser explicadas satisfatoriamente apenas pela origem social ou pelas deficiências dos alunos; elas devem ter alguma relação com as escolas em si mesmas. O que as pesquisas sugerem é que um dos fatores responsáveis pela infração e que tem a ver com as escolas é a elevada taxa de punição e a ausência do costume de premiar e/ou elogiar os alunos em classe. Outro estudo britânico importante⁹⁶ verificou, por meio de um estudo de auto-relato (*self-report study*), que escolas com grande número de alunos, altas taxas de punição e educação mais formal tendem a ter os piores comportamentos. Uma revisão das pesquisas norte-americanas sugere que as escolas com regras claras, justas e consistentes produzem baixas taxas de mau comportamento⁹⁷.

Por outro lado, o programa de abertura das escolas promove uma intensificação das trocas entre os estabelecimentos de ensino e as comunidades, o que tem propiciado duas descobertas fundamentais: primeiro, as escolas encontram nas comunidades valores, tradições e potencialidades antes desconhecidas; ato contínuo, as comunidades identificam nas escolas recursos inéditos e possibilidades antes sequer cogitadas. Em inúmeras experiências, são os próprios professores e diretores a relatar que, antes do programa, as relações das suas escolas com as comunidades eram obstaculizadas pelo medo e pelo preconceito. Por outro lado, quando, por exemplo, os que antes depredavam as escolas abandonam essas práticas (porque percebem que aquelas instituições são importantes para eles mesmos, ou para seus filhos ou parentes) estão, de alguma forma, respondendo a um movimento institucional que revelou a disposição de incluí-los; uma dinâmica que parece bem ilustrada pelos seguintes depoimentos:

Faz mais amizade, né? Tá todo mundo aqui junto, e aí já se conhece. Aí vai passando pela rua ali, aí vai rolar uma briga, aí alguém pode chegar pra não bater nele porque ele é do

95. RUTTER, M. et al., *Fifteen Thousand Hours: secondary school and their effects on children*. London: Open Books, 1979. *Apud* (FARRINGTON, 2002, p. 678).

96. HEAL, K. Misbehaviour Among School Children: the role of the school in strategies for prevention, *Policy and Politics*, n. 6, p. 321-32, 1978. *Apud* (FARRINGTON, 2002, p. 678).

97. As obras indicadas por Farrington sobre o tema são: GOTTFREDSON, D. C. *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. HERRENKOHL, T. I. et al. School and Community Risk Factors and Interventions. In: LOEBER, R.; FARRINGTON, D. P. (Eds.). *Child Delinquents: development, intervention and service needs*, Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2001. p. 211-46.

programa da UNESCO. “Conheço ele”. Então com isso já enturma mais a comunidade. O pessoal fica mais conhecido, evita mais a violência, muito mais, porque sempre vai ver: *Não, ali é meu colega da UNESCO, deixe ele passar.* Então, isso aí já é um laço, né? É uma amizade que o projeto também traz, independe de aprender algo profissional, a amizade influi muito aqui dentro (Grupo focal com beneficiários, ABRAMOVAY, 2003, p. 149).

A escola não está sendo mais apedrejada, pois o trabalho com a comunidade está melhorando muito. Se a senhora chegasse aqui, há um ano, ia encontrar as janelas quebradas. Hoje, praticamente todas estão com vidro, mas tiveram que ser reformadas porque não tinham vidros. A escola era toda pichada. Hoje, não se vê quase pichamento nenhum. As pessoas que ficavam fora da escola são exatamente as que a gente está acolhendo no programa (entrevista com coordenador, ABRAMOVAY, 2003, p. 157).

Eu não tenho vergonha de dizer, eu era um vândalo da escola. Aí, comecei a participar da capoeira que tem aqui na escola. Comecei a ser bem tratado pela diretora, por todo mundo, alunos e professores. Então, eu passei a dar aula no lugar do professor, quando ele não vinha... (entrevista com jovem aluno, ABRAMOVAY, 2003, p. 157).

Pensando sobre as razões de seu êxito, deve-se destacar que o programa tem em sua concepção uma proposta que é, por natureza, plural. Dentro de um mesmo espaço público e em um mesmo marco organizacional são realizadas atividades muito variadas que, por isso mesmo, atraem públicos com preferências e inclinações diversas. Em meio à juventude isto significa a chance de aproximar “galeras” e “tribos” que, de outra forma, só perceberiam suas distâncias. Mas se a distância é a medida da estranheza, a proximidade é a escala do reconhecimento. Se estamos próximos, não há diferença que nos desassemelhe. O programa tem aproximado os jovens entre si e estes com os adultos professores e familiares, sem que ninguém seja necessariamente convertido ao estilo ou à preferência do outro. Reconhecer a diferença sem ver nela uma distância ou, pior, uma ameaça, é estimular, muito concretamente, a tolerância. Ou, o que dá no mesmo, aprender a deslocar-se sem deixar nada de si e a se encontrar fora de si, na relação mesmo.

Os programas Abrindo Espaços e Escola Aberta é, por tudo isto, uma lição que temos todos aprendido; um despertar, talvez. Porque, como disse João Cabral, “acordar não é de dentro, acordar é ter saída”.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M.; RUAS, M. das G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>.

_____, LIMA, F.; VARELLA, S. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola, In: _____. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002b. Disponível em:

_____ et al. *Abrindo espaços Bahia: avaliação do programa*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, Unirio, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131368por.pdf>>.

_____ et al. *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140380porb.pdf>>.

ALLIANCE FOR EXCELLENT EDUCATION. *Saving Futures, Saving Dollars: the impact of education on crime reduction and earnings*. Washington, DC.: Alliance for Excellent Education, 2006. Disponível em: <>

AOS, S. et al. *The Comparative Costs and Benefits of Programs to Reduce Crime*. Seattle: Washington State Institute for Public Policy, 2001.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

AUDIT COMMISSION. *Misspent Youth... Young People and Crime*. London, England: Audit Commission. Bureau of Justice Statistics, 2000.

- BLAYA, C. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: DEBARBIEUX, E. et al. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.
- CHAUX, E. _____. Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, n. 15, p. 47-58, 2003.
- _____. Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, n. 12, p. 41-51, 2002.
- _____. El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*. Bogotá: CESO, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, n. 21, 2005. Disponível em: <>.
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Relatório da IV Caravana Nacional de Direitos Humanos: uma amostra da situação dos adolescentes privados de liberdade nas Febems e congêneres* Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <>.
- THE CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP. *Journal of Abnormal Child Psychology*, n. 30, p. 1-52, 2002. Disponível em: <>.
- CORTEZ, M. B.; PADOVANI, R. da C.; WILLIAMS, L. C. de A. Terapia de grupo cognitivo-comportamental com agressores conjugais. *Estud. psicol.* Campinas: v. 22, n. 1, p. 13-21, 2005. Disponível em:<>.
- DEBARBIEUX, E; DEUSPIENNE, K. R. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência na escola. In: DEBARBIEUX, E. et al. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.
- FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- FARRINGTON, D. Developmental Criminology and Risk-Focused Prevention. In: THE OXFORD Handbook of Criminology. Oxford: Oxford University Press, 2002.

GÓMEZ-BUENDÍA, H. (Ed.). *El conflicto, callejón con salida*: Informe Nacional de Desarrollo Humano; Colômbia, 2003. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2003.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 101-138, 2002. Disponível em: <>.

GOTTFREDSON, D. C. *School-Based Crime Prevention in Preventing Crime*: what works, what doesn't, what's promising. Washington, DC: U.S. Department of Justice, 1997. (NCJ; 165366). Disponível em: <>.

GREENWOOD, P. W. et al. *Diverting Children From a Life of Crime*: measuring costs and benefits. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 1996.

HAAPASALO, J.; POKELA, E. Childrearing and Child abuse Antecedents of Criminality, *Aggression and Violent Behaviour*, n. 1, p. 107-127, 1999.

HARLOW, C. W. *Education and Correctional Populations*: Bureau of Justice Statistics; special report. Washington, DC: U.S. Department of Justice, 2003. Disponível em: <>.

HUESMANN, L. R. et al. Stability of Aggression Over Time and Generations. *Developmental Psychology*, n. 20, p. 1120-1134, 1984.

IALONGO, N. et al. The proximal impact of two first-grade preventive interventions on the early risk behaviors for later substance abuse, depression, and antisocial behavior. *American Journal of Community Psychology*, n. 27, p. 599-642, 1999.

IBGE. *Censo Demográfico 2000*: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <>.

ILANUD. *A lei de crimes hediondos como instrumento de política criminal*. São Paulo: Ilanud, 2005. Disponível em: <>.

LONDOÑO, J. L.; GUERRERO, R. *Violencia en América Latina*: epidemiologia y costos. Washington, DC: The Inter American Development Bank, 1999. (mimeo).

MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. de A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicol. Estud.*, v. 10, n.3, p. 353-362, set./dez. 2005.

MANDEL, M.J. et al. The Economics of Crime. *Business Week*, 13 Dec., 1993.

MENEGHEL, S. N.; GIUGLIAN, E. J.; FALCETO, O. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. *Cadernos de Saúde Pública*, n. 2, p. 327-335, 1998.

MORETTI, E. Does education reduce participation in criminal activities? In: SYMPOSIUM ON THE SOCIAL COSTS OF INADEQUATE EDUCATION, New York, 2005. *Proceedings...* New York, NY: Teachers College/Columbia University, 2005.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS [NCES]. *The Condition of Education 2003*: indicator 22; postsecondary attainment of 1988 8th-graders. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2003. Disponível em: <>.

NOLETO, M. J. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131816por.pdf>>.

OLDS, D.; HILL, P.; RUMSEY, E. *Prenatal and Early Childhood Nurse Home Visitation. Juvenile Justice Bulletin*. [s.l.]: Office of Juvenile Justice and Delinquency, OJJDP, 1998. Disponível em: <>.

PINHEIRO, P. S.; ADORNO, S. Violência contra crianças e adolescentes, violência social e estado de direito. *São Paulo em Perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 106-117, 1993.

RAPHAEL, S. *The socioeconomic status of black males: the increasing importance of incarceration*. Berkeley: Goldman School of Public Policy, University of California, 2004.

ROCK, Paul. Sociological Theories of Crime. In: THE OXFORD Handbook of Criminology. Oxford: Oxford University Press, 2002.

ROLAND, E. E; GALLOWAY, D. Classroom influences on bullying. *Educational Research*, v. 44, n. 3, p. 299-312, 2002.

ROLIM, M. *A Síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SANSFAÇON, D.; WELSH, B. *Crime Prevention Digest II: comparative analysis of successful community safety*. Montreal, Canada: International Centre for the Prevention of Crime, 1999.

SILVA, R. da. *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SISTO, F. F. Peer acceptance-rejection to study and aggressiveness at school. *Psicol. Estud.* Maringá: v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: <>.

SMART, D. et al. *Patterns and Precursors of Adolescent Antisocial Behaviour: outcomes and connections; third report*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies and Crime Prevention/ Victoria, Department of Justice, 2005. Disponível em: <>.

SMITH, C. A.; THORNBERRY, T. P. The Relationship Between Childhood Maltreatment and Adolescent Involvement in Delinquency. *Criminology*, In: 33, p. 451-481, 1995.

SOARES, G. A. D. Q. *Correio Braziliense*, 08 mar. 2007.

_____; BORGES, D. A cor da morte. *Revista Ciência Hoje*, v. 35, n. 209, 2004.

STEPHEN, J. *State prison expenditures, 2001*: Bureau of Justice Statistics; special report. Washington, DC: U.S. Department of Justice, 2004.

SWANSTON, H. et al. Juvenile Crime, Aggression and Delinquency After Sexual Abuse: a longitudinal study. *British Journal of Criminology*, n. 430, p. 729-749, 2003.

TREMBLAY, R. E. et al. From Childhood Physical Aggression to Adolescent Maladjustment: the montreal prevention experiment. In: PETERS, R. D.; MCMAHON, R. J. (Eds.). *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996. (Banff International Behavioral Science Series; 3).

UNESCO. *Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul*. Brasília: UNESCO; Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006.

VAN DIJK, J. M. Towards a Research-Based Crime Reduction Policy: crime prevention as a cost-effective policy option. *European Journal on Criminal Policy and Research*, v. 5, n. 3, p. 13-27, 1997.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência II*. Brasília: UNESCO, Ministério da Justiça, Instituto Ayrton Senna, 2000.

_____. *Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília: UNESCO, 2003.

WALKER, J. Estimates of the costs of crime in Australia. *1996 Trends and Issues* Canberra: The Australian Institute of Criminology, n. 72, 1996. Disponível em: <>.

WIDOM, C. S. The Cycle of Violence. *Science*, n. 244, p. 160-166, 1989. Disponível em: <>.

Nota sobre o autor

Marcos Rolim é jornalista e escritor. Possui mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, curso de Atualização Legislativa nos Estados Unidos e curso de especialização em Política Prisional e Saúde Mental na Espanha. É professor da Cátedra de Direitos Humanos do Centro Universitário Metodista (IPA), em Porto Alegre, assessor no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul e consultor da UNESCO em Direitos Humanos e Segurança Pública. Foi o ganhador do primeiro Prêmio UNESCO em Direitos Humanos no Brasil, em 1999. Já presidiu a Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul e a da Câmara dos Deputados.