



VIOLÊNCIAS nas escolas

MIRIAM ABRAMOVAY

MARIA DAS GRAÇAS RUA

APOIO

CNPq

USAID

UNAIDS

CONSED

UNDIME

BANCO MUNDIAL

FUNDAÇÃO FORD

INSTITUTO AYRTON SENNA

MINISTÉRIO DA SAÚDE / COORDENAÇÃO NACIONAL DE DST/AIDS

SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA



VIOLÊNCIAS **nas escolas**

MIRIAM ABRAMOVAY
(Consultora do Banco Mundial)

MARIA DAS GRAÇAS RUA

CNPq

USAID

UNAIDS

CONSED

UNDIME

BANCO MUNDIAL

FUNDAÇÃO FORD

INSTITUTO AYRTON SENNA

MINISTÉRIO DA SAÚDE / COORDENAÇÃO NACIONAL DE DST/AIDS

SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA



edições UNESCO

Conselho Editorial da UNESCO

Jorge Werthein
Maria Dulce Almeida Borges
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfish
Carlos Alberto Vieira
Maria das Graças Rua
Marlova Jovchelovitch Noletto

Revisão: DPE Studio

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Editoração Eletrônica: Fernando Luis

Design gráfico: Edson Fogaça

Copyright © 2002, UNESCO

Abramovay, Miriam

Violências nas escolas/ Miriam Abramovay et alii. – Brasília : UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

400p.

1. Problemas Sociais-Brasil 2. Violência 3. Juventude 4. Educação
I. Abramovay, Miriam II. UNESCO III. Título.

CDD 362

Division of Women, Youth and Special Strategies
Youth Coordination Unit/UNESCO-Paris



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

Representação no Brasil
SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.
70070-914 – Brasília – DF – Brasil
Tel.: (55 61) 321-3525
Fax: (55 61) 322-4261
E-mail: UHBRZ@unesco.org

EQUIPE RESPONSÁVEL:

Miriam Abramovay, Coordenadora (Consultora Banco Mundial)
Maria das Graças Rua, Coordenadora (Consultora UNESCO)

COLABORAÇÃO ESPECIAL:

Mary Garcia Castro, Pesquisadora UNESCO.

ASSISTENTES DE COORDENAÇÃO:

Diana Teixeira Barbosa
Lorena Vilarins dos Santos
Soraya Campos de Almeida

ASSISTENTES DE PESQUISA:

Cláudia Beatriz Silva e Souza
Cláudia Tereza Signori Franco
Danielle Oliveira Valverde
Fabiano de Sousa Lima
Joani Silvana Capiberibe de Lyra
Leonardo de Castro Pinheiro
Lena Tatiana Dias Tosta
Rodrigo Padua Rodrigues Chaves
Vivieni Duarte Rocha

AMOSTRA QUANTITATIVA:

David Duarte Lima

APOIO ESTATÍSTICO:

Maria Inez M.T. Walter

CRÍTICA E EXPANSÃO DA AMOSTRA:

Milton Mattos Souza

As autoras são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam a expressão de qualquer opinião que seja, por parte da UNESCO, no que diz respeito ao status legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou de seus limites.

NOTA SOBRE AS AUTORAS

MARIA DAS GRAÇAS RUA é professora da Universidade de Brasília e consultora da UNESCO em pesquisas e avaliações, principalmente para questões de gênero, juventude e violência. Bacharel em Ciências Sociais, fez pós-graduação em Ciência Política no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Brasil. Entre muitos trabalhos, destaca-se sua tese de doutorado: “Político e Burocratas no Processo de Policy-Making: A política de Terras no Brasil, 1945-1984”. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho de Políticas Públicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

MIRIAM ABRAMOVAY é consultora da UN ODCCP e do Banco Mundial em pesquisas e avaliações em questões de gênero, juventude e violência. Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VII - Vincennes) e possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Foi coordenadora do Programa de Conservação Social da UICN para América Central e México e do Programa de Gênero na FLACSO para a América Latina. Trabalhou como consultora para o Banco Mundial, UNICEF, OPS, UNIFEM, IDB, ACIDI/Canadá, e FAO, entre outros.

As duas pesquisadoras são co-autoras das avaliações: Programa de Gestão Social (Presidência da República/BID), Programa SESI - Educação do Trabalhador e Avaliação das Ações de Prevenção às DST/AIDS e Uso Indevido de Drogas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio em Capitais Brasileiras. Participaram como consultoras na avaliação do Programa de Capacitação Solidária. Foram co-autoras dos livros "Companheiras de Luta ou Coordenadoras de Panela?" (Brasília: UNESCO, UNICEF, UNAIDS e Ministério do Desenvolvimento Rural, 2000) e "Gangues, Galeras, Chegados e Rappers" (Brasília: UNESCO e Instituto Ayrton Senna, 1999). Atualmente são coordenadoras da pesquisa "Ensino Médio: Percepção de alunos e professores sobre a escola" (Brasil, 2001).

EQUIPES LOCAIS DE PESQUISA DE CAMPO

ALAGOAS

Universidade Federal de Alagoas

Centro de Ciências Jurídicas

Erinalva Medeiros Ferreira

Trabalho de Campo: Ana Maria Pereira; Divanise Suruagy Correia; Elvira Simões Barreto; Heliane de Almeida Lins Leitão; Lícia Gatto Santa Rita de Melo; Natascha Dorneles Trennephol; Júlia Sara Accioly Quirino; Lidiane Guedes de Oliveira; Karina Karla Lessa Oliveira;

AMAZONAS

Universidade Federal do Amazonas

Instituto de Ciências Humanas e Letras

Maria Auxiliadora Gomes

Trabalho de Campo: Aline Belchior; Anuska Maria de Sá Gudoski; Eliete de Lima Sabóia; Elizângela Freire Vidal; Francilécia R. Araújo da Silva; Ivete Marques Dácio; Marcos Guilherme B. Monteiro; Maristani Terezinha Salapata Fraiberg; Meire Jane Oliveira Cruz; Mônica Priscila Tamiozo; Núbia L. de S. e Souza; Ana Inês Gomes; Aluízio Queiroz da Silva.

BAHIA

Universidade Federal da Bahia

Instituto da Ciência da Informação

Teresinha Fróes Burnham

Trabalho de campo: Paul Healey; Sônia Maria Rocha Sampaio; Patrícia Nicolau Magris; Cláudia Diz Passos da Hora; Cristiane Andrade de Oliveira; Enoque Manoel Noberto; Fabiana Arcanja dos Santos; Fernanda Elisa Pondé Brito; Helka Sampaio Ramos; Juliana Andrade Cunha; Júlio Leal Pereira; Kiaki Tosta Santana; Lázaro Augusto Garcia Castro; Maíra Rebouças de Oliveira; Marcos Aurélio Lacerda Pereira; Marcelo José Costa Lima Espinheira; Maria Fabiana D. Passos; Maria Santiago de Jesus; Sóstenes Mistro.

CEARÁ

Universidade Federal do Ceará

Núcleo de Psicologia Comunitária/Departamento de Psicologia

Verônica Moraes Ximenes

Trabalho de Campo: Eugênia Bridget Gadêlha Figueiredo; Ana Paula Litorino Lopes; José Tarcísio Abreu Gomes Júnior; Romildo Magalhães Martins Filho; Celânia Pinto Lima; Leandro Estevam Sobreira; Nara Maria Forte Diogo; Lindemberg André Saldanha de Souza; Juliana de Oliveira Almeida; Rafaella Clancy Leal Sacramento; Márcia Kelma de Alencar Abreu;

ESPÍRITO SANTO

Universidade Federal do Espírito Santo

Fundação Ceciliano Abel de Almeida/Núcleo de Pesquisas de Mercado, Opinião e Estatística

Luíza Mitiko Yshiguro Camacho

Trabalho de Campo: Erly Euzébio dos Anjos; Gutemberg Hespanha Brasil; Kátia Coelho Santos de Sá; Cíntia Trazzi Pinto; Fábio Santos Grillo; Giani Brito Veronez; Juliana Guimarães Fagundes; Katiúscia de Almeida; Larissa de Carvalho Vescovi; Priscila de Oliveira Martins; Regina Tori Terra; Soraya Texeira dos Santos

DISTRITO FEDERAL

Universidade Católica de Brasília

Departamento de Psicologia

Tânia Rossi

Trabalho de campo: sem informação.

GOIÁS

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

Maria Hermínia Marques da Silva Domingues

Trabalho de Campo: Antônia Maria Ferreira Reis; Cirlene Maria da Silva; Leila Kátia Nepomuceno Pires; Luzia Maria Brandão; Marina Bretones Moura; Vera Lúcia Pinheiro; Alessandra Mendes de Freitas; Ana Karla de Oliveira; Angela Noleto da Silva; Cassia de Castro Leite; Celliny Alves Vital Barros; Helenice Batista Venino; Isabel José das Chagas França;

Malba de Fátima Pereira do Prado; Marialice Thomaz Soares; Renata Gloria H.C. de Lacerda; Sana Bomtempo; Sandra Christina G. Prestia; Wolff Rodrigues Mendes de Souza.

MATO GROSSO

Faculdades Integradas Cândido Rondon - UNIRONDON

Diretoria Acadêmica

Clorice Pohl Moreira de Castilho

Trabalho de Campo: Belcina Cavalcante de Souza; Valdinéia Gonçalves Xavier; Sérgio de Sousa Homem; Gleis G. Brasil Vieira; Ana Maria Mariano

PARÁ

UNIPOP - Instituto Universidade Popular

Dirk Oesselmann

Trabalho de campo: Aldalice Moura da Cruz Otterloo; Ana Maria Sgrott Rodrigues; Josimar da Silva Azevedo; Lúcia Isabel da Conceição Silva; Angelina Alamar Sampaio Dias; Daniela Patricia dos Santos Garcia; Eliane Farias de Miranda; Fátima Pancera; Márcia Cristina dos Santos Silva; Paulo da Silva Santos Júnior; Selma do Socorro Sampaio de Souza; Sílvia Maria Jennings da Silva

PERNAMBUCO

Centro de Cultura Luiz Freire

Ana Nery dos Santos

Maria Elisabete Gomes Ramos

Trabalho de campo: Lurdes de Arruda Falcão; Roberta Borges de Albuquerque; Rogério Barata; João Batista Correia; Marcela Zamboni Lucena; Luzia de Azevedo Albuquerque.

RIO GRANDE DO SUL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Miriam Rodrigues Breitman

Themis - Assessoria Jurídica de Estudo de Gênero

Assessora Técnica

Miriam Steffen Vieira

Trabalho de campo: Alcía Schumanski da Silva; Geiza Ribeiro Vargas; Gregelda Marques; Iara Fátima Rufino; Ieda Maria Medeiros Pinto; Jane Bittencour Pinheiro; Josi Cazuza Dias; Marly Comíssoli Sá; Anelise Gregis Estivalet; Diego Bezerra Machado; Carina Ribas Fürstnau; Luciane Silva; Maurício Russo.

RIO DE JANEIRO

ISER - Instituto de Estudos da Religião

Fernanda Cristina Fernandes de Souza

Elisabet de Souza Meireles

Trabalho de Campo: Cecília Campello do Amaral Mello; Desirée Luzia Martins da Silva; Marilena Cunha; Rose Carvalho da Costa; Alex da Silva Monteiro; Andrea Cristina Carneiro Negrellos; Bianca Peixoto Brandão R. Cardoso; Carlos Vinícius do Amaral Escobar; Edna da Silva Coutinho; Érika Gomes Daniel; Marcos Vagner de Oliveira Gaspar; Maria Regina Athayde Pinheiro; Marilena Cunha; Moema de Castro Guedes; Rita Zanai de Oliveira Arruda; Vívian Braga de Oliveira; Ronaldo Vieira

SANTA CATARINA

Grupo de Apoio à Prevenção da Aids/SC

Helena Edília Lima Peres

Trabalho de campo: sem informação.

SÃO PAULO

Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação

Programa de Juventude

Maria Virgínia de Freitas

Trabalho de campo: Vilma Luiza Bokany; Luciana Moreira de Oliveira Braga; Elizabeth Rodrigues; Arthur Rocha; Rodrigo Silva; Tamara Berger; Valquiria Rosa dos Santos; Andréa Ferraz de Campos; Antonio da Silva; Marcela Oliveira Scott de Moraes; Maria Nilda Mota de Almeida; Luana Haddad; Natália Eretzky; Bianca Alfano; Maria Dirce Pinho.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Agradecimentos | 15 |
| Dedicatória | 17 |
| Prefácio | 19 |
| Apresentação | 23 |
| Abstract | 27 |
| Introdução | 29 |
| Metodologia | 33 |
| 1. Caracterização do estudo realizado | 33 |
| A pesquisa compreensiva | 35 |
| A pesquisa extensiva | 37 |
| O desenho amostral | 41 |
| O procedimento de seleção | 43 |
| Tamanho da amostra | 44 |
| Os conglomerados | 47 |
| A amostra aleatória simples | 50 |
| 2. O processo de pesquisa | 51 |
| A análise e apresentação dos dados | 53 |
| Critérios e limites de generalização | 57 |
| 3. Caracterização do universo amostrado | 60 |
| CAPÍTULO 1 | |
| Violências nas escolas: Revisitando a literatura | 67 |
| 1.1 O debate | 67 |
| 1.1.1 Os tipos de violências na escola | 74 |
| 1.1.2 Variáveis endógenas e exógenas | 75 |
| 1.1.3 Nível de análise e hipóteses correspondentes | 80 |

| | |
|--|----|
| 1.2 A literatura nacional: ecos, especificidades e silêncios | 83 |
| 1.3 Violências nas Escolas: As perspectivas deste estudo | 91 |

CAPÍTULO 2

| | |
|--|-----------|
| O ambiente da escola | 95 |
| 2.1 O entorno da escola | 95 |
| 2.1.1 O policiamento nas escolas e em seu entorno | 105 |
| 2.1.2 Gangues e tráfico de drogas no entorno da escola | 110 |
| 2.2 O ambiente escolar | 121 |
| 2.2.1 O equipamento físico da escola | 123 |

CAPÍTULO 3

| | |
|--|------------|
| A escola: funcionamento e relações sociais | 139 |
| 3.1 Funcionamento da escola | 140 |
| 3.1.1 Transgressões e punições | 143 |
| 3.2 Percepções sobre a escola | 153 |
| 3.2.1 Relações entre alunos e professores | 172 |
| 3.2.2 Relações entre alunos, diretores e outros atores da escola | 182 |

CAPÍTULO 4

| | |
|---|------------|
| Escola, exclusão social e racismo | 191 |
| 4.1 Significados da escola | 192 |
| 4.2 A escola como espaço de exclusão social | 201 |
| 4.2.1. Padrões de exclusão e discriminação social | 203 |
| 4.3 Estratificação, interações sociais e percepções da alteridade | 207 |
| 4.4 Auto-identificação com raças e noções de racismo | 213 |

CAPÍTULO 5

| | |
|--|------------|
| As violências nas escolas: ocorrências, praticantes e vítimas | 231 |
| 5.1 Tipos de violência: a violência contra a pessoa | 232 |
| 5.1.1 Ameaças | 232 |
| 5.1.2 Brigas | 236 |
| 5.1.3 Violência sexual | 247 |
| 5.1.4 O uso de armas | 253 |
| 5.1.5 Outras formas de violência contra a pessoa | 273 |
| 5.2 Violência contra a propriedade | 275 |
| 5.2.1 Roubos e furtos | 275 |
| 5.2.2 Assaltos | 279 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 5.3 | Violência contra o patrimônio | 281 |
| 5.4 | Praticantes e vítimas da violência | 291 |

CAPÍTULO 6

| | | |
|--|---|-----|
| Repercussões da violência e soluções alternativas | 299 | |
| 6.1 | Repercussões da violência | 300 |
| 6.2 | Medidas contra as violências nas escolas: Sugestões dos protagonistas | 308 |
| 6.3 | Por que uma escola torna-se violenta? | 316 |
| 6.4 | Recomendações para políticas, estratégias e medidas contra as violências nas escolas | 323 |
| 6.5 | Recomendações | 328 |
| Conclusões | 335 | |
| Lista de siglas | 343 | |
| Lista de tabelas | 345 | |
| Lista de gráficos | 359 | |
| Lista de quadros | 363 | |
| Anexo – índices estatísticos | 365 | |
| Anexo – Tabelas | 369 | |
| Bibliografia | 391 | |

AGRADECIMENTOS

Ao representante da UNESCO no Brasil, Dr. Jorge Werthein, que acredita que as pesquisas podem ser um instrumento importante no aperfeiçoamento das políticas públicas e na construção de um futuro melhor.

Às instituições que tornaram possível a realização dessa grande pesquisa: Banco Mundial, CNPq, CONSED, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (MJ), UNAIDS, UNDIME, USAID e Ministério da Saúde/Coordenação Nacional DST/AIDS.

Aos Secretários Estaduais de Educação e Ação Social, aos Secretários Estaduais de Saúde, aos Secretários Estaduais de Segurança Pública, que apoiaram a realização deste trabalho. Às autoridades municipais que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa de campo. Às associações e sindicatos das escolas particulares e de professores, por toda ajuda que nos prestaram.

Ao Carlos Alberto dos Santos Vieira, Coordenador de Projetos Especiais da UNESCO, pela sua disposição em solucionar os infindáveis problemas da pesquisa de campo e por todo o apoio que nos prestou. Sem dúvida, os esforços desta pesquisa não teriam os mesmos resultados sem a sua solidariedade e colaboração.

À Vera Regina Ros Vasconcelos, pelo apoio administrativo em todos os momentos necessários.

Ao Milton Mattos Souza, pela sua decisiva colaboração na crítica e expansão da amostra.

Ao Júlio Jacobo Waiselfisz, que nos auxiliou com sugestões e críticas ao trabalho.

À Lygia Dabul, pela colaboração.

Ao Francisco Heitor de Magalhães Souza, pela cuidadosa revisão das provas finais deste livro.

Aos que, com seu esforço, atenção e dedicação, nos apoiaram na coordenação do trabalho de campo e na supervisão do banco de dados de pesquisas: André Luis Lara R. Saraiva, Natália Oliveira Fontoura, Eugênio Braga e Cláudia da Costa Martinelli.

Ainda que sob o risco de incorrer em omissão, agradecemos a todos aqueles que em algum momento contribuíram para este trabalho: Andrés Palácios; Cláudio Medeiros Leopoldino; Iani Andrade Neves; Indira Bastos Marrul; Laura Segal Corrêa; Marcelo James Coutinho; Marília Gomide Mochel; Roberta Holanda Maschietto; Thalles Rodrigues de Siqueira; Thiago Gehre Galvão. E pelo apoio secretarial de Lillian Maria Simões e Mônica de Oliveira Santos.

Às equipes locais, pela realização da coleta de dados nas cidades de Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis, Porto Alegre, Cuiabá, Goiânia e no Distrito Federal.

Aos diretores de escolas, professores, corpo técnico-pedagógico, alunos e pais, que generosamente se dispuseram a colaborar fornecendo as informações essenciais ao desenvolvimento deste trabalho.

A todos, nossa sincera gratidão.

DEDICATÓRIA

Para o Lucas, jovem, adolescente que sabe transformar os seus sonhos em realidade.

Para o Paulo, jovem, adolescente que tanto tem ensinado a nós, adultos.

VIOLÊNCIA E ESCOLA: UM EVENTO DE RUPTURA

O atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 que derrubou as duas torres gêmeas do World Trade Center, em Nova York, ilustra uma das características essenciais do fenômeno da violência, sua capacidade de continuamente apresentar novas e inimagináveis formas de manifestação.

Um dos efeitos das novas formas da violência ocorre no terreno do pensar, já que o repertório teórico do qual fazíamos uso parece nos servir pouco para compreender o tempo presente. Para Hannah Arendt ocorre uma ruptura quando determinado evento histórico desnorteia o tempo presente, criando um vão entre o passado e o futuro. Para superar a ruptura é imprescindível a criação de um novo repertório teórico que seja capaz de dar conta do “novo” tempo presente e de apresentar alternativas viáveis para construção do futuro.

O Direito Internacional dos Direitos Humanos que surge – a partir de 1945 - conjuntamente com a Organização das Nações Unidas (O N U) foi a resposta jurídica da comunidade internacional a dois eventos de ruptura: os campos de concentração do estado totalitário e o lançamento das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki. O primeiro evento evidenciou o ser humano como descartável e o segundo colocou, de forma concreta, a possibilidade da destruição do planeta por uma nova arma. Respondendo a esses dois eventos os direitos humanos estabeleceram que a dignidade do ser humano lhe é imanente independentemente de sua “raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”¹. O que assegura a todo homem e mulher o direito de receber proteção jurídica e assistencial da comunidade internacional caso a proteção de seu próprio país lhe seja negada e proíbe a guerra como forma jurídica de resolução dos conflitos², visto que as novas

¹ Conforme estabelecido pelo artigo II da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

² Como estabelecido na Carta da ONU artigo 2

armas apresentaram uma capacidade de destruição inimaginável. Ao estabelecer esses novos postulados o direito internacional dos direitos humanos coloca-se como um direito contrário à violência que tem a não-violência como princípio o que vem a transformar a própria teoria do Direito.

O presente estudo intitulado “Violência, Aids e Drogas nas Escolas”, elaborado por Miriam Abramovay (consultora do Banco Mundial) e Maria das Graças Rua (consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) e com a colaboração de Mary Garcia Castro (pesquisadora da Unesco) insere-se no âmbito teórico que foi, de forma sintética, anteriormente apresentado. “Violência, Aids e Drogas nas Escolas” objetiva oferecer uma ampla reflexão empírica e teórica que seja capaz de fornecer novos subsídios para pensar um fenômeno que desnor-teia o tempo presente, cindindo passado e futuro. Precisamente na perspectiva de pensar um evento de ruptura que o presente estudo merece ser saudado. É obra pioneira e oportuna que oferecerá suporte teórico para a elaboração de novos estudos.

O presente estudo optou por uma concepção ampliada de violência que abrange tanto a violência enquanto a ação causadora de dano como as mais diversas dimensões identificadas pelos integrantes do universo da pesquisa. Essa concepção é positiva pois auxilia no entendimento de um fenômeno por natureza complexo.

Um dos pioneiros dos estudos sobre a paz Johan Galtung ofereceu-nos uma das mais amplas definições de violência: é tudo o que causa a diferença entre o potencial e ao atual, entre o que foi e o que é. Nesse sentido uma definição possível de violência é toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento. Se pensarmos a escola como o espaço propiciador do desenvolvimento a violência representa a própria negação da instituição escolar. Nesse sentido violência e escola criam um mal encontro inimaginável.

Ameaças e agressões de alunos contra professores, violência sexual entre alunos e alunas, uso de armas, consumo de drogas, roubos, furtos e assaltos, violência contra o patrimônio invadiram o espaço da escola. Comprometendo assim a própria viabilidade do ambiente pedagógico capaz de “preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizades entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena”.³

³ Artigo 29, inciso d da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

O primeiro passo para enfrentarmos o problema é aquilatar a sua real dimensão, desse encargo a pesquisa em tela desincumbe-se com maestria. Realizada nas unidades escolares de ensino fundamental e médio das redes municipal, estadual e particular, em 14 grandes cidades brasileiras de diferentes unidades da federação (Brasília (DF), Goiânia, Cuiabá, Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis e Porto Alegre) a pesquisa foi elaborada por meio de duas diferentes abordagens: extensiva e compreensiva. A primeira tem como objetivo apresentar o problema tal e qual ele apresenta-se no cotidiano do ambiente escolar e a segunda dedica-se ao estudo das manifestações sociais colhidas por meio da pesquisa. Completando as duas abordagens apresenta-se como capítulo introdutório (capítulo 1) um estudo a respeito de “Violência, Aids e Drogas nas Escolas” na literatura nacional e internacional.

Inquestionável a oportunidade do lançamento dessa obra. Se a violência é vista enquanto uma ação irrefletida a não-violência é uma outra forma de agir. Conhecedora dos danos da ação violenta, ela não pretende negar a existência da violência, mas objetiva criar uma alternativa a ela. Desse modo para a concretização da forma não-violenta de agir é fundamental uma primeira etapa de diagnóstico do problema. “Violência nas escolas” completa esse primeiro passo, e inicia o segundo ao apresentar – no último capítulo da obra - uma pertinente reflexão a respeito da diferenciação entre escolas violentas e não-violentas.

O presente estudo integra o objetivo principal da UNESCO: a criação de uma cultura de paz e não-violência. Vale lembrar aqui o segundo compromisso do Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência, documento elaborado pela UNESCO: “Praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os mais desprovidos e os mais vulneráveis, tais como as crianças e os adolescentes”.

Brasília, Março de 2002.

PAULO SÉRGIO PINHEIRO *é professor titular de Ciência Política da Universidade de São Paulo e atualmente Secretário de Estado dos Direitos Humanos/Ministério da Justiça.*

GUILHERME ASSIS DE ALMEIDA *é pesquisador-sênior do Núcleo de Estudos da Violência da USP.*

APRESENTAÇÃO

Esta publicação é mais um resultado das pesquisas realizadas pela UNESCO sobre os jovens escolarizados no Brasil, tendo por base percepções e proposições dos diversos atores da comunidade escolar. Esses estudos têm por objetivo contribuir para a construção de uma cultura de paz, privilegiando a escola como *locus* de reflexão e debate e como instituição capaz de uma atuação mais direta e decisiva em benefício da sua comunidade imediata e da sociedade brasileira como um todo.

Para a UNESCO, a construção de uma cultura de paz – tendo como pontos de partida a educação, ciência, tecnologia, cultura, comunicação – incorpora a reflexão crítica e as análises propositivas como instrumentos estratégicos. Especialmente relevante se torna o esforço de pesquisa e prospecção quando o tema assume tessituras delicadas, ainda que chocantes e surpreendentes, como ocorre com as violências nas escolas.

Sejam quais forem os tipos de manifestação, as violências nas escolas representam uma ameaça a princípios internacionalmente reconhecidos sobre a educação. Primeiramente, abalam diretamente os quatro pilares do conhecimento, reconhecidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998). Isto representa um prejuízo não apenas às gerações presentes, jovens e adultas, mas também às gerações futuras, tendo em vista o poder irradiador da educação. Ao mesmo tempo, as violências no ambiente escolar impõem novos desafios à modelagem de saberes, em especial no que diz respeito ao ensino e incorporação da “ética do gênero humano” e “conhecimento humano” (Morin, 2000).

Os próprios debates acadêmicos e o estado da arte sobre violências nas escolas têm variado historicamente, experimentando um interesse crescente nos últimos anos. Ainda que muito concentrado nos estudos de caso, tal crescimento, ilustrado pelo aumento de títulos neste campo, representa por si próprio um ganho da sociedade brasileira, pois o estímulo ao debate amplo gera, em última instância, uma mobilização

para ações práticas que busquem concretamente eliminar as violências nas escolas no Brasil.

Chama a atenção, neste sentido, a ousadia e a sensibilidade dos nossos parceiros em enfrentar o tema com tal capacidade de suscitar controvérsias. A sua coragem e senso de responsabilidade os estimularam a investir em um trabalho deste porte, de caráter nacional, envolvendo vários centros acadêmicos e ONGs na coleta de informações, na ampla pesquisa bibliográfica e empírica, reunindo diversas perspectivas reflexivas e programáticas em políticas públicas.

A magnitude e a complexidade da pesquisa aqui apresentada fazem jus à relevância do tema e à complexidade dos seus desdobramentos e articulações. De fato, ainda que haja nexos fluidos entre o que se produz e reproduz no ambiente escolar e o que é vivido e aprendido em outros meios, as violências nas escolas não são simplesmente um epifenômeno de um estado de violências que se alastra pela sociedade.

As violências nas escolas têm identidade própria, ainda que se expressem mediante formas comuns, como a violência *de facto* – que fere, sangra e mata – ou como incivildades, preconceitos, desconsiderações aos outros e à diversidade. Realizam-se, ainda, no plano simbólico, correndo o risco de naturalizar-se, principalmente quando têm lugar nas ligações entre pares, alunos. E se infiltram, em outra antítese, nas relações entre professores, outros funcionários e alunos, demandando, como se discute nesta pesquisa, o exame desses e de outros laços sociais.

Na verdade, a abrangência do fenômeno é tal que praticamente todas as relações possíveis no ambiente escolar são afetadas: entre alunos, professores, funcionários e pais. Portanto, todos esses atores e suas relações sociais devem ser considerados, na medida em que influem profundamente na implementação de políticas públicas cujo foco recai diretamente sobre a escola.

Por sua vez, a compreensão de um dos principais atores escolares, os jovens estudantes, requer um olhar especializado, não somente por terem identidade própria e questionarem uma das principais bases da democracia – a educação –, mas também por sua importância estratégica em termos de capital cultural e social. Se a escola é lugar de formação e informação dos jovens, a violência representaria, em si, um elemento que demanda atenção especial, no processo de socialização. Portanto, cuidar do tema significa trabalhar para desconstruir fontes de violências, bem como sua multiplicação em outros lugares e tempos, arriscando o hoje e o amanhã.

Ao selecionar as percepções de alunos, seus pais, professores e outros membros da comunidade escolar com o objetivo de identificar e caracterizar as múltiplas formas de violências nas escolas, esta pesquisa entrelaça várias narrativas e olhares, descrevendo o estado do conhecimento, o percebido, o expresso e o silenciado, de maneira a alertar sobre possibilidades e riscos de banalização da própria violência no ambiente escolar.

A estratégia de sublinhar percepções se justifica à luz da perspectiva de que, para lidar com violências na escola, há que se ter como sujeitos os próprios alunos e os membros da comunidade escolar. Por outro lado, ainda que se tenha combinado sofisticadas análises por modelagem quantitativa e qualitativa abrangendo quatorze capitais no Brasil, adverte-se que estamos lidando com percepções, as quais seriam mais ou menos agudas em função dos valores, referências e modelos sociais de não-violência

Assim, uma capital com registros menos frequentes de violências nas escolas não é, necessariamente, mais ou menos violenta que outra, com índices mais altos. Mais que mensurações neutras, a pesquisa lida com a relevância de todos os dados, ainda que considere sua magnitude. E parte da idéia de que uma ocorrência violenta é grave por si só, seja pelo que significa para os diretamente envolvidos, seja por fragilizar a escola como lugar de diálogo e de construção do saber solidário e do ser humano.

A pesquisa identifica e propõe medidas de combate às violências nas escolas, tendo por base, além de uma ampla literatura nacional e internacional especializada, as vozes de alunos, corpo técnico-pedagógico e pais, anunciando uma vontade política por uma cultura de paz, manifesta nos relatos, reclamando respostas por parte de distintas instâncias e níveis decisórios.

Para a UNESCO, para seus parceiros nesta empreitada, e também para os pesquisadores diretamente envolvidos no estudo, é importante ressaltar a indignação expressa nos depoimentos, assim como acentuar a gratificação de verificar que as percepções colhidas sublinham alertas e desejos de mudanças. Isso sinaliza para um consenso em torno da legitimidade das políticas públicas a serem acionadas frente aos diversos tipos de violência – ressaltando a prevenção, revisão de pedagogias e gestão escolar – em especial aquelas que se afastam das fórmulas comuns de repressão e da inculpação dos jovens.

A formulação de políticas públicas efetivas e de alto impacto visando à diminuição das violências nas escolas brasileiras requer o entendimento do atual contexto escolar e a compreensão das percepções dos próprios atores sobre o fenômeno. Temos a convicção de que a publicação deste livro representa um passo adiante no conhecimento do fenômeno em tela, fornecendo assim insumos fundamentais para o debate público e ações efetivas nesta área.

Jorge Werthein

Diretor da UNESCO no Brasil

ABSTRACT

This book presents an analytic study of the phenomenon of violence in schools, including a description of the many and diverse ways in which violence is expressed, and explicit examples of how the experience of violence is lived and perceived according to the involved individuals. Apart from being an important object of study, above all, the problem in focus becomes a social question. In this manner, understanding the expressions of violence constitutes an important first step towards understanding the phenomenon as well as an aid in the search for effective methods of working with the problem in the daily life of the schools.

The school and its immediate surroundings stop being protected or preserved places and they become incorporated into the day to day violence of the urban space. This affects the lives and physical, emotional, and psychological integrity of the students, of the technical-pedagogic staff members, and of the parents. This violence cannot help but have a direct impact on the quality of education, the way teachers and students develop their work in the classroom, the school environment, the students' achievements, and the quality of life of their families. This occurs in the violence that becomes concrete in objective ways, from a simple threat to the reality of its occurrence.

This study on violence in the schools is developed with a broad range, focusing on the phenomena that describe the situation in the widest reach possible. These phenomena include globalization and social exclusion. This analysis is not limited to violations committed by young students in the school environment. It includes criminal acts committed by non-members of the school community who perpetuate illicit activities in the schools or in the vicinity. Frequently, the victims are students, teachers, staff members, parents, and relatives.

In addition to these objective examples of physical violence, this study emphasizes the symbolic and institutional dimensions of the

phenomenon. These correspond to the way the school imposes content that is deprived of meaning and interest on the students and/or the refusal of teachers to provide the students with sufficient explanation of this content. It also includes the teachers' attitudes of depreciation, words and gestures they use that degrade the students. However, these aspects also include the violence that the teachers and the other members of the technical-pedagogic staff experience when they are attacked on the level of their work and their professional identity by the students' disrespect, lack of interest, and indifference.

The results of this study indicate that solutions cannot be found in simple measures like building walls and fences, putting up bars, using metal detectors, or employing private security services. The strategies to solve the problem are certainly much farther reaching on a long term basis, and they involve cooperation between parents, schools, communities, and governmental institutions.

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo ocidental moderno, a ocorrência de violências nas escolas não é um fenômeno recente. Este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social.

Desde os primeiros estudos realizados sobre o assunto, nos Estados Unidos, na década de 1950, diversas das dimensões desse fenômeno passaram por grandes mudanças e os problemas decorrentes assumiram maior gravidade. Algumas dessas notáveis transformações foram: o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando na rotina das escolas, eventualmente associadas ao narcotráfico. Uma outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram, de certa forma, de representar um local seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade.

Como não poderia deixar de ser, mudou também o foco de análise do fenômeno, em comparação aos primeiros estudos. Inicialmente, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento anti-social. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles.

A sociedade brasileira, por sua vez, vem-se deparando com um aumento das violências nas escolas, sendo diversos os episódios envolvendo agressões verbais, físicas e simbólicas aos atores da comunidade escolar, fato que despertou as atenções das diversas

instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil⁴.

Desde 1997, a UNESCO no Brasil iniciou uma série de pesquisas centradas nos temas de Juventude, Violência e Cidadania, apresentando propostas concretas de políticas públicas, a fim de contribuir na busca de solução para os problemas que afetam a juventude, destacando sua ligação com questões tais como: exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social, protagonismo juvenil, entre outros.

A importância do tema levou a uma parceria com instituições que vêm atuando no combate à violência por meio de ações destinadas a identificar os mecanismos de prevenção desse fenômeno, ressaltando, assim, o seu caráter prioritário. São elas: Ministério da Saúde/Coordenação Nacional DST/Aids; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/Ministério da Justiça; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Instituto Ayrton Senna; United Nations Programme on HIV/Aids (UNAIDS); The World Bank; United States Agency for International Development (USAID); Ford Foundation; Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

No âmbito dessas preocupações e correspondentes esforços situa-se esta pesquisa, cujos objetivos podem ser descritos em sentido amplo como identificar e analisar as percepções de alunos, do corpo técnico-pedagógico e dos pais sobre as violências nas escolas e suas causas; descrever a frequência e a gravidade dos incidentes; avaliar seu impacto sobre a aprendizagem; e identificar os mecanismos adotados e/ou recomendáveis – de prevenção, redução e erradicação do problema.

⁴ Em 1999 o governo federal criou uma comissão de especialistas, coordenada pelo Ilanud, com o objetivo de elaborar diretrizes para enfrentar o problema. Do mesmo modo, o MEC, junto com outros órgãos, organizou uma campanha nacional de *Educação para a Paz*. A sociedade civil, por seu turno, mobilizou-se na forma de campanhas e projetos como: *Se Liga, Galera, Paz, Construa seu Grêmio*, campanha *Sou da Paz*, entre outros. A UNESCO, com o programa *Abrindo Espaço – Educação e Cultura para a Paz*, advoga uma estratégia de abertura de um programa nacional das “escolas nos finais de semana”, com a disponibilização de espaços alternativos de construção de espaços de cidadania que possam vir a reverter o quadro de violência.

Para a realização deste estudo adotou-se uma concepção abrangente de violência, que incorpora não só a idéia de sevícia, de utilização da força ou intimidação, mas também compreende as dimensões socio-culturais e simbólicas do fenômeno em tela. Há de se enfatizar, no entanto, que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma outra modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

Exatamente a fim de se referir à pluralidade das dimensões envolvidas, este trabalho adotou a expressão “violências nas escolas”, que tem a vantagem adicional de situar o fenômeno não em um sistema institucional, genericamente considerado, mas contemplar a especificidade espacial e temporal de cada uma das suas unidades. Assim, se é possível pensar em múltiplas manifestações que justificam falar de “violências” é também admissível supor que estas tenham lugar em estabelecimentos – “escolas” –, onde poderiam variar em intensidades, magnitude, permanência e gravidade.

Visando a proporcionar uma melhor compreensão do tema, este livro foi dividido em seis capítulos, sendo abordada, no primeiro, a literatura que trata das violências nas escolas, elencando-se os vários significados que lhe são dados e as distintas hipóteses sobre o fenômeno.

No segundo capítulo foi examinado o ambiente das escolas, desde o seu entorno – com a caracterização da sua vizinhança: ruas, faixas de travessia de pedestres, iluminação, presença de bares nos arredores, fiscalização e vigilância da entrada e saída, alteração da rotina escolar em virtude da presença de gangues e tráfico de drogas em suas proximidades e as formas de segurança porventura existentes – até o estado do equipamento físico e material, e a qualidade dos serviços oferecidos pelos estabelecimentos à comunidade escolar.

O terceiro capítulo trata das regras e punições enquanto mecanismos que disciplinam a convivência entre os membros da comunidade escolar. Da mesma maneira, exploram-se, neste, as percepções desses atores sobre o ensino e a escola. Em seguida, o foco desloca-se para as formas de interação no ambiente escolar, identificando as maneiras pelas quais tal contexto pode influir nas relações entre os atores envolvidos.

Já o capítulo quatro aborda as dimensões relacionadas ao imaginário sobre o significado da escola, avaliando tanto a qualidade do

ensino quanto as variações de desempenho que podem afetar decisivamente o ingresso na universidade e/ou no mercado de trabalho. Enumeram-se, ainda, percepções e diferenciações entre as escolas públicas e privadas ou entre si, considerando-se seus turnos, além da diferenciação socioeconômica, da exclusão social e da discriminação racial.

No quinto capítulo são focalizadas, diretamente, as violências na escola, associando-as a três dimensões socioorganizacionais distintas: a degradação no ambiente escolar, a violência externa que penetra na escola e um componente interno relacionado às especificidades de cada estabelecimento. Aponta-se, também, a necessidade de categorizar as manifestações do fenômeno segundo os olhares dos informantes, como uma melhor forma de compreendê-lo, pois um amplo e variado leque de concepções de violência indica uma multiplicidade de experiências dos jovens e do corpo técnico-pedagógico em situações violentas – ameaças, brigas, assaltos, roubos, assédio sexual e porte de armas.

No último capítulo, apresenta-se um estudo aprofundado dos motivos pelos quais escolas diversas aparentam estar mais ou menos afetadas pelas violências. Seguem-se propostas de combate e prevenção, baseadas tanto nos dados coletados nesta pesquisa quanto nas demais propostas contidas na literatura especializada e no acervo da UNESCO, com uma série de recomendações diversas nas esferas do lazer, interação escola/família/comunidade/mídia, atividades, valorização e organização dos jovens e outras.

METODOLOGIA

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO

A pesquisa aqui apresentada recorreu a duas abordagens complementares, distintas tanto nas estratégias adotadas como nos seus resultados: a abordagem extensiva e a abordagem compreensiva. Estas foram combinadas de modo a articular os respectivos benefícios e superar as limitações de cada. Para isso, foram aplicados questionários fechados a alunos, pais e professores; entrevistas em grupos focais com alunos, pais e professores; entrevistas individuais abertas com diretores de escolas, membros do corpo técnico-pedagógico, policiais, agentes de segurança, vigilantes e inspetores/coordenadores de disciplina; e roteiros de observação das escolas pesquisadas.

A primeira das abordagens acima mencionadas visa a conhecer magnitudes e baseia-se na representatividade e na capacidade inferencial dos dados e é característica das pesquisas do tipo *survey*. Já a abordagem compreensiva procura trabalhar o conteúdo de manifestações da vida social, próprias às atividades dos sujeitos.

Como sublinha Bourdieu (1979), os objetos não são objetivos: eles dependem das características sociais e pessoais dos informantes. Em outras palavras, na abordagem qualitativa os fundamentos do discurso científico não levam em conta aspectos independentes do sujeito, centrando-se nas suas percepções, na procura do sentido, nas intenções, nas motivações e nos valores dos atores sociais. Estes interagem em função de significados (individuais, sociais, culturais, etc.) atribuídos tanto à própria ação quanto à relação com os outros. Busca-se, assim, recompor o ator fragmentado, num primeiro momento, em dimensões objetivas, que são também importantes para a caracterização de uma determinada morfologia sociocultural.

Entre as técnicas de que se vale a abordagem compreensiva, uma das mais proficuas são os grupos focais. Assim, além da observação, *in loco*, nas escolas e das entrevistas individuais, em profundidade, com diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, policiais, agentes de segurança, vigilantes e inspetores/coordenadores de disciplina, foram realizados grupos focais com professores, pais e alunos.

O grupo focal é uma técnica de entrevista na qual os membros do grupo narram e discutem visões e valores sobre eles próprios e o mundo que os rodeia. Frequentemente usado nas Ciências Sociais para buscar uma resposta aos “porquês” e “como” dos comportamentos. O grupo focal vem-se mostrando uma estratégia privilegiada para o entendimento de atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos que se pesquisa.

De fato, os grupos focais têm-se revelado um dos principais instrumentos dos métodos de “indagação rápida” (Rapid Assessment)⁵, desenvolvida para obter uma informação ágil, pouco onerosa, em profundidade e com um volume significativo de informação qualitativa fornecida pelos membros de um grupo específico. O manejo da técnica requer a seleção aleatória dos membros para, controlando alguns denominadores comuns como sexo, idade e posição institucional dos respondentes, formar grupos que permitam obter uma maior pluralidade de opiniões. Para definir o número de grupos necessários, utiliza-se a técnica de saturação do conteúdo. Essa saturação é observada quando os conteúdos das entrevistas passam a ser repetitivos e não apresentam mais elementos novos.

Além dos grupos focais, outro instrumento qualitativo utilizado na pesquisa foram as entrevistas individuais semi-estruturadas. Este é um dos formatos mais difundidos de entrevistas nas Ciências Sociais. Nesta abordagem o entrevistador utiliza um roteiro de entrevista amplo, cobrindo diversos aspectos do fenômeno a ser estudado. Ou seja, por meio de suas respostas, os informantes estão revelando seu “pensamento” sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas. De acordo com Kvale (1996), as entrevistas possibilitam *“compreender o mundo a partir do ponto de vista dos sujeitos, a fim de revelar o significado de suas experiências e desvendar o mundo em que vivem antes de explicações científicas”*.

Este formato permite que a ordem das questões seja modificada de acordo com o andamento da entrevista, ou seja, os entrevistadores têm flexibilidade para explorar informações e idéias mais interessantes ou inesperadas, levantadas pelos informantes.

⁵ O “Rapid Assessment” é utilizado para facilitar decisões que devem ser baseadas na realidade, é uma ferramenta para articular opiniões, julgamentos e perspectivas enunciados pelos próprios envolvidos no problema. (World Bank, 1993)

Existem grandes vantagens em utilizar esta técnica de entrevista. Primeiro, permite aos informantes descrever o que consideram significativo ou importante, usando seus próprios critérios e suas próprias palavras, sem ficar restritos a determinadas categorias fechadas. Segundo, admite que o entrevistador esclareça os informantes sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas. Terceiro, esse instrumento permite – devido ao relativo grau de homogeneidade dado pelo roteiro comum – a possibilidade de comparações, além de propiciar análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas do que seria possível mediante entrevistas não estruturadas ou, ao contrário, perguntas estruturadas.

A terceira técnica que compôs a abordagem compreensiva foi a observação *in loco* das escolas das amostras quantitativa e qualitativa. Tal observação obedeceu aos quesitos de um roteiro elaborado, testado e reformulado pelas pesquisadoras encarregadas da coordenação da pesquisa. Os Roteiros de Observação foram aplicados em duas ou três visitas a todas as escolas selecionadas para a pesquisa por pesquisadores de campo que receberam treinamento específico para a aplicação desta técnica.

Esse instrumento abordava a maioria dos aspectos físicos do ambiente escolar, tais como: o bairro, a rua, o trânsito e a vizinhança que compunha o ambiente da escola, a presença de muros, cercas e de segurança na portaria da escola; o estado das salas de aula, laboratórios, ginásios, bibliotecas e salas de leitura, pátios, corredores, banheiros e vestiários, cantinas e refeitórios, salas de professores, secretarias e outras dependências administrativas. Além disso, o Roteiro de Observação também permitiu registrar informações sobre o comportamento dos alunos, professores e demais funcionários no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula.

A pesquisa compreensiva

Como demonstrado na tabela 1.1, a pesquisa qualitativa que sustenta este trabalho abrange um conjunto diversificado de instrumentos, aplicados a um número bastante significativo de unidades. Considerando que cada grupo focal possuía, em média, dez informantes, constatase que somente a parte compreensiva da pesquisa levantou informações entre 2.155 pessoas.

TABELA 1.1 – Número de informantes por instrumentos qualitativos, segundo as capitais das Unidades da Federação onde foi efetuada a pesquisa (números absolutos)

| | Roteiros de observação de escolas ^(*) | Entrevistas individuais com diretores e coordenadores de ensino | Entrevistas individuais com policiais/agentes de segurança/vigilantes | Entrevistas individuais com inspetores ou coordenadores de disciplina | Professores participantes dos grupos focais | Alunos participantes dos grupos focais | Pais participantes dos grupos focais |
|------------------|--|---|---|---|---|--|--------------------------------------|
| Distrito Federal | 26 | 31 | 19 | 17 | 30 | 80 | 20 |
| Goiânia | 35 | 11 | 9 | 8 | 30 | 100 | 20 |
| Cuiabá | 26 | 17 | 8 | 8 | 30 | 60 | 20 |
| Manaus | 27 | 11 | 4 | 5 | 10 | 50 | 20 |
| Belém | 36 | 10 | 7 | 9 | 30 | 80 | 20 |
| Fortaleza | 32 | 10 | 5 | 9 | 30 | 80 | 20 |
| Recife | 28 | 17 | 6 | 4 | 20 | 80 | 20 |
| Maceió | 31 | 8 | 5 | 7 | 30 | 70 | 20 |
| Salvador | 30 | 10 | 11 | 8 | 30 | 90 | 20 |
| Vitória | 22 | 18 | 8 | 8 | 30 | 80 | 20 |
| Rio de Janeiro | 33 | 12 | 6 | 11 | 30 | 70 | 20 |
| São Paulo | 46 | 9 | 9 | 10 | 20 | 80 | 10 |
| Florianópolis | 27 | 10 | 10 | 10 | 30 | 80 | 30 |
| Porto Alegre | 21 | 11 | 9 | 10 | 20 | 70 | 30 |
| TOTAL | 420 | 185 | 116 | 124 | 370 | 1070 | 290 |

(*) O total de roteiros de observação de escolas abrange as unidades escolares da amostra qualitativa e da amostra quantitativa.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Vale ressaltar que o conteúdo e a duração das entrevistas e dos grupos focais diferenciaram-se segundo a categoria do informante. Assim, enquanto as entrevistas com os diretores e coordenadores de ensino duraram, em média, 1 hora e 15 minutos, aquelas com os policiais, agentes de segurança, vigilantes duraram, em média, 30 minutos e outras, com inspetores/coordenadores de disciplina duraram de 45 minutos a 1 hora. Já os grupos focais tiveram, em média, 2 horas de duração cada. Dessa forma, a pesquisa recolheu e analisou aproximadamente 383 horas de entrevistas individuais e 346 horas de grupos focais, somando mais de 700 horas. O desafio de ouvir e analisar dados provenientes de um número tão grande de informantes confere a essa pesquisa um caráter único no Brasil.

A pesquisa extensiva

As tabelas 1.2 e 1.3, a seguir, permitem observar que foram incluídos na amostra quantitativa estabelecimentos privados e públicos, dedicados à oferta de ensino fundamental e médio em turnos diurno e noturno.

Foram aplicados quatro tipos diferentes de instrumentos de coleta de dados nas escolas distribuídas por catorze capitais brasileiras: Manaus e Belém, na região Norte; Fortaleza, Recife, Maceió e Salvador, no Nordeste; Distrito Federal, Goiânia e Cuiabá, no Centro-Oeste; Vitória, Rio de Janeiro e São Paulo, na região Sudeste; e Porto Alegre e Florianópolis na região Sul⁶.

Aos alunos e aos pais foi aplicado um questionário composto por um primeiro conjunto de questões destinadas a identificar as características do informante, ao qual seguiam-se questões envolvendo a violência e suas manifestações no espaço escolar. Já aos professores foi aplicado um questionário mais amplo, abarcando indagações não somente sobre a violência como também sobre outros temas como saúde sexual e reprodutiva.

Como pode ser observado na tabela 1.4, a seguir, 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais responderam ao questionário sobre violências nas escolas.

⁶ Em virtude de limitações de espaço e formato gráfico, nas tabelas apresentadas nessa pesquisa, as capitais estaduais pesquisadas são identificadas pela sigla da unidade federativa (UF) correspondente, apesar de a coleta de dados ter-se restringido aos municípios-sede das capitais estaduais e ao Distrito Federal.

TABELA 1.2 – Distribuição amostral das escolas, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa (números absolutos)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS | TOTAL |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Escolas Públicas | 14 | 22 | 17 | 15 | 23 | 16 | 17 | 15 | 14 | 12 | 12 | 31 | 15 | 16 | 239 |
| Escolas Privadas | 5 | 5 | 4 | 7 | 5 | 8 | 4 | 10 | 9 | 7 | 11 | 15 | 6 | 5 | 101 |
| TOTAL | 19 | 27 | 21 | 22 | 28 | 24 | 21 | 25 | 23 | 19 | 23 | 46 | 21 | 21 | 340 |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 1.3 – Questionários respondidos pelos alunos nas capitais das Unidades da Federação, por dependência administrativa das escolas e turnos de estudo (números absolutos)

| Escolas Capitais | Dependência administrativa | | | Turno de estudo | | |
|---------------------|----------------------------|------------------|---------------|-----------------|--------------|---------------|
| | Escolas públicas | Escolas Privadas | TOTAL | Diurno | Noturno | TOTAL |
| Distrito Federal | 1.444 | 399 | 1.843 | 1.559 | 284 | 1.843 |
| Goiânia | 2.297 | 581 | 2.878 | 2.223 | 655 | 2.878 |
| Cuiabá | 1.550 | 410 | 1.960 | 1.609 | 351 | 1.960 |
| Manaus | 1.805 | 441 | 2.246 | 1.584 | 662 | 2.246 |
| Belém | 2.398 | 1.206 | 3.604 | 2.936 | 668 | 3.604 |
| Fortaleza | 1.292 | 813 | 2.105 | 1.667 | 438 | 2.105 |
| Recife | 1.082 | 857 | 1.939 | 1.680 | 259 | 1.939 |
| Maceió | 1.297 | 865 | 2.162 | 1.668 | 494 | 2.162 |
| Salvador | 2.014 | 703 | 2.717 | 2.199 | 518 | 2.717 |
| Vitória | 1.290 | 839 | 2.129 | 1.862 | 267 | 2.129 |
| Rio de Janeiro | 1.214 | 1.020 | 2.234 | 1.845 | 389 | 2.234 |
| São Paulo | 2.788 | 962 | 3.750 | 2.921 | 829 | 3.750 |
| Florianópolis | 1.381 | 707 | 2.088 | 1.669 | 419 | 2.088 |
| Porto Alegre | 1.388 | 612 | 2.000 | 1.688 | 312 | 2.000 |
| TOTAL | 23.240 | 10.415 | 33.655 | 27.110 | 6.545 | 33.655 |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 1.4 – Questionários respondidos por alunos, professores e pais nas capitais das Unidades da Federação (números absolutos)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | BA | AL | ES | RJ | SP | SC | RS | Total |
|--------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|-------------------|-----------------------|
| Alunos | 1.843 (335850) | 2.878 (198832) | 1.960 (83871) | 2.246 (239377) | 3.604 (192841) | 2.105 (357001) | 1.939 (246279) | 2.717 (459167) | 2.162 (113609) | 2.129 (57630) | 2.234 (665907) | 3.750 (1462380) | 2.088 (50046) | 2.000 (170511) | 33.655 (4.633.301) |
| Professores | 137 | 201 | 262 | 177 | 255 | 186 | 149 | 189 | 315 | 193 | 280 | 257 | 187 | 311 | 3.099 |
| Pais | 307 | 837 | 669 | 763 | 810 | 808 | 639 | 672 | 1.112 | 663 | 780 | 941 | 667 | 557 | 10.225 |
| TOTAL | 2.287 | 3.916 | 2.891 | 3.186 | 4.669 | 3.099 | 2.727 | 3.578 | 3.589 | 2.985 | 3.294 | 4.948 | 2.942 | 2.868 | 46.979 |

* Os valores entre parênteses correspondem ao universo de alunos nas capitais.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

A tabela 1.5, a seguir, mostra a distribuição de questionários respondidos por alunos, nas capitais das Unidades da Federação.

TABELA 1.5 – Alunos matriculados e questionários respondidos nos municípios-sede das capitais das Unidades da Federação, 2000 (números absolutos)

| Capitais | Alunos matriculados | Questionários respondidos |
|------------------|---------------------|---------------------------|
| Distrito Federal | 516.974 | 1.843 |
| Goiânia | 296.910 | 2.878 |
| Cuiabá | 135.987 | 1.960 |
| Manaus | 400.225 | 2.246 |
| Belém | 332.131 | 3.604 |
| Fortaleza | 556.697 | 2.105 |
| Recife | 378.987 | 1.939 |
| Maceió | 197.177 | 2.162 |
| Salvador | 715.391 | 2.717 |
| Vitória | 81.206 | 2.129 |
| Rio de Janeiro | 1.138.612 | 2.234 |
| São Paulo | 2.277.513 | 3.750 |
| Florianópolis | 76.397 | 2.088 |
| Porto Alegre | 283.176 | 2.000 |

Fonte: INEP-MEC – Censo Escolar 2000. Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

O desenho amostral

A fim de realizar inferências, como se pretende com esta pesquisa, é reconhecido que as amostras devem ser de natureza probabilística. Um estudo por amostragem compreende várias fases distintas: definição do problema, formas de mensuração e coleta, construção de cadastros, treinamento de pessoal, planejamento amostral, digitação de dados, estimação de resultados

A base de dados usada para a seleção desta amostra foi o cadastro do INEP-MEC, constituído a partir do Censo Escolar. Esta é reconhecidamente a mais confiável base de dados de escolas, turmas, séries e alunos, tanto do ponto de vista de abrangência como de especificidades

ou precisão das informações. Esta base é formada pela coleta de informações nos censos escolares, repetidos anualmente.

Analisando as informações constantes no cadastro do Censo Escolar, utilizado como fonte de dados primários para as pesquisas em cada capital, concluiu-se que o procedimento a ser adotado seria a amostragem estratificada com seleção através de conglomerados em duas etapas⁷. Nesta pesquisa, portanto, as escolas correspondem às unidades de seleção, pois elas é que são amostradas. As unidades secundárias ou unidades de observação são as séries/turmas. Finalmente, as unidades terminais são constituídas pelos alunos, distribuídos segundo os estratos nas unidades de ensino públicas e privadas, nos níveis fundamental e médio e nos turnos diurno e noturno.

Como é a informação contida na amostra que fundamenta as inferências, resulta metodologicamente aconselhável realizar a expansão dos resultados obtidos para o universo de unidades que a amostra pretende representar. Os resultados expandidos, aqui apresentados, representam o universo de alunos das escolas públicas e privadas dos municípios-sede das capitais estudadas.

⁷ Para esta amostra foram utilizados os dados consolidados mais recentes na época, isto é, de 1998. Como a pesquisa foi realizada no decorrer do ano 2000, era razoável supor que este intervalo de tempo não constituísse problema em termos do universo das escolas, sendo pouco prováveis alterações significativas em tão curto período. O mesmo, possivelmente, não se aplica às turmas e séries nas escolas, em virtude de pelo menos três fatores: a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases, a transferência do ensino fundamental da esfera estadual para o âmbito municipal, o programa Toda Criança na Escola e a implantação do Fundef. Esses fatores introduziram grande incerteza quanto à situação das turmas e séries no ano de 2000, quando comparada aos dados cadastrais de 1998. Por isso optou-se por estabelecer como unidade amostral as escolas e não as séries, turmas ou alunos. De fato, a coleta de dados mostrou que houve diversas mudanças e que não existiam mais várias das séries sorteadas para a amostra em diversas escolas ou que o turno de estudo foi significativamente mudado. Por isso, como seria menos provável que o conjunto das escolas sofresse grandes alterações em menos de dois anos, a unidade amostral foram as escolas. Conseqüentemente, a amostra é um subconjunto das escolas de ensino regular, fundamental e médio – públicas municipais, estaduais e privadas – existentes no município-sede da capital das unidades da Federação escolhidas para compor este estudo.

O procedimento de seleção

Na primeira etapa foram selecionadas as **escolas**, em cada estrato. Na segunda, foram selecionadas **as séries/turmas**, onde foram investigados todos os alunos. Para garantir que os resultados tivessem tanto abrangência quanto capacidade de captar especificidades, a amostra foi dividida proporcionalmente entre os diversos estratos.

Os estratos foram definidos pela combinação nível de ensino x dependência administrativa (municipal, estadual ou particular). Desta forma, dentro de cada estrato foram selecionadas aleatoriamente escolas que pertenceriam à amostra⁸.

Cada escola não foi tomada como um todo, ou seja, foram selecionados níveis de ensino, abrangendo todas as séries⁹ a partir da 5ª do Ensino Fundamental e, por fim, as turmas¹⁰.

Na segunda etapa, as séries/ foram selecionadas de acordo com critérios explicitados e, nestas, foram sorteadas aleatoriamente as turmas de cada série em que deveriam ser aplicados os questionários. Nas turmas, sorteadas mediante o uso de uma Tabela de Dígitos Aleatórios, foram entrevistados todos os alunos presentes em sala de aula.

A figura 1, a seguir, mostra de forma esquemática os estratos e permite distribuir a população estudada da seguinte forma:

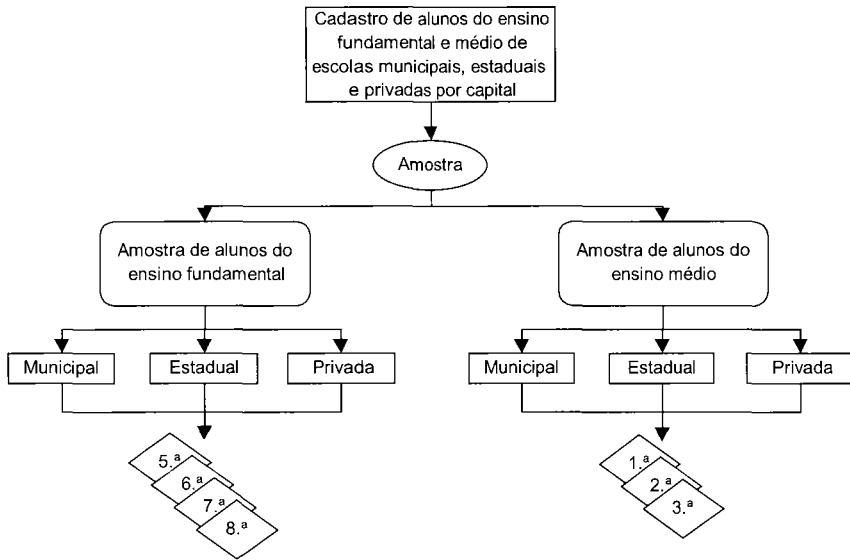
- i. Unidades primárias, constituídas pelas escolas. São chamadas unidades de seleção por serem estas as unidades objeto da seleção.
- ii. Unidades de seleção ou secundárias, Unidades de observação ou terciárias, constituídas pelas séries/turmas de cada escola. Nas turmas selecionadas, todos os alunos foram entrevistados.
- iii. Unidades terminais ou terciárias, constituídas pelos alunos entrevistados.

⁸ Uma lista de escolas de substituição – que deveria ser usada em caso de impossibilidade de pesquisar determinada(s) escola(s) ou turma(s) – foi também selecionada.

⁹ A série corresponde ao ano de estudo (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 1ª a 3ª ano para o Ensino Médio).

¹⁰ As restrições financeiras inerentes a estudos deste porte colaboram fortemente para definição do tamanho da amostra. Respeitando a representatividade das subpopulações, pudemos estudar grande parte da escola, a totalidade das turmas selecionadas, com pouquíssima ou nenhuma alteração dos custos financeiros.

FIGURA 1 – Estratos amostrais



Tamanho da amostra

Tendo como suposto que a densidade demográfica afeta os fenômenos sociais, inclusive no ambiente escolar, a definição do tamanho da amostra tem como parâmetro a variância do tamanho das escolas – medida pelo número de alunos – em cada capital. O banco de dados utilizado no sistema de referência (Censo Escolar) não contempla informações individualizadas dos alunos. O nível mais baixo de agregação é a escola, com seus respectivos números de turmas e de alunos por série. O tamanho da escola, medido em número de alunos, é fundamental na definição da possibilidade de que ela seja selecionada. Assim, quanto maior a escola maior a sua probabilidade de ser selecionada.

Portanto, o tamanho da amostra foi definido levando em consideração as seguintes hipóteses:

- i. Escolas maiores têm maior número de turmas.
- ii. Quanto maior a escola, maior a probabilidade de ocorrência de eventos relacionados à violência.

Assim, para definir o número de escolas participantes em cada capital, foi calculado o tamanho da amostra utilizando a variância do número de turmas de cada escola, como mostra a tabela 1.6, a seguir.

Assim, mantendo um coeficiente de confiança de 95% e uma margem de erro de 3%, esse subconjunto variou, em cada capital, do mínimo de 19 escolas, no Distrito Federal e em Vitória, ao máximo de 46 escolas, em São Paulo.

Por sua vez, o plano de amostragem leva em conta as diferenças entre as capitais, tendo em vista especialmente dois aspectos. Primeiramente, que fosse abrangente de forma a subsidiar decisões com o maior alcance possível. Em segundo lugar, os resultados deveriam expressar peculiaridades locais e a amostra deveria ser constituída de forma a captá-las. Assim, as amostras devem ter representatividade em cada uma das catorze subpopulações. Entretanto, não se trabalha com os totais agregados de todas as capitais, na medida em que estas foram escolhidas por critérios não probabilísticos e um total desta natureza não poderia ser considerado representativo nem do Brasil, nem das regiões, não apresentando significado substantivo.

Embora os cálculos realizados apontassem um número de escolas variável entre 13, em Porto Alegre e Vitória, e 37, em São Paulo, foi decidido que, em nenhuma das capitais, o número de escolas amostradas deveria ser inferior a vinte. Logo, todas as cidades tiveram no mínimo vinte escolas pesquisadas, exceto Distrito Federal e Rio de Janeiro que, por razões administrativas e de coordenação, tiveram 19 escolas cada.

O tamanho da amostra foi calculado por:

$$n = \frac{Nz_{\alpha}^2\sigma^2}{(N-1)d^2 + \sigma^2}$$

A amostra foi alocada proporcionalmente ao tamanho de cada estrato da população, anteriormente descrito. Vale lembrar: de acordo com a participação relativa das escolas segundo sua dependência administrativa, nível de ensino (fundamental ou médio) e de acordo com as séries estudadas.

TABELA 1.6 – Medidas estatísticas por número de turmas, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000 (%)

| MEDIDAS POR NÚMERO DE TURMAS | | | | População de escolas | Amostra de escolas | Amostra de turmas | Número de alunos |
|------------------------------|-------|---------------|-----------|----------------------|--------------------|-------------------|------------------|
| Capitais | MÉDIA | DESVIO PADRÃO | VARIÂNCIA | | | | |
| Distrito Federal | 21,48 | 23,74 | 563,59 | 597 | 16 | 81 | 1.626 |
| Goiânia | 27,01 | 33,49 | 1.121,58 | 483 | 27 | 135 | 2.699 |
| Cuiabá | 20,63 | 30,23 | 913,85 | 246 | 19 | 94 | 1.886 |
| Manaus | 23,77 | 29,05 | 843,90 | 478 | 22 | 109 | 2.177 |
| Belém | 34,41 | 42,29 | 1.788,44 | 280 | 29 | 145 | 2.893 |
| Fortaleza | 17,26 | 26,71 | 713,42 | 912 | 21 | 105 | 2.106 |
| Recife | 25,06 | 27,17 | 738,21 | 518 | 20 | 100 | 1.992 |
| Salvador | 25,57 | 33,19 | 1.101,58 | 648 | 29 | 143 | 2.865 |
| Maceió | 32,8 | 21,04 | 442,68 | 760 | 16 | 79 | 2.591 |
| Vitória | 20,31 | 28,83 | 831,17 | 124 | 13 | 66 | 1.314 |
| Rio de Janeiro | 17,36 | 22,07 | 487,08 | 1487 | 15 | 77 | 1.541 |
| São Paulo | 33,59 | 34,27 | 1.174,43 | 2757 | 37 | 183 | 3.657 |
| Porto Alegre | 18,11 | 21,73 | 472,19 | 445 | 13 | 67 | 1.340 |
| Florianópolis | 25,13 | 43,86 | 1.923,70 | 120 | 18 | 88 | 1.750 |
| TOTAL | | | | 9.095 | 278 | 1.392 | 27.844 |

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 1998. Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Os conglomerados

Optou-se por uma amostragem por conglomerados (*cluster sample*), que é a mais econômica. Consiste em selecionar aleatoriamente grupos de unidades, isto é, cada unidade amostral é um grupo de elementos e cada conglomerado tem uma probabilidade proporcional ao seu tamanho. A partir daí, seleciona-se um número “ n_i ” de elementos em cada conglomerado da amostra. Neste estudo, os conglomerados correspondem às capitais escolhidas, a saber: Distrito Federal, Manaus, Maceió, Salvador, Fortaleza, Vitória, Goiânia, Cuiabá, Belém, Recife, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Florianópolis e São Paulo. Sendo os conglomerados as capitais, seu tamanho é dado pelo número de turmas.

São identificadas as seguintes quantidades:

M = número de conglomerados no universo

N = número total de turmas no universo

m = número de conglomerados na amostra

n_i = número de turmas selecionadas para a amostra do conglomerado “ i ”

Selecionada a amostra, definem-se as seguintes estimativas:

y = estimativa da característica de interesse, em cada estrato E_{y_i}

y_i = total da característica na escola “ i ” da amostra ($i = 1, \dots, m$)

y_{ij} = total da característica na turma “ j ” da escola “ i ” ($j = 1, \dots, n_i$)

A fórmula da estimativa do total é:

$$y = \frac{N}{m} \sum_{i=1}^m \frac{1}{n_i} \sum_{j=1}^{n_i} y_{ij}$$

Sua variância é expressa por:

$$Var(y) = \frac{N^2}{m(m-1)} \sum_{i=1}^m (\bar{y}_i - \overline{y_{pps}})^2$$

Onde:

$$\bar{y}_i = \frac{\sum_{j=1}^{n_i} y_{ij}}{n_i} \quad \text{e} \quad \overline{y_{pps}} = \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m \frac{1}{n_i} \sum_{j=1}^{n_i} y_{ij}$$

As proporções são estimadas por:

$$p = \frac{\sum_{j=1}^{n_i} a_{ij}}{m_i}$$

Sua variância é dada por:

$$Var(p) = \left(\frac{N-n}{NmM} \right) s^2$$

O tamanho da amostra em cada cidade foi determinado admitindo um erro máximo de 3%. Ou seja:

$$B \leq 0,03$$

Onde:

$$B = \sqrt{\frac{\sigma^2}{n} \left(\frac{N-n}{N-1} \right)}$$

A grandeza “ σ^2 ” representa a variância e “ N ” o tamanho da população.

O erro de estimação é a diferença entre o valor real do parâmetro na população “ θ ” (uma proporção ou a média, por exemplo) e o valor encontrado na amostra. Ou seja:

$$erro = + \sqrt{\left(\theta - \hat{\theta} \right)^2}$$

Onde “ $\hat{\theta}$ ” é o estimador do parâmetro populacional.

As amostras foram calculadas, portanto, obedecendo a dois requisitos. Primeiro, que os valores das variáveis calculadas nas amostras das cidades pesquisadas (estimativas) podem diferir do valor real do parâmetro, na população, em no máximo 3%. Segundo, que haja uma confiança de 95% que as estimativas estejam dentro desse erro máximo, ou seja:

$$P [erro \leq B] = 1 - \alpha = 95\%$$

A partir do cadastro de unidades escolares do INEP/MEC, foram calculadas as médias e as variâncias do número de turmas das escolas. As variâncias populacionais calculadas e que, em grande medida, determinam o tamanho da amostra, variaram de 472,19 (Porto Alegre) a 1.923,70 (São Paulo). Portanto, a diferença entre a maior e a menor variância foi de mais de quatro vezes.

Os tamanhos das amostras de cada capital estudada variaram, portanto, em função da variância de cada localidade. Porém, dentro de todas elas ficou garantido que, com 95% de confiança, os erros de estimação (diferença entre a “realidade” e o que “apareceu” na amostra) não superam 3%.

A amostra aleatória simples

Dentro de cada conglomerado, foram selecionadas escolas e, dentro das escolas, séries/turmas que seriam pesquisadas.

Foram identificadas as seguintes quantidades:

N = número total de turmas em cada estrato

n = número de turmas na amostra

y = estimativa da característica de interesse, em cada estrato E_i

y_i = total da característica na turma “i” da amostra ($i = 1, \dots, n$)

A expressão matemática do total da característica a ser estimada é:

$$y = \frac{N}{n} \sum_{i=1}^n y_i \quad , \text{ com sua variância dada por}$$

$$Var(y) = \frac{N(N-n)s^2}{n}$$

Onde “s²” é a variância da amostra.

2. O PROCESSO DE PESQUISA

As capitais que integram a pesquisa foram selecionadas a partir de discussões entre as pesquisadoras responsáveis, parceiros institucionais e especialistas em educação, consultados pela UNESCO. Os critérios acordados foram a importância de cada capital no contexto regional e aspectos relativos ao perfil de violência entre os jovens. A amostra, sob responsabilidade de um estatístico especializado em educação, foi amplamente discutida com todos os parceiros da pesquisa.

Os dados aqui apresentados foram obtidos a partir de um conjunto de perguntas que integram um amplo questionário sobre violência nas escolas, um roteiro de entrevistas individuais abertas e em grupos focais e um roteiro de observação das escolas pesquisadas.

As questões que compõem esses instrumentos foram elaboradas e discutidas com diversos especialistas. Em seguida, foram submetidas a teste, em aplicações individuais e em pesquisa-piloto, realizado em escolas do Distrito Federal. Após processar os resultados da pesquisa-piloto, questionários e roteiros foram reformulados no que se mostrou necessário. Um protocolo, compreendendo todos os documentos e instrumentos da pesquisa, foi submetido ao Comitê de Ética¹¹ da UNESCO e aprovado.

Simultaneamente a elaboração, teste e reprodução dos instrumentos, as pesquisadoras responsáveis visitaram as capitais selecionadas, onde estabeleceram contato com secretários estaduais e municipais de saúde, educação, assistência social e segurança pública, bem como lideranças das entidades associativas de professores e de escolas privadas, a fim de solicitar seu apoio à coleta de dados.

Na ocasião, foi também estabelecido contato com universidades, organizações não-governamentais e centros de pesquisa locais, visando à seleção de parceiros para compor as equipes locais de pesquisa.

Para a realização da pesquisa, foram contratadas catorze instituições, que formaram equipes locais encarregadas de coletarem os dados em seus respectivos Estados. As equipes eram formadas por consultores provenientes de universidades ou organizações não-governamentais sediadas nos referidos Estados. Estes consultores possuíam experiência

¹¹ O Comitê de Ética estabelece os princípios éticos que norteiam todas as pesquisas realizadas pela UNESCO.

de trabalho em pesquisa e já haviam colaborado com a UNESCO em projetos anteriores.

Estas equipes locais foram capacitadas pela equipe central de pesquisa por meio de um treinamento intensivo. A capacitação das equipes, realizada durante os meses de abril a junho de 2000, teve a duração média de três dias, abrangendo conteúdos teóricos e práticos, especialmente quanto à observação *in loco* das escolas, à realização de entrevistas e de grupos focais. A presença na capacitação foi obrigatória para todos os pesquisadores de campo¹².

Durante a coleta de dados, que se estendeu de abril a dezembro de 2000, a equipe de pesquisa central manteve contato com os pesquisadores de campo por telefone, fax e correio eletrônico, proporcionando o acompanhamento demandado especialmente quanto aos ajustes necessários na amostra.

É importante destacar que, durante a fase de coleta de dados, foi verificada em várias capitais uma grande dificuldade em obter o apoio das escolas privadas, apesar dos inúmeros contatos com os estabelecimentos escolares e suas respectivas entidades sindicais feitos anteriormente para esclarecer sobre os objetivos e compromisso de todas as instituições envolvidas na pesquisa.

Após a entrega dos dados coletados pelas equipes locais – na forma de questionários preenchidos e fitas gravadas com entrevistas –, estes foram comparados com o mapa amostral e conferidos. Em seguida, os questionários foram submetidos a processamento eletrônico, usando o *software* SPSS, quando foram realizados testes de consistência dos

¹² A fim de orientar sobre os procedimentos metodológicos utilizados pela UNESCO e a discussão do material, durante a capacitação foram distribuídos a todos: o Manual do Pesquisador, onde estavam contidas todas as orientações necessárias para que a coleta de dados fosse realizada de forma correta, informações orientando a melhor abordagem às escolas e informantes a serem pesquisados, orientações sobre a postura do pesquisador e os procedimentos para a aplicação dos questionários; os Princípios Éticos da Pesquisa, para que tomassem ciência dos valores norteadores a serem observados em todas e quaisquer circunstâncias, em especial a necessidade de observância do anonimato e confidencialidade das respostas; um exemplar dos questionários a serem aplicados; e os roteiros de entrevistas, grupos focais e de observação *in loco*.

dados. As fitas gravadas, por sua vez, foram transcritas na forma de textos para análise.

Uma vez iniciada a sistematização e análise dos dados, percebeu-se que o fenômeno estudado não apresentava padrões lineares. Ao contrário, os relatos de violência no ambiente escolar variavam muito, independentemente de serem as escolas públicas ou privadas e/ou de se situarem em cidades ou bairros considerados violentos. Esta constatação fez com que as pesquisadoras responsáveis pelo trabalho retornassem ao campo, com o intuito de compreender as razões dessa variação.

Este retorno foi precedido por uma seleção de escolas com alto e baixo índice de violência – mensurado a partir da quantificação das ocorrências relatadas por alunos, professores e pais –, em quatro capitais: Distrito Federal, Cuiabá, Rio de Janeiro e São Paulo. Nessas escolas foram realizadas entrevistas abertas individuais e em grupos focais tanto com alunos como com professores e diretores, além da observação direta *in loco*. Também o material coletado nessa ocasião foi transcrito e sistematizado na forma de textos para análise.

Este é o material empírico que sustenta a presente pesquisa, ao qual se acrescentam documentos diversos (registros administrativos, bibliografia e material educativo).

A análise e apresentação dos dados

Foram trabalhadas as questões sobre violência que compuseram os questionários dirigidos a alunos e professores em amostras de 14 capitais brasileiras, tratadas independentemente. Embora a amostra seja representativa para cada uma das capitais e, por extensão, para o conjunto das capitais estudadas, optou-se por apresentar separadamente os resultados de cada uma delas, de maneira a preservar as especificidades de cada contexto.

A análise desenvolveu-se em duas fases. Na primeira, foram tratados os dados dos alunos, considerando todas as capitais em conjunto, buscando verificar se havia relação entre a violência e fatores ligados à própria escola, às condições socioeconômico-culturais, à composição familiar, às características do local de moradia, ao contato com drogas, à cultura da violência e à presença de armas. Além desses, foram caracterizados os praticantes e as vítimas das violências.

Essas análises foram feitas por intermédio de distribuições de frequência simples e relativas e de cruzamentos entre duas ou mais variáveis¹³. As associações bidimensionais entre variáveis qualitativas foram constatadas ou refutadas por meio do teste de independência de *Qui-quadrado*, com significância de 5% e 95% de confiança estatística nas decisões. Algumas correlações de *Spearman* foram obtidas, mas os resultados não foram expressivos.

Para caracterizar o grau de violência percebido pelos alunos, foi calculado um índice, que representou a quantidade de itens assinalados nos quesitos que indicavam ocorrências violentas na escola. Esse índice foi utilizado em testes de análise de variância, com o objetivo de verificar, entre os fatores mencionados (escola, família, etc.), quais provocaram aumento na quantidade de itens assinalados. Foram feitos testes considerando uma ou mais fontes de variação, ou seja, foram feitas análises uni e multivariadas. Isto permitiu examinar a ação e a interação dos diversos fatores sobre o índice de violência.

Na segunda fase do trabalho de análise dos dados, as capitais foram tratadas separadamente. Também neste caso, foram aplicados testes de independência de *Qui-quadrado*, visando detectar associações entre as variáveis qualitativas.

Um novo índice foi calculado para quantificar a violência, usando as mesmas variáveis do anterior, acrescentando mais duas, relacionadas a testemunhos de porte de armas na escola, por alunos, professores, pais, funcionários ou outras pessoas.

Uma outra modificação introduzida nesse novo índice foi a atribuição de pesos, segundo a gravidade do fato. As variáveis relacionadas à violência física grave (agressão direta, espancamento, ferimento grave, estupro ou morte) receberam peso sete; a violência física menos grave (ocorrência de tiro sem vítimas ou assalto) recebeu peso cinco; a violência verbal (ameaças) recebeu peso três e a violência contra o patrimônio (roubo, furto, depredação), peso um. O novo índice, agora trabalhado em cada uma das capitais, passou pelas mesmas análises da fase anterior. Mais uma vez a análise de variância foi usada, tendo o índice como variável resposta.

Como pode ser observado na tabela 1.7, a seguir, na média das questões dos questionários o número de não-respostas varia entre o mínimo de 5% e o máximo de 8%.

¹³ Todos os procedimentos e medidas estatísticas utilizadas na análise dos dados encontram-se detalhadas no anexo 1.

TABELA 1.7 – Observações, por capitais das Unidades da Federação, segundo tipo de respostas às perguntas do questionário, 2000 (%)

| Tipo de Respostas* | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | BA | AL | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Não-respostas | 5 | 7 | 5 | 8 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 |
| Respostas | 95 | 93 | 95 | 92 | 94 | 95 | 94 | 94 | 93 | 94 | 94 | 94 | 94 | 95 |
| TOTAL | 100 (587917) | 100 (918082) | 100 (625240) | 100 (716474) | 100 (1149676) | 100 (671495) | 100 (618541) | 100 (867642) | 100 (689678) | 100 (679151) | 100 (712646) | 100 (1196250) | 100 (666072) | 100 (638000) |

* Os percentuais apresentados na tabela foram calculados sobre o número total de respostas oferecidas pelos alunos, por capital, qual seja, número de variáveis multiplicado pelo número de respondentes, de forma que as "não respostas" correspondem à soma das categorias não sabem/ não respondeu e as respostas ao número de respostas válidas constantes neste total.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Como regra, somente foram submetidas à análise as respostas válidas, ou seja, a não ser nos casos em que poderiam assumir significado substantivo, não foram incluídas as “não-respostas”.

Além disso, o questionário contém alguns filtros, o que significa que, conforme a resposta dada a algumas perguntas, vários dos informantes só as respondem até certo ponto. As questões apresentadas dali por diante ou deixaram de ser respondidas pelo informante em obediência às instruções do questionário ou, caso alguns tenham prosseguido nas respostas por falha de entendimento, essas foram eliminadas durante os testes de consistência dos resultados.

Por estes motivos, observa-se uma variação expressiva no número absoluto (N) de algumas variáveis. Neste sentido, vale chamar a atenção para o fato de que, como algumas informações referem-se a fenômenos de caráter não-generalizado (como a posse de armas, por exemplo), nesses casos, o número absoluto (N) mostra-se bastante reduzido, justificando uma recomendação de especial cuidado para com as inferências. Por outro lado, dois cuidados adicionais devem ser tomados com a leitura das respostas às perguntas de múltipla escolha: primeiro, em alguns casos, o número absoluto refere-se não ao total de respondentes, mas ao total de respostas, o que freqüentemente torna o número absoluto (N) muito mais elevado que o número total de respondentes¹⁴. Segundo, há várias questões de múltipla escolha que admitem apenas duas possibilidades: ou são marcadas, significando “sim”; ou não são marcadas, significando “não”. Nesses casos, não ocorrem respostas inválidas, portanto, o número absoluto (N), será o mesmo em diversas tabelas. Finalmente, quanto aos percentuais, tendo em vista pequenos diferenciais de arredondamento, admitem-se variações no total entre 98% e 101%.

Na pesquisa qualitativa, um dos momentos mais importantes do trabalho é a análise das informações. Esta é realizada por meio da sistematização das respostas dos participantes, identificando e classificando as categorias mais significativas. É feita uma exploração progressiva das respostas, utilizando subcategorias de dados organizados por temas.

No que se refere à observação *in loco*, o produto obtido foram roteiros preenchidos. Alguns dos itens desses roteiros admitiam quantificação. Para isso, foram listadas as respostas e, em seguida, agregadas

¹⁴ Em todas as tabelas o número absoluto encontra-se entre parênteses.

em categorias afins, dando origem a novas variáveis, inclusive alguns índices. Nesses casos, embora recebendo tratamento quantitativo, esses dados não são de natureza estatística, especialmente considerando que, vale reiterar, a observação foi realizada tanto nas escolas da amostra probabilística como nos estabelecimentos selecionados por critérios intencionais. Trata-se, portanto, de simples quantificação, não autorizando inferência estatística. Outros itens da observação *in loco* foram tratados segundo os procedimentos de análise qualitativa. Nesses casos, são apresentados como registros das percepções dos observadores.

A análise das entrevistas revelou as principais mensagens emitidas pelos participantes, assim como as divergências e convergências entre os grupos da amostra. Em uma primeira etapa, foi realizado um tratamento sistemático dos dados qualitativos que permitiu a análise dos conteúdos dos depoimentos.

As categorias de análise surgiram dos dados segundo padrões e repetições, baseando-se nas referências culturais do grupo pesquisado como ponto de início, começando com as perguntas da pesquisa, as suas hipóteses, sua problemática e temas-chave para o estudo. Nesta análise, priorizou-se extrair preocupações, prioridades e percepções de cada ator social envolvido na pesquisa, tal como eles as manifestavam, sem censura, discriminação nem intenção de provar uma hipótese ou outra.

Em uma segunda etapa, procedeu-se também à hierarquização das mensagens-chave, em função da frequência de aparição, em cada um dos grupos, buscando compreender a importância dada a elas em cada um. Além disso, efetuou-se comparações intergrupos e intervariáveis, de modo a perceber as diferenças e os pontos de convergência entre as categorias de pessoas: faixas de idade, homens e mulheres, cargos, etc. O trabalho de análise do material qualitativo procurou garantir a fidelidade nas análises, de modo que, se estas forem refeitas por outro pesquisador, adotando o mesmo método, os resultados não mudem.

Crítérios e limites de generalização

Utilizou-se o cadastro do Censo Escolar de 1998 por se tratar do último conjunto de dados do INEP-MEC disponível ao público na época. Naquela ocasião estavam chegando os dados referentes ao Censo Escolar de 2000, mas este ainda teria um longo percurso até toda

crítica de consistência ser realizada e só após isto seria colocado à disposição do público¹⁵. Dessa forma, o levantamento seria feito com um cadastro com defasagem de dois anos.

Isto leva à seguinte pergunta: até onde esta defasagem poderia gerar vieses nos resultados? A resposta está parcialmente dada nos itens acima, mas outro aspecto é também relevante: a diferença de tempo entre o cadastro (Censo Escolar de 1998) e a coleta de dados é de apenas dois anos. Esse tempo é muito pequeno para que tenha ocorrido qualquer alteração significativa entre as duas populações (do cadastro e das escolas pesquisadas). Além disso, algumas eventuais divergências

¹⁵ Essa possível defasagem entre a situação levantada pelo Censo Escolar e a situação real de campo na data da pesquisa poderia ocasionar situações como as que seguem:

- i. Abertura de novas escolas.
- ii. Fechamento ou desaparecimento de escolas.
- iii. Aumento do número de turmas e/ou alunos de determinada escola selecionada.
- iv. Diminuição do número de turmas e/ou alunos de determinada escola selecionada.
- v. Mudança da estrutura etária entre as coortes.

À primeira vista as situações descritas acima podem gerar alguns erros ou vieses. Mas ao examinar com mais atenção essas situações, pode-se avaliar o risco real de alteração significativa dos resultados, considerando cada uma dessas hipóteses. Vejamos:

- i. Abertura de novas escolas. Elas não estariam no cadastro usado para a seleção da amostra, portanto fariam parte de uma “população invisível” quando da realização do planejamento da amostra. É, porém, razoável supor que em menos de dois anos: a) o número de escolas criadas não é grande; b) o número de alunos matriculados numa nova escola geralmente não é expressivo.
- ii. Fechamento ou desaparecimento de escolas. Nesse caso, a lista de substituição de escolas supre a necessidade. É, de certa forma, um meio de aproximar a situação do cadastro da situação real.
- iii. Aumento do número de turmas e/ou alunos de determinada escola selecionada não tem influência na seleção da amostra. Cada equipe teve uma “tabela de sorteio” que garantiria a aleatoriedade da seleção da turma.
- iv. Da mesma forma que no item anterior, a diminuição do número de turmas e/ou alunos de determinada escola selecionada não tem influência na seleção da amostra e sua representatividade.
- v. A mudança da estrutura etária entre as coortes de estudantes de 1998 e 2000 tampouco é importante. Primeiro porque, na realidade, não há mudança de idades, são os alunos que mudam de idade (e também de série) e não a média de idade dos alunos de uma série determinada. Como o estudo é focado sobre o comportamento dos alunos que frequentam determinada série, a diferença entre o cadastro e a situação real de campo é irrelevante.

foram solucionadas com a substituição de escolas. Para as escolas criadas no interstício, que estavam fora, é razoável supor que: (a) são em pequeno número; (b) não são escolas grandes; (c) não têm um número expressivo de alunos. Por isso não têm o poder de gerar um viés.

Considerado o desenho e a crítica da amostra, pode-se sustentar que a pesquisa realizada tem total validade, sendo perfeitamente legítima a generalização no período nos municípios-sede das capitais pesquisadas. É que, guardados os cuidados tradicionalmente adotados para a inferência estatística, seus resultados podem ser legitimamente expandidos para os dias atuais.

Nas séries/turmas selecionadas, os questionários foram aplicados segundo a técnica de *clinical research*¹⁶, ou seja, foram distribuídos a todos os alunos para que respondessem autonomamente, sem a interveniência direta do pesquisador. Os relatórios de coordenação/supervisão dos trabalhos de campo não registram objeções dos alunos a responder os questionários, sendo praticamente nulo o número de não-respondentes.

Todos os alunos dessas séries/turmas selecionadas receberam questionários para serem preenchidos por seus pais ou responsáveis, sendo livre a devolução. Da mesma forma, em todas as escolas foram distribuídos questionários auto-aplicáveis a todos os membros do corpo técnico-pedagógico¹⁷, sendo também livre o retorno.

Tendo em vista o elemento de arbítrio pessoal na devolução dos questionários, as amostras compostas por pais e professores não são probabilísticas, não sendo possível calcular sua margem de erro nem seu coeficiente de confiança, o que inviabiliza inferências estatísticas. Portanto, os dados provenientes desses informantes são tratados como complementares àqueles obtidos mediante as respostas dos alunos.

No que se refere aos dados resultantes da quantificação dos Roteiros de Observação é necessário ter em mente que, como agregam informações sobre as escolas selecionadas probabilisticamente e sobre

¹⁶ *Clinical research* é um procedimento de coleta de dados quantitativos, mediante questionários auto-aplicáveis respondidos individualmente por um conjunto mais ou menos numeroso de informantes, reunidos em um mesmo espaço físico, sob a supervisão e controle de um pesquisador.

¹⁷ Nesses casos, como regra, as tabelas mencionam “membros do corpo técnico-pedagógico”, compreendendo professores, diretores, coordenadores e supervisores de ensino e orientadores educacionais. Contudo, como os professores representam a maioria desse grupo, no texto, geralmente, as respostas são a eles referidas.

as escolas selecionadas intencionalmente (amostra qualitativa), também não admitem inferência estatística.

Consideradas todas essas ressalvas, cabe um pequeno comentário acerca da generalização dos achados deste trabalho, especialmente considerando que todas as conclusões aqui apresentadas se referem aos alunos, ao corpo técnico-pedagógico e aos pais ligados às escolas pesquisadas dos Estados – e não apenas aos informantes. Usualmente, grande parte do público aceita sem dificuldades as generalizações de dados quantitativos. O mesmo não ocorre quando se trata de dados qualitativos. Morse (1999), porém, argumenta que, assim como a pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa é generalizável, apesar de os critérios de generalização diferirem entre uma e outra.

Na primeira, a possibilidade de generalizar está ligada às características demográficas, que garantem a comparabilidade entre uma amostra e a população estudada. Se as características demográficas de uma amostra aleatoriamente selecionada forem similares àquelas da população, presume-se que os achados na amostra sejam similares e, portanto, generalizáveis para toda a população.

Já na pesquisa qualitativa, cada membro de uma amostra relativamente pequena é selecionado propositadamente, de acordo com a contribuição que pode prestar à produção do conhecimento e ao teste de teorias. É essa seleção que assegura que a teoria é compreensiva e contempla as exceções. Assim, o conhecimento adquirido engloba todos os cenários que possam ser identificados na população. A teoria é aplicável ao grupo imediato e a todas as situações similares, questões e problemas, sem considerar a comparabilidade da composição demográfica dos grupos.

3. CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO AMOSTRADO

Entre os estudantes das capitais pesquisadas, predominam os de sexo feminino, variando do mínimo de 51%, em Goiânia, até o máximo de 58%, em Maceió (tabela 1.8).

A faixa etária mais numerosa entre os que estudam no ensino fundamental a partir da 5ª série e no ensino médio é a de 11 a 17 anos, que atinge o mínimo de 66%, em Belém, e o máximo de 88%, em São Paulo. Os maiores percentuais de estudantes de idade entre 11 e 14 anos foram observados em Vitória (49%) e Porto Alegre (45%). Já em Cuiabá, Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis, 45% dos estudantes ou mais tinha de 15 a 17 anos, na ocasião da pesquisa (tabela 1.9).

TABELA 1.8 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo sexo, 2000 (%)*

| SEXO | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-----------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Feminino | 56 | 51 | 53 | 55 | 54 | 52 | 54 | 58 | 54 | 55 | 53 | 52 | 54 | 53 |
| Masculino | 44 | 49 | 47 | 45 | 46 | 48 | 46 | 42 | 46 | 45 | 47 | 48 | 46 | 47 |
| TOTAL | 100 (330752) | 100 (194086) | 100 (82307) | 100 (232388) | 100 (188775) | 100 (348941) | 100 (242117) | 100 (109741) | 100 (446962) | 100 (56270) | 100 (659929) | 100 (1446554) | 100 (49777) | 100 (168107) |

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 1.9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo faixa-etária, 2000 (%)*

| FAIXA ETÁRIA | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| 11 a 14 anos | 44 | 39 | 36 | 42 | 27 | 41 | 35 | 39 | 36 | 49 | 38 | 41 | 35 | 45 |
| 15 a 17 anos | 29 | 38 | 48 | 31 | 39 | 32 | 40 | 38 | 36 | 34 | 45 | 47 | 45 | 41 |
| 18 a 20 anos | 20 | 16 | 12 | 20 | 26 | 19 | 22 | 16 | 21 | 13 | 14 | 10 | 17 | 12 |
| 21 a 24 anos | 8 | 6 | 4 | 7 | 9 | 8 | 6 | 7 | 6 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 |
| TOTAL | 100 (327066) | 100 (193183) | 100 (82303) | 100 (233276) | 100 (187530) | 100 (350508) | 100 (240121) | 100 (109508) | 100 (444854) | 100 (55194) | 100 (656846) | 100 (1435981) | 100 (49144) | 100 (167024) |

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Mais de 90% dos estudantes têm irmãos, com exceção do Rio de Janeiro, Porto Alegre, Bahia e Vitória e são solteiros (tabela 1 em anexo). Os que não vivem com sua família – nuclear ou extensa – limitam-se no máximo a 3%, em Belém e 2% em Fortaleza, Distrito Federal e Maceió (tabela 1.10).

Como mostra a tabela 1.11, a maioria dos alunos sempre viveu na mesma cidade em que estudava na ocasião da pesquisa. Os que migraram de outras cidades variaram do máximo de 27%, em Goiânia ao mínimo de 10%, no Rio de Janeiro e 11% em Porto Alegre.

Os alunos que só estudam variam do mínimo de 64%, em Goiânia, ao máximo de 85%, em Recife. Na primeira dessas capitais, encontra-se o maior percentual de estudantes com trabalho fixo (30%) e, em São Paulo, ocorre o maior índice de alunos que realizam trabalho eventual (9%). Entre os que trabalham, a maioria ajuda a sustentar a família, sendo os percentuais mais altos registrados em Fortaleza e Maceió (tabela 1.12).

Os pais e mães da maioria dos alunos estudaram da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Não há diferenças significativas entre a escolaridade dos pais e a das mães (tabela 1.13).

Um índice composto pela disponibilidade de bens duráveis e serviços mostra que, entre os estudantes, a chamada classe A ou classe alta é representada por, no máximo, 1%. Também são pouco numerosos os de classe B ou classe média alta, variando do máximo de 18%, no Rio de Janeiro, ao mínimo de 5%, em Manaus. O estrato social mais numeroso corresponde à classe C ou classe média média, cujos percentuais variam entre 49%, em Manaus, Cuiabá e Maceió e 79%, em Florianópolis. Os estudantes de classe D ou classe média baixa são mais numerosos em Manaus (46%), variam próximo a 1/3, em Belém, Maceió, Salvador, e Cuiabá. Ficam em torno de 1/4 em Fortaleza, Vitória e Distrito Federal e apresentam os menores percentuais no Rio de Janeiro (14%) e Florianópolis (12%) (tabela 1.14).

Estes dados permitem diversas observações relevantes. Primeiro, também entre os alunos escolarizados se reproduz a pirâmide de desigualdade social brasileira, em que a classe A é muito reduzida, quando comparada aos outros estratos sociais. Em segundo lugar, as classes B e C reúnem a maioria dos estudantes, cujos percentuais se reduzem na classe D. Como, no Brasil, a classe D é mais numerosa, nesse estrato, uma parcela proporcionalmente maior encontra-se fora das escolas. Finalmente, esta tendência mostra-se consistente com o fato de que são ínfimos os registros de estudantes de classe E, ou seja, os desvalidos efetivamente não se encontram nas escolas, nas capitais estudadas.

Estas, portanto, são as características socioeconômicas dos alunos nas catorze capitais que compõem o estudo aqui apresentado.

TABELA 1.10 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo composição familiar, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Vivem com pai/padrasto e mãe/madrasta e parentes | 60 | 77 | 66 | 65 | 60 | 60 | 68 | 63 | 60 | 68 | 68 | 73 | 73 | 71 |
| Vivem só com a mãe ou só com o pai | 22 | 18 | 18 | 16 | 16 | 18 | 18 | 20 | 21 | 18 | 19 | 18 | 16 | 19 |
| Vivem com parentes | 10 | 3 | 9 | 11 | 17 | 14 | 9 | 10 | 12 | 6 | 8 | 6 | 6 | 6 |
| Vivem com companheiro(a) | 5 | 2 | 4 | 7 | 4 | 6 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Vivem com pessoas que não são pais nem parentes | 2 | - | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 |
| Vivem sozinhos | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | 1 | 1 |
| TOTAL | 100 (296806) | 100 (171286) | 100 (76084) | 100 (215957) | 100 (172946) | 100 (326352) | 100 (227376) | 100 (102256) | 100 (400016) | 100 (51904) | 100 (621383) | 100 (1320215) | 100 (45890) | 100 (154346) |

Foi perguntado aos informantes: "tirando irmãos/irmãs, com quem você mora?"

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

63

TABELA 1.11 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo condição de migração, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Nunca migraram | 77 | 73 | 76 | 80 | 83 | 84 | 84 | 80 | 85 | 80 | 90 | 88 | 83 | 89 |
| Migraram de outras cidades | 23 | 27 | 24 | 20 | 17 | 16 | 16 | 20 | 15 | 20 | 10 | 12 | 17 | 11 |
| TOTAL | 100 (329728) | 100 (196463) | 100 (82906) | 100 (235442) | 100 (189473) | 100 (353900) | 100 (242734) | 100 (111535) | 100 (444846) | 100 (56428) | 100 (657602) | 100 (1438712) | 100 (49612) | 100 (167968) |

Foi perguntado aos informantes: "Nos últimos cinco anos, em que cidade você morou? Em outra cidade; Em várias cidades; Só nessa cidade."

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 1.12 - Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo exercício e características da atividade produtiva, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Só estudam | 76 | 64 | 73 | 84 | 80 | 73 | 85 | 81 | 77 | 84 | 80 | 76 | 72 | 78 |
| Realizam trabalho fixo | 18 | 30 | 18 | 11 | 13 | 20 | 9 | 13 | 15 | 12 | 13 | 15 | 20 | 15 |
| Realizam trabalho eventual | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 8 | 4 | 7 | 9 | 8 | 7 |
| TOTAL | 100 (317640) | 100 (184588) | 100 (79433) | 100 (227355) | 100 (183717) | 100 (336810) | 100 (233541) | 100 (106881) | 100 (426031) | 100 (54450) | 100 (640660) | 100 (1382800) | 100 (47171) | 100 (163700) |
| Contribuem para o sustento da família** | 61 | 66 | 65 | 69 | 66 | 74 | 63 | 73 | 64 | 67 | 58 | 61 | 49 | 55 |
| TOTAL (N) | (75868) | (65948) | (20685) | (35448) | (34453) | (86723) | (35549) | (19437) | (95453) | (8051) | (119826) | (319557) | (12496) | (35077) |
| Idade média do início das atividades produtivas | 15,12 | 14,08 | 13,88 | 14,59 | 15,66 | 15,22 | 15,49 | 14,57 | 14,65 | 14,36 | 14,92 | 14,42 | 15,11 | 14,53 |

Foi perguntado ao informante: "Atualmente, você trabalha? Se trabalha, o seu trabalho contribui para o sustento da família? Com quantos anos você começou a trabalhar?"

* Dados expandidos.

** Os percentuais correspondem apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 1.13 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação segundo escolaridade paterna e materna, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Escolaridade paterna | | | | | | | | | | | | | | |
| Não estudou | 12 | 10 | 8 | 11 | 7 | 12 | 5 | 13 | 10 | 5 | 4 | 9 | 14 | 3 |
| 1.ª a 4.ª série ensino fundamental | 23 | 25 | 18 | 21 | 17 | 23 | 13 | 21 | 19 | 18 | 15 | 22 | 16 | 15 |
| 5.ª a 8.ª série ensino fundamental | 27 | 28 | 23 | 30 | 27 | 28 | 20 | 23 | 24 | 21 | 19 | 23 | 19 | 27 |
| Ensino médio, completo ou não | 28 | 27 | 29 | 29 | 37 | 29 | 32 | 26 | 33 | 29 | 37 | 23 | 31 | 35 |
| Ensino superior, completo ou não | 9 | 11 | 23 | 9 | 13 | 8 | 31 | 17 | 15 | 27 | 25 | 24 | 20 | 20 |
| TOTAL | 100 (277624) | 100 (168386) | 100 (73609) | 100 (206229) | 100 (163731) | 100 (301882) | 100 (215656) | 100 (93998) | 100 (378158) | 100 (49673) | 100 (570039) | 100 (1261163) | 100 (45019) | 100 (151556) |
| Escolaridade materna | | | | | | | | | | | | | | |
| Não estudou | 9 | 8 | 7 | 9 | 6 | 10 | 7 | 14 | 9 | 5 | 4 | 8 | 14 | 3 |
| 1.ª a 4.ª série ensino fundamental | 21 | 24 | 17 | 22 | 15 | 23 | 13 | 22 | 18 | 18 | 14 | 22 | 17 | 14 |
| 5.ª a 8.ª série ensino fundamental | 28 | 31 | 23 | 31 | 28 | 29 | 23 | 24 | 24 | 21 | 23 | 26 | 21 | 29 |
| Ensino Médio, completo ou não | 30 | 26 | 31 | 30 | 40 | 27 | 31 | 25 | 34 | 29 | 35 | 22 | 33 | 36 |
| Ensino superior, completo ou não | 11 | 10 | 23 | 8 | 11 | 10 | 27 | 15 | 16 | 26 | 23 | 22 | 15 | 18 |
| TOTAL | 100 (291139) | 100 (174080) | 100 (74020) | 100 (207750) | 100 (171490) | 100 (316535) | 100 (223136) | 100 (98284) | 100 (376568) | 100 (50622) | 100 (594325) | 100 (1295673) | 100 (45819) | 100 (155494) |

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Tabela 1.14 - Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo estrato social, 2000 (%)*

| Estrato Social** | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| A-B | 7 | 6 | 13 | 5 | 7 | 6 | 21 | 9 | 9 | 18 | 13 | 11 | 9 | 12 |
| C | 71 | 53 | 49 | 49 | 56 | 69 | 51 | 49 | 56 | 61 | 73 | 72 | 79 | 71 |
| D | 22 | 41 | 38 | 46 | 37 | 25 | 28 | 42 | 35 | 21 | 14 | 17 | 12 | 17 |
| TOTAL | 100 (329879) | 100 (193676) | 100 (82989) | 100 (235150) | 100 (189513) | 100 (354106) | 100 (244175) | 100 (111638) | 100 (442900) | 100 (56390) | 100 (659337) | 100 (1443698) | 100 (49666) | 100 (168733) |

* Dados expandidos.

** O estrato social foi obtido através da média ponderada das variáveis que indicam o acesso do informante a bens de consumo e serviço: rádio, televisão a cores, geladeira, aparelho de som com Cd, vídeo cassete, forno de microondas, banheiro, empregada doméstica, carro de passeio, telefone celular. Os valores obtidos foram divididos em quatro "classes": A, B, C e D.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

CAPÍTULO 1

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: REVISITANDO A LITERATURA

Este capítulo examina a literatura internacional e nacional sobre violências nas escolas, considerando o desenvolvimento histórico desse campo de conhecimento, o tratamento conferido ao objeto em alguns países, o debate em torno das definições temáticas mais recorrentes, assim como associações e quadros teórico-metodológicos mais comuns. Ao final focaliza-se a literatura nacional em perspectiva comparada, destacando-se algumas das suas lacunas.

1.1 O DEBATE

Analisando historicamente a tradição de estudos da violência no meio escolar, Debarbieux chama a atenção para relevantes mudanças tanto no que é considerado violência como, também, no olhar a partir do qual o tema é abordado. *“Uma lição essencial da história poderia ser esta variabilidade de sentidos da violência na educação, correlacionada às representações da infância e da educação”* (Debarbieux, 1996: 32). O autor identifica uma fase na qual as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais).

Na literatura contemporânea, ao contrário, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência entre alunos ou desses contra a propriedade (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos¹⁸.

¹⁸ De fato, as crianças foram “disciplinadas”, inclusive pela força, desde a antiguidade até épocas mais recentes. A palavra hebraica *mísar* significa, ao mesmo tempo, instrução e correção, castigo. Os gregos defendiam que se a infância e a juventude não eram

Esta disjuntiva transfere o foco para as diferentes formas de violência e para a necessidade de definir o que significam, precisamente, violências nas escolas. De fato, as ênfases dos estudos dependem muito daquilo que é definido como violência. E, como ocorre com outros temas, também quanto às violências nas escolas, é necessário afinar definições apropriadas ao objeto de referência.

Neste sentido, Chesnais (1981) chama a atenção para o fato de que existem várias concepções de violência, as quais devem ser hierarquizadas segundo o seu custo social. Para o autor, o referente empírico deste conceito é a violência física – inclusive a violência sexual – que pode resultar em danos irreparáveis à vida dos indivíduos e, conseqüentemente, exige a reparação da sociedade mediante a intervenção do Estado.

A segunda concepção abrangeria a violência econômica, que se refere somente aos prejuízos causados ao patrimônio, à propriedade, especialmente aqueles resultantes de atos de delinqüência e criminalidade contra os bens, como o vandalismo¹⁸. Para o autor, essa modalidade foge ao significado estrito de violência, já que não caracteriza a violação da integridade da pessoa.

Uma terceira concepção tem por foco a idéia de autoridade, que possui forte conteúdo subjetivo e, segundo o autor, encontra-se na moda: trata-se da chamada violência moral ou violência simbólica. Chesnais sustenta que *“falar de violência neste sentido é um abuso de linguagem, próprio a certos intelectuais ocidentais, excessivamente bem instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime”* (Chesnais, 1981:13).

idades da loucura, eram idades de falta de razão e de excessos. Essas concepções justificariam a pedagogia aplicada em tempos passados, na qual os castigos físicos e psíquicos eram empregados com freqüência. No século XX, os castigos diminuiram consideravelmente, mas não desapareceram totalmente, e os professores ainda os aplicaram até a década de 1970, na Europa (Debarbieux, 1996).

¹⁹ Segundo Chesnais, os franceses se identificam tão intimamente com o seu patrimônio e seus bens que, muitas vezes, reagem mais intensamente quando esses são violados do que quando a sua própria pessoa sofre a violência. Daí esta tendência de atribuir à violência uma conotação econômica, confundindo-a com delinqüência. Fica claro, nas palavras do autor, que o seu entendimento de violência econômica não se refere às desigualdades na estrutura de posições no mercado nem aos déficits de cidadania resultantes das assimetrias sociais (Chesnais, 1981: 13).

Este autor sustenta que somente a primeira concepção tem por base uma definição etimologicamente correta, encontra amparo nos códigos penais e nas perspectivas profissionais – médicas e policiais, por exemplo – quanto ao fenômeno. Assim, a violência física é que significaria efetivamente a agressão contra as pessoas, já que ameaça o que elas têm de mais precioso: a vida, a saúde, a liberdade (Chesnais, 1981: 14).

Bernard Charlot refere-se à dificuldade em definir violência escolar, não somente porque esta remete aos “*fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar*”, mas também porque desestrutura “*as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)*”. (Charlot, 1997: 01)

Além disso, a dificuldade em delimitar as fronteiras aumenta devido ao fato de que o significado de violência não é consensual. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e, provavelmente, do sexo.

Charlot amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis:

- a) *violência*: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b) *incivilidades*: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c) *violência simbólica ou institucional*: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Para Charlot (1997), se a agressão física ou a pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as “incivilidades” que representam a principal ameaça para o sistema escolar.

Porém Debarbieux (1998) critica tal postura como “obsoleta”, não somente pelo reconhecimento de diversos direitos, mas também por sentidos das “pequenas delinqüências” e das incivilidades, quebras do pacto social de relações humanas e de regras de boa convivência (Debarbieux, 1998). É comum enfatizar-se como fatos violentos os atos

reconhecidos como delituosos pelo código penal e outros codificados como tal pela moral da época e do lugar. Segundo Debarbieux:

Pode-se finalmente concluir que um estudo sobre a violência e a insegurança no meio escolar deveria considerar: i) os crimes e delitos tais quais os furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, etc., conforme qualificados pelo código penal; ii) as incivildades, sobretudo conforme definidas pelos atores sociais; e iii) sentimento de insegurança, ou sobretudo aqui o que denominamos “sentimento de violência” resultante dos dois componentes precedentes, mas também oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência. (Debarbieux, 1996: 42)

Também para Dupâquier (1999), justifica-se a preocupação com vários tipos de violência na escola, tanto pelo princípio dos direitos humanos, pelo lado das vítimas, como também por sua expressão e por seu crescimento. Haveria de se indignar socialmente com o sentido de violência para as vítimas, para as instituições que a sofrem, para a democracia. Seria necessário reduzir a insegurança das escolas²⁰ e cuidar do risco de vitimização de jovens nesse ambiente, principalmente por seus pares.

Ainda que este autor considere a violência escolar uma transgressão da ordem e das regras da vida em sociedade, adverte que não se deve confundir-la com agressividade e reconhece que é difícil estabelecer os limites entre violência na escola e transgressões das regras de civildade²¹. Ele inclui entre manifestações de violência na escola: violência contra os bens individuais (roubo e extorsão), contra a propriedade coletiva (vandalismo), as violências verbais ou morais contra alunos, funcionários e professores e as violências físicas. O autor afirma que a violência na escola deveria se ater a fenômenos com o sentido de “*uma transgressão brutal da ordem escolar e das regras da sociedade*” (Dupâquier, 1999: 08).

De fato, como também adverte Hanke (1996), ao analisar escolas nos EUA, não basta focalizar atos considerados criminosos e extremos, pois isso não colaboraria para melhor entender a natureza, a extensão e as associações entre violências e a vitimização.

²⁰ A literatura sobre violência na escola inclui preocupação especial com os jovens, refletindo-se sobre os conceitos não só de violência, mas de escola e juventude, mas não se limita a estes.

²¹ Preocupação também comum em vários autores brasileiros sobre a temática, a exemplo de Fukui (1992).

Já Ortega (2001), a partir de trabalhos na Espanha, observa que a violência é um tema que desperta certa “ambivalência moral”, principalmente quando se refere a crianças e jovens, e que a expressão “violência escolar” provocaria uma rejeição, sendo que nos anos 90, na Europa, tal negação é mais forte. No entanto, vir-se-ia, pelo menos, enfrentando e procedendo pesquisas²².

Similarmente, Hayden e Blaya (2001) apontam que nos estudos na Inglaterra existe um complicador adicional ao fato de que, no dicionário, o vocábulo violência tem como indicador apenas a violência física. Seria o de que o termo, não usado comumente no discurso acadêmico para qualificar o comportamento de adultos e crianças no meio escolar, envolve conotações emocionais. Nesse país, nos estudos sobre violência na escola o mais comum seria usar termos outros, como “agressividade” ou “comportamento agressivo” dos alunos²³. Várias pesquisas focalizam conflitos entre alunos (*harçèlement*), denominados de *bullying*²⁴. Também são feitas referências a perturbações (*disruption*) no sistema de aprendizagem ou nas aulas, causadas por “atitudes indesejáveis; a *décrochage* – ‘desengajamento’ ou desinteresse pela escola e pela aprendizagem”; e a comportamentos anti-sociais, ou seja, os “*atos que implicam não respeito à lei e ações que não são necessariamente ilegais e que não dão lugar a uma perseguição pela justiça*” (Rutter *et al.*, 1998, *apud* Hayden e Blaya, 2001).

²² No final dos anos 90, o estado espanhol – com a colaboração do Unicef – desenvolveu uma ampla pesquisa sobre violência nas escolas e desenhou um programa de intervenção: o Projeto Sevilha.

²³ Por exemplo, em pesquisas sobre *school bullying*, modalidade de comportamento agressivo a ser focalizado adiante. O termo não encontra uma exata tradução no português – aproxima-se, na melhor das hipóteses, de algo como “intimidação física” – o que não implica a não-ocorrência no Brasil.

²⁴ *Bullying* é definido por Nancy Day (1996: 44-45) como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Ela comenta que quatro fatores contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de *bullying*: 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou adolescente; e 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. Diz ainda que a maioria dos *bullies* são meninos, mas as meninas também o podem ser. As meninas que são *bullies* utilizam às vezes métodos indiretos, como fofocas, a manipulação de amigos, mentiras e a exclusão de outros de um grupo.

Também autores brasileiros buscam refinar o conceito de violência, considerando a população-alvo, os jovens e o lugar social da instituição objeto, a escola. A literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas inclui o acento na ética e na política e a preocupação em dar visibilidade a “violências simbólicas”. Por exemplo, Sposito (1998) como Arendt (1961), encontra um nexo entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação – que, de alguma forma, é matéria-prima do conhecimento/educação. Assim, para a autora, “*violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito*” (Sposito, 1998: 60)²⁵.

Os termos usados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinqüência juvenil²⁶, sendo tal enfoque pouco usual na Inglaterra. Para alguns autores, na literatura anglo-saxônica, o termo violência na escola só deveria ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores (Curcio & First, 1993; Steinberg, 1991, *apud* Flannery, 1997) ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Além do conceito de delinqüência juvenil, estudos sobre violência na escola, nos EUA, costumam recorrer a termos como agressão, conflito, condutas desordeiras, comportamentos criminosos, comportamento anti-social. Diante disso, Flannery (1997) ressalta a importância de cuidar da terminologia e diferenciar tipos de violência e, em particular, distinguir o que se entende por violência e “comportamento anti-social”.

Alerta Flannery (1997) que vinha sendo observada uma mudança quanto à prevalência do tipo de violência escolar. Progressivamente, os atos de vandalismo ou de delito contra a propriedade estariam sendo substituídos pela violência contra as pessoas. Note-se que igual tendência também vinha sendo observada no Brasil (Codo e Vasques-

²⁵ Sposito (1998) chama a atenção para que também se discuta como violência escolar casos de “racismo” ou de “intolerância”.

²⁶ Delinqüência juvenil corresponde a atos que vão contra a lei ou potencialmente sujeitos a uma medida penal. Estaria mais associada a agressão física e a vandalismo e estupro (Hayden e Blaya, 2001).

Menezes, 2001). Também nas brigas vir-se-ia passando das palavras e punhos para as armas, especialmente de fogo, o que provocaria o aumento de casos com desfecho letal.

Um outro fenômeno associado a situações de violência é a disponibilidade de armas de fogo e as mudanças que isso impõe às comunicações conflituosas, contribuindo para o aumento do caráter mortal dos conflitos nas escolas. Diferentes pesquisas, baseadas em *surveys* nos EUA, sugerem que os jovens que carregam arma para a escola, comumente, têm a intenção de se defender, mais do que perpetrar um crime (Flannery, 1997). Mas outros estudos, como os de Breines *et al.* (2000), destacam também a associação entre arma e masculinidade, entre arma e necessidade de exibir símbolos de poder, além do efeito de demonstração ou dissuasão.

As pesquisas sobre violência nas escolas nos EUA seriam influenciadas pelo foco da mídia sobre grupos singulares, como as gangues, grupos de jovens com práticas ritualísticas e linguagens próprias, associados com violência, especialmente de natureza xenófoba. Isso é criticado por Hagedorn (1998), que defende que tal associação não ocorre, necessariamente, em todos os casos. De fato, nos últimos 15 anos, tem-se observado nas escolas americanas o incremento de atos violentos praticados por indivíduos isolados ou em duplas.

Se há polêmica quanto ao conceito mais amplo, quando se trata de violência nas escolas, há de se cuidar, por outro lado, do moralismo e juízos de valor que cercam os termos usados sobre comportamentos. Segundo Hayden e Blaya (2001: 44):

(...) Todos os conceitos sobre comportamentos são discutíveis, particularmente aqueles que concernem ao que se considera como comportamento anti-social, delinqüente ou perturbado. Importante ter em mente quem o define, quem é qualificado como tal e o ato ou o que é perturbado (Hayden e Blaya, 2001: 44).

Mas há consenso quanto ao fato de que não só a violência física mereceria atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre violência mais afins com as realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos envolvidos (Budd, 1999, *apud* Hayden e Blaya, 2001).

1.1.1 Os tipos de violências nas escolas

Reitera-se que são muitos os tipos de violências analisados sendo mais comuns, em especial na literatura norte-americana, o olhar sobre gangues, xenofobia e *bullying*. Esses temas também viriam concentrando mais estudos na Europa, especialmente na França, sobre incivildades no meio escolar. Este último é outro termo ambíguo, não considerado por alguns autores (Dupâquier, 1999) como violência, e mais referido como agressividade ou padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro.

Porém, particularmente na França, é consenso que a incivildade – sendo expressão de agressividade, insensibilidade para com direitos dos outros ou violência – requer cuidados para que as relações sociais no meio escolar sejam menos hostis.

Considerando pesquisas que desenvolveu na França, Peralva (1997) trata a violência enquanto fenômeno urbano, interno à escola e que se sustenta na incivildade, em contraponto ao termo “civildade”, adotado por Norbert Elias²⁷. Segundo a autora, mais que a ordem dos delitos, a violência escolar na França passou, em meados da década de 90, a pertencer à ordem das “*transgressões puramente comportamentais*”.

O conceito de incivildade mostra-se mais palpável por sua operacionalização, o que também identifica sua ambigüidade. Considerando estudos sobre escolas na França, Dupâquier (1999) refere-se a incivildades como o encontrado empiricamente: delitos contra objetos e propriedades, como estragos em caixas de correspondência, quebra de portas e vidraças, danificação das instalações elétricas, elevadores, móveis e equipamentos, prédios e veículos. Ressalta o comum quanto à danificação proposital de cabines telefônicas e até a provocação de incêndios e pichações. As incivildades contra pessoas podem tomar a forma de intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças).

²⁷ O foco deixa de ser a delinquência e a referência é o *Processo Civilizatório* – Conjunto da obra de Norbert Elias o número especial dos *Cahiers Internationaux de Sociologie: Norbert Elias: Une lecture plurielle*. vol. 99, 1995. Processo civilizatório seria a codificação dos comportamentos, sua normatização. É o compartilhamento de regras comuns a respeito de como se comportar em sociedade.

Outra forma de incivilidade seria o descuido com o asseio das áreas coletivas, como os banheiros, assim como a ostentação de símbolos de violência, ou a adoção de atitudes destinadas a provocar o medo, como o porte de armas e posturas ameaçadoras e sexistas. A prática pública de atos considerados ilícitos, como o porte e o consumo de drogas, ou a transgressão aos costumes, também se enquadraria nas incividades, sobretudo na França.

Segundo Debarbieux (1998), as incividades seriam violências anti-sociais e antiescolares, quando mais traumáticas, pois silenciadas e banalizadas para proteção da escola, tomando muitas vezes a forma de violência simbólica. Segundo Bourdieu (2001), seriam permitidas por um poder que não se nomeia, não se deixa assumir como conivente e autoritário. Assim, professores não vêem, não reclamam e as vítimas não são identificadas como tais. No racismo e nas ações xenófobas também seria comum tal cumplicidade não assumida por jovens, adultos, alunos e professores.

A necessidade de estabelecer limites conceituais entre violência e agressividade também é enfatizada por autores brasileiros, ainda que ambas devam ser objeto de preocupação em uma cultura de não-violência e de respeito aos direitos humanos. Fukui (1992), analisando escolas em São Paulo, sugere, para distinguir violência de agressividade, recorrer-se à chamada de Jurandir Freire (1984, *apud* Fukui, 1992: 103), para quem violência seria o *“emprego desejado de agressividade com fins destrutivos”*. Assim sendo, *“agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões da agressividade humana, mas não necessariamente manifestações de violência. Na violência, a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição”*. Contudo, Fukui também identifica como formas de violência *“os furtos e roubos, que atingem o patrimônio da escola, e as agressões, que atingem diretamente a pessoa”* (Fukui, 1992: 106).

1.1.2 Variáveis endógenas e exógenas

Por outro lado, seja quanto à violência propriamente dita, seja quanto aos atos agressivos, impõe-se compreender e, se possível, explicar os fenômenos. Tanto na literatura estrangeira como nacional, os trabalhos sobre violências nas escolas, recorrem a múltiplas associações das ocorrências com características e atributos das vítimas e dos agressores; ou com as distintas instituições e ambientes pelos quais circulam os jovens, que, por sua vez, têm dinâmicas sociopolítico-culturais singulares, como:

- i) gênero, masculinidade e sexismo, contemplando situações diversas (Artz, 1998, para os EUA; Peignard *et al.*, 1998, sobre escolas na Inglaterra), entre as quais assédio sexual, abusos sexuais e psicológicos em que os professores tomariam o lugar de agressores (Payet, 1997; Debarbieux, 1996; Breines *et al.*, 2000, entre outros);
- ii) relações raciais, racismo e xenofobia, temas bastante explorados em estudos nos EUA e na Europa. (Debarbieux, 1998; Moreno, 1998; Kramer, 1998; Payet, 1997);
- iii) composição étnica/racial e nacional, dimensão especialmente enfatizada na literatura européia e norte-americana, considerando a importância da situação migratória e racial e sua relação com os conflitos regionais.

Outras variáveis exógenas presentes na literatura são:

- iv) a família, como condicionante ou antecedente de personalidades violentas, destacando alguns o que denominam de “características sociais das famílias violentas” (Zinnecker, 1998)²⁸.
- v) a influência da mídia – a veiculação da violência e sua banalização social – é outro fenômeno de fora, focalizado nos debates sobre violências nas escolas. (Belintane, 1998)²⁹;
- vi) características do ambiente em que se situa a escola: em alguns casos, o bairro, em outros, a sociedade.

Em alguns estudos no Brasil, a escola é percebida como açoitada por violências que se originam fora dela e a atingem. Neste sentido, é comum a referência à pobreza e à violência nas comunidades pobres e ao pertencimento de alunos a bandos de tráfico, gangues que seriam introduzidas nas escolas (Guimarães, 1998), constituindo parte de uma ecologia social que as afogaria, mas não seria nelas originada.

Um dos levantamentos mais extensivos feito na França desmistifica a ideia de fatalidade da violência na escola situada em zonas consideradas de alto nível de criminalidade, concluindo-se que políticas internas podem ser eficientes no sentido de preservar a comunidade escolar (Debarbieux, 1996). Contudo, como adverte Debarbieux (1996: 75), “a violência nas estruturas

²⁸ Esta hipótese é objeto de ampla controvérsia, sendo rejeitada por muitos autores, que chamam a atenção para a multiplicidade de instituições que hoje interferem de maneira decisiva na formação e deformação de comportamentos dos jovens;

²⁹ Muito se critica, também, a forma “sensacionalista” e “simplista” como a mídia anuncia tais ocorrências.

escolares está ligada aos determinantes sociais da população atendida. Uma sociologia da violência na escola é, primordialmente, uma sociologia da exclusão”.

Já ambigualmente se localizando ao mesmo tempo fora e dentro da escola, estaria o mal-estar em relação às instituições sociais gestoras das políticas públicas. Nesse caso, as escolas seriam apenas o local onde ocorreriam as interações dos grupos prejudicados e insatisfeitos. No mesmo sentido, pesquisas destacam que as formas convencionais de participação e de representação política são também objeto de crítica e rejeição por parte dos jovens. “*Muitos projetam suas frustrações no sistema social, não estão satisfeitos com o processo político, com os líderes e consideram que ninguém no sistema os entende*” (Feldman, 1998: 22).

Sob um outro ângulo, o das variáveis endógenas, portanto, de dentro do ambiente escolar, seriam destacadas:

- i) a idade (Flannery, 1997, sobre *bullying* nos EUA) e a série ou nível de escolaridade dos estudantes (Döptner *et al.*, 1996; Fuch *et al.*, 1996, *apud* Funk, 2001);
- ii) as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, bem como o impacto do sistema de punições (Carvel, 2000, *in*: Hayden; Blaya, 2001; Ramognino *et al.*, 1997);
- iii) os próprios professores que, por banalizar a violência e não dar atenção especialmente às incivildades e discriminações, estariam contribuindo para desrespeitar os direitos dos alunos à proteção e perderiam o momento pedagógico de educar contra culturas de violência (Sposito, 1998; Feldman, 1998). Alguns estudos também apontariam a má qualidade do ensino, a carência de recursos humanos e o tratamento autoritário dado aos alunos como potencializadores de violências por parte dos mesmos (Blaya, 2001).

O debate sobre fatores de “fora” e de “dentro” da escola – variáveis exógenas ou endógenas ao sistema escolar – torna-se mais complexo e delicado quando o foco são violências *versus* a autonomia da escola perante outras instituições e processos sociais.

É consensual o reconhecimento da vulnerabilidade negativa (riscos e obstáculos)³⁰ da escola diante de distintos processos contemporâneos,

³⁰ Frisa-se *vulnerabilidade negativa*, considerando a literatura recente sobre o conceito, que também enfatiza a parte positiva, ou seja, o estoque disponível de conhecimento próprio, como o capital simbólico, social e cultural que, no caso das escolas, é singular. Neste texto não é explorada essa perspectiva, dada a limitação do seu escopo a uma panorâmica da literatura sobre violências nas escolas.

em particular as exclusões sociais, a atitude do poder público para com a educação, a perda de prestígio e de poder aquisitivo pelos professores. No Brasil, diversos autores destacam também o descaso para com as escolas públicas, sua falta de equipamentos e recursos didáticos e a baixa qualidade do ensino frente às demandas do mercado de trabalho e as expectativas dos jovens (Sposito, 1998; Zaluar, 1992; Rodrigues, 1994 *et al.*).

A vulnerabilidade da escola a violências várias, macrossociais, viria aumentando como também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao alcance social, ampliação do escopo e do acesso de outros meios de formação. Este é o diapasão que orienta autores como, por exemplo, Payet (1997: 145-146):

A violência na escola, enquanto objeto social, se inscreve em diversos locais. Os estabelecimentos escolares têm certamente o status de lugar original, mas o “problema social” é construído em outros cenários. Entre esses, a cena midiática e política são determinantes, pois elas dão aos atos, aos incidentes, um porte e um valor gerais, que por sua vez dão sentido ao que se passa nos estabelecimentos. (...)

Essa maneira de “pensamento único” sobre a violência na escola pode ser resumida a algumas “evidências”. A violência que se manifesta na escola provém do exterior. Para que a violência cesse, é necessário fechar a escola, protegê-la, isolá-la.

A externalização das causas da violência nas escolas é muito conveniente do ponto de vista político e institucional. Essa lógica permite retirar a responsabilidade de um sistema, ocultar sua função na produção da violência. Ora, dois fenômenos estão em crescimento constante e desempenham um papel fundamental: a segregação escolar entre e no seio dos estabelecimentos e a distância social e cultural entre os professores e os alunos de meios populares.

Debarbieux nomeia a vulnerabilidade da escola frente ao aumento de condutas delinquentes e incivildades, *vis-à-vis* o aumento do desemprego e da precariedade de vida das famílias nos bairros pobres. Menciona, também, o impacto da massificação escolar, quando se recebe, na escola, “*jovens sob uma dupla representação: vítimas da crise e partícipes da violência*”, ou seja, jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica conseqüências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores (Debarbieux, 1998: 39).

Contudo, há de se prevenir contra uma indefinição quanto a territórios, ou contra o desconhecimento das possibilidades de, na escola e por ela, lidar com violências e a construção de culturas alternativas, pela paz, mediante estratégias e capital próprios da escola.

Assim, para identificar variáveis ou fatores comumente encontrados entrelaçados com as violências nas escolas, percorre-se diversas outras relações e processos sociais, sendo que a tendência é não isolar um único fator como possível causa ou como antecedente que as potencializaria. Prefere-se, em lugar disso, tanto no plano da análise empírica ou das reflexões teóricas, identificar conjuntos ou ambiências pró-violência. Por isso, além de enfoques multidimensionais, vários autores defendem a importância de abordagem transdisciplinar, em especial com a concorrência da sociologia, da ciência política, da psicologia, das ciências da educação e da justiça criminal (Watts, 1998)³¹. Funk (2001), por exemplo, em resenha sobre estudos na Alemanha, identifica uma plêiade de fatores – também presentes em estudos desenvolvidos em outros países – fortemente associados com violência nas escolas, como:

- 1) Entre os alunos: baixa auto-estima; falta de perspectivas em relação ao futuro e de percepção do lugar da escolaridade em sua vida profissional; alguns traços de personalidade; contexto familiar marcado pela falta de diálogo, violência doméstica, falta de interesse dos pais no desenvolvimento escolar dos jovens; desejo de se fazer aceitar no grupo de referência; e formas de representar e viver a masculinidade.
- 2) Quanto às escolas: “atmosfera de trabalho escolar ou qualidade de ensino medíocre”; problemas nas relações entre professores e alunos; “falta de ênfase em valores na educação ministrada”; “resultados escolares ruins” – maior repetência entre os alunos que se envolvem em atos de violência.
- 3) Exposição à mídia, a programas de violência.
- 4) Tipo de comunidade e vizinhança e o grau de violência aí encontrado.

Na perspectiva dos processos sociais que afetam a violência, inclusive nas escolas, desenvolveu-se a teoria *Broken Windows*. Os autores James Q. Wilson e George Kelling popularizaram a idéia de que as vizinhanças que apresentam pequenos sinais de abandono ou decadência estão mais propícias ao aparecimento de crimes mais graves.

³¹ No Brasil, as teses e trabalhos publicados sobre o tema, comumente, viriam das áreas de educação, da antropologia, da sociologia e da psicologia social.

Segundo os autores: “Uma janela quebrada é um sinal de que ninguém se importa. (...) E assim, quebrar mais janelas não significa nada” (Wilson e Kelling, 1982:03).

Em sua essência, a teoria *Broken Windows* sustenta que desordens na vizinhança – em aspectos físicos (grafite, lixo, depredação) e pequenas delinqüências (bebidas e vagabundagem) sinalizam para os marginais que ninguém está observando. Skykes (1995) propõe a aplicação da teoria *Broken Windows* nas escolas, indicando os problemas que afetam a comunidade escolar e fazendo uma analogia com as janelas quebradas da teoria original.

1.1.3 Níveis de análise e hipóteses correspondentes

Os níveis de análise variam muito nos estudos sobre as violências nas escolas. Na literatura européia continental e também na inglesa, é recorrente chamar a atenção para perspectivas macrosociais sobre juventude e violência, mas são comuns estudos microssituados, o que mais se acentua na literatura norte-americana.

Na maioria dos estudos, seleciona-se uma unidade de análise, comumente os alunos – suas percepções – e esses são identificados ou como vítimas ou como agressores. Contra tal maniqueísmo posiciona-se o trabalho de Zinnecker (1998), ao indicar que o mesmo aluno pode ter, dependendo da situação, ambos papéis. Entretanto, há de se destacar que “a maioria das vítimas no meio escolar são alunos, seguidos de longe pelos adultos e estabelecimentos” (Debarbieux, 1996: 57).

Quanto à temática ou foco, a ênfase recai sobre as agressividades entre pares, ou seja, entre alunos, com escasso debate sobre as relações entre professores e alunos e dos professores entre si ou entre diretores, professores e funcionários do corpo escolar.

Recorrendo, portanto, a percepções dos jovens, os estudos tendem a ter como foco o comportamento dos alunos, a cultura dos estabelecimentos escolares e a “invasão” e influência de estranhos no meio escolar. A partir desses temas mais próximos é comum, nas pesquisas desenvolvidas, por exemplo, na Inglaterra, sair da escola e discutir sobre cidadania, considerando a violência na comunidade ou a delinqüência e a segurança nos quarteirões em torno dos estabelecimentos escolares e o papel da escola na comunidade (Marlow e Pitts 1998, in Hayden e Blaya, 2001).

O vetor de referência para o debate teórico também varia na literatura sobre violências nas escolas. Principalmente entre autores europeus, tende-se a privilegiar análises institucionais (ou variantes, como a *system level approach*, a que se refere Zinnecker) que podem tomar vários formatos, como as análises de relações intragrupos. Nessa linha, há estudos que investigam o *status* e a popularidade dos jovens que têm comportamento agressivo, entre os pares (Crains *et al.*, 1988; Asher e Coie, 1990; Coie *et al.*, 1991, *apud* Zinnecker, 1998), e as normas dos grupos. Tal linha de pesquisa não se restringe a características individuais dos alunos, mas estaria mais interessada, por exemplo, no caso do *bullying*, no comportamento agressivo legitimado, ou nas ações de grupos contra indivíduos isolados (Olweus, 1993; Schuster, 1996 *apud* Zinnecker, 1998).

Também é comum o debate em torno de teorias da personalidade. Nessa vertente, para alguns autores, autoritarismo e tendência à violência seriam traços relativamente estáveis da personalidade. Já para outros, o autoritarismo seria uma atitude de reação à ansiedade (Watts, 1998). Por exemplo, para Bergman (1998), na Alemanha, a violência dos jovens se relacionaria com ansiedade e insegurança provocadas pelo processo de unificação do país. Alguns grupos juvenis, segundo esse autor, seriam mais afetados que outros pela tensão social, daí serem portadores de expressões de xenofobia e autoritarismo. Quando o foco centrasse em indivíduos (agressores), é comum dar-se ênfase à “falta de competência” desses, problemas de comunicação, o modo como interpretam mensagens, respondendo de forma agressiva.

Outra linha, com igual vetor – o indivíduo –, associa comportamentos agressivos à socialização na infância, na família e nas relações intergeracionais. Esta abordagem é mais encontrada em trabalhos sobre *bullying*. É quando a idade ganha destaque, mas não somente quanto a esse tipo específico de comportamento agressivo. De fato, há uma tendência em associar tal comportamento com o ciclo etário, como se ocorressem agressividades próprias a cada ciclo, o que de alguma forma lembra o debate sobre ritos de passagem e rituais de socialização (Flannery, 1997).

Similarmente, desenha-se a pesquisa de Flannery (1997) sobre alunos em escolas norte-americanas, onde o autor conclui que boa parte dos agressores, em casos de homicídios e outros delitos graves, já tinha algum registro criminal envolvendo armas de fogo. Este autor apela para o que denomina “teoria desenvolvimentista (do indivíduo)” ou de “análise

do contínuo da história de vida” de alunos para delimitar fatores de risco ou situações que condicionariam a violência, o que conjuga com um alerta sobre a importância de, nas escolas, adotar “*fatores de proteção*” já orientados para os alunos, desde a infância.

Nesses estudos com “perspectiva desenvolvimentista (do indivíduo)”, é comum examinar efeitos da violência sobre crianças e jovens em termos de saúde mental, principalmente nos casos de *bullying*. Mas, por outro lado, a escola é incorporada à análise enquanto espaço institucional que pode promover comportamentos agressivos e violentos e que deveria cuidar mais da diversidade entre estudantes, da segurança na prevenção de violência e da presença de gangues ou membros dessas nas escolas.

Nas análises que têm como referência a escola e outras instituições como a família e a sociedade em geral, o foco teórico-metodológico seria a prática institucional e a interação de violência e autoridade.

No Brasil, Aquino (1999: 11) advoga a propriedade de tomar como via de análise as relações entre professor e aluno, pesquisando o lugar da autoridade como construído institucionalmente:

(...) o sujeito só pode ser pensado à medida que pode ser situado um complexo de lugares e relações pontuais – sempre institucionalizadas, portanto. (...) Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país e assim por diante (Aquino, 1999: 11).

Com tal enfoque, a intenção é examinar a interação de violência e autoridade, como “vetor de práticas institucionais”, reconhecendo que no contexto escolar haveria, necessariamente, “*um quantum de violência ‘produtiva’ embutido na relação professor-aluno, condição sine qua non para o funcionamento e efetivação da instituição escolar*” (Aquino, 1999: 15). O tolerável, em termos de violência, seria dado por “pactos institucionais”, segundo Belitane (1998), também se baseando em estudos em escolas no Brasil, com diferentes graus de violência.

Os limites desses pactos dependeriam das relações estabelecidas e do sentido de pertencimento à escola. Isso, por sua vez, dependeria não de controle, mas “*de sutilezas outras, tais como o despertar do desejo, tanto por um certo resgate da dignidade social dos sujeitos que jogam o jogo pedagógico como pelo próprio objeto (a escola) que se veicula ao pacto*” (Belitane, 1998: 32).

Note-se que, no enfoque institucional, defende-se implicitamente a centralidade da figura do professor para negociar e ajustar níveis de

violência nas escolas. Já quando se propõem análises com perspectivas macrosociais, defende-se o debate sobre o que se passa nas escolas, situando-as em contextos sociais, em dinâmicas sociopolítico-culturais de um tempo e uma sociedade. Ou seja, faz-se referência a associações macrorreferidas, ou temas conexos à violência, como o individualismo, o consumismo, a cultura da violência (ênfaticamente, por exemplo, no estudo sobre violência e juventude no Brasil por Oliveira, 1995) e o autoritarismo. *“A juventude, mais que outros grupos ou gerações, seria afetada pela modernização, mudanças de valores, cultura da violência, a existência de gangues, drogas e armas”* (Watts, 1998: 7).

Neste sentido, estudando as escolas no Japão, Feldman (1998) sublinha a associação entre violências e individualismo, materialismo, problemas de comunicação e atitudes negativas em relação à escola e aos estudos. Este autor sugere que não bastaria nomear dinâmicas socioculturais que caracterizariam a contemporaneidade, pois, em cada país, essas se entrelaçariam com o perfil econômico-político e cultural da sociedade e o lugar da educação e da escola.

O autor sustenta que a violência na escola estaria relacionada com o seu lugar na sociedade japonesa e não muito se distinguiria, quanto ao sentido social, de outros tipos de violência, perpetrados em outros ambientes, mas se modelaria pela singularidade da escola na sociedade japonesa, sua forma de organizar a aprendizagem e a importância que tem na história de vida dos indivíduos, em suas carreiras.

Mas, como bem adverte Sposito (1998) sobre o Brasil, estar atento às condições históricas e sociais que colaborariam para o aparecimento de condutas violentas na escola – “molduras” – não deve levar a *“estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar”* (Sposito, 1998: 61). Portanto, um desafio seria bem acompanhar o que se passa em cada escola, para avaliar como essas rebatem e compõem estratégias de resistência, buscando escapar de quaisquer determinismos.

1.2 A LITERATURA NACIONAL: ECOS, ESPECIFICIDADES E SILÊNCIOS

Esta seção focaliza os trabalhos sobre o tema violências nas escolas, realizados a partir da década de 1980 no Brasil. Destacam-se várias pesquisas desenvolvidas tanto por um grupo composto pelas instituições públicas da

educação, associações de classe e, em menor grau, por instituições privadas de pesquisa quanto por acadêmicos e equipes de investigação ligadas às universidades. Curiosamente, neste período, o tema em tela vem sendo abordado com maior ênfase pelos profissionais das Ciências Sociais, em lugar dos especialistas em Educação, cujo interesse foi despertado tardiamente em consequência das linhas de pesquisa existentes (Sposito, 2001).

Embora esses estudos ainda sejam incipientes, por focarem em grande maioria situações regionais ou localizadas, os resultados obtidos apontam as principais modalidades de violência, quais sejam: ações contra o patrimônio, tais como as depredações e as pichações, na década de 1980, bem como as formas de agressão interpessoal, principalmente entre os próprios alunos, na década de 1990.

Segundo Sposito, na década de 1980, foram realizados poucos estudos, seja pelas dificuldades inerentes à própria pesquisa, tendo em vista a resistência das escolas na disponibilização de dados, seja pela ausência de continuidade das pesquisas. Inicialmente, notam-se algumas iniciativas dispersas por parte do poder público, cuja finalidade era retratar o quadro de violência nas escolas.

As primeiras conclusões apontavam, como ocorrências mais frequentes, as ações contra o patrimônio escolar, em cidades como São Paulo, Rio, Salvador, entre outras. Com base nessas conclusões, acreditava-se que essas ações resultavam de uma reação à autoridade imposta pelo sistema escolar.

Em contraponto, Guimarães (1984), em investigação sobre as escolas públicas de Campinas/SP, apontou resultados inovadores, evidenciando que a violência ocorria tanto nas escolas permissivas quanto nas rígidas. Por outro lado, a autora constatou que o aumento de policiamento reduziu a depredação nas escolas, porém não conteve o aumento de agressões físicas entre os alunos.

Na década de 1980 e início dos anos 90, não obstante a adoção de medidas pontuais, o problema da violência na escola persistiu, quer sob a forma de depredação dos prédios e das constantes invasões (Guimarães, 1998; Pinto, 1992), quer sob a forma de ameaças a alunos e professores (Aquino, 1996 e 1998). Entretanto, o clima de insegurança agravou-se com a ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras (Guimarães, 1998). Aumentaram a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, e a vida escolar passou a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (Barreto, 1992; Guedes, 1999).

No Brasil, durante os anos 90, diferentemente da tendência de anos anteriores, melhor se delinea a preocupação com a violência nas escolas não mais como um fenômeno de origem exógena, ainda que se dê ênfase, em especial, ao problema do narcotráfico (Zaluar, 1994; Guimarães, 1998; Candau, 1999; Peralva 2000), à exclusão social (Araújo, 2001. *In*: Educação e Pesquisa, vol. 27) e às ações de gangues (Abromovay *et al.*, 1999), entre outras. Conclui-se que estes estudos constata-
vam a existência de outras causas atribuídas à violência que não só a autoridade, conforme enfatizado nos estudos dos anos 80.

A intervenção por parte do narcotráfico nessas escolas se faz (...) de forma sutil, com pouca visibilidade, através de diferentes mediadores, representativos de posições diversas em relação às quadrilhas, tendo como o propósito ampliar a área física e os grupos sociais sob seu controle. Esta operação resulta em sistemas de proteção/subordinação das instituições, a exemplo do que se obtém por parte dos moradores das áreas ocupadas (Candau, 1999: 7).

No Brasil, a maioria dos estudos tem por contexto o Rio de Janeiro e São Paulo, dando prioridade ao ambiente de localização das escolas, configurando situações marcadas pelo narcotráfico ou pela violência e pobreza acentuadas, ainda que não necessariamente reduzam o fenômeno da violência nas escolas a condicionantes de fora³².

De fato, quase não há referência a agressões de professores contra alunos na literatura consultada. Ao contrário, o que se percebe é a preocupação com as agressões sofridas pelos professores, praticadas pelos alunos e entre estes. Por exemplo, observa Batista e El-moor³³ (1999: 150):

³² Por exemplo, o trabalho de Guimarães (1995) desenvolveu-se em escolas públicas nas zonas de narcotráfico do Rio de Janeiro, ressaltando-se a ausência do Estado quanto a políticas sociais. Guimarães pesquisa grupos juvenis, “galeras” nos morros cariocas, sua atuação nas escolas, inclusive por invasões, associadas a disputas de grupos rivais e as negociações que diretores são levados a fazer com chefes do narcotráfico para garantir o funcionamento das escolas.

³³ Com base em dados de pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB (LPT) sobre condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em Educação (uma amostra de 52.000 a partir de um universo 18.000.000 educadores em 1.440 escolas em vários estados do Brasil).

Os episódios de violência nas escolas mais comentados e enfatizados pela mídia são aqueles relativos a agressão aos professores ou entre os próprios alunos, o que pode ser facilmente constatado na maior parte dos noticiários, jornais e revistas. No entanto, nossa pesquisa mostrou que os acontecimentos mais freqüentes, no conjunto das escolas brasileiras, são os de vandalismo, seguidos dos de agressões entre alunos e por último as agressões dirigidas aos professores.

Guimarães (1998: 12), em estudo etnográfico realizado nos anos de 1991 e 1992, trata das diferentes formas de conexão da escola pública (no Rio de Janeiro) com a violência que ali se intensificou a partir dos anos 80, focalizando três movimentos distintos: o narcotráfico, as gangues/galeras e os movimentos juvenis emergentes, os quais afetam o cotidiano das escolas³⁴.

Outra importante contribuição do estudo de Guimarães (1998), contra lugares-comuns sobre violência, estaria na observação de que os alunos relacionados ao tráfico não seriam, necessariamente, os que se destacariam por comportamento violento na escola. Ao contrário, ainda que sua presença seja um possível elemento perturbador por conta das brigas entre facções no crime, mas isso poderia ter lugar também entre gangues.

Em que pese a ênfase nos alunos, busca-se na literatura brasileira, como em vários autores estrangeiros antes referidos, evitar a “demonização” dos jovens (Giroux, 2000), considerando-se, por outro lado, a situação de “violência contra a educação”. Segundo Barreto:

No sistema educacional, a contestação à autoridade, estudada por Hannah Arendt, tem como consequência a sua ineficiência e a rejeição da razão. O aluno é duplamente sacrificado, pois a sua exclusão é o resultado da violência feita contra a educação, o que lhe impossibilita interiorizar racionalmente valores morais, políticos, sociais e culturais (...); e, igualmente, sacrificado porque não apreendendo esses valores torna-se excluído da “associação humana” livre, plural e democrática (Barreto, 1992: 63).

Ainda que assim delimitada, a literatura nacional enfoca processos macroreferenciados, como pobreza, cultura de violência, desencanto em

³⁴ Estudos, no Brasil, indicam que mesmo em situações de violência nos bairros por conta de gangues e do tráfico, por exemplo, os alunos prezam a convivência escolar, como espaço de construção de redes de solidariedade com os colegas e com os professores (Guimarães, 1992; Cardia, 1997).

relação ao lugar da educação, recursos disponíveis pelo sistema de ensino e sua qualidade, assim como qualifica o tipo de democracia, ou o que se denomina como “*espaço estrutural da violência* [e sua] *ressonância no interior da unidade escolar*” (Sposito, 1998: 63).

É comum a referência a uma “crise de educação” no Brasil associada a uma crise na sociedade, quanto à modelagem da democracia. Barreto (1992), por exemplo, defende que o crescimento da violência no Brasil e a crise da educação estão especificamente relacionados, de forma que se retroalimentam, o que tornaria mais complexas as soluções necessárias. Por outro lado, tais problemas teriam também constituintes globais, relacionados com uma crise de civilização que há muito viria se engendrando. Segundo Barreto:

A idéia de que a educação pressupunha a imposição da vontade de uma pessoa livre sobre outra, em muitas teorias políticas e sociais do século XX, passou a ser conhecida como “antidemocrática”, contrariando a própria natureza do processo educacional. Dessa forma, conforme observa Hannah Arendt (1961: 191), a perda da autoridade que se iniciou na esfera política estendeu-se para a esfera privada, de forma que a autoridade foi contestada na família e na escola. (Barreto, 1992: 57).

Barreto 1992 associa o contexto educacional à expansão da violência na sociedade, afirmando que:

Há como uma integração recíproca entre essas duas esferas da atividade humana que, aparentemente, estão bem distantes uma da outra. No caso brasileiro, a crise da educação vem sendo agravada pela inserção da violência em suas diversificadas formas no mundo racional da escola, derrubando os alicerces da educação, desde a autoridade do professor até o abandono de exigências mínimas de aprovação. (Barreto, 1992: 59, 60).

Já Santos (1999) insiste na análise institucional da escola, o tipo de ensino e das relações entre professores e alunos, ressaltando que haveria de compreender que a escola seria *locus* de relações de sociabilidade e que propiciaria certo “autoritarismo pedagógico”. Cita comportamentos repressivos por parte dos professores, em sala de aula, as “violências simbólicas” – como não dar aula ou dar aula de qualidade discutível e exercer autoritarismo em relações interpessoais com os alunos. E sublinha

a distância entre a linguagem dos jovens – mais afim ao lúdico – e aquela imposta por um tipo de escola – a “escola caserna” – com ênfase na disciplina e em regras:

A escola, com sua educação tradicional, impõe ao aluno um aprendizado que não corresponde à sua realidade e universo cultural, sendo vista de uma forma negativa e nada estimulante e lúdica. O seu controle exagerado estimula sentimentos de rebeldia e desobediência... A violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles. Sabemos que a escola-caserna é vivida como um lugar trancado que impõe aos corpos uma ordem de uniforme, da qual não há meio de fugir: regras, controles, punições, dominações são os meios habituais de disciplina. A escola tem se mostrado com frequência como espaço da coação. Parece ter ficado do lado de fora o caminho lúdico da aprendizagem. (Santos, 1999: 157)

Numa outra perspectiva, tanto no Brasil como no exterior vários autores frisam a importância de diferenciar a violência que vem de fora e aquela que propriamente identificam como violência escolar – *“que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino”* (Sposito, 1998: 64). Aquino (1999) classifica como *“sociologizantes”* os enfoques que somente consideram os problemas estruturais ou de fora da escola. Esse autor critica também um enfoque comum a vários autores norte-americanos, que se centralizam na figura do aluno, ou o que denomina de *“clínico-psicologizante”* (Aquino, 1999: 8). Já Guimarães (1996) advoga que:

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina (Guimarães, 1996: 7).

Ademais, encontram-se na literatura nacional advertências contra as associações deterministas entre pobreza e violência no bairro e na escola, pois em tais ambiências haveria escolas com diferentes níveis de violência (Sposito, 1998; Batista e El-moor, 1999; Lucinda, Nascimento e Candau, 1999). Segundo Sposito (1998: 64): *“A diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência”*.

Mas por outro lado, vários autores insistem no papel das desigualdades sociais, de “potencializadoras” de violências. Além disso, há de se ressaltar a preocupação com a banalização da violência, ou o fato de diretores e alunos, em alguns casos, não considerarem como violências atos que o seriam por outros parâmetros (Sposito, 1998). Neste sentido, o silenciamento em relação a violências (Rodrigues, 1994) ou o modo como são definidas, é um dos vetores sublinhados por autores nacionais, como os citados.

Por exemplo, Guimarães (1996), no estudo de caso, em duas escolas de Campinas, encontrou que:

Todos os professores relacionavam a violência a uma agressão física ou verbal, mas para maioria deles, a escola não era violenta, pois as brigas, os roubos e os xingamentos eram “coisa deles”, “natural da idade”. As causas desse “problema disciplinar” estariam no ambiente familiar e na estrutura econômica. Todas as soluções mencionadas tinham por objetivo amenizar as manifestações de hostilidade entre os alunos para “melhorar” o comportamento deles ou adaptá-los às normas da escola (Guimarães, 1996: 147).

Assim, curiosamente, uma escola em que se reporte mais eventos violentos pode estar mais preparada para admitir programas preventivos e de controle e auto-avaliações sobre suas práticas do que uma escola que negue, pelo não-reconhecimento, que há comportamentos violentos no seu ambiente.

Candau (1994) reflete sobre os riscos de banalização da violência escolar, assim como seu silenciamento (Rodrigues, 1994), de uma forma que ilustra o cuidado da literatura nacional em identificar, por um lado, nexos entre a violência na sociedade³⁵ e na escola e, por outro, em situar tipos e níveis de violência, em particular na escola:

³⁵ Segundo Sposito, o fato ocorrido em Brasília, no ano de 1997, onde cinco jovens de classe média atearam fogo a um índio Pataxó enquanto este dormia em um ponto de ônibus, estremeceu a sociedade brasileira e impulsionou a produção de pesquisas sobre violência e juventude. Neste contexto, a UNESCO realizou um estudo sobre o tema com os jovens da capital, intitulado *Juventude, Violência e Cidadania: os jovens de Brasília* (1998) Este estudo foi o precursor de outras pesquisas da UNESCO, cada uma das quais busca entender os fatos relacionados com a violência entre os jovens brasileiros: *Gangues, galeras, chegados e rappers* (1999); *Ligado na Galera* (1999); *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos* (1999), entre outras.

No âmbito da sociedade brasileira, têm sido cada vez mais preocupantes os níveis de complexificação e banalização da violência. A naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massas, sem dúvida, é outro fator que reforça a banalização da violência. Uma cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, do outro como inimigo, particularmente se pertence a diferente universo social e cultural, permeia as relações interpessoais e sociais cada vez com maior força, especialmente nas grandes cidades.

Cresem as manifestações de uma sociabilidade violenta, tais como gangues, violência no esporte e nos bailes, especialmente entre os jovens. Roubo, insultos, brigas, exploração dos mais novos são atos que, de tão freqüentes no cotidiano escolar, acabam por ser banalizados e/ou tidos como manifestações “normais” da idade ou/e da condição sociocultural do jovem.

Nesta perspectiva, a combinação dos referidos fatores favorece uma trama dialética da violência que articula aspectos de diferentes naturezas. Daí a necessidade em estabelecer distinções entre seus níveis e dimensões: a violência reconhecida e efetivamente punida como crime; a que se instalou em parte da estrutura do Estado e a que tece as mais amplas relações sociais e domésticas. (Candau, 1994: 31).

Em comum com a literatura internacional, particularmente a francesa, está a percepção de que o professor é uma figura-chave tanto para ações preventivas como para controle de situações de violência nas escolas³⁶. A partir de estudo sobre segurança em três escolas em São Paulo em 1990³⁷, Fukui (1992) ressalta que:

³⁶ Alguns autores chegam a ser bastante enfáticos no sentido de destacar a importância preventiva, contra a violência, do investimento na remuneração e formação dos professores, e nas condições para que possam ter relações mais simétricas e de amizade – ganhando a confiança dos alunos, “valorizando-os” (Santos, 1999).

³⁷ Em 1990, Fukui foi solicitada a fazer um estudo de caso sobre a segurança nas escolas públicas estaduais da Grande São Paulo, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Segundo Fukui (1992: 108): “cerca de 20 a 23% das escolas da rede em todas as regiões da Grande São Paulo são afetadas por problemas de segurança. Isso mostra, de um lado, a generalidade do problema, e, de outro, que (...) as escolas constituem o segundo local de ocorrência de agressões, depois das vias públicas.” A autora ressalta algumas características comuns às três escolas escolhidas como unidades de estudo para a pesquisa, dentre elas o estado precário das instalações escolares, a superlotação e uma situação de instabilidade dos professores.

A análise do quadro de medidas adotadas e dos problemas de segurança apresentados indica que a questão da segurança nas escolas passa muito mais pela figura do professor, de sua ação educativa e sua atuação como formador de opinião do que propriamente pela atuação de profissionais da segurança pública. (Fukui, 1992: 114)

Significados sociais da escola são questionados na literatura brasileira para melhor compreender as causas da violência nas escolas nos dias de hoje, e são comuns as análises que apontam os percalços da educação face à globalização da economia, mudanças do mundo do trabalho, lugar da ética e extensão da ideologia consumista e individualista. Em especial, frisa-se a perda da importância da educação para a mobilidade social e – marca de autores brasileiros – a chamada para as linguagens juvenis, o anseio de pertencimento, de participação e o tradicionalismo da linguagem de um aprendizado mais formal (Guimarães, 1996; Sposito, 1998).

Alguns estudos ressaltam cuidado especial com projeto pedagógico das escolas, e o modo como os atores – alunos, professores, pais e funcionários – situam-se em face do fenômeno da violência nas escolas (entre outros, Lucinda, Nascimento e Candau, 1999). Segundo Camacho, em estudo de caso realizado em Vitória/ES, a escola brasileira estaria passando por uma “crise de socialização”, devendo, então, revisitar os valores e os conceitos formadores da educação, principalmente o referente à disciplina. Essa autora concluiu que essas ações ficam muito mais centralizadas no processo pedagógico do que na “proposta educativa”.

Desse modo, o interesse deveria ser equânime tanto no processo pedagógico quanto nas relações estabelecidas entre os atores da comunidade escolar. Esta crise de socialização seria um dos principais fatores responsáveis pela ocorrência de comportamentos violentos nas escolas (Camacho, 2001. *In* Educação e Pesquisa, vol. 27).

1.3 VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: AS PERSPECTIVAS DESTE ESTUDO

Ressaltam-se, a seguir, trabalhos acerca do tema em tela, realizados por diversos autores nacionais, tendo como contraponto as referências bibliográficas da literatura internacional.

Como visto, violência nas escolas é tema que comporta múltiplos enfoques e modelos de pesquisa. Na literatura internacional é possível identificar algumas lacunas que já vêm sendo apontadas por autores que se voltaram a resenhar o campo, como Debarbieux (2001) e Watts (1998), entre outros.

Destaca-se na literatura internacional um número crescente de estudos de caso e pesquisas localizadas, faltando, como observa Watts (1998), desenhar análises comparativas transnacionais e entre regiões de um mesmo país e cuidar de ouvir diferentes atores envolvidos com a escola.

Da literatura internacional e nacional, retém-se a idéia de que, nestes tempos, em diversos países, vir-se-ia afirmando a percepção de que a identidade da escola passa por mudanças, quando tornam-se claros os deslocamentos sobre o lugar da escola nas representações sociais.

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, este é um fenômeno preocupante tanto pelas seqüelas que diretamente inflige aos atores partícipes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Entretanto, como observam Lucinda, Nascimento e Candau (1999), os professores não necessariamente estariam atentos para o papel da “cultura escolar”, como fonte de violência e como um tipo de violência – a simbólica, por exemplo. As autoras fazem tal inferência a partir de pesquisa em que foram ouvidos alunos e professores do ensino fundamental em escolas públicas no Grande Rio:

(...) inúmeras pesquisas no âmbito da educação têm mostrado que, muitas vezes, existe uma grande distância entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas, podendo este fato ser também fonte de violência, por exemplo, a violência simbólica, ou daquela presente nas práticas especificamente escolares, como nos modos de conceber a avaliação e a disciplina. (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999: 90)

Nos últimos anos, chama a atenção o aumento, ou o registro, de atos delituosos e de pequenas e grandes “incivilidades”³⁸ nas escolas, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a freqüentam. Tornam-se mais visíveis as transgressões, os atos agressivos, os incidentes mais ou menos graves que têm como palco a escola ou seu entorno, onde todos os atores (alunos, professores, o corpo técnico-pedagógico, pais e agentes de segurança) sentem-se vítimas em potencial. Esse angustiante sentimento de vulnerabilidade, segundo Debarbieux (1998:13), expressa a existência de uma tensão social, que desencadeia insegurança no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo elas vítimas diretas de crimes e delitos – reflexão corrente no acervo da literatura internacional sobre o tema.

A instituição escolar vem enfrentando profundas mudanças, com o aumento das dificuldades cotidianas que provêm tanto dos problemas de gestão e das suas próprias tensões internas quanto da efetiva desorganização da ordem social, que se expressa mediante fenômenos exteriores à escola, como a exclusão social e institucional, a crise e o conflito de valores e o desemprego.

A escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização, não é mais um espaço resguardado; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas.

Assim, além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades de múltiplas ordens que afetam o fazer pedagógico, a escola passa por um período no qual a ideologia que a sustentou durante muitos anos é contestada: os discursos altissonantes sobre princípios e o valor da educação já não encontram ressonância na sociedade. A escola é questionada por não preparar para o mercado de trabalho; por perda de qualidade e centralidade enquanto fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural civilizatório; e por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro para os jovens.

Juntamente com o mito do progresso social, a felicidade individual e a segregação são fenômenos vividos pela comunidade escolar em geral (Debarbieux, 1998). A insatisfação é sentida tanto pelos jovens como pelos membros do corpo técnico-pedagógico. Há mútuas críticas e acusações e a escola aparece, ao mesmo tempo, como causa, consequência

³⁸ Peralva (1997) trata a violência como fenômeno que se sustenta na incivilidade, contraponto do termo “civilidade” adotado por Norbert Elias.

e espelho de problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder e cuja solução não se encontra ao seu alcance.

Exatamente neste ponto de confluência de processos sóciopolíticos, econômicos e culturais situa-se o grande desafio do tema aqui explorado. Tratar de violências nas escolas significa lidar com uma interseção de objetos e seus significados. Isto é, uma perspectiva sobre uma determinada ordem e não simplesmente a superposição ou o somatório dos objetos: escola e violência. Essa é uma equação específica, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou de procedimentos escolares.

Nos últimos tempos, vêm-se desenvolvendo novas concepções acerca da violência nas escolas, pelos significados que assume, ampliando-se a sua definição de modo a incluir eventos que antes passavam por práticas sociais costumeiras. Nesse sentido, a violência deixa de estar relacionada apenas com a criminalidade e a ação policial, passando a ser alvo de preocupações ligadas à miséria e ao desamparo político, uma vez que acarreta novas formas de organização social relacionadas com a exclusão social e institucional e com a presença de atores a descoberto do contrato social, ou seja, em situação de “não-integração” com a sociedade (Abramovay et al., 1999: 57). Além disso, a reflexão sobre o tema passa a focalizar, também, a chamada violência simbólica em suas múltiplas formas de expressão, especialmente aquelas relativas às práticas institucionalizadas na sociedade, incluindo-se aí manifestações diversas de discriminação.

A fim de incorporar vários dos eixos de reflexão e matrizes teóricas aqui discutidos, entende-se violência, neste trabalho, primeiramente como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

São estas definições, bem como algumas das perspectivas e hipóteses aqui discutidas que servirão de referência para a análise que se segue, que postula haver situações, mais ou menos críticas, de ocorrência de violências nas escolas, em lugar de uma genérica “violência escolar”. E que sustenta que, por sua complexidade e multiplicidade de facetas, a compreensão do fenômeno impõe o desafio de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal.

CAPÍTULO 2

O AMBIENTE DA ESCOLA

Conforme foi visto no capítulo anterior, o debate sobre os fatores exógenos e endógenos associados à violência no ambiente escolar é bastante controverso e delicado, pois a maior tendência é enfatizar os fatores externos à escola, o que amenizaria a responsabilidade do sistema escolar tanto diante do próprio fenômeno quanto do seu combate. Assim, a análise recorreu a enfoques multidimensionais, nos quais se aponta um conjunto de fatores como prováveis causas da violência, sejam eles internos ou externos à escola.

Para isso, a análise desenvolvida no presente capítulo terá como foco o ambiente das escolas, compreendendo desde o seu entorno, o bairro no qual estão localizadas, até as formas de segurança no trânsito – faixas de travessia de pedestres, condições das ruas, guarda de trânsito, etc. A fim de subsidiar a compreensão das diversas manifestações que a violência assume nas escolas a sua estrutura física também é descrita e comparada, bem como é examinado o controle do ingresso dos alunos e a disposição e qualidade das instalações físicas, que tornam as escolas mais ou menos vulneráveis ao acesso ao seu interior.

Essa possibilidade de acesso vincula-se a dois dos maiores problemas da escola, quais sejam, as gangues e o tráfico de drogas. Estes representam grande preocupação, principalmente entre alunos e professores, uma vez que alteram a rotina e ameaçam fisicamente os atores no ambiente escolar. Diante disso, a necessidade da polícia nas escolas, como regra, mostra-se um tema polêmico.

2.1 O ENTORNO DA ESCOLA

Toda escola situa-se em um espaço social e territorial cujas características afetam a sua rotina, as suas relações internas e as interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social externo.

Aos professores foi indagado como avaliavam o bairro onde se situa a escola na qual responderam à pesquisa. A maioria definiu o local como bom ou ótimo, sendo o maior percentual encontrado em Florianópolis e Cuiabá (91%), Rio de Janeiro (89%) e Goiânia e Belém (88%). Em Salvador (24%), Distrito Federal e Recife (20%) e Manaus (19%) foram observadas as maiores proporções de professores que consideram regular ou ruim o bairro onde se situa a escola (tabela 2.1).

Algumas escolas localizam-se em ruas movimentadas e se mesclam com as atividades comerciais e com residências, mas a maioria delas situa-se em ruas secundárias (59%), de médio ou pouco movimento (76%), sendo o trânsito de veículos organizado em mão dupla (70%) (tabelas 2 e 3 em anexo).

A segurança da travessia das vias de trânsito por pedestres, em frente à escola, deixa bastante a desejar porque em 51% delas não há semáforo, passarela, faixa de pedestre, nem guarda controlando o trânsito de transeuntes e veículos. Apesar disso, os dois itens de segurança mais frequentes foram a faixa de pedestre, respeitada pelos motoristas (18%), e o semáforo (13%). Chama a atenção o reduzido percentual de escolas onde foi observada a presença de guarda de trânsito na via em frente à escola (7%)³⁹ (tabela 4 em anexo).

Os dados das tabelas 2.2 e 2.2A indicam que, de fato, a segurança das vias de trânsito das quais se servem alunos, pais e professores é precária, pois não existem facilidades para pedestres, como faixas, semáforos, passarelas, passagens subterrâneas, etc. Os atropelamentos, de quaisquer desses atores, nas proximidades da escola foram registrados por um mínimo de 10% dos alunos, no Distrito Federal e em Goiânia, e 8% dos professores, no Distrito Federal e Cuiabá, e um máximo de 20% dos alunos, em Porto Alegre, e 29% dos professores, em Fortaleza. Percentuais também elevados, ainda que um pouco menores, correspondem às indicações feitas por alunos, em Fortaleza, Maceió, Salvador e São Paulo; e pelos professores, em Florianópolis e Vitória.

³⁹ Contudo, este dado não significa necessariamente a completa inexistência de policiamento no local, já que em muitos casos esse serviço é oferecido nos horários de entrada e saída dos alunos e não durante todo o turno de aulas, podendo não ter coincido com a visita dos pesquisadores, uma vez que parte deste item está baseada nas observações feitas por eles sobre o entorno da escola.

TABELA 2.1 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo avaliação do bairro onde se situa a escola, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Bom ou Ótimo | 80 | 88 | 91 | 81 | 88 | 86 | 80 | 83 | 76 | 84 | 89 | 86 | 91 | 86 |
| Ruim ou Regular | 20 | 12 | 9 | 19 | 12 | 14 | 20 | 17 | 24 | 16 | 11 | 14 | 9 | 14 |
| TOTAL | 100 (135) | 100 (200) | 100 (255) | 100 (175) | 100 (249) | 100 (185) | 100 (146) | 100 (308) | 100 (185) | 100 (189) | 100 (274) | 100 (250) | 100 (186) | 100 (309) |

Perguntou-se aos informantes: "Como você avalia o bairro onde se situa esta escola: ruim, regular, bom, ótimo".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 2.2 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de atropelamentos próximos à escola, 2000 (%)*

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| Atropelamento de alunos, pais, professores próximo à escola | 10 | 10 | 15 | 14 | 16 | 19 | 16 | 19 | 19 | 15 | 13 | 19 | 18 | 20 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198832) | (83870) | (239377) | (192840) | (357002) | (246280) | (113608) | (459168) | (57630) | (665906) | (1462381) | (50046) | (170511) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque um X tudo o que você sabe que já aconteceu na sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 2.2A - Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de atropelamentos próximos à escola, 2000 (%)

| Corpo Técnico-Pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Atropelamento de alunos, pais, professores próximo à escola | 8 | 10 | 8 | 10 | 14 | 29 | 10 | 15 | 13 | 22 | 16 | 11 | 27 | 15 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque um X tudo o que você sabe que já aconteceu nesta escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Um percentual bastante alto de escolas (78%) conta com ponto de ônibus nas suas proximidades, mas a maioria dos que se servem desse tipo de transporte tem de atravessar pelo menos uma rua para chegar à escola (78%) (tabela 5 em anexo). Todavia, a proximidade dos pontos de ônibus pode significar pouco para a segurança dos membros da comunidade escolar, já que um expressivo percentual das ocorrências violentas tem lugar no trajeto entre a escola e esses pontos ou neles próprios .

De fato, como mostram as tabelas 2.3 e 2.3A, as cercanias da escola representam o local no qual mais ocorrem violências, tanto de acordo com os alunos (São Paulo, 54%, e Distrito Federal e Goiânia, 53%) como segundo os membros do corpo técnico-pedagógico (São Paulo e Distrito Federal, 60%). No que diz respeito às indicações dos alunos, os que localizaram as ocorrências violentas nas dependências da escola foram no máximo 28%, em Salvador; e no mínimo 16%, em Fortaleza.

Comparativamente, o espaço externo aos muros escolares recebe muito mais indicações, em especial, quando se somam os percentuais relativos à rua em frente à escola e ao seu entorno – categoria mais mencionada tanto por alunos como pelos membros do corpo técnico-pedagógico – com as proporções relativas ao ponto de ônibus e ao caminho entre o local de moradia e a escola. *Aqui é um bairro muito violento, tem muito assalto nos ônibus. Não tem horário, qualquer horário eles estão assaltando ônibus.*

Porém, isto não deve obscurecer o fato de que a rua é muito diferente da escola, quanto mais não fosse por constituir um espaço aberto, em que todos os sujeitos transitam livremente, sem ter de transpor barreiras, sem qualquer estrutura organizacional, sem objetivos próprios e sem hierarquias explícitas. Já o ambiente escolar – definido por suas cercas, muros e portões, dotado de atribuições, hierarquias e poderes específicos, objetivos a alcançar e missão institucional a realizar – surpreende como *locus* de ocorrências violentas. Entre os alunos os percentuais variam do mínimo de 16%, em Fortaleza, a 28%, em Salvador. Entre os membros do corpo pedagógico a variação é de 9%, em Manaus, e 48%, em Salvador. Ainda que estes valores pareçam baixos, vale chamar a atenção para o fato de que a comparação entre as capitais mostra o predomínio de valores situados em 1/5 dos alunos e mais de 1/4 dos membros do corpo técnico-pedagógico, o que descaracteriza o ambiente escolar como espaço seguro e protegido.

TABELA 2.3 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos locais onde ocorre mais violência, 2000 (%)*

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|
| Nas dependências da escola | 17 | 18 | 17 | 18 | 21 | 16 | 21 | 23 | 28 | 22 | 23 | 23 | 20 | 20 |
| Na rua em frente, no entorno da escola | 53 | 53 | 47 | 46 | 34 | 35 | 35 | 32 | 34 | 42 | 32 | 54 | 45 | 45 |
| No caminho, no ponto de ônibus | 30 | 29 | 36 | 36 | 45 | 49 | 44 | 45 | 38 | 36 | 45 | 23 | 35 | 36 |
| TOTAL | 100 (250707) | 100 (143735) | 100 (64811) | 100 (184024) | 100 (138862) | 100 (264495) | 100 (179923) | 100 (81283) | 100 (317908) | 100 (41839) | 100 (485133) | 100 (1108967) | 100 (34813) | 100 (134123) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X onde ocorrem mais violências:" As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 2.3A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos locais onde ocorre mais violência, 2000 (%)

| Corpo técnico-pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Nas dependências da escola | 17 | 18 | 16 | 9 | 18 | 16 | 33 | 16 | 48 | 14 | 22 | 21 | 16 | 30 |
| Na rua em frente, no entorno da escola | 60 | 52 | 51 | 56 | 43 | 37 | 36 | 41 | 26 | 48 | 41 | 60 | 49 | 45 |
| No caminho, no ponto do ônibus | 23 | 24 | 33 | 35 | 39 | 47 | 32 | 43 | 25 | 39 | 37 | 20 | 35 | 25 |
| TOTAL | 100 (100) | 100 (141) | 100 (167) | 100 (110) | 100 (180) | 100 (130) | 100 (98) | 100 (194) | 100 (126) | 100 (130) | 100 (156) | 100 (179) | 100 (124) | 100 (222) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X onde ocorrem mais violências.” As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Por outro lado, o espaço externo à escola é claramente definido como muito mais ameaçador, conforme observado pelos pesquisadores: *Já houve assassinato na porta da escola em horário de aula (11h e 12h), causando pânico nos alunos. Já houve envolvimento de alunos da escola com assassinatos. A polícia encontrou três corpos no bairro.* (Roteiro de Observação, escola pública, Cuiabá)

Os depoimentos de alunos corroboram tal fato quando se refere que *na época tinha muito, muito tiroteio, como continua tendo aqui no (...) a gente nem tinha recreio para proteger os alunos, para não serem baleados.*

A vulnerabilidade dos membros da comunidade escolar à violência em muito se deve, segundo alunos e agentes de segurança, às características do entorno da escola: *É um bairro pesado, que tem problemas. Os nossos alunos constantemente são assaltados, não na frente da escola, mas nas proximidades, no bairro – principalmente no período noturno.* E um mecanismo facilitador para estas ocorrências é o uniforme, uma vez que identifica a escola e o seu tipo de clientela: *Quando as crianças saem do colégio, eles vêem a camisa do colégio. Aí é um “chamativo” danado para assalto.*

Assim, mesmo que haja apoio dentro da escola, os alunos ficam desprotegidos quando estão indo ou voltando dela: *Pela localização, a escola é considerada insegura, quer dizer, dentro da escola tem todo um aparato de segurança, mas como é que a escola vai reagir quando o aluno está indo para casa?*

Nas vizinhanças da escola, os estabelecimentos comerciais trazem uma movimentação natural de pessoas que pode contribuir para que o ambiente se torne menos isolado. Especificamente em frente e dos lados, predominam as mercearias (11%) e as lanchonetes (15%). Em 63% das escolas observadas verificou-se que os alunos frequentam esses estabelecimentos, algumas vezes desviando-se do seu trajeto, e assim faltando às aulas (tabela 6 em anexo). Um grupo de pais ressalta que, por exemplo, os estabelecimentos de jogos de *videogame* contribuem para a dispersão dos alunos: (...) *Tinha um videogame na porta da escola. Ele vinha para a escola, nem almoçava para ficar no videogame, e passava da hora de entrada da escola. Nisso perdeu o ano (...)*

Outro tipo de estabelecimento comercial que pode afetar a rotina escolar são os bares ou botequins (16%), situados nas proximidades das escolas, segundo entrevistas com diretoras: *O nosso único ponto fraco está bem ali em frente, veja: é aquele bar. É uma dificuldade manter a garotada fora dali, principalmente os que são recentes na escola e ainda não assimi-*

laram o nosso sistema. Geralmente, os bares próximos às escolas são frequentados por alunos em grupos ou turmas que, quando consomem bebidas alcoólicas, podem se envolver com práticas violentas.

QUADRO 2.1 – Tava todo mundo bêbado

Grupo focal com alunos, escola privada, Salvador

É, tem vários barzinhos por aqui perto (...) Então os alunos bebem desde seis horas da manhã, bebem (...) No ano passado eles quebraram a vidraçaria toda de uma sala, quebraram as cadeiras, quebraram as portas, bateram em gente, bateram no diretor da escola, eles bateram mesmo, porque tava todo mundo bêbado. Então é aquela coisa, vou sair do colégio, estou bêbado, eu num tenho nada a perder, eles não podem fazer nada comigo, eu vou bater, eu vou brigar com todo mundo que eu não gosto.

Verificou-se, ainda, um percentual de 2% de prostíbulos, índice análogo ao constatado para delegacias e/ou quartéis, ao lado ou em frente às escolas, ou um percentual ainda menor (0,4%) quando se trata de seus fundos. No que se refere a esses, constatou-se o predomínio de residências (46%), seguindo-se os estabelecimentos comerciais e industriais ou prédios públicos (15%), além de rios, canais, matas, galpões ou construções abandonados (15%) e terrenos baldios ou desertos (9%). Nesses casos, os fundos da escola destacam-se como locais menos frequentados, mais vulneráveis à violência (tabela 7 em anexo).

Como mostram as tabelas 2.4 e 2.4A, tanto os alunos quanto os membros do corpo técnico-pedagógico apontam a vizinhança como um dos cinco problemas da escola.

Em alguns bairros a segurança escolar fica comprometida devido à iluminação precária, o que obriga os alunos do noturno a andar em grupos ou a buscar locais mais iluminados para evitar serem vítimas de violência: *A segurança aqui é precária, principalmente pra gente que estuda à noite, e a iluminação aqui não é muito boa.* Outro fator apontado é a falta de policiamento, além da insegurança dos próprios policiais devido às ameaças de bandidos: *Acho que os policiais mesmo estão trabalhando com medo. Eu falo isso porque eu conversei com os policiais e eles falam.*

TABELA 2.4 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicações de que não gostam da vizinhança da escola, 2000 (%)*

| Não gostam da vizinhança da escola | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------------------------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| Alunos | 27 | 17 | 22 | 30 | 12 | 20 | 17 | 18 | 15 | 23 | 13 | 22 | 11 | 17 |
| TOTAL(N) | (308077) | (177014) | (77882) | (218560) | (175047) | (324024) | (223965) | (100496) | (398751) | (52303) | (605092) | (1329843) | (45629) | (158108) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X o que você não gosta nesta escola: o local, bairro ou vizinhança onde está localizada e escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 2.4A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicações de que não gostam da vizinhança da escola, 2000 (%)

| Não gostam da vizinhança da escola | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Professores | 34 | 21 | 18 | 47 | 15 | 23 | 26 | 13 | 19 | 24 | 19 | 29 | 15 | 19 |
| TOTAL(N) | (129) | (188) | (240) | (167) | (243) | (178) | (140) | (306) | (172) | (185) | (247) | (235) | (173) | (294) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X o que você não gosta na sua escola: o local, bairro ou vizinhança onde está localizada e escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

O fato de haver uma delegacia ou um quartel em frente a escola não basta para coibir os atos de violência, visto que os policiais não chegam a intimidar os transgressores, mostrando-se omissos frente à desordem praticada nas imediações do seu comando ou sob os seus olhos:

QUADRO 2.2 – Os policiais vendo e não fazem nada

Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza

Tem que ter segurança, tem que ter policiamento. Naquele quartel que tem ali, de frente o Sesi, ali no morro, próximo à escola (...), tem uma turma que fica lá em frente. Mais pra baixo tem o colégio (...), aí fica o pessoal dum lado com os de lá. Uns chamando os outros pra brigar, rebola pedra, rebola pau, o quartel de frente, os policiais vendo e não fazem nada.

Na realidade, a presença ou a ação da autoridade policial vem sendo questionada por um outro ângulo: o de que sua eficácia seria muito restrita na medida em que a violência tem crescido não em locais específicos, mas a partir da presença de determinados atores sociais, no caso, os jovens. Como mostra a tabela 2.5, em todas as capitais, os membros do corpo técnico-pedagógico sustentam que a violência de fato aumentou entre os jovens em geral, seguindo-se com percentuais bem menores a vizinhança da escola e, por último, o ambiente interno da escola. Esta postura de inculpação dos jovens é corroborada nos discursos nos grupos focais e entrevistas, em que muitos sustentam que a violência está cada vez mais presente entre os jovens, e a escola não fica fora dessa realidade, ao contrário, é afetada pela mesma.

2.1.1 O policiamento nas escolas e em seu entorno

A segurança nas escolas nem sempre é feita por policiais. Muitas vezes, as escolas particulares contratam agentes privados de segurança. Nas escolas públicas, mais freqüentemente, há vigias que exercem simultaneamente a função de porteiros e protetores do patrimônio escolar. Uma das grandes preocupações das escolas, principalmente as da rede pública, é a deficiência/carência de pessoal encarregado da segurança:

TABELA 2.5 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de onde houve aumento da violência, 2000 (%)

| A violência aumentou | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Na vizinhança da escola | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 40 | 28 | 28 | 33 | 20 | 36 | 31 | 20 | 28 | 28 | 33 | 46 | 31 | 41 |
| Não indicaram | 60 | 72 | 72 | 67 | 80 | 64 | 69 | 80 | 72 | 72 | 67 | 54 | 69 | 59 |
| TOTAL | 100 (137) | 100 (201) | 100 (262) | 100 (177) | 100 (255) | 100 (186) | 100 (149) | 100 (315) | 100 (189) | 100 (193) | 100 (280) | 100 (257) | 100 (187) | 100 (311) |
| No ambiente interno da escola | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 20 | 18 | 15 | 14 | 13 | 13 | 18 | 9 | 34 | 12 | 19 | 32 | 15 | 39 |
| Não indicaram | 80 | 82 | 85 | 86 | 87 | 87 | 82 | 91 | 66 | 88 | 81 | 68 | 85 | 61 |
| TOTAL | 100 (137) | 100 (201) | 100 (262) | 100 (177) | 100 (255) | 100 (186) | 100 (149) | 100 (315) | 100 (189) | 100 (193) | 100 (280) | 100 (257) | 100 (187) | 100 (311) |
| Entre os jovens em geral | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 65 | 70 | 62 | 61 | 63 | 66 | 64 | 54 | 69 | 64 | 65 | 76 | 63 | 77 |
| Não indicaram | 35 | 30 | 38 | 39 | 37 | 34 | 36 | 46 | 31 | 36 | 35 | 24 | 37 | 23 |
| TOTAL | 100 (137) | 100 (201) | 100 (262) | 100 (177) | 100 (255) | 100 (186) | 100 (149) | 100 (315) | 100 (189) | 100 (193) | 100 (280) | 100 (257) | 100 (187) | 100 (311) |

Solicitou-se aos informantes. "Marque somente se a resposta for sim. Você acha que a violência na vizinhança da escola aumentou? Você acha que a violência no ambiente interno da escola aumentou? Você acha que a violência entre os jovens aumentou?"

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Drogas e Aids nas Escolas, UNESCO, 2001.

Nós não temos funcionários suficientes, (...) A escola pública está largada em todos os sentidos, principalmente porque não mandam a polícia para cá (...) Tem que ter a polícia nas escolas como forma de assegurar o desenvolvimento, o desempenho da nossa função. (Grupo focal com professores, escola pública, Salvador)

Segundo alguns professores, a violência que ronda os colégios toma proporções cada vez maiores e o descaso e a falta de policiamento agravam ainda mais a ocorrência de crimes dentro do ambiente escolar, *um dia, mataram um aluno no fundo do colégio, não tinha nenhuma viatura da polícia, estamos desprotegidos. A polícia serviria para coibir a violência dos jovens: Se em determinado local tem uma organização estrutural de funcionários e principalmente da polícia organizando, olhando, ele não vai praticar violência ali.*

Coordenadores de disciplina e orientadores de algumas escolas privadas ressaltaram que há necessidade de policiamento nas imediações das escolas e que isso ocorre somente em alguns estabelecimentos de ensino. Em alguns locais, pelos depoimentos, percebe-se que existe uma “diferenciação” no tratamento de escolas públicas e privadas, no que tange à garantia de segurança e policiamento: *A nossa escola sempre teve apoio com a própria polícia militar do Amazonas (...) Existe um tratamento diferente entre as públicas e as privadas.*

Muitos alunos afirmam que a escola deve resolver seus problemas relacionados à violência sem contar com a polícia. No entanto, um dos pontos mais ressaltados tanto por pais quanto por professores e diretores de escolas públicas e privadas é a necessidade da interferência da polícia no andamento das atividades escolares: *Teve época que ficava a polícia dentro da escola, até na sala de aula, para os professores conseguirem dar aulas.*

Os inspetores de disciplina observam que *se sai uma briga (...) a gente chama a polícia.* Para muitos inspetores e vigilantes, a polícia ainda é sinônimo de segurança e ordem; o policiamento seria a solução para coibir a “marginalidade” nas proximidades da escola. A hora do recreio, a saída e a entrada das aulas são períodos considerados críticos e que mais necessitam de policiamento dentro e ao redor da escola:

Botar mais polícia, vigia na hora do recreio pra vigiar eles. (Entrevista com inspetor, escola pública, Maceió)

Acho que falta na escola policiamento, (...) dia e noite. Deveria ter pelo menos dois policiais trabalhando em cada escola à noite. (Entrevista com vigilante, escola pública, Salvador)

Quando a polícia é chamada a intervir em brigas entre alunos, procura levar o problema à diretoria da escola. Os policiais ressaltam, no entanto, que às vezes há uma confusão quanto à função da polícia: *A própria escola confunde a nossa função. Às vezes, [trata-se de] função estritamente pedagógica, e chama para nós resolvermos.* Quando ocorre algum crime, relacionado a furto, drogas ou estupro, é encaminhado à delegacia. Alguns policiais dizem que: *Se for crime, aí é a parte policial, tem que agir (...)* *Se um aluno está fumando maconha, ou está tentando fazer um furto, ou está tentando estuprar uma garota, (...) eu estou aqui justamente pra isso, pra evitar o mal.*

Alguns alunos, todos de escolas públicas, fizeram menção ao auxílio prestado pela polícia quando ocorrem problemas com drogas. Em certos casos, como ilustra o depoimento a seguir, os policiais atuam, dentro das escolas.

No começo do ano, houve um boato que estava tendo reuniões de policiais, professores e coordenação. Saiu um boato na sala da diretoria, que havia uma turma dentro do colégio, agindo (...) trazendo drogas, para distribuir para os alunos. Por isso que os policiais estavam aqui dentro, para tentar descobrir quem eram. Mas acho que eles não descobriram nada, e deixaram para lá, ficou por isso mesmo (...). A escola, toma providências. Assim, por exemplo, se a briga foi hoje, aí amanhã eles mandam policiais, aí eles ficam olhando, aí tem os cachorros que ficam procurando drogas, aí ficam observando se a gente briga. (...) Cachorro na sala para tirar, ver se tem drogas. (Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória)

Para as escolas situadas, sobretudo, em “zonas de risco” – pela atuação do tráfico, gangues ou marginalidade – os alunos sustentam que a polícia deveria *dar segurança máxima* e permanecer por período integral, em vez de só passar por ali como faz a Ronda Escolar. Sobre as zonas de risco, teceram-se os seguintes comentários em grupos focais de alunos:

[Há necessidade de] policiamento, acho que na porta da escola, porque às vezes [lá] fica bastante gente (...) que não é aluno (...) Se não é aluno, deixa ficar pra lá. Deixa quem está aqui dentro e fiquem para nos proteger. (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá)

Enfatiza-se que os policiais não têm autonomia para agir dentro da escola, precisam da autorização da diretoria para efetuar qualquer

intervenção junto aos menores: *Nós, policiais, não podemos agir dentro da escola, sem a diretora passar pra gente, [um documento autorizando a] atuar dentro de sala de aula com os menores.*

Não existe consenso acerca da conveniência da vigilância policial no ambiente da escola. Para muitos – alunos e professores – a presença da polícia não somente seria inútil, como prejudicial, porque não é merecedora de confiança. Os jovens mostram-se críticos em relação a polícia, não como instituição, afirmando que⁴¹:

Não falta só policiamento não. Eu acho que até mesmo (...) confiar no policial está difícil. Eu acho que a gente tem que ser mais responsável porque [quando] chama a polícia, eles aparecem depois de duas ou três horas que aconteceu o crime. Para quê mais precisamos deles [se] a pessoa que matou já fugiu (...). Quando a polícia aparece, [acaba por] envolver pessoas que não têm nada a ver. Você não pode chegar para um policial e contar o que está acontecendo porque não acreditam. Eles também te dão muitas cantadas. Por tudo isso, não se pode confiar neles. O policial rouba, mata pessoas por nada (...) É mais fácil você confiar em um bandido que num policial. (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá)

Na realidade, as opiniões sobre o assunto variam muito conforme a imagem predominante dos profissionais da segurança pública. Esta, por sua vez, resulta das ações ou omissões cometidas por eles. Atos de corrupção, envolvimento com o tráfico de drogas, agressões gratuitas a jovens, participação em assassinato de pessoas inocentes desmerecem o trabalho policial: *Iam tomar a arma dele, mas ele, no outro dia, ele ia arrumar outra, aí vem outro policial, vem e vende outra para ele.*

A relação entre policiais e alunos é delicada principalmente porque muitos destes dizem temê-los: *“por várias vezes, [há] atos de violência por parte da polícia. Como intimidação, ou então, encosta na parede e tal, vai fazer a revista em você, bater, descer o cacete.* Alguns alunos acreditam que *“policial não vai ajudar em nada, piora”*. Alguns policiais, por sua vez, dizem que os alunos os respeitam e por isso *eu não esquento a cabeça.*

⁴¹ As publicações citadas sobre Violência e Juventude, da UNESCO, têm mostrado como os jovens são críticos e incisivos quanto à atuação da polícia. Ver principalmente Abramovay et al., *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers* (1999), onde fica claro o conflito latente existente.

Na opinião de alguns alunos, a polícia carece de legitimidade e autoridade, por conta do envolvimento de vários policiais com o tráfico de drogas.

Então, eu acredito que cada um de nós aqui conhece casos de policiais que são corruptos, que recebem propinas de traficantes, que tomam a arma dum vagabundo aqui e vendem na próxima esquina. (Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza)

Um dos alunos informou ser tão grande esse envolvimento que os policiais podem, até mesmo, orientar onde estão localizadas as bocas de fumo.

Isso pra nós aqui isso é normal. Se você vê uma pessoa fumando maconha em frente a sua casa, você sente o cheiro, você olha, (...) Fazer o quê e falar pra quem? Polícia nessa hora não existe. Todo policial sabe [onde estão] as boca de fumo, quem fuma e quem vende. (...) (Grupo focal de alunos, escola pública, Cuiabá)

Um outro ponto, enfatizado por coordenadores de disciplina, é o despreparo da polícia, principalmente para trabalhar junto às escolas. Sua baixa remuneração, a falta de cursos de qualificação e aperfeiçoamento – *têm alguns policiais despreparados que, de repente, [contribuem para] aumentar o número de crimes.* Estes são alguns dos fatores que agravam ainda mais a deficiente conduta dos policiais frente às situações que ocorrem com os jovens.

O que precisa mesmo é reeducar a polícia. A primeira coisa é dar um bom vencimento para eles, [e também] cursos para a polícia, capacitação para atender melhor as pessoas, principalmente os adolescentes, que dão muito trabalho. (Entrevista com coordenador de disciplina, escola pública, Cuiabá)

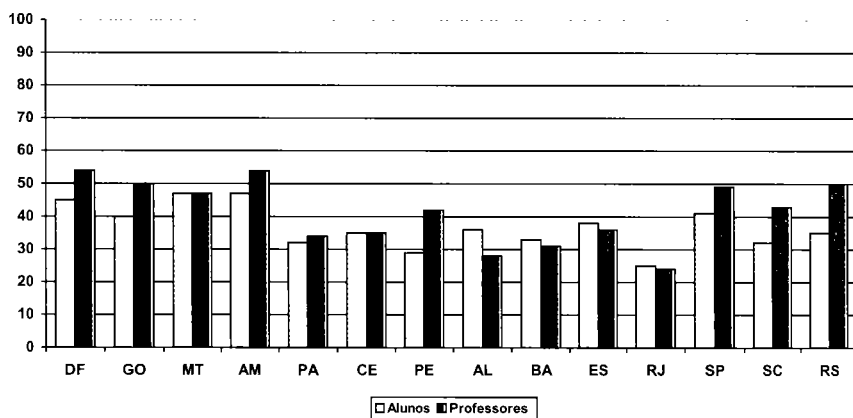
2.1.2 Gangues e tráfico de drogas no entorno da escola

Entre as diversas manifestações de violência, que são trazidas de fora para dentro das escolas, tornando-as “sitiadas” (Guimarães, 1998) destacam-se as gangues e o tráfico de drogas. O clima de insegurança

nos arredores de determinadas escolas tem como agravante a formação de gangues, as quais vão dos grupos de amigos, turmas de bairro, de quadra, até o grupo de bandidos (traficantes, assaltantes e ladrões) e que, em muitos casos, contam com alunos como seus membros.

De fato, quando solicitados a indicar os maiores problemas da escola, um percentual de alunos variando de 25% a 47% apontou as gangues e/ou o tráfico e o consumo de drogas na escola ou no seu entorno, sendo os maiores percentuais correspondentes a Cuiabá e Manaus (47%), Distrito Federal (45%) e São Paulo (41%). Entre os professores esse problema é registrado no máximo por 54%, no Distrito Federal e Manaus, 50%, em Goiânia e Porto Alegre, 49%, em São Paulo, e 47%, em Cuiabá. O menor percentual correspondente ocorreu no Rio de Janeiro, com 25% das indicações dos alunos e 24% dos professores (tabelas 8 e 9 em anexo).

GRÁFICO 2.A – Alunos* e membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de gangues, drogas e banditismo no entorno da escola como um dos seus cinco maiores problemas, 2000 (%)**



* Dados expandidos.

** A indicação da existência de drogas e gangues no entorno da escola foi obtida por intermédio da soma das variáveis: "Escolha na lista abaixo o que você acha que são os cinco maiores problemas da escola: gangues que atuam dentro da escola, vizinhança perigosa, bandidos, consumo e tráfico de drogas". Foram consideradas apenas as respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional "Violência, Aids e Drogas nas Escolas", UNESCO, 2001.

Ainda que os termos gangues/galeras⁴¹ sejam muitas vezes utilizados indistintamente, alguns dos entrevistados, principalmente membros do corpo técnico-pedagógico, fazem questão de marcar a diferença, afirmando que a galera é o que se encontra nas escolas: *Eu não diria gangues, eu diria as galeras. Galera é considerada uma turma de amigos “do bem”:* *Tem aqueles alunos que se dão bem, mas não são para o mal, que andam em grupos, em galeras. Eu estou admitindo que gangue é para criar confusão.*

Os depoimentos de alunos de São Paulo exemplificam a dificuldade de definição do que seja uma gangue, exemplificando os skatistas, os pagodeiros, os *clubbers* como gangues, grupos fechados onde *ninguém de outra gangue pode entrar, dá confusão*. Nesse contexto, membros do corpo técnico-pedagógico e inspetores de disciplina evitam utilizar o termo gangue: *Eu não sei se isso pode se chamar de gangue, mas nós temos na nossa escola “ganguinha”. No meu entendimento não existe gangue. Nós temos grupos de alunos de mais afinidades. Aí eles começam um defendendo o outro, mas assim gangue armada com violência extrema, não.*

Grupos de jovens se identificam por gostarem das mesmas roupas, músicas e usarem as mesmas palavras e gírias; são as turminhas, com boné, camiseta, jaquetas; *o pessoal do futebol de salão, o pessoal que gosta de vôlei, o pessoal que gosta de funk, que gosta de pagode.*

Na opinião dos informantes, os jovens sentem necessidade de fazer parte de grupos, que freqüentemente são muito fechados, possuem regras específicas e na maioria dos casos servem para que se afirmem diante dos amigos, da turma da escola e não se sintam “excluídos”. Esta definição das galeras, na realidade, aproxima-se do que é uma gangue, com uma certa estrutura hierárquica, laços de lealdade e solidariedade. Em muitos depoimentos, os jovens vinculam gangues às

⁴¹ No Brasil, as palavras gangue/galera têm sido utilizadas genericamente para designar um grupo de jovens, um conjunto de amigos e também a uma organização mais ligada a atos delituosos. Assim, quando os jovens, nos grupos focais, tratam do tema, esbarram na mesma imprecisão, ou seja, as gangues podem ser tanto grupos que se juntam para *fazer algazarra (...), um grupo de amigos, quanto um grupo organizado para cometer crimes*. Galera, segundo os próprios jovens definem em Abramovay et al. (1999:100), é “um grupo de amigos que se reúne para se divertir, para ‘curtir’, estando sempre prontos para proteger e defender uns aos outros”.

drogas, à necessidade de afirmação, ao envolvimento com a criminalidade e com a morte: *Não sei se pode se considerar gangue, mas tem grupos de amigos que se reúnem, curtem a influência delas e se drogam.* Há ainda aqueles que estabelecem diferença entre uma gangue e o grupo que rouba objetos de valor significativo, denominado quadrilha.

Porém, ao serem consultados sobre esse assunto, os membros do corpo técnico-pedagógico em geral mostram-se bastante preocupados com esse crescente fenômeno, uma vez que, segundo eles, as gangues são formadas em sua maioria por alunos das próprias escolas – *existe muito galeroso aqui dentro* – mas a sua presença maior é fora do ambiente escolar. Grande parte dos estudantes mencionou que há casos em que alunos das escolas participam de gangues que existem ao redor dos colégios, nos bairros próximos, contudo, que boa parte delas é formada por pessoas que não pertencem às escolas. Do mesmo modo que normalmente é negada a existência de gangues nas escolas em que estudam, alguns jovens reconhecem que colegas fazem parte das mesmas: *Na minha sala tem um até que foi preso!*

Seja como for, as gangues interferem na vida da escola, primeiramente, na medida em que se posicionam contra algum aluno, quando a escola aparece como território que pode ser invadido, procurando jovens “jurados de morte”. Assim, a violência entre os pares surge também vinculada à demarcação de territórios. Os jovens ocupam um espaço, onde um determinado grupo ou turma se considera o “dono do pedaço”, em que fronteiras geográficas são erguidas e ultrapassá-las representa um perigo. A atuação das gangues também reflete o clima de vingança e tensão entre os jovens que devem permanecer constantemente em alerta, uma vez que o aluno *que apanhou ou o que bateu vai querer revanche. A coisa vai extrapolar lá para fora porque de repente um pertence a uma gangue e outro pertence a outra e tem aquela ameaça: “Olha, eu vou te pegar com meu pessoal”.*

Na mesma tônica de rotular uma pessoa como inimiga e dividir assim lugares apropriados como “nossos” e os “dos outros”, a serem combatidos, dá-se destaque à demarcação de fronteiras territoriais, processo que a literatura internacional sobre gangues também enfatiza como parte de cultura da violência. Assim, a delimitação de espaço territorial leva a rivalidades e embates entre os diversos grupos – *a gente mora aqui (...)* *a gente não pode passar para o outro lado*, bem como à defesa de determinado território, *onde os de fora não podem entrar.* Boa parte dos depoimentos se refere à animosidade, às brigas, à defesa do território, frente aos que não pertencem a um determinado bairro.

QUADRO 2.3 – Como numa guerra

Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá

Eu acho assim que eles querem se sentir, assim, os donos do pedaço. Assim como numa guerra [onde] tem um país brigando com outro, eles não querem, por exemplo, que venham pessoas daquele país pisar no [seu] território, nem os daqui pisar no deles, entendeu? Eles não querem. Por exemplo, eu sou do bairro (...) aí tem essa rivalidade entre o (...) e o (...) lá. Aí o pessoal do (...) não quer que ninguém do (...) vá para lá, e também daqui do (...) não quer que ninguém de lá venha para o nosso bairro. Aí fica essa disputa.

Em segundo lugar, freqüentemente as gangues, assim como o tráfico de drogas, alteram a rotina da escola situada em sua órbita de influência: *O controle exercido por gangues exige cuidados especiais, principalmente no noturno quando é maior o risco de violências de toda a natureza.*

Vários dos depoimentos enfatizaram uma relação de animosidade das gangues frente aos que não pertencem ou não se submetem a sua autoridade, dentro de suas fronteiras, o que provoca o “receio” que a direção da escola tem em tomar atitudes para combater as gangues e traficantes no ambiente escolar, não punindo para não sofrer maiores danos pessoais e não correr perigo de vida: *Já teve aqui pela tarde agredindo, até para matar a diretora na escola (...)* Reforçando os problemas, os agentes de segurança ressaltam a dificuldade em se trabalhar com os alunos que fazem parte de gangues, uma vez que “correm risco”.

Alunos revelam as situações que as escolas enfrentam quando se deparam com gangues, percebendo-se uma “represália” contra as atitudes do diretor quando tenta coibir seus membros dentro da escola. (...) *Quando ele ia embora, o pneu do carro estava furado, os vidros a gangue tinha quebrado, tinha roubado o toca fita. Ele só vivia ameaçado, chegou uma época que ele teve que ir para casa com duas policiais dentro do carro dele.*

Esse receio está vinculado também, como foi mencionado anteriormente, ao fato de não haver respaldo policial para a segurança dos estabelecimentos de ensino. *Se nós tivéssemos uma cobertura, equipamentos, rádio, qualquer coisa na escola, ajudaria e muito. O que acontece é que se a gente precisa comunicar à polícia algum problema, eles não atendem o comunicado.*

Assim, as gangues acabam se configurando a um poder privado, paralelo ao poder público, cuja imposição aos membros da comunidade

escolar e cujo poder de ameaça desautorizam os responsáveis pela escola e obrigam alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico a buscar novas estratégias de convivência com os que transgridem os legítimos limites da coexistência social.

Em alguns casos, os informantes chegam a argumentar que as gangues não funcionam como tal, não atrapalhando a vida escolar. Em algumas localidades existe uma forte presença das gangues ou de jovens ligados ao tráfico, que até ajudam a proteger a escola: (...) *A gente tem que ter jogo de cintura para lidar com esse povo. Você tem que ser amiga deles, como se diz “tratá-lo bem, com humanidade”, para que, contorne a situação, porque eles mesmos ajudam você a vigiar a escola.*

Entretanto, muitos pais demonstram uma enorme preocupação quando seus filhos comentam que há muita violência por parte de quem participa das gangues. *Com certeza, tem muito adolescente que faz parte de galera, que vai para o colégio, [onde isso] fica enrustido. Mas eles ameaçam e batem, [praticando] todo tipo de abuso com os companheiros mais fracos.*

Um grupo de pais, com um certo exagero, comentou a existência de “*gangues do espeto*”. Eles descreveram que os jovens pegam palitinhos de churrasco, sujam esses palitos em fezes ou no lixo e depois espetam as pessoas. Foi colocado que atuam também em escolas e que boa parte das vítimas ficava muito doente e algumas chegavam ao óbito:

Eles [os jovens das cidades] começaram furando as pessoas com aquele pauzinho de churrasco, que sempre sobra muito na rua. Pegam e sujam no cocô, no lixo, sei lá que diabo que eles fazem, e furam as pessoas. As pessoas ficam doentes, e têm infecção, têm que cortar perna fora, [por vezes] morrem mesmo. Hoje, como é que eu posso dizer, eles evoluíram na maldade, agora fazem um espetinho mais fininho que é para prejudicar mais as pessoas. Isso tinha também muito nas escolas. (Grupo focal com pais, escola pública, Manaus)

Parte considerável dos enfrentamentos relatados nos grupos focais envolvem grupos de jovens que se incluem em alguma categoria em oposição a outra, como entre bairros distintos com os quais os jovens identificam-se por neles morarem ou porque a escola aí está localizada. Este entorno, portanto, atinge a vida escolar de diversos modos⁴²,

⁴² Ver, em Cardia (1997), estudo sobre diversas formas por meio das quais a violência no entorno da escola afeta a vida escolar.

especialmente a circulação no bairro onde a escola se situa, posto que os estudantes são impedidos ou sentem-se inseguros de ir e vir da escola.

Ao observar as escolas *in loco*, em apenas um caso o pesquisador percebeu claramente a existência de ponto de venda de drogas nessas imediações: *Existem muitos pontos de venda de drogas e facilidades para sua aquisição.* (Observação local direta, escola pública, Cuiabá)

Apesar de o percentual ser bastante reduzido, cabe lembrar que o comércio de drogas pode estar diluído em diversos estabelecimentos, estando disperso no espaço urbano, em geral, o que torna mais preocupante – em se tratando da violência – a sua proximidade com as escolas.

Vale assinalar, porém, que o movimento das ruas, principalmente daquelas com múltiplos estabelecimentos comerciais, torna difícil identificar os pontos de venda de drogas e os traficantes em busca de consumidores. Há, ainda, os próprios alunos da escola que participam da rede de tráfico, fazendo com que a mesma fique mais exposta à violência das disputas com grupos rivais ou com o próprio grupo, devido à desobediência às ordens dos chefes do tráfico.

Numa rua onde passa gente de tudo quanto é tipo pra um lado e pro outro, nós ficamos muito expostos. Aqui você vê que se houver algum problema de algum aluno nosso envolvido com tráfico, que porventura faça alguma coisa que desagrade lá o grupo de traficantes, lá de fora da rua, eles vêem o aluno aqui dentro com a maior facilidade, sem problema nenhum. E o que nos separa da rua é apenas uma gradinha, quando deveria ser um muro alto. (Entrevista com inspetor, escola pública, Rio de Janeiro)

Os alunos, de um modo geral, lembram que a presença constante de traficantes nos arredores das escolas – e às vezes até dentro da escola – e a própria abordagem dos traficantes, facilitam e ampliam o acesso dos jovens às drogas. E, por conseguinte, aumentam a probabilidade do seu consumo. A gravidade da situação decorre do fato de ser essa presença muito bem disfarçada – já que os traficantes ou os “*aviões*” se passam por alunos –, o que dificulta, assim, a sua descoberta.

Um aluno relatou que um rapaz que estudava em sua escola, por repetir tantas vezes de ano, acabou por despertar a atenção. Tempos depois, confirmou-se ser esse rapaz um traficante. A partir desse depoimento, não se obtém a certeza de que o tal rapaz repetia de ano

a fim de traficar na escola, mas a relação entre o tráfico de drogas e a repetência mostra-se suspeita. O traficante, ao que tudo indica, se encontrava infiltrado na escola – portanto, extremamente próximo dos jovens – e durante alguns anos conseguiu conduzir o tráfico em seu interior sem ser percebido. Vê-se, assim, a dificuldade para perceber a atuação dos traficantes junto aos jovens:

Tinha um rapaz aqui nessa escola, há muito tempo atrás (...) Ele ficou cinco anos estudando, todo ano reprovava. Só teve dois anos que ele passou: do primeiro para o segundo, reprovou, e depois passou pro terceiro, porque estava ficando muito na pinta. (...) esse rapaz ele vendia droga aqui dentro da escola, até que foi descoberto. (Grupo focal de alunos, escola pública, Vitória)

Um diretor confirma o depoimento anterior de que há pessoas que se inscrevem no colégio com o propósito de traficar drogas, fato esse que denota a disseminação do tráfico entre os jovens, o que tende a aumentar o consumo de drogas⁴³.

Alguns professores e coordenadores também confirmam o tráfico de drogas dentro das escolas. Em alguns casos são os próprios alunos responsáveis pelo repasse de drogas:

A droga aqui é distribuída pelos próprios alunos. Eu conheço aqui um grupo de 1^o ano, pela manhã. Tem gente do grupo que traz a droga e distribui. (Grupo focal de professores, escola pública, Maceió)

Um policial afirma ter encontrado, em uma escola, a professores distribuindo drogas: *Em raros casos o próprio professor leva droga pra escola.*

Alguns diretores abordaram a questão do fornecimento dentro das escolas, relatando que houve uma época em que as drogas eram passadas pelo muro – *então eles enfiavam coisas pelo muro. Aí eles faziam um buraco no muro, a gente fechava o buraco, eles abriam o buraco, fechava o buraco, abriam o buraco, depois melhorou.*

⁴³ Nas escolas onde os alunos são mais velhos, os mesmos mantêm uma relação mais próxima com o tráfico, como ocorre, por exemplo, com algumas alunas que são casadas com traficantes, possivelmente colaborando para o esquema destes. Também, segundo depoimentos de coordenadores de disciplina, aparecem muitos filhos de traficantes, o que poderia ser um problema para a escola: *Existe, traficante, inclusive filhos dos traficantes que estudavam aqui.*

Diretores e alunos informam ser extremamente fácil o contato com traficantes ou repassadores de drogas:

É, outro dia eu entrei lá no (...) e a pessoa me perguntou: quer de 5 ou quer de 10? Aí o outro disse assim: 'você não sabe que ela é diretora da escola?' A droga é oferecida livremente. É muito fácil ter acesso. (Entrevista com diretor, escola pública, Rio de Janeiro)

Por exemplo, você vai numa esquina, você vê um, (...) chega pra pessoa só é perguntar: "E aí, véio, você tem?" Se ele tiver pra vender, ele vende. Todo mundo já sabe onde se compra, onde se vende (Grupo focal com alunos, escola pública, Salvador)

QUADRO 2.4 – Os aviõezinhos do morro descem

Entrevista com coordenador, escola privada, Florianópolis

Olha, aqui na nossa redondeza é muito fácil [conseguir drogas], aqui a própria pracinha que tem no final da rua aqui na frente do colégio é um ponto de tráfico, onde os traficantes, os aviõezinhos do morro descem e fornecem a droga pro nosso aluno, nós também temos alunos que vão no morro buscar.

A abordagem dos traficantes é ostensiva e a primeira oferta de drogas feita aos alunos, em geral, é gratuita. Um aluno ainda frisou que alguns traficantes dão a droga não só na primeira vez, mas até perceber que o usuário já se encontra dependente:

Tem uma coisa interessante é que quando você não é usuário da droga, não usa não curte, aí vem várias pessoas lbe oferecer. Aparece maconha, cocaína, cigarro, álcool; tudo de graça pra você. Quando você está viciado, dependente, não tem aquela pessoa que lbe ofereça: Rapaz compra o seu negócio. Aí a pessoa vai. (Grupo focal com alunos, escola pública, Salvador)

Eu ouvi falar assim que geralmente oferecem até a pessoa sentir a necessidade de comprar. Há [traficantes] em todos os espaços! (Entrevista com diretores, escola particular, Recife)

Muitos diretores mostraram-se alertas quanto à presença de traficantes nos arredores das escolas – donos, funcionários e frequenta-

dores dos bares, bem como *baleiros/bombonzeiros* que trabalham nas portas das escolas. Na concepção dos diretores, todos esses merecem atenção justamente pela proximidade que têm aos alunos. Esses diretores estão conscientes de que há a possibilidade de serem tais baleiros traficantes.

Os coordenadores de ensino também referiram-se com desconfiança aos *baleiros* que trabalham nas portas das escolas e aos donos de bares nas imediações das escolas. Há, entre os entrevistados, uma forte suspeita de que esses vendedores atuam em prol do tráfico de drogas.

Eu acredito que sim, que eles compram destes traficantes. Já ouvi casos até, não sei se é verdade, mas de vendedores ambulantes em porta de escola serem traficantes extremamente espertos, porque é ali que eles fazem o negócio e tem até o atrativo. (Entrevista com diretores, escola pública, São Paulo)

A gente sabe que aqui tem um cara que, às vezes, está ali e vende do lado de uma carrocinha de churros. (Entrevista com diretores, escola particular, Rio de Janeiro)

Muitos professores também acreditam ser extremamente fácil o acesso às drogas não só pela existência de pontos de venda em vários locais das cidades, o que possibilita ao jovem a compra a qualquer momento, mas também pela presença de traficantes nas proximidades das escolas.

Muitos coordenadores também suspeitam que há traficantes nos arredores das escolas:

Aqui na escola já tivemos suspeita de ter traficantes nas proximidades. Inclusive tem um bar aqui perto que pelo que falaram, é de traficantes e sempre está mudando de dono. Não temos certeza de nada. (Entrevista com coordenadores, escola pública, Vitória)

Em alguns casos, a presença de vendedores ambulantes chega a ser proibida pelas escolas por conta da dificuldade de controle da atuação dos traficantes:

Já proibimos carrinho de lanches, e de cachorro-quente na frente da escola. Tem até uma lei municipal que proíbe isso. Já houve tentativa de tráfico e proibimos já para evitar essa conexão. Essas pessoas disfarçadas de vendedores estão exercendo o tráfico ali (...) isso tomou uma proporção incontrolável. (Entrevista com coordenador, escola pública, Cuiabá)

Além da oferta gratuita e constante de drogas, alguns diretores percebem ainda outros recursos utilizados pelos traficantes a fim de atrair os jovens para as drogas. Há casos em que os traficantes fazem uso dos mais variados artifícios, tais como colocar *menininhas bonitinhas* na porta das escolas para traficar:

É o seguinte: em toda frente de colégio tem uma galera, uma rapaziada com aquele kit de malandro: de boné, com aquela calça frouxa, e não sei o quê. Eles utilizam as menininhas bonitinhas, para passar para os outros,... elas são o elo de ligação: a colega ali, você consegue adentrar. (Entrevista com diretor, escola pública, Distrito Federal)

Em um dos depoimentos a seguir, é ressaltada a participação de gangues na comercialização de drogas e armas no bairro. Esse mesmo informante dá a entender que a organização dessas gangues é tal que a escola, por si só, é *impotente* para solucionar este problema: *Bem ao redor da escola não tem traficantes, mas o bairro todinho tem pontos. São quatro gangues organizadíssimas. Normalmente, é uma gangue por bairro, aqui nós temos quatro. Essas quatro têm seus pontos, com a arma, com droga. A escola é impotente para resolver esse problema.*

No depoimento que se segue, o agente de segurança informa que, ao redor da escola existem *pontos de tráfico* e são constantes as brigas entre traficantes, e em algumas ocorrem até tiroteios. Percebe-se, assim, como os membros dessa escola ficam, freqüentemente, expostos a um quadro de extrema violência. *Dentro da escola não temos confrontos entre grupos, mas ao redor de vez em quando tem tiroteio.... Aqui tem muito ponto de tráfico.*

Em algumas escolas, segundo professores, coordenadores e agentes de segurança, a disputa entre traficantes ou, ainda, a “vingança” entre eles, resultou em mortes, chegando a envolver alunos:

Teve um assassinato, ano passado, na porta da escola. Tem um ponto de drogas do lado da escola. É um matagal, ponto de drogas. (Grupos focal com professores, escola pública, Vitória)

Já houve morte de traficante matando aluno aqui dentro, aqui na porta do colégio. Isso ocorreu no ano passado. (Entrevista com coordenadores de disciplina, escola pública, Porto Alegre)

Olha, vou te falar a verdade, um que eu conhecia, era traficante mesmo, (...) não saía daqui da escola. Ele não era aluno, mas ele ficava na redondeza. Mataram ele, deram tiro na barriga dele. (Entrevista com seguranças, escola pública, São Paulo)

Um fator que inibe a investida contra os traficantes é o medo generalizado de denunciá-los. As ameaças – não raras vezes, de morte – aos seus potenciais delatores, constituem certamente um obstáculo à denúncia da ocorrência do tráfico nas escolas.

Sim [há traficantes transitando dentro da escola]. Eu te repito: a sensação é que diminuiu um pouquinho. Mas a gente já viu alguma coisa ali na porta [tem] professor que inclusive disse que já viu e na hora teve até medo de ver, quem passou não era de dentro, né, [era] alguém de fora da escola mas não quis é perceber quem recebeu [a droga]. (Entrevista com diretor, escola pública, Rio de Janeiro)

2.2 O AMBIENTE ESCOLAR

As implicações da violência e suas diferentes manifestações no espaço escolar têm preocupado de forma especial toda a sociedade. Assim, para entender tal fenômeno torna-se indispensável conhecer o ambiente escolar, inclusive a partir de sua estrutura física⁴⁴.

Fisicamente as escolas, em geral, estão separadas do seu entorno por muros, portões e grades: 99% têm portão de entrada e a maioria delas são cercadas por muros de alvenaria (80%), com altura variando de 2 a 3 metros (66%); mas também ocorrem cercas e grades, avaliadas como estando em perfeitas condições (96%). Além disso, em 65% destas existe um tipo de portão que funciona como controle de entrada ou proteção, entre o próprio portão externo e as suas dependências da

⁴⁴ Uma das hipóteses mais discutidas na literatura sobre a violência, especialmente aquela contra as instalações públicas é conhecida como “broken windows”. A teoria, muito conhecida nos Estados Unidos, propõe que, quando as populações vivem em condições precárias, coexistindo com equipamentos sociais degradados, a sua tendência é negar o pertencimento a aquele ambiente e expressar sua insatisfação e revolta mediante atos variados de violência, em especial contra o patrimônio público. (WILSON, James, KELLING, março/1982)

escola (salas e secretaria). (Tabelas 10 e 11 em anexo) Embora esses percentuais pareçam elevados, deve-se ter em mente que 35% das escolas são vulneráveis do ponto de vista do acesso.

A entrada e saída de alunos, muitas vezes, são controladas para garantir a sua permanência ali, e para evitar que pessoas estranhas tenham acesso ao seu interior e perturbem a sua rotina. De acordo com a observação dos pesquisadores, em 17% dos estabelecimentos o acesso é controlado mediante carteirinha de identificação e em 66% deles o uso obrigatório do uniforme é considerado suficiente para o acesso. Por diferentes motivos que vão desde a falta de pessoal até a tranqüilidade do entorno da escola, em 20% delas não é adotada qualquer forma de identificação para entrada em suas dependências (tabela 12 em anexo).

No entanto, nas observações realizadas pelos pesquisadores, em muitas escolas cuja comunidade se queixa da violência, não há porteiro, *equipamentos de segurança ou fiscalização* e o portão da escola permanece aberto sem nenhum tipo de vigilância.

A tabela 2.6 apresenta um índice de segurança do ambiente escolar, reunindo diversos componentes, como a presença de portões com vigilantes, controles de ingresso, gradeamento de janelas, patrulhamento policial externo, etc. Os percentuais mostram que mais da metade das escolas apresenta ambiente inseguro, com uma diferença significativa entre públicas (65%) e privadas (53%).

TABELA 2.6 – Índice de segurança⁴⁵ do ambiente escolar, por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)

| | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|-------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Ambiente seguro | 35 | 47 | 39 (131) |
| Ambiente inseguro | 65 | 53 | 61 (209) |
| TOTAL | 100 (234) | 100 (106) | 100 (340) |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

⁴⁵ O índice de segurança no ambiente da escola foi composto a partir das respostas dadas pelo observador de campo às seguintes questões: (todas as perguntas admitem apenas respostas sim ou não)

2.2.1 O equipamento físico da escola

Na opinião dos pesquisadores, 73% (tabela 2.7) das salas de aula estão em boas condições, levando em conta seu tamanho em relação ao número de alunos, sua iluminação e ventilação, a agradabilidade e descontração do ambiente, o funcionamento do sistema elétrico, o estado de conservação das carteiras e demais móveis, e a limpeza do chão e das paredes⁴⁶.

Os dados mostram que o ambiente varia entre as escolas individualmente consideradas. Alguns pesquisadores percebem que certas

-
- 1) Qual desses itens de segurança no trânsito você encontrou em frente à escola?
 - semáforo ou sinal luminoso para pedestres;
 - passarela para pedestre;
 - faixa de pedestres respeitadas pelos motoristas.
 - 2) A escola tem cerca?
 - 3) Se alguém controla os que entram, diga o que ele faz ou usa:
 - usa adesivo de visitante;
 - exige documento de identidade;
 - usa detector de metais;
 - interfone para saber se as pessoas podem entrar;
 - utiliza câmera de TV interna.
 - 4) Como é controlada a entrada dos alunos?
 - há carteirinha de identificação;
 - usa-se detector de metais;
 - pelo uniforme.
 - 5) Entre o portão de entrada e o acesso às dependências da escola (salas e secretarias) existe algum outro portão (como proteção ou controle)?
 - 6) Existe estacionamento na entrada?
 - 7) Os corredores têm portas gradeadas para serem fechadas após as aulas?
 - 8) Você viu algum funcionário da escola inspecionando os corredores?
 - 9) As janelas têm grades?
 - 10) Existem pessoas responsáveis pela fiscalização dos banheiros e vestiários?
 - 11) Existe outro tipo de fiscalização: câmera de TV, detector de metais, etc.?
 - 12) A maioria dos alunos estava de uniforme?

Essas questões foram agregadas, sendo que as respostas afirmativas demonstram que a escola possui um ambiente seguro e as respostas negativas um ambiente inseguro.

⁴⁶ Em relação à suficiência do espaço, cabe esclarecer que essa é a opinião dos pesquisadores, os quais provavelmente estão considerando o número de alunos por metro quadrado estipulado pelo Ministério da Educação, quando na verdade os alunos consideram critérios diversos a este.

escolas são *malconservadas*; é necessário haver *rodízio de turmas* e as turmas não têm aula diariamente, mas em dias alternados. Além disso, como mostra a tabela acima, a *qualidade das instalações das salas de aula varia* segundo a dependência administrativa dos estabelecimentos: nos públicos, as instalações classificadas como boas representam pouco mais de 2/3; já nas escolas privadas chegam a 9/10.

TABELA 2.7 – Índice de qualidade das instalações das salas de aula⁴⁷, por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)

| | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|--------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Boas | 67 | 90 | 73 (256) |
| Ruins | 33 | 10 | 27 (94) |
| TOTAL | 100 (253) | 100 (97) | 100 (350) |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

⁴⁷ O índice de qualidade das salas de aula foi composto a partir das respostas dadas pelo observador de campo às seguintes questões:

1) Como são as salas de aula?

– As salas são amplas; o tamanho das salas é suficiente para o número de alunos; as salas são apertadas.

As respostas desta variável foram posteriormente agregadas dando origem a uma nova classificação das salas quanto ao tamanho: suficientes ou pequenas.

2) Qual o estado de conservação das carteiras dos alunos?

– Péssimo; ruim; bom; ótimo.

Respostas posteriormente recodificadas em bom ou ruim.

3) Qual o estado de limpeza do chão e das paredes da sala?

– Péssimo; ruim; bom; ótimo.

Respostas posteriormente recodificadas em: limpos ou sujos

4) As salas têm janelas amplas com boa iluminação (luz do dia) e ventilação natural?

5) As salas têm ventilador?

6) As salas têm ar condicionado?

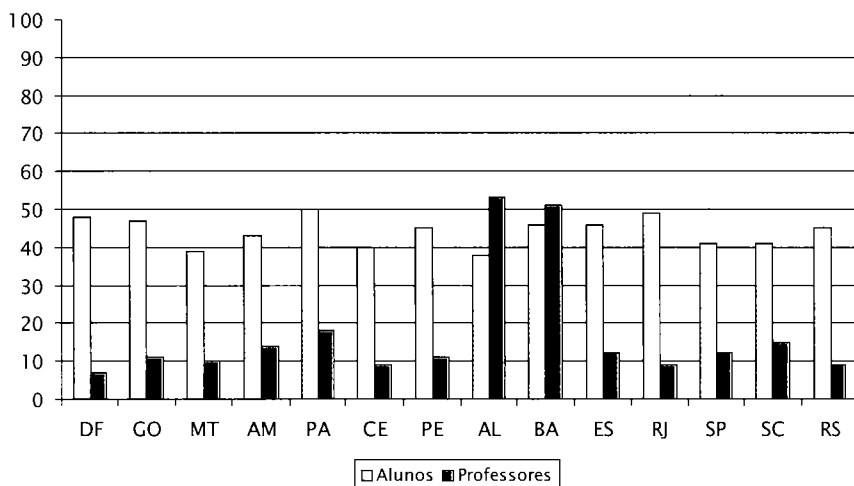
7) As salas são agradáveis com um bom ambiente e descontração?

8) No geral as lâmpadas acendem?

Todas as variáveis acima foram agregadas de forma que as respostas positivas determinam boas condições das salas e as negativas, más condições.

Chama a atenção que, mesmo que a maioria dos alunos afirme gostar da escola onde estuda, alguns dos espaços físicos como sala de aula, ambiente externo ao prédio e corredores não lhes agradam, variando do máximo de 50% em Belém ao mínimo de 38% em Alagoas, como mostra o gráfico 2.B.

GRÁFICO 2.B – Alunos* e membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de insatisfação com o espaço físico da escola, 2000 (%)**



Foi solicitado aos informantes: "Marque o que você não gosta nesta escola:"

* Dados expandidos.

**A insatisfação com o espaço físico foi indicada a partir da soma das respostas: "As salas de aula (o espaço, as carteiras, ventilação, claridade, etc.) e o pátio, espaço externo, corredores, etc." Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

São os ambientes externos ao prédio e os corredores que constituem lugares freqüentados por todos, tornando-se cada vez mais escassos e disputados, embora nem sempre agradáveis.

Sobre os pátios internos, os pesquisadores constataram que o seu tamanho varia de pequeno (23%) a médio (40%), sendo apenas 29% considerados grandes (tabela 13 em anexo). Segundo o índice apresentado a seguir que leva em conta o seu tamanho, a presença de vegetação, a abertura à luz solar, a existência de quadra de esportes, os pesquisadores

classificaram 73% (tabela 2.8) desses pátios como bons. Quanto à limpeza, 62% foram considerados bons e 22% ótimos (tabela 13 em anexo). Os índices relativos à opinião dos pesquisadores, sugerem que o tamanho é um dos fatores que faz com que este seja um dos espaços menos apreciado pelos alunos, posto que a expectativa geral é de que eles sejam amplos.

TABELA 2.8 – Índice de qualidade do pátio⁴⁸ por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)

| | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|--------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Boas | 67 | 90 | 73 (256) |
| Ruins | 33 | 10 | 27 (94) |
| TOTAL | 100 (253) | 100 (97) | 100 (350) |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

⁴⁸ O índice de qualidade do pátio foi construído a partir das respostas dadas pelos observadores de campo às seguintes questões:

- 1) Qual o grau de limpeza deste pátio?
 - Péssimo; ruim; bom; ótimo.
 As respostas dessa variável foram posteriormente recodificadas em: limpo ou sujo.
- 2) Qual o grau de limpeza desta área (estacionamento) e seu aspecto de conservação, em geral?
 - Péssimo; ruim; bom; ótimo.
 As respostas foram posteriormente recodificadas em: limpo ou sujo.
- 3) De que tamanho é o pátio?
 - Pequeno; médio; grande; muito grande.
 Respostas recodificadas em: espaçoso ou pequeno.
- 4) A escola tem pátio interno?
- 5) O pátio é coberto?
- 6) O pátio é aberto à luz do sol?
- 7) O pátio tem vegetação: grama, arbustos, árvores, vegetação alta?
- 8) O pátio é cimentado?
- 9) O pátio tem piso com algum revestimento (cerâmica, azulejo, etc.)?
 - O índice foi construído a partir da agregação dessas variáveis.

De acordo com as observações realizadas, há corredores em 91% das escolas. 35% têm portas gradeadas para serem fechadas após as aulas. Nem sempre os corredores são ambientes atraentes (tabela 14 em anexo). Os dados agregados no índice de qualidade dos corredores efetivamente mostram que no total, 90% deles apresentam más condições de higiene, iluminação e espaço. Chama a atenção para o fato de que em 100% das escolas privadas observadas foram registrados corredores em más condições, enquanto nas escolas públicas, ainda que elevado, o percentual correspondente é bem menor (86%).

TABELA 2.9 – Índice de qualidade dos corredores⁴⁹ existentes nas escolas por dependência administrativa, 2000 (%)

| | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|----------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Boas condições | 14 | - | 10 (30) |
| Más condições | 86 | 100 | 90 (271) |
| TOTAL | 100 (211) | 100 (90) | 100 (301) |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Além das condições do espaço físico dos corredores, segundo observação dos pesquisadores, *foi notável o permanente clima de ameaça vivenciado pelos profissionais do colégio, na medida em que os corredores vão sendo monitorados por câmeras.* (Observação local direta, escola pública, Rio de Janeiro)

⁴⁹ O índice de qualidade dos corredores foi construído a partir das respostas dadas pelos observadores de campo às perguntas:

- 1) A escola tem corredores?
- 2) Como eles são: largos ou estreitos; iluminados ou escuros; limpos ou sujos?
- 3) As paredes são pichadas?

Essas variáveis foram agregadas, possibilitando a classificação dos corredores em boas condições e más condições.

Em quase metade das escolas foi observado alunos andando a esmo nestes locais (46%), como também foi registrado alunos vagando pelo pátio durante o horário de aula sem atividade definida (44%) (tabela 14 em anexo). Esses jovens estavam, na maioria, acompanhados de colegas (94%), conversando (86%), jogando ou brincando (35%) ou namorando (27%). Foram vistos ainda estudantes brigando (3%), bebendo, fumando ou usando drogas (8%) (tabela 15 em anexo).

Os pesquisadores observaram funcionários inspecionando os corredores em apenas 62% das escolas (tabela 14 em anexo): *Não há um funcionário que controle os alunos, não há guardas. Havia falta de funcionários na copa e na secretaria.* (Observação local direta, escola pública, Goiânia)

Em muitos casos não foram encontrados funcionários supervisionando os alunos: *Os alunos ficam muito soltos, não tem ninguém controlando ou fiscalizando os corredores e o pátio. Há muita desorganização.* (Observação local direta, escola pública, Vitória)

O prédio principal das escolas, na opinião de 58% dos pesquisadores, encontra-se em bom estado geral de conservação, sendo que em 27% dos casos foi classificado como ótimo (tabela 16 em anexo). Entretanto, a observação local direta dos pesquisadores freqüentemente mostrou que as condições físicas gerais da escola são insatisfatórias: *A escola deixa a desejar quanto à limpeza, organização e receptividade aos estranhos.* (Observação local direta, escola privada, Goiânia)

Mesmo com alguns prédios mal-conservados, considerando um conjunto de indicadores como limpeza, iluminação, aeração, ventilação, conservação dos móveis e equipamentos, características arquitetônicas entre outras coisas, as “instalações escolares” foram classificadas pelos pesquisadores, em seu conjunto, como em boas condições (84%) (tabela 2.10).

Embora este percentual pareça bastante elevado, cabe refletir sobre o seu reverso: em 16% dos casos, o local onde professores e alunos vivem uma significativa parcela do seu cotidiano foi considerado em más condições. Por outro lado, cabe chamar a atenção para a assimetria na qualidade das instalações de escolas públicas e privadas, fazendo com que as condições físicas enfrentadas por uma parcela da comunidade das escolas públicas sejam, certamente, bastante problemáticas.

Observou-se, ademais, que em 95% destas escolas os banheiros e/ou vestiários são integrados ao conjunto principal das instalações, havendo 56% de banheiros em boas condições, independentemente do

tamanho. Em pouco mais de 1/3 das escolas existe uma pessoa responsável pela fiscalização destes ambientes, o que não impede que em 47% delas haja frases, palavras e/ou sinais escritos nos banheiros e/ou vestiários, dos quais com 2/5 de conotação pornográfica e/ou ofensiva e pouco mais da metade românticas ou poéticas (53%), havendo ainda símbolos de gangues, grupos musicais, nomes de times de futebol, grafites e apelidos pessoais (tabelas 17 e 18 em anexo).

TABELA 2.10 – Índice de qualidade das instalações do prédio escolar⁵⁰ por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)

| | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|----------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Boas condições | 78 | 98 | 84 (190) |
| Más condições | 22 | 2 | 16 (36) |
| TOTAL | 100 (158) | 100 (68) | 100 (226) |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

O percentual de paredes pichadas (25%) ou com palavras/frases escritas (29%) não é tão alarmante (tabela 19 em anexo). Quando ocorrem tais registros nas paredes dos corredores predominam as frases ou palavras que expressam idéias, preferências, sentimentos (59%), sendo bastante baixo o percentual de frases ou palavras de protesto em geral, ou especificamente contra a escola (16%).

⁵⁰ O índice de qualidade das instalações do prédio foi construído a partir da agregação dos índices de qualidade do pátio (bom ou ruim), qualidade dos corredores (boas ou más condições), estado de conservação do prédio (bom ou ruim), qualidade de atendimento da secretaria (bom atendimento ou mau atendimento), qualidade do atendimento por parte das autoridades da escola (bom atendimento ou mau atendimento), qualidade das instalações dos banheiros (bom ou ruim).

TABELA 2.11 – Escolas, por dependência administrativa, segundo tipos de frases⁵¹ escritas nos seus banheiros e corredores (%)

| | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|-----------------------------|------------------|------------------|--------------|
| Têm frases de protesto | 16 | 11 | 16 (17) |
| Não têm frases de protesto | 84 | 89 | 84 (92) |
| TOTAL | 100 (100) | 100 (9) | 100 (109) |
| Têm frases de expressão | 63 | 11 | 59 (64) |
| Não têm frases de expressão | 37 | 89 | 41 (45) |
| TOTAL | 100 (100) | 100 (9) | 100 (109) |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Uma das medidas para diminuir o número de frases escritas nos banheiros ou corredores é a colocação de mural para uso exclusivo dos alunos. Foi constatado pelos pesquisadores que 83% das escolas utilizam murais ou quadros de avisos para informá-los (tabela 20 em anexo), seja sobre as atividades escolares (39%), campanhas de saúde, beneficentes, entre outras (29%) e mensagens variadas, inclusive religiosas e de auto-ajuda (22%) (tabela 2.12).

Quanto aos murais ou quadros de aviso, os alunos se queixam que nem sempre os avisos são afixados, e quando o são, algumas vezes os prazos caducaram, ou se encontram no seu momento final: *Nós temos só o painel onde se põe as informações. Nem isso eles põem. Quer dizer, ontem terminou a inscrição; em cima da hora, colocaram ontem.*

⁵¹ *Frases de expressão*: nome de alunos, grafite, românticas ou poéticas, pornográficas, outras.

Frases de protesto: palavrões, frases de protesto contra a escola, frases de protesto em geral, frases pornográficas ou ofensivas, políticas, racistas.

Segundo os pesquisadores, existem quadros de avisos em 83% das escolas estudadas (tabela 20 em anexo). Os avisos mais importantes também podem ser afixados nas cantinas ou refeitórios, já que costumam ser bastante freqüentados pelos alunos.

TABELA 2.12 - Conteúdos das mensagens nos quadros de aviso das escolas por dependência administrativa, 2000 (%)

| | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Sem mensagem | 3 | 2 | 3 (23) |
| Achados e perdidos | 1 | - | 0,4 (3) |
| Boas-vindas, agradecimentos, congratulações, aniversários | 3 | 3 | 3 (25) |
| Atividades escolares | 37 | 44 | 39 (325) |
| Campanhas | 34 | 20 | 29 (241) |
| Grêmio, jornal | 3 | 4 | 3 (28) |
| Diversos, auto-ajuda, religião | 19 | 28 | 22 (181) |
| TOTAL | 100 (565) | 100 (261) | 100 (826) |

Foi perguntado ao informante. "Que tipo de mensagem havia no quadro?"

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

No todo, os pesquisadores registraram que 90% das cantinas/refeitórios freqüentadas pelos estudantes apresentam boas condições. Esse percentual é mais alto nas escolas privadas (100%) do que nas públicas (88%) (tabela 2.13).

Observou-se, também, que 85% das escolas possuem bibliotecas. Destas, 61% foram avaliadas como pequenas, sendo a maioria ventilada (75%), iluminada (90%), silenciosa (83%) e com mesas e cadeiras disponíveis (93%) (tabela 21 em anexo). Vale observar, porém, que há casos freqüentes em que as condições mínimas de funcionamento não são preenchidas com espaço físico limitado, sem acesso a computadores, barulhentas e, às vezes,

dividindo o mesmo espaço com a sala de professores. Em algumas situações, a atividade de bibliotecário cabe a alguns dos docentes, que acabam se desviando de sua função:

Tem uma senhora, trabalha na biblioteca, que ela é demais, entendeu? Todas as pessoas me falavam: "Pô, mas ela é grossa". Depois pude comprovar que ela é ignorante, porque se você quer saber sobre um livro, (...) sobre uma determinada matéria, (...) fazer um trabalho, alguma coisa assim, é aquele 'vire-se', entendeu? Ela fala assim, ãb, tá lá! (...) (Grupo focal com alunos, escola pública, Rio de Janeiro)

TABELA 2.13 – Índice de qualidade das instalações da cantina/cozinha/refeitório⁵² das escolas por dependência administrativa, 2000 (%)

| | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|----------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| Boas condições | 88 | 100 | 90 |
| Más condições | 12 | - | 10 |
| TOTAL | 100 (132) | 100 (32) | 100 (164) |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

⁵² O índice de qualidade das instalações da cantina foi construído a partir das respostas dadas pelo observador de campo às seguintes questões:

- 1) Qual o aspecto geral da cantina ou refeitório da escola?
 - limpo e organizado; sujo e desorganizado.
- 2) Qual o aspecto dos utensílios?
 - panelas: limpas ou sujas? Fogões: em bom estado ou em mau estado; copos: de plástico descartáveis ou de vidro; pratos: descartáveis ou de vidro.
- 3) Qual o aspecto do pessoal que faz a comida e atende ao público?
 - cabelos: presos em tocas, boné ou soltos? Usam uniforme ou avental ou não usam uniforme?
- 4) Qual o aspecto da comida?
 - péssimo; ruim; bom; ótimo.

As respostas dessa variável foram posteriormente recodificadas em: bom ou ruim. O índice foi construído a partir da agregação de todas as variáveis citadas acima.

Os centros de informática são muito valorizados pelos alunos. No entanto, somente 44% das escolas dispõem desse tipo de espaço. A maioria das escolas públicas não dispõe de sala de informática e, muitas vezes, quando existem computadores, são utilizados pela Direção e Secretaria. A falta desse ambiente também é sentida pelos professores, afetando suas condições de trabalho.

No que se refere à existência de ginásios de esportes, os pesquisadores registraram que apenas 45% das escolas os possuem, 31% contam com laboratórios (tabela 22, em anexo) e 23% dispõem de pavilhão de artes, em que são desenvolvidas atividades de artes plásticas (67%), cênicas (50%) e música (48%). Estes locais são geralmente conservados e limpos (tabela 23, em anexo).

Os professores têm problemas semelhantes aos dos alunos, seja de condições materiais ou físicas, posto que apesar de 95% das escolas terem sala de professores com mesas e cadeiras, em 82% existem armários, arquivos ou escaninhos e 78% delas são limpas e organizadas, somente 65% destas salas são amplas o suficiente para receber todos os professores durante o intervalo do recreio (tabela 24 em anexo). Um professor chegou a mencionar: *Violência é também um professor não poder conversar com seus colegas ou não poder ser ouvido numa entrevista porque não há espaço para isso e o barulho é demais.*

As secretarias das escolas, como parte desse todo, também foram descritas pelos pesquisadores como lugares organizados (90%) e limpos (97%), equipados com máquinas de escrever (75%) e/ou computadores (64%), além de disporem de um fácil acesso às suas instalações (94%) (tabela 25 em anexo).

De acordo com as observações realizadas, o atendimento oferecido pelas Secretarias das escolas tende a ser mais satisfatório que aquele oferecido pela Direção e outras autoridades escolares, havendo poucas diferenças entre escolas públicas e privadas. Neste aspecto, novamente, vale chamar a atenção para o fato de que, embora na maioria dos casos os pesquisadores tenham constatado bom atendimento, não se deve perder de vista que cerca de 1/2 dos registros apontam mau atendimento pela Direção e outras autoridades escolares (tabela 2.14).

Os dados quantitativos apresentam um número significativo de alunos (40% em Recife, 38% em Florianópolis, 37% em Fortaleza e 36% no Distrito Federal e Salvador) que afirmam não gostar da secretaria e/ou da direção da escola, enquanto os professores demonstram uma melhor apreciação destas (20% no Distrito Federal e 6% em Goiânia) (gráfico 2.C).

TABELA 2.14 – Índice de qualidade do atendimento⁵³ da secretaria e das autoridades escolares, por dependência administrativa das escolas (%)

| Secretaria | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| Bom atendimento | 91 | 98 | 93 (389) |
| Mau atendimento | 9 | 2 | 7 (29) |
| TOTAL | 100 (298) | 100 (120) | 100 (418) |
| Direção e outras autoridades escolares | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
| Bom atendimento | 56 | 64 | 58 (236) |
| Mau atendimento | 44 | 36 | 42 (170) |
| TOTAL | 100 (288) | 100 (118) | 100 (406) |

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

⁵³ O índice de qualidade do atendimento da secretaria foi construído a partir das respostas dadas pelo observador de campo às seguintes questões:

- 1) Como era a atitude dos funcionários da secretaria para com os usuários?
 - perguntaram se você queria algo? ignoraram você? tiveram má vontade? foram educados?

O índice foi construído a partir da agregação dessas variáveis.

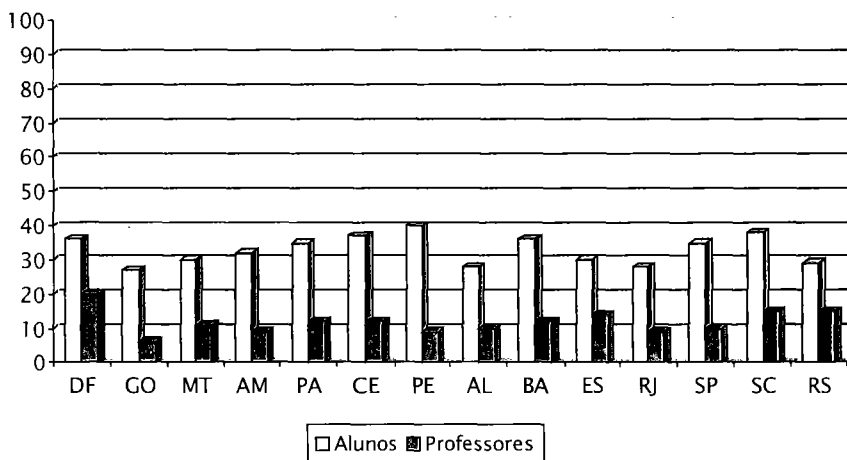
O índice de qualidade do atendimento pelas autoridades foi construído a partir da agregação das respostas dadas pelo observador de campo às seguintes questões:

- 2) Se você conseguiu falar com alguma autoridade da escola, como foi esse contato?
 - Educado e cordial? Tiveram boa vontade em atendê-lo (fazer o serviço)? Estavam avisados da sua visita? Ríspido ofensivo ou desatencioso?

O índice foi construído a partir da agregação dessas variáveis.

Por outro lado, há questões que são originadas na própria escola, que potencializam, por insatisfações, comportamentos violentos, como a carência de materiais e de recursos humanos e a não disposição de professores competentes e interessados, os conflitos entre os alunos, etc. – como será abordado em capítulos posteriores. Nessa linha, com a probabilidade de ter o sentido não só de condicionante, mas de respostas a outros problemas, estaria também a questão da indisciplina e da falta de interesse dos alunos.

GRÁFICO 2.C – Alunos* e membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de que não gostam da secretaria e/ou da direção da escola, 2000 (%)



Solicitou-se aos informantes: "Marque o que você não gosta na sua escola: A secretaria, a direção (eficiência, modo de tratar, etc.)". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico da escola.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Como pode ser constatado na tabela a seguir, a observação local direta efetuada pelos pesquisadores mostra que aproximadamente 1/3 dos alunos exhibe comportamento qualificado como indisciplinado, embora um pouco menores, quando se trata de gazetejar ou "matar aulas" os percentuais são bastante significativos. Chama a atenção o fato de que nas escolas privadas os alunos se mostram mais disciplinados e gazeteiam menos que nas escolas públicas.

TABELA 2.15 – Indicadores de comportamento⁵⁴ dos alunos na escola por dependência administrativa, 2000 (%)

| Os alunos | Escolas públicas | Escolas privadas | Total |
|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Têm disciplina | 68 | 76 | 70 (257) |
| Não têm disciplina | 32 | 24 | 30 (109) |
| TOTAL | 100 (256) | 100 (110) | 100 (366) |
| Alunos gazeteiam | 57 | 36 | 51 (194) |
| Alunos não gazeteiam | 43 | 64 | 49 (188) |
| TOTAL | 100 (269) | 100 (113) | 100 (382) |

Fonte. Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

⁵⁴ Foram utilizados como indicadores de disciplina dos alunos as respostas dadas pelos observadores de campo às seguintes questões:

- 1) Você viu alunos fumando no pátio da escola?
- 2) Durante às aulas eles entram e saem das salas à vontade?
- 3) Eles entram nas salas com comida ou coisas para beber (“refri”, sucos, etc.)?
- 4) Você viu algum desentendimento envolvendo alunos da escola?
- 5) Você presenciou uso ou venda de drogas na escola ou nos arredores?
- 6) O professores fumam diante dos alunos?

Essas questões foram agregadas dando origem ao indicador, sendo que as respostas afirmativas demonstram a existência de disciplina por parte dos alunos da escola e as negativas a ausência dela.

Para identificar as escolas onde os alunos gazeteiam foram consideradas as respostas dadas pelo observador de campo às seguintes questões:

- 1) Você viu aluno andando a esmo pelos corredores durante o horário de aulas?
- 2) Você viu algum funcionário da escola inspecionando os corredores?

Sumário dos Dados:

- O entorno das escolas é o lugar onde mais ocorrem violências. Frequentemente verifica-se, ali, a existência de estabelecimentos como bares ou botequins, onde os estudantes consomem bebidas alcoólicas.
- A carência de equipamentos de segurança nas vias de trânsito que dão acesso às escolas explica o significativo número de atropelamentos dos membros da comunidade escolar. Em muitas das vias onde estão situadas as escolas não há semáforo, passarela, faixa de travessia para pedestres, nem guarda controlando o trânsito de pedestres e veículos. Além disso, no turno da noite, em alguns bairros a segurança das escolas fica comprometida devido à iluminação pública deficiente.
- Segundo a indicação dos membros do corpo técnico-pedagógico, o ambiente escolar deixou de ser lugar protegido e seguro
- De acordo com alunos e corpo técnico-pedagógico, um dos maiores problemas, em muitas escolas, são as gangues e/ou o tráfico de drogas no próprio espaço escolar ou no seu entorno, levando ao extremo o clima de insegurança. Uma das conseqüências é a fragilização da autoridade dos responsáveis pela ordem na escola, manifestada como o “receio” da Direção de tomar atitudes para combater as gangues e traficantes no ambiente escolar, não punindo para não sofrer maiores danos. Em vários depoimentos ressalta-se a presença do tráfico, em muitos casos, utilizando vendedores ambulantes e até mesmo alunos para a venda e distribuição de drogas.
- Muitos dos informantes afirmam que gostariam de contar com a presença da polícia para coibir a marginalidade no entorno das escolas. Porém, contraditoriamente, aponta-se o despreparo da mesma no trato com jovens, a falta de qualificação e aperfeiçoamento e a baixa remuneração, como fatores que contribuem para o predomínio de uma visão negativa da corporação.
- A estrutura física das escolas também afeta o ambiente escolar. Em geral, estão separadas do entorno por muros, cercas e grades. Significativa parcela dos alunos critica a qualidade do ambiente físico, principalmente as salas de aula, corredores e pátios insatisfatórios. Os locais que os alunos preferem nas escolas são as cantinas ou lanchonetes, bibliotecas, centros de informática, ginásios de esportes, laboratórios e pavilhões de artes, sendo esses quatro últimos menos freqüentes nas escolas observadas.

CAPÍTULO 3
**A ESCOLA:
FUNCIONAMENTO E RELAÇÕES SOCIAIS**

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada uma delas precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, preparando-os para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação àquele (Enguita, 1989). Tais influências se manifestam por meio de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem de como criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações. Cada sujeito apresenta um universo próprio, tornando necessário que o estabelecimento dos espaços interativos, no contexto educacional, seja orientado a promover relações de troca, de esforços partilhados na construção de soluções comuns, para o alcance dos objetivos coletivos.

Os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, fornecem as trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão possível. O ambiente propiciado pela escola, favorecendo não só os processos informativos, mas também os de comunicação, produz um amplo universo simbólico, estimulando configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades.

Nesse ambiente de diversidade, as escolas lidam com brigas, atos de agressividade e de violência, comumente por meio de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados diferentemente, de acordo com as formas de ser de cada Direção ou projeto pedagógico próprio. Em geral, as medidas adotadas para a solução dos conflitos existentes cabem à direção da escola. Normas são seguidas para lidar ou inibir a violência. Os procedimentos tomados são, em sua maioria, advertências, suspensões, transferências e expulsões, conforme a gravidade do caso analisado pela escola.

As regras, por sua vez, refletem os valores que devem ser comuns e conhecidos por todos no processo de interação. A ausência delas na sociedade levaria ao caos, ao mesmo tempo em que refletiria a total desintegração da consciência coletiva entre os indivíduos (Durkheim *apud* Rodrigues, 2000). As regras de conduta fazem com que os indivíduos se comportem segundo as expectativas do papel social que estão desempenhando a cada momento.

Considerando-se tais aspectos, o presente capítulo destina-se inicialmente a abordar as regras e punições, pois são elas que normatizam a convivência na escola. Em seguida, explorar as percepções e motivações dos diversos atores, principalmente dos alunos, sobre o ensino e a escola que freqüentam. Por último, o foco desloca-se para as interações na escola, mediadas por amizades, conflitos e consensos diversos, identificando as maneiras pelas quais o contexto escolar pode influenciar as relações entre eles, seja de maneira positiva ou negativa.

3.1 FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Existem, nas escolas regras aplicadas ao cotidiano, sobretudo aos alunos, os quais frequentemente as questionam por padronizarem não apenas sua conduta, mas também sua aparência.

Os vários informantes concordam que as regras são indispensáveis para a constituição da ordem escolar, mas chamam a atenção para o tipo de coerção a que são submetidos para alcançar tal fim. Segundo Debarbieux (1998), dos problemas que se colocam hoje, entre os docentes e o corpo escolar em geral, emergem, prioritariamente, as formas de contestação da própria ordem escolar, que se manifestam como incivildades ou como uma violência mais evidenciada ou como comportamento de rejeição.

Alguns pais entrevistados afirmam que uma das contribuições da escola reside nas suas regras aplicáveis aos alunos, sinalizando que um ambiente intermediado pela disciplina é bem visto⁵⁵: *Entrar no horário certo, fazer fila dos homens e das mulheres.*

Entre as regras internas das escolas, as que mais suscitam reações variadas são as que se relacionam com a observância do horário das aulas, o uso do uniforme, a identificação e as práticas proibidas ou permitidas no espaço escolar.

A pontualidade é uma das regras mais questionadas pelos alunos e, às vezes, até pelos pais, posto que além daqueles que se atrasam serem impedidos de entrar na sala de aula, ainda têm que levar o comunicado sobre a ausência ou o atraso para os responsáveis, retornando no dia seguinte com a assinatura dos mesmos – *chegando atrasado, a coordenadora manda um bilhete aos pais. É para ter um controle.* Daí resulta o grande número de advertências recebidas pelos alunos. Hoje, no entanto, em face da violência e dos diversos tipos de contato a que os estudantes ficam expostos, algumas escolas estão mais flexíveis diante dos atrasos, principalmente as privadas, permitindo que tenham acesso ao seu interior, e em alguns casos, à sala de aula: *A gente já não deixa ele ficar na rua. Já bota para dentro da escola para não ficar na rua, para evitar certas amizades [porque] hoje em dia a violência é demais.*

Uma outra regra questionada refere-se ao uso do uniforme. Este é adotado como forma de identificar os alunos, como meio de controle de entrada, para impedir o uso de roupas inadequadas – saia curta e/ou com fenda lateral – e como mecanismo para evitar que se evidenciem as desigualdades sociais. Foi realçado, igualmente, que o uso obrigatório do uniforme⁵⁶ favorece a segurança do estudante *pois, se por acaso, o aluno chega a ser atropelado na faixa de pedestre, eles vão saber que é um aluno, porque ele está com o uniforme.*

Apesar da resistência de determinados alunos ao seu uso, outros o vêem positivamente, já que consideram que ele impõe respeito: [Os dirigentes da escola] *exigiam mais até o ano passado. Esse ano eles não exigiram,*

⁵⁵ Principalmente como citam alguns pais quando se referem às escolas militares.

⁵⁶ O seu uso não ocorre por obrigatoriedade legal do MEC.

[mas] isso eles não deviam liberar, não é? Botar moral (...) Se você vai para o colégio, você tem que ir de uniforme e bem civilizado.

Há alunos que revelam não haver maiores resistências ao uniforme, mas fazem críticas à falta de funcionários para exigir o seu uso por todos e ao desrespeito aos estudantes e à instituição escolar por parte de alguns funcionários, que abrem exceções. Inversamente, outros alunos reagem exatamente à inflexibilidade das normas internas que fazem com que os não uniformizados sofram advertências.

A resistência ao seu uso ocorre, em alguns casos, por questões estéticas, seja porque não é adequado ao tipo físico de alguns alunos, seja pela cor, pelo decote ou porque já estão ultrapassados em termos de moda.

No que se refere às formas de identificação dos alunos, cada escola pode adotar um mecanismo próprio – ou até mesmo não adotar qualquer procedimento. Entre as disposições adotadas encontrou-se o uso obrigatório de uniforme, crachá, caderneta, carteirinha e cartão magnético.

A identificação das pessoas que têm acesso à escola passou a ser um procedimento de segurança tanto para elas quanto para os seus bens materiais, sejam carros, bicicletas ou materiais escolares, ou outros. Foi ressaltado que, quando há um maior controle na entrada, fica-se menos exposto à violência. Porém, quando se trata do controle apenas pelo uniforme, muitos o consideram ineficaz porque há como ludibriar a vigilância: *Sabe como? Já que não tem nenhuma carteirinha, nenhuma identificação, você vai numa pessoa que tem duas camisas, pede uma camisa para qualquer colega na rua e entra.*

Há alunos do noturno que consideram despropositado o controle de entrada e saída da escola, já que nesse turno, em geral, estudam pessoas adultas, muitas das quais pais de família: *Gente, aqui é fechado, parece uma prisão aqui dentro. A gente pede assim: "Posso ir embora mais cedo?" Aqui ninguém sabe nunca o problema do outro. Eles não deixam. E falam na cara: "Não, você está mentindo".*

Uma reclamação incisiva refere-se aos funcionários que controlam a portaria, em face do tratamento diferenciado por amizade, que os fazem deixar que alguns entrem sem a identificação exigida⁵⁷: *É a diferença: Chega lá, ele tem a amizade com aquela pessoa. Aí deixa entrar. Outro vem de bermuda, ele não deixa. Aí cria revolta!*

⁵⁷ O controle de entrada, segundo observação realizada pelos pesquisadores, é somente para os alunos. Os professores, em geral, têm entrada livre e em 86% das escolas, conforme comentado nos roteiros de observação, eles não usam nenhum tipo de identificação.

Um outro objeto de polêmica, em se tratando das normas internas das escolas, é o leque de práticas proibidas ou permitidas. Em algumas escolas, há proibições que são consideradas exageradas pelos alunos, como mascar chiclete: *Aqui quem nunca chupou chiclete? Por causa de um chiclete leva-se uma advertência!*

Como regra geral nas escolas, principalmente as diurnas, fumar é proibido aos alunos. Porém o diretor, o professor e demais funcionários não sofrem a mesma restrição. Os alunos se queixam de que *eles próprios quebram as regras*: “*É porque eu sou diretora. Eu posso fumar*”. *Aí ela vai e acende o cigarro dela, [mas] eu não posso*. Com efeito, segundo os roteiros de observação, os pesquisadores de campo constataram que em 18% das escolas havia alunos fumando cigarros nos pátios e/ou corredores e em 10% delas os professores fumavam diante dos alunos. (tabela 26, em anexo)

A própria aplicação desta regra aos alunos varia conforme a escola, de tal forma que enquanto alguns diretores mostram-se mais flexíveis, outros são mais repressivos: *Ele [o diretor] chega para a pessoa que está fumando e diz: “Minha filha, fume não”*. *Agora, a [antiga] diretora dava logo uma suspensão. Ela era muito mal-humorada*.

As regras até aqui apresentadas se aplicam à maioria das escolas. Porém, existem outras que podem ser consideradas manifestações de violência institucional⁵⁸. Aludindo-se a casos particulares, referem-se a proibições de saída do aluno da sala durante o período de aula ou na hora do intervalo: *Eu não acho justo a gente não poder ir ao banheiro*; ainda há outras, que proíbem o namoro, ou o jogo de cartas: *é só uma brincadeira, nada a ver!*

3.1.1 Transgressões e punições

Nas escolas, como em qualquer outro espaço institucional, existem comportamentos que são negativamente sancionados, mediante

⁵⁸ Mota (2001) relaciona este tipo de violência com a prática de poder a que as pessoas são submetidas, referindo-se diante da linha de pesquisa da qual faz parte, “Instituições, Práticas Sociais e Culturais”, “o contexto de estruturação da subjetividade emergente da criança e do adolescente das classes pobres, contra as quais a violência institucional se explicita por meio da marginalização, e de práticas de assujeitamento introduzidas nos dispositivos educacionais, asilares e correcionais, entre outros. Nesse contexto, a análise do cotidiano das práticas acaba por envolver também a consideração das políticas que instrumentam estratégias de poder”.

punições específicas, conforme determinadas transgressões disciplinares. No quadro a seguir destacam-se os tipos de punições recorrentes nas escolas públicas e privadas, bem como suas causas:

QUADRO 3.1 – Causas, tipos e duração das punições

| | CAUSAS | TIPOS DE PUNIÇÃO | QUANTIDADE DURAÇÃO |
|---|--|--|---------------------------|
| 1 | Conversas e brincadeiras em sala de aula | Encaminhar o estudante ao SOE ⁵⁹ | Quantas forem necessárias |
| 2 | Conversas e brincadeiras em sala de aula; assistir às aulas com os materiais e deveres incompletos | Advertência oral | Quantas forem necessárias |
| 3 | Deveres incompletos | Encaminhar o aluno à biblioteca | Várias vezes |
| 4 | Excesso de bagunça, deveres incompletos, falta de respeito ao professor | Cancelar o recreio | Várias vezes |
| 5 | Deveres incompletos, bagunça, pequenos desentendimentos com os colegas | Segurar o aluno após o horário | Várias vezes |
| 6 | Mau comportamento e falta de tarefas escolares | Tirar ponto | Várias vezes |
| 7 | Uniforme incompleto, falta do crachá de identificação | Mandar o aluno de volta pra casa ⁶⁰ | Uma ou duas vezes |
| 8 | Quando está atrapalhando o andamento da turma com conversas excessivas | Expulsar o aluno da sala de aula | Várias vezes |

QUADRO 3.1 – Causas, tipos e duração das punições

(CONTINUAÇÃO)

| | CAUSAS | TIPOS DE PUNIÇÃO | QUANTIDADE DURAÇÃO |
|----|---|------------------------------------|--|
| 9 | Excesso de conversa ou desentendimento com colegas | Mudança de turma | Até duas vezes |
| 10 | Conversas excessivas, brigas com os colegas, desentendimento com o professor, atrasos frequentes e desinteresse pelos estudos | Termo de compromisso ⁶¹ | Sem informação |
| 11 | Conversas e brincadeiras excessivas em sala de aula, discussão com colegas e professores, não cumprimento dos horários e reincidência nos casos de deveres incompletos | Advertência por escrito | Até 3 por ano |
| 12 | Alunos que apresentaram problemas nos anos anteriores | Não renovação da matrícula | Sem informação |
| 13 | Reencaminhamento à direção após três advertências por escrito, brigas sérias, agressões físicas, namoro, consumo de cigarro e drogas | Suspensão | Uma ou mais vezes, dependendo da escola. Duração de 1 a 15 dias, conforme o caso |
| 14 | Quando o aluno encaminhado à direção já foi suspenso e o caso for considerado grave. Por exemplo, fumar maconha na escola, brigar até sangrar o colega, ameaçar os professores e os coordenadores, ou a pedido dos pais | Transferência e/ou expulsão | Uma vez |

⁵⁹ Serviço de Orientação Educacional.

⁶⁰ Em caso de reincidência, o aluno recebe advertência por escrito.

⁶¹ Esta punição é usada com mais frequência entre os alunos do período noturno, sejam das escolas privadas ou das públicas. Segundo os diretores, isso se deve ao fato de muitos deles serem responsáveis por si próprios, o que provoca uma maior agilidade no encaminhamento das sanções.

Na medida em que as punições são, na maioria das vezes, estipuladas de forma arbitrária, a escola seria, por um lado, *locus* privilegiado de exercício da violência simbólica.

O simbólico seria entendido, segundo Pinto (2000), como atividade de conhecimento (sentido), dinâmica de representação, estando, portanto, no domínio do subjetivo e operando por meio de signos nas relações sociais. Pela educação, principalmente na escola, administrar-se-iam sistemas simbólicos, legitimando as instituições de ensino como instância de poder. A violência, nesse caso, seria exercida mediante consentimento, pelo uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força física, nem das armas, nem do grito, mas que silenciam protestos. E no ambiente escolar, com alta probabilidade, seria exercida não somente entre alunos, mas nas relações entre eles e os professores.

Nos casos de suspensão, os alunos só podem retornar à escola acompanhados pelos responsáveis. Quanto às expulsões, segundo o discurso dos profissionais da educação, são raras sendo, em geral, chamadas de “transferências”. Recebem, ainda, outras denominações, como: *Convite para se retirar da escola*, ou ainda, *sugestão para mudar de escola*. Conforme a diretora de uma escola pública:

Ninguém pode falar expulsão, a gente pode falar é transferência. Eu jamais posso expulsar um aluno (...) tenho que conseguir uma outra escola e consultar o pai dele. Se a escola servir para o aluno eu transfiro, porque eu não posso expulsar, mas ficar também não fica! (Entrevista com diretor, escola pública, Recife).

As diferentes transgressões e suas respectivas punições foram analisadas sobretudo pelos pais e alunos que já sofreram a sua aplicação, fazendo-se perceber que são vários os motivos que levam às advertências. Por exemplo, dentre as possibilidades de advertência escrita, o grande vilão é o uniforme, de maneira que para evitá-la algumas escolas o distribuem entre os jovens que não têm condições de comprá-lo. Outras mantêm uma determinada quantidade deles para emprestar àqueles que chegam sem ele. São alternativas que evitam que o uso de punições se torne tão usual que perca sua eficácia:

Uniforme oficial? (...) Quando nós viemos matricular levamos um papel [que diz] se por acaso o responsável não tivesse condições de ter o uniforme que viesse à direção e conversasse com ela, entendeu? Que aí eles sempre dão uniforme. Ela [a diretora] não manda os alunos voltar, se [algum] vier com uma roupa que não é adequada, ela pega a roupa da escola e empresta. (Grupo focal com pais, escola pública, Rio de Janeiro)

Quando se trata de comportamentos diversos que tumultuam o ambiente escolar, algumas escolas utilizam, como recurso para manter a ordem, o Termo de Responsabilidade, no qual o responsável pelo aluno compromete-se a acompanhar o seu desenvolvimento e comportamento escolar. No caso em que o aluno já é legalmente responsável por si, seja porque já atingiu a maioridade, ou emancipou-se, ele mesmo assina esse Termo.

Nas transgressões mais graves, como pichações/vandalismo, o aluno tanto pode ser transferido/expulso, como pode ser levado à delegacia acompanhado pelos pais. Na opinião dos inspetores estas atitudes extremas devem ser tomadas para manter a ordem na escola porque *o cara que errou tem que pagar*, pois se não é repreendido da primeira vez, continuará a fazê-lo.

Entretanto, os alunos não concordam de todo com tal opinião e ao mesmo tempo tecem duas grandes críticas às punições. A primeira refere-se, mais uma vez, ao tratamento diferenciado que é dispensado a alguns, porque *o menino pode detonar a escola, mas se é queridinho da diretora, ele só leva uma bronca*. Observa-se que em várias situações de impunidade o aluno se sente protegido pelo sistema e envaidecido frente aos colegas: *Eu arranquei sangue de um menino e não levei suspensão! A segunda diz respeito ao exagero das ameaças de punir, que levam ao descrédito: Aqui na escola tem uma professora que qualquer coisinha que a gente fazia ela dizia: "Você quer levar advertência?"*

Neste sentido, cabe um contraponto: em algumas ocasiões, quando a direção ameaça punir, o resultado pode ser tão ou mais eficiente que a aplicação da própria punição: *Mas o melhor mesmo é a ameaça de coisa ruim, "você vai ser suspenso". O cara se toca e pensa no que fez*. Mas há situações específicas em que as ameaças não têm sucesso, especialmente quando se trata de brigas freqüentes entre os alunos, fazendo-se necessário que o diretor seja mais enérgico e aplique a suspensão escolar:

Quando existe um comportamento que foge aos padrões ditos normais, a escola adverte o aluno a primeira vez. Na segunda, faz uma ocorrência. É na terceira, quando o aluno reincide nesse tipo de comportamento, apesar das advertências, a escola o suspende por um determinado período, para que ele sinta que existem limites a serem cumpridos e que aqui existem regras. (Entrevista com coordenador, escola pública, Vitória)

Alguns entrevistados, porém, questionam os efeitos da suspensão, porque quase sempre o aluno vai para casa e fica sem fazer *nada de útil*, ao mesmo tempo em que não é orientado a refletir sobre as atitudes que o levaram a tal situação.

A suspensão, principalmente, se aplica quando os pais se omitem, o que sugere que a escola, implicitamente, relaciona o aluno à família, em uma discutível transposição de responsabilidades, atribuindo essa atitude à omissão dos pais e da família, transferindo para esta a responsabilidade pelo comportamento dos jovens:

Geralmente os pais são chamados para [tomar conhecimento do] fato e aconselhar também os filhos. Algumas vezes, quando os pais não aparecem, [os alunos] são suspensos até que os pais apareçam para resolver a situação. Nós tomamos uma medida contra os filhos porque o limite da nossa escola é muito pequeno. (Grupo focal com professores, escola pública, Manaus)

Uma escola privada aplica uma sanção alternativa, que é a suspensão com multa. Como, neste caso, muitas vezes o aluno tem de utilizar os recursos da mesada ou escutar as reclamações dos pais, acaba evitando tal situação. Outra medida é o registro da punição em uma ficha⁶². Apenas não são registradas a transferência/expulsão ou a negação de renovação de matrícula (no caso das escolas privadas).

A definição das punições pelo Conselho Tutelar⁶³ ou Conselho Escolar legitima sua aplicação, principalmente nos casos em que a violação das regras ocorreu fora dos limites da escola, sobretudo quando os alunos faltam às aulas para *ficar à toa*, expostos ao envolvimento com drogas, gangues ou brigas. Todavia, nas situações em que estes estudantes são pegos ou que são denunciados por membros da comunidade, geralmente, aplica-se a suspensão. Além dessa, há outras situações graves,

⁶² Esse registro em ficha irá constar no currículo escolar do aluno, contendo a data e sua causa, além da assinatura deste, do pai/responsável e do diretor, conforme descreve um coordenador de uma escola pública. Alguns alunos citaram, também, o registro do nome em um livro de ocorrências.

⁶³ O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional. Na sua ausência, o juiz da Vara da Infância e da Juventude tem competência para administrar privativamente as medidas de proteção aos adolescentes infratores, assim como as demais funções daquele. Conforme o Título V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual trata do Conselho Tutelar, este deve ser composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, assim como deve existir em todos os municípios. Estas são as instâncias responsáveis pela aplicação das medidas de proteção à criança e ao adolescente, conforme reza a Lei nº 8.068, de 13 de julho de 1990.

conforme citam os alunos e pais: fumar dentro do banheiro da escola, ofender os professores, brigar com os colegas e usar drogas na escola: *Sai muita gente da oitava [série]. Sai por motivos de drogas, maconha dentro da escola (...). Alguns vinham pra escola drogados (...). Ficavam meio “altos” na aula.*

Muitas vezes, em vez de aplicar as punições, é suficiente que as autoridades escolares ameacem comunicar as transgressões aos pais, seja porque os alunos temem a reação destes, seja porque não querem decepcioná-los.

Os pais são comunicados e convocados pela escola para conhecimento das transgressões e para, junto com a direção, encaminhar ou acatar uma solução para o problema. O comparecimento destes parece ser uma das medidas acionadas pelas escolas, assumindo configurações diversas, como uma formalidade ou para dar ciência do comportamento dos alunos, ameaça, ou como estratégia pedagógica de insistência em um diálogo ampliado:

Encaminha-se [o estudante] para a orientadora, que chama a família. A gente explica o caso. O pai assina documento pra ele ficar ciente do que aconteceu, se comprometendo com o filho que isso não vai mais acontecer. (Entrevista com inspetor, escola privada, Belém)

A gente traz o aluno pra essa mesa, fechamos as portas, chamamos os pais, e aqui a gente lava a roupa suja. (Entrevista com diretor, escola pública, Distrito Federal)

Ocorre, porém, que as punições podem se tornar tão banalizadas que deixam de ser tidas como sanções. Nestes casos, os diretores se mostram resistentes em reconhecer os castigos⁶⁴ aplicados como punições⁶⁵, pois argumentam que *não existe castigo, existem os regimentos que prescrevem as punições*. Em outros casos, não conseguem definir se recorreram a punição: *Não sei se a gente pode chamar de punição deixar o aluno sem recreio ou só entrar na escola acompanhado dos pais ou dos responsáveis*.

Buscando novos mecanismos que imponham a disciplina, há escolas que adotam castigos alternativos, os quais podem ser tão ou mais severos que os convencionalmente utilizados, uma vez que podem causar situações de humilhação e constrangimento. Em alguns casos, os alunos negociam com o diretor a realização de determinadas tarefas:

⁶⁴ Punição que se inflige a um culpado; mortificação. (Olinto, 2000: 163)

⁶⁵ Ação ou efeito de punir; castigo. (*Ibid.*: 731).

Foram suspensos por três dias, mas que têm que voltar com a assinatura [dos pais]. Para eles não serem suspensos esses três dias, eles arrumam um jeito lá com o diretor para poder varrer a sala do colégio, o pátio, o banheiro, coisa assim. (Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza)

Em algumas escolas, por exemplo, quando o aluno suja a parede, o castigo é limpá-la; em outras, além de limpá-las, tem de lavar os corredores. Os jovens ainda podem vir a ter de *servir a merenda*. Mesmo existindo um regimento que define as regras, há vezes em que a Direção as ignora e estipula o que melhor lhe convém, como no caso de prestação de serviços administrativos e de limpeza. Tais atitudes só reforçam a idéia de poder: *Eu não sei se a senhora viu ali fora aluno varrendo. Aquilo lá é um castigo. Mas não é motivo deles porem o aluno pra varrer não é? Por pior que todo mundo seja, o aluno não é obrigado a varrer a escola. Em outras escolas, o castigo é você tirar a bola do menino no dia que é de bola. É você tirar ele daquela atividade que mais gosta.*

De acordo com o relato dos alunos e demais atores do ambiente escolar, percebe-se que há uma hierarquia entre as punições, que vão se agravando até chegar no seu ápice – a transferência/expulsão da escola.

Sobre esta última, foi comentado pelos alunos que as escolas privadas são um pouco mais cautelosas em usá-la, uma vez que *o pai não gosta que o aluno seja expulso. O aluno não gosta de ser expulso. Eles [os donos de escola] perdem dinheiro. Então, por isso, eles não expulsam*. Algumas escolas públicas, por sua vez, começam a repensar as punições, por causa de possíveis recursos ao Conselho Tutelar ou a uma autarquia judiciária:

*Não, nós não temos castigo até por conta do Conselho Tutelar (...)
Esses alunos são muito bem informados na questão do Conselho Tutelar.
A criança não pode ser submetida a constrangimento. Então, dependendo da interpretação que a pessoa tiver, qualquer coisa pode virar um constrangimento. (Entrevista com inspetor, escola pública, Fortaleza)*

Em razão da gravidade de determinados atos praticados pelos alunos, alguns diretores da rede pública procuram o Conselho Tutelar a fim de que sejam tomadas as medidas cabíveis, evitando, com isso, qualquer consequência futura sobre as ações empregadas pela

escola: *Reprimir, só em último caso. Quando a escola esgota estas possibilidades, apela para o Conselho Tutelar⁶⁶ ou para a delegacia específica para o caso.*

Observa-se, no entanto, que algumas dessas medidas também expõem, constroem e humilham o aluno diante de colegas e, conseqüentemente, muitas vezes, provocam revolta contra a escola, levando até à expulsão do aluno.

Segundo os dados do questionário, os alunos que foram expulsos/transferidos de alguma das escolas onde desenvolveram suas trajetórias estudantis formam uma fração que varia de 3% a 6% (tabela 3.1).

Nestes casos, o jovem já fica estigmatizado como um “aluno problema”, tornando-se conhecido por todos os membros da coordenação/direção da escola, ou ainda, sua história passa a ser divulgada pelos professores como forma de intimidar outros alunos. Alguns professores disseram que não concordam com esse tipo de punição, já que a escola somente está transferindo o problema para outro estabelecimento: *Da mesma forma que a escola transfere, nós recebemos também alunos superproblemáticos.*

Eventualmente, as medidas de transferência e de expulsão são aplicadas com alguma arbitrariedade. Porém, como regra, os casos de transferência/expulsão são considerados cabíveis apenas nas ocorrências tidas como de máxima gravidade pela direção da escola, como, por exemplo, ameaças ao corpo docente. *Já sofremos ameaças de dois alunos e eles foram transferidos da escola imediatamente. A direção encaminhou para superintendência o problema e a superintendência achou por bem transferir os alunos.* Tal decisão, pode ser tomada inclusive na presença dos pais:

Para algum aluno ser transferido do colégio é [só] em última instância, por causas extremamente graves. No ano passado, foram quatro, que eu tive que transferir. Na presença dos pais ele me ameaçou dizendo que voltava para me apagar. Na frente do pai, com o pai junto! O pai pôs a mão no ombro dele e falou “filho, fica quieto e vá embora”. (Entrevista com diretora, escola privada, São Paulo)

⁶⁶ Isso ocorre porque o art. 5º do ECA estabelece que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

TABELA 3.1 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo expulsão da escola, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|----------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Foram expulsos | 4 | 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| Nunca foram expulsos | 96 | 94 | 96 | 97 | 96 | 96 | 96 | 97 | 97 | 97 | 96 | 97 | 97 | 96 |
| TOTAL | 100 (304057) | 100 (175464) | 100 (76587) | 100 (213651) | 100 (172861) | 100 (320771) | 100 (225771) | 100 (100373) | 100 (393851) | 100 (53226) | 100 (621228) | 100 (1336201) | 100 (45948) | 100 (156987) |

Perguntou-se ao informante: "Você alguma vez já foi expulso da escola onde estudava?".

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

A despeito desses cuidados, os alunos relataram que há falta de critérios e abuso de poder, porque uma mesma infração pode resultar em punições diferentes:

(...) Foi um fato que eu achei um tanto errado [sobre] as regras daqui do colégio. Um rapaz e uma moça que estavam se beijando aqui (...). No caso só se adverte. [Mas] tomaram uma suspensão de uma semana. Ao contrário de uns que usavam drogas, lança-perfume, e tomaram uma punição de dois dias! (Grupo focal com alunos, escola pública, Maceió)

Com efeito, os alunos chamam a atenção para o fato de, muitas vezes, as infrações se agravarem porque as punições acabam sendo distorcidas ou perdoadas, devido à interferência de uma pessoa do corpo escolar ou porque a sanção é tão questionável que se torna ineficaz, principalmente nas situações que desencadeiam brigas:

No ano passado, quando eu estudava aqui, [sempre] direto tinha brigas com um aluno e outro. A escola, nunca botou limite nesse aluno. Sempre dava confusão na sala de aula, brigas com os alunos e tudo. Olha, ele sempre levou advertência, mas nunca uma suspensão, nunca foi expulso. (Grupo focal com alunos, escola privada, Cuiabá)

São diversas as hipóteses aventadas pelo corpo discente sobre as razões de não ser aplicada a punição devida aos alunos que descumprem as regras, principalmente nos casos em que são consideradas justas e necessárias pela maioria dos alunos, indo da inoperância à omissão da Direção. Mas eles chamam a atenção para a interferência das famílias na escola, pressionando para que um aluno que tenha prejudicado seu filho seja punido ou para amenizar as punições.

3.2 PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA

A partir das regras que normatizam os comportamentos e as relações entre os atores escolares, desenvolvem-se sentimentos, atitudes e percepções variadas acerca da escola e dos envolvidos no processo de escolarização. Assim, torna-se relevante identificar os

fatores que levam os alunos e os membros do corpo técnico-pedagógico a apreciarem ou não a escola onde estudam ou trabalham⁶⁷.

Indagados sobre como se sentiam em relação à escola onde estudavam no momento da pesquisa, mais de 4/5 dos alunos responderam que gostam da mesma (tabela 3.2). Cabem, porém, duas observações, considerando-se a tabela 3.2: primeiro, os percentuais de alunos que sustentam não gostar da escola – ainda que aparentemente baixos – não devem ser subestimados, pois variam, nas escolas públicas, entre o máximo de 23% (São Paulo) e o mínimo de 9% e 10% (Maceió e Cuiabá, respectivamente); e nas escolas privadas, entre o máximo de 31% (Distrito Federal) e o mínimo de 5% (Manaus). Segundo, na maioria, os percentuais de alunos que afirmam não gostar da escola não são afetados pela dependência administrativa do estabelecimento em que estudam.

Embora, como foi visto no capítulo anterior, cerca de 84% das escolas apresentem boas instalações físicas (tabela 2.10) os dados quantitativos mostram que na média das capitais analisadas⁶⁸, o que os alunos menos gostam nas escolas em que estudam é o espaço físico – salas de aula, espaço externo, corredores –, variando do máximo de 50%, em Belém, ao mínimo de 38%, em Maceió (tabela 3.3). Em alguns depoimentos dos pesquisadores *a escola tem um aspecto feio, não é arborizada, os pavilhões são compridos e velhos*. Muitas delas apresentam problemas de limpeza, especialmente nos banheiros: *A escola deixa a desejar quanto a limpeza, organização e receptividade aos estranhos; os banheiros são completamente sujos e com muita água no chão*. Além disso, as salas de aula e os corredores freqüentemente não são organizados.

⁶⁷ Comparando as distribuições de freqüência, não parece haver contradição entre as respostas dos alunos sobre gostar da escola e a indicação dos itens que não apreciam na mesma. Aproximadamente 15% não gostam da escola. A partir de alguns cruzamentos constatou-se que 59% assinalaram, no máximo, um item que não apreciam na escola e 77% assinalaram até dois itens. Sempre mais da metade assinalou que gosta da escola e não indicou não apreciar algum dos itens propostos. Na medida em que cresce o número de indicação dos itens não apreciados, cai o percentual dos que gostam da escola.

⁶⁸ Embora cada uma das capitais constitua uma amostra independente, foi possível utilizar a média das capitais onde foi feita a pesquisa, uma vez que os resultados encontrados em cada uma delas, em cada categoria, são bastante homogêneos, apresentando baixo desvio-padrão.

TABELA 3.2 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa do estabelecimento e apreço pela escola onde estudam, 2000 (%)*

| Escolas Públicas | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Sim | 79 | 87 | 90 | 84 | 87 | 89 | 86 | 91 | 80 | 89 | 87 | 77 | 85 | 83 |
| Não | 21 | 13 | 10 | 16 | 13 | 11 | 14 | 9 | 20 | 11 | 13 | 23 | 15 | 17 |
| TOTAL | 100 (268378) | 100 (149773) | 100 (54444) | 100 (176485) | 100 (121657) | 100 (197060) | 100 (121106) | 100 (59345) | 100 (276648) | 100 (28498) | 100 (401930) | 100 (869704) | 100 (29796) | 100 (98955) |
| Escolas Privadas | | | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 69 | 86 | 90 | 95 | 90 | 90 | 90 | 92 | 89 | 87 | 96 | 84 | 87 | 86 |
| Não | 31 | 14 | 10 | 5 | 10 | 10 | 10 | 8 | 11 | 13 | 14 | 16 | 13 | 14 |
| TOTAL | 100 (24766) | 100 (18942) | 100 (21377) | 100 (35370) | 100 (43369) | 100 (116044) | 100 (100812) | 100 (41250) | 100 (101888) | 100 (22883) | 100 (206290) | 100 (422240) | 100 (14646) | 100 (54590) |

Perguntou-se ao informante: "Você gosta da sua escola?".

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Embora nos registros de observação *in loco* das escolas (tabela 2.15) 79% dos itens assinalados correspondem a um bom atendimento ao público, a consulta aos alunos mostra um outro resultado: a segunda maior frequência, nas indicações do que mesmos não gostam, recai sobre a Secretaria e a Direção, atingindo o mínimo de 27%, em Goiânia e o máximo de 40%, em Recife (tabela 3.3).

Isso se explica em função da falta de pessoal para o desempenho de determinadas tarefas – como vigilância, supervisão do período recreativo, etc. –, da falta de cordialidade no trato com alunos, do despreparo e desinteresse do corpo de funcionários: *Depois de alguns minutos na secretaria e na sala dos professores, constatamos um total descaso (...) desinteresse. Poucos querendo algo melhor e se engajando para tal.* Os pesquisadores relataram também que são evidentes as deficiências de organização e atendimento ao público externo: *A diretora foi totalmente indiferente à nossa presença.* Principalmente no que se refere à Direção, em diversas escolas observa-se não somente a indiferença, mas a ausência dos diretores: *O diretor poucas vezes aparece; a escola, à noite, tem pouca atenção por parte da Direção. A diretora é [alguém] difícil de se encontrar.*

O terceiro objeto de insatisfação mais frequentemente indicado foram os próprios alunos, mencionados no mínimo por 24%, em Belém, chegando ao máximo de 42% dos estudantes, em Maceió, e 39%, em Salvador (tabela 3.3). Este resultado chama muito atenção na medida em que questiona a suposta percepção da escola como um espaço de convívio social prazeroso entre os jovens pares.

Na realidade, tal dado vem sendo observado em outras pesquisas realizadas pela UNESCO⁶⁹, fazendo-se acompanhar de manifestações aparentemente contraditórias. Ao mesmo tempo em que os jovens exibem uma certa desvinculação, isolamento e até mesmo estranhamento em relação aos seus colegas de estudo constituem

⁶⁹ Segundo Abramovay *et al* (2002) os alunos se reconhecem como desinteressados e causadores de problemas de disciplina. Quando se lhes indaga quais os principais problemas das escolas, 77,7% indicam os alunos desinteressados.

TABELA 3.3 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo o que não gostam nas escolas, 2000 (%)*

| Os alunos não gostam | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Do espaço físico (salas de aula, corredores) | 48 | 47 | 39 | 43 | 50 | 40 | 45 | 38 | 46 | 46 | 49 | 41 | 41 | 45 |
| Da secretaria, da direção | 36 | 27 | 30 | 32 | 35 | 37 | 40 | 28 | 36 | 30 | 28 | 35 | 38 | 29 |
| Da maioria dos alunos | 32 | 27 | 33 | 31 | 24 | 34 | 33 | 42 | 39 | 27 | 28 | 36 | 33 | 30 |
| Das aulas | 29 | 23 | 24 | 19 | 19 | 21 | 26 | 20 | 24 | 30 | 23 | 26 | 34 | 31 |
| Da maioria dos professores | 25 | 24 | 21 | 23 | 20 | 27 | 22 | 25 | 26 | 26 | 20 | 24 | 29 | 25 |
| TOTAL (N) | (276127) | (147429) | (61493) | (188546) | (146602) | (286163) | (186472) | (79449) | (348339) | (42153) | (480616) | (1144492) | (38078) | (129472) |

Solicitou-se ao informante: "Marque o que você não gosta na sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

formas alternativas de agregação, dentro e fora da escola⁷⁰ – como galeras, grupos de *rappers*, de grafiteiros, de pagode, de teatro, etc. –, que não têm como critério de pertencimento a organização institucional da classe de alunos, nem dos grêmios estudantis e nem da escola como tal.

Este fato, por um lado, parece sinalizar para a ausência, entre os estudantes, de atitudes de pertencimento e envolvimento com a escola como espaço de construção de relações comunitárias. Por outro lado, sugere a fragilização da sua auto-estima e a conseqüente perda da imagem positiva de si mesmos e de seus colegas. Este quadro lembra, de certo modo, a hipótese de *bowling alone*, construída e recentemente apresentada por Putnam (2000), que observa: no passado recente, os americanos exibiam acentuado envolvimento social e político, com alta participação em entidades associativas de diversas áreas – social, econômica, industrial, religiosa, etc. – (*bowling league*). Hoje, em lugar disto, demonstram um crescente individualismo (*bowling alone*) e, conseqüentemente, um distanciamento da vida pública em suas diversas esferas.

Ao apontarem seus pares como um objeto de desgosto ou um problema em suas escolas, os alunos estão estabelecendo clivagens, linhas demarcatórias que os separam de seus equivalentes. Mostram-se, assim, um tanto individualistas, uma vez que não se reconhecem e nem aos demais, como parte de uma comunidade responsável pelo seu crescimento não só intelectual, como social. Ao invés disso, os colegas afiguram-se como diferentes, estranhos e até ameaçadores, dando origem a sentimentos de repulsa em relação à própria escola e aos outros alunos.

Existe a fragilidade de algumas relações entre os alunos de uma mesma sala de aula que, igualmente, vai além da associação a um pequeno grupo, devido à *falta de solidariedade e à desunião*⁷¹. O fato de não gostarem de seus colegas generaliza uma situação de desconforto e desconfiança entre todos, fazendo com que os laços afetivos entre os

⁷⁰ Ver, a propósito, Abramovay *et al.* “Gangues, Galeras, Chegados e Rappers”, *op. cit.*; Castro *et al.* “Cultivando Vida Desarmando Violências”, *op. cit.*

⁷¹ O coleguismo, de acordo com os depoimentos, vincula-se a conceitos como amizade, cumplicidade, cordialidade, sentimentos de solidariedade, bem como identidade de classe.

membros da classe se fragilizem: *Não tem coleguismo, não tem união.* [Se você] *falta um dia, chega no outro dia e pergunta,* [o colega responde] *“não sei”.* *Os professores passam um trabalho na sala e ninguém fala com ninguém.*

Esta ausência de empatia e solidariedade entre os colegas acaba se estendendo às outras relações. Por exemplo, um dos pais considera que *em consequência dos alunos se tratarem tão mal entre si, sem respeito nenhum, os professores também entram na onda.*

Algumas dificuldades nas relações entre os alunos foram mencionadas, como a formação de pequenos grupos fechados, impedindo a aproximação dos outros. Se, por um lado, as chamadas *panelinhas* formam grupos de referência identitária, por outro, criam uma relação de dependência entre seus membros ou instituem uma forma de exclusão, *uma vez que gostam de inferiorizar alguns e gostam de se exaltar.*

Fica claro que as relações entre os alunos influenciam a sua própria permanência na escola, porque ali eles desfrutam de convivência social e se ligam afetivamente uns aos outros. Um dos indicadores de relacionamento entre alunos é a amizade ou o coleguismo com uma turma de referência, ainda que estabeleçam laços de pertencimento e igualdade com o conjunto dos colegas: *você entra numa turma, aí pega amizade com o pessoal e parece que você já conhece há anos,* ou ainda: *sempre tem [os] seus amigos, que quando você está triste se preocupam com você [e] você se preocupa com eles.*

Guimarães (1996: 149) relacionou a identidade estabelecida entre os colegas como um “apelo afetivo” que liga as pessoas a um território – a escola – no qual são partilhados interesses comuns e onde a história individual acaba *“formando “um nós” que valorizava o que era comum a todos”.*

Muitos alunos expressaram uma perspectiva otimista no que tange aos colegas, prevalecendo uma convivência amigável e de apoio mútuo comparada ao convívio familiar, pois é neste último que se estabelecem ou gostariam que se estabelecessem relações afetuosas entre seus membros: *Quando você entra na sala todo mundo é uma família.*

Portanto, os alunos vivenciam intensamente diferentes situações: laços fortes de amizade com uns e mais fracos com outros ou até os dois momentos com um mesmo colega/amigo, experimentando, simultaneamente, as atitudes de aversão e amizade a colegas da mesma classe.

Cabe indagar: por que significativas parcelas dos alunos afirmam não gostar da maioria dos seus próprios colegas? As tabelas 3.4, 3.5 e 3.6, a seguir, podem lançar luz sobre esta questão. Primeiramente, em

quase todas as capitais, os alunos que dizem não gostar da maioria dos seus colegas são aqueles que, mais freqüentemente, informam a presença de gangues atuando dentro da escola, variando estes percentuais do mínimo de 14%, no Rio de Janeiro, até o máximo de 32%, em Cuiabá e 29%, no Distrito Federal⁷² (tabela 3.4).

Aparentemente, quando são feitas menções a gangues, os alunos não a fazem a partir do conceito sociológico correspondente (ver Abramovay *et al.*, *op. cit.*, 1999), mas estão, simplesmente, se referindo a grupos de baderna, bagunça ou briguentos, que podem praticar ou não atos violentos.

Uma vez que seja este o significado atribuído pelos alunos a gangues, os dados da tabela 3.4 mostram-se consistentes com os da tabela 3.5. Nesta, observa-se que em oito das catorze capitais onde foi realizada a pesquisa, os estudantes que sustentam não gostar da maioria dos seus colegas são aqueles que os percebem como indisciplinados, com percentuais variando entre 71%, em Florianópolis, e 76%, em São Paulo e Fortaleza, ou seja, a referência aos alunos indisciplinados como alvo de rejeição parece reforçar e ser reforçada pela menção às gangues como grupos de baderneiros e briguentos.

A mesma lógica aplica-se à indicação, em seis das catorze capitais, de alunos que não gostam dos seus colegas e apontam haver ameaças na escola, variando do mínimo de 29%, em Belém, ao máximo de 47%, em Salvador (tabela 3.6).

Por fim, retornando a tabela 3.3, observa-se que o quarto e o quinto itens dos quais os alunos não gostam nas escolas onde estudam são, respectivamente, as aulas e os professores. No que se refere às aulas, os percentuais que as mencionaram variam entre o máximo de 34%, em Florianópolis, e o mínimo de 19%, em Manaus e Belém.

Já os professores foram apontados como objeto de desgosto por um máximo de 29% dos alunos, em Florianópolis, ficando o mínimo em 20%, em Belém e no Rio de Janeiro.

⁷² Embora à primeira vista o percentual pareça baixo, o fato de 13% a 29% não gostarem dos colegas porque se sentem ameaçados por gangues na escola é, na verdade, muito elevado, pois a atuação de gangues na escola não constitui um comportamento-padrão.

TABELA 3.4 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo apreço pelos colegas e indicação de existência de gangues na escola, 2000 (%)*

| Alunos que: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|
| Disseram que desaproveiam seus colegas e indicaram a existência de gangues como um problema | 29 | 27 | 32 | 24 | 27 | 24 | 15 | 26 | 22 | 19 | 14 | 25 | 16 | 18 |
| TOTAL (N) | (86009) | (39125) | (19758) | (58461) | (34141) | (93748) | (59984) | (32323) | (130678) | (10837) | (126629) | (399998) | (12190) | (37572) |
| Não disseram que desaproveiam seus colegas e indicaram a existência de gangues como um problema | 19 | 26 | 23 | 23 | 20 | 16 | 14 | 18 | 17 | 16 | 10 | 18 | 13 | 17 |
| TOTAL (N) | (184698) | (104540) | (40298) | (125940) | (109681) | (181809) | (123563) | (45565) | (206971) | (30095) | (336972) | (709520) | (24731) | (88578) |

Solicitou-se aos informantes: "Escolha na lista abaixo o que você acha que são os cinco maiores problemas da sua escola: Gangues que atuam dentro da escola" e "O que você não gosta nesta escola: da maioria dos alunos". Em cada uma das linhas da tabela, os percentuais correspondem apenas às respostas afirmativas de uma dicotomia.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 3.5 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo apreço pelos colegas e indicação de que os alunos são indisciplinados, 2000 (%)*

| Alunos que: | GO | CE | PE | AL | BA | SP | RS | SC |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|
| Disseram que desaproveiam seus colegas e indicaram a indisciplina dos alunos como um problema | 73 | 76 | 74 | 74 | 73 | 76 | 73 | 71 |
| TOTAL | (39126) | (93749) | (59985) | (32323) | (130679) | (399998) | (37572) | (12190) |
| Não disseram que desaproveiam seus colegas e indicaram a indisciplina dos alunos como um problema | 66 | 68 | 71 | 65 | 63 | 70 | 69 | 69 |
| TOTAL | (104540) | (181809) | (123563) | (45565) | (206970) | (709520) | (88578) | (24730) |

Solicitou-se aos informantes: "Escolha na lista abaixo o que você acha que são os cinco maiores problemas da sua escola: Indisciplina, alunos que não respeitam" e "O que você não gosta nesta escola: da maioria dos alunos". Em cada uma das linhas da tabela, os percentuais correspondem apenas às respostas afirmativas de uma dicotomia. Optou-se por incluir na Tabela somente as capitais onde as variáveis exibem associação estatística.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 3.6 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo apreço pelos colegas e a existência de ameaças na escola, 2000 (%)*

| Alunos que: | PA | CE | PE | SC | BA | RJ |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Disseram que desapreciam seus colegas e indicaram ocorrer ameaças na escola | 29 | 35 | 35 | 41 | 47 | 30 |
| TOTAL | (35244) | (97147) | (61346) | (12449) | (135057) | (132271) |
| Não disseram que desapreciam seus colegas e indicaram ocorrer ameaças na escola | 22 | 30 | 29 | 40 | 40 | 25 |
| TOTAL | (111358) | (189015) | (125126) | (25630) | (213283) | (348344) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque tudo o que você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram ameaçados” e “O que você não gosta nesta escola, da maioria dos alunos”. Em cada uma das linhas da tabela, os percentuais correspondem apenas às respostas afirmativas de uma dicotomia. Optou-se por incluir na Tabela somente as capitais onde as variáveis exibem associação estatística.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Os dados qualitativos mostram os motivos desses resultados quando os alunos se referem ao fato dos professores criarem diversas formas de estigmatizar os jovens. Muitas situações corriqueiras na vida escolar, tais como conversar durante as aulas, geram incômodos, rótulos e preconceitos: *A pessoa que conversa ela é rotulada. Eles realmente têm um certo modo de excluir assim, inclusive, se for pedir alguma orientação, ela recebe um tratamento diferenciado.*

Além disso, há professores que declaram não gostar de determinada turma ou série. Com isso, os alunos sentem-se discriminados e incomodados pelo fato de outros receberem tratamento diferenciado e privilegiado.

Por outro lado, chama a atenção o fato de que significativos percentuais de membros do corpo técnico-pedagógico sustentaram que não gostam das aulas, compreendidas como atividades, conteúdos, material, carga horária, etc. Os valores obtidos variam, ocorrendo no Rio de Janeiro (62%), Recife (61%), Distrito Federal e Vitória (60%) os percentuais mais altos.

O segundo mais freqüente objeto de desgosto para os membros do corpo técnico-pedagógico é a maioria dos alunos, tomando como critérios a sua disciplina, seu interesse, sua base para aprender, etc. Os valores encontrados variam entre o máximo de 54%, em Salvador, e 52%, em Fortaleza, e o mínimo de 27%, em Vitória (tabela 3.7).

TABELA 3.7 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo o que não gostam nas escolas, 2000 (%)

| O corpo técnico-pedagógico não gosta: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Das aulas | 60 | 49 | 52 | 54 | 52 | 44 | 61 | 8 | 26 | 60 | 62 | 53 | 53 | 50 |
| Da maioria dos alunos | 31 | 42 | 46 | 49 | 46 | 52 | 47 | 48 | 54 | 27 | 34 | 44 | 35 | 46 |
| Da secretaria, da direção | 20 | 6 | 11 | 9 | 12 | 12 | 9 | 10 | 12 | 14 | 9 | 10 | 15 | 15 |
| Do espaço físico | 7 | 11 | 10 | 14 | 18 | 9 | 11 | 53 | 51 | 12 | 9 | 12 | 15 | 9 |
| Da maioria dos professores | 9 | 7 | 9 | 5 | 13 | 5 | 11 | 8 | 8 | 10 | 7 | 7 | 15 | 13 |
| TOTAL (N) | (104) | (146) | (176) | (120) | (172) | (149) | (114) | (238) | (130) | (122) | (191) | (147) | (136) | (204) |

Solicitou-se ao informante: "Marque o que você não gosta nesta escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra dos membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Na tentativa de elucidar os motivos da repulsa dos membros do corpo técnico-pedagógico pela maioria dos alunos, foram realizados cruzamentos de variáveis que trouxeram significativos *insights* sobre o assunto, já que permitem constatar a presença de importantes regularidades entre treze das catorze capitais pesquisadas.

Os resultados apresentados na tabela 3.8 indicam que entre os que afirmaram não gostar da maioria dos alunos, foram elevados os percentuais daqueles que sustentaram que os alunos são desinteressados, variando entre 92%, em Cuiabá, e 100%, em Salvador e no Distrito Federal. Com proporções bastante semelhantes, encontram-se aqueles que afirmaram que alunos, pais, funcionários e professores sofreram ameaças (variando entre o máximo de 69%, em São Paulo, e o mínimo de 37%, em Belém). Por fim, constata-se que são elevados os percentuais que disseram não gostar da maioria dos alunos e mencionam a presença de gangues nas escolas (25%, no Distrito Federal e em Goiânia, e 9%, no Rio de Janeiro)⁷³.

Resumindo, os dados sugerem que os membros do corpo técnico-pedagógico não gostam da maioria dos alunos porque estes mostram-se desinteressados dos estudos. Também porque alguns deles lhes fazem ameaças e possivelmente são identificados com membros de gangues que atuam no espaço escolar, fazendo com que esses profissionais se sintam inseguros no seu ambiente de trabalho.

QUADRO 3.2 – Basta tratar com respeito

Entrevista com inspetor, escola pública, Goiânia

São pessoas altamente perigosas, mas que basta tratar com respeito. Se você gritar com um aluno desses ele toma revolta, quer te pegar lá fora, quer dizer, não quer levar desaforo para casa. Agora eu observo que tem certos professores que [quando] o aluno está fazendo bagunça, chega na carteira quietinho, sem que ninguém da turma veja, e fala simplesmente o seguinte: "Fulano, você podia fazer silêncio, por favor". O aluno pára na hora. [Mas] já tem outros professores [que falam o seguinte]: "Cala a boca senão eu vou te pôr para fora." Aí o aluno já levanta [e diz]: "Então põe, se você for homem" e já vai discutir com o professor na sala. Aí o aluno quer pegar o professor lá fora, e vira aquela [confusão], né?

⁷³ Da mesma forma que na tabela 3.4 o percentual pode parecer baixo, mas, na verdade, é muito significativo pelo fato de a atuação de gangues na escola não constituir um comportamento-padrão.

TABELA 3.8 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo apreço pelos alunos e indicação de desinteresse dos alunos, ocorrência de ameaças e atuação de gangues nas escolas, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | RS |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Disseram que desapreciam os alunos e indicaram o desinteresse dos alunos como um problema * | 100 | 95 | 92 | 98 | 97 | 97 | 96 | 97 | 100 | 97 | 94 | 94 | 99 |
| TOTAL (N) | (32) | (61) | (79) | (58) | (78) | (77) | (51) | (114) | (69) | (33) | (64) | (64) | (93) |
| Não disseram que desapreciam os alunos e indicaram o desinteresse dos alunos como um problema * | 82 | 91 | 82 | 87 | 92 | 93 | 86 | 88 | 85 | 81 | 83 | 66 | 78 |
| TOTAL (N) | (71) | (84) | (93) | (61) | (91) | (69) | (59) | (123) | (58) | (87) | (121) | (193) | (108) |
| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | RJ | SP | SC | RS |
| Disseram que desapreciam os alunos e indicaram haver ameaças na escola ** | 44 | 66 | 50 | 53 | 37 | 38 | 59 | 47 | 54 | 62 | 69 | 40 | 59 |
| TOTAL (N) | (32) | (61) | (80) | (59) | (79) | (77) | (53) | (114) | (70) | (65) | (64) | (47) | (94) |
| Não disseram que desapreciam os alunos e indicaram haver ameaças na escola ** | 38 | 61 | 45 | 41 | 48 | 32 | 56 | 32 | 37 | 35 | 44 | 53 | 53 |
| TOTAL (N) | (72) | (85) | (96) | (61) | (93) | (72) | (61) | (124) | (60) | (126) | (193) | (89) | (110) |
| | DF | GO | MT | AM | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
| Disseram que desapreciam os alunos e indicaram haver gangues atuando na escola *** | 25 | 25 | 18 | 21 | 12 | 14 | 11 | 10 | 12 | 9 | 13 | 13 | 17 |
| TOTAL (N) | (32) | (61) | (79) | (58) | (77) | (51) | (114) | (69) | (33) | (64) | (64) | (47) | (93) |
| Não disseram que desapreciam os alunos e indicaram haver gangues atuando na escola *** | 3 | 14 | 22 | 10 | 7 | 24 | 8 | 3 | 8 | 3 | 7 | 4 | 9 |
| TOTAL (N) | (71) | (84) | (93) | (61) | (69) | (59) | (123) | (58) | (87) | (121) | (193) | (84) | (108) |

* Solicitou-se aos informantes: “Escolha na lista abaixo o que você acha que são os cinco maiores problemas da sua escola: Alunos desinteressados”.

** Solicitou-se aos informantes: “Marque tudo o que você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram ameaçados”.

*** Solicitou-se aos informantes: “Escolha na lista abaixo o que você acha que são os cinco maiores problemas da sua escola: Gangues que atuam dentro da escola”.

Optou-se por incluir na Tabela somente as capitais onde as variáveis exibem associação estatística.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Neste sentido, chama a atenção o relato de um inspetor de disciplina sobre o clima de ameaça que permeia as relações entre professores e alunos:

Esses dados levantam uma pergunta crucial: que escolas são estas em que parcelas significativas dos alunos não gostam de seus colegas e os membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que o que nelas menos apreciam são as aulas e a maioria dos alunos? Pistas bastante úteis para responder a esta indagação encontram-se nos dados obtidos a partir da consulta, a ambos os atores, sobre os principais problemas da escola.

Como mostra a tabela 3.9, majoritariamente, variando entre 92%, em Recife, e 87%, em Florianópolis, Porto Alegre, Belém e Goiânia foi mencionado em primeiro lugar o desinteresse e a indisciplina dos alunos. Vale chamar a atenção para a magnitude destes percentuais, que se aproximam da unanimidade. Observa-se, também, que outras fontes de informação, como a observação local direta das escolas, corroboram os dados quantitativos: *Parece que o clima, por parte dos alunos, é de bagunça; e de gritos por parte dos professores. Quando o professor está em sala de aula os alunos entram e saem a todo instante, não havendo um controle sobre os mesmos.*

Uma possível explicação para esse desinteresse dos alunos transparece quando debatem o conteúdo programático das aulas. Este é, em diversos momentos, alvo de críticas na medida em que algumas matérias ou temas são considerados desnecessários. Os jovens revelam que, muitas vezes, sentem-se sobrecarregados com tantas matérias, sendo que outros temas e cursos que lhes interessam não são oferecidos pela escola. Os alunos demonstram seu desconhecimento sobre a utilidade de diversas partes do conteúdo programático e as avaliam conforme sua expectativa de funcionalidade no futuro.

Geografia é uma parada, (...) que não bate. Pra mim, tem gente que quer aprender geografia no colégio (...) quem vai ser professor, mais nada. Meu pai mesmo fala que matemática, algumas coisas, você vai usar. Agora, raiz quadrada, não sei o que mais, só se for professor de matemática (...) Dependendo da profissão, você não vai usar matemática em nada. (Grupo focal com alunos, escola privada, Rio de Janeiro)

Ademais, os alunos se referem a outros motivos de aversão às aulas, como, por exemplo, quando as consideram monótonas e cansativas: *Muita gente desiste de estudar por isso! São cinco horas dentro de sala de aula, escrevendo e olhando para o quadro. Professor que tem voz enjoada (...) você fica ali escutando aquela voz “ne, ne, ne, ne” no seu ouvido.*

TABELA 3.9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola, 2000 (%)*

| Os maiores problemas da sua escola são: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|----------------|
| Alunos desinteressados e indisciplinados | 90 | 87 | 90 | 89 | 87 | 91 | 92 | 90 | 88 | 91 | 90 | 89 | 87 | 87 |
| Carências materiais e humanas** | 74 | 73 | 64 | 71 | 76 | 70 | 64 | 59 | 70 | 54 | 60 | 67 | 69 | 64 |
| Professores incompetentes e faltosos | 46 | 32 | 32 | 38 | 45 | 36 | 43 | 36 | 41 | 36 | 33 | 44 | 49 | 45 |
| TOTAL(N) | (308078) | (177012) | (77882) | (218559) | (42337) | (324025) | (223965) | (100497) | (398753) | (52304) | (605092) | (1329843) | (45627) | (53640) |

Solicitou-se ao informante: “Escolha na lista abaixo os cinco maiores problemas da sua escola”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

**Carências materiais e humanas referem-se a: “falta de espaço”, “não há professores suficientes” e “faltam livros, vídeos, computadores”.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Os estudantes parecem sentir falta de aulas mais dinâmicas e de abordagens didáticas que lhes prendam a atenção. Esta necessidade, porém, certamente enfrenta diversos obstáculos à sua satisfação. Como mostram os dados apresentados na tabela anterior, o segundo problema mais mencionado na escola (com 76%, em Belém, e 54% das menções, em Vitória) é a carência de recursos humanos e materiais, que, sem dúvida, dificulta a oferta de aulas mais agradáveis.

Por outro lado, alguns jovens demonstram passividade ao esperar que venha de seus professores o estímulo para que se importem com seus estudos. Outros, ainda, equacionam seu interesse pelos estudos a partir do interesse de seu professor em sua aprendizagem, situando seu comportamento em um plano de reciprocidade em relação ao professor.

Esta, também, é uma expectativa que, certamente, ao menos em parte, deverá permanecer frustrada, já que o terceiro problema que os alunos mais apontam na escola é a falta de assiduidade e/ou de competência dos professores. Este é um dos maiores problemas da escola na opinião de 49% dos alunos de Florianópolis, atingindo o mínimo de 32%, em Goiânia e Cuiabá.

De fato, a observação local das escolas em que foi efetuada a pesquisa mostrou que é comum que vários professores cheguem atrasados para as aulas. Em muitas escolas foram vistos, pelos pesquisadores, alunos sem aula, vagando nos pátios, em virtude de absenteísmo dos professores: *Todas as visitas que fizemos à escola, pudemos notar que o número de ausências de professores é grande. Este problema é visto com naturalidade tanto pelos alunos quanto pela Direção.*

Ressalta-se que os dados apontados pelos alunos trazem à tona a discussão sobre a atribuição de culpas e responsabilidades no processo educacional, chamando a atenção o fato de que enquanto eles se reconhecem sem interesse e como causadores de problemas disciplinares, os professores, por sua vez, não se sentem responsabilizados pelo fracasso escolar, atribuindo a culpa aos alunos e suas famílias, bem como às precárias condições de trabalho.

Tal fato se constata quando os membros do corpo técnico-pedagógico apontam majoritariamente como problema grave de suas escolas as carências de recursos humanos e materiais, variando entre 87%, em Salvador, e 98%, em Cuiabá e Manaus (tabela 3.10): *Os professores estão lecionando nesta escola há uma média de 20-25 anos, e alguns manifestaram muita insatisfação com as condições físicas, materiais e sociais para exercerem sua profissão.*

TABELA 3.10 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola, 2000 (%)

| Corpo técnico-pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Carências materiais e humanas* | 94 | 97 | 98 | 98 | 95 | 96 | 90 | 97 | 87 | 95 | 92 | 93 | 91 | 94 |
| Alunos desinteressados/indisciplinados | 85 | 90 | 88 | 89 | 91 | 94 | 91 | 90 | 87 | 82 | 84 | 80 | 88 | 87 |
| Pais desinteressados | 79 | 73 | 66 | 68 | 79 | 79 | 69 | 66 | 79 | 62 | 56 | 72 | 69 | 70 |
| TOTAL(N) | (129) | (188) | (240) | (167) | (243) | (178) | (140) | (306) | (172) | (185) | (247) | (235) | (173) | (294) |

Solicitou-se ao informante: "Escolha na lista abaixo os cinco maiores problemas da sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra do corpo técnico-pedagógico.

*Carências materiais e humanas referem-se a "falta de espaço", "não há professores suficientes" e "faltam livros, vídeos, computadores".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Em segundo lugar, aparece o desinteresse e indisciplina dos alunos, citado pelo máximo de 94% dos membros do corpo técnico-pedagógico, em Fortaleza e o mínimo de 80%, em São Paulo. Este dado encontra respaldo nos depoimentos a seguir:

O problema da escola está nos alunos, que não respeitam muito os professores, a não ser com ameaças. (Grupo focal com professores, escola pública, Goiânia)

Os alunos brigavam muito em sala de aula e não tinham o mínimo de respeito entre si. (Grupo focal com professores, escola pública, Florianópolis)

Alguns membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que *o problema maior da escola é a indisciplina, falta de respeito, falta de responsabilidade, falta de educação, [pois] os alunos vêm de casa totalmente deseducados*. Alguns professores não apontam os responsáveis por esta situação, mas dizem que *a indisciplina é causada pela falta de limites que hoje existe!*

Por outro lado, alguns pais entrevistados julgam que a indisciplina resulta do fato de que *é uma escola enfadonha, [em que] os professores não se preparam, não estão interessados em dar aula, [querem] mais é se livrar das aulas e os programas são todos caducos*.

Prosseguindo na indicação dos mais graves problemas da escola, os membros do corpo técnico-pedagógico apontam, em terceiro lugar, os pais desinteressados, ocorrendo o maior percentual no Distrito Federal, Belém, Fortaleza e Salvador (79%) e o menor, no Rio de Janeiro (56%).

Este jogo de culpabilização entre pais e professores já foi constatado em outras pesquisas (Waiselfsz, 1998), nas quais o discurso gira em torno da “privação cultural” dos alunos, responsabilizando a família pela falta de atenção e convívio com os jovens, o que comprometeria o diálogo escola-família. As dificuldades dos alunos, portanto, são geralmente localizadas pelos membros do corpo técnico-pedagógico em um ambiente externo à escola, principalmente em seu ambiente familiar e cultural: *Olha, eu acho que a base de tudo é a família sabe (...). A família que orienta os filhos (...) aí na escola, é muito difícil [encontrar] uma família onde a criança tem limites*.

Do mesmo modo que os membros do corpo técnico-pedagógico, ao serem consultados sobre os mais graves problemas da escola, os pais indicaram mais freqüentemente as carências materiais e humanas, vindo, em seguida, os alunos desinteressados e/ou indisciplinados. Porém, o terceiro problema mais mencionado por eles são professores incompetentes e faltosos, variando do máximo de 60%, em São Paulo, ao mínimo de 31%, em Vitória (tabela 3.11).

Entretanto – ainda que em proporções bem inferiores àquelas que se observam entre os membros do corpo técnico-pedagógico –, os pais também reconhecem o desinteresse das famílias pelos estudos e pela relação com a instituição escolar, sendo este um dos cinco problemas mais graves da escola, variando os percentuais entre e máximo de 44%, em Porto Alegre, e o mínimo de 29%, em Recife.

Por outro lado, a consulta aos pais mostra que a existência de APMs varia muito conforme as capitais, sendo bastante baixa em Maceió, Salvador, no Rio de Janeiro e em Goiânia, bem como em todas as capitais nordestinas. Os percentuais de pais que informaram haver na escola Associação de Pais e Mestres (ou outra organização equivalente da comunidade escolar) variaram de 74%, em Florianópolis, a 33%, em Goiânia e no Rio de Janeiro (tabela 3.12).

Além disso, na maioria dos casos, as reuniões com pais, promovidas pelas escolas, têm seus objetivos restritos à entrega de notas dos alunos (variando entre 32%, em Recife e Maceió, e 82%, no Distrito Federal). Por fim, em algumas capitais são bastante elevadas as proporções de pais que sustentam que as escolas em que estudam seus filhos nunca fazem reuniões (os percentuais mais elevados ocorreram em Belém (25%), Recife e Maceió (18%).

3.2.1 Relações entre alunos e professores

Dadas as características das atitudes e percepções de alunos e professores uns sobre os outros e sobre a escola, cabe indagar sobre como se relacionam no ambiente escolar. Tratando-se dos estudantes, depois dos seus colegas, o professor é o principal interlocutor, sejam suas relações cordiais ou não. Muitos alunos informaram manter

TABELA 3.11 - Pais de Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo os maiores problemas da escola, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Carências materiais e humanas* | 83 | 84 | 65 | 71 | 80 | 75 | 81 | 72 | 74 | 57 | 66 | 75 | 78 | 68 |
| Alunos desinteressados/ indisciplinados | 82 | 79 | 80 | 83 | 82 | 88 | 76 | 83 | 83 | 82 | 77 | 87 | 73 | 86 |
| Professores incompetentes e faltosos | 40 | 41 | 38 | 50 | 54 | 42 | 47 | 50 | 53 | 31 | 35 | 60 | 53 | 45 |
| Pais desinteressados | 33 | 43 | 36 | 40 | 35 | 36 | 29 | 35 | 35 | 39 | 42 | 35 | 37 | 44 |
| Gangues, drogas, vizinhança perigosa | 48 | 38 | 38 | 53 | 35 | 35 | 38 | 36 | 41 | 38 | 50 | 44 | 32 | 43 |
| Turmas grandes demais | 39 | 34 | 42 | 33 | 42 | 30 | 36 | 38 | 32 | 32 | 38 | 30 | 35 | 32 |
| TOTAL (N) | (278) | (777) | (595) | (703) | (734) | (731) | (580) | (980) | (593) | (543) | (626) | (849) | (562) | (504) |

Solicitou-se ao informante: "Escolha na lista abaixo os cinco maiores problemas da sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra do corpo técnico-pedagógico.

* Carências materiais e humanas referem-se a "falta de espaço", "não há professores suficientes" e "faltam livros, vídeos, computadores".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 3.12 – Pais de alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo existência de associação de pais e mestres e objetivos das reuniões escolares, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Associação de Pais e Mestres ou outra organização da comunidade escolar | 61 | 33 | 62 | 70 | 41 | 43 | 40 | 34 | 35 | 62 | 33 | 66 | 74 | 66 |
| TOTAL(N) | (242) | (619) | (552) | (636) | (636) | (693) | (499) | (823) | (549) | (493) | (578) | (770) | (565) | (490) |
| Objetivo das reuniões escolares | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
| Entregar as notas dos alunos | 82 | 76 | 67 | 58 | 34 | 62 | 32 | 32 | 44 | 41 | 47 | 71 | 57 | 66 |
| Discutir problemas da comunidade escolar | 36 | 48 | 47 | 49 | 45 | 46 | 47 | 49 | 60 | 65 | 53 | 43 | 53 | 50 |
| Pedir dinheiro | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 7 | 5 | 3 |
| A escola nunca faz reuniões | 1 | 5 | 5 | 10 | 25 | 8 | 18 | 18 | 11 | 7 | 7 | 1 | 10 | 4 |
| TOTAL(N) | (307) | (837) | (669) | (763) | (810) | (808) | (639) | (1112) | (672) | (663) | (780) | (941) | (667) | (557) |

Perguntou-se aos informantes: “A escola do seu filho possui: Associação de pais e mestres; Outra organização da comunidade escolar” e “A maioria das reuniões que a escola faz com os pais é para:” Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de pais de alunos. Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

relações agradáveis e satisfatórias com os professores⁷⁴ porque mesmo que tenham problemas com alguns deles, sempre existem outros a quem apreciam por diferentes motivos.

Como pode ser visto no quadro abaixo, os alunos valorizam os professores que os incentivam a continuar os estudos, mostram-se interessados neles, preocupam-se com o seu desempenho, dão conselhos, dialogam, são amigos, etc.

QUADRO 3.3 – Razões pelas quais os alunos estudam em determinadas escolas

| MOTIVO PARA ESTUDAR NA ESCOLA | DEPOIMENTO | DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA |
|---|--|----------------------------|
| O professor respeita as diferenças sociais | Os professores (...) não gostam de inferiorizar ninguém | Pública |
| O professor instiga o interesse do aluno em aula | É, os professores, por exemplo, da matéria de Sociologia, Filosofia, História, eles instigam, eles estimulam, por exemplo, escrevem um determinado assunto | Pública |
| O professor incentiva a continuidade do estudo | O professor de Português contou a história da vida dele, começou como nós estamos começando, era estudante como nós, hoje, todos os irmãos dele são formados, isso é um (...) incentivo para gente; eles conversam muito, dão força para gente continuar a estudar | Pública |
| O professor se preocupa com o desempenho do aluno | Basta saber que a professora de Português, porque quando o aluno tira nota baixa, ela chega para o aluno e pergunta "por que você tirou isso daí?" Ajuda assim o melhor possível para o aluno tirar uma nota boa mesmo | Pública |

⁷⁴ Em Minayo *et al.* (1999: 112) "a relação com os professores foi vista positivamente pelos jovens dos diferentes estratos, na pesquisa domiciliar. Cerca de 74% dos jovens qualificam a relação como boa, 24% como regular e apenas 2% como ruim. Nos grupos focais, os jovens evidenciaram o convívio com os educadores sob diversos ângulos. Há elogios para os que ensinam bem, são assíduos, interessam-se pela vida pessoal e social dos estudantes (...) formulam críticas mordazes aos que mostram desinteresse, falta de profissionalismo, e desrespeito aos estudantes".

| MOTIVO PARA ESTUDAR NA ESCOLA | DEPOIMENTO | DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA |
|--|---|----------------------------|
| O professor incentiva o aluno a produzir conhecimento | É, e ele faz a gente se aprofundar (...) manda a gente fazer (...) um pequeno exercício, que cada questão faz dez linhas ou mais, dez linhas porque cinco linhas para ele é um desastre. Ele falou que nós não temos que colar do texto, a gente tem que ler e entender | Pública |
| O professor se interessa pelo futuro do seu aluno | Tem professoras que se interessam de explicar, que nem essa professora de Geografia que entrou, ela, ela se interessa no que a gente vai ser, entendeu? | Pública |
| O professor dá bons conselhos | Os professores são bons, e sabem dar bons exemplos, dar bons conselhos mesmo, e eu não tenho problema com professor nenhum, porque os professores são bons mesmo | Pública |
| O professor sabe dosar os momentos de brincadeiras e os de seriedade | Todos são legais com a gente, eles brincam, eles conversam, às vezes eles querem (...) chega assim (...) Às vezes são duros também, né (...) Tratam muito bem os alunos e explicam muito bem a matéria. Se a gente tiver alguma dúvida eles explicam de novo | Pública |
| O professor oportuniza o diálogo com os alunos | Não é aquela coisa falsa, não é aquele tratamento falso, agente vê que é real porque sempre que a gente tá tendo um problema na sala de aula ou que a gente tá faltando com uma coisa pra eles, eles sempre falam com a gente eles tentam discutir o problema | Privada |
| O professor compartilha o interesse dos alunos | É, as vezes o ar-condicionado [fica] pifado, a professora de Português muitas vezes fica como líder da nossa reclamação para que a gente consiga o nosso objetivo | Privada |
| O professor sabe lidar com os adolescentes | É, preparado para lidar com jovens mesmo, com adolescente | Privada |

| MOTIVO PARA ESTUDAR NA ESCOLA | DEPOIMENTO | DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA |
|--|--|----------------------------|
| O professor dá liberdade para os alunos se expressarem | É um bate-papo totalmente tranqüilo, a gente fala o que a gente pensa | Privada |
| O professor não se restringe a falar apenas do conteúdo didático | O professor de Matemática é assim muito amigo da gente, ele dá aula de Matemática e após o assunto ele começa a conversar com a gente, falar sobre sexo, sobre drogas, religião também | Privada |
| Os professores são amigos | Os professores são superamigos | Privada |

Evidentemente não é possível estabelecer modelos apriorísticos para a relação professor/aluno⁷⁵, mas muitos estudantes enfatizam que o tratamento que lhes é dispensado, desde o primeiro dia de aula, tem um grande peso no sentido de criar um clima positivo para a continuidade do ano letivo⁷⁶. Percebe-se, em diversos discursos, que a relação professor/aluno está vinculada à disponibilidade para o diálogo: *O que eu acho interessante é que todo primeiro dia de aula os professores se apresentam para o aluno e dizem: “Qualquer coisa que vocês precisarem, falem com a gente”.*

A harmonia nas relações entre aluno e professor foi descrita e elogiada pelos inspetores:

Eles são muito apegados ao professores, são muito carentes, e os professores recebem muito carinhos deles. Sempre estão dando festinha para os professores, não deixam passar em branco um aniversário (...) Isso é muito bonito da parte deles, sempre tem uma homenagem a fazer, uma palavrinha para agradar o professor com bilhetinhos. No correio do amor, eu observei, tinha muitas cartinhas pra professores deles, entenderem? (Entrevista com inspetor, escola pública, Rio de Janeiro)

⁷⁵ Minayo *et al.* (1999: 112), em pesquisa realizada no Rio de Janeiro, apontam que *“a relação com os professores foi vista positivamente pelos jovens de diferentes estratos, na pesquisa domiciliar (...) Nos grupos focais, os jovens evidenciaram o convívio com os educadores sob diversos ângulos. Há elogios para os que ensinam bem, são assíduos, interessam-se pela vida pessoal e social dos estudantes”.*

⁷⁶ Os resultados desta pesquisa coincidem com a realizada por Minayo *et al.* (1999: 113), quando apontam que *os jovens consideram que o bom profissional de ensino, seja ele professor, coordenador, diretor ou inspetor, é aquele que tem diálogo, sendo que a relação de respeito é entendida como interação e reciprocidade.*

Os alunos, afirmam que, em alguns casos, *tal relação dos alunos com os professores parece de mãe e filho*. E, ainda, nesse clima favorável, há casos em que o professor tem uma dificuldade maior para o diálogo ou é mais sistemático, mas a relação possui uma certa cordialidade. Ressaltam que pode ser *por causa da matéria*. Na mesma ordem do diálogo, os alunos relataram que a capacidade de o professor criar momentos de descontração durante a explicação de sua matéria facilita a aproximação entre eles, e não inviabiliza a autoridade daquele perante a turma: *Após o assunto [matemática] o professor começa a conversar com a gente, falar sobre sexo, sobre drogas, religião também*. Esse diálogo é valorizado tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Para os alunos, dialogar significa tratar os diferentes assuntos que despertam seus interesses, conversar, trocar opiniões sobre as principais decisões a serem tomadas na escola.

Outros jovens apontam que quando há adversidades, tem professora que consegue rapidamente superar as dificuldades, posto que *às vezes, ela passa o maior desaforo na classe, [mas] quando chega o outro dia, ela chega toda alegre, já ajudando todo mundo, batalhando*.

Corroborando as informações obtidas nos grupos focais, a tabela 3.13 mostra que entre 75% dos alunos (em Maceió) e 57% (no Distrito Federal) assinalaram que os professores os orientam e conversam com eles. Da mesma forma, 51% (em Maceió) e 38% (no Distrito Federal) afirmam que os professores procuram compreendê-los.

No entanto, um máximo de 22% (no Distrito Federal) e um mínimo de 9% dos estudantes (em Maceió) sustentam que os professores não estão interessados nos alunos. Além disso, percentuais também significativos – embora não tão elevados – indicam que os professores brigam e usam linguagem pesada com os alunos. Os valores oscilam entre o máximo de 13% (em Manaus e no Distrito Federal) até o mínimo de 7% (em Recife).

A falta de comunicação dos alunos, seja com os professores ou demais membros do corpo técnico-pedagógico, desencadeia nos estudantes grande revolta, independente da idade ou série em que se encontrem. É bastante possível que esta atitude afete a auto-estima dos estudantes, que não aceitam ser ignorados. Nesse sentido, há uma forte crítica aos professores cuja preocupação se restringe ao repasse de conteúdo, sem interesse em interagir com a turma: *Ele dá aula (...) não tem nenhuma conversa. Não pára a aula pra perguntar alguma coisa, se o aluno está com dúvida*.

TABELA 3.13 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo maneira pela qual são tratados pelos professores, 2000 (%)*

| Os professores | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Orientam, conversam com os alunos | 57 | 65 | 72 | 72 | 70 | 73 | 71 | 75 | 66 | 72 | 72 | 69 | 63 | 64 |
| Procuram compreender os alunos | 38 | 45 | 50 | 49 | 43 | 47 | 46 | 51 | 43 | 47 | 49 | 44 | 42 | 44 |
| Exigem demais dos alunos | 31 | 22 | 26 | 22 | 22 | 27 | 24 | 24 | 27 | 28 | 24 | 28 | 31 | 29 |
| Não estão interessados em alunos | 22 | 14 | 10 | 13 | 14 | 13 | 13 | 9 | 15 | 12 | 10 | 15 | 18 | 16 |
| Brigam, usam linguagem pesada, com os alunos | 13 | 10 | 10 | 13 | 10 | 12 | 7 | 9 | 8 | 10 | 8 | 11 | 10 | 10 |
| TOTAL(N) | (335849) | (198832) | (83870) | (239377) | (192840) | (357003) | (246280) | (113608) | (459054) | (57630) | (665906) | (1462381) | (50046) | (170511) |

Perguntou-se aos informantes: "Como a maioria dos professores da sua escola trata os alunos? " Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Os dados também mostram haver relações difíceis, em que aluno e professor não se entendem, onde os primeiros levam problemas pessoais para a sala de aula, prejudicando não só o relacionamento com os jovens, mas gerando conseqüências mais graves para a trajetória escolar destes últimos: *Se ele veio estressado, brigou em casa, com o filho, com a mulher. As vezes encontra o aluno [que] ele não gosta, e xinga (...), briga com o aluno ali. O aluno é expulso e ele continua aqui!*

Os alunos criticam e sublinham casos de relacionamento entre professores e alunos que bem se enquadram na classificação de violências, em particular as de formato simbólico, em que o abuso do poder se vale de símbolos de autoridade. (Bourdieu, 2001)

O que se constata nesta pesquisa é que os alunos estão avaliando seus professores, principalmente aqueles que deixam evidente o exercício do poder, cujo excesso consolida uma situação de constrangimento entre os atores envolvidos. Isso faz com que, não raras vezes, os alunos sejam acometidos pelo medo de reclamar/denunciar um professor porque é ele que lhes atribui nota, o que é um importante recurso de poder: *Lembra aquele dia que teve a discussão com a professora de Matemática? Todo mundo foi mal na prova.*

Há professores que têm dificuldade de dialogar com os alunos, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo sequer escutá-los, pois *a professora fala que não tem nada a ver com isso*. Outros tratam mal os alunos – *safado, marmajão* –, recorrem a agressões verbais e os expõem ao ridículo quando estes não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta.

[Botam] *apelido, ficam fazendo gracinha (...) vêem o nome da pessoa e colocam apelido. Tem um menino lá na sala que o professor chama ele de Benedito, fica enchendo o saco. Na nossa sala, o apelido de um moleque é “bunda-mole”. O professor chama os meninos de BM.* (Grupo focal com alunos, escola pública, Goiânia)

Eu acho que está errado desse jeito sabe? É humilhar muito os alunos também. Ela [a diretora] humilha muito os alunos. E muitas vezes gera até violência no colégio por causa disso. (Grupo focal com alunos, escola pública, Distrito Federal)

Alunos demonstram revolta e se consideram injustiçados quando, em nome de sua autoridade, o diretor os acusa sem provas:

Sem conhecer, ele [o diretor] chegou me acusou de pichador, que eu tinha depedrado, sem provar. Ele nunca provou e vive ameaçando. Ele me levou junto com um professor para conversar, pegou minha ficha e viu que eu era repetente e caiu em cima de mim... (Grupo focal com alunos, escola pública, Distrito Federal)

É regime militar mesmo, é o sistema deles, entendeu? Não adianta você ficar lá gritando, “você está errado”! Se você está contestando uma coisa, tem que ficar calado. (Grupo focal com alunos, escola pública, Goiânia)

A situação do professor em sala de aula também não é confortável, pois conforme descreve um aluno, *tem menino que enfrenta o professor, ameaça riscar o carro*. São os professores e funcionários das escolas privadas que sentem uma maior discriminação e a falta de respeito por parte dos alunos. Segundo descreve um inspetor: *Eles não respeitam aqui ninguém. Os alunos fazem o que querem, o que entendem, até os professores têm medo de agir*.

Uma coordenadora de ensino que trabalha tanto em escola pública quanto em estabelecimento privado, diz que existe uma diferenciação no tratamento dos alunos do ensino privado para com os funcionários da escola. Por pagarem pelo estudo, acham que têm o direito de enfrentar os professores e de não respeitar os demais servidores. Há reclamações de que os estudantes vão além do direito de questionar, desrespeitando funcionários com cargos menos qualificados:

Primeiro é a educação dos próprios alunos, a discriminação que sempre houve aqui na escola por parte do cargo do qual a gente ocupa, porque a gente sendo um vigia o pessoal já coloca a gente lá embaixo. Então, sempre tem aquelas pessoas que não respeitam o guarda, elas já pensam que você é funcionário mais baixo, então, às vezes eles passam, vira o rosto. (Entrevista com agente de segurança, escola privada, Cuiabá)

O aluno, em alguns casos, se comporta de maneira autoritária humilhando/insultando o professor ou, em casos extremos, utilizando-se do poder ou prestígio dos pais para forçar a demissão daquele de quem não gosta⁷⁷:

⁷⁷ Na relação entre alunos e professores há o transbordamento de estratégias de gestão dos conflitos, as quais assumem três formas: “o uso do tratamento “você”; os xingamentos e os insultos; e as ameaças contra adultos e agressões físicas” (Peralva, 1997: 17). A autora se refere ao contexto francês, e no Brasil o pronome de tratamento não se aplica, pois devido à diversidade regional é possível usar o tu ou você, assim como o senhor(a), sem nenhum problema.

Eles se impõem até financeiramente em relação aos professores. Muitas vezes eles nos tratam como empregados deles. Um professor que não tem uma relação boa (...), uma relação boa é quase de uma amizade maior, sabe? Eles se opõem a essa pessoa, ela não consegue nem dar aula. Nós temos casos aqui de professores que simplesmente não conseguem dar aula. (Grupo focal com professores, escola privada, Fortaleza)

Estas informações são corroboradas pelos dados obtidos entre os membros do corpo técnico-pedagógico. A tabela 3.14 mostra que esses atores já foram desrespeitados como profissionais e como pessoas. Na primeira situação, os percentuais variam entre 51%, em São Paulo e Porto Alegre, e 19%, em Maceió; na segunda, são de no máximo 39%, em São Paulo, e 12%, em Maceió. Além disso, a relação professor-aluno é marcada pelo receio, dos mestres, de serem injustamente acusados pelos alunos – o que caracteriza ambientes de baixa confiabilidade das relações humanas. Os professores foram, também, ameaçados, humilhados, sendo os percentuais mais altos observados em Goiânia, São Paulo e Porto Alegre. Na realidade, Goiânia e Porto Alegre são as duas capitais onde ocorrem os mais altos registros de quase todas as modalidades de violência simbólica contra os professores.

Embora nos grupos focais as referências a situações de violação da auto-estima e dignidade dos professores ocorram predominantemente nas escolas privadas, o exame dos dados quantitativos chama a atenção para o fato de que é nas escolas públicas que as ocorrências desta natureza mostram-se mais frequentes. Como pode ser observado na tabela 3.15, em cinco das catorze capitais pesquisadas, é possível constatar uma associação estatística entre a dependência administrativa dos estabelecimentos escolares e as indicações, pelos professores, de violação da sua auto-estima e dignidade.

3.2.2 Relações entre alunos, diretores e outros atores da escola

Alguns diretores são elogiados na medida em que oportunizam o diálogo, dão conselhos e envolvem-se com os alunos por diferentes motivos: *Ele é uma pessoa muito comunicativa, gosta muito de se envolver com os alunos; a diretora dá conselho. É reconhecida como qualidade a sua atitude de tentar atender às reivindicações dos alunos: Sempre que a gente reivindica alguma coisa reúne um grupo especial vai lá para diretora, e se no caso nós estivermos certo, alguém providencia. Ou a maleabilidade para lidar com as*

TABELA 3.14 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo formas de violência simbólica a que foram submetidos na escola, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Desrespeitado (a) como profissional | 46 | 47 | 29 | 36 | 32 | 26 | 34 | 19 | 35 | 31 | 35 | 51 | 38 | 51 |
| Desrespeitado (a) como pessoa | 24 | 31 | 23 | 24 | 23 | 22 | 34 | 12 | 25 | 26 | 27 | 39 | 30 | 35 |
| Receia que os alunos o acusem injustamente de ter feito alguma coisa | 5 | 17 | 15 | 12 | 23 | 11 | 17 | 3 | 15 | 13 | 17 | 14 | 10 | 18 |
| Intimidado | 13 | 11 | 14 | 9 | 7 | 78 | 18 | 8 | 7 | 11 | 6 | 10 | 10 | 10 |
| Foi ameaçado(a) | 5 | 13 | 9 | 10 | 7 | 6 | 11 | 4 | 11 | 5 | 8 | 8 | 8 | 12 |
| Foi humilhado(a) | 9 | 13 | 8 | 7 | 7 | 8 | 6 | 4 | 6 | 6 | 4 | 10 | 9 | 11 |
| TOTAL(N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Perguntou-se aos informantes: "Na sua relação com os alunos, como professor desta escola você já se sentiu:" Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 3.15 – Índice de violação da auto-estima e dignidade* dos membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação e por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)

| Sofreram violação de auto-estima | DF | | GO | | SP | | SC | | RS | |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| Sim | 31 | 15 | 34 | 10 | 37 | 26 | 28 | 20 | 34 | 30 |
| Não | 69 | 85 | 66 | 90 | 63 | 74 | 72 | 80 | 66 | 70 |
| TOTAL | 100 (291) | 100 (120) | 100 (510) | 100 (93) | 100 (513) | 100 (258) | 100 (414) | 100 (147) | 100 (591) | 100 (342) |

* O índice de violação da auto-estima e dignidade foi composto a partir da soma das variáveis: "Na sua relação com os alunos, como professor desta escola você já se sentiu: Humilhado; Desrespeitado como pessoa e Desrespeitado como profissional".

Optou-se por incluir na Tabela somente as capitais onde as variáveis exibem associação estatística.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

situações por ter *um estilo muito calmo, ele dá uma oportunidade ao aluno. Ele chama o aluno pra conversar, dá conselho, mas se o aluno se rebelar e for fazer novamente, aí é caso de dá a suspensão.*

Há casos em que os alunos necessitam do diretor para resolver seus conflitos com os professores: *A gente fala com o diretor e o diretor vai e acalma o professor.* Um diretor de uma escola privada corrobora essa opinião ao citar que o bom ambiente escolar envolve a postura do corpo pedagógico e administrativo da escola em dar maior agilidade na solução dos problemas apresentados pelos alunos: *O aluno conversa com o professor, com o diretor, com o coordenador, sobre qualquer coisa e a providência é tomada na hora.*

Na opinião de alguns dos pais, o diretor deve ser reconhecido por suas atitudes. Por isso enfatizam a preocupação do diretor da escola de seus filhos que sai de casa em casa em busca dos alunos faltosos ou desistentes. Um dos alunos também elogiou uma atitude que mostra a preocupação social da diretora com os estudantes, pois *tem até um aluno que estudava aqui ano retrasado, que foi preso, e ela ia visitar ele todos os dias na penitenciária. Fiquei besta quando eu soube!*

Foram destacados, ainda, talentos e habilidades intelectuais do diretor, *o qual saca muito tudo que faz. Ele é "poli", eu acho que ele é poliglota, ele fala francês, fala espanhol (...)* Também é reconhecida a capacidade de o diretor conseguir se impor, dentro e fora da escola:

Quando aconteceram brigas, encrencas entre bairros, o nosso diretor soube muito bem reagir sozinho (...). Ele tem voz autoritária aqui (...). Ele mora aqui, e o pessoal respeitam muito ele, tanto faz lá do nosso bairro como daqui, respeitam muito ele. (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá)

Independentemente da situação, foi ressaltado que quando o diretor respeita e mantém o diálogo aberto com os alunos, sem procurá-los somente para punir, ele acaba tendo mais êxito e credibilidade.

Há também dificuldades nas relações entre alunos e diretores manifestadas na falta de tempo destes para o atendimento dos jovens e na distância que mantêm com o corpo discente, mesmo aqueles que foram eleitos de forma direta por todo o corpo escolar: *Ela deveria passar em sala para conversar com os alunos, se conhecerem. Mas ela fica mais afastada. A gente não pode nem dizer se é bom, né?*

A distância entre a direção e o corpo discente faz com que muitos alunos só conheçam o diretor de vista, já que, freqüentemente, muitos deles estão ausentes da rotina escolar, deixando que o vice-diretor ou o coordenador assuma suas obrigações: *Ele nunca está aqui.*

Além disso, muitas vezes a Direção não conversa diretamente com os representantes de turma, não convoca reuniões para debater os problemas e não procura saber se existe alguma demanda, insatisfação ou sugestão por parte do corpo discente:

QUADRO 3.4 – Nunca convocaram uma reunião

Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza

Eu sou líder de classe e nunca convocaram uma reunião pra saber como é que estão os alunos. Não que eu tenha por obrigação de saber como é que está cada um, mas pra saber o que é que se passa na sala de aula, os professores, se eles tã dando aula bem, tudo.

Outro problema é a atitude da Direção, que ignora a opinião dos alunos, os quais vêem isso como falta de confiança na sua capacidade de tomar decisões: *Nós fizemos um abaixo-assinado para rever esse horário, que não valeu nada! Eles jogaram para todo mundo vir no sábado.* Os jovens dizem que *parece até que rola hierarquia*, não havendo um contato justo com o aluno.

Sendo os diretores personagens importantes na escola, foram os mais cobrados em relação às regras da boa convivência. Os alunos alegam que eles nem sempre são capazes de mantê-las e por isso agem de forma autoritária: *O diretor administra mais ditatorial. Ele acha que é daquele jeito e pronto!*

As relações entre diretores e alunos podem ser ainda mais difíceis quando aqueles as hierarquizam, mantendo maior proximidade com os que possuem menor distância em termo de *status* social. Tal diferença de tratamento se confirma, no discurso de uma vice-diretora, que deixou subentendido a diferenciação existente também no tratamento dispensado aos pais, dependendo da sua profissão ou da inserção na estrutura de poder: *Nós temos aqui às vezes advogados, juízes, (...) Então a gente tem que atendê-los à altura, né?*

Além disso, os alunos se queixam do tratamento diferenciado

da Direção quando estão acompanhados dos pais, porque somente assim o diálogo é privilegiado: *Com a gente é um tratamento e com nossos pais é outro totalmente diferente.*

Sobre o relacionamento com os demais atores da escola as opiniões dos alunos são bastante divergentes. Alguns dizem que uma boa relação depende, em grande parte, da sua postura no trato com essas pessoas, pois *se souberem levar os funcionários da escola, é tudo gente fina. As "tiazinhas" que trabalham na cozinha... pô cara, são bacana pra caramba!* Para outros, cabe aos funcionários tratar bem o aluno, principalmente reconhecendo como comuns a todos os direitos e deveres, pois às vezes acontece que: *Se o funcionário não for com sua cara, você não passa no portão.*

Grande parte dos coordenadores, inspetores e agentes de segurança sustentam que têm uma boa relação com os alunos, cuja base é o respeito. De forma geral, esse padrão baseia-se no reconhecimento do outro como parte da estrutura escolar e no tratamento cortês: *Eu faço o meu trabalho com o maior respeito e os alunos também me respeitam: A relação é amigável, mas com respeito; minha relação com eles é muito boa, né?*

Especialmente para os inspetores, o respeito parece ser condição fundamental, podendo-se perceber o seu valor como principal ferramenta para garantir um bom ambiente escolar. Isto, porém, parece decorrer do seu limitado escopo de atuação dentro da escola, uma vez que suas atividades se resumem à fiscalização dos alunos. A relação de autoridade que deve ser estabelecida para que possam cumprir seu trabalho depende exclusivamente deste respeito, visto que outros procedimentos, como punições e advertências, só podem ser aplicados por algum membro do corpo diretor ou pedagógico da escola.

Malgrado a maioria dos alunos, professores e diretores classifiquem o ambiente escolar como bom, algumas entrevistas revelam a percepção de um círculo social hostil, sobretudo dos coordenadores de disciplina, inspetores, orientadores educacionais e agentes de segurança. Isso ocorre, segundo os entrevistados, porque entre os alunos há competição, rivalidade, desprezo, desunião, corporativismo, falta de cooperação, falsidade, impaciência, egoísmo e discriminação: *Alunos, é como se fosse cobra engolindo cobra, cada um sem respeitar o direito dos outros, entende?*

Da mesma forma, um aluno chama a atenção para a dificuldade de relação com a coordenadora de sua escola, comentando que ela é *muito mal-educada. A gente começa a falar com a mulher aqui, ela vira as costas e*

deixa você falando sozinho. Um outro complementa, generalizando: *Parece que isso é mal de todo coordenador.*

A despeito das dificuldades em algumas relações estabelecidas entre os vários atores sociais envolvidos, a escola surge como espaço de socialização para os jovens. É o lugar onde ocorrem aprendizagens significativas, já que o modo de vida dos sujeitos em interação no cenário escolar propicia trocas materiais e simbólicas. Os processos informativos e comunicativos mobilizam um amplo universo simbólico, estimulando configurações de sentidos e significados que contribuem para a constituição da subjetividade e a construção das identidades.

Sob esta perspectiva pode-se constatar que as escolas que se organizam à base de princípios democráticos e que constroem as regras a serem seguidas juntamente com os alunos, conseguem um maior comprometimento no que tange à sua observância. Nesse caso, o aluno se sente bem menos encorajado a testar os limites da conduta aceitável pelos adultos, pois como foi a maioria que as definiu, ele também será cobrado pelos mesmos. Os alunos podem vir a ser muito mais austeros no estabelecimento de regras do que muitas vezes o é a Direção. Não obstante, eles esperam que a sua participação garanta não apenas comprometimento, mas também que não haja exagero nas regras estipuladas.

Sumário dos Dados:

- Os alunos, assim como os demais atores abordados nesta pesquisa, concordam que as regras internas das escolas são indispensáveis para a constituição da ordem escolar, porém, questionam o tipo de coerção a que são submetidos para alcançar tal fim. Dentre as regras, as que mais suscitam reações variadas são as que se relacionam com a observância do horário das aulas, o uso do uniforme, a identificação e as práticas proibidas ou permitidas no espaço escolar.
- Os alunos ressaltaram que quando há um maior controle na entrada, eles ficam menos expostos à violência, mas insistem que este não pode ser feito apenas pelo uso do uniforme, pois desta maneira há como ludibriar a vigilância.
- Os alunos alegam que a determinação de não fumar nas escolas se restringe somente à eles. Tal regra é quebrada até mesmo por quem é mais diretamente responsável pela sua observância, os diretores, os quais fumam, inclusive, diante deles.
- Os alunos sustentam que há arbitrariedade, falta de critérios e abuso de poder na aplicação das punições.
- Entre as alternativas sobre o que os alunos menos gostam na escola eles citaram seus próprios colegas. Este resultado chama muita atenção na medida em que questiona a suposta percepção da escola como um espaço de convívio social prazeroso entre os jovens pares. Ao mesmo tempo em que estes jovens exibem uma certa desvinculação, isolamento e até mesmo estranhamento em relação aos seus colegas de escola, eles constituem formas alternativas de agregação, dentro e fora desta, como galeras, grupos de *rappers*, de grafiteiros, etc., as quais não têm como critério de pertencimento a organização institucional da classe de alunos, grêmios estudantis ou da escola como tal.
- São significativos os percentuais de professores que afirmam não gostar das aulas, compreendidas como atividades, conteúdos, material didático, carga horária, etc. O segundo mais freqüente objeto de desapareço dos professores é a maioria dos alunos tomando como critérios a sua disciplina, seu interesse, sua base para aprender, etc.

CAPÍTULO 4

ESCOLA, EXCLUSÃO SOCIAL E RACISMO

Este capítulo focaliza dimensões do imaginário sobre os significados da escola na vida dos alunos, contemplando a sua importância estratégica para o futuro dos jovens e as avaliações dos diversos atores quanto à qualidade do ensino e o desempenho escolar. A partir da perspectiva da exclusão e da discriminação social – com especial ênfase no racismo – são abordadas percepções e atitudes dos membros da comunidade escolar, inscritas no do debate sobre violências simbólicas e institucionais.

Os achados mostram, desde já, que embora esteja presente a concepção da escola como chave de oportunidades de uma vida melhor, ela também é vista como um local de exclusão social. Esta, por conter elementos culturais e institucionais, também se refere à discriminação e à estigmatização que vão além das fronteiras da esfera econômica, incidindo sobre crenças, valores e significados e expressando atitudes específicas diante da diversidade cultural. Assim, com a finalidade de contribuir para a construção de uma cultura contra violências, faz sentido lidar com discriminações, intolerâncias e exclusão no espaço escolar, ainda que essas não deságüem em ameaças brigas, ameaças e mortes, não se consubstanciando em violência física propriamente dita.

Insiste-se, aqui, na construção conceitual que se vem apresentando em trabalhos promovidos pela UNESCO, em que se entende a exclusão social como a falta ou a insuficiência da incorporação de parte da população à comunidade política e social (Abramovay *et al.*, 1999). Ou seja, ao situar sujeitos à margem do contrato social negam-se, formal ou informalmente, os seus direitos de cidadania, como a igualdade perante a lei e as instituições públicas, a proteção do Estado e o seu acesso às oportunidades diversas, quais sejam, de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização.

Vale reconhecer, contudo, que o conceito de exclusão social é polêmico. Acata-se a crítica que lhe faz, por exemplo, Castel (1999: 26), por sugerir uma perspectiva “*estanque; designar um...estado de privações*”, omitindo “*processos que engendram essas situações*”. Na perspectiva aqui adotada, porém, a exclusão social é entendida como mais que desigualdade econômica, abrangendo dimensões e processos culturais e institucionais, por intermédio dos quais numerosas parcelas da sociedade tornam-se e permanecem alheias ao contrato social, privadas do exercício da cidadania, desassistidas pelas instituições públicas desamparadas pelo Estado.

Uma das vertentes sócio-culturais da exclusão diz respeito à questão racial⁷⁸, aqui tratada em termos de percepções, assim como exemplos de discriminações. De fato, o racismo é uma forma de exclusão social encravada na sociedade brasileira em geral e no sistema educacional, em particular, e aparece, algumas vezes, de forma explícita e, outras, por meio de atitudes de pseudocordialidade, como se documenta nesta pesquisa⁷⁹.

4.1 SIGNIFICADOS DA ESCOLA

A escola pode afigurar-se aos estudantes tanto como uma efetiva via de acesso ao exercício da cidadania como, ao contrário, um mecanismo de exclusão social. Na primeira perspectiva, a escola, a educação e o processo de ensino-aprendizagem funcionam como uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte para a entrada na sociedade.

⁷⁸ Raça, aqui, corresponde à aceção nativa do pensamento social, e não a uma categoria essencializada. Nesta linha, raça pode ser entendida como uma classe de compreensão do mundo social. Vale insistir que, no sentido biológico, a única raça comprovadamente existente é a humana (Oliveira *et al.*, 1998; Guimarães *et al.*, 2000).

⁷⁹ Embora já tenha sido amplamente provado, tanto por cientistas das áreas biológicas quanto sociais, que o conceito de raça carece de fundamento científico, uma perspectiva sociopolítica torna impossível deixar de falar de raça. Isto porque todas as pesquisas evidenciam que o grande contingente de excluídos por razões fenotípicas existe, de fato. Como elucida Seyferth: “*Embora não existam linhas ou barreiras raciais bem definidas, os brasileiros dão importância à aparência física e elaboraram inúmeras categorias designativas das muitas tonalidades de pele, traços faciais e outras características da raça negra*”. (Seyferth, 1989: 28)

Além disso, nas sociedades modernas, o estudo é cada vez mais um requisito para o acesso às oportunidades de trabalho e, este último, sem dúvida, é condição essencial à sobrevivência humana. Porém, é neste ponto de intersecção entre o estudo e o trabalho que se situa um dos mais graves problemas da exclusão social, no qual o ensino de boa qualidade abre as oportunidades e o de má qualidade, ao contrário, acentua a exclusão.

Chama a atenção, neste sentido, o fato de que a maior parte dos alunos apresenta uma visão positiva sobre a escola, o estudo e o ensino (tabela 4.1). Metade ou mais acredita que a escola realmente lhes ensina alguma coisa, variando os percentuais entre o mínimo, em Salvador (50%), e o máximo, em Cuiabá (68%). Porém, não é possível ignorar o outro lado desses dados: a alta porcentagem dos que afirmam que a escola ensina pouco ou nada: em Salvador, 50%; no Distrito Federal, 49%; e em São Paulo, 47%, sendo também alta, nas demais capitais (cerca de 40%), a parcela que expressa uma percepção negativa quanto à suficiência do ensino que lhe é oferecido.

Entre os membros do corpo técnico-pedagógico, os que mais freqüentemente sustentam que a escola ensina muito/bastante encontram-se em Vitória (75%), seguindo-se Manaus (70%) (tabela 4.2). Por outro lado, registram-se em Recife (48%), em Florianópolis (47%) e em Salvador (43%) os maiores percentuais dos que consideram pouco ou nada o que a escola ensina, sendo também alto, em todas as capitais, a proporção (cerca de 40%) dos que registram uma visão negativa sobre a suficiência do ensino oferecido pela escola.

O desempenho escolar, avaliado por intermédio de informações sobre reprovações, seria uma outra dimensão para mensurar como a escola se afigura, em termos de aprendizagem, aos alunos. Os dados da tabela 4.3 mostram que as capitais com maiores percentuais de reprovação são Salvador (55%) e Belém (58%), cabendo as menores proporções a São Paulo (29%) e Vitória (30%). Em Belém e Goiânia ocorrem, ainda, os mais elevados percentuais de alunos que ficaram reprovados mais de uma vez (28% e 27%). Ressalta-se, aqui, que em sete das catorze capitais onde foi realizada a pesquisa, quase, ou mais da metade dos alunos teve, pelo menos, uma experiência de reprovação.

Embora haja uma percepção crítica sobre a escola como espaço de aprendizagem, esta também se sobressai no imaginário dos alunos como lugar apreciado por outros atributos. De fato, na opinião destes e outros atores, a escola aparece, também, como um local privilegiado de socialização, formação de atitudes e opiniões e desenvolvimento pessoal. Os depoimentos enfatizam a sua capacidade de ensinar os jovens a relacionar-se com as pessoas, de desenvolver um discurso mais elaborado ou mais concatenado, de opinar sobre um determinado assunto:

TABELA 4.1 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo avaliação do quanto a escola ensina, 2000 (%)*

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| A escola ensina muito/bastante | 51 | 60 | 68 | 56 | 57 | 64 | 56 | 67 | 50 | 66 | 65 | 53 | 56 | 57 |
| A escola ensina pouco/ nada | 49 | 40 | 32 | 44 | 43 | 36 | 44 | 33 | 50 | 34 | 35 | 47 | 44 | 43 |
| TOTAL | 100 (307976) | 100 (175945) | 100 (76720) | 100 (218495) | 100 (174895) | 100 (327938) | 100 (228764) | 100 (102759) | 100 (404094) | 100 (52972) | 100 (624553) | 100 (1353235) | 100 (46853) | 100 (160571) |

Perguntou-se aos informantes: "Você acha que a sua escola realmente ensina alguma coisa a você?". As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 4.2 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo avaliação do quanto a escola ensina, 2000 (%)*

| Corpo técnico-pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| A escola ensina muito/bastante | 63 | 67 | 66 | 70 | 60 | 59 | 52 | 65 | 57 | 75 | 61 | 64 | 53 | 61 |
| A escola ensina pouco/nada | 37 | 33 | 34 | 30 | 40 | 41 | 48 | 35 | 43 | 25 | 39 | 36 | 47 | 39 |
| TOTAL | 100 (133) | 100 (201) | 100 (255) | 100 (174) | 100 (253) | 100 (184) | 100 (148) | 100 (311) | 100 (187) | 100 (190) | 100 (275) | 100 (252) | 100 (183) | 100 (309) |

Foi perguntado ao informante: "Você acha que a sua escola realmente ensina alguma coisa aos alunos?" As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 4.3 – Alunos, por capitais das Unidades de Federação, segundo desempenho escolar, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|----------------|-----------------|
| Foram reprovados uma vez | 27 | 25 | 24 | 28 | 30 | 28 | 26 | 28 | 30 | 18 | 22 | 18 | 25 | 21 |
| Foram reprovados mais de uma vez | 24 | 27 | 18 | 18 | 28 | 20 | 21 | 22 | 25 | 12 | 15 | 11 | 20 | 21 |
| Nunca foram reprovados | 49 | 48 | 58 | 54 | 42 | 52 | 53 | 50 | 45 | 70 | 63 | 71 | 55 | 58 |
| TOTAL | 100 (311107) | 100 (180666) | 100 (79158) | 100 (221335) | 100 (178584) | 100 (333287) | 100 (231442) | 100 (104065) | 100 (410772) | 100 (54253) | 100 (630192) | 100 (13661141) | 100 (47530) | 100 (162689) |

Pergunta: “Você alguma vez ficou reprovado? Uma vez; Mais de uma vez; Nunca”.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

O estudo serve para saber conversar, também (...) falar sobre vários assuntos, saber conversar. Podemos, assim, usar em várias necessidades.
(Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza)

Entre os alunos emerge também uma outra visão do objetivo da escola, do ensino e da aprendizagem, enfatizando a promoção da cidadania e da capacidade crítica: *Do mesmo jeito que [o estudo], pode te alienar, pode te fazer pensar também. Assim, questionar as coisas, como um todo. Também já treina você, [pois] já começa a sua vida em sociedade, a dar mais valor para você, o cidadão.*

Similarmente, os membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que cabe ao ensino, mais do que meramente informar e treinar para o vestibular ou o exercício profissional, uma tarefa verdadeiramente formativa e incentivadora das reais aptidões dos alunos. Estes também destacam a escola como um espaço permanente de convívio social.

Contudo, predomina entre os professores a percepção de que a principal função da escola é preparar os jovens para o mercado de trabalho: *Não adianta ser crítico, colocar o conteúdo no aluno, se ele vai sair daqui e não vai conseguir um trabalho. Quer dizer, é importante o conteúdo, mas, sem o trabalho, sem a realização profissional, de nada adianta.*

Os alunos também enfatizam, freqüentemente, a utilidade da escola vinculada à possibilidade de uma futura inserção ocupacional. Tal percepção destaca a importância do estudo enquanto via para a diplomação e qualificação formal exigida para a colocação no mercado: *A maioria dos empregos precisa ter estudo (...) Agora, o mínimo é segundo grau. Assim, não vêem escolha, têm que estudar pra trabalhar, porque é a escolarização que permite almejar um emprego decente, o qual está diretamente relacionado a uma boa remuneração. Como regra, os jovens demonstram ter consciência de que o mercado de trabalho está cada vez mais seletivo e exigente.*

Ao serem questionados sobre suas perspectivas com relação ao futuro, alunos de escolas públicas e privadas demonstram, em seus depoimentos, ter como objetivo terminar seus estudos básicos (ensino médio), conseguir um emprego, entre outros, sendo a escola o único canal possível para viabilizar suas aspirações:

QUADRO 4.1 – Futuro melhor

Grupo focal com alunos, escola pública, Recife; escola privada, Salvador

Eu quero estudar e poder trabalhar, um emprego justo que eu possa ajudar minha família, e minha mãe principalmente, dá um futuro melhor para o meu filho, que futuramente eu pretendo ter (...). (...) Eu quero arranjar um emprego, fazer alguma coisa para ajudar em casa, ajudar meus pais, ajudar meus avós, dar uma boa condição à minha família, não é só para comprar coisas para mim.

O propósito de uma vida melhor⁸⁰⁾ tanto para si quanto para a família foi citado por alunos que acreditam que o estudo *desenvolve a inteligência* e oportuniza a “segurança” pessoal⁸¹⁾ no futuro: *Crescer mais na vida e conseguir com os seus méritos mais coisas, mais condições de vida boa para seus familiares, para seus filhos.*

Esta expectativa de uma “vida melhor” para os jovens manifesta-se também entre alguns diretores, professores e pais de alunos, de ambas as redes de ensino, que destacam, sobretudo, o acesso a funções socialmente valorizadas. Existe, assim, na visão desses atores, uma preocupação por parte dos adolescentes com relação ao seu futuro, uma vez que:

Muitos deles têm expectativas e projetos futuros, querem ser alguém na vida. Ser alguém na vida, pra eles, é ter poder, ter dinheiro, ser bem-sucedido (...). (Entrevista com diretora, escola pública, Manaus)

⁸⁰⁾ Sob a perspectiva da independência financeira e da ascensão social, segundo Barreira (1999: 97), a escola aparece como representação positiva, independentemente da classe social: *“Os jovens valorizam esta escola e tendem mesmo a atribuir-lhe um papel semelhante, e mesmo superior, ao esperado da família, quando pensam em estratégias de ascensão social”.*

⁸¹⁾ Uma significativa distinção de gênero quanto à percepção do valor e da função da educação está refletida, nos depoimentos de algumas alunas, no almejo de conquista de independência em relação à família e, principalmente, aos homens: *Para ter um bom futuro e não depender de ninguém, para ser alguém na vida e para quando casar não depender de marido. Para o marido não ficar humilhando a gente dentro de casa.*

Eles têm sonho como todo mundo, se formar, ter uma profissão. Normalmente eles querem ter uma vida melhor que agora, né? Isto é um espaço para trabalhar! (Entrevista com diretor, escola pública, Recife)

Essas referências possivelmente colaboram para o melhor entendimento de como ainda se é crítico quanto à suficiência e à qualidade do ensino. Outros dados mostram que mais de 4/5 dos alunos acreditam que a escola lhes ensina coisas úteis para a sua vida e o seu futuro. Encontra-se a maior proporção dos que expressam tal posição em Maceió (91%) e a menor em Porto Alegre (78%) (tabela 4.4). Em geral, tal perspectiva é mais freqüente nas capitais nordestinas (Fortaleza, Maceió, Recife) do que nas do Sudeste e Sul (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Florianópolis). Isso sugere especulações acerca da percepção crítica dos alunos nas capitais de Estados economicamente mais dinâmicos, onde é possível supor que fique mais clara a inconsistência entre o ensino que a escola oferece e as habilidades e capacidades exigidas aos jovens pelo mercado.

Surpreendem, por serem bastante reduzidas, as parcelas de alunos que consideram as coisas ensinadas na escola inúteis, na sua substância - mesmo sendo importantes para maximizar suas chances de trabalho. Os valores encontrados variam de 7%, em Fortaleza, a 20%, em Porto Alegre, destacando-se principalmente se comparados ao altíssimo número de alunos que consideram esses ensinamentos úteis e necessários para o futuro. Ainda mais baixos são os percentuais de alunos que consideram completamente inúteis as coisas que a escola ensina e os que dizem não aprender nada na escola.

Entre os membros do corpo técnico-pedagógico, os que mais acreditam na utilidade dos ensinamentos escolares para o futuro dos jovens encontram-se em Manaus (95%) e São Paulo (91%), sendo os menores percentuais registrados em Recife (78%) e no Rio de Janeiro e Salvador (81%) (tabela 4.5). Porém, alguns professores e diretores questionam a utilidade dos conteúdos de determinadas disciplinas, considerados “atrasados” em relação à demanda de informações e conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho e necessários ao crescimento pessoal e profissional dos jovens.

TABELA 4.4 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo opinião sobre a utilidade do que a escola ensina, 2000 (%)*

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Úteis para a vida, para o futuro | 83 | 87 | 86 | 86 | 88 | 90 | 84 | 91 | 84 | 86 | 85 | 81 | 80 | 78 |
| Inúteis, mas precisa delas para ter chances de trabalho | 13 | 10 | 12 | 12 | 10 | 7 | 13 | 8 | 13 | 11 | 13 | 16 | 17 | 20 |
| Inúteis, e não afetam as chances de trabalho | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Não aprende nada | 1 | 1 | - | - | - | 1 | - | - | 1 | 1 | - | 1 | - | 1 |
| TOTAL | 100 (269921) | 100 (161679) | 100 (74897) | 100 (204067) | 100 (162124) | 100 (319139) | 100 (214826) | 100 (98603) | 100 (371926) | 100 (51131) | 100 (589344) | 100 (1238867) | 100 (43042) | 100 (146243) |

Foi perguntado ao informante: "Pensando nas coisas que você aprende na escola, você acha que:". As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

* Dados expandidos.

Fonte. Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 4.5 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo opinião sobre a utilidade do que a escola ensina, 2000(%)

| Corpo técnico-pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Úteis para a vida, para o futuro dos alunos | 86 | 90 | 86 | 95 | 85 | 86 | 78 | 89 | 81 | 88 | 81 | 91 | 84 | 85 |
| Inúteis, mas o aluno precisa delas para ter chances de trabalho | 11 | 8 | 13 | 4 | 14 | 13 | 20 | 8 | 16 | 9 | 17 | 9 | 14 | 14 |
| Inúteis e não afetam as chances de trabalho do aluno | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Eles não aprendem nada na escola | 1 | - | - | - | 1 | - | - | 1 | 1 | 2 | 1 | - | 1 | - |
| TOTAL | 100 (132) | 100 (191) | 100 (249) | 100 (167) | 100 (242) | 100 (181) | 100 (143) | 100 (305) | 100 (183) | 100 (186) | 100 (270) | 100 (248) | 100 (178) | 100 (300) |

Foi perguntado ao informante: "Pensando nas coisas que são ensinadas, com base no currículo escolar, você acha que:" As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na tabela.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO SOCIAL

A exclusão é gerada nos meandros do econômico e do político, ou seja, do social em suas múltiplas dimensões, tendo desdobramentos específicos – mas nem sempre coincidentes - na cultura, na educação, no trabalho, nas políticas sociais, na etnia, na identidade societal e em outras esferas. Em decorrência da complexidade e da multiplicidade de facetas da exclusão, o discurso sobre a escola mostra profundas e evidentes ambigüidades e contradições. Nesse sentido, Sposito (1998) sustenta que a ambigüidade das relações entre os alunos e a escola é caracterizada pelos processos de exclusão, intermitência, matrículas sucessivas, abandonos e interrupções, fazendo com que jovens não reconheçam a importância da escolarização em suas vidas, a não ser como uma suposta via de mobilidade social.

No Brasil, o aumento da escolaridade⁸² é acompanhado por outro tipo de fenômeno: como regra, os jovens de baixa renda tendem a ver o estudo como uma via para melhores oportunidades de trabalho e o acesso à escola como o único canal de mobilidade social, o que se revela fonte de frustração na medida em que estudar nem sempre assegura o futuro almejado. Esta contradição é sentida e experimentada pelos jovens – principalmente das classes menos favorecidas economicamente - que vivenciam a exclusão como um fenômeno cultural, social e institucio-nal que os priva dos seus direitos básicos de cidadania.

Assim, a idéia de que maior escolaridade/qualificação assegura colocação no mercado de trabalho e melhores salários convive com a percepção empírica de que isto nem sempre acontece. Tais constatações poderiam gerar desinteresse e desencorajar a continuidade dos estudos, já que fica abalada a expectativa que freqüentemente mantém o aluno estudando: *Um amigo meu já terminou os estudos todinhos. Já tem vários cursos, mas ele não está trabalhando; eu conheço bastante pessoas que têm diploma e que*

⁸² No Brasil, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) o ensino médio passa a fazer parte da educação básica. Com a prioridade conferida pelo Governo Federal à universalização do ensino fundamental, estimula-se – em princípio - uma maior demanda pelo ensino médio e, ao mesmo tempo, amplia-se a possibilidade de acesso a esse nível de escolaridade mais elevado.

estão desempregadas. E, ainda, quando se referem à valorização da profissão, tendo como base a remuneração obtida pelos professores: *Aprender para quê? Para ganhar o que o senhor ganha? Não, não preciso.*

Ainda assim, a ascensão social é percebida como viabilizada pela formação escolar, já que os empregos sem requisitos ou que exigem baixo nível de instrução comumente remetem a posições inferiores na escala de remuneração, poder e prestígio social. Porém, inversamente, as posições mais ambicionadas aparecem associadas não apenas ao estudo, mas ao diploma de nível superior. Este, por sua vez, requer que seja transposta a barreira representada pelo vestibular.

Por isso, muitos alunos afirmam que torna-se necessário tomar o vestibular como meta principal. No entanto, outros argumentam que nem todos os conteúdos necessários para este fim são suficientemente ensinados pela escola, o que os prejudica nessa seleção: *Acho que não [é útil para o futuro]. Alguma coisa é útil, [mas] Biologia e Química... essas coisas aí não! É por causa do vestibular. As coisas que caem no vestibular são bem diferentes. É Literatura, é outra coisa também, né? Cai e a gente não tem.*

Nesta discussão, muitos estudantes ressaltam a diferença entre as oportunidades oferecidas pelas escolas públicas e privadas. Na realidade, esta é uma clivagem socioeconômica crucial no sistema educacional brasileiro: a existência de redes de ensino estanques segrega os jovens estudantes segundo sua situação de classe social, estabelece bases para discriminações e torna desiguais as oportunidades num sistema que, formalmente, assume a igualdade como valor, realimentando os processos de exclusão e violência simbólica.

Uma das mais salientes facetas deste fenômeno diz respeito à qualidade do ensino e à sua relação com as expectativas para o futuro: *[Se] A gente for enfrentar uma faculdade, aí já fica um pouco mais complicado pelo fato de ter estudado em escola pública. É bem mais atrasado o ensino, é uma coisa mais devagar.* Os pais, por sua vez, enfatizam que os jovens que estudam nas escolas públicas estabelecem, muito facilmente, uma comparação entre a qualidade destas, incluindo a sua, e a qualidade do ensino a que teriam acesso em uma escola privada: *Por exemplo, as escolas particulares, vez por outra, tão promovendo visitas a determinados ambientes, museus, outras escolas, outras experiências são mostradas. O pessoal da escola pública não tem acesso a isso.*

Os professores também observam que, para os alunos de escolas privadas, o futuro é diferente, mais promissor do que para os das escolas públicas. O poder aquisitivo, a disponibilidade de tempo e a possibilidade de estudar em bons colégios favorecem o sucesso de muitos jovens.

QUADRO 4.2 – Vestibular

Grupo focal com professores, escola privada, Distrito Federal

Eu vejo assim, que nossos alunos, aqui do (...), com um pouquinho de esforço, se não passar no primeiro vestibular, com certeza passará no segundo. Têm um poder aquisitivo muito bom em que o pai pode pagar a faculdade. Então, de um modo geral, são alunos que eu creio que terão um futuro muito bom, o que é diferente de um aluno carente, que tem que trabalhar o dia inteiro para pagar a faculdade à noite.

De acordo com muitos dos professores, a baixa qualidade do ensino público vem desde o nível fundamental, no qual as escolas privadas também exibem melhor situação, preparando o adolescente para o ensino médio.

A terceira etapa da educação, a universidade, fica mais distante para os alunos da rede pública, especialmente quando se trata dos cursos de maior demanda e das profissões mais valorizadas:

O vestibular, quando é para Medicina, essas faculdades mais assim, só tem aluno de colégio particular. Tem muitos alunos inteligentes, capacitados em escola pública, que não têm condição em relação a material, essas coisas (...) quando for fazer a prova, eles só vão dar preferência àquele que estudou no (...) ou estudou no (...), porque é um colégio melhor, é particular. Eu acho uma injustiça muito grande. (Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza)

Além disso, entre os jovens que têm necessidade de trabalhar, as oportunidades podem ser ainda mais estreitadas pela escassez de tempo para estudar. Estes consideram poucas as suas chances de aprovação no vestibular: *Tem aqueles [alunos] que têm mais chances de passar [no vestibular] porque têm tempo de estudar, têm condições [financeiras] até terminar o terceiro ano noturno. Ele [outro aluno] também fazia o segundo ano e ele não passou, porque não tinha tempo de estudar. Tinha que trabalhar.*

4.2.1 Padrões de exclusão e discriminação social

Além das desigualdades, no que se refere à qualidade do ensino, à possibilidade de estudar em escolas de bom nível e à disponibilidade de

tempo e material escolar adequado, a discriminação e a exclusão social manifestam-se, também, nas atitudes quanto à própria escola e nas relações entre os próprios alunos. Neste sentido, é possível distinguir três padrões de exclusão/discriminação social na escola.

O primeiro diz respeito à visão sobre a escola pública e os seus alunos. Segundo o depoimento de alguns professores, estas são tidas, pela população economicamente mais favorecida, como de péssima qualidade, desde a estrutura física do colégio ao ensino propriamente dito, e muitos dos seus estudantes são vistos como “marginais”, despreparados, mal-educados e, portanto, nocivos à sociedade:

Eles se sentem rejeitados por essa sociedade quando estudam em escola pública com condições tal e qual é a nossa: péssima! Então, do ponto de vista de preconceito com relação à escola, eu acredito que alguns tenham, não só quanto à estrutura, mas ao ensino, desde o primário até o ensino médio. Eu acho que isso é um certo preconceito com relação à escola pública. (Grupo focal com professores, escola pública, Goiânia)

O segundo padrão refere-se às relações entre os alunos de uma mesma rede de ensino – seja pública ou privada – cujas condições econômicas são desiguais.

Conforme depoimentos de alguns diretores de escolas públicas, existe uma exclusão declarada dentro do ambiente escolar, por parte dos alunos. Os jovens com maior poder aquisitivo evitam qualquer tipo de aproximação ou contato com aqueles que são pobres: *Alguns alunos mais pobres de escolas públicas são desrespeitados no ambiente escolar por chegarem ao colégio sem tomar banho, com roupas velhas ou sujas, por não levarem lanche ou não terem dinheiro para comprá-lo.* A discriminação entre os alunos é percebida também por alguns inspetores escolares:

As professoras sentem a diferença no grupo. Tem umas crianças que são mais bem-vestidas, tem outras que são muito pobres, que são abandonadas pela família. Então, vem com a roupa amassada, sujinho. Mesmo entre eles há aquela separação, sabe? Porque eles são tão arrumadinhos, tão cheirosos e os outros, tão fedorentos, tão mal-vestidos? Existe um pouco de conflito, sabe: “Ah! eu não vou sentar aí, tia, eu não vou fazer o trabalho aqui, não, porque o fulano é fedorento.” (Entrevista com inspetor, escola pública, Fortaleza)

Nos depoimentos, há indicações de que aqueles que sofrem discriminações reagem tanto com o retraimento frente ao grupo como com agressividade. Agregada a esta diferenciação está a atitude de alguns que se auto-excluem, já que vários alunos preferem o isolamento a ter de relacionar-se com pessoas que têm uma melhor condição de vida:

Nós temos uma colega que parece ter condições financeiras menores. Eu já percebi que ela é uma pessoa muito isolada, não se relaciona com as outras. Geralmente a gente fazia muito trabalho em grupo e ela sempre ficava sobrando, entende? Ela era sempre a última. (Grupo focal com alunos, escola pública, Florianópolis)

Depoimentos de diretores de escolas públicas e privadas confirmam o que muitas vezes acontece muitas vezes com alunos mais pobres, referindo-se ao fato de que eles mesmos se isolam por se sentirem constrangidos diante dos outros.

QUADRO 4.3 – Filando dos outros

Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória

A gente vê que quem discrimina mais é quem tem mais dinheiro. E quem não tem, para não ser discriminado pela pessoa que tem mais, fica ali no cantinho dele. Alguns ficam dentro da sala, não saem. Não ficam muito perto de quem está comendo alguma coisa, para não se sentir mal, né? Para não dizerem que está filando dos outros. Essas pessoas sentem-se excluídas: na hora do recreio, elas não ficam perto das pessoas que têm mais condições, que vão lá na cantina.

Um dos motivos desse isolamento e o material escolar. De um lado, os alunos que têm boa condição financeira têm caderno, caneta de boa qualidade, enquanto outros não possuem nem o básico para estudar.

Alguns alunos solidarizam-se com os colegas e contribuem, de alguma forma, para que não deixem de realizar as tarefas da escola ou mesmo participar de atividades extra-escolares, por não terem recursos. Do mesmo modo, funcionários da escola os auxiliam com as roupas ou materiais escolares necessários:

Nós lidamos com uma juventude não só de nível médio alto ou nível médio. (...) lidamos com todos os tipos de adolescentes. Nós aqui ajudamos seis alunos da escola, daqui do morro (...) Esses meninos carentes e dessas creches vêm para cá. Eles estudam aqui conosco e eles se integram com muita facilidade. E isso para mim é muito gratificante, ver [o combate a] esses desníveis dentro do colégio. Não há diferença, [pois] sempre procuramos passar essa consciência. (Entrevista com coordenador, escola privada, Rio de Janeiro)

Porém, o terceiro padrão tem lugar nas escolas privadas e atinge os alunos de menor poder aquisitivo, os mais humildes, como aqueles que recebem bolsas de estudo, filhos de professores ou outros funcionários. Depoimentos de alguns professores mostram que, mesmo havendo este “incentivo” por parte de algumas escolas em oferecer vagas aos alunos que não possuem condições de pagar uma mensalidade, os que não são bolsistas fazem questão de enfatizar a desigualdade da sua condição social, como forma de humilhação.

Um inspetor observa que muitos funcionários não matriculam seus filhos na escola onde trabalham porque estarão sujeitos a sofrer discriminação daqueles que pagam o colégio regularmente. Enfatiza-se, ainda, a distinção entre os filhos de funcionários e os de professores, matriculados na escola:

A gente luta para pôr um filho de funcionário aqui. A gente pode pôr. Só que ninguém tem filho aqui por causa da discriminação. Teve uma inspetora que colocou o filho. Então, eu acho que a Orientação chegou para ela e falou: “Olha, eu não acho legal seu filho aqui”. A Orientação aconselhou ela a pôr em outra escola. Será que a Orientação que não quer ele aqui na escola, por ele ser filho de funcionário ou foram os alunos? Ela estava saindo, aí falou que o aluno era muito discriminado. Ficavam falando que a mãe dele era empregada da escola, sabe, coisas assim. Então, filho de professor é diferente. Todos os professores que têm filhos, os filhos estudam aqui. (Entrevista com inspetor, escola privada, São Paulo)

Especialmente no Brasil de hoje – um dos países de maior desigualdade socioeconômica em todo o mundo –, a exclusão social superpõe-se a uma clivagem básica entre ricos e pobres⁸³. Essa dicotomia,

⁸³ “O Brasil lidera o ranking mundial da desigualdade social. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em dados da ONU e do Banco Mundial, revelam que os 10% mais ricos da população possuem renda 28 vezes maior que os 40% mais pobres”. (In: *Jornal do Brasil*, 15 de março de 2001).

por sua vez, estabelece padrões diferenciados para esses grupos, os quais constroem imagens estereotipadas uns dos outros, aumentando o seu distanciamento, já que cada qual procura defender-se da ameaça representada por aqueles que não se lhes afiguram semelhantes.

4.3 ESTRATIFICAÇÃO, INTERAÇÕES SOCIAIS E PERCEPÇÕES DA ALTERIDADE

A partir de informações sobre a disponibilidade de bens duráveis e serviços, foi possível a construção de um índice da estratificação social dos alunos. Este mostra que, entre os estudantes, a chamada classe A ou classe alta corresponde a no máximo, 1%. Também são pouco numerosos os da classe B ou classe média alta que, somada à classe A, variam do máximo de 21%, em Recife, ao mínimo de 5%, em Manaus (tabela 4.6). O estrato social mais numeroso corresponde à classe C ou classe média média, cujos percentuais variam entre 49%, em Manaus, Cuiabá e Maceió, e 79%, em Florianópolis. Os estudantes de classe D ou classe média baixa são mais numerosos em Manaus (46%), variam em torno de 1/3, em Belém, Salvador e Cuiabá. Ficam próximo de 1/4, em Fortaleza, Recife e no Distrito Federal, e apresentam os menores percentuais no Rio de Janeiro (14%) e Florianópolis (12%).

Os dados da tabela sobre estratificação social permitem diversas observações relevantes: primeiro, entre os alunos escolarizados também reproduz-se a pirâmide da desigualdade social brasileira, em que a classe A é muito reduzida, quando comparada aos outros estratos sociais. Em segundo lugar, as classes B e C reúnem a maioria dos estudantes, sendo mais reduzidos os percentuais relativos à classe D. Como, no Brasil, esta última é mais numerosa, isso possivelmente significa que uma parcela proporcionalmente maior de jovens de classe D, em idade escolar, encontra-se fora das escolas. Tal tendência mostra-se consistente com o fato de que são ínfimos os registros de estudantes de classe E, ou seja, nas capitais estudadas, os efetivamente desprivilegiadas não se encontram nas escolas.

Conforme a tabela 4.7, a auto-identificação de situação socioeconômica mostra um generalizado predomínio dos estudantes

TABELA 4.6 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo estrato social, 2000 (%)*

| Estrato Social* | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-----------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|
| A-B | 7 | 6 | 13 | 5 | 7 | 6 | 21 | 9 | 9 | 18 | 13 | 11 | 9 | 12 |
| C | 71 | 53 | 49 | 49 | 56 | 69 | 51 | 49 | 56 | 61 | 73 | 72 | 79 | 71 |
| D | 22 | 41 | 38 | 46 | 37 | 25 | 28 | 42 | 35 | 21 | 14 | 17 | 12 | 17 |
| TOTAL | 100 (329879) | 100 (193676) | 100 (82989) | 100 (235150) | 100 (189513) | 100 (354106) | 100 (244175) | 100 (111638) | 100 (442900) | 100 (56390) | 100 (659337) | 100 (1443698) | 100 (49666) | 100 (168733) |

* Dados expandidos.

** O estrato social foi obtido através da média ponderada das variáveis que indicam o acesso do informante a bens de consumo e serviço: rádio, televisão a cores, geladeira, aparelho de som com Cd, vídeo cassete, forno de microondas, banheiro, empregada doméstica, carro de passeio, telefone celular. Os valores obtidos foram divididos em quatro "classes": A, B, C e D.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 4.7 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de situação sócio-econômica, 2000 (%)*

| Você é: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|
| Muito pobre | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Pobre | 25 | 27 | 23 | 33 | 41 | 28 | 22 | 29 | 25 | 21 | 28 | 32 | 17 | 25 |
| Bem de vida | 74 | 70 | 74 | 64 | 57 | 70 | 76 | 68 | 72 | 77 | 70 | 66 | 81 | 73 |
| Rico | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| TOTAL | 100 (328386) | 100 (195320) | 100 (82659) | 100 (235363) | 100 (188207) | 100 (352741) | 100 (243235) | 100 (111832) | 100 (445125) | 100 (55648) | 100 (659156) | 100 (1433011) | 100 (48981) | 100 (168210) |

Perguntou-se aos informantes: "Como você classifica a sua situação e da sua família?". As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

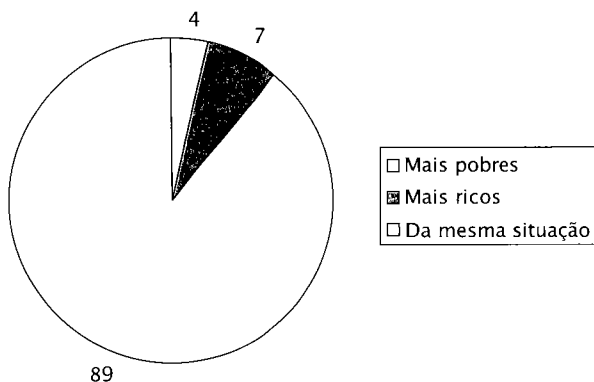
que se consideram “bem de vida”, sendo os mais freqüentes observados em Florianópolis (81%), Vitória e Recife (77% e 76%) e os menos numerosos em Belém (57%), São Paulo (66%) e Manaus (64%). Nessas cidades, ocorrem os maiores percentuais de alunos que se identificam como pobres e muito pobres: 36%, em Manaus, 43%, em Belém.

“Ser bem de vida” ou optar por uma categoria intermediária ao autotransformar-se na escala de estratificação social pode ser a maneira de assumir uma recusa frente às situações consideradas extremas e negativamente valorizadas do ponto de vista social ou que corresponderiam a estereótipos a serem evitados. De alguma forma, haveria referências implícitas a um outro com o qual não se quer identificar ou que não serve de parâmetro de comparação⁸⁴.

Contudo, os dados da tabela anterior também sugerem a busca por ser igual ou próximo ao grupo de convivência, insinuando certa homogeneidade ou nivelamento social no meio escolar. De fato, talvez com a finalidade de evitar atitudes discriminatórias entre eles e a sociedade, ao identificar-se como “bem de vida” os alunos assumem uma atitude de nivelamento social. Esta homogeneização situa-os em estratos médios e garante a inexistência de preconceito entre os colegas. Ou seja, em um ambiente de pessoas com condições socioeconômicas muito parecidas, naturalmente não haveria discriminação dessa ordem. Essa tendência persiste quando é focalizado o gráfico sobre percepção dos alunos a respeito de sua condição social, comparada à de seus colegas de escola (gráfico 4.A).

⁸⁴ Em pesquisa realizada no Distrito Federal, sobre gangues, em que foram analisados padrões de discriminação, também se registrou a tendência de buscar a diferenciação por atributos dicotômicos quanto a condições de vida – no caso, por parte dos que habitavam regiões periféricas em relação “àqueles, no Plano Piloto”, destacando-se a ocorrência, entre jovens, de um “discurso compensatório e invertido quando se refere a valores e critérios morais” (Abramovay *et al.*, 1999: 45). Caldeira (1984) enfatiza tal mecanismo compensatório, nas auto-classificações, o qual opera por codificações sobre ricos e pobres, por afastamentos e compensações.

GRÁFICO 4.A – Alunos, segundo percepção comparada da condição social de seus colegas de escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%)



Perguntou-se aos informantes: “Na maioria, os seus colegas são:”. As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes no gráfico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

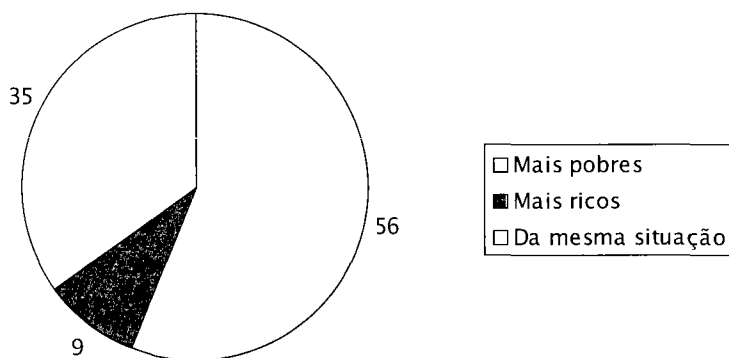
Como pode ser observado no gráfico 4.A, no mínimo 89% dos alunos consideram seus colegas como de condição social equivalente à sua própria. Portanto, são pouco numerosos os que percebem as diferenças de condição social na sua escola. Mesmo na hipótese de que as respostas sejam referidas, principalmente, ao círculo de amizade dos entrevistados, contata-se que, também nos discursos, a escola é concebida pelos alunos, em geral, como um ambiente social homogêneo no qual as distâncias socioeconômicas não se mostram significativas.

Já entre os membros do corpo técnico-pedagógico, como mostra o gráfico seguinte, evidenciam-se percepções de alguma distância social entre estes e os alunos, considerando-se 56% mais pobres e 9% mais ricos, sendo apenas 35% vistos como de condição social equivalente à sua.

Os depoimentos seguintes sugerem que tanto a auto-identificação como “bem de vida” como a equalização com os colegas pauta-se por padrões de comparação com outros – os considerados em pior situação –, e qualificam as construções sobre alteridade e auto-imagem social:

Os meus amigos não são ricos, mas são bem de vida. Também eu não sou rica, mas sou bem de vida. Eu me considero bem de vida porque a gente tem escola, tem trabalho fixo. Cada um tem como tirar a sua renda. Então há gente pior do que a gente que não tem onde morar, passa fome. (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá).

GRÁFICO 4.B – Membros do corpo técnico-pedagógico, segundo percepção comparada da condição social de seus alunos, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000(%)



Perguntou-se aos informantes: "Na maioria, os seus alunos são:". As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes no Gráfico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Como mostram as tabelas 4.8 e 4.8A, seja devido ao constrangimento de assumir publicamente atitudes de discriminação para com os mais pobres ou por considerarem que (somente) os ricos discriminam, tanto os alunos como os membros do corpo técnico-pedagógico manifestam mais freqüentemente a recusa em ter como colegas de classe ou como alunos, pessoas mais ricas do que pessoas pobres demais.

Desse modo, dois eixos de classificação social podem ser identificados nos depoimentos dos jovens, quais sejam, o que estabelece a relação entre um grupo minoritário e um majoritário e o que aponta para um pólo mais ou menos favorecido. Paralelamente, observam-se entre os alunos condutas de encolhimento frente ao grupo, normalmente majoritário, pois preferem o isolamento a ter que relacionar-se com aqueles que são percebidos como social e economicamente diferentes.

TABELA 4.8 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo quem não gostariam de ter como colegas de classe, 2000 (%)*

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Ricos, gente cheia de grana | 26 | 25 | 23 | 25 | 25 | 30 | 23 | 27 | 24 | 22 | 20 | 24 | 21 | 30 |
| Pessoas pobres demais | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198831) | (83870) | (239377) | (192841) | (357002) | (246280) | (113609) | (459053) | (57631) | (665906) | (1462381) | (50047) | (170511) |

Perguntou-se aos informantes: "Quais das pessoas abaixo você não queria ter como seus colegas de classe (ou alunos, no caso dos membros do corpo técnico-pedagógico): Ricaços, gente cheia de grana; Pessoas pobres demais". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 4.8A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo quem não gostariam de ter como alunos, 2000 (%)

| Corpo Técnico-Pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Ricos, gente cheia de grana | 23 | 19 | 25 | 25 | 15 | 24 | 19 | 21 | 18 | 21 | 20 | 18 | 24 | 20 |
| Pessoas pobres demais | 2 | 2 | 2 | - | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Perguntou-se aos informantes: "Quais das pessoas abaixo você não queria ter como seus colegas de classe (ou alunos, no caso dos membros do corpo técnico-pedagógico): Ricaços, gente cheia de grana; Pessoas pobres demais". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

4.4 AUTO-IDENTIFICAÇÃO COM RAÇAS E NOÇÕES DE RACISMO

A distribuição dos alunos segundo auto-identificação com raça replica, com bastante fidelidade, o padrão regional brasileiro: em Porto Alegre e Florianópolis ocorrem os maiores percentuais de estudantes que se autodefinem como brancos (75% e 83%), seguindo-se São Paulo (61%) e Rio de Janeiro (56%). O maior percentual de negros ocorre em Salvador (23%) e o de indígenas em Manaus (5%), ambos representando grupos minoritários. Em Belém e Maceió, são mais numerosos os que se identificam como mestiços ou pardos (54% e 51%, respectivamente), mas este grupo é bastante amplo em outras capitais, onde os percentuais observados são próximos dos que se consideram brancos.

Embora institucionalmente silenciada, a violência relacionada a práticas discriminatórias resultantes de pré-concepções quanto a raça mostra-se evidente na comunidade escolar. No depoimento a seguir, colhido em um grupo focal de pais, revela-se a temática da intolerância contra o outro:

A minha filha sofre preconceito na escola, mas é o inverso. A maioria de escola pública realmente é freqüentada por negros e a minha filha é branca. Ai, por ser branca, ela é completamente discriminada na escola. Já ameaçaram até de cortar o cabelo dela, que ela tem o cabelo liso, comprido, loiro, "o que essa loira branca aguada está fazendo aqui dentro? (...) A direção, diz assim: "Porque sua filha está em escola pública, ela não tem padrão de escola pública". Eu digo: "é uma maluquice, é uma barbárie, de dizer que vão pegar ela na rua" (...). Os professores dão a maior força, chamam o grupo, dizem assim: "Pelo amor de Deus, não vão pegar a menina na rua". (Grupo focal com pais, escola pública, Salvador)

Entretanto, Diretores e professores de estabelecimentos privados tendem a sustentar que não ocorre preconceito racial nas escolas em que trabalham, por existir um número muito reduzido de pessoas negras no ambiente escolar:

O preconceito racial (...) é complicado, até, dizer do racial, porque num colégio como o nosso, eu acho que se tiver 10 negros é muito. (Grupo focal de professores, escola privada, Florianópolis)

É menor o preconceito aqui dentro, quase não tem (...) Você tem poucos alunos de cor negra. (Grupo focal de professores, escola privada, Fortaleza)

TABELA 4.9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de cor/raça, 2000 (%)*

| COR/ RAÇA: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Branços | 44 | 50 | 46 | 40 | 37 | 48 | 50 | 39 | 27 | 51 | 56 | 61 | 83 | 75 |
| Mestiços/ Pardos | 46 | 38 | 41 | 44 | 54 | 43 | 43 | 51 | 48 | 39 | 34 | 27 | 11 | 14 |
| Negros | 8 | 8 | 10 | 6 | 7 | 7 | 7 | 9 | 23 | 8 | 9 | 9 | 6 | 11 |
| Asiáticos | 2 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| Indígenas | - | - | - | 5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| TOTAL | 100 (318689) | 100 (189297) | 100 (80477) | 100 (218547) | 100 (183419) | 100 (340059) | 100 (237783) | 100 (106739) | 100 (438530) | 100 (54941) | 100 (653064) | 100 (1417835) | 100 (49246) | 100 (167357) |

Perguntou-se aos informantes: "Qual a sua cor ou raça?". As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.
* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Os dados apresentados na tabela 4.10 sinalizam manifestações de discriminação, revelando que os alunos não-brancos são muito mais numerosos nas escolas públicas do que os alunos brancos.

Tal fato pode ser uma expressão de racismo estrutural, ou seja, a existência de barreiras ao acesso de negros e mestiços às escolas privadas, consideradas, por muitos dos participantes da pesquisa, como de melhor qualidade. Cabe assinalar, porém, que os dados quantitativos não mostram que alunos não-brancos estejam totalmente ausentes das escolas privadas: indicam, apenas, que os percentuais dos que têm acesso a esse tipo de estabelecimento de ensino são muito maiores entre os brancos.

Além do acesso diferenciado segundo a dependência administrativa das escolas, brancos e não-brancos também se distinguem pelos turnos de estudo, ocorrendo os maiores percentuais de não-brancos no turno da noite: no mínimo 23%, em Florianópolis e no máximo 82%, em Salvador (tabela 4.11). Os dados vêm mostrando que o estudo no turno da noite impõe diversos óbices aos alunos: são mais desgastantes as condições de exercício da atividade intelectual e as ocorrências violentas tendem a ser mais frequentes durante a noite do que no decorrer do dia.

Os dados indicam uma outra dimensão da discriminação racial nas escolas, onde os alunos não-brancos estariam mais sujeitos à violência verbal, especialmente expressa como ameaças, do que os alunos brancos (tabela 4.12).

Existem barreiras que resultam num processo de exclusão que atinge os alunos não-brancos e acabam por constituir um perfil dos favorecidos e desfavorecidos pelo sistema educacional:

QUADRO 4.4 – Preconceito quando se é negro

Grupo focal com pais, escola privada, Goiânia

Antes de nós chegarmos aqui em Goiânia eu já havia escolhido outra escola. Mas nessa outra escola, eu suspeito que teve um certo preconceito, não sei se pela cor, mas houve. Eu havia deixado os documentos para que o diretor ou coordenador pedagógico providenciasse a matrícula, eles ficaram uma semana com esses documentos. Eles me chamaram e falaram que estava muito complicado arrumar vaga sendo que antes, eles falaram que tinha vaga e que eu teria que ir para outro colégio. Por ser negra, ficou difícil.

TABELA 4.10 – Alunos, por dependência administrativa das escolas onde estudam e por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de cor/raça, 2000 (%)*

| UF | Dependência Administrativa | Raça | | TOTAL |
|----|----------------------------|--------|------------|-----------------|
| | | Branco | Não-Branco | |
| DF | Pública | 42 | 58 | 100 (292160) |
| | Privada | 60 | 40 | 100 (26529) |
| GO | Pública | 48 | 52 | 100 (169441) |
| | Privada | 64 | 36 | 100 (19856) |
| MT | Pública | 40 | 60 | 100 (58454) |
| | Privada | 63 | 37 | 100 (22021) |
| AM | Pública | 41 | 59 | 100 (174775) |
| | Privada | 50 | 50 | 100 (32852) |
| PA | Pública | 34 | 66 | 100 (136286) |
| | Privada | 47 | 53 | 100 (47133) |
| CE | Pública | 45 | 55 | 100 (219679) |
| | Privada | 55 | 45 | 100 (120380) |
| PE | Pública | 36 | 64 | 100 (132997) |
| | Privada | 67 | 33 | 100 (104786) |
| AL | Pública | 34 | 66 | 100 (63793) |
| | Privada | 47 | 53 | 100 (42945) |
| BA | Pública | 20 | 80 | 100 (329112) |
| | Privada | 46 | 54 | 100 (109419) |
| ES | Pública | 37 | 63 | 100 (31058) |
| | Privada | 70 | 30 | 100 (23882) |
| RJ | Pública | 46 | 54 | 100 (433575) |
| | Privada | 75 | 25 | 100 (219489) |
| SP | Pública | 53 | 47 | 100 (972632) |
| | Privada | 80 | 20 | 100 (445203) |
| SC | Pública | 80 | 20 | 100 (32850) |
| | Privada | 88 | 12 | 100 (16396) |
| RS | Pública | 68 | 32 | 100 (109562) |
| | Privada | 87 | 13 | 100 (57796) |

Perguntou-se aos informantes: "Qual a sua cor ou raça?". A categoria "não brancos" compreende: mestiços/pardos, negros, asiáticos e indígenas

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

QUADRO 4.4 – Preconceito quando se é negro

(CONTINUAÇÃO)

Me falaram do colégio (...), eu fui muito bem-recebida pelo diretor pedagógico, que é um japonês. Ele me orientou muito bem, foi muito bom. Então as aparências contam muito e tem muito preconceito quando se é negro. Meu filho sofreu preconceito sim, de não ser aceito na outra escola.

De fato existe, por parte de vários alunos, de membros do corpo técnico-pedagógico e de pais, o reconhecimento de que há preconceito racial na escola. Isto frisado, principalmente, pelos que foram vitimizados, aos quais são dirigidas expressões como *negona*, *mulambo*, *fedorenta* e *cabelo de bombril*:

[Preconceito] racial tem. Na minha sala tinha muito preconceito. (Grupo focal com alunos, escola pública, Recife)

Tem [preconceito racial] e muito. No ano passado mesmo tinha um menino que ele veio assim me xingar, nem me lembro mais se foi “negona” ou “mulambo”. (Grupo focal com alunos, escola privada, Recife).

As gurias aí me chamam de nega, de um monte de coisa. Daí eu me irrita com elas e brigo mesmo. Em casa eu falo: “Mãe, eu não quero vir para o colégio porque eu não quero brigar, ficam colocando apelido, me chamando de um monte de coisa, e acha que eu tenho que achar graça nisso?” Aí eu chego no recreio e escutam gritando: “Aí aquela fedorenta lá”. (Grupo focal com alunos, escola pública, Porto Alegre).

O meu caso é o da minha filha que ainda passa por isso [discriminação]. Ela tem o cabelo crespo, aí os alunos que não têm, chama ela de cabelo de bombril. (Grupo focal com pais, escola pública, Florianópolis).

Encontram-se numerosos depoimentos que indicam que se excluem, de forma subliminar ou não, os negros dos espaços mais valorizados e de melhor e *status*, dos trabalhos de prestígio, e outros. Não restam dúvidas de que a hostilidade racial cotidiana também tem o poder de provocar prejuízos à trajetória escolar, por estigmatizar e marginalizar a vítima: *Eu noto, [que] os alunos negros (...) têm uma retração, até porque nós temos preconceito, porque a própria sociedade como um todo coloca isso desde pequeno.*

TABELA 4.11 - Alunos, por turno em que estudam e por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de cor/raça, 2000 (%)*

| UF | Turno de Ensino | Raça | | TOTAL |
|----|-----------------|--------|------------|------------------|
| | | Branco | Não-Branco | |
| DF | Diurno | 46 | 54 | 100 (242761) |
| | Noturno | 37 | 63 | 100 (75929) |
| GO | Diurno | 51 | 49 | 100 (140469) |
| | Noturno | 47 | 53 | 100 (48828) |
| MT | Diurno | 50 | 50 | 100 (60490) |
| | Noturno | 33 | 67 | 100 (19986) |
| AM | Diurno | 45 | 55 | 100 (142264) |
| | Noturno | 37 | 63 | 100 (65363) |
| PA | Diurno | 38 | 62 | 100 (141567) |
| | Noturno | 35 | 65 | 100 (41853) |
| CE | Diurno | 52 | 48 | 100 (216902) |
| | Noturno | 42 | 58 | 100 (123157) |
| PE | Diurno | 53 | 47 | 100 (187565) |
| | Noturno | 37 | 63 | 100 (50218) |
| AL | Diurno | 38 | 62 | 100 (75263) |
| | Noturno | 42 | 58 | 100 (31474) |
| BA | Diurno | 29 | 71 | 100 (343131) |
| | Noturno | 18 | 82 | 100 (95401) |
| ES | Diurno | 54 | 46 | 100 (48350) |
| | Noturno | 30 | 70 | 100 (6591) |
| RJ | Diurno | 59 | 41 | 100 (552603) |
| | Noturno | 38 | 62 | 100 (100461) |
| SP | Diurno | 65 | 35 | 100 (1091571) |
| | Noturno | 49 | 51 | 100 (326264) |
| SC | Diurno | 83 | 17 | 100 (43300) |
| | Noturno | 77 | 23 | 100 (5944) |
| RS | Diurno | 76 | 24 | 100 (135961) |
| | Noturno | 69 | 31 | 100 (31396) |

Perguntou-se aos informantes: "Qual a sua cor ou raça?". A categoria "não brancos" compreende: mestiços/pardos, negros, asiáticos e indígenas

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

A complexidade da reprodução do racismo estaria em sua sutileza e ambigüidade, que é *uma forma disfarçada de ter preconceito*. Nota-se, em muitos depoimentos de alunos e professores, que os cânones de beleza são brancos, onde *o padrão é branco, alto, loiro*:

Eu tinha uma aluna muito bonita. Um dia eu disse a ela que ela era negra e ela falou: "A senhora acha que eu sou negra, mas eu sou morena". "Eu não vejo nada demais e eu acho que você é uma negra muito bonita". Parece que ela não gostou muito. Mas ela era uma negra, tinha os cabelos cacheados, tinha a pele bem morena, não tinha as feições finas. Ela era muito bonita, mas ela mesmo não se sentia, não se considerava. Ela se achava moreninha, o pai dela era negro. Acho que é um tipo de preconceito com ela mesma. (Grupo focal com professores, escola privada, Salvador)

Na literatura sobre o tema no Brasil, é comum destacar-se o fato de que o racismo é realizado por formas complexas, não sendo, mesmo, admitido pela maioria da população. E que, por outro lado, atitudes como ter amigos de outro grupo étnico-racial não necessariamente excluem práticas ou reproduções de relacionamentos pautados por racismo, (Guimarães *et al.*, 2000). Na escola, em um primeiro momento, também não é fácil detectar práticas ou comportamentos que se caracterizariam por padrões racistas. Ao contrário, o comum é negar-se qualquer tipo de discriminação. Por exemplo, quando diretamente indagados sobre não gostar de ter negros como colegas (tratando-se de alunos) ou como alunos (tratando-se de membros do corpo técnico-pedagógico), o percentual máximo é de 3% e 1%, respectivamente (gráficos 4.C e 4.D).

A dificuldade de perceber o preconceito racial como tal deve-se à ideologia arraigada no pensamento social brasileiro, segundo a qual, o país seria um idílio racial, um lugar onde a discriminação por raça não ocorreria, justamente por se tratar de um país racialmente homogêneo, um "país de mulatos". Ainda hoje, a falácia do Brasil como um "país de mulatos" está enraizada no discurso da comunidade escolar e da sociedade brasileira como um todo. *Não há motivos para haver preconceito (...), o Brasil é muito misturado*. Por outro lado, há um processo social em andamento, no Brasil, de desmistificação da percepção do país como uma democracia racial, produzindo reflexos também nas escolas: *Não adianta querer esconder isso (...) tem preconceito sim, é até uma hipocrisia dizer que não tem*.

TABELA 4.12 – Alunos, por relato de ocorrências de violência verbal no ambiente escolar e por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de cor/raça, 2000 (%)*

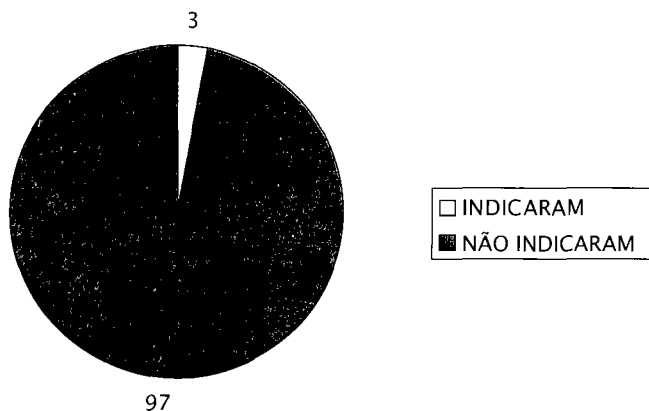
| Violência Verbal | MT | | AM | | PE | | BA | | ES | | RJ | |
|------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| | Branco | Não Branco | Branco | Não Branco | Branco | Não Branco | Branco | Não Branco | Branco | Não Branco | Branco | Não Branco |
| Relataram | 36 | 40 | 30 | 36 | 23 | 30 | 30 | 39 | 26 | 32 | 20 | 27 |
| Não Relataram | 64 | 60 | 70 | 64 | 77 | 70 | 70 | 61 | 74 | 68 | 80 | 73 |
| Total | 100 (36973) | 100 (43502) | 100 (87396) | 100 (120231) | 100 (117950) | 100 (119833) | 100 (116521) | 100 (322009) | 100 (28154) | 100 (26787) | 100 (362956) | 100 (290109) |

Perguntou-se aos informantes: "Qual a sua cor ou raça?". A categoria "não brancos" compreende mestiços/pardos, negros, asiáticos e indígenas. Foram considerados apenas os estados que em que as variáveis exibem associação estatística significativa.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

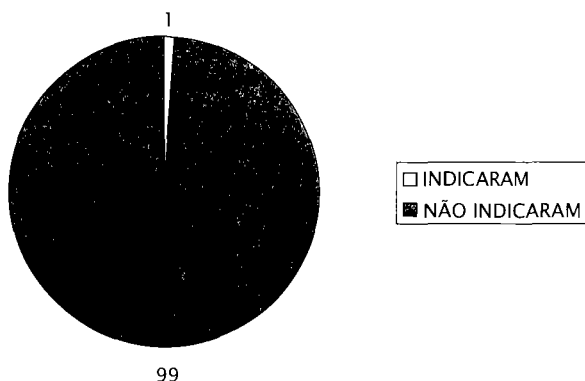
GRÁFICO 4.C – Alunos, segundo indicação de que não gostariam de ter pessoas negras como colegas de classe, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%)



“Perguntou-se ao informante. Quais das pessoas abaixo você não gostaria de ter como seus colegas de classe: pessoas negras”.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

GRÁFICO 4.D – Membros do corpo técnico-pedagógico, segundo indicação de que não gostariam de ter pessoas negras como alunos, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000(%)



“Perguntou-se ao informante: “Quais das pessoas abaixo você não gostaria de ter como seus alunos: pessoas negras”.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Os alunos relataram que existe *preconceito racial* no ambiente escolar, contando casos em que esse partiria tanto da Direção da escola contra alunos e professores, como se manifestaria entre os próprios colegas:

Eu acho que tem preconceito racial da parte da diretora com um professor nosso. Ele é negro, é um dos melhores professores aqui da escola: é compreensivo, trata muito bem os alunos. Mas rola preconceito da diretora com o professor. (Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória)

Eu acho que não tem um preconceito explícito, declarado. Às vezes não é um preconceito, a pessoa não considera isso um preconceito, mas de certo modo você vê que tem. Mas outro dia a gente estava fazendo uma apresentação (...) aí tinha um professor que estava passando (...) na nossa sala tem muitos negros (...) Aí ele veio e falou assim: “Olha para isso! Nessa sala está concentrada a maioria dos negros!” (Grupo focal com alunos, escola privada, Salvador)

Vários informantes reconhecem a existência de racismo nas escolas e fazem referência ao preconceito de forma generalizada ou protagonizado por outras pessoas ou grupos. Raríssimos foram os depoimentos de pessoas que admitissem serem, elas mesmas, racistas. Negros culpam os brancos, loiros delatam escuros, professores apontam para alunos, alunos falam da Direção e filhos indicam pais. Conclusão: preconceituoso é, sempre, “o outro”.

QUADRO 4.5 – Uma coisinha mais branca dá para andar de mão dada

Grupo focal com alunos, escola pública, São Paulo

Eu não gosto de preto mesmo não. Mas agora falando sério, a cor da minha raça eu não gosto, não. Não gosto de ficar, catar ou namorar com preta. Não dá para encarar aquela coisa preta na sua frente. Uma coisinha mais branca, dá para andar de mão dada, dá para ir no shopping. Agora eu quero ver você ter moral de levar uma preta num shopping. É que shopping é para andar com patricinha. Porque eles [os amigos] acham que eu vou no shopping para mostrar a minha namorada. Tem que andar com uma menina presença, não vai dizer que não é, porque é. Para o shopping ou para qualquer lugar, na roda dos amigos. Ó, eu acho assim, que eles vão para roda dos amigos e falam “ó, minha namorada é mó gostosa, é branca, tem olho azul”. Agora, vai mostrar uma morena, negra, do cabelo ruim, lá na roda dos amigos?

O depoimento de um aluno negro mostra um preconceito racial *declarado, explícito*, e ilustra uma situação-limite de racismo assumido e “racionalizado” por ambiência cultural sobre o belo, o normal, o que excluiria negros:

É comum, na literatura brasileira sobre racismo, falar sobre a sua banalização, por intermédio de um certo “racismo cordial”, quando posturas racistas são disfarçadas por uma pseudocordialidade, mesclando-se referências preconceituosas com um tratamento supostamente afetivo (entre outros, Guimarães e Huntley, 2000; Guimarães, 1999; Hasenbalg, 1992; Moura, 1988). Como fruto da negação das práticas racistas diretas, o preconceito racial expressa-se mediante brincadeiras e piadas. Reconhecidamente a principal fonte de disseminação de este-reótipos antinegros entre a comunidade escolar, os apelidos considerados ingênuos ou jocosos perpetuam fronteiras de segregação e concepções discriminatórias: *Tem um cara, é meu amigo pra caramba. Eu brinco com ele: “Cala a boca, seu preto”. Mas é brincadeira. Eu sei que é, e ele também.*

Talvez por isso, ao debater o tema *preconceito racial*, alguns alunos mostraram ambigüidade ao indicar se existe ou não *preconceito* nas escolas. Em um primeiro momento, os alunos comentam que dentro das escolas não há preconceito, e o que ocorre são *brincadeiras*. Porém, apelidos como “picolé de asfalto”, “picolé de breu”, “nescau”, “chocolate”, “pelezinho” situam-se numa linha limítrofe, bastante difusa, entre a brincadeira e a agressividade:

Tem aquelas brincadeiras, às vezes, de mau gosto. Ah, chamava alguns de picolé de asfalto, essas coisas assim. (Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza)

Mas já aconteceu uma brincadeirinha comigo, porque eu era a mais moreninha da sala. Ano passado, não sei, esse ano, o povo me chama de black, de Michael Jackson, era esses tipos de comentários. (Grupo focal com alunos, escola privada, Cuiabá)

Pais, em grupos focais, também ressaltam o uso de adjetivos, o que se disfarça como “brincadeiras”, para o exercício e legitimidade de preconceitos raciais:

A minha filha, [está] na oitava série. Eles [os alunos] chamavam ela de nescau, chocolate e ela é bem moreninha mesmo. Ela comenta que os alunos

brancos sempre colocam apelidos em quem é negro, moreno. Eles falam que é só uma brincadeira. (Grupo focal com pais, escola privada, Cuiabá)

Um outro dia minha filha estava assistindo uma aula de vídeo ea professora disse assim: “Eu detesto pobre e preto” – e pegou nela – “você está fora”. Eu fui lá e quebrei o maior pau. Sabe o que a Direção me disse? Se eu conhecia a professora. Eu disse: “Não, não quero nem ver”. “Ela é negra”. Eu disse: “Mas isso não lhe dá o direito de discriminar a minha filha porque é branca”. A Direção falou que ela estava só brincando. Como é que se brinca com uma situação dessas? (Grupo focal com pais, escola pública, Salvador)

Para alguns dos membros do corpo técnico-pedagógico, o preconceito, a discriminação vem de forma dissimulada, disfarçada e banalizada, seja por intermédio das chamadas “brincadeiras”, ou dos discursos de alunos que falam que não são preconceituosos, mas que, nas ações, revelam o oposto:

Às vezes, eles [os alunos] brincam dizendo que é preto. Mas eu acho que é por gozação. Termina ofendendo assim mesmo, é uma forma diferente de ter preconceito. (Entrevista com agente de segurança, escola pública, Cuiabá)

Através dos adjetivos. Neguinho, picolé de breu, eles [os alunos] utilizam isso na sala de aula, falando dos outros, principalmente se tiver um aluno de cor negra, eles ficam falando, “ab, professora, foi o neguinho, foi o picolé de breu, foi o pelezinho”, eles colocam logo esses adjetivos. (Grupo focal com professores, escola pública, Manaus).

Segundo um inspetor de disciplina, os alunos colocam apelidos pejorativos nos negros e afirmam que essa forma de tratamento não ofende, é apenas uma *brincadeira*:

Temos discriminação sim, e não só com alunos, mas também com técnicos negros. Tem alunos do 2.º ano (...) chamando por apelidos que ofendem outros alunos que são negros. Eles [os alunos] falam que não é chamando agressivamente, é brincando, com certeza, eles brincam entre eles. Eu já presenciei chamando de “tizju”, aquele rapazinho da novela que passou, que é negro. Também chamam de escravo, mas eles falam que é brincando, uma forma carinhosa entre eles. (Entrevista com inspetor, escola privada, Fortaleza)

A partir da percepção sobre *preconceito racial*, os alunos apontaram que existe discriminação não apenas de brancos contra negros, mas que o contrário também seria recorrente. Salientaram também que ocorre preconceito e discriminação dos negros com pessoas da mesma cor, mostrando uma certa dificuldade em assumir a condição de serem negros:

É uma coisa que eu queria falar, é sobre o preconceito racial, muita gente que fala, assim, os brancos discriminam os pretos, os negros e tal. Mas não é só os brancos que discriminam os negros, não: os negros também discriminam os brancos – aquele amarelo, aquele branquelo e coisa e tal. (Grupo focal com alunos, escola pública, Salvador)

O preconceito de negros com relação a brancos foi também ressaltado em alguns depoimentos, como o seguinte: *A maioria da coordenação é negra. Eu não sou negro, mas todo mundo da coordenação é. Eu quase fui suspenso do colégio por causa do preconceito da coordenação por eu não ser negro... também rola.*

Por outro lado, há quem considere que, seja por uma consciência social crítica sobre uma cultura que tende a reproduzir o racismo, seja como forma de autodefesa, os jovens negros colocar-se-iam em guarda contra situações interpretadas por eles como racismo: *Você vê um preconceito do próprio negro em relação a ele ser negro. Ele acha que a gente está chamando a atenção dele só porque ele é preto.*

De alguma forma, a progressiva conscientização social sobre relações racistas contra negros viria, também, alertando outros grupos étnicos para significados negativos, de formas pejorativas de tratamento que podem atingi-los do mesmo modo, sugerindo alertas contra intolerâncias de natureza variada: *Bom, quando fala de preconceito já pensa logo no negro, mas eu sofri como branca, já, aquela menina branca lá, aquele leite azedo, isso é preconceito, ficar xingando.*

Alguns professores ressaltaram que ainda que o preconceito racial ocorra muito com pessoas negras, também é relevante falar na discriminação dentro do ambiente escolar contra brancos, índios e japoneses:

E às vezes, ao contrário, não é apenas contra os negros. Nós temos uma menina loira, de olhos azuis, que ela diz que ninguém gosta dela, que ela é loira, de olhos azuis e bonita. O convívio dela é péssimo dentro da escola, segundo ela, “porque ela é muito linda”. (Grupo focal com professores, escola pública, São Paulo)

Eles [os alunos] têm preconceito racial, sim. Um, inclusive, que tem umas feições de índio e os alunos ficam colocando apelidos, chamam o cara de guarani, debocha, canta uma musiquinha de índio e por aí vai. (Grupo focal com professores, escola pública, Porto Alegre)

Um aluno chama o professor de Tanaka, ele parece japonês, para agredi-lo como japonês. Ele é brasileiro, só tem o olho puxado. Então, um racismo muito forte também, não é só contra negros. (Entrevista com diretor, escola pública, São Paulo)

O trânsito entre sentimento de exclusão social e racismo é claro em muitos discursos. Alunos de escolas públicas, por exemplo, comentaram que o *preconceito racial* é fruto da própria sociedade. É ela quem conduz a essa diferenciação, relatando conjuntamente, manifestações de discriminação pela situação no sistema de classes e casos de racismo, tendo como referência, não necessariamente, a escola. Mas também se registram relatos em que se considera que o racismo teria bases operacionais próprias, atravessando a diferenciação de classes sociais, como sugere o depoimento seguinte:

Como diz o Rappa [grupo musical], todo camburão tem um pouquinho de navio negreiro. Eu acho assim, o fato do cara ser negro, ele com certeza vai enfrentar muita discriminação pela sociedade, pois ela é a primeira a colocar isso para nós. Eu não sou uma pessoa que eu possa dizer que eu já sofri [preconceito]. De repente, até aconteceu e eu não percebi. Mas eu sou ciente que rola. Às vezes o fato do cara ser negro, ele pode estar de terno e gravata, que o cara é mais suspeito do que o outro cara branco, arrumado ou não. A própria sociedade é que faz isso. (Grupo focal com alunos, escola pública, Rio de Janeiro)

Em algumas falas, entretanto, nota-se indícios de professores que consideram possível desconstruir preconceitos, como sugere o seguinte relato:

Até criança tem preconceito. Eu já tentei, já expliquei, é a mesma coisa, até em sala de aula mesmo vem uma menininha [negra], assim, brincar com elas [alunas brancas] e elas não querem, tiram do grupo. Eu estou trabalhando esse lado com ela [aluna negra]. (Grupo focal com professores, escola pública, Cuiabá)

Os atos de preconceito racial podem levar a reações caracterizadas, por exemplo, como um processo judicial por racismo:

Eu já sofri isso [preconceito racial]. Eu estava na quinta série, aí eu fui na sala de aula, estava estudando e comecei a bater boca com ela [outra aluna]. Aí ela pegou e me chamou de “nega”. Isso aí é racismo. Aí eu virei na cara dela, foi ela e mais uma menina. A outra menina, a mãe dela levou um processo nas costas por causa disso, da discriminação. A diretoria lascou um processo nela. Tem que começar de alguma maneira a reprimir esse preconceito. As alunas levaram suspensão da escola. (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá)

A comunidade escolar expôs variadas opiniões sobre a presença de racismo em seu meio, abrangendo desde a negação de manifestações de discriminação na sua escola até sua denúncia. As formas pelas quais suas percepções foram colocadas, seja qual for o posicionamento do ator social, revelaram elementos de afirmação ou, até mesmo, uma naturalização do racismo no ambiente escolar.

As vítimas de racismo, entretanto, têm rosto. A grande maioria daqueles que afirmaram ser vítimas de preconceito racial é de pessoas com características não-brancas, embora nem sempre se auto-identificassem como negras. Este dado revelou outra faceta da naturalização do racismo, qual seja, a auto-identificação “branquealizada”.

Sumário dos Dados:

Segundo as percepções dos diferentes atores da comunidade escolar sobre interações e lugares sociais, concluiu-se que a escola pode afigurar-se tanto como uma efetiva via de acesso ao exercício da cidadania como, ao contrário, um mecanismo de exclusão social. A comunidade escolar vê a escola como um local privilegiado de socialização, de formação de atitudes e opiniões e de desenvolvimento pessoal, objetivando a promoção da cidadania e da capacidade crítica, a qual interfere, diretamente, na preparação dos jovens para o mercado de trabalho, embora nem sempre consiga efetivar este seu potencial.

- Os alunos apresentam significados contraditórios e distintos sobre o papel da escola. Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação (física, moral e simbólica). Apesar disso, grande parte dos jovens apresenta uma visão positiva sobre a escola, o estudo e o ensino.
- Os dados evidenciaram percepções de diferenças entre as oportunidades oferecidas pelas escolas públicas e particulares, a qual segrega os jovens estudantes segundo sua situação de classe social, estabelece bases para a discriminação social, torna desiguais as oportunidades e realimenta os processos sociais de exclusão e violência simbólica. A baixa qualidade do ensino público vem desde o nível fundamental, no qual as escolas particulares exibem melhor situação, preparando melhor o adolescente para o ensino médio e a universidade. Enfatizou-se, ainda, que o futuro para os estudantes das escolas privadas é mais promissor do que para os da rede pública. Tal fato justifica-se pelo poder aquisitivo, pela disponibilidade de tempo e pela possibilidade de estudar em bons colégios.
- É importante observar que, em nove das catorze capitais onde foi realizada a pesquisa, quase a metade dos alunos teve, pelo menos, uma experiência de reprovação.

Sumário dos Dados (continuação):

- Quanto à estratificação social dos alunos, os dados indicam que, no máximo, 1% pertence à classe A ou classe alta. Também são poucos numerosos os da classe B ou classe média alta. Esta distribuição retrata o estreitamento das camadas mais elevadas na pirâmide social brasileira. O estrato social mais numeroso corresponde à classe C ou classe média média. Os estudantes de classe D ou classe média baixa são subrepresentados em relação ao tamanho desse estrato social na população, o que sugere a operação de mecanismos de exclusão social, que obstruem as oportunidades de ingresso dos mais pobres nas escolas.
- Os estudantes sugerem uma homogeneidade ou um nivelamento social no meio escolar, com a finalidade de evitar atitudes discriminatórias, quando identificam-se como “bem de vida”. Tal homogeneidade situa-os em estratos médios, garantindo, então, a inexistência de preconceito entre os colegas. Esta homogeneidade social nas escolas é uma construção dos alunos, portanto, são bastante reduzidas as parcelas que percebem as diferenças de condição social na sua escola.
- Um das formas mais marcantes de exclusão social é expressa por meio do racismo. Este aparece amalgamado no sistema educacional e na própria sociedade brasileira, algumas vezes sob a forma de “brincadeiras e piadas”, nas quais posturas racistas são disfarçadas por uma pseudocordialidade. O racismo manifesta-se na forma de apelidos considerados ingênuos ou jocosos e perpetuam fronteiras de segregação e concepções discriminatórias. Assim, apelidos como “picolé de asfalto”, “picolé de breu”, “nescau”, “chocolate”, “pelezinho”, situam-se numa linha limítrofe, bastante difusa, entre a brincadeira e a agressividade.
- Os dados da pesquisa demonstram que os alunos não-brancos são muito mais numerosos nas escolas públicas do que os alunos brancos. Da mesma forma, são, proporcionalmente mais numerosos no turno da noite. Esses dados sugerem a presença de barreiras informais ao acesso dos não-brancos ao ensino considerado de melhor qualidade, um dos aspectos mais preocupantes do racismo estrutural.
- Foi possível constatar, nos depoimentos da comunidade escolar, uma negação da discriminação racial em seu meio, embora a não-constatação do racismo resultasse mais de uma ausência de interação de raças que de uma democracia racial. Os depoimentos de negação esbarram nos dados que mostram que os alunos não-brancos sofrem maior violência verbal e ameaças que os brancos.

CAPÍTULO 5

AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: OCORRÊNCIAS, PRATICANTES E VÍTIMAS

A violência nas escolas associar-se-ia, segundo Debarbieux (1999), a três dimensões socioorganizacionais distintas. Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas (Guimarães, 1998) e manifesta-se por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis.

Este capítulo tem por objetivo descrever os diversos tipos de manifestação da violência no ambiente escolar, a partir do olhar daqueles que a vivenciam de maneira mais imediata: alunos e membros do corpo técnico-pedagógico – especialmente professores – além de policiais, inspetores de disciplina e agentes de segurança escolar. Sob esta perspectiva, a violência é percebida, entendida e representada principalmente pelos atores escolares tanto como vítimas, testemunhas, observadores e até mesmo como praticantes. A análise aqui empreendida leva em conta a violência de maneira ampla, não buscando um sentido universal, senão a partir do conhecimento do seu significado para os distintos atores grupos que compõem a escola em um conjunto de capitais brasileiras.

Dentre as dimensões da violência, tanto a institucional como a simbólica foram exploradas nos capítulos anteriores. Este capítulo pri-

vilegia a violência física que, conforme destaca a literatura, aparece como a face mais visível do fenômeno nas escolas, mobilizando parte considerável das discussões e aparecendo como referência para que os informantes discurssem sobre o tema.

Segundo Debarbieux e Blaya (2001), Bonafé-Schmitt (1997), não é possível analisar a violência nas escolas sem refletir sobre a agressão física, os pequenos roubos, o vandalismo e o que os pesquisadores franceses consideram como “incivildades”, isto é, ofensas verbais, grosserias diversas, empurrões, interpelações e humilhações. De fato, fica claro no discurso de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico das escolas que as formas pelas quais a violência se realiza são inúmeras, como também variados são os seus objetivos, alvos, instrumentos, vítimas e praticantes.

Este amplo e complexo espectro de manifestações impõe a necessidade de categorização a fim de melhor compreender o fenômeno no ambiente escolar. Para isto, nesta pesquisa foram discriminadas as diversas situações expostas pelos informantes: (1) violência contra a pessoa, expressa verbal ou fisicamente: as ameaças, as brigas, a violência sexual, a coerção mediante o uso de armas; (2) violência contra a propriedade: furtos, roubos e assaltos; (3) violência contra o patrimônio, especificamente o vandalismo e depredação das instalações escolares. Cada uma dessas categorias envolve práticas descritas detalhadamente, assim como praticantes e vítimas, identificados a seguir.

5.1 TIPOS DE VIOLÊNCIA: A VIOLÊNCIA CONTRA A PESSOA

5.1.1 Ameaças

A primeira modalidade de violência contra a pessoa consiste em ameaças, ou seja, promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou os bens de outrem. Os dados quantitativos mostram que ocorrem no ambiente escolar, entre alunos e entre membros do corpo técnico-pedagógico, ameaças a eles próprios, como também aos pais e funcionários. As ameaças são mais freqüentemente mencionadas pelos estudantes de São Paulo e do Distrito Federal (40%) e menos pelos de Belém (21%). Também entre os membros do corpo técnico-pedagógico há variações nas constatações

TABELA 5.1 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola, 2000 (%)*

| Informantes | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Alunos | 40 | 33 | 38 | 32 | 21 | 28 | 27 | 23 | 35 | 29 | 23 | 40 | 36 | 35 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198831) | (83871) | (239377) | (192841) | (357003) | (246280) | (113608) | (459169) | (57630) | (665906) | (1462381) | (50046) | (170511) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram ameaçados". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.1A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola, 2000 (%)

| Informantes | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 36 | 58 | 41 | 39 | 37 | 30 | 48 | 34 | 39 | 33 | 38 | 50 | 42 | 51 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram ameaçados". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

de ameaças, oscilando do máximo de 58%, em Goiânia, ao mínimo de 30%, em Fortaleza.

Chama a atenção, considerando as tabelas 5.1 e 5.1A, o fato de que, com exceção do Distrito Federal, em todas as capitais, os percentuais de membros do corpo técnico-pedagógico que relatam ameaças são sistematicamente superiores aos de alunos. Isto não significa necessariamente que as ameaças sejam dirigidas a eles, embora muitas vezes ocorra, como pode ser constatado adiante.

Alunos e membros do corpo técnico-pedagógico sublinham em depoimentos nos grupos focais que um dos principais motivos das ameaças dos jovens contra professores são as desavenças ocasionadas por notas, pelo nível de exigência e também pelas falhas disciplinares cometidas em sala de aula: *O professor, se ele não for um pouco bonzinho (...) acaba se machucando; se o professor for muito exigente em tudo, ele se machuca.*

As retaliações físicas depois do horário escolar e fora do estabelecimento de ensino são a forma mais comum de ameaça: *Olha, se a senhora me denunciar ao diretor e eu for prejudicado, ou se ele me der uma suspensão, a senhora vai ver o que vai acontecer com a senhora lá fora.* Nesse sentido, um dos pesquisadores encarregados da observação *in loco*, registra que as ameaças se estendem aos membros do corpo técnico-pedagógico, exemplificando que *uma coordenadora do 3º ano reclamou que havia sido ameaçada por um dos alunos e que tinha medo de enfrentá-lo.* (Roteiro de observação, escola pública, Florianópolis)

As ameaças aos diretores geralmente acontecem quando estes recorrem a punições mais severas, como suspensões e expulsões. O depoimento a seguir retrata um caso extremo em que os agressores são de fora da escola e agem em defesa de um aluno considerado injustiçado:

Eu assumi a direção da escola substituindo um diretor que foi afastado depois de ter sofrido um ameaça aqui dentro da escola. Um dos alunos foi preso por homicídio e a turma dele veio pedir uma declaração de que ele estava na escola no momento, um álibi. E aí ele [o diretor anterior] se recusou a dizer que o homem estava na escola porque ele já a tinha abandonado há algum tempo. Um bando invadiu a escola, obrigou o diretor a fazer a declaração, dizendo que ia matar a família toda. (...) Ele pediu aposentadoria, que já tinha tempo e se afastou. [Foi] nessas circunstâncias que eu assumi e tenho sofrido ameaças aqui. (Entrevista com diretor, escola pública, Rio de Janeiro)

Sem verbalizar diretamente, os estudantes reagem, de maneira agressiva, a rotinas adotadas pelos professores e consideradas violentas, e em geral, à imposição do poder da instituição escolar, como a disciplina, as exigências e as regras de aferição de conhecimento. Mas dificilmente comunicam os motivos ou por quais parâmetros entendem tais rituais do mundo escolar como violações a serem rebatidas por ameaças.

As ameaças podem ou não se concretizar em violências físicas, o que gera um clima de tensões cotidianas. Relatos indicam que algumas delas efetivamente passam a agressões físicas por parte dos alunos, quando são colocados para fora da sala de aula ou são suspensos e/ou são proibidos de entrar por terem chegado atrasados. Agentes de segurança e inspetores de disciplina também seriam ameaçados por aplicarem advertências e sanções por falhas disciplinares e impontualidade. Vários deles relatam problemas diários por tais motivos, sendo bastante conflituosas as suas relações com os alunos. Essa situação também é vivenciada pelos policiais de batalhões escolares, os quais destacam que também recebem ameaças constantes: *Falam que vão me catar, vão me dar tiro, mas você sente que é pra apavorar.*

Devido ao clima de intimidação na escola é freqüente que professores/diretores e outros membros do corpo pedagógico expressem sentimentos de insegurança, como registraram os pesquisadores que realizaram as observações *in loco*: *Os alunos são extremamente agressivos, andam armados e ameaçam os professores. Há três anos, a escola teve problemas com alunos em relação ao diretor. Este saiu da escola ameaçado e nunca mais voltou.*

Inspetores de disciplina e diretores se referiram, ainda, a pais de alunos que os ameaçam com danos materiais, conforme o depoimento que se segue: *A mãe é meio rebelde, muitas vezes ela fala: “Professor, se cuida aí, teu carro, você se cuida [ou] vai ser arranhado”.*

Entre as ameaças que atingem toda a comunidade escolar estão aquelas relacionadas a bombas, na maioria falsas, com o intuito de transpor o cotidiano escolar.

(...) Nós sofremos, no noturno, especificamente duas ameaças de bomba. Foi a partir daí que colocamos bina. Todo mundo saiu da escola e como foi a primeira vez, ficou todo mundo assustado. É melhor que não duvide (...), evacuamos a área, e aí chamamos até [o] grupo antibomba. Veio uma segunda [ameaça], só que essa ficou entre nós porque quem a recebeu foi a secretaria... (Entrevista com inspetor, escola pública, Distrito Federal)

5.1.2 Brigas

As brigas representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas, com ampla multiplicidade de sentidos, abrangendo desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Este tipo de agressão entre alunos manifesta-se inicialmente por ataques verbais proferidos pelos mesmos. É quando se torna difícil estabelecer demarcações precisas entre tipos de violências, como brigas e ameaças. O mais comum nas escolas parecem ser situações-limite entre os bate-bocas e discussões.

Em um primeiro momento, essas ocorrências menos severas – como xingamentos, desaforos ou agressões verbais em geral – são pensadas mais como precursores de ocorrências graves do que como práticas violentas em si. Quando se limitam ao enfrentamento verbal podem se resolver pelo diálogo e negociação. Em outros casos, mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, agravam-se até chegar às agressões físicas, que requerem, muitas vezes, o envolvimento da polícia.

As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Os pesquisadores observaram, durante visita a escolas públicas de Florianópolis e Brasília, respectivamente, que *os alunos brigavam muito em sala de aula e não tinham o mínimo respeito entre si; houve uma briga no dia em que estávamos lá. Alguns alunos relataram que brigas eram frequentes.*

Muitas vezes as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não conseqüências mais graves. Entretanto, constata-se que há brincadeiras cuja própria natureza envolve a violência que *começam na brincadeira e acabam em pancadaria.*

Brigas e brincadeiras – *bobagens* – se confundem em uma mesma linguagem, sendo acionadas por situações diversas: briga-se pelo futebol, pelo lanche, por notas; porque se foi chamado *de feio, de gorda*; porque objetos são tomados uns dos outros; e mesmo por causa de namoros: *Você olhou muito para a minha namorada.*

Entre os fatores que desencadeiam violências como ameaças e brigas, destaca-se o “encarar”. Trata-se de uma maneira de olhar diferente, que pode significar, para os jovens, a quebra de uma regra tida como básica no ritual da comunicação não-verbal. O olhar direto e insistente é assumido como desrespeitoso, desafiador e leva a confrontos: *Está me encarando por quê? Está implicando comigo?* Também o esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, possibilitando desencadear brigas violentas:

QUADRO 5.1 – Você pode jurar que já está morto

Grupo focal com alunos, escola pública, São Paulo

É o cara que se você esbarrar nele, você pode jurar que já está morto. Olha, mas morto mesmo! Teve uma “treta” [confusão] aqui que cataram a pessoa e esfregaram a cara dele ali no muro, des-ses de pedra sabe? Esfregaram e rasgaram a cara dele todinha. Jogaram ele nos espinhos.

As informações sobre casos de agressões ou espancamentos são registradas nas tabelas 5.2 e 5.2A:

Como pode ser constatado, cerca de 1/5 dos alunos e dos membros do corpo técnico-pedagógico, em média, relatou ter ocorrido agressões ou espancamentos na escola onde foram entrevistados. Os percentuais de estudantes que informaram saber da ocorrência, na escola em que estudam, de agressões ou espancamentos a alunos, pais, professores ou funcionários variam entre o mínimo de 11% a 13% (respectivamente, no Rio de Janeiro, Maceió e Fortaleza) e o máximo de 23% e 25% (respectivamente, em Porto Alegre e Florianópolis). Entre os membros do corpo técnico-pedagógico, os percentuais mais elevados de informes sobre este tipo de ocorrência variam de 21% a 28% e incluem Recife e Goiânia, além das capitais acima mencionadas.

Comparando estes dados com os percentuais relativos às ameaças (tabelas 5.1 e 5.1A), as informações sobre ocorrências de agressões ou espancamentos estão em patamares bem mais baixos, sugerindo que significativa parcela das ameaças não se concretiza. Por outro lado, embora os percentuais das tabelas 5.2 e 5.2A nem de longe se aproximem da maioria, assumem expressividade quando se tem em mente que o confronto físico entre indivíduos deveria, na pior das hipóteses, aparecer como evento excepcional, especialmente no ambiente escolar. Os dados alertam, ao contrário, para a naturalização e banalização da violência, já que quase 1/5 de ambos os tipos de informantes mencionou a ocorrência de agressões ou espancamentos. A partir destas observações é possível levantar a hipótese de que as brigas encontrariam respaldo em atitudes de apologia aos comportamentos agressivos, elevando-os à condição de atos a serem incentivados e aplaudidos, que representam um traço de uma cultura de violência.

TABELA 5.2 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de agressões ou espancamentos de alunos, pais, professores na escola, 2000 (%)*

| Informantes: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| Alunos | 22 | 16 | 19 | 16 | 14 | 13 | 16 | 12 | 19 | 16 | 11 | 21 | 25 | 23 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198832) | (83870) | (239377) | (192840) | (357003) | (246280) | (113607) | (459169) | (57630) | (665907) | (1462381) | (50046) | (170512) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram agredidos ou espancados”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.2A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de agressões ou espancamentos de alunos, pais, professores na escola, 2000 (%)

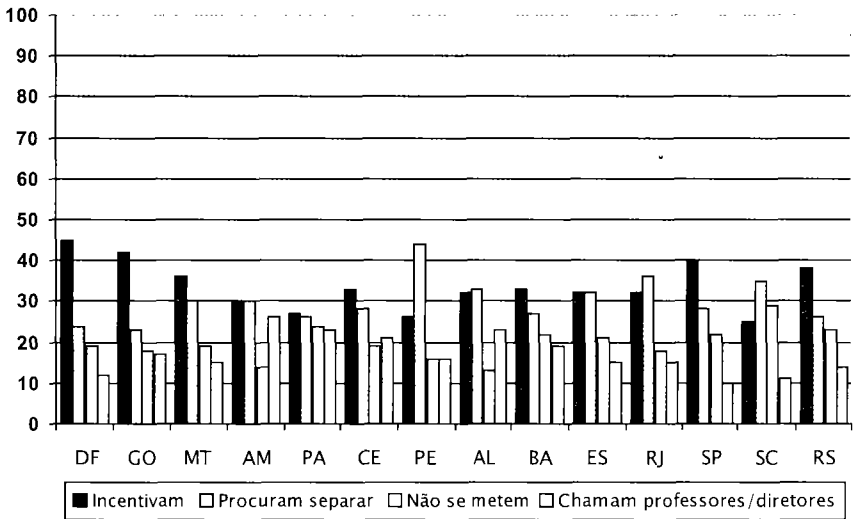
| Informantes: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 23 | 21 | 15 | 14 | 15 | 8 | 24 | 9 | 23 | 6 | 11 | 21 | 28 | 26 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram agredidos ou espancados”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

De fato, conforme se ilustra no gráfico 5.A, que se segue, quando ocorre uma briga entre alunos a reação mais freqüente é o incentivo pelos colegas. Entre as capitais, o Distrito Federal e Goiânia apresentam os percentuais mais elevados (45% e 42%) de alunos que disseram adotar esta atitude. Em segundo lugar vem a tentativa de separar os envolvidos (entre 23% e 44% das referências), enquanto que a atitude menos adotada é recorrer às autoridades escolares. Este é um ponto de discrepância entre o que relatam os alunos e os membros do corpo técnico-pedagógico.

GRÁFICO 5.A - Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo reações dos estudantes quando há brigas na escola, 2000 (%)

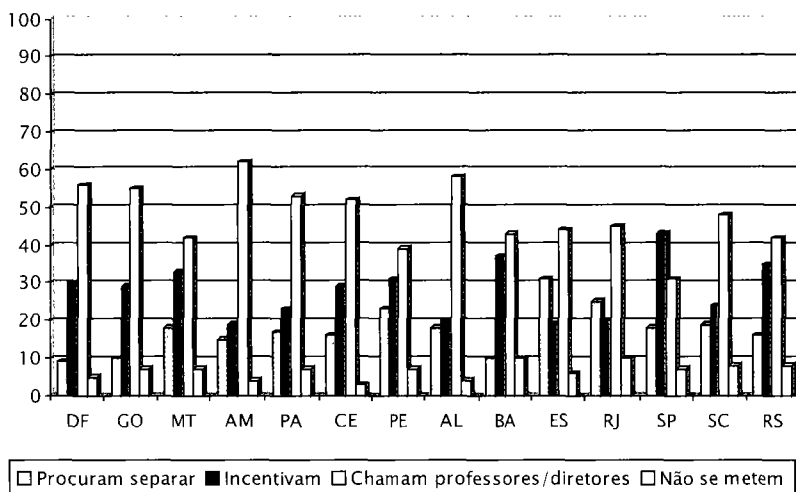


Solicitou-se aos informantes: "Na sua escola, quando ocorre uma briga entre alunos, o que a maioria dos alunos geralmente faz? (Marque uma só resposta)".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, Unesco, 2001.

Tal inconsistência é melhor percebida na comparação com o gráfico 5.B, onde fica visível que os membros do corpo técnico-pedagógico informam que a atitude mais usual dos alunos diante das brigas é comunicar/chamar a Direção da escola ou professores. Esse fato é registrado por parcelas bastante elevadas dos membros do corpo técnico-pedagógico em Manaus (62%), Maceió (58%), Distrito Federal (56%) e Goiânia (55%). Especialmente surpreendente é a inconsistência entre as respostas dos dois tipos de informantes no Distrito Federal e em Goiânia.

GRÁFICO 5.B - Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo reações dos estudantes quando há brigas na escola, 2000 (%)



Solicitou-se aos informantes: "Nesta escola, quando ocorre uma briga entre alunos, o que a maioria dos alunos geralmente faz? (Marque uma só resposta)".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, Unesco, 2001.

Em busca de pistas para políticas e programas contra violências nas escolas é importante cuidar das diferenças entre universos simbólicos que permitem melhor compreensão de como se comportam os membros da comunidade escolar em face da violência. Como vem-se destacando, são comuns as discrepâncias entre o que registram os alunos e os membros do corpo técnico-pedagógico. Isto pode significar a presença de barreiras na comunicação, divergência de perspectivas e de concepções da realidade, possivelmente expressando conflitos entre tais sujeitos.

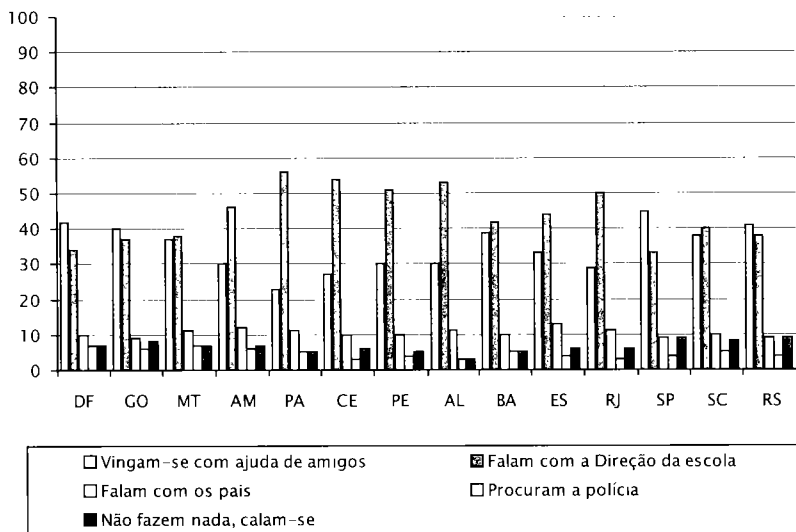
Do mesmo modo que as discussões e as ameaças, também as brigas podem não se restringir aos alunos, e ter como contendores professores e diretores, em alguns casos no papel de agressores, como ilustra o depoimento seguinte:

O pior de tudo, um aluno quase foi enforcado pelo diretor de esporte. [Na agressão] o pescoço dele ficou tudo roxo e teve gente que apanhou mesmo (...). O subdiretor partiu pra cima desse menino, [o] enforcou, quase que [o] mata no meio da sala. Jogou o menino no chão, [e ele] saiu todo ferido. (Grupo focal com alunos, escola privada, Salvador)

Ganham destaque algumas atitudes violentas, por parte dos jovens, como atos que visam a proteção de amigos ou de pessoas consideradas mais fracas. Neste sentido, parece haver uma cumplicidade, que tem expressão no campo da violência, sendo muito significativo o argumento – presente em quase todos os grupos focais – de que muitos jovens se envolvem em briga para defender um amigo. Essa relação de proteção ao amigo é percebida como um valor fundamental entre os jovens. Por outro lado, é com base nesse companheirismo que muitos alunos, em vez de procurar solucionar as agressões sofridas recorrendo aos canais institucionais existentes, pedem ajuda aos colegas para vingar-se.

O gráfico 5.C, a seguir, mostra que os alunos também pouco recorrem aos seus pais ou aos policiais para solucionar as agressões eventualmente sofridas na escola. Em São Paulo, Porto Alegre, Distrito Federal e Goiânia a maioria procura vingar-se com a ajuda dos amigos. Nas demais capitais a maior parte procura a Direção da escola.

GRÁFICO 5.C – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo formas como os alunos reagem às agressões na escola, 2000 (%)



Solicitou-se aos informantes: “Na sua escola, quando um aluno sofre uma agressão, o que ele geralmente faz? (Marque uma só resposta)”.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, Unesco, 2001.

Esse dado é corroborado mediante a aplicação de instrumentos de análise multivariada. Com este procedimento identifica-se a associação entre a média dos informes de ocorrências violentas nas escolas e as reações diante das brigas de terceiros e das agressões sofridas no ambiente escolar.

A média dos informes de ocorrências violentas é mais alta entre os alunos que incentivam as brigas e os que, sendo agredidos, pedem ajuda aos amigos para se vingar; cai bastante entre os que se omitem diante das brigas dos colegas e que não fazem nada quando sofrem agressões; e atinge o seu ponto mais baixo entre os que assumem atitudes de resolução do problema: falam com diretores, pais ou polícia quando são agredidos e chamam os diretores ou procuram eles mesmos separar brigas entre colegas.

Alguns entrevistados afirmam existir brigas, com tapas, socos e pontapés entre estudantes inclusive entre as alunas, sendo relatado que uma delas *pegou a cadeira e tacou no rosto da menina*. Em muitos casos parece que os alunos não conseguem se comunicar, conversar e resolver os seus conflitos, iniciando discussões que terminam em violência física: *É uma base da agressividade, (...) é uma agressividade oral, sabe? O problema todo começa no bate-boca, sabe? Aí vai indo, vai indo e quem está dentro começa a ferver. Aí já sai pra agressividade física.*

Vale enfatizar, portanto, que os dados quantitativos e qualitativos sugerem a prevalência, entre os alunos, de um padrão de comportamento que descarta o recurso à autoridade policial ou à ajuda familiar em favor do exercício privado da violência, praticada em grupo, o que pode estimular a disseminação de atitudes favoráveis a novos confrontos. Esse padrão de reação a agressões e/ou enfrentamentos violentos entre terceiros parece ser um importante componente de uma cultura que incorpora a própria violência ao universo dos alunos, manifestando-se seja como prontidão ou estado de alerta diante das ocorrências, seja como efetivo envolvimento nos eventos violentos.

Geralmente, os estudantes declaram ter participado indiretamente de brigas dentro ou fora da escola. Quando o fazem colocam-se na condição de vítimas ou de platéia e/ou “torcida”: *O colégio todo já ficou sabendo. Aí todo mundo [estava] lá, em frente ao portão, esperando!* Essa atitude não costuma ser computada por eles como participação nos enfrentamentos. Sem excluir as possibilidades de companheirismo, o envolvimento em brigas pode desdobrar-se em “acertos de conta” em

público, em enfrentamentos que por vezes mobilizam grande número de jovens.

Dentre as situações que geram *brigas que não acabam nunca*, há rivalidades também entre grupos constituídos por maneiras distintas de inclusão na escola, como as que opõem alunos que pertencem a turnos ou séries diferentes: *Eu acho que é porque eles são do terceiro, então eles devem mandar na escola... [Entre] o segundo ano e o primeiro, tem uma turminha que não pode nem olhar uma a cara da outra: elas brigam. Nossa! É um horror! [Acontece] até dentro de uma mesma sala.*

Depoimentos dão conta da animosidade e indisposição entre os alunos, por vezes registradas em graves acusações contra outros, por exemplo, os de outro turno: *Olha, à noite, não. Mas (...) eu já estudei aqui à tarde. Já [vi] o cara trazendo três-oitão. Não é só à noite que tem pessoas mal influenciadas aqui não. De dia também tem.*

Muitas vezes, os alunos do período noturno denunciam uma acentuada estigmatização por parte daqueles do diurno – *no noturno você lida mais com adulto. É um problema sério.* Isso ocorre também por parte do corpo técnico-pedagógico, sob a alegação de serem mais velhos e envolveria a suspeita de que já teriam contato com drogas ou relação com assaltantes: *(...) Aí um [aluno] puxou uma brincadeira um pouco mais pesada, o outro se ofendeu e já partiu logo pro tapa. Esses são alunos do noturno. (...) durante o dia nós não presenciamos nem um tipo [de confronto] a não ser de crianças que brigam todo dia.*

Outra modalidade importante de rivalidade entre jovens, que se desdobra em enfrentamentos violentos, é a que opõe estudantes de diferentes escolas e de distintos bairros, frequentemente estimulada por disputas esportivas, causada também por competição entre os bairros.

Alguns eventos constituir-se-iam em propulsores à violência, como o futebol, o que sugere reflexão sobre a mudança do seu significado: O jogo, o lúdico, perderia assim a qualidade de espaço de competição saudável, de solidariedade e de companheirismo.

De fato, por intermédio dos campeonatos intercolegiais, o futebol é citado como capaz de desencadear práticas violentas, principalmente entre os meninos, levando a “acertos de conta”, geralmente com times de outros bairros ou colégios: *Aconteceu um torneio e o time perdeu: “Tá aí aí, nós vamos te bater, nós vamos”.* O que se pode perceber é que há uma aceitação do jogo como atividade essencialmente conflituosa, cuja resolução por meios violentos passa a ser parte do cotidiano:

Ano passado teve muita briga, coisa feia mesmo. Os daqui brigando (...) não aceitavam [ninguém] ganhar... [no] futebol. Tipo assim, se nós ganhávamos eles não aceitavam e falavam [que] o nosso bairro vai perder para o outro. Não, eles não aceitam (...) Só olhavam e falavam assim: "Lá fora nós acertamos". Quando via, saía assim aquela multidão de gente. Então isso aconteceu e até hoje acontece aqui na nossa escola. (Grupo Focal com alunos, escola pública, Cuiabá)

Na mesma tônica de rotular uma pessoa como inimiga e dividir assim lugares apropriados como os “nossos” e os “dos outros”, a serem combatidos, dá-se destaque à demarcação de fronteiras territoriais, processo que a literatura internacional sobre gangues também enfatiza como parte de uma cultura da violência. Assim, a delimitação do espaço territorial leva a rivalidades e embates entre os diversos grupos bem como à defesa de determinado território: *A gente mora aqui (...) a gente não pode passar para o outro lado, (...) os de fora não podem entrar.*

A violência tem ecologia própria, redefinindo lugares sociais. Assim, ao mesmo tempo que se delimita territórios como propriedades e se menciona os “de dentro” da escola e os “de fora”, considerando estes os inimigos, estende-se o locus da violência. As situações de briga, em sua maioria, ultrapassam o espaço físico da escola, envolvendo por vezes colegas que se desentendem dentro da escola e no horário escolar. As brigas “lá fora” – *fora é que os problemas são mais graves* – depois da aula, consistem em ostensivas demonstrações de disposição para o enfrentamento e são normalmente travadas entre rapazes: *L'ou te pegar na hora da saída. Eu fico esperando aqui.*

Esses enfrentamentos podem, ainda, incluir não-alunos que invadem o espaço escolar ou pratiquem atos violentos contra estudantes nas suas proximidades. Inspetores, vigilantes, professores e pais são os que mais se referem a essas brigas como rotineiras: *Tem um garoto que se estranha com um colega de aula e marca lá fora, aí o pau canta. Isso aí já faz parte da rotina. Quando termina a aula eles vão querer brigar na rua.*

A penetração de estranhos no espaço escolar é percebida como uma ruptura dos seus limites físicos e é apontada como uma das causas mais comuns da violência dentro das escolas. Os relatos ainda associam essas invasões como uma ruptura moral, pois trariam práticas inadmissíveis a esse ambiente. Por conseguinte, de acordo com a comunidade escolar, violentos são os que lhe são estranhos, os alunos de

outros colégios ou recém-chegados: *Não é querendo criticar, mas são alunos que vêm de outras escolas, com uma certa mania de fazer isso.*

Tais relatos de práticas violentas envolvendo atores extra-escolares reforçam a idéia da dicotomia entre aluno de dentro versus de fora. Esta, por sua vez, reforça laços de solidariedade que impelem alunos da mesma escola à briga em defesa de colegas ameaçados. A idealização do ambiente escolar aparece nos depoimentos como preocupação em preservar os limites da escola, que é entendida como um espaço circunscrito e pensada como área mais segura, quando comparada ao mundo externo.

Porém, as agressões físicas são vistas como um problema da escola mesmo quando ocorrem do lado de fora. Tanto nos depoimentos de estabelecimentos privados quanto públicos, há preocupação com as intervenções diretas da Direção, uma vez que se ve como responsável: *Vamos lá, e pegamos nosso aluno e trazemos para dentro, para que não haja nenhum acidente (...) com nosso aluno.*

As escolas públicas estariam expostas à específica vulnerabilidade quanto às violências do tipo agressões e espancamentos, como indicam dados da tabela 5.3. Considerando a sua maior vulnerabilidade a situações daquele tipo, era de se esperar que ocorressem mais casos de brigas e agressões nesses estabelecimentos, inclusive pela menor disponibilidade de recursos e pessoal encarregado de prevenção e maior densidade, além de mais baixa relação entre número de professores e alunos. Chama a atenção a distância social entre os dois tipos de escolas – pública e privada. Como regra, nas escolas públicas observa-se uma maior proporção de relatos de ocorrências do tipo agressões e espancamentos, que nas escolas privada. Em Florianópolis, por exemplo, essa diferença chega a 50%, onde cerca de 30% dos alunos das escolas públicas relatam agressões e espancamentos, enquanto a proporção de relatos do mesmo tipo em escolas privadas, na mesma cidade, estaria em 14% (tabela 5.3).

Observe-se, porém, que como as proporções de relatos de agressões e espancamentos variam conforme as capitais e também segundo a dependência administrativa da escola, é possível sustentar que não há propriamente determinismo. Ou seja, ser pública ou privada não bastaria para uma caracterização fixa e inflexível da violência nas escolas em todo o território nacional. Assim, embora impressione a prevalência de agressões e espancamentos nas escolas públicas, é necessário ter o cuidado de não inferir que tais estabelecimentos sejam intrinsecamente violentos.

TABELA 5.3 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de agressões e espancamentos de estudantes, pais, professores na escola, 2000 (%)*

| Escolas Públicas | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Indicaram | 22 | 16 | 20 | 18 | 15 | 16 | 19 | 11 | 20 | 18 | 13 | 25 | 30 | 20 |
| Não indicaram | 78 | 84 | 80 | 82 | 85 | 84 | 81 | 89 | 80 | 82 | 87 | 75 | 70 | 80 |
| TOTAL | 100 (308364) | 100 (178564) | 100 (61384) | 100 (200240) | 100 (144136) | 100 (230554) | 100 (138399) | 100 (68701) | 100 (347166) | 100 (32714) | 100 (442572) | 100 (1007056) | 100 (33520) | 100 (112102) |
| Escolas Privadas | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
| Indicaram | 15 | 12 | 19 | 10 | 11 | 8 | 11 | 14 | 13 | 14 | 7 | 13 | 14 | 27 |
| Não indicaram | 85 | 88 | 81 | 90 | 89 | 92 | 89 | 86 | 87 | 86 | 93 | 87 | 86 | 73 |
| TOTAL | 100 (27486) | 100 (20268) | 100 (22486) | 100 (39137) | 100 (48704) | 100 (126448) | 100 (107881) | 100 (44906) | 100 (112002) | 100 (24916) | 100 (223335) | 100 (455325) | 100 (16526) | 100 (58410) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já agredidos ou espancados".

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

5.1.3 Violência sexual

Embora pouco estudado enquanto manifestação de violência e muitas vezes ignorado, o assédio sexual pode ter graves conseqüências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva em que atos desse tipo não são vistos como sérios e passíveis de punição.

Distintamente da concepção estritamente jurídica - que se refere à indução de favores sexuais mediante pressões tendo por base assimetrias nas posições de poder - o assédio sexual é entendido neste trabalho de maneira mais ampla, podendo incluir formas diversas de intimidação sexual - olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições - e de abusos - como propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não intencionais - além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros, etc. Destaque-se que o assédio sexual é percebido como uma das formas mais comuns de violência de professores contra alunos, principalmente contra as mulheres, conforme o discurso dos jovens, ainda que possa ocorrer entre estes mesmos ou envolver outros atores nas escolas.

Há depoimentos que demonstram a diversidade de formas e a ambigüidade na classificação de uma ação como violência sexual, que vai desde “brincadeiras” até estupro. Na maioria das vezes, os alunos referem-se a abordagens verbais, dentre elas “brincadeiras” que podem gerar constrangimentos àqueles aos quais são dirigidas: *Não são brincadeirinhas inocentes. São grosserias que não têm cabimento (...), mas que muitas vezes fazem a pessoa calar e fingir que não escuta, ou seja, fingir que você não tá nem aí.* Em outros casos, essas abordagens também podem ser vistas como normais: *Isso aí é normal. A gente anda por aí assim. Tanto de coisa que falam!*

As “brincadeiras” e comentários jocosos podem ser dirigidos pelos alunos aos professores e vice-versa, guardando continuidade com observações e comentários sobre atributos físicos ou outros, feitos durante as aulas.

As “brincadeiras” e outros comportamentos envolvendo a sexualidade, por vezes, interferem na relação com o professor. Alguns alunos relatam haver professores que declaram às alunas que determinados comportamentos delas estão atrapalhando seu trabalho: *Se a gente tiver com a perna pra cima ele chega e fala assim: “Eu não vou conseguir prestar atenção. Eu não vou conseguir dar a matéria direito se você continuar sentada assim”.*

Para alguns alunos, a distinção entre a tentativa de sedução e o assédio sexual é muito fluida. Mesmo sem a explicitação de favores que poderiam decorrer da aceitação de uma proposta sexual do professor, os desdobramentos resultantes do próprio jogo entre os dois indicariam quanto o poder do professor pode estar operando nesses casos: *O professor dá aquela olhada. Dependendo do professor e da aluna ele vai te dar uma notinha melhor.* Essa relação desigual se revela, por exemplo, na tentativa de sedução de alunos ou alunas por professores ou professoras, mediante concessões: *A gente pedia a ele [professor] para ir ao banheiro ou fazer alguma coisa e ele falava assim: “só se você me der um beijo”.* Neste sentido registra-se depoimento em que o professor chegou a manter contato físico com várias alunas:

Tere um professor que uma vez, – diz ele que foi sem querer – passou a mão assim, fez assim: “Desculpa”. Tudo bem, foi a primeira vez. A gente olhava para a cara dele e sabia que ele queria fazer isso. Isso aconteceram duas, três vezes. Ai quando ele veio para cima de mim fazer isso de novo, eu disse: “Corte o seu barato porque está pensando que eu sou outra pessoa, é?” (Grupo focal com alunos, escola pública, Maceió)

Houve um depoimento que evidenciou a proposta de um professor para “programas” sexuais envolvendo idas a motéis com pagamento pelos “serviços prestados” – *embora, combinar [o preço]!* –, estimulando, assim, o envolvimento com a prostituição:

Aconteceu também no meu colégio e realmente tinha assédio mesmo. Eu ficava conversado com o professor de (...) no colégio. Eu estava desempregado, procurando emprego, doido para arrumar dinheiro. Ai falou para mim: “Eu sei um jeito fácil de você arrumar dinheiro.” Ai deixei para lá, pensei que ele estava brincando. Depois eu falei assim: “Professor, que tipo de trabalho é esse?” “Ah, é que tem uns colegas meus que saem assim: É um dinheiro fácil”. Eu falei: “Então explica, professor, que eu estou precisando de trabalhar” (...) Ele falou para mim que era programa com homossexuais, sabe? (...) Ai parei tudo. Não falei nada com ninguém, mas falei se isso acontecesse novamente eu ia arrumar um problema com ele, eu ia falar com a diretora (...) (Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória)

Embora haja um significativo conjunto de relatos dos jovens que indicam que a violência sexual, nas mais variadas formas, atinge ambos os sexos, observa-se que são mais freqüentes as referências às situações

de homens assediando mulheres. Além disso, chamam a atenção os muitos comentários transferindo a culpa da violência para as meninas por provocarem os rapazes, por usarem um tipo de roupa “diferente”, insinuante – *com shortinhos, saínhas. As mulberes não têm mais nem blusa. É só um negócio nos seios, a barriga toda do lado de fora e sempre mostrando a pontinha da calcinha pra ficar mais sensual.* Tal atitude reforça o preconceito de que o assédio sexual se dá a partir da provocação feminina.

Tentando controlar os atos supostamente provocadores por parte das alunas, a Direção de algumas escolas supervisiona o tipo de roupa usada pelas meninas:

Eu não estou dizendo que nós não permitimos mais as mulberes virem de minissaia, (...) A minissaia aqui não é minissaia, é uma microssaia! Eu falo para elas: “Vocês verificam o tipo de roupa que vocês vêm para depois vocês reclamarem se o pessoal está mexendo com vocês ou não!” Porque, de certa parte, as meninas também exageram demais no tipo de roupa que vêm. Tem dia que tem meninas que eu não deixo entrar na escola. Faço voltar, trocar de roupa e não entram naquele dia devido ao tipo de roupa que vêm! (Entrevista com diretor, escola pública, Fortaleza)

Ao se tratar especificamente do estupro, que é uma das cinco ações consideradas mais violentas pelos alunos, aparecem significativas variações, sendo mais numerosas as indicações entre o sexo feminino (variando entre 88%, em Recife, e 78%, em Manaus) quando comparado ao sexo masculino (variando entre 76%, em Recife, e 63%, em Salvador), como pode ser visto na tabela 5.4.

Nos discursos dos inspetores, a descoberta da sexualidade pelos alunos⁸⁵ pode ser causa de problemas no andamento das atividades na escola. O banheiro torna-se um lugar de abuso sexual, ficando clara a utilização desse ambiente para forçar as meninas a *transar, passar a mão: É, os meninos querem pegar as meninas à força para beijar na boca, essa coisa de ir para o banheiro, entrar no banheiro das meninas.*

⁸⁵ Muitas alunas reclamam dos meninos por forçarem o contato físico, fato confirmado por um diretor que, a propósito, faz um comentário incompatível com a função que exerce: *Tem todos os dias [casos de assédio sexual]. Não sei se pode se permitir. Vamos dizer assim, a moça chega e diz: “Diretor, ele pegou na minha bunda! Ele pegou nos meus peitos!” Muitas vezes eu brinco com elas: “Ah, se eu fosse eles eu pegava também”.* (Entrevista com diretor, escola pública, Fortaleza)

TABELA 5.4 – Alunos que consideram o estupro uma das cinco ações mais violentas, por capitais das Unidades da Federação, segundo sexo do informante, 2000 (%)*

| Consideram o estupro uma das cinco ações mais violentas: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|-----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|
| Masculino | 67 | 70 | 72 | 65 | 70 | 66 | 76 | 68 | 63 | 71 | 71 | 67 | 75 | 75 |
| TOTAL (N) | (127215) | (83295) | (35087) | (94414) | (79125) | (151367) | (102498) | (40311) | (175726) | (22870) | (285805) | (624447) | (20945) | (74863) |
| Feminino | 83 | 84 | 81 | 78 | 83 | 81 | 88 | 80 | 80 | 86 | 86 | 85 | 87 | 85 |
| TOTAL (N) | (172515) | (90108) | (41372) | (120493) | (93462) | (172412) | (121748) | (57068) | (221410) | (29725) | (333116) | (713643) | (25103) | (85004) |

Solicitou-se aos informantes: "Entre as opções abaixo, marque as cinco que você considera mais violentas: Estuprar". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.5 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupros no ambiente da escola, 2000 (%)*

| Informante | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Alunos | 9 | 7 | 12 | 11 | 5 | 5 | 6 | 7 | 9 | 5 | 6 | 11 | 6 | 9 |
| TOTAL (N) | (335849) | (198832) | (83869) | (239376) | (192840) | (357002) | (246281) | (113607) | (459168) | (57630) | (665907) | (1462381) | (50046) | (170512) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve estupro ou violência sexual dentro ou perto da escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

As tabelas 5.5 e 5.5A ilustram a extensão relativa das respostas à questão sobre ocorrências de estupro ou violência sexual em ambientes escolares. Como pode ser constatado, ocorrências brutais, como violência sexual e/ou estupros, foram mais registradas, respectivamente, pelos alunos e membros do corpo técnico-pedagógico do Distrito Federal (9% e 20%), São Paulo (11% e 18%), Manaus (11% e 10%) e Cuiabá (12% e 6%).

Caso fossem menores, os percentuais encontrados já incomodariam, mas são altos, quer nas falas de alunos (de 5%, em Vitória, a 12%, em Cuiabá), quer na de professores, diretores e funcionários das escolas (de 3%, no Rio de Janeiro, a 20%, no Distrito Federal). Estes dados, porém, não permitem avaliar a magnitude desta violência, considerando os traumas na vida das vítimas, o desrespeito e a ofensa à pessoa.

Em muitos relatos, principalmente de alunas, o assédio por parte de professores está associado a providências mais rigorosas, como a presença na escola dos responsáveis pelos atingidos ou processo na justiça encaminhado pela vítima. Muitas vezes, são notícias que se espalham nas escolas. E os alunos estabelecem associações entre tais casos relatados e o comportamento dos professores em sala de aula: *Tem umas estórias de um professor nosso que tem um processo por assédio. Ele faz muitas insinuações dentro da sala.*

Outros depoimentos demonstram que diante do assédio algumas alunas reagem diretamente contra a pessoa, ameaçando denunciar à polícia:

Eu tive um professor que era também diretor da escola, e ele muitas vezes já tentou assediar a minha melhor amiga. Ela foi e falou para mim, "vamos denunciar o (...) porque não pode, porque quantas vezes ele já não tentou fazer isso com outras garotas. Você pode ser a décima. Se nenhuma fizer nada, ele vai continuar fazendo." Mal terminou de conversar, quando foi no outro dia na escola, eu o vi agarrando uma menina atrás da caixa d'água. Quando foi no ano passado, ele ficou só no meu pé, achando que ia poder fazer o mesmo. Foi eu para cima de mim e eu falei [que] se ele fizesse alguma coisa comigo, ele ia se ferrar, porque além dele mexer com a polícia, ele ia mexer com o juizado de menor, porque o juizado de menores tem a minha guarda. (Grupo focal com alunas, escola pública, Distrito Federal)

Também foi mencionada uma tentativa de um professor violentar uma aluna, mas, segundo os informantes o fato não foi comentado e nem denunciado porque *a irmã dela trabalha aqui*. Em suas observações de campo, os pesquisadores informaram que: *na escola tem muita briga,*

TABELA 5.5A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupro no ambiente da escola, 2000 (%)

| Informante | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 20 | 6 | 6 | 10 | 5 | 5 | 9 | 3 | 4 | 5 | 3 | 18 | 7 | 7 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve estupro ou violência sexual dentro ou perto da escola”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico. Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

roubam materiais dos alunos, quebram portas, teve um estupro (Roteiro de observação, escola pública, Porto Alegre)

Há também estupros e outras formas de violência sexual que ocorrem no entorno da escola, mais precisamente no itinerário percorrido pelas alunas no deslocamento para suas casas: *Aqui no ano passado, na rua da escola, teve uma menina que foi estuprada. Ela era do 2^a ano. Segundo inspetores de disciplina, uma das conseqüências dessas formas de violência é o medo de ir à escola, acarretando muitas vezes a desistência de estudar naquele estabelecimento de ensino ou até de dar continuidade aos estudos: Eu já tive que atender alunas aqui que já foram estupradas. Alunas que têm que sair da escola mais cedo por causa disso, porque têm medo da violência.*

Em se tratando de violência sexual nas escolas, – seja o assédio e abuso, seja o estupro – múltiplos tipos de violências se entrelaçam, como a violência física, a verbal e as de caráter simbólico. Referem-se a esta última tipologia os símbolos de poder com marcas de gênero, como estereótipos de masculinidade e divisões sexuais sobre o esperado – por parte da mulher, o recato e a não provocação pelo que se considera roupas inapropriadas; e por parte dos homens, a agressividade. Sublinha-se, também, que são significativos os casos de participação de professores como agressores e que, freqüentemente, tal violência passaria impune, embasada por violência simbólica ou abuso de autoridade em uma cultura de discriminações contra as mulheres. Mas observa-se que, embora as alunas sejam as mais freqüentes vítimas de tais violências, também se registraram relatos de violações sexuais contra alunos.

5.1.4 O uso de armas

O recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida à escola. Levar uma arma para este ambiente, segundo algumas pesquisas norte-americanas (Cox, 1997; Flannery, 1997; Day, 1996) significa para os jovens, mais do que a intenção em perpetrar algum crime, impor respeito, proteger-se e defender-se.

Tanto a literatura nacional quanto a internacional sobre violência nas escolas, frisa que a disponibilidade de uma arma aumenta a possibilidade de que ocorram confrontos e de que as pessoas envolvidas numa alteração percam o controle, passando à violência extrema, o

homicídio. Também é comum na literatura que o uso de armas ganhe significado de símbolo de poder com marcas de gênero, ou seja, de demonstração de masculinidade. Mas registra-se principalmente que as armas são usadas no ambiente escolar para intimidação física e, segundo alguns alunos, “para defesa”.

No Brasil, os dados desta pesquisa, indicam que as armas de fogo representam uma pequena porção das armas encontradas nas escolas. Ao abrir a discussão sobre o armamento, constata-se que os alunos mostram-se conscientes do poder de agressão não somente das armas de fogo mas, principalmente, das chamadas armas brancas⁸⁶ e outras, como correntes, cacetes, porretes: *Algumas vezes as pessoas pensam que arma é só um revólver, [mas] tem vários tipos de arma. Uma faca, tesoura, pode ser uma arma também.* Mencionam, inclusive, como exemplos, as facas, estiletes, punhais, (...) *uns ferrinhos pontudos. Têm muitos alunos que vêm para a escola com facas, estiletes, canivetes. Isso sempre teve. Tinha um aluno da nossa sala que todo dia ele vinha com uma faquinha.*

Os professores e diretores relataram que é habitual encontrar alunos portando peixeiras, facas, estiletes, canivetes: *Eles [os alunos] gostam de andar com essas coisas. É quase comum essas tesouras grandes de ponta também.*

Para alguns pais é normal e natural os alunos andarem com as chamadas armas brancas, reforçando a hipótese de uma cultura de violência e da banalização desta: *Aqui (...) é de praxe acontecer isso, aluno andar armado. Isso é frequente acontecer, não assusta tanto. Eles [os alunos] usam arma branca, de todo tipo, como faca, faquinha, canivete e outros.* Além disso, há pais que reforçam esse tipo de comportamento dos filhos, chegando a criticar a Direção da escola quando alguma medida é tomada a esse respeito, desconsiderando o perigo existente:

Eu soube de um caso que o menino trouxe um canivete aqui para o colégio. O colégio ou suspendeu ou expulsou o menino, eu não sei bem como ocorreu. Eu encontrei com a mãe desse menino, e a mãe achou um absurdo [dizendo] “só porque ele trouxe um canivete?” Como se fosse natural aluno ir para a escola com estilete, faca e arma. (Grupo focal com pais, escola privada, Rio de Janeiro)

A consulta a alunos e membros do corpo técnico-pedagógico (tabelas 5.6 e 5.6A) mostra que, embora nas situações de violência no

⁸⁶ Na pesquisa perguntou-se pelo uso das seguintes armas: armas de fogo, faca, cacete, porrete, estilete e correntes. Armas brancas compreendem os objetos cortantes.

TABELA 5.6 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos tipos de armas utilizadas nas ocorrências violentas na escola, 2000 (%)*

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Armas de Fogo | 49 | 32 | 41 | 33 | 32 | 34 | 40 | 33 | 34 | 36 | 43 | 50 | 24 | 37 |
| Outras Armas** | 51 | 68 | 59 | 67 | 68 | 66 | 60 | 67 | 66 | 64 | 57 | 50 | 76 | 63 |
| TOTAL | 100 (315993) | 100 (170437) | 100 (82552) | 100 (232962) | 100 (153484) | 100 (297064) | 100 (197555) | 100 (95841) | 100 (384155) | 100 (45290) | 100 (419790) | 100 (1128867) | 100 (38593) | 100 (156966) |

Perguntou-se aos informantes: “Que armas são mais utilizadas? (Marque todas as que você souber)”.

* Dados expandidos.

** A categoria outras armas compreende facas, estilete, correntes, cacetes e porretes.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.6A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos tipos de armas utilizadas nas ocorrências violentas na escola, 2000 (%)

| Corpo Técnico-Pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Armas de Fogo | 49 | 25 | 34 | 33 | 27 | 31 | 37 | 29 | 20 | 41 | 49 | 48 | 18 | 27 |
| Outras Armas* | 51 | 75 | 66 | 67 | 73 | 69 | 63 | 71 | 80 | 59 | 51 | 52 | 82 | 73 |
| TOTAL | 100 (127) | 100 (181) | 100 (207) | 100 (149) | 100 (214) | 100 (150) | 100 (125) | 100 (201) | 100 (115) | 100 (143) | 100 (141) | 100 (195) | 100 (103) | 100 (218) |

Perguntou-se aos informantes: “Que armas são mais utilizadas? (Marque todas as que você souber)”.

* A categoria outras armas compreende facas, estilete, correntes, cacetes e porretes.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

ambiente escolar as armas de fogo não sejam predominantes, os percentuais dos que apontam o seu uso são muito elevados – chegando a quase metade das indicações –, especialmente em São Paulo e no Distrito Federal. Nestas cidades, constata-se, ademais, uma acentuada consistência entre os percentuais encontrados entre alunos e membros do corpo técnico-pedagógico. Observa-se, ainda, que os menores percentuais de indicações de uso de armas de fogo nas citadas ocorrências encontram-se em Florianópolis (24% dos alunos e 18% dos membros do corpo técnico-pedagógico).

A comparação entre os extremos das escalas de grandeza encontradas revela uma variação entre 1/4 e 1/2 nos percentuais de alunos que indicam o uso de armas de fogo e entre 1/5 e 1/2 quando os informantes são membros do corpo técnico-pedagógico da escola. Não resta dúvida de que, sob qualquer perspectiva, são índices extremamente altos.

O fato das armas – de fogo ou não – estarem generalizadamente associadas às ocorrências violentas nas escolas contribui para disseminar o sentimento de insegurança e para naturalizar o seu porte, assim como para justificar a sua adoção como instrumento de defesa. Em outras palavras, mesmo que as armas de fogo não assumam uma predominância absoluta, assusta a sua presença na escola, assim como os percentuais mais elevados, relativos às outras.

Ao detalhar o uso de armas de fogo em ocorrências violentas nas escolas, segundo a sua dependência administrativa (tabela 5.7), impressionam os altos percentuais dessas nos estabelecimentos da rede pública. De fato, nesta pesquisa o uso de armas de fogo nas ocorrências violentas é mais freqüentemente registrado pelos alunos das escolas públicas que das particulares. Porém, chamam a atenção o Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo e Cuiabá, onde os percentuais de alunos de escolas particulares que apontam o uso de armas de fogo em tais ocorrências situam-se em patamares acima das outras capitais.

Os alunos indicam mecanismos facilitadores da presença de armas de fogo entre os membros da comunidade escolar, disseminando o seu porte e assim sua eventual utilização, sendo dito que *comprar essas coisas [armas] é como comprar bala, pirulito*. As armas são facilmente adquiridas, principalmente por meio de amigos ou conhecidos; e em diversas capitais, tanto nas escolas públicas quanto particulares, os estudantes demonstram familiaridade com os mecanismos de compra: *(...) depois você paga ela. Você vai pagando pouco a pouco com todas as facilidades de pagamento*.

TABELA 5.7 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de utilização de armas de fogo nas ocorrências violentas na escola, 2000 (%)

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Escolas Públicas | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 66 | 41 | 57 | 44 | 41 | 49 | 61 | 46 | 45 | 52 | 52 | 71 | 27 | 56 |
| Não indicaram | 34 | 59 | 43 | 56 | 59 | 51 | 39 | 54 | 55 | 48 | 48 | 29 | 73 | 44 |
| TOTAL | 100 (218391) | 100 (121650) | 100 (46505) | 100 (152334) | 100 (93856) | 100 (157076) | 100 (92739) | 100 (44169) | 100 (233452) | 100 (21916) | 100 (232637) | 100 (657162) | 100 (23502) | 100 (80235) |
| Escolas Privadas | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 59 | 36 | 51 | 44 | 39 | 34 | 41 | 41 | 41 | 36 | 59 | 50 | 34 | 35 |
| Não indicaram | 41 | 64 | 49 | 56 | 61 | 66 | 59 | 59 | 59 | 64 | 41 | 50 | 66 | 65 |
| TOTAL | 100 (14473) | 100 (11545) | 100 (14179) | 100 (19853) | 100 (26160) | 100 (69631) | 100 (55902) | 100 (27569) | 100 (57699) | 100 (13037) | 100 (101189) | 100 (206368) | 100 (8140) | 100 (37682) |

Perguntou-se aos informantes: "Que armas são mais utilizadas? (Marque todas as que você souber)". As respostas apresentadas nesta tabela restringem-se aos que marcaram "armas de fogo".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Em muitos locais não é exigida, de fato, autorização para a compra da arma, caracterizando a inexistência de controle desse tipo de comércio. A própria polícia aparece como fornecedora, demonstrando a facilidade na aquisição não somente pelos jovens, mas por qualquer pessoa interessada, uma vez que *talvez eles [policiais] cheguem até dar para vagabundos daqui, porque os policiais daqui são pior do que os vagabundos.*

Além das armas já citadas, recorre-se, para intimidação, a armas de brinquedo⁸⁷, que podem criar uma situação de caos nas escolas. Muitos depoimentos de diretores, de ambas as redes de ensino, dão conta de um número crescente de alunos que vão às escolas com armas de brinquedo. Segundo esses informantes, os “brinquedos” são verdadeiras réplicas que confundem qualquer pessoa, principalmente os leigos: *A gente que não conhece, pensa que é de verdade. Vai pagar para ver? Claro que não. Já levei alguns sustos de ver crianças armadas na escola, mas era de brinquedo.*

O recurso aos brinquedos indica a importância das armas no imaginário dos alunos, servindo como um estímulo para aumentar o gosto e o desejo de aquisição do produto verdadeiro (...). *É um sinal que esse garoto daqui a pouco vai admirar também e querer ter uma arma verdadeira.* Tal observação é compartilhada pelos inspetores de segurança, que expressam seu receio quanto à verdadeira intenção desses jovens que portam esse tipo de “brinquedo”: *a gente não sabe até onde vai a intenção do aluno (...).*

As reações por parte da Direção da escola em relação ao uso de armas de brinquedo foram desde a convocação da polícia, uma vez que acreditava-se que as armas eram verdadeiras, até a expulsão de um aluno que a portava.

A presença de qualquer tipo de armamento sinaliza não somente violências efetivas e explícitas, mas também cenários que banalizam violências, já que as armas, mesmo que não acionadas, tornam-se constituintes do próprio cenário escolar. Testemunhar o porte de armas de fogo e de outras, como registra a tabela seguinte, significa ser parte de um campo que pode passar a ser de batalha a qualquer momento.

Como mostra a tabela 5.8, uma parcela que varia entre 9% e 18% dos estudantes informou ter visto alunos, pais ou professores portando

⁸⁷ O art. 10 da Lei nº 9.437, de 20/02/1997, aponta como crime “utilizar arma de brinquedo, simulacro de arma capaz de atemorizar outrem, para o fim de cometer crimes”.

TABELA 5.8 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo testemunho de porte de armas de fogo e de outras armas por alunos, professores ou pais no ambiente da escola, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Porte de armas de fogo | 18 | 11 | 17 | 9 | 9 | 12 | 12 | 11 | 10 | 12 | 10 | 15 | 12 | 17 |
| TOTAL (N) | (335849) | (198830) | (83870) | (239378) | (192841) | (357002) | (246280) | (113608) | (459167) | (57630) | (665907) | (1462381) | (50046) | (170512) |
| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
| Porte de outras armas | 15 | 14 | 16 | 12 | 12 | 12 | 10 | 14 | 12 | 15 | 9 | 14 | 20 | 16 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198830) | (83869) | (239378) | (192840) | (357001) | (246281) | (113608) | (459169) | (57630) | (665907) | (1462381) | (50046) | (170512) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque se você já viu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários com arma de fogo (revólver, etc.)? Alunos, pais, professores ou funcionários com outro tipo de arma (faca, porrete, estilete, etc.)?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.8A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo testemunho de porte de armas de fogo e de outras armas por alunos, professores ou pais no ambiente da escola, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Porte de armas de fogo | 5 | 7 | 8 | 6 | 7 | 8 | 8 | 2 | 2 | 3 | 5 | 7 | 4 | 6 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |
| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
| Porte de outras armas | 10 | 18 | 13 | 13 | 10 | 13 | 11 | 8 | 14 | 12 | 6 | 10 | 18 | 19 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes "Marque se você já viu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários com arma de fogo (revólver, etc.)? Alunos, pais, professores ou funcionários com outro tipo de arma (faca, porrete, estilete, etc.)?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

arma de fogo no ambiente escolar, sendo os maiores percentuais constatados no Distrito Federal, Cuiabá, Porto Alegre e São Paulo. Já entre os membros do corpo técnico-pedagógico (tabela 5.8A) os percentuais são muito menores, variando entre 2% e 8%, sugerindo que em muitos casos o seu porte não é notado, nem a esses noticiado.

O mesmo não ocorre quando se trata de outras armas em que os percentuais de informes obtidos de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico se aproximam bastante. Entre os primeiros, variam entre 9%, no Rio de Janeiro, e 20%, em Florianópolis; já entre os membros do corpo técnico-pedagógico variam de 6%, no Rio de Janeiro, a 19%, em Porto Alegre, e 18%, em Goiânia e Florianópolis.

A depender do tipo de armas, tais discrepâncias no conhecimento ou informe sobre o porte de armas por alunos e membros do corpo técnico-pedagógico podem ser entendidas segundo duas óticas: 1) uma postura de ampla legitimação e quase banalização do uso de outras armas que não de fogo, de forma que seu porte é de conhecimento de todos; 2) o conhecimento sobre armas de fogo seria mais restrito aos alunos, ocultando-se das autoridades escolares o seu porte. Se tais hipóteses tiverem respaldo, estar-se-ia diante de uma falsa hierarquia quanto aos tipos de armas e à gravidade do uso de quaisquer dessas em ambiente escolar.

Ressaltam-se significativos percentuais de alunos que relatam que já ouviram falar que existem pessoas armadas, mas negam a existência de armas nas escolas, dizendo que nunca viram ou que nunca presenciaram armas em brigas: *Ver ninguém nunca viu, a gente fica sabendo; só escuto comentários.*

Em vários depoimentos é claro o envolvimento pessoal e direto do estudante em confrontos com uso de armas no ambiente escolar, quer nas relações com pessoas de fora deste, quer naquelas com seus colegas, além de sinalizar para a lógica do acaso na irrupção de confrontos:

Segundo dados da tabela 5.9, a seguir, o uso de armas nas escolas aparentemente reflete a sua socialização no ambiente doméstico, pois entre 1/3 e 1/5 dos estudantes têm contato com armas de fogo na esfera familiar. Tal situação varia de 32% em Porto Alegre a 18% em Belém, considerando os alunos que informaram que seus pais ou parentes têm armas de fogo em casa. Note-se, também, que entre os alunos, de 14% em Porto Alegre e Cuiabá e 13% no Distrito Federal, a 5% em Recife, disseram saber onde e quem vende armas.

TABELA 5.9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo tipo de contato com armas de fogo, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Seus pais, parentes têm arma de fogo em casa | 22 | 22 | 30 | 19 | 18 | 22 | 24 | 20 | 19 | 24 | 20 | 19 | 21 | 32 |
| Você tem fácil acesso a armas na escola ou imediações | 21 | 14 | 17 | 12 | 9 | 11 | 10 | 11 | 13 | 12 | 8 | 19 | 14 | 13 |
| Você sabe onde/quem vende armas | 13 | 10 | 14 | 6 | 9 | 6 | 5 | 6 | 7 | 8 | 8 | 11 | 12 | 14 |
| Você já teve ou tem uma arma de fogo | 7 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198831) | (83869) | (239376) | (192841) | (357003) | (246281) | (113607) | (459168) | (57630) | (665907) | (1462380) | (50046) | (170511) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque o que for verdadeiro:...” Os percentuais correspondem aos que marcaram como verdadeira cada uma das alternativas constantes da Tabela.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

QUADRO 5.2 – Assim ele puxou a arma

Grupo focal com alunos, escola pública, Rio de Janeiro e Goiânia

Eu sempre brincava de briguinha com um moleque aqui no colégio. Aí teve um dia que eu brinquei com ele e bati forte mesmo. Aí ele chegou e disse: “eu vou trazer o meu tio pra te pegar”. No dia seguinte (...) “aí moleque, tu bateu no meu sobrinho, agora tu vai sofrer as conseqüências”. Aí foi assim e puxou a arma. Aí eu falei: “eu sempre brinco com o seu sobrinho, agora eu dei um mais forte nele, mas quando ele dá forte em mim eu aceito. Não foi porque eu dei forte agora nele que ele vai aceitar. Aí aconteceu isso”. Aí chamou o sobrinho dele e perguntou, “foi isso mesmo?” “Foi”. “Agora tu passa, a próxima vez não passa mais”. Porque eu não esperei ele para vir para escola, [porque] ele disse que tinha ido em outro lugar, e quando eu cheguei aqui ele me encostou na parede lá na sala, e puxou um estilete pra mim (...). Eu disse para ele cortar, “corta, corta que tu leva o teu”. Ele deixou, colocou aqui na minha cara, aí foram avisar na secretária (...). Ele fazia sempre assim, na brincadeira, mas o erro dele poderia cortar alguém.

Também nos grupos focais vários jovens afirmam que têm acesso a armas de fogo em suas casas, pertencentes a pais ou outros familiares, permanecendo freqüentemente escondidas ou guardadas. Tais depoimentos são corroborados pelos diretores: *Esse ano peguei um aluno com oito balas de 38 e ele estava com a arma. O pai dele é policial e tinha deixado ao alcance do aluno. Então ele pegou para trocar por figurinhas. Foi isso que ele falou.*

Ainda de acordo com a tabela 5.9, o percentual de alunos que informaram que já possuíram ou possuem arma de fogo varia entre 7% no Distrito Federal e 2% em Recife. Caracterizando-se este grupo, e recorrendo a outras informações, tem-se que a incidência da posse de armas é a mesma nos níveis de ensino fundamental e médio, mas é maior no turno noturno, nas escolas públicas e entre os alunos do sexo masculino.

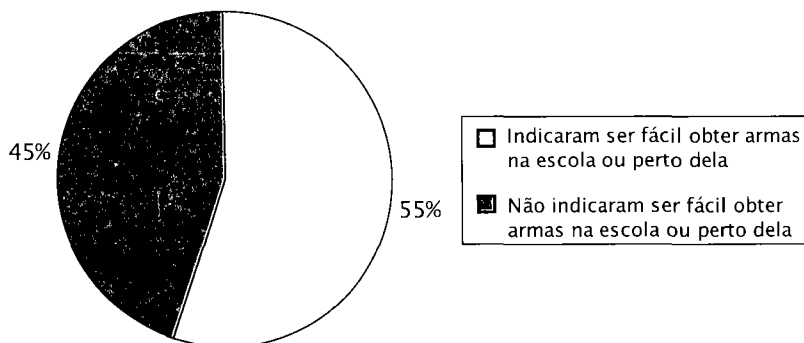
A mesma tabela indica que 19% dos alunos em São Paulo e 21% no Distrito Federal, e no outro extremo, 8% no Rio de Janeiro, sustentaram achar fácil conseguir armas na escola ou perto dela. Também aqui, recorrendo-se a associações, constatou-se a mesma incidência de informações desse tipo nos dois níveis de ensino, crescendo, porém, entre os que estudam à noite nas escolas públicas e entre os alunos do

sexo masculino. Ou seja, alguns jovens com as características já especificadas teriam maior conhecimento sobre como conseguir armas na escola ou perto dela.

Segue-se um conjunto de gráficos que indicam o entrelaçamento de diversos tipos de contato com armas de fogo por parte dos alunos, ou seja, um grupo identificado a partir da combinação das seguintes informações: 1) alunos cujos pais ou parentes têm armas em casa; 2) alunos que têm fácil acesso às armas na escola ou imediações; 3) alunos que sabem onde e quem vende armas, e 4) alunos que já tiveram ou têm uma arma de fogo.

Alerta-se para as associações encontradas entre as formas de contato com armas, sugerindo a influência de uma forma sobre outra ou que a exposição a uma situação de conhecimento ou proximidade com armas tem elevada probabilidade de coincidir com outras oportunidades semelhantes.

GRÁFICO 5.D – Alunos que sabem onde e quem vende armas, segundo indicação da facilidade de se obter armas perto da escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%)

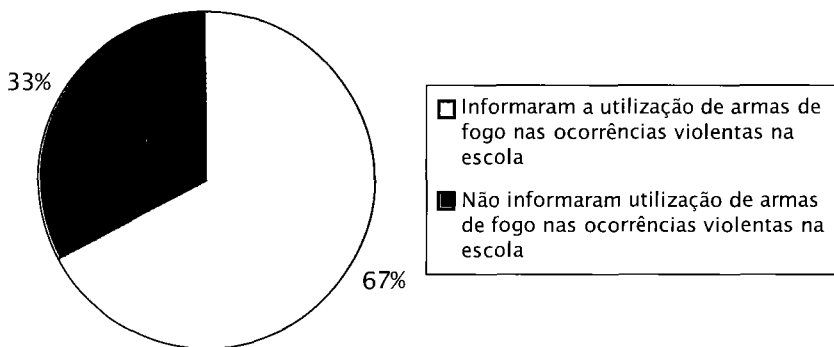


Solicitou-se aos informantes: "Marque o que for verdadeiro: É fácil conseguir armas na escola ou perto da escola".

As respostas apresentadas no gráfico restringem-se aos que sabem onde e quem vende armas.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

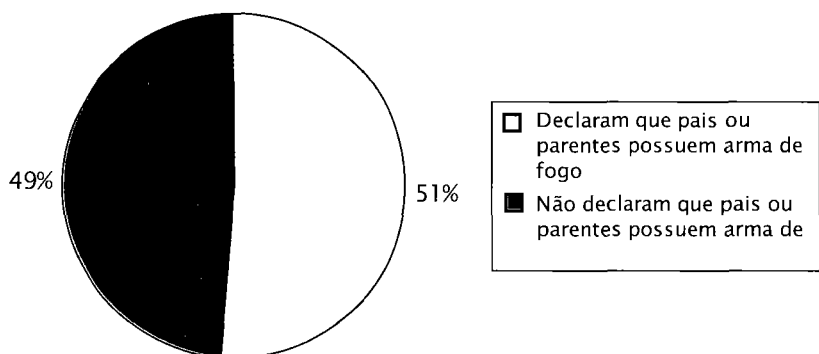
GRÁFICO 5.E – Alunos que sabem onde e quem vende armas, segundo informação de que armas de fogo foram utilizadas em ocorrências violentas na escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%)



Solicitou-se aos informantes: "Que armas são mais utilizadas? Marque todas as que você souber: Arma de fogo". As respostas apresentadas no gráfico restringem-se aos que sabem onde e quem vende armas.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

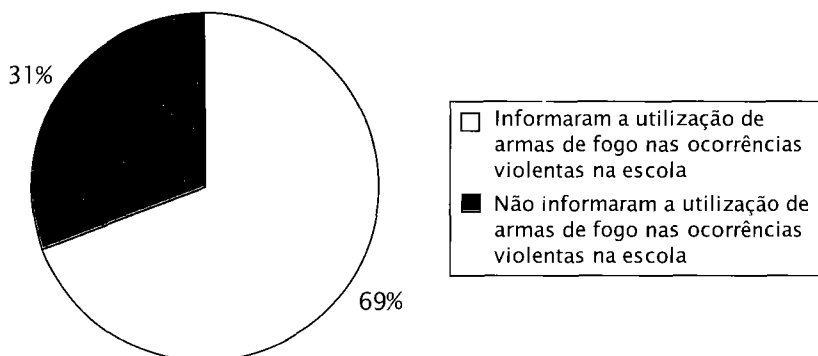
GRÁFICO 5.F – Alunos que já tiveram ou têm uma arma de fogo, segundo declaração de que seus pais ou parentes possuem esse tipo de arma, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%)



Solicitou-se aos informantes: Marque o que for verdadeiro: "Seus pais ou parentes têm arma de fogo em casa". As respostas apresentadas no gráfico restringem-se aos alunos que já tiveram ou têm uma arma de fogo.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

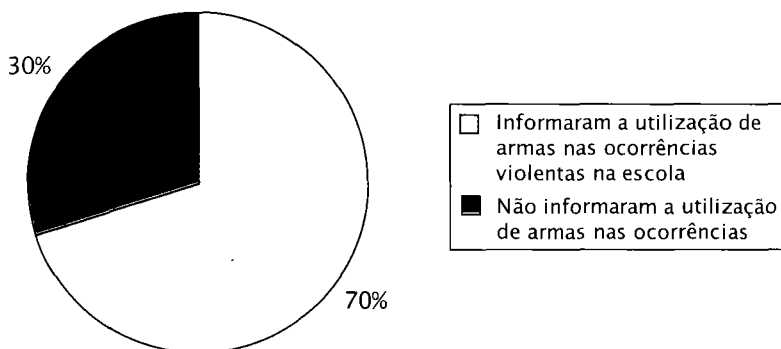
GRÁFICO 5.G – Alunos que dizem ser fácil conseguir armas na escola ou em suas imediações, segundo informação de que armas de fogo foram utilizadas em ocorrências violentas na escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%)



Solicitou-se aos informantes: "Que armas são mais utilizadas? (Marque todas as que você souber): Arma de fogo". As respostas apresentadas no gráfico restringem-se aos afirmam ser fácil conseguir armas na escola ou perto dela.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

GRÁFICO 5.H – Alunos que tiveram ou têm arma de fogo, segundo informação de que armas de fogo foram utilizadas em ocorrências violentas na escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%).



Solicitou-se aos informantes: "Que armas são mais utilizadas? (Marque todas as que você souber): Arma de fogo". As respostas apresentadas no gráfico restringem-se aos alunos que já tiveram ou têm uma arma de fogo.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

QUADRO 5.3 - Armas de fogo

- Pouco mais da metade dos que sabem onde e de quem comprar armas (55%) também acham fácil obter armas perto da escola.
- Mais da metade dos que já tiveram ou têm uma arma de fogo (51%) também declararam que seus pais ou parentes possuem armas de fogo.
- Dois terços dos que sabem onde/quem vende armas de fogo (67%) dizem que essas armas são acionadas nas ocorrências violentas na escola.
- Dos que disseram ser fácil conseguir armas de fogo na escola ou em suas imediações, 69% dizem que essas armas são utilizadas nas ocorrências violentas na escola.
- Dos que tiveram ou têm arma de fogo, 70% dizem que essas armas são utilizadas nas ocorrências violentas na escola.
- O grupo que relata ter visto alunos, pais, professores ou funcionários portando armas de fogo e/ou outras armas apresenta maior média de relatos de ocorrências violentas, quando comparado ao grupo que não testemunhou o porte de armas.

Os dados qualitativos indicam a presença, nas escolas, de alunos que são receptadores de armas roubadas. Entretanto, ressalta-se que o comércio de armas aparentemente não ocorre dentro do estabelecimento e não impede que esses jovens tenham bom desempenho escolar. Esses alunos têm uma espécie de vida dupla, como sugere o depoimento seguinte:

Nós temos um aluno que vende arma, mas não na escola. Aqui dentro da escola, com certeza não. Ele é um grande traficante, não é traficante de droga não, é de arma. Ele é receptador de arma roubada. É um aluno daqui que já foi um dos líderes, o ano passado, da bagunça. Aqui na escola ele é ótimo aluno, mas eu sei de todos os passos dele fora da escola. Ele assalta ônibus, ele recebe as armas roubadas de outros traficantes e vende a arma. Ele tem um 32, tem um 38, tem um 22, tem um 765. (Entrevista com inspetor, escola pública, Fortaleza)

A cultura de violência, que viemos mencionando, se sustenta, também, pela coerção e pela cumplicidade ativa ou passiva de muitos. Constatou-se que existe um acobertamento entre os alunos que sabem quem vende armas, quem entra armado e como fazer para entrar armado na escola. É assim que vigora “a lei do silêncio”, porque os

jovens temem represálias ou porque não querem ser estigmatizados como delatores. Quando alguém resolve falar, dar alguma informação, é de uma forma tão sigilosa, com tantas restrições, que acaba atrapalhando as tarefas de vigilância escolar:

Que eu tenha visto não, mas eu tenho informações de que, às vezes, entra aluno armado na escola. Como eles conseguem entrar eu ainda não sei. Só sei que deve ter o silêncio dos outros alunos, para ninguém descobrir. Agora, só que as pessoas quando resolvem trazer alguma informação, falar alguma coisa, trazem de forma tão sigilosa, com tanto “segredo”, que atrapalha. E aí fica difícil da gente fazer alguma coisa. (Entrevista com inspetor, escola pública, Salvador)

No discurso dos pais percebe-se, também, uma ambigüidade frente ao porte de armas ou ao acesso às mesmas pelos alunos. Alguns pais falam que existem estudantes que conseguem entrar armados tanto em escolas públicas quanto nas particulares, sem o menor problema. Ao mesmo tempo em que afirmam isso, comentam que nunca viram e nem seus filhos presenciaram alguém armado na escola: *Um colega [do filho] foi armado hoje, de um trinta e oito. “E você viu?” [perguntou ao filho]. Ele falou não, mas comentaram [que] era este [aluno].*

Ainda assim, conforme ilustram as tabelas 5.10 e 5.10A, a seguir, informes de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico acerca de episódios com tiros no ambiente da escola ou em sua vizinhança apresentaram índices altos, principalmente no Distrito Federal (36% e 31%, respectivamente), São Paulo (29%), Cuiabá (23%) e Recife (19% e 32%).

As tabelas seguintes permitem comparar informes sobre tiros dentro ou perto das escolas, segundo a sua dependência administrativa, mais uma vez se constatando um alto índice de relatos sobre ocorrências de situações desse tipo nas escolas públicas.

Nota-se ainda que, de acordo com as tabelas 5.11 e 5.11A, com exceção de Vitória, também os alunos das escolas privadas parecem saber ou informar mais sobre a ocorrência de tiros dentro ou perto da escola que os professores das mesmas.

Diante disso, tornam-se ainda mais significativos os depoimentos de alunos de ambas as redes de ensino, que concebem a utilização de armas como recurso necessário e legítimo para a sua autoproteção,

TABELA 5.10 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ocorrência de tiros dentro ou perto da escola, 2000 (%)*

| Informantes | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-------------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| Alunos | 36 | 15 | 23 | 21 | 10 | 13 | 19 | 13 | 13 | 13 | 14 | 29 | 9 | 5 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198831) | (83870) | (239377) | (192840) | (357001) | (246279) | (113608) | (459168) | (57631) | (665907) | (1462381) | (50046) | (170511) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve tiros dentro ou perto da escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.10A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ocorrência de tiros dentro ou perto da escola, 2000 (%)

| Informantes | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 31 | 19 | 23 | 17 | 9 | 12 | 32 | 11 | 8 | 12 | 12 | 29 | 6 | 18 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve tiros dentro ou perto da escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

visando a combater a violência, por medo ou para sentirem-se mais protegidos: *São pessoas que temem ou então que pensam que são valentes porque estão armadas, mas na maioria das vezes é porque elas têm medo, se sentem melhores armadas.*

Nos grupos focais os alunos mobilizaram-se especialmente na discussão sobre as razões e a legitimidade de andarem armados, sobretudo no ambiente escolar. Chama a atenção a variabilidade das atitudes – alunos que são favoráveis a andar armado para se defender e os que são críticos ao porte e uso. Também há, em vários relatos, a indicação de que muitos reconhecem tipos específicos de armas, demonstrando contato e familiaridade com elas.

A proteção se afigura aos alunos como causa justificável ou oportuna para a aquisição e porte de armas, principalmente as de fogo. Outras causas são aventadas, como a tentativa de afirmação perante outros, *para dizer que é o bonzão, para amedrontar*, já que uma arma impõe respeito e é um instrumento de poder. Além disso, a aquisição de armas pode expressar uma idéia de dissuasão dos colegas, os quais talvez possam prejudicá-los.

Como já mencionado anteriormente, no item que trata de brigas, a idéia de proteção ainda pode envolver a defesa de amigos, considerados sempre inocentes diante *daquela galera toda querendo pegar eles. Aí você toma a limpo ou você não tem o que fazer*. Por outro lado, a defesa do próprio espaço escolar explicita outro mecanismo de enfrentamento de jovens, principalmente de *territórios* diferentes: *Uma vez eles falaram que iam invadir aqui o colégio. Eu trouxe logo uma faca. Eu não trouxe uma faca, não, eu trouxe um punhal. E falaram que iam invadir aqui e eu fiquei esperando.*

O reverso da medalha também aparece nos relatos de alunos, que desdenham dos que as usam: *Com arma eles são tudo. Quero ver sem arma, para ver se eles são alguma coisa!* Muitos jovens afirmam, ademais, que o desarmamento deveria ser generalizado, *nem mesmo a polícia deveria usar, muito menos bandido*. Alguns alunos acreditam que o fato de os jovens andarem armados acaba gerando mais violência – *isso causa ainda mais problemas. Eu acho que só quando é muito necessário tem que andar armado*. Em algumas ocasiões, a arma faz com que se perca o controle:

Eu acho que uma arma é sempre assim, um perigo que a pessoa se cruza. Cada pessoa tem uma coisa que a gente diz “um repente”, vou dizer essa palavra. Ninguém as conhece por dentro. Por exemplo, eu não me conheço, eu não sei

TABELA 5.11 - Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de tiros dentro ou perto da escola, 2000 (%)*

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-----------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|
| Escolas Públicas | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 38 | 15 | 28 | 21 | 12 | 14 | 23 | 16 | 16 | 20 | 13 | 37 | 12 | 22 |
| Não indicaram | 62 | 85 | 72 | 79 | 88 | 86 | 77 | 84 | 84 | 80 | 87 | 63 | 88 | 78 |
| TOTAL | 100 (308364) | 100 (178564) | 100 (61385) | 100 (200240) | 100 (144136) | 100 (230554) | 100 (138398) | 100 (68701) | 100 (347167) | 100 (32715) | 100 (442571) | 100 (1007056) | 100 (33520) | 100 (112101) |
| Escolas Particulares | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 18 | 12 | 10 | 21 | 5 | 12 | 13 | 8 | 6 | 5 | 16 | 12 | 4 | 14 |
| Não indicaram | 82 | 88 | 90 | 79 | 95 | 88 | 87 | 92 | 94 | 95 | 84 | 88 | 96 | 86 |
| TOTAL | 100 (27486) | 100 (20267) | 100 (22485) | 100 (39137) | 100 (48704) | 100 (126447) | 100 (107881) | 100 (44907) | 100 (112001) | 100 (24916) | 100 (223336) | 100 (455325) | 100 (16526) | 100 (58409) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve tiros dentro ou perto da escola".

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

a minha reação diante de um fato, de um problema, de um assalto. Cada um reage de uma maneira e numa hora dessas com uma arma, no lugar dela ser, como é que se diz, um instrumento que vai te livrar, te salvar, vai ser pior. Você pode se transformar num criminoso. (Entrevista com orientador educacional, escola pública, Belém)

No bojo de uma cultura de violência, em que se amplia o uso das armas, quebram-se as clivagens sexuais quanto à violência. Assim, os membros da comunidade escolar ouvidos consideram que estaria aumentando o número de meninas flagradas com armas brancas, principalmente quando se envolvem em brigas:

Canivetinbo, facas. Aí assim sem querer você pega no banheiro, né? Porque elas colocam na barriga. Aí uma vez eu peguei, aí eu falei: “Nai furar quem para estar armada?” E ela: “(...) na sala de aula rasgo o bucho dela”. Aí eu falei: “Menina, para que essa violência?” E ela: “É só brincar comigo que eu furo”. (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá)

Entre alunos há queixas de que não há medidas eficazes para inibir a entrada de armas nas escolas. Pode-se perceber, em algumas escolas públicas e particulares, uma certa preocupação dos estudantes em que haja um efetivo controle da entrada de pessoas armadas. Anteriormente, ocorriam as chamadas revistas nas entradas das escolas, quando eram pegos alunos com armas, mas essas medidas não acontecem mais: *Tinha até época que, para entrar na escola, a diretora estava fazendo busca de arma. Tinham dois policiais aí no portão fazendo busca de arma em homem e mulher. Encontraram uma pistola, uma 38 e vários estiletes.*

Algumas opiniões de professores de escolas públicas demonstram as suas limitações ao se tentar coibir a entrada de alunos armados. Eles comentaram que o Conselho Tutelar proíbe que as escolas tomem qualquer atitude quando se deparam com um aluno armado. O máximo que se pode fazer é passar esse problema para o Conselho avaliar e tomar as devidas providências:

Então a gente sempre vai esbarrar nesse impedimento [do Conselho Tutelar]. Você não pode revistar o aluno e para ter a certeza a gente tem que ver ele com a arma na mão. Eu acho que eu tive um aluno um dia desses, numa turma, que estava com uma arma. Eu não vi que espécie de arma, mas ele passava por mim mostrando algum objeto como que me desafiando. Eu acho que era. Eu não sabia que atitude tomar e eu tive que me retirar da sala e deixar os alunos. (Grupo focal com professores, escola pública, Porto Alegre)

TABELA 5.11A - Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de tiros dentro ou perto da escola, 2000 (%)

| Membros do Corpo Técnico-Pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-------------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Escolas Públicas | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 39 | 22 | 28 | 26 | 12 | 14 | 39 | 16 | 11 | 20 | 14 | 43 | 8 | 27 |
| Não indicaram | 61 | 78 | 72 | 74 | 88 | 86 | 61 | 84 | 89 | 80 | 86 | 57 | 92 | 73 |
| TOTAL | 100 (97) | 100 (170) | 100 (216) | 100 (111) | 100 (191) | 100 (157) | 100 (117) | 100 (210) | 100 (139) | 100 (90) | 100 (141) | 100 (171) | 100 (138) | 100 (197) |
| Escolas Particulares | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 10 | 7 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | - | - | 6 | 9 | 2 | - | 3 |
| Não indicaram | 90 | 93 | 98 | 98 | 97 | 97 | 97 | 100 | 100 | 94 | 91 | 98 | 100 | 97 |
| TOTAL | 100 (40) | 100 (31) | 100 (46) | 100 (66) | 100 (64) | 100 (29) | 100 (32) | 100 (105) | 100 (50) | 100 (103) | 100 (139) | 100 (86) | 100 (49) | 100 (114) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve tiros dentro ou perto da escola".
Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

5.1.5 Outras formas de violência contra a pessoa

Como mostram as tabelas 5.12 e 5.12A, a seguir, alunos e membros do corpo técnico-pedagógico também registraram, no ambiente escolar, ocorrências não-especificadas, cujo traço distintivo foram ferimentos graves e/ou morte de alunos, professores ou pais. Embora os percentuais pareçam modestos, cabe chamar a atenção para a sua gravidade, que realça sua dimensão.

Mais uma vez reitera-se que o importante não é simplesmente a ordem de grandeza dos eventos, mas o que significam e o que revelam acerca da violência nas escolas. Diante disso, percentuais médios variáveis entre 8% (alunos) e 6% (professores) assumem grande expressividade, além do que representam em termos de números absolutos.

Como pode ser constatado, as capitais onde houve maior percentual de informes sobre ferimentos graves ou morte de alunos, pais ou professores no ambiente da escola foram Salvador (informado por 11% dos alunos e 16% do corpo técnico-pedagógico), Manaus (12% e 5%, respectivamente), São Paulo (10% e 7%) e Distrito Federal (11% e 5%).

Apesar da relutância dos depoentes em relatar ocorrências de tamanha gravidade, os informes registrados na tabela anterior são corroborados pelos depoimentos obtidos nas entrevistas e grupos focais: *Somente neste ano, houve dois homicídios, um dos quais, o marido entrou na escola e matou a aluna, sua mulher.*

O diretor de uma escola relatou um assassinato envolvendo alunos, ressaltando o clima de insegurança que permanece, uma vez que:

QUADRO 5.4 - Aluno matou o outro

Entrevista com diretor, escola pública, Salvador

(...) depois da morte do menino, fomos solicitar segurança, alguma coisa para ser feito, e continua até hoje da mesma forma. Foi dentro do sanitário ali. O aluno de 14 matou o de 12. Ninguém viu.

TABELA 5.12 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ferimento grave ou morte de alunos, pais ou professores no ambiente da escola, 2000 (%)*

| Informantes: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| Alunos | 11 | 6 | 9 | 12 | 5 | 8 | 8 | 6 | 11 | 7 | 6 | 10 | 8 | 9 |
| TOTAL (N) | (335849) | (198832) | (83869) | (239377) | (192841) | (357001) | (246280) | (113608) | (459168) | (57630) | (665907) | (1462380) | (50047) | (170511) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque tudo o que você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve episódio com ferimento grave ou morte de alunos, pais, professores ou funcionários?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.12A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ferimento grave ou morte de alunos, pais ou professores no ambiente da escola, 2000 (%)

| Informantes: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 5 | 7 | 8 | 5 | 2 | 3 | 7 | 3 | 16 | 3 | 6 | 7 | 7 | 6 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque tudo o que você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve episódio com ferimento grave ou morte de alunos, pais, professores ou funcionários?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

5.2 VIOLÊNCIA CONTRA A PROPRIEDADE

5.2.1 Roubos e furtos

Aparecem naturalizados, nos depoimentos, inúmeros relatos de furtos e roubos nas escolas: *essas coisas são normais*. Ambos consistem na subtração de bens, embora o furto ocorra sem percepção por parte da vítima: *No caso, o furto em si seria pegar sem ninguém ver. O roubo tem que ser na agressão. No caso, ele teria que estar agredindo ou seguindo determinada violência, retirando alguma coisa, pegando para si*. Entretanto, na maioria dos relatos constata-se que o termo roubo costuma ser usado em ambas as acepções, não havendo uma consciência clara da diferença entre roubo e furto.

Nas tabelas seguintes, registram-se informes de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico sobre roubos de carros ou objetos pessoais no ambiente da escola. Identifica-se uma tendência contrária àquela de violência contra as pessoas, quando os alunos eram os que mais informavam sobre as mesmas. Os professores e outros membros do corpo técnico-pedagógico estariam mais atentos ou seriam mais bem informados, que os alunos, sobre roubos e furtos.

Conforme apresentado nas tabelas 5.13 e 5.13A, segundo os estudantes, o roubo de carros ou objetos pessoais dos alunos ou professores seria comum, variando as indicações de 38%, em Porto Alegre, e 36%, no Distrito Federal, a 20%, em Belém. Entre os professores, conforme assinalado, os percentuais são mais elevados, novamente situando-se os maiores valores em Porto Alegre (62%) e Distrito Federal (58%) e o menor em Maceió (30%), seguindo-se Rio de Janeiro e Cuiabá, ambos com 32%.

Consideram os informantes que os pequenos furtos são praticados, em grande parte, por pessoas de dentro do espaço escolar, permitindo a aceitação destes atos entre os próprios jovens como natural, o que leva alunos, coordenadores e diretores a diminuírem a sua gravidade e, em alguns casos, desconsiderarem a natureza do ato em si: *Tem roubinhos assim na sala de aula, nada de muito valor. Tem aqueles roubos bobos, de pegar objetos na sala de aula, mesmo sendo de estudo. Algumas vezes valores baixos, de R\$1,00*. Omite-se, assim, o significado de incivilidade, de desrespeito ao outro e a idéia de violência que possam ter roubos e furtos para as vítimas ou por se tratar de violação de princípios éticos.

TABELA 5.13 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de roubos de carros ou objetos pessoais no ambiente da escola, 2000 (%)*

| Informantes | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-------------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| Alunos | 36 | 27 | 30 | 29 | 20 | 27 | 29 | 26 | 26 | 29 | 24 | 26 | 38 | 38 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198832) | (83870) | (239378) | (192839) | (357002) | (246281) | (113608) | (459168) | (57631) | (665907) | (1462381) | (50046) | (170511) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Roubos ou furtos, de carros, toca-fitas, tênis, livros, etc?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.13A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de roubos de carros ou objetos pessoais no ambiente da escola, 2000 (%)

| Informantes | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 58 | 46 | 32 | 42 | 41 | 33 | 39 | 30 | 43 | 41 | 32 | 46 | 42 | 62 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Roubos ou furtos, de carros, toca-fitas, tênis, livros, etc?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Características comportamentais da juventude também foram apresentadas como justificativas de pequenos furtos, sendo considerados atos normais da idade. Várias afirmações ilustram essa perspectiva: *Coisa de adolescente. Às vezes o adolescente gosta de ousar e ele tem que ser diferente, porque isso geralmente ocorre é na adolescência, sendo um bloqueio que a criança tem, coisa tola de menino que não tem o que fazer.* Há, ainda, registros de objetos furtados que retornam à posse de seus donos, que podem corretamente ser categorizados como “brincadeiras” próprias dos jovens – *às vezes porque é engraçado.* Ressalta-se, por outro lado, que é pouco freqüente, nos discursos, a preocupação com a formação ética dos alunos que cometem pequenos furtos: *Nada de grave, não. É só essas coisinhas. Mas hoje quem rouba isso, mais tarde pode roubar muito mais.*

Entre os informantes, as opiniões divergem quanto ao grau e freqüência de roubos e furtos nas escolas, mas a maioria concorda que as ocorrências mais graves são cometidas por pessoas externas à comunidade escolar, que ali penetram à noite, nos fins-de-semana ou férias. Desta forma, constrói-se uma dicotomia entre o espaço realmente violento da rua e o espaço relativamente menos inseguro da escola. Esta dicotomia passa a englobar, também, a comunidade escolar, que percebe seus membros como menos violentos quando é dito que *já roubaram a escola, mas não foi ninguém aqui de dentro, não. Levaram televisão, vídeo (...), roubaram a carteira de um professor e não eram alunos.*

As categorias de “ex-aluno” e “aluno recém-chegado” aparecem marginalizadas nos depoimentos. Quanto a estes últimos, as suspeitas de autoria de furtos se devem ao fato de que, embora freqüentem a escola, não são considerados ainda pessoas pertencentes àquele espaço. Já em relação aos ex-alunos, alguns seguranças alegam que entram nas escolas disfarçados com uniforme para roubar bens pessoais dos estudantes e bens patrimoniais da escola.

Por outro lado, em alguns relatos, professores, diretores, coordenadores e inspetores afirmam que há furtos de bens patrimoniais da escola e pessoais, como dinheiro, vale-transportes e alimentos, praticados principalmente por alunos. Em tais depoimentos, esses informantes referem-se ao fato de que *a gente tem uma clientela que, se deixar, bobear, eles levam mesmo. Cambada de ladrão!*

Quando os alunos são vistos como praticantes de roubos e furtos, os jovens mostram-se inseguros em deixar seus pertences fora do seu controle: *eles têm que ir ao recreio com a mochila, porque há alunos na sala de*

uma turma que está em educação física e fazem uma faxina geral nos objetos, nos pertences e valores que os colegas trazem para a escola.

Ressaltam-se ainda insinuações apontando a convivência e a participação intelectual de alunos como fornecedores de informações ou uniformes e carteiras de estudante, como um mecanismo facilitador de práticas de roubos e furtos por pessoas de fora: *Você vai numa pessoa que tem duas camisas, pede uma camisa pra qualquer colega na rua e entra.*

Um diretor afirma que já houve roubos de bens patrimoniais, principalmente equipamentos eletrônicos, praticados por pessoas que conhecem a escola. Porém, em alguns momentos o seu discurso é dubio, sustentando que *nós não convivemos com esse tipo de problema*. Seu relato expõe, portanto, uma tendência a minimizar a gravidade dos atos praticados supostamente com participação de pessoas da escola:

Nós já tivemos, aqui, roubo no colégio, onde roubaram todos os computadores, roubaram toda a videoteca, televisão, vídeo, roubaram muita coisa, né? Os policiais alertaram para isso: "Será que não é informação de algum aluno?" Então a gente não sabe dizer, porque aqui dentro nós não convivemos com esse tipo de problema, de roubos, de furtos. Ninguém identificou nada. Sabe-se que o ladrão que entrou sabia de tudo, sabia que tinha alarme, sabia onde ficavam todas as salas, onde ficava todo o material. Isso a gente sabe e quem sabe de tudo isso é o aluno e os funcionários também. (Entrevista com diretor, escola privada, Cuiabá)

Entre as ocorrências, foram mais enfatizados os pequenos furtos: materiais escolares – caneta, borracha e estojo, pequenas quantidades de dinheiro, celulares e bolsas. Em seus discursos, tanto alunos quanto alguns diretores interpretam os furtos dessa natureza como sendo resultado de inveja e ressentimento porque *tem aquela pessoa que não gosta de você e sabe que você tem certa coisa, vai lá, rouba*. Menciona-se, também, que as diferenças sociais estimulam jovens mais pobres a roubarem, com vistas a equilibrarem a diferença de *status* social entre eles.

Mas também quando alguém sobressai. A gente teve, por exemplo, o caso de uma aluna que por duas vezes o material, as canetinhas todas [foram] levadas. Já tinha conversado que de repente não havia necessidade de trazer um estojo daquela maneira. O padrão deles aqui não permite aquela variedade toda de material. (Entrevista com diretor, escola pública, Rio de Janeiro)

Conforme indicam as tabelas 5.14 e 5.14A, os estudantes que exibem coisas caras são caracterizados, principalmente pelos alunos, como um grupo bastante vulnerável a ações violentas, ocorrendo os índices mais elevados em Porto Alegre (29%) e Florianópolis (32%). Entre os membros do corpo técnico-pedagógico, observam-se em Manaus (18%) e Florianópolis (12%) os maiores percentuais dos que apontam como vítimas da violência os alunos que exibem coisas caras.

Mais uma vez, chama a atenção a inconsistência entre as respostas dos alunos e de membros do corpo técnico-pedagógico, sendo que cada grupo parece ter universos de referência distintos. Surge mais acentuado, entre os jovens, uma tendência a associar a vitimização a características socioeconômicas e comportamentais das vítimas – como exibir coisas caras – que, por destoar do grupo social, atraem para si expressões de violência. Vale sublinhar, neste sentido, uma certa intolerância e fragilidade dos referenciais éticos entre alunos, por mais que de fato sejam questionáveis os comportamentos exibicionistas.

Grande parte dos depoimentos revela, contra o senso comum, que roubos e furtos por alunos podem ter como motivos, razões outras que não a necessidade financeira ou a carência de bens: *Eu falo: “Realmente vocês não precisam disso. Para quem paga oitocentos na escola, não precisa roubar um do outro”*.

Indagados quanto à motivação dos pequenos roubos e furtos no ambiente escolar, em especial aqueles que têm os alunos como protagonistas, professores e pais concordaram em apontar a aquisição de drogas como finalidade e causa maior: *Para conseguirem comprar drogas, alguns fazem pequenos furtos. Primeiro eles usam tudo que eles podem da família deles, geralmente eles não trabalham. Outros roubam dentro da escola*.

Quando se trata dos roubos e furtos graves, embora a maioria não seja atribuída aos alunos, a motivação quase sempre recai sobre eles. Os professores e diretores são praticamente unânimes em afirmar que roubos e furtos ocorrem por conta da negligência dos próprios alunos, já que dão vazão a este tipo de violência: *Aqui no Rio de Janeiro, um quer ser mais esperto do que o outro. Vai dar mole com dinheiro?*

5.2.2 Assaltos

O assalto corresponde a um despojamento de bens pessoais por meio da coerção armada. Como mostra a tabela 5.15, segundo os alunos, essas ocorrências no ambiente escolar são mais frequentes em Cuiabá (20%)

TABELA 5.14 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos estudantes que exibem coisas caras como vítimas da violência na escola, 2000 (%)*

| Informantes | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-------------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| Alunos | 28 | 22 | 26 | 23 | 21 | 21 | 19 | 19 | 25 | 21 | 21 | 24 | 32 | 29 |
| TOTAL (N) | (263722) | (142534) | (65997) | (177526) | (135194) | (263661) | (166924) | (71306) | (323868) | (40437) | (416444) | (1098250) | (35865) | (135608) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X todos os que você sabe que já foram vítimas: Alunos que exibem coisas caras". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.14A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos estudantes que exibem coisas caras como vítimas da violência na escola, 2000 (%)

| Informantes | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 5 | 4 | 6 | 18 | 10 | 7 | 6 | 3 | 7 | 7 | 7 | 10 | 12 | 10 |
| TOTAL (N) | (106) | (147) | (165) | (119) | (184) | (135) | (104) | (175) | (125) | (127) | (161) | (183) | (119) | (241) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X todos os que você sabe que já foram vítimas: Alunos que exibem coisas caras". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

e Belém, Distrito Federal e Porto Alegre (16%). Já entre os professores (tabela 5.15a), as indicações de assaltos a mão armada a alunos, pais e professores são mais frequentes em São Paulo (24%), Distrito Federal (23%), Fortaleza (22%), Manaus (20%), Belém e Vitória (19%).

Ressalta-se que certos depoimentos sugerem a naturalização desse tipo de ocorrência – *Eu acho engraçado é que já estamos nos acostumando com isso!* – dando ênfase especial aos assaltos, por serem estes extremamente comuns:

Hoje, já se consegue até olhar com uma certa “normalidade”, entre aspas, um aluno que foi assaltado. A primeira pergunta: “Te machucaram?” Então não te machucaram. “O que eles levaram?” Levaram o dinheiro, o que eles querem é o dinheiro. Então eles não levam material, não levam os tênis. Nos assaltos aqui eles pedem é dinheiro. (Grupo focal com professores, escola particular, Porto Alegre)

Como mostra a tabela 5.16, com exceção de Manaus, Belém, Fortaleza, Vitória e Salvador, em todas as capitais são os jovens que estudam em escolas privadas que mais registram ter ocorrido assaltos a mão armada a alunos, pais ou professores naquele ambiente ou em suas imediações. Nas escolas públicas, os percentuais variam do mínimo de 7%, em Maceió, ao máximo de 17%, em Porto Alegre e Manaus, e nas particulares de 7%, em Florianópolis, a 30%, em Cuiabá. Observam-se semelhanças entre as escolas de ambas as dependências administrativas quanto a essa modalidade de violência, porém, nas escolas públicas os informes são mais frequentes. Outrossim, também é alta a ocorrência desse tipo de violência nas escolas privadas, o que se justapõe ao sentimento de medo e insegurança das populações nas cidades, perpassando pelas classes sociais e escolas, independente do seu enquadramento por dependência administrativa.

5.3 VIOLÊNCIA CONTRA O PATRIMÔNIO

A dilapidação do espaço e do equipamento escolar, sem o furto de bens, surge como um ato de reação social contra a escola. Pesquisas norte-americanas (Greenberg, 1969) demonstram que o vandalismo tem sido associado com administrações escolares autoritárias ou, alternativamente, indiferentes e omissas; bem como com diretores e professores que não são receptivos aos alunos, com a alta rotatividade do corpo docente e,

TABELA 5.15 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de assaltos à mão armada a alunos, pais ou professores no ambiente da escola ou imediações, 2000 (%)*

| Informantes: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| Alunos | 16 | 9 | 20 | 16 | 14 | 14 | 13 | 11 | 12 | 9 | 9 | 13 | 10 | 16 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198830) | (83869) | (239376) | (192841) | (357001) | (246281) | (113608) | (459167) | (57632) | (665907) | (1462380) | (50046) | (170511) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Assalto à mão armada a professores, pais ou alunos?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.15A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de assaltos à mão armada a alunos, pais ou professores no ambiente da escola ou imediações, 2000 (%)

| Informantes. | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 23 | 8 | 13 | 20 | 19 | 22 | 13 | 5 | 7 | 19 | 11 | 24 | 3 | 15 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Assalto à mão armada a professores, pais ou alunos?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.16 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de assalto à mão armada a alunos, pais ou professores no ambiente da escola ou imediações, 2000 (%)*

| Escolas Públicas | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Indicaram | 16 | 9 | 16 | 17 | 15 | 15 | 11 | 7 | 13 | 10 | 8 | 13 | 11 | 17 |
| Não indicaram | 84 | 91 | 84 | 83 | 85 | 85 | 89 | 93 | 87 | 90 | 92 | 87 | 89 | 83 |
| TOTAL | 100 (308364) | 100 (178563) | 100 (61384) | 100 (200240) | 100 (144136) | 100 (230554) | 100 (138399) | 100 (68701) | 100 (347166) | 100 (32715) | 100 (442571) | 100 (1007056) | 100 (33520) | 100 (112101) |
| Escolas Privadas | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
| Indicaram | 16 | 11 | 30 | 8 | 13 | 13 | 14 | 17 | 11 | 9 | 12 | 15 | 7 | 15 |
| Não indicaram | 84 | 89 | 70 | 92 | 87 | 87 | 86 | 83 | 89 | 91 | 88 | 85 | 93 | 85 |
| TOTAL | 100 (27486) | 100 (20267) | 100 (22485) | 100 (39136) | 100 (48705) | 100 (126447) | 100 (107882) | 100 (44907) | 100 (112001) | 100 (24917) | 100 (0) | 100 (455324) | 100 (16526) | 100 (58410) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Assalto à mão armada a professores, pais ou alunos?". As respostas apresentadas nesta tabela restringem-se aos que apontaram a ocorrência de assalto à mão armada dentro ou perto da escola.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

finalmente, com punições. Assim, é necessário tentar desvendar as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas, que podem ter vários significados: a necessidade de chamar atenção, exibir-se para os colegas, expressar revolta ou, segundo Day (1996), querer deixar a sua marca no mundo, uma vez que os que o fazem *estão botando para fora a rebeldia deles contra o governo ou contra os pais, contra a sociedade, contra a escola. Fazem a pichação deles ali para botar para fora a sua vontade, o seu desejo.*

Como pode ser constatado nas tabelas 5.17 e 5.17A, de fato a depredação, nas suas diversas formas, é informada com frequência por alunos e membros do corpo técnico-pedagógico. Os estudantes de Porto Alegre são os que mais reportam essas ocorrências (26% e 61%, respectivamente), seguindo-se, na média, os de Recife (17% e 59%), São Paulo (16% e 49%), Goiânia (16% e 48%) e Salvador (11% e 52%).

Os membros do corpo técnico-pedagógico indicam casos de depredação na escola em mais alta proporção que os alunos. Essa distinta percepção do que seria depredação ou sua consideração, sugere que o cuidado com a escola seria um valor mais disseminado entre o corpo técnico-pedagógico que entre o corpo discente. Recomenda, portanto, mais cuidado para com o quadro de valores dos estudantes no que se refere ao patrimônio escolar, à atenção aos estabelecimentos de ensino, ao sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Atos de pichação, depredação de muros, janelas, paredes e destruição de equipamentos, acompanhados de furtos, apresentam-se como as formas de vandalismo mais comuns apontadas pelas diversas categorias de entrevistados:

Quando eu entrei na minha escola pela primeira vez, estava completamente pichada, toda, todas as salas, tudo. Eu fiquei horrorizada com o que eu vi...horrorizada. Eu falei: "meu Deus do céu! O tanto que me falaram dessa escola, que ela era tão boa". Eu estava tão interessada em conhecer a escola... quando eu chego (...)"
(Grupo focal com alunos, escola pública, Rio de Janeiro)

A pichação ocorre dentro das escolas, públicas e particulares, principalmente nos banheiros. De acordo com as observações realizadas *in loco* há nos banheiros frases de amor, declarações, mensagens sobre a legalização da maconha – “fumo sim legalize”; “chapado da maconha” – e, em menor quantidade, protestos contra o governo. Há também pichação de nomes, referências a gangues e, principalmente, palavrões dirigidos a pessoas específicas ou frases pornográficas. Nos banheiros femininos também há este tipo de frases e declarações de amor.

TABELA 5.17 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de depredação da escola, 2000 (%)*

| Informantes: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Alunos | 19 | 16 | 19 | 13 | 8 | 8 | 17 | 7 | 11 | 17 | 11 | 16 | 18 | 26 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198831) | (83871) | (239376) | (192840) | (357002) | (246279) | (113608) | (459168) | (57630) | (665907) | (1462380) | (50047) | (170511) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Depredação da escola?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5.17A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de depredação da escola, 2000 (%)

| Informantes: | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Corpo Técnico-Pedagógico | 45 | 48 | 34 | 41 | 31 | 32 | 59 | 32 | 52 | 41 | 34 | 49 | 34 | 61 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (280) | (257) | (187) | (311) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Depredação da escola?" Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Embora seja algo freqüente, a dificuldade de encontrar os responsáveis pelas pichações é mencionada, em especial quando estas ocorrem dentro dos banheiros: *Ab, a porta interna do sanitário, sim, do lado de dentro, [já] que eles entram em vários. Como você vai saber quem pichou? Você não consegue pegar.*

As rixas entre pichadores acabam trazendo maiores prejuízos à escola, uma vez que eles levam suas diferenças para dentro dos muros, como aponta o depoimento a seguir:

Bom, aqui nessa escola tem vários problemas devido [a] esse negócio de pichador, porque aqui já teve uma briga, nesse colégio. Daí invadiram. Aí, então, eles pularam para cá porque de lá tinha segurança. Aí ficaram nesse negócio de jogar pedra para cá, pedra para lá, e aí tinha guarda. E aí, quer dizer, lá botaram guarda para lá, só que saíram. Então teve uma briga para lá e, às vezes, atinge para cá. (Entrevista com segurança, escola pública, Belém)

Essa, porém, é apenas uma forma de depredação material que vitimiza a escola. Os depoimentos de inspetores e agentes de segurança de escolas públicas apontam uma série de atos corriqueiros e particularmente violentos que resultam na destruição da infra-estrutura escolar: *Anteontem jogaram até pedra aqui no colégio, mas ninguém sabe quem foi. Colocaram um palito dentro do cadeado. Tem aquele muro ali [onde] ficam aqueles tipos de vândalos. Aí eles pegam, começam a querer quebrar os vidros da janela (...)*

Ao observar as escolas *in loco* alguns dos pesquisadores registraram que:

Grupo de ex-alunos que atormentam os professores em horário escolar, soltam bombas dentro da escola, desligam a chave geral da luz, quebram vidraças, soltam extintor de incêndio nos corredores. (Roteiro de observação, escola pública, Porto Alegre)

A explosão de bombas nos banheiros também é retratada, evidenciando a cumplicidade dos colegas ao não denunciar o responsável pelo ato.

QUADRO 5.5 – Quem estourou a bomba?

Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória

Jogaram uma bomba no ano passado. (...) A gente juntou um monte mesmo e colocou um cigarro e botou no banheiro. Aí, na hora que acendeu o pavio, lá, deu aquele estouro horrível. Aí chamaram a polícia [que] chegou, investigou e nada. A galera lá na sala até que sabia. A gente não vai dedurar. E o menino ficou muito tempo. Aquele caso de quem estourou a bomba. Aí estava pegando para um outro garoto que não tinha feito nada. Então ficou aquele dilema, mas depois que descobriu que foi o menino, aí ele foi expulso.

Em outros relatórios de observação *in loco* das escolas também há relatos de que os alunos jogaram “uma bombinha no pátio” e os entrevistadores foram obrigados a interromper o trabalho: *Aconteceu um fato muito importante durante a minha ida à escola. Assim que cheguei, tive a notícia que haviam soltado uma bomba numa sala com uma das funcionárias dentro.*

Além dos episódios que retratam depredação dentro da escola, professores e pais frisam a depredação do seu patrimônio particular, tendo seus carros riscados pelos alunos da escola. No episódio a seguir, relatado pelos pais, há de se destacar novamente o silêncio frente ao episódio, sendo a postura costumeira deixar que as coisas se resolvam por si sós:

Chegou uma professora nova aí. Não sei o que eles fizeram de errado. Aí disse que ela chegou [e] eles estavam bagunçando. (...) Um dia depois, o carro dela, aquela parte da frente, estava todo marcado. Então, pensa bem numa coisa dessas, isso é vandalismo. “É aí”, eu disse, “mas ninguém viu?”. Ah, essas coisas ninguém vê. (Grupo focal com pais, escola pública, Porto Alegre)

Independentemente do tipo de episódio e de sua gravidade, alguns depoimentos sugerem que a frequência dos atos de violência contra o patrimônio seja alta, ocorrendo, em uma das escolas, *quase que toda semana: diariamente, tem dia que está mais calmo, mas sempre tem uma ocorrência.* Ressalta-se, no entanto, que tais ocorrências prevalecem no período noturno, nas escolas: *Rapaz, isso acontece toda hora, mas o período mais crítico é à noite. Já teve até problema da professora cancelar a aula, a última aula, por apedrejamento no telhado.*

TABELA 5.18 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de depredação na escola, 2000 (%*)

| Alunos | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Escolas Públicas | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 19 | 16 | 18 | 14 | 8 | 10 | 20 | 7 | 13 | 17 | 12 | 17 | 21 | 26 |
| Não indicaram | 81 | 84 | 82 | 86 | 92 | 90 | 80 | 93 | 87 | 83 | 88 | 83 | 79 | 74 |
| TOTAL | 100 (308364) | 100 (178564) | 100 (61385) | 100 (200240) | 100 (144135) | 100 (230555) | 100 (138398) | 100 (68701) | 100 (347166) | 100 (32714) | 100 (442571) | 100 (1007056) | 100 (33520) | 100 (112101) |
| Escolas Privadas | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 14 | 16 | 19 | 7 | 6 | 5 | 12 | 7 | 7 | 18 | 8 | 15 | 11 | 26 |
| Não indicaram | 86 | 84 | 81 | 93 | 94 | 95 | 88 | 93 | 93 | 82 | 92 | 85 | 89 | 74 |
| TOTAL | 100 (27486) | 100 (20267) | 100 (22486) | 100 (39136) | 100 (48705) | 100 (126447) | 100 (107881) | 100 (44907) | 100 (112002) | 100 (24916) | 100 (223336) | 100 (455324) | 100 (16527) | 100 (58410) |

Solicitou-se aos informantes: “Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Depredação da escola?”. As respostas apresentadas nesta tabela restringem-se aos que apontaram a ocorrência de depredação da escola.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

De forma geral, episódios de vandalismo, como arrombamentos, são acompanhados de roubos e saques de alimentos e outros tipos de materiais da escola: *A última vez, há uns quatro meses atrás, em fevereiro, eles levaram aquela boca de som ali e um liquidificador industrial que nós tínhamos [e] que não estava guardado no armário.*

Os praticantes dos atos de vandalismo são identificados como os próprios alunos ou membros da comunidade: *No ano passado, depois da nossa festa junina, alunos da escola arrombaram uma sala de aula e levaram os refrigerantes. Eles e distribuíram um monte e todo mundo ficou sabendo.*

Em uma das entrevistas, os alunos reportaram um episódio de depredação associado ao uso de álcool. Atos como pintar pessoas com tinta e jogar água sobre as mesmas são considerados como “brincadeiras” que, em certo momento, extrapolaram e resultaram não apenas na depredação da escola, mas também em agressão física:

Aquela brincadeira de pintar todo mundo com tinta, jogar água e tal, só que ano passado eles extrapolaram. Quebraram a vidraçaria toda de uma sala. Quebraram as cadeiras, quebraram as portas, bateram em gente, bateram no diretor da escola. (Grupo focal com alunos, escola privada, Salvador)

Como indica a tabela 5.18A, para os membros do corpo técnico-pedagógico os informes de depredação da escola são muito mais frequentes nas instituições públicas que nas particulares. Chamam a atenção, especialmente, os resultados encontrados em Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo, que são muito superiores àqueles obtidos nas outras capitais.

Em alguns casos, o corpo técnico-pedagógico tende a ver as causas das práticas violentas na escola como *próprias do adolescente*, desculpando-os e passando a amenizar a violência escolar como fenômeno puramente comportamental: alguns são *agressivos*, outros *não conseguem ficar durante um tempo quietos*, outros *se batem*. Um jovem colocou uma *bomba de gás lacrimogêneo dentro da escola, mas foi assim um transtorno, um adolescente*. Os alunos ficam *nervosos*, fazem *ameaças*, mas *nunca passou disso, não*. Outros depoimentos denotam falta de esperança em relação aos jovens que depredam, atribuindo tais atos ao próprio *instinto de destruição* dos alunos, como se fosse algo enraizado no seu íntimo:

TABELA 5.18A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de depredação na escola, 2000 (%)

| Membros do Corpo Técnico-Pedagógico | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Escolas Públicas | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 49 | 53 | 37 | 54 | 40 | 35 | 71 | 41 | 68 | 54 | 47 | 60 | 38 | 70 |
| Não indicaram | 52 | 47 | 63 | 46 | 60 | 65 | 28 | 59 | 32 | 46 | 53 | 40 | 62 | 30 |
| TOTAL | 100 (97) | 100 (170) | 100 (216) | 100 (111) | 100 (191) | 100 (157) | 100 (117) | 100 (210) | 100 (139) | 100 (90) | 100 (141) | 100 (171) | 100 (138) | 100 (197) |
| Escolas Privadas | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicaram | 35 | 19 | 17 | 18 | 6 | 14 | 13 | 16 | 8 | 29 | 20 | 26 | 20 | 45 |
| Não indicaram | 65 | 81 | 83 | 82 | 94 | 86 | 87 | 84 | 92 | 71 | 80 | 74 | 80 | 55 |
| TOTAL | 100 (40) | 100 (31) | 100 (46) | 100 (66) | 100 (64) | 100 (29) | 100 (32) | 100 (105) | 100 (50) | 100 (103) | 100 (139) | 100 (86) | 100 (49) | 100 (114) |

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Depredação da escola?". As respostas apresentadas nesta tabela restringem-se aos que apontaram a ocorrência de depredação da escola.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

(...) *A secretaria fez uma quadra aí, [mas] ainda falta inaugurar, porque chegou a iluminação [e] ainda falta colocar. Mas o instinto de destruição deles é muito forte, (...). Eu acho que está no íntimo, até a própria quadra que serve para eles é difícil conservar, porque eles quebram a trave, eles rasgam a rede. (...) Área de lazer não existe aqui. Não temos aqui um clube, uma área de lazer com quadra. E a nossa [escola] agora que tem uma quadra. Tem final de semana aqui que a gente abre a escola para a comunidade, [mas] nós não temos um vigia. Imediatamente na segunda-feira as cadeiras estão quebradas. Eles fazem xixi na sala de aula, “obram” dentro das gavetas. (...)* (Entrevista com diretor, escola pública, Maceió)

Ainda outros depoimentos contribuem para corroborar a hipótese de que a depredação sinaliza a ausência de um sentimento de compartilhamento daquilo que é coletivo: as carteiras, as portas e as salas são vistas como partes da escola e não como instrumentos que possibilitam o crescimento pessoal dos alunos. Ou seja, a escola ainda se encontra distante do aluno e da comunidade. Nessa perspectiva, um professor remete-se ao fato de que os alunos se comportam de acordo com o ambiente em que se encontram, pois eles dizem que: *Quando o negócio está bonito, eu conservo. Com o negócio feio, todo mundo dá mais uma pisadinha. O banco do ônibus está furado, começam a arrancar, cada um tira um pedacinho.*

5.4 PRATICANTES E VÍTIMAS DA VIOLÊNCIA

Os dados quantitativos chamam a atenção pela regularidade de ocorrências de cada tipo de violência entre as cidades, quer se considerem os seus praticantes e/ou as suas vítimas⁸⁸.

Os percentuais médios são apresentados, nos gráficos 5.I e 5.J, como forma de representar a magnitude da participação de cada grupo de atores, permitindo, ainda, comparar quais deles são mais ou menos recorrentes quando praticantes ou vítimas de cada tipo de violência.

As distribuições obtidas indicam que, independentemente do tipo de violência, os praticantes são predominantemente os alunos e os membros de gangues, dividindo-se estes entre alunos e não-alunos. Em todas

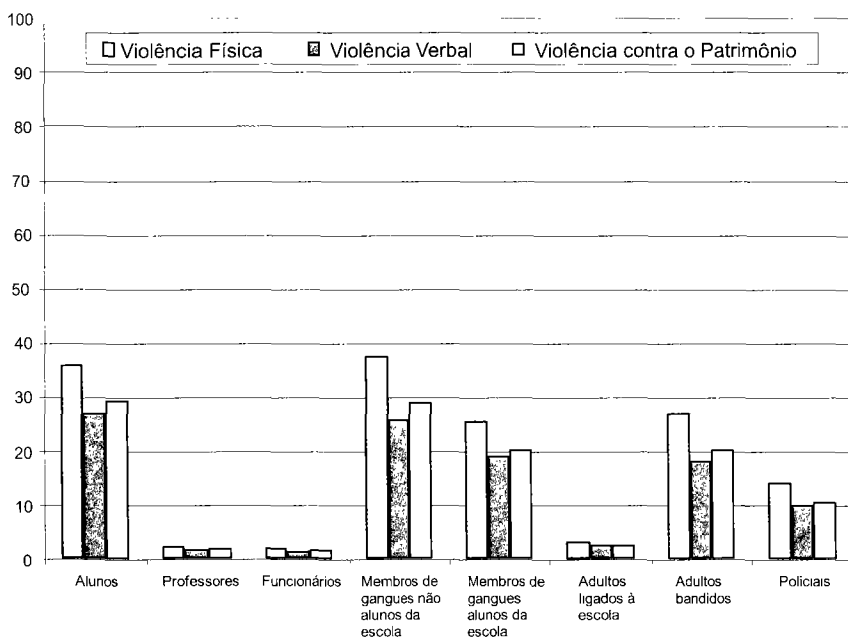
⁸⁸ Esta regularidade facilitou trabalhar com o cálculo das médias nacionais dos percentuais em cada grupo de praticantes de atos de violência e entre as vítimas, tendo sido os desvios-padrão e os coeficientes de variação muito baixos.

as cidades, os percentuais dessas três classes são maiores do que os de bandidos adultos, policiais e membros do corpo técnico-pedagógico.

Analisando as médias, observa-se que os alunos que não são membros de gangues apresentam-se como praticantes de atos de violência em proporção muito aproximada à das gangues de não-alunos. Em seguida, também com resultados semelhantes, aparecem as gangues de alunos e os bandidos adultos.

Os policiais aparecem mais expressivamente como praticantes que como vítimas da violência. Finalmente, professores, funcionários e adultos ligados à escola são muito menos mencionados, em qualquer das duas condições, ou seja, quer como vítimas, quer como praticantes de atos violentos.

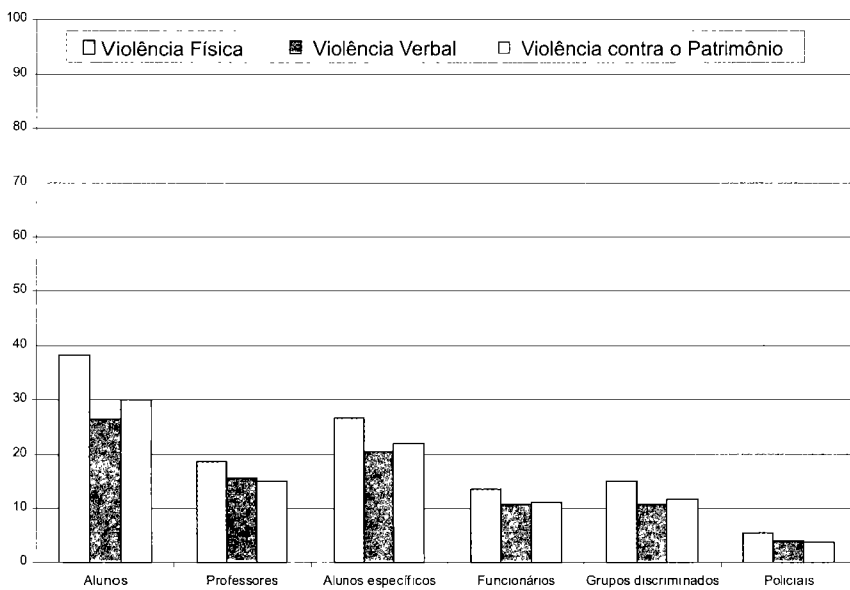
GRÁFICO 5.1 - Percentuais médios de tipos de violência por grupos de praticantes⁸⁹ no conjunto das capitais pesquisadas, 2000.



Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

⁸⁹ A categoria “adultos” refere-se a pessoas adultas, sem antecedentes criminais”, pais, parentes de alunos ou vizinhos da escola, em geral. “Bandidos adultos” corresponde a criminosos maiores de idade, que não sejam apenas membros de gangues juvenis.

GRÁFICO 5.J – Percentuais médios de tipos de violência por grupos de vítimas⁹⁰ no conjunto das capitais pesquisadas, 2000.



Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Ao focalizar a vitimização pela violência também se observa que os alunos, em geral, são as vítimas mais constantes. Seguem-se os professores e os funcionários/diretores, estes últimos com média muito semelhante à dos grupos discriminados. As vítimas menos citadas são os policiais, em todas as capitais.

A violência física foi a que mais atingiu todos os grupos de vítimas⁹¹. A violência contra a propriedade aparece em segundo lugar em termos percentuais e, por último, a violência verbal.

⁹⁰ “Alunos específicos” agrega as seguintes categorias: alunos “CDF”, delatores e os que ostentam coisas caras. “Grupos discriminados” agrega negros, mestiços e homossexuais.

⁹¹ Isto pode ser devido à quantidade de variáveis indicativas desse tipo de violência, seis ao todo, embora, em mais de 90% dos casos, apenas duas delas tenham sido assinaladas pelos respondentes.

Sob o ponto de vista da violência física, observa-se uma grande regularidade entre algumas capitais: os maiores percentuais de vitimização, independentemente da caracterização social ou institucional do informante, cabem a São Paulo e ao Distrito Federal. Vem, em seguida, Porto Alegre, restringindo-se, porém, aos alunos, enquanto Salvador e Cuiabá, ainda que apresentando percentuais um pouco menores, exibem índices elevados quanto a todos os tipos de vítimas, exceto policiais. Quando é focalizada a violência verbal, mantém-se a incidência por capitais. A regularidade, no entanto, é menor, concentrando-se na vitimização dos alunos.

Este capítulo se preocupou em fornecer uma síntese das noções e ênfases que acompanham os relatos sobre as violências sofridas e protagonizadas pelos agentes e beneficiários do sistema escolar brasileiro. Foi possível constatar, por meio dos dados quantitativos e qualitativos apresentados, que a escola vem vivendo situações em que as transgressões, os atos agressivos e as ocorrências de diferentes níveis de gravidade tornam-se cada vez mais presentes.

Independente da tipologia da violência, o exame dos dados mostra que a violência é uma construção social, com inúmeras e variadas percepções. Dando-se em relações sociais, envolve alteridades e sentidos diferenciados para os atores envolvidos e para as sociedades de referência. Alude-se a processos complexos e requer visão multidimensional (Watts, 1998; Debarbieux e Blaya, 2001; Flannery 1997). A dificuldade em definir o que seria violência nas escolas levou a que, na pesquisa, não se tivesse uma visão, *a priori*, do fenômeno, optando-se por conhecer o mundo da escola e a percepção de seus diversos atores. Assim, além da bateria de indicadores sobre violência apresentados nos questionários, nas entrevistas e nos grupos focais, deixou-se aos informantes a construção de sentidos sobre o que seriam, para eles, violências nas escolas. O foco, então, pode ser delimitado como sendo a concepção, definição e explicação da violência no ambiente escolar, segundo aqueles que a vivenciam.

Constatou-se que muitos jovens são vítimas ou agentes da violência, entretanto, mesmo os que não se envolveram diretamente, relataram inúmeros casos dos quais tomaram conhecimento ou presenciaram no espaço escolar. Esta proximidade contribuiu para banalizar o comportamento violento, tornando trivial a ocorrência de furtos, roubos, assaltos, estupro, agressões físicas, vinganças, homicídios, depredações, entre

outros. A gratuidade da violência para eles é uma realidade, e o medo é comum em suas falas.

A violência física é a face mais visível do fenômeno, nas escolas. O confronto corporal ou armado mobiliza parte considerável das discussões, aparecendo como referência para que os informantes discurssem sobre o tema e o ampliem para incluir outros tipos de violência. Em algumas situações, a violência física aparece justificada como uma forma de defesa pessoal ou como atitude para proteger os amigos, os mais fracos ou, ainda, como fator de revolta contra a violência de um sujeito mais forte. Em outras, aparece como uma atitude impensada diante de uma provocação. Independente de sua justificativa, a violência é uma forma de negociação de poder que exclui o diálogo, ainda que impulsionada por múltiplas circunstâncias, revestindo-se, até mesmo, de uma conotação moral, como a defesa dos amigos e dos excluídos.

Tratar de violência na escola significa lidar com uma interseção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos “escola” e “violência”. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.

Sumário dos Dados:

- Os alunos e membros do corpo técnico-pedagógico sublinharam que um dos principais motivos das ameaças dos alunos contra professores é a desavença ocasionada por problemas de nota, pelo nível de exigência e também pelas falhas disciplinares. Suas consequências, em geral, são promessas de retaliações físicas depois do horário escolar e fora da instituição de ensino.
- O mais comum nas escolas parece ser situações-limite entre ameaças e brigas, os bate-bocas e discussões. Há casos em que mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, chegam a um ponto em que a escola não consegue controlar. As brigas são consideradas como acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e, pela sua legitimação, como mecanismo de resolução de conflitos.
- Quando ocorre uma briga entre alunos, a reação mais freqüente é o incentivo pelos colegas. Em segundo lugar, vem a tentativa de separar os envolvidos e, em seguida, a atitude menos adotada é recorrer às autoridades escolares. Este é um ponto de discrepância entre a opinião dos alunos e dos membros do corpo técnico-pedagógico, os quais consideram que a atitude mais usual dos alunos diante das brigas é comunicar/chamar a direção da escola ou professores. Quando das discussões, ameaças ou brigas, ocorrem casos em que professores e diretores atuam como agressores.
- Os alunos pouco recorrem aos seus pais ou aos policiais para solucionar as agressões eventualmente sofridas na escola, onde a maioria procura vingar-se com a ajuda dos amigos. A média dos informes de ocorrências violentas na escola é mais alta entre os que incentivam as brigas e os que, sendo agredidos, pedem ajuda aos amigos para se vingar.
- O futebol é citado como capaz de desencadear práticas violentas, principalmente entre os meninos, referindo-se a acertos de contas, geralmente com times de outros bairros ou colégios. A entrada de estranhos no espaço escolar é percebida como uma ruptura dos seus limites físicos, fato apontado como uma das causas mais comuns da violência.

- O assédio sexual ocorre tanto por parte de colegas quanto por parte dos professores. O estupro constitui-se em uma das cinco ações consideradas mais violentas pelos alunos, aparecendo significativas variações quanto ao sexo do informante, sendo mais numerosos entre o sexo feminino.
- Os professores e diretores relataram que é habitual encontrar alunos portando facas, estiletes e canivetes (armas brancas), sendo isso considerado normal para alguns pais. As armas de brinquedo, que são verdadeiras réplicas das armas de fogo, podem criar uma situação de caos e diretores apontam o número crescente de alunos que as levam para a escola.
- Mesmo que as armas de fogo não assumam uma predominância absoluta, assusta a sua presença na escola, uma vez que são vistas sendo portadas por alunos, pais ou professores e é alto o índice de relatos sobre ocorrência de tiros dentro ou perto das escolas. Alguns alunos entrevistados têm contato com armas de fogo no seu ambiente familiar, bem como informaram que já as possuíram ou possuem, dizendo, ainda, saber onde e quem vende armas. Grande parte dos alunos concebe a utilização de armas como recurso necessário e legítimo para sentirem-se mais protegidos ou para autoprotegerem-se ou, ainda, para combater a violência por medo ou temor.
- Alunos e membros do corpo técnico-pedagógico registraram também ocorrências não-especificadas, cujo traço distintivo foram ferimentos graves e/ou morte de alunos, professores e pais, no ambiente escolar.
- Segundo os jovens, o roubo de carros ou objetos pessoais dos alunos ou professores é comum. Os pequenos furtos são praticados, em grande parte, por pessoas de dentro do espaço escolar, permitindo a aceitação destes atos, entre os próprios jovens, como natural. Outrossim, os estudantes que exibem coisas caras são caracterizados, principalmente pelos alunos, como um grupo bastante vulnerável a episódios de violência.
- O assalto, por sua vez, configura-se em um despojamento de bens pessoais por meio da coerção armada. Em todas as capitais, foram os alunos de escolas públicas os que mais registraram ocorrências de assaltos a mão armada a alunos, pais ou professores.

- Atos de pichação, depredação de muros, janelas, paredes e destruição de equipamentos, acompanhados de furtos, apresentam-se como as formas de vandalismo mais comuns e freqüentes apontadas pelas diversas categorias de entrevistados. Ainda são indicados diversos atos corriqueiros e particularmente violentos, que resultam na destruição da infra-estrutura escolar, sendo que alguns depoimentos corroboram a hipótese de que a depredação sinaliza a ausência de um sentimento de compartilhamento daquilo que é público.
- Ao focalizar a vitimização pela violência, observa-se que, em geral, os alunos são as vítimas mais constantes, seguindo-se os professores e os funcionários/diretores/grupos discriminados. As vítimas menos citadas são os policiais. A violência física foi a que mais atingiu a todos, seguindo-se a violência contra a propriedade. Por último, veio a violência verbal, a qual, na maioria das vezes, passa despercebida como forma de violência.

CAPÍTULO 6

REPERCUSSÕES DAS VIOLÊNCIAS E SOLUÇÕES ALTERNATIVAS

Na literatura internacional e nacional sobre violências nas escolas⁹² e no plano do conhecimento dos atores da comunidade escolar – como os entrevistados nesta pesquisa – há uma preocupação em combinar relatos e análises com uma perspectiva propositiva, bem como em acionar medidas contra as diversas violências que desestabilizam a escola e deixam marcas nas vidas dos que dela participam.

O objetivo deste capítulo é, primeiramente, mapear e identificar essas múltiplas repercussões das violências nas escolas. Em seguida, desenvolve-se um esforço no sentido de compreender as causas e processos pelos quais as escolas se tornam cenário de violências e/ou deixam de sê-lo. Finalmente, de acordo com perspectivas e práticas consagradas na UNESCO, acessa-se a cosmovisão da comunidade escolar – os alunos, seus pais, os membros do corpo técnico-pedagógico, os policiais e os agentes de segurança escolar, os vigilantes e os inspetores/coordenadores de disciplina – quanto ao que fazer contra as violências nas escolas, apresentando-se a seguir propostas embasadas nos resultados desta pesquisa, na literatura especializada e no acervo da própria organização.

⁹² Sobre propostas de programas de combate à violência na escola, em textos de autores estrangeiros, entre outros, ver: Watts, 1998; Ortega, 2001; Moreno, 1998; Flannery, 1997; Dupâquier, 1999; Debarbieux, 1996 e 1998, e Charlot e Émin, 1997; na literatura nacional, entre outros, consultar: Zaluar, 1992; Santos, 1999; Guimarães, 1998; Fukui, 1991; Candau *et al.*, 1999; e Aquino, 1999; e análise de iniciativas públicas no Brasil, ver Gonçalves e Sposito (2001).

6.1 REPERCUSSÕES DAS VIOLÊNCIAS

As situações de violências comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Estas mesmas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos como para professores, como se observa a seguir.

Estudo recente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação mostra que, além das conseqüências diretas, as violências têm desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem. Tais impactos seriam semelhantes àqueles exercidos por outros fatores já conhecidos: a má formação dos profissionais da educação, a falta de infra-estrutura, o baixo nível de escolaridade dos pais e a falta de material bibliográfico nas casas dos alunos (Codo & Vasques-Menezes, 2001).

Os dados da presente pesquisa corroboram estes achados. Como mostra a tabela a seguir, quase metade dos alunos sustenta que as violências no ambiente escolar fazem com que não consigam se concentrar nos estudos: os percentuais variam entre 38%, em Florianópolis e 52%, em Manaus, ficando a mediana em 45% (tabela 6.1).

A segunda maior parcela de alunos é composta por aqueles que afirmam ficar nervosos, revoltados com as situações de violência que enfrentam nas suas escolas. Os percentuais variam entre 28%, no Rio de Janeiro e 39%, em Cuiabá. A terceira mais mencionada conseqüência da violência no ambiente escolar, registrada pelos alunos, é a perda da vontade de ir à escola, expressa por percentuais que variam do mínimo de 27%, no Rio de Janeiro e Recife, ao máximo de 34%, em Goiânia, Cuiabá, Manaus e Fortaleza.

As tabelas 6.2 e 6.2A mostram que as violências nas escolas respondem por uma parcela de absentéismo tanto por parte de professores como por parte de alunos, embora estes últimos exibam percentuais muito mais elevados que os primeiros quando indagados sobre o assunto. Enquanto os professores que afirmaram ter faltado ao trabalho por causa das violências no ambiente escolar foram no máximo 7%, no Rio de Janeiro, e no mínimo 1%, no Distrito Federal e Belém, (além de Vitória, em que não houve registros), entre os alunos os percentuais encontrados variam entre 9%, em Cuiabá, e 3%, em Florianópolis.

TABELA 6.1 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo percepção das conseqüências da violência na escola sobre o seu desempenho escolar, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Não consegue se concentrar nos estudos | 46 | 46 | 51 | 52 | 46 | 49 | 41 | 46 | 46 | 44 | 42 | 42 | 38 | 42 |
| Fica nervoso, revoltado | 32 | 34 | 39 | 33 | 28 | 32 | 29 | 33 | 30 | 34 | 28 | 32 | 32 | 33 |
| Perde a vontade de ir à escola | 31 | 34 | 34 | 34 | 28 | 34 | 27 | 29 | 31 | 31 | 27 | 33 | 29 | 32 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198832) | (83870) | (239378) | (192841) | (357002) | (246280) | (113608) | (459168) | (57630) | (665907) | (1462381) | (50046) | (170512) |

Foi perguntado ao informante: "como você acha que a violência afeta seus estudos: Não consegue se concentra nos estudos; Fica nervoso, revoltado; Não sente vontade de ir à escola (Marque todas que forem verdadeiras)". Foram consideradas apenas as respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 6.2 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo declaração de não comparecimento às aulas devido à violência na escola, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Alunos | 7 | 7 | 9 | 8 | 6 | 5 | 5 | 4 | 7 | 5 | 7 | 8 | 3 | 5 |
| TOTAL (N) | (287296) | (162343) | (73778) | (200821) | (158889) | (302444) | (214091) | (93328) | (376805) | (50765) | (589619) | (1274440) | (44046) | (155746) |

Foi perguntado ao informante: "No último ano (12 meses) você faltou às aulas por causa de problemas de violência na escola?". Foram consideradas apenas as respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 6.2A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo declaração de não comparecimento às aulas devido à violência na escola, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Membros do Corpo Técnico Pedagógico | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | - | 7 | 3 | 2 | 2 |
| TOTAL (N) | (128) | (187) | (218) | (149) | (228) | (167) | (129) | (260) | (165) | (175) | (253) | (237) | (168) | (293) |

Foi perguntado ao informante: "No último ano (12 meses) você faltou às aulas por causa de problemas de violência na escola?". Foram consideradas apenas as respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Ou seja, fica claro que não apenas os alunos aparecem como os mais frequentes praticantes e vítimas das violências, como já foi visto anteriormente, mas também como os que mais sofrem as suas conseqüências em termos de comparecimento escolar, independentemente de serem vítimas ou praticantes.

Caberia, aqui, remeter ao conceito de vítimas indiretas ou secundárias da violência, proposto por Soares e Rua (1996), que sustentam que a violência não se encerra no ato em si, nem nas conseqüências diretas que tem para suas vítimas imediatas. Em lugar disso, suas repercussões se espraiam por diversas esferas da vida de todos aqueles que foram por ela tangenciados, os quais representam um contingente possivelmente enorme, mas ainda não mensurado, de vítimas secundárias ou indiretas.

A análise cruzada dos dados mostra que os impactos mais significativos das violências são, pela ordem, alterar o ambiente da escola, tornando-o mais pesado, faltar às aulas e piorar a qualidade das aulas. Em seguida aparece a perda de motivação para comparecer às aulas, que apresentou associação estatística com as ocorrências violentas nas escolas. (tabela 6.3).

O nervosismo e a revolta, bem como a falta de concentração são os impactos menos expressivos quando se trata dos dados quantitativos. Entretanto, foram muito enfatizados no discurso do corpo técnico-pedagógico: *Manifesta-se de maneira totalmente indisciplinada na sala de aula e transforma o momento de aprendizagem em um verdadeiro inferno.*

Como resultado, as violências no ambiente escolar, tanto nas escolas públicas como nos estabelecimentos privados impõem aos alunos graves conseqüências pessoais, além dos danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança, prejudicando o seu desenvolvimento pessoal.

Tem crianças aqui que, devido a um assalto [ocorrido] outra dia, não conseguem nem assistir aula, [ficaram] nervosas. O professor tem que conversar e não adianta. Então, eu acho que interfere na escola, interfere sim. (Entrevista com diretor, escola privada, Cuiabá)

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, (...) largou tudo o que tinha e está estudando agora aqui. É bem comum. 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 de volta a Ronda Escolar nas saídas da aula. (Entrevista com diretor, escola privada, São Paulo)

TABELA 6.3 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo percepção do impacto da violência sobre a qualidade do ensino, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|----------------------------------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
| O ambiente da escola fica pesado | 44 | 38 | 42 | 34 | 33 | 36 | 35 | 33 | 39 | 43 | 37 | 42 | 48 | 44 |
| A qualidade das aulas piora | 34 | 30 | 30 | 31 | 28 | 30 | 27 | 25 | 31 | 30 | 28 | 35 | 29 | 30 |
| TOTAL (N) | (335850) | (198832) | (83871) | (239376) | (192841) | (357002) | (246279) | (113607) | (459168) | (57630) | (665907) | (1462380) | (50046) | (170511) |

Foi perguntado ao informante: "como você acha que a violência afeta seus estudos. O ambiente da escola fica pesado; Sente que a qualidade das aulas diminui (Marque todas as que forem verdadeiras)" Foram consideradas apenas as respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

No que se refere especificamente aos membros do corpo técnico-pedagógico, como mostra a tabela 6.4, a primeira consequência mais mencionada é a perda do estímulo para o trabalho, indicada pelo mínimo de 35%, em Maceió, e 58%, em Recife. Em segundo lugar, vem o sentimento de revolta, assinalado pelo mínimo de 21% em Belém, e o máximo de 39%, no Distrito Federal.

A terceira repercussão, mais freqüentemente mencionada pelos membros do corpo técnico-pedagógico, é a dificuldade de se concentrar nas aulas, que varia entre o mínimo de 18%, em Vitória, e o máximo de 33%, em Fortaleza. Finalmente, entre 15%, em Belém, e 31%, em Salvador e Florianópolis, assinalaram que perdem a vontade de trabalhar. E entre 15%, em Maceió, e 27%, em Salvador, sustentaram que ficam nervosos ou irritados na escola.

O impacto sobre o desempenho dos docentes foi assim descrito:

A violência tem repercussão na qualidade de ensino. Por exemplo, [quando] um professor se destaca numa escola de periferia, ele já chega na escola sobressaltado. O professor já não dá uma aula de boa qualidade porque sempre fica preocupado com a hora de sair, fica preocupado com os alunos. (Entrevista com diretor, escola pública, Belém)

Além das consequências subjetivamente estimadas, as violências têm impactos objetivos sobre a qualidade do ensino, na medida em que tendem a provocar uma rotatividade dos professores. Estes procuram se transferir para locais onde o exercício profissional se mostre mais seguro, possivelmente abrindo lacunas no quadro de docentes das escolas nas quais ocorrem mais violências. Esse dado é corroborado pelo discurso de diretores, como se constata a seguir: *Eu acho que [a violência] influencia não só as crianças, os alunos, como a nós, como educadores. A cada dia que passa, a gente fica com mais medo, mais intranqüilidade, de vir ao colégio.*

Como mostra a tabela 6.5, esta é uma forma bastante usual dos membros do corpo técnico-pedagógico reagirem às ameaças e/ou agressões. Foi indicada por no mínimo 12% em São Paulo e Florianópolis e por um máximo de 27% em Salvador.

TABELA 6.4 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo percepção das conseqüências da violência sobre o seu desempenho profissional, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Seu estímulo para o trabalho diminui | 49 | 54 | 40 | 44 | 37 | 46 | 58 | 35 | 54 | 47 | 48 | 57 | 42 | 54 |
| Sente-se revoltado | 39 | 35 | 29 | 28 | 21 | 24 | 27 | 25 | 26 | 24 | 25 | 31 | 27 | 35 |
| Não consegue se concentrar direito nas aulas | 27 | 30 | 23 | 23 | 23 | 33 | 30 | 23 | 30 | 18 | 17 | 23 | 19 | 24 |
| Perde a vontade de ir trabalhar | 23 | 27 | 23 | 18 | 15 | 22 | 30 | 15 | 31 | 21 | 30 | 25 | 31 | 28 |
| Fica nervoso e irritado na escola | 22 | 26 | 21 | 19 | 19 | 18 | 21 | 15 | 27 | 24 | 19 | 23 | 22 | 24 |
| TOTAL (N) | (113) | (183) | (216) | (154) | (210) | (153) | (124) | (264) | (165) | (132) | (236) | (220) | (139) | (252) |

Foi perguntado ao informante: "como você acha que a violência afeta seu trabalho na escola: Seu estímulo para o trabalho diminui; Sente-se revoltado; Não consegue se concentrar direito nas aulas; Não sente vontade de ir trabalhar; Fica nervoso e irritado na escola (Marque todas que forem verdadeiras)". Foram consideradas apenas as respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 6.5 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo as formas de reagir às ameaças/violências sofridas, 2000 (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Procurará ser transferido(a) de escola | 26 | 13 | 15 | 14 | 16 | 22 | 21 | 26 | 27 | 17 | 21 | 12 | 12 | 15 |
| Manterá o mesmo rigor no trabalho | 34 | 43 | 29 | 33 | 34 | 29 | 36 | 30 | 30 | 33 | 38 | 34 | 40 | 35 |
| TOTAL (N) | (137) | (201) | (262) | (177) | (255) | (186) | (149) | (315) | (189) | (193) | (215) | (257) | (187) | (311) |

Foi perguntado ao informante: "Se você se sentir ameaçado(a), desrespeitado(a) ou em perigo, o que fará? Procurará ser transferido(a) de escola; Manterá o mesmo rigor no trabalho." (Marque todas que forem verdadeiras)" Foram consideradas apenas as respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Uma outra consequência se expressa em mudanças quanto ao rigor com que são conduzidas as atividades educacionais. Quando indagados a respeito, foram relativamente baixos os percentuais dos professores que sustentaram que manteriam o mesmo rigor no trabalho, variando do máximo de 43%, em Goiânia, ao mínimo de 29%, em Cuiabá e Fortaleza. Ou seja, os que não sustentaram adotar esta atitude variam entre o máximo de 71% e o mínimo de 57%. Evidentemente, se mais da metade dos membros do corpo técnico-pedagógico, em quaisquer das capitais estudadas, se dispõe a ser menos rigorosos no seu trabalho, certamente isso poderá se refletir na qualidade do ensino oferecido.

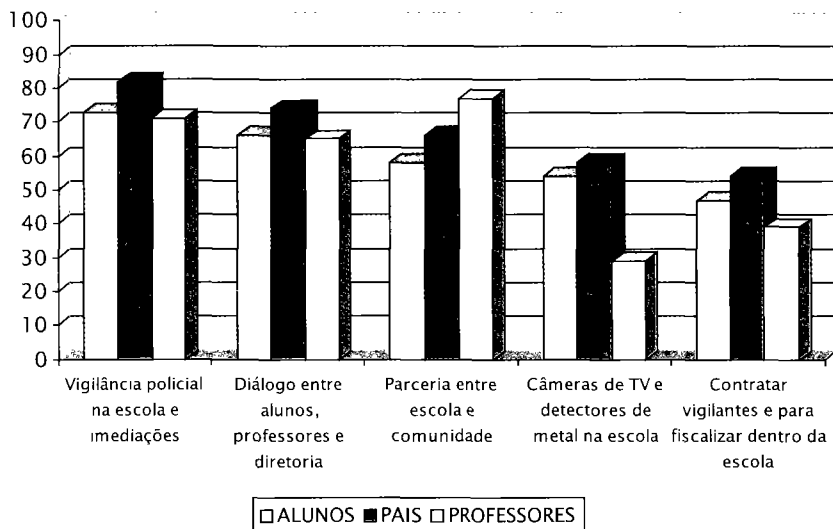
6.2 MEDIDAS CONTRA AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: SUGESTÕES DOS PROTAGONISTAS

Apresentou-se aos entrevistados, no questionário, um leque de medidas para contenção das violências nas escolas, a fim de que selecionassem cinco. Tais providências compõem a seguinte tipologia:

1. Medidas de segurança ou de fiscalização na escola (instalação de detectores de metais na entrada da escola; cercamento com muros altos ou grades de proteção; câmeras de circuito interno de TV; contratação de vigilantes e agentes de segurança para fiscalizar internamente a escola);
2. Medidas preventivas de participação ampliada, baseadas na interação dos atores (estabelecimento de diálogo entre alunos, pais, professores e diretoria para solucionar a violência e parceria entre escola e comunidade);
3. Medidas de segurança dentro e fora da escola (vigilância policial na escola e imediações);
4. Medidas disciplinares orientadas para os alunos (disciplina mais inflexível, com expulsão dos que praticam atos irregulares);
5. Medidas preventivas, calcadas na defesa pessoal (aulas de defesa pessoal para alunos e professores);
6. Medidas reativas, por violência (ter uma arma de fogo para proteger a si mesmo e/ou aos filhos).

No gráfico e na tabela seguintes, tem-se um sumário das proposições de alunos, professores e pais em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal.

GRÁFICO 6.A – Alunos*, pais e membros do corpo técnico-pedagógico, segundo percentual médio das cinco principais medidas indicadas para a contenção da violência, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%)



Solicitou-se aos informantes: "Marque as cinco alternativas que você mais gostaria." Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos, pais de alunos e membros do corpo técnico pedagógico.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Note-se que a proposta de aumentar a vigilância policial nas escolas e imediações obteve uma maior proporção de adesões. Este é um dado comum para todos os atores consultados na pesquisa.

Entre os alunos, tal posicionamento concentrou 73% das adesões. Os membros do corpo técnico-pedagógico apresentam tendência similar (71%), enquanto 82% dos pais têm a mesma opinião. O fato de todos os atores apontarem a vigilância policial na escola e imediações pode indicar que há um certo consenso de que as violências são um fenômeno que vem de fora e ronda a escola, nela adentrando. E que, por isso, há de cuidar também do entorno, ampliando-se a prevenção e a segurança.

A idéia de que as instituições de segurança pública são as encarregadas de garantir aos cidadãos uma convivência segura e livre, respeitando seus direitos civis, políticos e sociais repercute na percepção

quanto à importância da vigilância policial. Contudo, torna-se relevante lembrar que a relação dos estudantes com a polícia é dúbia pois se, de um lado, enfatizam a sua necessidade para a segurança do ambiente escolar, de outro, criticam veementemente a sua atuação.

TABELA 6.6 – Percentual médio de indicação das medidas para a contenção da violência na escola, por alunos, pais de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%)

| | ALUNOS* | PAIS | PROFESSORES |
|---|-----------|--------|-------------|
| Vigilância policial na escola e imediações | 73 | 82 | 71 |
| Diálogo de alunos, professores e diretoria para solucionar a violência | 66 | 74 | 65 |
| Parceria entre escola e comunidade para acabar com a violência | 58 | 66 | 77 |
| Câmeras de circuito interno de TV e detectores de metal na escola | 54 | 58 | 29 |
| Contratar vigilantes e seguranças para fiscalizar dentro da escola | 47 | 54 | 39 |
| Disciplina mais dura: expulsar os que praticam atos irregulares | 41 | 44 | 38 |
| Cercar a escola com muro alto ou grades de proteção | 37 | 34 | 13 |
| Aquisição de arma de fogo como instrumento de defesa pessoal e/ou de outros | 9 | 3 | 1 |
| Obrigar os alunos a prestar serviços à comunidade | | 60 | |
| Total (N) | 4.633.301 | 10.225 | 3.099 |

Solicitou-se aos informantes: "Marque as cinco alternativas que você mais gostaria:". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos, pais de alunos e membros do corpo técnico pedagógico.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

De fato, nos grupos focais, os alunos demandam medidas de segurança, privilegiando em suas falas a necessidade da presença policial

na escola e nas suas imediações. Ao mesmo tempo, porém, exibem uma postura crítica em relação ao tipo de polícia com que se contaria hoje e a forma como a segurança oficial é feita nas imediações e nas escolas.

Do mesmo modo como vários alunos chamam pelo policiamento, também muitos, sublinham o seu descrédito: *Hoje em dia, se o policial pegasse esse cara, só ia enfiar ele dentro do carro e soltar. Para fazer a minha própria segurança, se depender dele, estou morto, né?*

Referindo-se aos problemas de segurança experimentados no ambiente escolar, os estudantes relataram a presença ostensiva de policiais na escola acompanhados de cães e a prática de revistar os alunos, por vezes, apresentadas como corriqueiras no cotidiano deles.

Nas entrevistas foram também ouvidos os agentes de segurança que atuam nas escolas, inclinando-se esses a propor medidas baseadas no maior controle do porte de armas e na presença da polícia:

Deveria haver um maior controle sobre as armas e a polícia deveria estar presente nas escolas durante as 24 horas, ou no período de aulas. Porque policial aqui na escola agora (...) só vêm ver como é que está e já vão embora. Deveriam permanecer durante as aulas aqui na escola. Só aparecem aqui uma vez por semana. Assim, quando vêm duas viaturas com quatro policiais dentro, aí eu abro, levo até a diretora, ela conversa com eles e vão embora.
(Entrevista com agente de segurança, escola pública, Cuiabá)

Os dados apresentados indicam que 66% dos alunos e 65% dos membros do corpo técnico-pedagógico selecionaram o diálogo entre alunos, professores e diretoria como uma das medidas apropriadas para o combate às violências nas escolas. Este é citado pelos pais (74%), com frequência ainda maior (tabela 6.6).

O diálogo foi qualificado nos grupos focais com estudantes como relações diretas entre professores, diretoria e alunos: (...) *Eles estão sentindo o que a gente está fazendo aqui agora: conversar sobre o assunto. Porque conversando a pessoa deixa de pensar besteira, deixa de querer fazer justiça com as próprias mãos. É compartilhar os problemas.*

Atividades como palestras também podem facilitar o diálogo e aproximar alunos e professores: *Tem colégios que dão palestras, trazem os alunos de dentro mesmo pra fazer a palestra, teatro, entendeu? Há uma conscientização melhor (...)*

Quanto às medidas de prevenção por participação – em especial, da parceria entre escola e comunidade para acabar com as violências – os membros do corpo técnico-pedagógico (77%) são mais frequentes que os alunos (58%) (tabela 6.6).

Destaca-se, como um indicador positivo, a vontade destes atores apostarem em medidas de resolução compartilhada do problema, tendo em vista a indicação do diálogo entre alunos, pais, professores e diretoria, e a parceria entre escola e comunidade, como dispositivos importantes para conter as violências nas escolas.

Os estudantes insistem em medidas preventivas de participação ampliada, baseadas na interação da família com a escola: *Melhorar mais a educação, tanto no colégio como familiar (...). Acho que o diálogo também é uma forma.* A escola é vista, aparentemente, como elemento de mediação entre o aluno e a família, cabendo-lhe trabalhar os significados da violência dentro e fora de seus limites a fim de combatê-la, abordando aspectos importantes na vida do estudante que extrapolam os muros da escola e o período letivo.

Os alunos, como os pais – e os membros do corpo técnico-pedagógico, em menor proporção (tabela 6.6), tendem a eleger outras medidas de segurança ostensiva, como câmeras de circuito interno de TV e detectores de metal na escola (54%, 58% e 29%, respectivamente) e contratação de vigilantes e agentes de segurança para fiscalizar dentro da escola (47%, 54% e 39%, respectivamente).

As medidas de segurança ostensiva ou de fiscalização, voltadas para o controle do comportamento dos alunos, muitas vezes constituem experiências traumáticas para os mesmos.

Alguns estudantes relataram situações consideradas invasivas, devido à observação velada de seu comportamento, por meio de câmeras instaladas nas dependências e circunvizinhanças da escola:

Uma das coisas que provocou (...) todo adolescente, [foi] quando se percebem que estão fazendo alguma coisa pelas costas. Ele se revoltou mais ainda. E uma das coisas que provocou essa revolta da galera foi descobrir que tinha câmera escondida (...). (Grupo focal com alunos, escola privada, São Paulo)

Ainda assim, a instalação e uso de câmeras de circuito interno de TV e detectores de metal foram indicadas como medidas importantes para o combate à violência, tanto nos questionários, como nos grupos focais.

Tanto pais (44%) como alunos (41%) e membros do corpo técnico-pedagógico (38%) advogam disciplina mais dura, expressa como a expulsão dos alunos que praticam atos irregulares. (tabela 6.6)

Frisa-se que há legitimidade entre os alunos para a adoção de medidas punitivas contra eles próprios, inclusive a atitude extrema de expulsão dos que praticam atos irregulares. Diversos depoimentos de alunos ilustram tal perspectiva: *Acho que a diretora poderia agir mais, colocar mais moral nos alunos. Haveria casos que poderiam ser evitados. Expulsar logo, (...) porque tem muitos alunos aqui dentro que já brigaram várias vezes, aí briga de novo e mais tarde vai ser expulso.*

Tendem os alunos (37%) e os pais (34%), quase três vezes mais do que os membros do corpo técnico-pedagógico (13%), a indicar a importância de medidas de segurança como cercar a escola com muro alto ou grades de proteção.

Dado o contexto das discussões sobre o tema no país – a reduzida preferência pela aquisição de uma arma de fogo como instrumento de defesa pessoal e/ou de outros chama a atenção: 9% dos alunos, 3% dos pais e 1% dos membros do corpo técnico-pedagógico optaram por esta alternativa (tabela 6.6).

Na realidade, os dados sugerem que a posse e o porte de uma arma por membros da comunidade escolar são vistos como um problema, e não como uma solução. Como sustentam alguns orientadores educacionais, a *lei que proíbe o uso de armas*⁹³ deveria servir para diminuir a quantidade das que circulam todos os dias nas mãos de pessoas despreparadas e com o intuito de praticar mais violência: *Eu sou completamente favorável [à lei que proíbe o uso das armas]. Eu acho que tem que proibir mesmo porque não é todo mundo que está preparado para usar armas. Violência não se combate com violência!*

A este respeito, os dados qualitativos são bastante elucidativos, deixando clara a busca de mecanismos para coibir o porte de arma nas escolas. Especialmente a revista na entrada do colégio é apontada por diretores de escolas públicas como uma das medidas que deveriam ser tomadas para impedir a entrada de armas nas escolas: *Eu já tomei várias medidas, uma das que eu mais gostei foi a revista na entrada.*

⁹³ O art. 10 da Lei n.º 9.437, de 20/02/1997, aponta a proibição de menores de 18 anos terem em sua posse uma arma de fogo.

Neste sentido, vários analistas consideram que em algumas áreas, nos EUA, a taxa de atos criminosos e a presença de armas nas escolas estariam se reduzindo devido a tal endurecimento, ou *hardening the target*, tanto pelo aumento do controle dos de fora como dos de dentro – identificando entrada e saída. Mas reconhecem que tais medidas não resolvem, nem eliminam a potencialidade de irrupção de violências a longo prazo, apenas as reprimem.

Assim, merece maior atenção a advertência de Flannery, para quem o ambiente escolar é propício à reprodução de medidas tradicionais, mais comuns, no plano de “endurecimento”: “administradores e responsáveis por distritos escolares, a fim de combater o crime, instalam detectores de metais, guardas de segurança exigem o uso de uniforme e fazem revistas aleatórias aos armários dos jovens” (1997: 24). Na mesma linha, estariam as medidas de “tolerância zero”: imediata suspensão e expulsão quando se traz armas; policiamento ostensivo na escola; tratamento dos incidentes violentos como atos criminais a serem resolvidos pela justiça comum, em lugar do pessoal da escola; criação de programas alternativos para os “alunos problemáticos”.

Há nos depoimentos outras propostas que não aparecem nos dados quantitativos, apresentando uma grande diversidade de medidas para combater a violência, incluindo as especificidades e diferenças entre os grupos.

Dentre essas, chama atenção a valorização do apoio de psicólogos nas escolas, focalizando a violência sob uma perspectiva psicológica e não social:

O aluno que tivesse se danando ou então brigando, começando a brigar, aí (...) alguma psicóloga ou então alguma pessoa assim, (...) ia chamar aquele menino (...) não? “Menino, vem cá”. Ou então chamava essa sala aqui, por exemplo, como nós estamos conversando: “Não, vamos conversar”... “Por que você faz isso, por quê?” (Grupo focal com alunos, escola pública, Fortaleza)

A violência parte de um só elemento. No momento em que a cabeça está num distúrbio (...) ele já procura confusão com todo mundo, já incentiva você a brigar. Na minha opinião, deveria haver um psicólogo em cada colégio. -Atendendo essa pessoa, [ela] não vai ser violenta, nem vai gerar

violência entre os colegas. (Grupo focal com alunos, escola pública, Rio de Janeiro)

Um outro papel de especial relevância cabe à cultura e à educação, que proporcionam um engrandecimento, levando ao resgate da auto-estima, a uma conscientização dos problemas e das desigualdades, possibilitando superá-los e gerar solidariedade. O fortalecimento de auto-estima dos alunos serve para combater o preconceito e é visto, por professores e diretores, como um meio eficaz para *ultrapassar barreiras*:

Eu gosto muito de trabalhar [a] auto-estima. Porque quando a pessoa sabe que ela tem valor, que ela é importante, que ela é capaz, ela abre mais o leque para lutar, ultrapassar as barreiras. (Entrevista com diretor, escola privada, Distrito Federal)

Nas estratégias adotadas a fim de combater as violências, duas têm apresentado bons resultados. Uma delas é a melhoria da relação da escola com a comunidade e a outra é a abertura de canais de expressão dos alunos: *Devia ter mais atenção para os alunos porque (...), a gente passa a maioria do nosso tempo na escola.* Deposita-se na escola, portanto, uma responsabilidade no tratamento da violência, mediante a criação de um ambiente (Avancini, 2001) mais amistoso e de cooperação, onde todas as partes – aluno, professores, pais, etc. – estariam envolvidas.

A expectativa da escola ser uma agência privilegiada para o combate das violências e das culturas de violência, viria, por outro lado, encontrando ressonância em experiências que destacam profissionais que combinam as funções formais de docentes com a de articuladores entre a escola e a família, ou na postura dialógica nas relações com os alunos. Também os alunos sugerem ter importância uma grade curricular mais flexível, com apelo a linguagens da arte e outras, em que lições de vida sejam enfatizadas.

Vale assinalar ainda os relatos de redução dos atos de vandalismo em conseqüência da mudança física do ambiente escolar, realizada por intermédio do envolvimento e participação direta dos alunos e da comunidade, o que permite que valorizem e mantenham o patrimônio da escola, que passa a ser visto como um bem coletivo.

6.3 POR QUE UMA ESCOLA TORNA-SE VIOLENTA?

É possível constatar, na literatura, que algumas escolas são historicamente violentas; outras, passam momentaneamente por tais situações (Debarbieux, 1999). Esta visão exclui determinismos, mesmo em áreas caracterizadas por exclusões, o que assegura espaço para ações de prevenção e combate à violência⁹⁴. Assim, há violências que podem ser ocasionais; e há outras, mais permanentes, que dependem tanto de condições internas como externas as escolas.

Uma primeira situação refere-se ao entorno, espaço sócio-geográfico no qual o estabelecimento está localizado, pois encontram-se algumas escolas seguras em locais considerados extremamente perigosos, com grande incidência de ocorrências violentas, e vice-versa. Exemplo disso é uma escola pública situada na periferia do Rio de Janeiro, considerada privilegiada em relação às demais. As suas dependências são conservadas como novas, com professores formando um corpo coeso: *unidos em prol do ensino*.

Segundo os professores, os alunos encontraram um ambiente de amizade e respeito, e por isso ajudam na conservação do colégio: *A escola acaba não sendo violenta. Acaba sendo, de fato, pública. O próprio aluno toma conta*.

Os alunos, por sua vez, enfatizam a ótima qualidade da segurança da escola, embora as medidas se restrinjam ao controle de entrada, mediante o uso de uniforme e apresentação de caderneta. Constata-se a existência de um ambiente *calmo, saudável, bom, o que propicia um melhor aprendizado*, e os alunos consideram ótima a qualidade de ensino, estimulando suas próprias pesquisas: *você não vem aqui só para giz e quadro*.

Nessa escola os alunos têm um grêmio organizado e cada turma possui um representante e um suplente. Há também um professor

⁹⁴ Esta constatação chamou atenção para a necessidade de retornar a escolas caracterizadas por diferentes situações de violência a fim de melhor entender tais variações. Na ocasião, selecionou-se, para este retorno às cidades do Rio de Janeiro, Cuiabá e São Paulo e o Distrito Federal.

representante, que age como um conciliador da turma e representa o colégio em reuniões de pais, os quais têm uma participação freqüente nas atividades escolares. A Direção tem um discurso que frisa as bases democráticas da administração, enfatizando o diálogo como forma de interação com o aluno, que desenvolve o sentimento de pertencimento. Os professores, por sua vez, também manifestam este sentimento, inclusive incorporando seus próprios filhos à comunidade escolar.

Focalizando ainda a questão do entorno, um outro exemplo encontra-se em um bairro da periferia de Cuiabá – de vizinhança considerada bastante perigosa – onde há uma outra escola pública relativamente segura. Os alunos que a freqüentam, em geral, são moradores do bairro, assim como a Direção.

Ao analisarem o papel da escola, os alunos a percebem como um espaço de socialização e encontro, onde as relações de afetividade são construídas e vividas entre os alunos e com os professores, Direção e coordenação. O papel da Direção é garantir a segurança do espaço escolar, estabelecendo controle rígido de entrada de pessoas estranhas no estabelecimento: *„Antes que eles apareçam por aqui nós tomamos nossas providências.*

Os exemplos analisados sugerem que o fator mais relevante na construção de uma *Cultura de Paz* nas escolas é justamente a construção de um senso de pertencimento a uma comunidade escolar democrática por parte de todos aqueles que têm algum tipo de relação com este espaço:

Essa escola era inteiramente pichada por fora. Desde que nós viemos para cá já encontramos a escola assim. Mas foi uma coisa que não nos preocupou, a pichação externa. „A gente começou a fazer um trabalho de conservação interna. Até o momento em que a própria comunidade, usuários da quadra, alunos ou não-alunos, se prontificaram e pintaram a escola. E não foi pichada. Você pode perceber que não tem uma pichação aqui. Se você percorrer as escolas aqui da vizinhança, vai perceber que esta é uma das poucas escolas que não tem [pichações]. Por quê? Porque foram eles mesmos que pintaram e eles mesmos a que mantêm. Porque existe uma relação de confiança entre a escola e a comunidade, eles sabem que a escola não vai chamar a polícia para resolver questão de briga, de drogas. (Entrevista com diretor, escola pública, São Paulo)

O depoimento acima introduz uma nova dimensão quanto ao fomento de vínculos com a comunidade.

Como as situações estudadas são de escolas que apresentam menores índices de violência, embora localizem-se em vizinhanças

violentas, há vários momentos em que o estabelecimento de vínculos com a comunidade traz implicações, como a necessidade de lidar com os traficantes de drogas e as gangues.

Um exemplo típico encontra-se na periferia do Rio de Janeiro, em que a diretora de um estabelecimento recorre à “política da boa vizinhança”, procurando manter um bom convívio com os traficantes, incluindo-se aí vários ex-alunos da escola. Segundo ela, é preciso *não bater de frente*, na tentativa de promover um ambiente adequado aos alunos. De fato, os alunos afirmam que a diretora é bem-sucedida. Embora se constate bastante rigidez em relação às regras de disciplina, fator que costuma não ser apreciado, os jovens referem-se à Direção com apreço: *eu considero o pessoal da diretoria como se fosse uma família*.

Em outra escola na qual, além da interferência de traficantes, há tiroteios e atuação de policiais violentos, os jovens reclamam da revista que acontece em espaço público, tanto por parte dos policiais quanto dos traficantes. Entretanto, eles não equiparam os bandidos à polícia; espelhando boa parte da população que vive em zona de tráfico, os alunos relatam que confiam mais nos traficantes que na polícia: *Se acontece alguma coisa na nossa casa, (...) ninguém vai chamar a polícia. (...). Às vezes é melhor confiar no bandido do que na própria polícia*.

Este contexto afeta os alunos que afirmam sentir medo e insegurança nas dependências da escola. O ensino também é prejudicado, já que, quando há tiroteio, o colégio é fechado e existe um clima de medo e incerteza. No entanto, os professores são considerados muito bons, bem como a qualidade do ensino, e os alunos se mostram satisfeitos com relação às atividades de lazer e desportivas oferecidas.

Os jovens também consideram a estrutura física da escola e à disciplina aquém dos parâmetros ideais. A diretora corrobora esses relatos e afirma que a violência aumentou muito nos últimos cinco anos, inclusive com relação aos tóxicos, dizendo ainda que no período noturno os alunos são mais violentos, bem como há maior incidência de depredações e pichações.

Esta situação se inclui, ainda, em uma outra dimensão socioorganizacional, ou seja, a degradação no ambiente escolar, tendo por base uma grande dificuldade de gestão, estruturas físicas precárias, entre outros aspectos.

Os problemas na estrutura física são observados em outra escola, que se encontra em péssimo estado de conservação e manutenção, conforme atestam os alunos: chão e paredes depredados e pichados; portão de entrada totalmente aberto, sem a presença de vigias ou porteiros; maioria das portas, carteiras e cadeiras quebradas; quadra de esporte esburacada; cozinha malconservada e malcheirosa:

Está tudo caindo aos pedaços, o banheiro todo sujo, as salas pichadas. Nós estudávamos nessa sala até a semana passada, e como não dava para estudar aqui, nós mudamos para aquela melhorzinha. É uma verdadeira poluição visual. Você chega num lugar assim tão feio, não dá nem vontade de entrar. Parece uma cadeia! (Grupo focal com alunos, escola pública, Cuiabá)

Os alunos também se queixam da falta de segurança, pois como o portão fica constantemente aberto é comum a presença de gangues externas à escola. A falta de condições adequadas de funcionamento provoca desestímulo e desinteresse. Paralelamente, os problemas de relacionamentos com a Direção e Coordenação também são citados, predominando atitudes autoritárias e repressoras dessas em relação aos jovens.

A transferência de alunos “problemáticos” representa outra situação na qual a escola passa a ser menos violenta. A exemplo disso, no Distrito Federal, uma escola considerada muito violenta, deixou de sê-lo, segundo informaram os alunos, porque os membros de gangues foram transferidos⁹⁵.

Tal situação também é encontrada em outra escola localizada em área central de Cuiabá, que atende alunos de diversos bairros periféricos. Os atores entrevistados foram unânimes em informar que o colégio já foi violento, mas em função da transferência dos alunos “problemáticos”, *tudo ficou resolvido, apesar da fama que permanece!*

Ressalte-se, nesse caso, que, quando a escola esgota as possibilidades de lidar com esses alunos, recorre-se ao Conselho Tutelar que a apóia, intercedendo junto às famílias e ao Juizado de Menor:

⁹⁵ Apesar disso os estudantes descreveram atitudes autoritárias por parte da diretora, ressaltando ainda o seu absentismo: *Ela nunca está por aqui. Quando aparece é pra dar ordens. O nosso grêmio está desativado por ordem dela. A gente não pode fazer mais o intervalo cultural que rolava durante o recreio.*

Agora no final, a maioria deles já desistiu ou foi transferida. Talvez, porque há, quer queira ou não, uma pressão, que não é exatamente ficar livre desses alunos, mas trabalhar com eles. Nós tentamos direto. E quando a gente pede para o Conselho Tutelar é porque aqui já não há mais clima. Não tem mais condições de continuar porque já está desgastado. Mas enquanto nós podemos, nós trabalhamos. (Entrevista com diretor, escola pública, Cuiabá)

Esse tipo de aluno apresenta-se como um problema comum das escolas públicas, uma vez que não há como deixar de aceitar matrículas, porque junto com elas vêm os alunos “problemáticos” que a escola desconhece, ou então, às vezes, as aceitam por intermediação dos Conselhos Tutelares, em virtude de que tais jovens não têm condição de ficar em outras unidades.

Ainda sobre a mudança da tipologia da escola – de mais violenta para menos violenta –, tem-se as ações da Direção que buscam valorizar os alunos, estimulando o sentimento de pertencimento à escola, o respeito e o diálogo entre todos os atores do ambiente escolar, conforme ocorre em uma escola de São Paulo, localizada em um bairro operário.

Segundo o diretor, que foi chamado somente para trabalhar por alguns meses e acabou permanecendo, a escola era considerada um “*circo dos horrores*”. Essa impressão é confirmada pela fala de uma das alunas, ao relatar que quando veio à escola pela primeira vez sua mãe *disse que parece a Febem*. E as causas dessa situação eram atribuídas à diretora anterior, que não permanecia na escola, portanto, não acompanhava as atividades desenvolvidas pelos alunos e corpo técnico-pedagógico, muito menos cuidava da conservação de seu estado físico.

Quando um aluno queria mudar para outra escola do bairro ou arrumar um emprego, o fato de ter estudado naquela representava um obstáculo, pela baixa credibilidade que tinha: *Se você fosse procurar um emprego e falasse que era da (...) você era considerado baderneiro e drogado*. Entretanto, depois que mudou o diretor a escola nasceu de novo. *É como se tivesse demolido e feito tudo de novo*.

O diretor conta que seu principal segredo foi trabalhar em equipe, com a mesma filosofia, respeitando as regras estabelecidas pela escola, bem como valorizar os alunos, resgatando a auto-estima, por meio do estímulo ao diálogo. Assim, o sentido de pertencimento a esse ambiente escolar, incluindo a conservação da sua estrutura física, se faz presente, combinando respeito e liberdade.

Tal relato é corroborado pelos alunos quando comentam sobre a reforma pela qual passou a escola, uma vez que era de chão de madeira estragada e havia ratos no local. Quando chovia não podiam ter aulas: *a escola era um lixo, tudo caindo aos pedaços*.

Hoje, a escola é uma das mais procuradas do bairro, tida como modelo, e todas as pessoas que têm algum tipo de relação com esse espaço exibem seu apreço: *eu gosto tanto que venho de domingo a domingo; o que a escola oferece prende a gente aqui*. Ressalta-se, ainda, que o fato de o diretor e de seu vice serem da comunidade facilita o contato com os alunos e suas famílias.

Em caso contrário, uma escola do Distrito Federal, indicada inicialmente como menos violenta, tornou-se mais violenta, segundo opinião dos informantes, devido à presença de *grupinhos que gostam de brigar na escola*. Um fato que talvez explique esse incremento, ainda que os alunos atribuem a pessoas de fora da escola, é consumo de drogas nos seus arredores.

Afirmar que as violências nas escolas representam um estado e não uma característica de uma ou outra delas ou do sistema escolar, significa assumir que esta condição muda com os processos pelos quais cada estabelecimento passa, em especial mudanças na administração e a relação com diretores e professores da escola. Os dados apontam posicionamentos por parte da administração que produziram mudanças no perfil da escola em relação às violências: o estreitamento da tolerância quanto às regras (portão sempre fechado, maior controle da entrada e saída da escola, exigência de uniforme, transferência); a democratização do ambiente escolar, aproximando alunos, professores e corpo administrativo da escola e a comunidade em geral; e melhoria e conservação da estrutura física.

A percepção do fenômeno das violências nas escolas é produto de uma construção a partir de histórias vividas e recolhidas pelos diversos atores em suas memórias e nas relações sociais que estabelecem ao longo de suas vidas. Nessa medida, as violências são percebidas como um fenômeno comum e corriqueiro no cotidiano daqueles que já vivenciaram situações ligadas a roubo, ameaças, assalto, discriminação, vandalismo, atitudes autoritárias, brigas, etc.

Assim, tendo como meta escolas sem violências, é de indiscutível importância identificar medidas para que essas se apresentem como espaços seguros para todos os seus membros. Certamente, é consensual na sociedade que a segurança escolar constitui um valor em si mesma, uma vez que afeta a vida, a integridade física, emocional e psicológica de alunos, professores, funcionários e pais. Ademais, a violência ou a ameaça de violência – em suas diversas modalidades – tem um impacto direto

na qualidade da educação, no modo como professores e estudantes desenvolvem seu trabalho em sala de aula, no ambiente escolar, no rendimento dos alunos e na qualidade de vida das suas famílias.

Os pais sofrem perdas e danos ou vivem com o receio constante de que seus filhos venham a ser vitimados pela violência dentro ou nas imediações das escolas. Os alunos perdem dias letivos por terem sido ameaçados por danos físicos ou emocionais, ou, ainda, porque suas escolas são obrigadas a suspender as aulas por estarem em situação de insegurança e/ou de funcionamento precário devido à depreciação das suas instalações, móveis e equipamentos.

Remetendo-se exclusivamente aos profissionais da educação – professores, orientadores, diretores, supervisores, e outros –, salienta-se que, ao atuarem em ambientes de insegurança e ameaça, eles se tornam menos capazes de desenvolver todo o seu potencial, são menos criativos em suas aulas e pouco motivados a comparecer às escolas. São também constantes os pedidos de transferência e, conseqüentemente, a substituição destes profissionais. Obviamente, a rotatividade dos profissionais tem um impacto extremamente negativo na qualidade do ensino. Há de se considerar que tal alternância, sobretudo de professores, influencia as relações dos estudantes e da comunidade com a própria escola, aumentando a frustração e provocando insatisfação e isolamento.

Diante de tal contexto, as especificidades nacionais devem ser consideradas para o desenho de políticas públicas. Para tanto se faz necessário: enfatizar a importância da educação e dos serviços de atenção especializados voltados para “convivência cidadã”; conjugar participação com responsabilidades sociais; resgatar a confiança nas instituições, espaços de socialização; e proporcionar oportunidades para atividades culturais, de integração comunitária e trabalhos com a família, entre outros. Todas essas diretrizes indicam que políticas devem ser firmadas nas ações de prevenção das violências e não basear-se em medidas repressivas.

Em relação à escola, tendo como base o conhecimento humano acumulado, deve haver uma preocupação com propostas pedagógicas mais atraentes às linguagens juvenis. Destaca-se, também, a importância de enfoques integrais, ou seja, lidar com diversos campos de vida, e considerar os jovens como importantes protagonistas das políticas públicas educacionais.

6.4 RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS, ESTRATÉGIAS E MEDIDAS CONTRA AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Considerando a literatura sobre violências nas escolas, o acervo de ensaios e pesquisas promovidos pela UNESCO⁹⁶ e o conteúdo desta pesquisa, é possível sistematizar um conjunto de recomendações a serem acionadas pelo Poder Público nas instâncias federal, estadual e municipal.

As medidas contra as violências nas escolas partem de algumas premissas gerais:

- i) embasamento em conhecimentos concretos sobre a escola, principalmente por meio de diagnósticos e pesquisas;
- ii) legitimação pelos atores/sujeitos envolvidos, o que pressupõe a participação da comunidade escolar, em especial diretores, professores, funcionários e alunos;
- iii) monitoramento, por intermédio de processos de avaliação permanente, em vários momentos e por distintos tipos de avaliação, uma vez que toda medida depende de conjunturas e quadros diferenciados quanto a recursos e tipos de violências registrados, quer nas escolas, quer no seu entorno.

Indica-se também, como princípio que se deve ter por base, a existência de vontade política que sustente a prevenção e erradicação da violência enquanto política pública. A responsabilidade, neste sentido, cabe a toda a sociedade e não se trata de propriedade de uma administração, uma vez que muitas medidas, em particular as que lidam

⁹⁶ Entre outros, WASELFIŠZ, Júlio Jacobo “Mapa da Violência: os Jovens do Brasil” – Rio de Janeiro: Garamond, 1998; SALLAS, Ana Luisa *et al.* “Os Jovens de Curitiba: Esperanças e Desencantos, Juventude, Violência e Cidadania” – Brasília: UNESCO, 1999; GOMES, Candido Alberto “Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: traduzindo em atos, princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais”, Brasília: UNESCO e Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, 2001; WERTHEIN, Jorge, “Juventude, Violência e Cidadania”, Brasília, UNESCO, 2000; WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio, “Fundamentos da Nova Educação”. Cadernos UNESCO Brasil, volume 5, Brasília, 2000; CUÉLLAR, Javier Pérez (org.) “Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento”, Campinas: Papirus, Brasília: UNESCO, 1997.

com o simbólico, a cultura e o imaginário, requerem certo prazo de maturação⁹⁷. O combate às violências nas escolas deve aparecer como parte da agenda pública de sedimentação da democracia e não como problema dos jovens ou da escola, o que pede investimento crítico continuado por muitas agências.

Tem-se também como premissa que, cada vez mais, a prevenção e erradicação das violências nas escolas exigem relacionar conhecimento sensível, ético, valorização do jovem, criação de um clima agradável e participativo, com conhecimento especializado e transdisciplinar, bem como análises sobre segurança pública, segurança escolar.

Por outro lado, há que ter presente que a violência, quer se realize nas escolas quer em outras ambiências, vem se afirmando – não apenas por ações isoladas, por mais aterradoras que sejam – como os atos que sangram e matam. Estes são legitimados e reforçados por uma cultura sutil de impunidade, desrespeito aos direitos humanos, abuso de poderes, intolerâncias e preconceitos de várias ordens. Esta tende a aparentar-se como marca da contemporaneidade, levando à banalização da violência na sociedade e ao medo que fragilizam a autoestima especialmente dos jovens. Portanto, deve-se assumir, como premissa maior, a importância da construção de uma *Cultura de Paz*, que

...está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta de conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais – o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião – e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis (Werthein in UNESCO, 2001: 6)

Uma perspectiva de *Cultura de Paz* afasta as posturas por repressão e aposta, em especial, na prevenção. Pressupõe o combate às desigualdades e exclusões sociais e o respeito aos direitos de cidadania,

⁹⁷ Segundo (Flannery, 1997: VII.1) “Comportamentos agressivos são estáveis, crônicos, sendo difíceis de ser alterados por intervenções de curto termo e limitados se centrados em currículos”

evitando vieses culturalistas ou economicistas quanto aos seus significados.

Para tanto há que se contar com profissionais respeitados pelo seu conhecimento e pedagogia dentro e fora da sala de aula, cabendo ao Poder Público investir em formação e reciclagem desses profissionais, bem como adotar estratégias para fazer prevalecer o respeito aos direitos e deveres do professor. Torna-se necessário contar com uma educação de qualidade e com currículos de formação pedagógica afins aos pilares do conhecimento (Delors, 2000), como também com uma insistência na humanista.

A escola pode ser um local privilegiado de combate às violências, na medida em que reúne uma série de atributos e características que se destacam como irradiadoras para a comunidade e a sociedade, quais sejam:

1. por ser um lugar de encontro da diversidade cultural, o que aumenta sua capacidade de amalgamar conflitos que vêm de fora e, também, a habilita para formas criativas de solidariedade;
2. por seu potencial estratégico para tecer relações com a comunidade e especialmente com a família, já que diversas avaliações de programas de prevenção de conflitos nas escolas vêem os pais como importantes parceiros para tal fim;
3. pela possibilidade de experimentar medidas de prevenção e acompanhar tanto a população-foco como as experiências implantadas de políticas públicas;
4. pela sua importância junto aos alunos quanto à formação de valores e transmissão de conhecimentos, o que tem prosseguimento nos processos de interação não somente entre professores e alunos, mas entre os próprios estudantes.

Diversos projetos voltados ao combate à violência nas escolas têm sido implementados em vários países. Por exemplo, o Projeto Sevilha (Sevilha Ante Violência Escolar – SAVE), iniciado em 1995, nasceu com o objetivo de buscar alternativas para o problema da violência na escola. O desenvolvimento do projeto atingiu seu ponto culminante com o estabelecimento de um modelo global de intervenção educativa, mediante uma proposta baseada na análise da escola como uma arena complexa de encontro de dois eixos trabalhados no Save: o das relações interpessoais e o das atividades ensino/aprendizagem.

O modelo parte do ponto de vista psico-educativo e da escola como um lugar de vida em comum entre os jovens, onde todos os

membros da comunidade – famílias, professores e alunos – devem estar representados. O *SAVE* concebe a escola como um local onde a coabitação deve ser tratada de maneira democrática, a atividade de instrução deve ser cooperativa e a educação deve ultrapassar a instrução, penetrando no domínio da formação de valores pela educação de sentimentos e emoções sociais (ver sobre o Projeto SAVE, Ortega, 2001).

O *SAVE* é um processo de intervenção social constituído por grupos de alunos que se reúnem para abordar as dificuldades existentes e procurar soluções. Estes grupos são chamados de “círculos de qualidade”.

Blomart (*apud* Debarbieux e Blaya, 2001) menciona países da União Européia no seu informe sobre *Iniciativa, Violência na Escola* (1999) por meio da Comissão Européia, e relata os projetos em curso e as políticas dos estados-membros na luta contra a violência. A maior parte dos programas de prevenção realizados na Europa tem relação com instrução cívica e educação para a cidadania e educação para a saúde. Os ministros dos vários países insistem na necessidade de promover as competências sociais, emocionais e dar sentido aos valores entre as crianças e adolescentes. Estes programas nem sempre são conduzidos pela iniciativa governamental, senão por organismos como a Cruz Vermelha, serviços médicos, associações que trabalham em favor da paz. Algumas experiências são desenvolvidas pelos próprios professores.

A análise de mais de 300 programas de prevenção sobre a violência em Quebec identifica elementos que intervêm nos resultados obtidos no meio escolar, com ações que devem alcançar ao mesmo tempo os indivíduos e a escola, a família e a comunidade. O projeto deve: (1) ser calcado nos recursos locais e na revalorização do entorno; (2) ter objetivos claros e tangíveis; (3) estabelecer alianças com a comunidade, possibilitando a participação de todos os envolvidos nos processos de tomada de decisão; (4) enriquecer as competências e a autonomia; (5) utilizar diferentes estratégias de intervenção.

Nos Estados Unidos existem vários projetos dedicados ao combate à violência e uso de álcool, cigarro e drogas ilícitas dentro e ao redor das escolas (*Working Against Violence Everywhere, School Violence Prevention Program, Schools Teaching Options for Peace*, etc.). Muitos desses projetos são iniciativas da própria sociedade civil, como o *Students Against Violence Everywhere* (SAVE), criado em 1989 por iniciativa de estudantes da escola secundária *West Charlotte High School*, revoltados com o assassinato de um colega na escola.

Atualmente o SAVE atua em escolas de 28 estados norte-americanos e no Canadá, promovendo grupos de discussão nos quais voluntários orientam os estudantes a discutir e desenvolver alternativas para a resolução de conflitos e a aplicar o que aprendem em projetos de combate a violência no ambiente escolar e comunitário.

Os governos federais, estaduais e locais nos Estados Unidos têm aprovado leis e fundos para apoiar iniciativas como o SAVE. Nesse sentido, o Programa *Safe and Drug Free Schools* (SDFS) é o principal instrumento do governo federal norte-americano para estimular, articular e promover projetos que utilizam recursos federais, estaduais ou locais.

Entre os programas desenvolvidos com o auxílio do SDFS está o *After School Program*, que promove a abertura das escolas após o horário regular das aulas, oferecendo aos estudantes um local seguro para a prática de atividades esportivas, culturais além de reforço escolar. Segundo pesquisa da *National Association of Elementary School Principals* (NAESP)⁹⁸, divulgada em setembro de 2001, 67% das escolas públicas de ensino fundamental ofereciam aos alunos atividades após o horário regular de aulas.

Em geral, o *After School Program* possui três componentes principais: o acadêmico, que visa melhorar o desempenho dos estudantes, através de laboratórios de reforço escolar em várias matérias, tais como literatura, matemática e computação; o componente recreativo, que em várias localidades, devido a falta de espaços, é a única opção dos jovens de se engajarem nesse tipo de atividades, muito importantes para o desenvolvimento de habilidades de cooperação e resolução de problemas; e o componente cultural, que assim como as atividades recreativas, pode ser a única opção de muitos jovens em conhecer novos potenciais.

Ainda segundo a pesquisa da NAESP, o *After School Program* vem conseguindo alcançar dois resultados relevantes. O primeiro é melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; o segundo é retirar os jovens das ruas no período entre o encerramento do horário escolar e o fim do expediente de trabalho dos pais, de modo a evitar seu envolvimento com gangues e traficantes de drogas que são importantes fatores de violência nas escolas norte-americanas.

No Brasil, o programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, criado pela UNESCO, é o resultado de várias pesquisas sobre

⁹⁸ <http://ojjdp.ncjrs.org/resources/afterschoolrelease.pdf>

violências envolvendo jovens no Brasil, quer como vítimas, quer como agentes diretos. Nessas pesquisas, foi constatado um aumento dos índices de agressão e criminalidade entre a juventude, principalmente nos finais de semana, onde os jovens alegam falta de espaços e impossibilidade de participar de atividades sociais e culturais.

O programa de abertura das escolas nos finais de semana cria espaços alternativos para atrair os jovens, trabalhando com os mesmos nas dimensões artísticas, culturais e esportivas, promovendo outros espaços para o exercício do protagonismo juvenil.

Um exemplo desse trabalho é o *Projeto Escola de Paz*, iniciativa conjunta da UNESCO e do Estado do Rio de Janeiro, onde cerca de 250 escolas públicas abrem suas portas nos finais de semana, aproveitando os talentos e a produção cultural da própria comunidade em áreas de maior vulnerabilidade social. Este mesmo projeto está sendo realizado em outros estados do Brasil; na Bahia, com o nome de *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*; no Mato Grosso, *Abrindo Espaços*; e em Pernambuco, com o nome de *Escola Aberta*.

A seguir, expõe-se, em plano indicativo, uma lista com recomendações de medidas e programas de prevenção e de contenção da violência nas escolas.

6.5. RECOMENDAÇÕES

As recomendações que se seguem estão relacionadas com a implementação de políticas públicas que focalizam as violências nas escolas e requerem o apoio dos governos federal, estaduais e municipais e da sociedade civil. No âmbito da escola, ressalta-se que a participação de todos os envolvidos é fundamental: professores, alunos, funcionários, pais, mídia, polícia, etc., tendo como princípio que programas bem-sucedidos podem alterar a situação das escolas, criar novas expectativas, possibilitando relações sociais mais produtivas, positivas, prazerosas e de pertencimento.

As secretarias estaduais e municipais de educação devem acompanhar a implantação de medidas contra a violência nas escolas, assessorando e facilitando a execução de políticas, treinando e avaliando os vários componentes dos programas acionados nas escolas. Compete-lhes, ainda, contribuir com a preparação de pessoal e material para o treinamento de funcionários, além de discutir as políticas de gestão e segurança com autoridades escolares e com a comunidade.

Cuidados com o entorno ou vizinhança da escola – zonas seguras

- Colocar semáforos, passarelas e faixas de pedestres perto das escolas para proteção dos jovens, do corpo técnico-pedagógico e dos pais.
- Cuidar do bom estado da iluminação, nas imediações das escolas.
- Criar serviço de controle de venda de bebidas alcoólicas a menores em estabelecimentos ou locais próximos às escolas.
- Proibir a existência de estabelecimentos de jogos de azar em suas imediações.
- Adotar e aperfeiçoar mecanismos de controle para coibir a circulação das drogas ilícitas.

Lazer – abertura do espaço escolar

- Implantar programas de abertura das escolas no final de semana com proposta de envolvimento da comunidade, da família e dos alunos em atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer, com a tônica em educação para a cidadania e na construção de uma *Cultura de Paz*⁹⁹.
- Promover atividades que envolvam os alunos da escola, os jovens, a comunidade e, em especial, a família, no decurso de linguagens afins aos jovens, como a arte, a cultura e os esportes, a partir da abordagem de temas sobre cidadania.

⁹⁹ Tal proposta não se confunde com programas pontuais de simples abertura das escolas nos finais da semana que contam com experiências várias no Brasil (ver Gonçalves e Sposito, 2001), mas se alinha aos princípios expostos pela UNESCO (2001), combinando pesquisas e sistemas de avaliação continuada; cuidado com o conteúdo ético e qualidade artístico-cultural das atividades e montagem de complexa engenharia de gestão democrática ampliada, levantamento de talentos na comunidade e acompanhamento do programa quanto a intervenção em formas de interação social (ver também sobre tal proposta, a criação de *Escolas de Paz* no Rio de Janeiro, em Abramovay *et al.*, 2001).

Interação de escola, família e comunidades

- Promover a sensibilização das famílias e da comunidade em que se situa a escola, com relação ao problema da violência e a necessidade e possibilidade de sua redução.

Atividades de cunho transdisciplinar

- Conscientizar os alunos quanto às conseqüências do uso de armas e drogas, de roubos e assaltos, bem como aos diversos tipos de preconceitos, discriminações, intolerâncias, atos que incorram em humilhação, desrespeito, preconceito contra homossexuais e atitudes discriminatórias quanto às diferenças étnicas e de gênero.
- Lançar uma campanha de combate à violência nas escolas com apoio dos meios de comunicação de massa, do CONSED, da UNDIME e de outras instituições de mobilização.

Clima da escola

- Cuidar do estado físico e limpeza das várias dependências da escola – pátios, banheiros e salas de aula – criando ambientes agradáveis, com boa ventilação e iluminação, mobiliário em bom estado e espaço adequado para realização das atividades escolares e de lazer.
- Garantir a participação dos jovens, equipe técnico-pedagógica e pais em distintas atividades, desenvolvendo um sentido de adoção e pertencimento a esta.
- Contar com espaços para laboratórios químicos, de informática, bem como para atividades artísticas e para o desenvolvimento de atividades de cunho esportivo.
- Incentivar cursos de grafite e restauração, além de organizar equipes de jovens para o cuidado das escolas, estimulando o sentido de pertencimento a estas, combatendo indiretamente o vandalismo e a pichação do patrimônio escolar.

Normas

- Ter regras claras de disciplina e de expectativas quanto ao comportamento e desempenho escolar dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola.
- Apelar para medidas punitivas, tais como suspensão, transferência e expulsão somente em casos extremos, bem como ter regras claras sobre tais normas.
- Ter normas de punição contra violência moral (como humilhação e discriminação) de professores e funcionários contra alunos, do mesmo modo, ter processos transparentes para avaliação e decisão sobre denúncias de alunos contra membros do corpo pedagógico.
- Ter normas sobre deveres dos professores e demais funcionários para com o corpo discente, como a obrigação de freqüência e de ministrar aulas de qualidade pedagógica, evitando-se, assim, o abuso de poder dos professores e funcionários – como os da área de segurança – contra os alunos.

Sensibilização

- Sensibilizar os professores e membros do corpo técnico-pedagógico a respeito de questões relacionadas à violência, tais como: incivilidades, maus-tratos, assédio sexual e outros tipos de violências, quer entre alunos, quer entre esses e professores.
- Reforçar programas para professores e criar outros específicos para funcionários da área de segurança na escola, sobre temas contemporâneos relacionados a culturas juvenis, sexualidade e drogas, entre outros.

Segurança

- Contar com eficiente policiamento que iniba a violência nos arredores das escolas.
- Recorrer a programas para apreender armas na escola, combinando medidas preventivas e punitivas.

- Dar segurança aos alunos e membros da comunidade escolar não somente na escola, mas também em seu entorno.
- Cuidar da sensibilização da polícia com respeito aos direitos humanos, a fim de valorizar as formas de ser dos jovens, no sentido de uma polícia cidadã sensível à juventude – em particular, sem os vieses de autoritarismo e abuso de poder contra os pobres e os negros.
- Trabalhar, com os seguranças, vigilantes e a polícia comunitária, o princípio de que há pontos críticos no cotidiano escolar, assim como horas de maior risco de incidência de práticas de violência como o recreio, a entrada e a saída das aulas, os quais exigem maior policiamento.
- Ter regras explícitas, como uniformes e outras, visando à identificação na entrada das escolas.

Mídia

- Promover debates e encontros com jornalistas e outros profissionais da mídia, estimulando representações positivas dos jovens, divulgação de casos bem-sucedidos na construção de *Cultura de Paz* e discussões sobre problemas enfrentados na escola pelos diferentes segmentos que a compõem.

Valorização e organização dos jovens

- Buscar valorizar os jovens, respeitando sua autonomia, discutindo casos de conflitos e violência diretamente com os envolvidos.
- Estimular a criação de grêmios ou de entidades de formato próprio.
- Estimular o protagonismo juvenil por intermédio de discussão sobre violência, embasada na experiência e na linguagem dos jovens, ou seja, por eles produzido.
- Estimular o uso de mural organizado por alunos.

Articulação

- Articular as escolas com as Secretarias de Educação, os Conselhos Tutelares e – quando não existirem – com o Ministério Público ou com o juiz da comarca, para elaborar conjuntamente medidas de proteção e prevenção contra a violência, de acordo com o ECA.

Apoio especializado ao processo de implantação de medidas

- Integrar as medidas contra a violência em programas envolvendo os pais, os jovens, os membros do corpo pedagógico, a mídia e a polícia, considerando-se que, para haver uma maior intervenção, é necessário discutir com os pais e com as representações da comunidade em que se situa a escola, questões tais como: resultado do que se espera do programa e das medidas contra a violência a serem adotadas.
- Promover uma linha de pesquisa sobre violência na escola pelo Estado, com a colaboração de distintos especialistas e entidades.
- Conhecer e aprofundar experiências de escolas que realizam trabalhos contra a violência.
- Implantar, nas instâncias nacional, estadual e municipal, um sistema de avaliação¹⁰⁰ permanente e periódica da situação da violência nas escolas (por técnicas quantitativas e qualitativas, por indicadores flexíveis às especificidades das escolas), em que não somente se registre esse fenômeno, mas, também, casos bem-sucedidos quanto a prevenção e contenção. Recorrer a distintas técnicas de avaliação, dentre as quais: relatórios pessoais de alunos, professores, diretores, pais e membros da comunidade em que se situa a escola; coleta de dados sobre atividades cotidianas no ambiente escolar; e coleta de dados em parceria com instituições policiais.
- Elaborar material didático escrito e audio-visual, sob responsabilidade dos Estados e municípios, para colaborar com os professores, diretores, funcionários e alunos que desejam atuar nos seus estabelecimentos e colaborar com os grupos de arte e cultura, em particular de jovens, que tenham propostas nesse sentido.

¹⁰⁰ Segundo Flannery (1997), para uma melhor intervenção torna-se necessário discutir com a comunidade escolar questões básicas como: os resultados esperados do programa, o seu funcionamento. Essa avaliação deve identificar as necessidades quanto à prevenção da violência, avaliar os processos, avaliar os resultados e comparar os diferentes programas-piloto existentes. Uma das principais críticas quanto aos programas contra a violência é a falta de acompanhamento e avaliação dos mesmos, o que impede que sejam conhecidos e aproveitados por outros setores e outros países.

CONCLUSÕES

A violência aparece nessa pesquisa como todo dano – físico ou simbólico – que se impõe a indivíduos ou grupos. Associa-se a macro-tendências como pobreza, desigualdades sociais e falhas de comunicação. Refere-se ainda a perda de legitimidade – como uso da razão, consentimento e diálogo, portanto antítese da violência (Arendt, 1994) – e a formas de relações com poderes, como o exercido pelas armas, pelo medo, pela intimidação e pelo não-respeito ao outro.

Quando se aborda o tema das violências nas escolas, há de se lidar com múltiplas contradições, além daquela destacada por Peralva (2001), de que no Brasil registrou-se o aumento de violência em período de consolidação da democracia, desde a década de 1980. Ao mesmo tempo em que a escola se institui como instância de aprendizagem de valores e de exercício da ética e da razão, é noticiada como lugar de incivildades, brigas, invasões, depredações e até mortes, onde os conflitos se registram entre vários agentes: alunos e alunos; alunos e professores, alunos e funcionários, etc., inclusive por violências simbólicas e autoritarismos.

A violência simbólica é mais difícil de ser percebida do que a violência física, porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. Mas refere-se, também, à violência que sofrem os professores quando são agredidos, em seu trabalho e em sua identidade profissional, pelo desinteresse e indiferença dos alunos. Tais elementos em seu conjunto conformam um ambiente de tensão cotidiana que se

expressa em atitudes hostis, marcadas por injúrias, brigas e golpes entre os membros da comunidade escolar e, eventualmente, com envolvimento de pais de alunos.

Existem diversas hipóteses para explicar as violências nas escolas, baseadas tanto na literatura nacional como estrangeira, recorrendo-se a múltiplas associações com características e atributos das vítimas e dos agressores, quanto a:

- gênero – constata-se que os meninos se envolvem mais que as meninas em situações de violência, seja como vítimas ou como autores;
- idade – o comportamento agressivo é associado com o ciclo etário;
- etnia – na escola se reproduz os estereótipos étnicos dominantes, o que se traduz em resistência dos alunos de minorias étnicas e ao tratamento discriminatório por parte de seus colegas e professores;
- família – alguns autores referem-se à família como condicionante ou antecedente de personalidades violentas, destacando alguns o que denominam de “características sociais das famílias violentas”, hipótese esta que é objeto de ampla controvérsia, sendo rejeitada por muitos autores;
- ambiente externo – as comunidades que apresentam pequenos sinais de abandono ou decadência estão mais vulneráveis à violência;¹⁰¹
- insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública – o descaso para com as escolas públicas pelo Poder Público, sua falta de equipamentos e recursos didáticos e a baixa qualidade do ensino em face das demandas do mercado de trabalho e as expectativas dos jovens;

¹⁰¹ Focalizando os processos sociais e do ambiente que afetam a violência, inclusive nas escolas, desenvolveu-se a teoria *broken windows*, segundo a qual as comunidades que apresentam pequenos sinais de abandono ou decadência estão mais vulneráveis à violência. O argumento central é o de que desordens na vizinhança – em aspectos físicos (grafite, lixo, depredação) e pequenas delinqüências (bebidas e vagabundagem) – indicam aos marginais que não há uma autoridade vigilante e sinalizam aos indivíduos em geral o descaso para com suas condições de vida. Na literatura nacional há advertências contra associações deterministas entre pobreza e violência no bairro e na escola, pois em tais ambiências haveria escolas com diferentes níveis de violência. (Sposito, 1998; Batista e El-Moor, 1999). Segundo Sposito, “a diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência” (1998:64).

- exclusão social – restrições à incorporação de parte da população à comunidade política e social;
- exercício do poder, desestímulo e má qualidade do ensino, incivilidades e discriminações estariam contribuindo para desrespeitar os direitos humanos dos alunos à proteção e perderiam o momento pedagógico de formar contraculturas de violência; a má qualidade do ensino, a carência de recursos humanos.

Nesta pesquisa, algumas destas hipóteses foram exploradas tomando por base o resultado dos questionários e dos depoimentos dos diversos atores.

Como visto, o contexto em que se situa a escola, suas características – o bairro no qual está localizada, as formas de policiamento, a iluminação precária, a insegurança no trânsito e na travessia das vias por pedestres, em que não há semáforo, passarela, faixa, ou guarda controlando os transeuntes e veículos – tornam-se elementos necessários à compreensão do fenômeno e constituem parte de uma ecologia social que afeta a escola, mas não seria nela originada.

Em geral, as escolas, se situam em ruas secundárias, de médio ou pouco movimento. Muitas delas ocupam um espaço social e territorial cujas características afetam a sua rotina, havendo, inclusive, a interferência de gangues e do tráfico de drogas que, conforme alunos e professores, mudam o seu cotidiano, bem como ameaçam fisicamente os que a freqüentam.

As cercanias da escola representam o ponto mais crítico quanto à ocorrência de violências, tanto na indicação dos alunos como dos membros do corpo técnico-pedagógico. No entorno observou-se que grande parte dos alunos freqüenta, entre outros, mercearias, lanchonetes, bares, estabelecimentos de jogos e videogame. Por isso desviam-se algumas vezes, do seu trajeto e, conseqüentemente, das salas de aula. Geralmente os bares são freqüentados por alunos em grupos ou turmas, os quais consomem bebidas alcoólicas, apesar da proibição legal da sua venda a menores de idade, que compõem significativa parcela dos estudantes de ensino médio.

Para alguns informantes, a falta de policiamento agrava a situação na medida em que a polícia pode ser sinônimo de segurança e ordem. Entretanto, em outros depoimentos, constata-se que a sua presença pode ser vista não somente como inútil, mas como prejudicial, não sendo merecedora de confiança. Os jovens, principalmente, mostram-se críticos

quanto à polícia, não como instituição, mas como profissionais específicos, relatando que alguns de seus membros são menos confiáveis que alguns bandidos. A imagem dos profissionais da segurança pública torna-se comprometida, uma vez que resulta das ações ou omissões presumivelmente cometidas por eles, a exemplo de: atos de corrupção, envolvimento com o tráfico de drogas, agressões gratuitas a jovens e participação em assassinato de pessoas inocentes.

Manifestando-se de variadas formas, as violências na escola envolvem seus integrantes tanto como agressores quanto como vítimas. A violência física é a face mais explícita desse fenômeno, com um destaque nas ameaças. Em se tratando do professor como vítima, um dos principais motivos encontra-se nas desavenças com alunos ocasionadas por notas, pelo nível de exigência e também pelas falhas disciplinares cometidas em sala de aula. As ameaças mais comuns, por parte dos alunos, são promessas de retaliações físicas, principalmente depois do horário escolar.

As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência ou sua legitimidade como mecanismo de resolução de conflitos. Elas muitas vezes se instauram com incentivo dos colegas, tendo-se constatado que esta é a reação que mais frequentemente acompanha a sua ocorrência.

Ainda no que se refere à violência contra a pessoa, encontra-se o abuso sexual, uma das modalidades em que, além dos próprios alunos, os membros do corpo técnico-pedagógico foram também denunciados como agressores. A violência se concretiza, ainda, mediante a presença das armas de fogo. Neste sentido, cabe destacar que frequentemente os jovens afirmam que há armas de fogo no seu ambiente familiar, além de sustentar que é fácil consegui-las na escola ou perto da mesma.

Os altos percentuais relativos às outras armas também chamam atenção por ser habitual encontrar diversos membros da comunidade escolar portando facas, estiletes e canivetes.

O fato de as armas – de fogo ou não – estarem associadas às ocorrências violentas contribui para disseminar o sentimento de insegurança e para naturalizar o seu porte, assim como para justificar a sua adoção como instrumento de defesa, até certo ponto retroalimentando a escalada das violências nas escolas. No que concerne aos alunos, a maioria concebe a sua utilização como um recurso necessário e legítimo para a autoproteção, visando combater a violência por medo ou temor.

Os furtos e roubos no ambiente escolar, caracterizando a violência contra o patrimônio, aparecem de forma constante. Os alunos informam

que é comum o roubo de seus objetos pessoais e de carros dos professores. Os informantes relatam que as ocorrências mais graves são cometidas por pessoas externas à comunidade escolar, as quais entram na escola à noite, nos fins-de-semana ou nas férias escolares. Já os pequenos furtos são praticados, em grande parte, por pessoas de dentro do espaço escolar. Nesses casos, observa-se que os depoentes a subestimam a sua gravidade, e, em às vezes desconsideram a natureza do ato em si.

Em relação aos assaltos, as distâncias entre escolas públicas e os estabelecimentos privados se ampliam na maioria das capitais, havendo mais alta proporção de relatos referentes à escola pública, embora também sejam numerosos nas instituições privadas.

Ocorrem também no ambiente escolar atos de vandalismo, tendo sido associado com administrações escolares autoritárias, indiferentes, ou omissas. Os informes de depredação da escola são muito mais freqüentes em instituições públicas que nas privadas. Tal fato sinaliza a ausência de um sentimento de pertencimento/compartilhamento daquilo que é público, bem como denuncia a distância que a escola mantém tanto do aluno quanto da comunidade. Os depoimentos sugerem que a freqüência dos atos de violência contra o patrimônio escolar, como um todo, é alta, mas atingem, também, os bens pessoais dos professores.

Em geral, por meio de normas as escolas lidam com brigas, atos de agressividade e de violência a partir de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados diferentemente, de acordo com formas de ser de cada direção ou projeto pedagógico próprio.

Os procedimentos tomados são, em sua maioria, advertências, suspensões, transferências/expulsões, consoante a gravidade do problema. A disciplina, enquanto responsabilidade e compromisso, aparece como uma condição indispensável para manter a ordem concernente ao significado e às atividades da escola cada instituição estabelece suas regras internas que, em alguns casos, são questionadas pelos alunos, tais como: horário, uso do uniforme, etc.

Mesmo que não aceitem algumas regras que lhes são impostas, quando foram indagados sobre como se sentiam em relação à escola onde estudavam, a grande maioria dos alunos respondeu que gosta da mesma. Ao serem solicitados a indicar os elementos que menos gostam na escola, apontaram, em primeiro lugar, o espaço físico; em segundo, a secretaria/direção; e, em terceiro, indicaram os colegas, o que novamente

sugere a fragilidade de atitudes de pertencimento e envolvimento com a escola como espaço de construção de relações sociais, sugerindo o rebaixamento da auto-estima dos alunos e a conseqüente perda da imagem positiva de si mesmos e de seus colegas.

Numerosos professores sustentaram que não gostam das aulas, compreendidas estas como o exercício docente a que são submetidos: atividades, conteúdos, material, carga horária, etc... Também não gostam da maioria dos alunos, tomando como critério a sua disciplina, seu interesse, e sua base para aprendizagem. Os dados indicam que os professores não gostam da maioria dos alunos primeiramente porque estes se mostram desinteressados pelos estudos. Além disso porque se sentem pouco seguros no ambiente de trabalho em vista de sofrerem ameaças por parte dos alunos e de temerem as gangues que atuam no espaço escolar.

As indicações anteriores podem se refletir na resposta dada pelos próprios alunos quando citaram os três maiores problemas da escola: em primeiro lugar, o desinteresse e a indisciplina dos próprios alunos; em segundo, a carência de recursos humanos e materiais; e, em terceiro, a falta de assiduidade e/ou de competência dos professores. Os membros do corpo técnico-pedagógico citaram, em primeiro lugar, a carência de recursos humanos e materiais; em segundo, o desinteresse e a indisciplina dos alunos; e em terceiro lugar, o desinteresse dos pais pela escola e pela vida escolar dos seus filhos.

São levantados outros temas como: os abusos de poder e os autoritarismos, as punições arbitrárias, o ensino de má qualidade e as relações conflituosas. Assim, se faz necessário que sejam levadas em consideração, além das dimensões da violência física, aquelas relacionadas à simbólica, por se tratar de um conjunto de fenômenos que nem sempre são percebidos como tal, por sua vítima, mesmo sendo expressos concretamente em suas atitudes, possibilidades e vida.

A escola se destaca especialmente como um *locus* de violência simbólica, pelo poder do exercício da comunicação racional, seguindo a linha sugerida por Bourdieu, que se refere ao poder exercido por uma ordem dominante “como aquelas que agem por meio de sanções da instituição escolar (...)” (2001: 101).

Pressionar a partir do poder de conferir notas, ignorar os alunos com os seus problemas, tratá-los mal, recorrer a agressões verbais e expô-los ao ridículo, quando não compreendem algum conteúdo, são violências que aparecem de forma recorrente na fala dos estudantes.

Porém, os professores também sofrem quando são agredidos em seu trabalho e em sua identidade profissional pelo desinteresse e indiferença dos alunos, criando um ambiente de tensão cotidiana.

Não é possível ignorar uma outra face da violência simbólica, expressa na constatação de que há um número considerável de alunos que acreditam que a escola ensina pouco ou nada, bem como que as coisas ensinadas são inúteis na sua substância, embora tenham importância como instrumento de maximização das chances no mercado de trabalho. No entanto, nos depoimentos os alunos não se mostram seguros de que uma maior escolaridade/qualificação garanta necessariamente emprego e melhores salários, uma vez que convivem com a percepção empírica de que nem sempre isto acontece. Ainda assim, evidencia-se que, em geral, os jovens de baixa renda tendem a ver a escola como um canal de mobilidade social.

Por outro lado, a maioria dos estudantes acredita que a escola lhes ensina coisas úteis para a vida e para o futuro, é um local privilegiado de socialização, de promoção da cidadania, de formação de atitudes e opiniões e de desenvolvimento pessoal. Ao mesmo tempo, a escola surge nos depoimentos de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, como um agente de exclusão/discriminação social. Os aspectos raciais também se destacam nesta pesquisa, já que os depoimentos dos diversos atores evidenciaram que há preconceito dentro do ambiente escolar, ainda que tenham sido raros os que admitem tal postura, atribuindo-a sempre ao outro. A negação das práticas racistas diretas deslocam as atitudes de preconceito racial para “brincadeiras e piadas”, ou seja, comportamentos disfarçados por uma pseudocordialidade.

No entanto, alguns alunos afirmam que o preconceito racial é declarado, insistindo, ainda, que diversas brigas têm como motivação o racismo.

Assim, as indicações sobre os sentimentos de exclusão social/racismo, permitem que a escola se afigure aos alunos como um espaço de exclusão social/discriminação. Por outro lado constata-se numa cosmovisão da escola enquanto efetiva via de acesso à cidadania estabelecendo-se, portanto, numa contradição nas percepções dos estudantes.

Os achados desta pesquisa trazem importantes pistas para a compreensão de como os jovens lidam com a violência. Destaca-se, em primeiro lugar, o fato de que a noção de violência não se mostra monolítica, mas aparece como fragmentos da vida social. Para alguns,

ela apresenta-se comum e naturalizada, enquanto outros descrevem as várias formas de violência, desde o confronto físico, passando pela discriminação racial e pela exclusão social.

Em segundo lugar, a violência não se apresenta dotada de uma conotação valorativa absoluta. Ao contrário, é vista como instrumental: pode ser válida ou não, dependendo de porque, para que e contra quem é praticada. Por exemplo, é válida como defesa, no caso de agressões, de humilhações, de injustiças e de reação a assaltos e roubos.

A violência tem também desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem. Para os alunos, há conseqüências diretas das violências nas escolas, fazendo com que tenham dificuldades de se concentrar nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir às aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, o que traz prejuízo ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Quanto aos professores o absenteísmo é uma conseqüência direta, das violências e do desmerecimento do seu trabalho. Outras resultantes são a perda do estímulo para o trabalho, o sentimento de revolta e a dificuldade de se concentrar nas aulas. Há também rotatividade dos professores, que procuram se transferir para locais nos quais o exercício da atividade docente se mostre mais seguro, possivelmente abrindo lacunas no quadro de docentes das escolas onde ocorrem mais violências.

Assim, cabe chamar a atenção para o fato de que as violências nas escolas não se resumem a uma série de dados objetivos, mas experiências vivenciadas de formas múltiplas e distintas por aqueles que as sofrem: “O que me acontece e o que eu percebo como tal”. O esforço empreendido neste trabalho para trazer uma visão ampla sobre as várias dimensões do fenômeno permitiu que os diversos atores representassem as suas percepções quanto ao mesmo, o que se mostrou especialmente fecundo para a sua compreensão e para orientar as reflexões em busca de vias estratégicas para sua superação.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| AIDS | Acquired Immune Deficiency Syndrome |
| AL | Alagoas |
| AM | Amazonas |
| APM's | Associação de Pais e Mestres |
| BA | Bahia |
| CE | Ceará |
| CN-DST/Aids | Coordenação Nacional de DST/Aids |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DF | Distrito Federal |
| DST | Doença Sexualmente Transmissível |
| EAD | Ensino à Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ES | Espírito Santo |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FDE | Fundação para o Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério |
| GO | Goiás |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ILANUD | Instituto Latino-Americano para a Prevenção do Delito e Tratamento de Delinquentes |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| ISER | Instituto de Estudos da Religião |

| | |
|----------|---|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LPT | Laboratório de Psicologia do Trabalho |
| MEC | Ministério da Educação |
| MJ | Ministério da Justiça |
| MPAS | Ministério da Previdência e Assistência Social |
| MT | Mato Grosso |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PA | Pará |
| PE | Pernambuco |
| PNAD | Programa Nacional por Amostra de Domicílios |
| RJ | Rio de Janeiro |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SAVE | Sevilha Ante Violência Escolar |
| SC | Santa Catarina |
| SEE | Secretaria Estadual de Educação |
| SEEC | Secretaria Estadual de Educação e Cultura |
| SOE | Serviço de Orientação Educacional |
| SP | São Paulo |
| SPSS | Statistical Package for the Social Sciences |
| UF | Unidade da Federação |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UN ODCCP | Escritório das Nações Unidas para Controle de Drogas e Prevenção ao Crime |
| UNAIDS | Programa Conjunto das Nações Unidas para HIV/Aids |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura |
| UNIPOP | Instituto Universidade Popular |
| USAID | Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para Infância |

LISTA DE TABELAS

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Tabela 1.1 | Número de informantes por instrumentos qualitativos, segundo as capitais das Unidades da Federação onde foi efetuada a pesquisa (números absolutos). | 36 |
| Tabela 1.2 | Distribuição amostral das escolas, por capitais das Unidades da Federação, segundo a dependência administrativa (números absolutos) | 38 |
| Tabela 1.3 | Questionários respondidos pelos alunos nas capitais das Unidades da Federação, por dependência administrativa das escolas e turnos de estudo (números absolutos). | 39 |
| Tabela 1.4 | Questionários respondidos por alunos, professores e pais nas capitais das Unidades da Federação (números absolutos). | 40 |
| Tabela 1.5 | Alunos matriculados e questionários respondidos nos municípios-sede das capitais das Unidades da Federação, 2000 (números absolutos). | 41 |
| Tabela 1.6 | Medidas estatísticas por número de turmas, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000 (%). | 46 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Tabela 1.7 | Observações, por capitais das Unidades da Federação, segundo tipo de respostas às perguntas do questionário, 2000 (%). | 55 |
| Tabela 1.8 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo sexo, 2000 (%). | 61 |
| Tabela 1.9 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo faixa-etária, 2000 (%) | 61 |
| Tabela 1.10 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo composição familiar, 2000 (%) | 63 |
| Tabela 1.11 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo condição de migração, 2000 (%). | 63 |
| Tabela 1.12 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo exercício e características da atividade produtiva, 2000 (%) | 64 |
| Tabela 1.13 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação segundo escolaridade paterna e materna, 2000 (%) | 65 |
| Tabela 1.14 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo estrato social, 2000 (%) | 66 |
| Tabela 2.1 | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo avaliação do bairro onde se situa a escola, 2000 (%) | 97 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Tabela 2.2 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de atropelamentos próximos à escola, 2000 (%) | 97 |
| Tabela 2.2A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de atropelamentos próximos à escola, 2000 (%) | 98 |
| Tabela 2.3 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos locais onde ocorre mais violência, 2000 (%) | 100 |
| Tabela 2.3A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos locais onde ocorre mais violência, 2000 (%) | 101 |
| Tabela 2.4 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicações de que não gostam da vizinhança da escola, 2000 (%) | 104 |
| Tabela 2.4A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicações de que não gostam da vizinhança da escola, 2000 (%) | 104 |
| Tabela 2.5 | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de onde houve aumento da violência, 2000 (%) | 106 |
| Tabela 2.6 | Índice de segurança do ambiente escolar, por dependência administrativa das escolas, 2000 (%) | 122 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Tabela 2.7 | Índice de qualidade das instalações das salas de aula, por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)..... | 124 |
| Tabela 2.8 | Índice de qualidade do pátio por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)..... | 126 |
| Tabela 2.9 | Índice de qualidade dos corredores existentes nas escolas por dependência administrativa, 2000 (%)..... | 127 |
| Tabela 2.10 | Índice de qualidade das instalações do prédio escolar por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)..... | 129 |
| Tabela 2.11 | Escolas, por dependência administrativa, segundo tipos de frases escritas nos seus banheiros e corredores (%)..... | 130 |
| Tabela 2.12 | Conteúdos das mensagens nos quadros de aviso das escolas por dependência administrativa, 2000 (%)..... | 131 |
| Tabela 2.13 | Índice de qualidade das instalações da cantina/cozinha/refeitório das escolas por dependência administrativa, 2000 (%)..... | 132 |
| Tabela 2.14 | Índice de qualidade do atendimento da secretaria e das autoridades escolares, por dependência administrativa das escolas (%)..... | 134 |
| Tabela 2.15 | Indicadores de comportamento dos alunos na escola por dependência administrativa, 2000 (%)..... | 136 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Tabela 3.1 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo expulsão da escola, 2000 (%) | 152 |
| Tabela 3.2 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa do estabelecimento e apreço pela escola onde estudam, 2000 (%) | 155 |
| Tabela 3.3 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo o que não gostam nas escolas, 2000 (%) | 157 |
| Tabela 3.4 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo apreço pelos colegas e indicação de existência de gangues na escola, 2000 (%) | 161 |
| Tabela 3.5 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo apreço pelos colegas e indicação de que os alunos são indisciplinados, 2000 (%) | 162 |
| Tabela 3.6 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo apreço pelos colegas e a existência de ameaças na escola, 2000 (%) | 163 |
| Tabela 3.7 | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo o que não gostam nas escolas, 2000 (%) | 164 |
| Tabela 3.8 | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo apreço pelos alunos e indicação de desinteresse dos alunos, ocorrência de ameaças e atuação de gangues nas escolas, 2000 (%) | 166 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|--|---------------|
| Tabela 3.9 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola, 2000 (%) | 168 |
| Tabela 3.10 | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola, 2000 (%)..... | 170 |
| Tabela 3.11 | Pais de alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo os maiores problemas da escola..... | 173 |
| Tabela 3.12 | Pais de alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo existência de associação de pais e mestres e objetivos das reuniões escolares, 2000 (%) | 174 |
| Tabela 3.13 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo maneira pela qual são tratados pelos professores, 2000 (%) | 179 |
| Tabela 3.14 | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo formas de violência simbólica a que foram submetidos na escola, 2000 (%) | 183 |
| Tabela 3.15 | Índice de violação da auto-estima e dignidade dos membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação e por dependência administrativa das escolas, 2000 (%) | 184 |
| Tabela 4.1 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo avaliação do quanto a escola ensina, 2000 (%)..... | 194 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|--|---------------|
| Tabela 4.2 | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo avaliação do quanto a escola ensina, 2000 (%) | 194 |
| Tabela 4.3 | Alunos, por capitais das Unidades de Federação, segundo desempenho escolar, 2000 (%) | 195 |
| Tabela 4.4 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo opinião sobre a utilidade do que a escola ensina, 2000 (%) | 199 |
| Tabela 4.5 | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das unidades da Federação, segundo opinião sobre a utilidade do que a escola ensina, 2000(%) | 200 |
| Tabela 4.6 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo estrato social, 2000 (%) | 208 |
| Tabela 4.7 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de situação sócio-econômica, 2000 (%) | 208 |
| Tabela 4.8 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo quem não gostariam de ter como colegas de classe, 2000 (%) | 212 |
| Tabela 4.8A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo quem não gostariam de ter como alunos, 2000 (%) | 212 |
| Tabela 4.9 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de cor/raça, 2000 (%) | 214 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|--|---------------|
| Tabela 4.10 | Alunos, por dependência administrativa das escolas onde estudam e por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de cor/raça, 2000 (%)..... | 216 |
| Tabela 4.11 | Alunos, por turno em que estudam e por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de cor/raça, 2000 (%)..... | 218 |
| Tabela 4.12 | Alunos, por relato de ocorrências de violência verbal no ambiente escolar e por capitais das Unidades da Federação, segundo auto-identificação de cor/raça, 2000 (%)..... | 220 |
| Tabela 5.1 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola, 2000 (%)..... | 233 |
| Tabela 5.1A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola, 2000 (%)..... | 233 |
| Tabela 5.2 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de agressões ou espancamentos de alunos, pais, professores na escola, 2000 (%)..... | 238 |
| Tabela 5.2A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de agressões ou espancamentos de alunos, pais, professores na escola, 2000 (%)..... | 238 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|--|---------------|
| Tabela 5.3 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de agressões e espancamentos de estudantes, pais, professores na escola, 2000 (%) | 246 |
| Tabela 5.4 | Alunos que consideram o estupro uma das cinco ações mais violentas, por capitais das Unidades da Federação, segundo sexo do informante, 2000 (%) | 250 |
| Tabela 5.5 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupros no ambiente da escola, 2000 (%) | 250 |
| Tabela 5.5A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupros no ambiente da escola, 2000 (%) | 252 |
| Tabela 5.6 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos tipos de armas utilizadas nas ocorrências violentas na escola, 2000 (%) | 255 |
| Tabela 5.6A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos tipos de armas utilizadas nas ocorrências violentas na escola, 2000 (%) | 255 |
| Tabela 5.7 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação de utilização de armas de fogo nas ocorrências violentas na escola, 2000 (%) | 257 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|--|---------------|
| Tabela 5.8 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo testemunho de porte de armas de fogo e de outras armas por alunos, professores ou pais no ambiente da escola, 2000 (%)..... | 259 |
| Tabela 5.8A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo testemunho de porte de armas de fogo e de outras armas por alunos, professores ou pais no ambiente da escola, 2000 (%)..... | 259 |
| Tabela 5.9 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo tipo de contato com armas de fogo, 2000 (%)..... | 261 |
| Tabela 5.10 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ocorrência de tiros dentro ou perto da escola, 2000 (%)..... | 268 |
| Tabela 5.10A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ocorrência de tiros dentro ou perto da escola, 2000 (%)..... | 268 |
| Tabela 5.11 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de tiros dentro ou perto da escola, 2000 (%)..... | 270 |
| Tabela 5.11A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de tiros dentro ou perto da escola, 2000 (%)..... | 272 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Tabela 5.12 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ferimento grave ou morte de alunos, pais ou professores no ambiente da escola, 2000 (%) | 274 |
| Tabela 5.12A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ferimento grave ou morte de alunos, pais ou professores no ambiente da escola, 2000 (%) | 274 |
| Tabela 5.13 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de roubos de carros ou objetos pessoais no ambiente da escola, 2000 (%) | 276 |
| Tabela 5.13A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de roubos de carros ou objetos pessoais no ambiente da escola, 2000 (%) | 276 |
| Tabela 5.14 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos estudantes que exibem coisas caras como vítimas da violência na escola, 2000 (%) | 280 |
| Tabela 5.14A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos estudantes que exibem coisas caras como vítimas da violência na escola, 2000 (%) | 280 |
| Tabela 5.15 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de assaltos à mão armada a alunos, pais ou professores no ambiente da escola ou imediações, 2000 (%) | 282 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Tabela 5.15A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de assaltos à mão armada a alunos, pais ou professores no ambiente da escola ou imediações, 2000 (%)..... | 282 |
| Tabela 5.16 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de assalto à mão armada a alunos, pais ou professores no ambiente da escola ou imediações, 2000 (%)..... | 283 |
| Tabela 5.17 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de depredação da escola, 2000 (%)..... | 285 |
| Tabela 5.17A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de depredação da escola, 2000 (%)..... | 285 |
| Tabela 5.18 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de depredação na escola, 2000 (%)..... | 288 |
| Tabela 5.18A | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de ocorrência de depredação na escola, 2000 (%)..... | 290 |
| Tabela 6.1 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo percepção das conseqüências da violência na escola sobre o seu desempenho escolar, 2000 (%)..... | 301 |

| TABELA | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Tabela 6.2 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo declaração de não-comparecimento às aulas devido à violência na escola, 2000 (%)..... | 302 |
| Tabela 6.2A | Membros do Corpo Técnico-Pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo declaração de não-comparecimento às aulas devido à violência na escola, 2000 (%) | 302 |
| Tabela 6.3 | Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo percepção do impacto da violência sobre a qualidade do ensino, 2000 (%) | 304 |
| Tabela 6.4 | Membros do Corpo Técnico-Pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo percepção das conseqüências da violência sobre o seu desempenho profissional, 2000 (%) | 306 |
| Tabela 6.5 | Membros do Corpo Técnico-Pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo as formas de reagir às ameaças/violências sofridas, 2000 (%) | 307 |
| Tabela 6.6 | Alunos, pais de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, segundo percentual médio das principais medidas indicadas para a contenção da violência na escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 310 |

LISTA DE GRÁFICOS

| GRÁFICO | NOME | PÁGINA |
|----------------|--|---------------|
| Gráfico 2.A | Alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das unidades da Federação, segundo indicação de gangues, drogas e banditismo no entorno da escola, como um dos seus cinco maiores problemas, 2000 (%) | 111 |
| Gráfico 2.B | Alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das unidades da Federação, segundo indicações de insatisfação com o espaço físico da escola, 2000 (%) | 125 |
| Gráfico 2.C | Alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das unidades da Federação, segundo indicação de que não gostam da secretaria e/ou da direção da escola, 2000 (%) | 135 |
| Gráfico 4.A | Alunos, segundo percepção comparada da condição social de seus colegas de escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 210 |
| Gráfico 4.B | Membros do corpo técnico-pedagógico, segundo percepção comparada da condição social de seus alunos, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 211 |

| GRÁFICO | NOME | PÁGINA |
|----------------|---|---------------|
| Gráfico 4.C | Alunos, segundo indicação de que não gostariam de ter pessoas negras como colegas de classe, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 221 |
| Gráfico 4.D | Membros do corpo técnico-pedagógico, segundo indicação de que não gostariam de ter pessoas negras como alunos, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 221 |
| Gráfico 5.A | Alunos, por capitais das unidades da Federação, segundo reações dos estudantes quando há brigas na escola, 2000 (%) | 239 |
| Gráfico 5.B | Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das unidades da Federação, segundo reações dos estudantes quando há brigas na escola, 2000 (%) | 240 |
| Gráfico 5.C | Alunos, por capitais das unidades da Federação, segundo formas como os alunos reagem às agressões na escola, 2000 (%) | 241 |
| Gráfico 5.D | Alunos que sabem onde e quem vende armas, segundo indicação da facilidade de se obter armas perto da escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 263 |
| Gráfico 5.E | Alunos que sabem onde e quem vende armas, segundo informação de que armas de fogo foram utilizadas em ocorrências violentas na escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 264 |

| GRÁFICO | NOME | PÁGINA |
|----------------|---|---------------|
| Gráfico 5.F | Alunos que já tiveram ou têm uma arma de fogo, segundo declaração de que seus pais ou parentes possuem esse tipo de arma, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 264 |
| Gráfico 5.G | Alunos que dizem ser fácil conseguir armas na escola ou em suas imediações, segundo informação de que armas de fogo foram utilizadas em ocorrências violentas na escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 265 |
| Gráfico 5.H | Alunos que tiveram ou têm arma de fogo, segundo informação de que armas de fogo foram utilizadas em ocorrências violentas na escola, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 265 |
| Gráfico 5.I | Percentuais médios de tipos de violência por grupos de praticantes, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 292 |
| Gráfico 5.J | Percentuais médios de tipos de violência por grupos de vítimas no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 293 |
| Gráfico 6.A | Alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico, segundo percentual médio das cinco principais medidas indicadas para a contenção da violência, no conjunto das capitais pesquisadas, 2000 (%) | 309 |

LISTA DE QUADROS

| QUADRO | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Quadro 2.1 | Tava todo mundo bêbado | 103 |
| Quadro 2.2 | Os policiais vendo e não fazem nada | 105 |
| Quadro 2.3 | Como numa guerra | 114 |
| Quadro 2.4 | Os aviõozinhos do morro descem | 118 |
| Quadro 3.1 | Causas, tipos e duração das punições | 144 |
| Quadro 3.2 | Basta tratar com respeito | 165 |
| Quadro 3.3 | Razões pelas quais os alunos estudam em determinadas escolas | 175 |
| Quadro 3.4 | Nunca convocaram uma reunião | 186 |
| Quadro 4.1 | Futuro melhor | 197 |
| Quadro 4.2 | Vestibular | 203 |
| Quadro 4.3 | Filando dos outros | 205 |
| Quadro 4.4 | Preconceito quando se é negro..... | 215 |
| Quadro 4.5 | Uma coisinha mais branca dá para andar de mão dada..... | 222 |

| QUADRO | NOME | PÁGINA |
|---------------|---|---------------|
| Quadro 5.1 | Você pode jurar que já está morto | 237 |
| Quadro 5.2 | Assim ele puxou a arma | 262 |
| Quadro 5.3 | Armas de fogo | 266 |
| Quadro 5.4 | Aluno matou o outro | 273 |
| Quadro 5.5 | Quem estourou a bomba? | 287 |

ANEXO

ÍNDICES ESTATÍSTICOS

Frequência simples – Forma de apresentação de dados agregados, que mostra a quantidade de elementos em subconjuntos dos dados, definidos por categorias ou classes mutuamente exclusivas ou sem intersecção – os elementos de uma categoria ou classe não podem pertencer a outra. A tabela de frequência é um dos recursos mais eficientes para verificar os dados de forma resumida. Os agrupamentos podem ser feitos a partir de critérios diversos, de acordo com o interesse do pesquisador, o que permite avaliações flexíveis e variadas.

Frequência relativa – Forma de apresentação de dados agregados que mostra o percentual de elementos em subconjuntos dos dados, definidos por categorias ou classes mutuamente exclusivas. A apresentação em percentuais dá informação sobre a participação da categoria em relação ao todo, permitindo que sua importância seja especificada em relação às demais categorias.

Cruzamento – Também chamado de “frequência cruzada”, o cruzamento mostra as frequências de dados classificados em duas ou mais categorias simultaneamente; apresenta-se em tabelas de dupla entrada (linha e coluna), nas quais as intersecções das categorias das linhas e das colunas, chamadas células, indicam quantos casos observados enquadram-se, ao mesmo tempo, na categoria da linha e na categoria da coluna. Os cruzamentos podem mostrar frequências ou percentuais. O cruzamento é a forma mais simples de análise bi ou multidimensional, pois mostra os resultados simultâneos de duas ou mais variáveis, possibilitando estudar relações entre elas.

Nível de significância – Probabilidade de uma hipótese nula ser rejeitada, sendo ela verdadeira. Esse é o chamado erro do tipo I. O outro tipo de erro, tipo II, implica em aceitar a hipótese nula, sendo ela falsa. As probabilidades de cometer os dois tipos de erro são relacionadas: quanto maior a probabilidade de cometer um, menor a do outro e

vice-versa. O pesquisador deve avaliar o que é menos ruim: rejeitar uma hipótese verdadeira ou aceitar uma hipótese falsa.

Correlação de Spearman – Medida da correlação não-paramétrica, utilizada para verificar o grau de relacionamento entre duas variáveis não-quantitativas, cujos dados são postos ou escalas.

Teste T-Student – Teste que compara a média amostral a um valor determinado ou que compara duas médias obtidas a partir de amostras independentes, caso em que as unidades amostrais são oriundas de dois grupos distintos. O teste é usado para que comparações entre médias sejam feitas cientificamente, levando em conta as características das variáveis, como a variabilidade dos dados. As comparações apenas visuais podem conduzir a conclusões subjetivas, sem garantia de correção. O teste atua como uma certificação de diferença ou de equivalência entre médias.

Análise de Variância – Teste que compara duas ou mais médias obtidas a partir de amostras independentes. Assim como o teste T-Student, a análise de variância permite verificar cientificamente se as diferenças numéricas entre as médias das amostras são ou não estatisticamente significativas. A vantagem desta análise é comparar um conjunto de médias ao mesmo tempo, em vez de compará-las duas a duas.

Análise Univariada – análise que leva em conta apenas uma variável. Trata-se do estudo isolado dos dados de apenas um dos aspectos da pesquisa. Para isso são usadas, por exemplo, as tabelas de freqüências simples e relativas, os gráficos e as medidas descritivas (média desvio-padrão e outras).

Análise Multivariada – análise que leva em conta duas ou mais variáveis ao mesmo tempo. As mais conhecidas são a regressão, a análise de variância e as análises fatoriais. A vantagem da análise multivariada é o estudo simultâneo de múltiplos aspectos do problema, pois é muito improvável que algum fenômeno seja resultado de apenas um agente. Além disso, a partir de algumas técnicas, é possível avaliar a relação entre as variáveis que explicam o fenômeno e especificar o grau de importância relativa dessas variáveis.

Correlação – Medida da força ou do grau de relacionamento entre duas variáveis. Há vários tipos de coeficientes de correlação, adaptados ao tipo de dado das variáveis envolvidas. Como os coeficientes têm valor limitado à unidade, quanto mais próximo de um, positivo ou negativo, maior será a correlação. Além disso, correlações de diferentes grupos de variáveis podem ser comparadas diretamente.

Teste de hipóteses – Teste que tem por finalidade decidir se determinada afirmação sobre um ou mais parâmetros populacionais é verdadeira. As afirmações a serem avaliadas pelos testes são chamadas de hipótese nula. Esta denominação deve-se ao princípio de que a diferença entre a formulação da hipótese e a realidade é nula. As hipóteses são explicações potenciais que partem de fatos observados em situação de pesquisa.

Teste de Independência de Qui-quadrado – Teste de hipóteses cujo objetivo é verificar se duas variáveis categóricas dispostas em uma tabela de freqüências cruzadas são independentes ou se são associadas. Se as variáveis são independentes é possível determinar a freqüência esperada em cada célula do cruzamento. A decisão do teste resulta da comparação, em conjunto, das freqüências observadas e das freqüências esperadas.

TABELA 1 – Alunos, por capitais da Unidades da Federação, segundo Estado Civil e Composição Familiar, 2000 (%)*

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | RS | SC |
|---|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Solteiros | 94 | 95 | 96 | 93 | 95 | 92 | 96 | 95 | 93 | 94 | 96 | 97 | 97 | 95 |
| Casados/Vivem juntos | 5 | 4 | 3 | 6 | 3 | 7 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| Separados/Divorciados/Viúvos | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| TOTAL | 100 (322684) | 100 (192934) | 100 (81187) | 100 (228152) | 100 (186088) | 100 (343737) | 100 (236199) | 100 (109338) | 100 (435501) | 100 (54790) | 100 (646860) | 100 (1413500) | 100 (166063) | 100 (48882) |
| É filho único | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 | 9 | 8 | 10 | 10 | 12 | 9 | 11 | 9 |
| Tem irmãos/irmãs, mas não vivem na mesma casa | 22 | 23 | 17 | 21 | 25 | 20 | 15 | 18 | 21 | 16 | 16 | 13 | 19 | 16 |
| Irmãos/irmãs vivem na mesma casa | 72 | 71 | 76 | 72 | 68 | 72 | 76 | 74 | 69 | 74 | 72 | 78 | 70 | 75 |
| TOTAL | 100 (322278) | 100 (185936) | 100 (80660) | 100 (233574) | 100 (186674) | 100 (345355) | 100 (238957) | 100 (109241) | 100 (431306) | 100 (55315) | 100 (6455457) | 100 (1416360) | 100 (164844) | 100 (48424) |

Foi perguntado ao informante: “Atualmente você é” “Você tem irmãos ou irmãs que moram na mesma casa que você/” As categorias de resposta estão apresentadas na tabela.

* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 2 – Informações relativas ao trânsito da rua próxima às escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Intenso | 20 | 34 | 24 (101) |
| De médio movimento | 32 | 33 | 32 (132) |
| De pouco movimento | 48 | 33 | 44 (182) |
| TOTAL | 100 (296) | 100 (119) | 100 (415) |
| A rua é de mão única | 23 | 47 | 30 (119) |
| A rua é de mão dupla | 77 | 53 | 70 (285) |
| TOTAL | 100 (289) | 100 (115) | 100 (404) |

Foi perguntado ao informante. "Como é o trânsito nesta rua?" e "A rua é de mão única?"
As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.
Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 3 – Características da rua onde ficam situadas as escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|----------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Avenida ampla | 10 | 18 | 13 (52) |
| Rua principal | 27 | 32 | 28 (117) |
| Rua secundária | 63 | 50 | 59 (244) |
| TOTAL | 100 (295) | 100 (118) | 100 (413) |

Foi perguntado aos informantes: "Como é a rua onde fica situada a escola?". As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 4 – Itens de segurança no trânsito encontrados em frente às escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| Semáforo ou sinal luminoso para pedestres | 11 | 19 | 13 (67) |
| Passarela para pedestre | 6 | 2 | 5 (25) |
| Faixa de pedestre respeitada | 17 | 21 | 18 (93) |
| Faixa de pedestre não respeitada | 6 | 5 | 6 (29) |
| Guarda de trânsito | 6 | 7 | 7 (34) |
| Nenhum | 53 | 45 | 51 (258) |
| TOTAL | 100 (356) | 100 (150) | 100 (506) |

Foi perguntado aos informantes: “Qual desses itens de segurança no trânsito você encontrou em frente à escola?” As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 5 – Informações relativas ao ponto de ônibus próximo às escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|---------------------|---------------------|--------------|
| Tem ponto de ônibus próximo da escola | 78 | 80 | 78 (321) |
| TOTAL (N) | (294) | (118) | (412) |
| Quem desce do ônibus tem que atravessar alguma rua para chegar à escola | 79 | 76 | 78 (313) |
| TOTAL (N) | (287) | (114) | (401) |

Foi perguntado ao informante: “Tem ponto de ônibus próximo da escola?” e “Quem desce do ônibus tem que atravessar alguma rua para chegar à escola?” Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 6 – Estabelecimentos comerciais encontrados em frente e dos lados da escolas visitadas (ou nas proximidades), por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Particulares | Total |
|--|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Lanchonete | 14 | 16 | 15 (225) |
| Bar ou botequim | 17 | 11 | 16 (234) |
| Supermercado | 6 | 7 | 6 (92) |
| Mercearia | 12 | 8 | 11 (158) |
| Restaurante | 5 | 7 | 6 (83) |
| Loja de calçados, confecções, etc | 4 | 7 | 5 (79) |
| Rio, canal, mata, galpão abandonado, construção | 8 | 8 | 8 (125) |
| Via de trânsito | 1 | 1 | 1 (16) |
| Escolas | 2 | 1 | 1 (21) |
| Delegacia, quartel | 2 | 2 | 2 (24) |
| Prostíbulo | 2 | 2 | 2 (30) |
| Prédio público | 8 | 7 | 8 (118) |
| Ponto de drogas | - | 0,2 | 0,1 (1) |
| Serviços | 4 | 5 | 4 (58) |
| Não existe estabelecimento comercial | 2 | 3 | 2 (35) |
| Outros | 13 | 15 | 14 (208) |
| TOTAL | 100 (1038) | 100 (469) | 100 (1507) |
| Os alunos freqüentam os estabelecimentos próximos à escola * | 65 | 58 | 63 (212) |
| TOTAL (N) | (240) | (95) | (335) |

Foi perguntado ao informante: "Quais são os estabelecimentos comerciais em frente e dos lados da escola (ou nas proximidades)?" e "Se existe algum desses estabelecimentos nas proximidades da escola, os alunos freqüentam?" Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 6 – Estabelecimentos comerciais encontrados em frente e dos lados da escolas visitadas (ou nas proximidades), por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

Foi perguntado ao informante: “Quais são os estabelecimentos comerciais em frente e dos lados da escola (ou nas proximidades)?” e “ Se existe algum desses estabelecimentos nas proximidades da escola, os alunos freqüentam?” Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 7 – Informações relativas ao que existe por trás das escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Terreno baldio, deserto | 10 | 4 | 9 (65) |
| Invasão | 3 | 1 | 2 (16) |
| Favela | 4 | 2 | 3 (24) |
| Prédio residencial/casa | 42 | 56 | 46 (340) |
| Rio, canal, mata, galpão abandonado, construção | 16 | 12 | 15 (107) |
| Via de trânsito | 2 | 3 | 3 (19) |
| Comércio, serviços, residências, clubes | 5 | 3 | 5 (36) |
| Escolas | 3 | 2 | 2 (17) |
| Delegacia, quartel | 1 | - | 0,4 (3) |
| Estabelecimento comercial/ prédio público | 14 | 17 | 15 (108) |
| TOTAL | 100 (536) | 100 (203) | 100 (739) |

Foi perguntado ao informante: "O que tem por trás da escola?".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 8 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos maiores problemas da escola, 2000 (%)*

| Os maiores problemas da sua escola são | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| Desinteresse e indisciplina dos alunos | 90 | 87 | 90 | 89 | 87 | 91 | 92 | 90 | 88 | 91 | 90 | 89 | 87 | 87 |
| Carências materiais e humanas** | 74 | 73 | 63 | 71 | 76 | 70 | 64 | 59 | 70 | 54 | 60 | 67 | 69 | 64 |
| Falta de assiduidade ou de competência dos professores | 46 | 32 | 32 | 38 | 45 | 36 | 43 | 38 | 41 | 36 | 33 | 44 | 51 | 45 |
| Gangues e/ou drogas na escola ou no seu entorno*** | 45 | 40 | 47 | 47 | 32 | 35 | 29 | 36 | 33 | 38 | 25 | 41 | 32 | 35 |
| Turmas grandes demais | 21 | 18 | 27 | 18 | 22 | 22 | 21 | 20 | 23 | 25 | 27 | 21 | 23 | 19 |
| TOTAL(N) | (308078) | (177012) | (77882) | (218559) | (175048) | (324023) | (223965) | (100497) | (398753) | (52304) | (605092) | (1329843) | (45627) | (158108) |

Foi solicitado ao informante: "Escolha na lista abaixo o que você acha que são os cinco maiores problemas da sua escola?" Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

* Dados expandidos.

** Carências materiais e humanas incluem: "Não há professores suficientes; faltam livros, vídeos e computadores; alunos demais por turmas; falta de espaço."

*** Gangues e/ou drogas na escola ou no seu entorno incluem: "Gangues que atuam dentro da escola; vizinhança perigosa, bandidos; consumo e tráfico de drogas".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 9 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo os maiores problemas da escola, 2000* (%)

| | DF | GO | MT | AM | PA | CE | PE | AL | BA | ES | RJ | SP | SC | RS |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Gangues, drogas, vizinhança perigosa* | 54 | 50 | 47 | 54 | 34 | 35 | 42 | 28 | 31 | 36 | 24 | 49 | 43 | 50 |
| Professores incompetentes e faltosos | 28 | 25 | 33 | 20 | 38 | 27 | 36 | 27 | 22 | 20 | 22 | 27 | 49 | 29 |
| Carências materiais e humanas** | 94 | 97 | 98 | 98 | 95 | 96 | 90 | 97 | 87 | 95 | 92 | 93 | 91 | 94 |
| Alunos desinteressados/indisciplinados | 85 | 90 | 88 | 89 | 91 | 94 | 91 | 90 | 87 | 82 | 84 | 80 | 88 | 87 |
| Pais desinteressados | 79 | 73 | 66 | 68 | 79 | 79 | 69 | 66 | 79 | 62 | 56 | 72 | 69 | 70 |
| Turmas grandes demais | 40 | 35 | 47 | 56 | 46 | 34 | 48 | 43 | 58 | 44 | 44 | 61 | 50 | 44 |
| TOTAL(N) | (129) | (188) | (240) | (167) | (243) | (178) | (140) | (306) | (172) | (185) | (247) | (235) | (173) | (294) |

Foi solicitado ao informante: "Escolha na lista abaixo o que você acha que são os cinco maiores problemas da sua escola?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

* Gangues e/ou drogas na escola ou no seu entorno incluem: "Gangues que atuam dentro da escola; vizinhança perigosa, bandidos; consumo e tráfico de drogas."

** Carências materiais e humanas incluem: "Não há professores suficientes; faltam livros, vídeos e computadores; alunos demais por turmas; falta de espaço."

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 10 – Informações referentes ao muro/cerca e ao portão das escolas visitadas (material, estado), por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| Havia portão* | 100 | 98 | 99 (413) |
| TOTAL (N) | (297) | (120) | (417) |
| Existe um portão de controle entre o portão de entrada e as dependências da escola* | 64 | 68 | 65 (264) |
| TOTAL (N) | (288) | (119) | (407) |
| Material utilizado na cerca da escola*: | | | |
| Metal trançado (arame) | 12 | 13 | 12 (51) |
| Gradeada | 14 | 33 | 20 (82) |
| Cerca viva de plantas | 1 | 2 | 1 (6) |
| Tem muro de alvenaria | 84 | 68 | 80 (335) |
| Não há cerca ou muro | 2 | 9 | 4 (16) |
| TOTAL (N) | (300) | (120) | (420) |
| Estado da cerca da escola**: | | | |
| A cerca está em perfeita condição | 95 | 99 | 96 (327) |
| A cerca tem buracos que permitem a passagem de pessoas | 5 | 1 | 4 (14) |
| TOTAL | 100 (239) | 100 (102) | 100 (341) |

Foi perguntado ao informante: “Como você encontrou o portão da escola? Não havia portão”; “Entre o portão de entrada e o acesso às dependências da escola (salas e secretaria) existe algum outro portão (como proteção ou controle)?”; “Como é a cerca da escola?” e “Qual é o estado da cerca?”.

* Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

** As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 11 – Altura aproximada da cerca ou do muro, por dependência administrativa das escolas visitadas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|--------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Menos de dois metros | 21 | 15 | 19 (76) |
| Entre dois e três metros | 65 | 67 | 66 (261) |
| Mais de três metros | 14 | 18 | 15 (59) |
| TOTAL | 100 (288) | 100 (108) | 100 (396) |

Foi perguntado ao informante: "Se tem cerca ou muro, qual a altura aproximada?". As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 12 – Formas de controle da entrada de alunos nas escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| A entrada é controlada através de: | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------|
| Carteirinha de identificação | 16 | 21 | 17 (72) |
| Pelo uniforme | 59 | 84 | 66 (277) |
| Não há controle | 27 | 4 | 20 (85) |
| TOTAL (N) | (300) | (120) | (420) |

Foi perguntado ao informante: "Como é controlada a entrada dos alunos?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 13 – Existência de pátio dentro das escolas visitadas e suas características, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| A escola tem pátio interno* | 95 | 97 | 95 (396) |
| TOTAL (N) | (296) | (119) | (415) |
| Tamanho do pátio**: | | | |
| Pequeno | 25 | 18 | 23 (91) |
| Médio | 40 | 40 | 40 (158) |
| Grande | 29 | 31 | 29 (116) |
| Muito grande | 6 | 11 | 7 (29) |
| TOTAL | 100 (280) | 100 (114) | 100 (394) |
| Grau de limpeza do pátio**: | | | |
| A limpeza do pátio é péssima | 3 | 1 | 2 (8) |
| A limpeza do pátio é ruim | 19 | 3 | 14 (55) |
| A limpeza do pátio é boa | 68 | 48 | 62 (245) |
| A limpeza do pátio é ótima | 11 | 49 | 22 (87) |
| TOTAL | 100 (280) | 100 (115) | 100 (395) |

Foi perguntado ao informante: "A escola tem pátio interno?"; "De que tamanho é este pátio?" e "Qual o grau de limpeza deste pátio?".

* Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

** As categorias de respostas correspondem às alternativas constantes na Tabela.
Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 14 – Existência de corredores nas escolas visitadas e suas características, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|------------------|------------------|--------------|
| A escola tem corredores | 91 | 93 | 91 (379) |
| TOTAL (N) | (296) | (119) | (415) |
| Os corredores têm portas gradeadas | 38 | 25 | 35 (136) |
| TOTAL (N) | (279) | (115) | (394) |
| Viu aluno andando a esmo pelos corredores durante o horário de aulas | 52 | 30 | 46 (181) |
| TOTAL (N) | (281) | (116) | (397) |
| Viu aluno vagando no pátio durante o horário de aula sem atividade definida | 51 | 28 | 44 (177) |
| TOTAL (N) | (284) | (116) | (400) |
| Viu funcionário da escola inspecionando os corredores | 57 | 73 | 62 |
| TOTAL (N) | (285) | (115) | (400) |

Foi perguntado ao informante: “A escola tem corredores?”; “Os corredores têm portas gradeadas para serem fechadas após as aulas?”; “Você viu alunos andando a esmo pelos corredores durante o horário de aulas?” e “Você viu alunos vagando no pátio durante o horário de aula (sem atividade definida)?” Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 15 – Sobre com quem estavam e o que os alunos faziam nos corredores ou no pátio da escola durante o horário de aulas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|--|----------------------|---------------------|----------------------|
| Eles estavam sozinhos | 6 | - | 5 (7) |
| Eles estavam acompanhados de colegas | 93 | 100 | 94 (141) |
| Eles estavam conversando com outras pessoas que não pertencem à escola | 2 | - | 1 (2) |
| TOTAL | 100 (120) | 100 (30) | 100 (150) |
| Eles estavam conversando | 84 | 94 | 86 (169) |
| Eles estavam jogando ou brincando | 33 | 42 | 35 (68) |
| Eles estavam brigando | 4 | - | 3 (6) |
| Eles estavam namorando | 28 | 22 | 27 (52) |
| Eles estavam fumando, bebendo ou usando drogas | 8 | 11 | 8 (16) |
| TOTAL (N) | (160) | (36) | (196) |

Foi perguntado ao informante: "Se você viu alunos vagando no pátio durante o horário de aulas, como eles estavam?" e "Estavam fazendo o quê?"

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 16 – Sobre a conservação do prédio principal nas escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| A conservação do prédio da escola é péssima | 3 | - | 2 (8) |
| A conservação do prédio da escola é ruim | 18 | 1 | 13 (52) |
| A conservação do prédio da escola é boa | 64 | 44 | 58 (229) |
| A conservação do prédio da escola é ótima | 15 | 55 | 27 (105) |
| TOTAL | 100 (277) | 100 (117) | 100 (394) |

Ao informante foi perguntado: "Qual é o grau de limpeza desta área e seu aspecto de conservação, em geral?"

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 17 – Sobre as características dos banheiros das escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| Os banheiros e vestiários são integrados ao conjunto da construção | 94 | 97 | 95 (387) |
| TOTAL (N) | (290) | (118) | (408) |
| Os banheiros são grandes e bem conservados | 17 | 43 | 25 (100) |
| Os banheiros são grandes e mal conservados | 26 | 4 | 20 (80) |
| Os banheiros são pequenos e bem conservados | 27 | 40 | 31 (125) |
| Os banheiros são pequenos e mal conservados | 30 | 13 | 25 (100) |
| TOTAL | 100 (288) | 100 (117) | 100 (405) |
| Existe uma pessoa responsável pela fiscalização dos banheiros e vestiários | 31 | 48 | 35 (141) |
| TOTAL (N) | (289) | (109) | (398) |

Foi perguntado ao informante. "Os banheiros e vestiários são integrados ao conjunto principal da construção?", "Como são os banheiros e vestiários da escola?" e "Existe pessoa responsável pela fiscalização dos banheiros e vestiários?" Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte. Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 18 – Sobre os tipos de frases escritas nos banheiros das escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|------------------|------------------|--------------|
| Existem frases escritas no banheiro e vestiário | 57 | 23 | 47 (190) |
| TOTAL (N) | (284) | (118) | (402) |
| As frases são pornográficas | 41 | 32 | 40 (83) |
| As frases são ofensivas | 34 | 39 | 35 (72) |
| As frases são românticas ou poéticas | 54 | 46 | 53 (109) |
| Outros tipos de frases* | 40 | 43 | 40 (83) |
| TOTAL (N) | (179) | (28) | (207) |

Foi perguntado ao informante: “Existem frases escritas nos banheiros e vestiários?” e “Se a resposta é positiva, de que tipo?”

* Dentre as opções citadas na variável “Outros”, estão as seguintes: gangues, grupos musicais, apelidos e times de futebol. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 19 – Informações referentes às paredes dos corredores das escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|------------------|------------------|--------------|
| As paredes são pichadas | 33 | 5 | 25 (100) |
| TOTAL (N) | (285) | (117) | (402) |
| Tem palavras ou frases escritas nas paredes | 37 | 8 | 29 (114) |
| TOTAL (N) | (281) | (114) | (395) |

Foi perguntado ao informante: “As paredes são pichadas?” e “Tem palavras ou frases escritas nas paredes?” Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 20 – Indicação da existência de quadro de aviso nas escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|--------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| A escola possui quadro de avisos | 81 | 90 | 83 (337) |
| A escola não possui quadro de avisos | 19 | 10 | 17 (68) |
| TOTAL | 100 (288) | 100 (117) | 100 (405) |

Foi perguntado ao informante: "A escola tem um mural ou quadro de avisos para os alunos?"

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 21 – Informações relativas à biblioteca das escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000 (%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|----------------------|---------------------|----------------------|
| A escola tem biblioteca | 84 | 87 | 85 (346) |
| TOTAL (N) | (289) | (118) | (407) |
| A biblioteca é grande | 34 | 49 | 39 (113) |
| A biblioteca é pequena | 66 | 51 | 61 (180) |
| TOTAL | 100 (209) | 100 (84) | 100 (293) |
| A biblioteca é ventilada | 70 | 85 | 75 (198) |
| A biblioteca é abafada | 30 | 15 | 25 (67) |
| TOTAL | 100 (183) | 100 (82) | 100 (265) |
| A biblioteca é iluminada | 99 | 90 | 90 (248) |
| A biblioteca é escura | 11 | 10 | 10 (29) |
| TOTAL | 100 (195) | 100 (82) | 100 (277) |
| A biblioteca é silenciosa | 82 | 86 | 83 (220) |
| A biblioteca é barulhenta | 18 | 14 | 17 (44) |
| TOTAL | 100 (184) | 100 (80) | 100 (264) |
| Tem lugar para todos os alunos estudarem | 93 | 94 | 93 (269) |
| Não tem mesas e cadeiras para os alunos | 7 | 6 | 7 (20) |
| TOTAL | 100 (202) | 100 (87) | 100 (289) |

Foi perguntado ao informante: “A escola tem biblioteca?” e “Se a resposta é positiva, como é a biblioteca?” Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 22 – Sobre a existência de centro de informática e ginásio de esportes nas escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|--|---------------------|---------------------|----------------------|
| A escola tem centro de informática | 29 | 81 | 44 (179) |
| TOTAL (N) | (289) | (118) | (407) |
| A escola tem ginásio de esportes | 35 | 68 | 45 (179) |
| TOTAL (N) | (282) | (118) | (400) |
| A escola tem laboratório | 21 | 55 | 31 (123) |
| TOTAL (N) | (286) | (116) | (402) |
| O laboratório é bem conservado e limpo | 75 | 97 | 87 (92) |
| O laboratório é mal conservado e sujo | 25 | 3 | 13 (14) |
| TOTAL | 100 (48) | 100 (58) | 100 (106) |

Foi perguntado ao informante: "A escola tem centro de informática?"; "A escola tem ginásio de esportes?"; "A escola tem laboratório de química, biologia, etc?" e "Se a resposta é positiva, qual o estado geral desse laboratório?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 23 – Sobre a existência de pavilhão de artes, seu estado, atividades aplicadas e conservação, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| A escola tem pavilhão de artes | 15 | 42 | 23 (92) |
| TOTAL (N) | (287) | (117) | (404) |
| Artes plásticas | 66 | 69 | 67 (72) |
| Artes cênicas | 36 | 64 | 50 (53) |
| Música | 40 | 56 | 48 (51) |
| TOTAL (N) | (55) | (52) | (107) |
| O pavilhão é bem conservado e limpo | 90 | 98 | 94 (80) |
| O pavilhão é mal conservado e sujo | 10 | 2 | 6 (5) |
| TOTAL | 100 (39) | 100 (46) | 100 (85) |

Foi perguntado ao informante: “A escola tem pavilhão de artes?”; “Se a resposta é positiva, que tipo de atividades são desenvolvidas?” e “Qual é o estado geral desse pavilhão de artes?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 24 – Sobre as condições da sala dos professores nas escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| Tem mesas e cadeiras | 96 | 92 | 95 (393) |
| Tem armários, arquivos ou escaninhos | 83 | 78 | 82 (341) |
| É limpa e organizada | 75 | 86 | 78 (324) |
| TOTAL (N) | (296) | (120) | (416) |
| Ampla o suficiente para todos | 63 | 70 | 65 (249) |
| Pequena em relação ao número de professores | 37 | 30 | 35 (135) |
| TOTAL | 100 (276) | 100 (108) | 100 (384) |

Foi perguntado ao informante: “Como é a sala de professores da escola?” e “Como é a sala dos professores durante o intervalo do recreio?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 25 – Sobre as condições da secretaria das escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|------------------|------------------|--------------|
| Ao chegar à escola você encontrou facilmente a secretaria | 94 | 93 | 94 (390) |
| TOTAL (N) | (296) | (120) | (416) |
| Havia máquina de escrever | 83 | 54 | 75 (283) |
| TOTAL (N) | (275) | (105) | (380) |
| Havia computador | 56 | 85 | 64 (250) |
| TOTAL (N) | (277) | (113) | (390) |
| O local estava limpo | 97 | 96 | 97 (393) |
| TOTAL (N) | (287) | (119) | (406) |
| As mesas pareciam organizadas | 89 | 93 | 90 (366) |
| TOTAL (N) | (288) | (120) | (408) |

Foi perguntado ao informante: "Ao chegar na escola, você encontrou facilmente a secretaria?" e " Como é o aspecto da secretaria?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

TABELA 26 – Comportamento em relação ao fumo nas escolas visitadas, por dependência administrativa das escolas, 2000(%)

| | Escolas Públicas | Escolas Privadas | Total |
|---|------------------|------------------|--------------|
| Havia alunos fumando nos pátios ou corredores | 23 | 7 | 18 (408) |
| TOTAL (N) | (291) | (117) | (408) |
| Os professores fumam na frente dos alunos | 12 | 4 | 10 (38) |
| TOTAL (N) | (279) | (119) | (398) |

Foi perguntado ao informante: "Você viu alunos fumando nos pátios ou nos corredores?" e "Os professores fumam diante dos alunos?". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas no roteiro de observação.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, M. (Coord.) *Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ABRAMOVAY, M. (Coord.) *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- AQUINO, Júlio Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. “A violência escolar e a crise da autoridade docente.” In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 47, pp. 07-19, 1998.
- ARAÚJO, Carla. “As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia.” In: *Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.º 1, pp. 141-160, jan./jun. 2001.
- ARENDT, Hannah. *Between past and future*. Nova York: Meridian Books, 1961.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARTZ, Sibylle. *Sex, power & the violent school girl*. Nova York: Teachers College Press, 1998.
- AVANCINI, Marta. “Violência nas escolas é ‘epidemia’ mundial.” *O Estado de S. Paulo*. Domingo, 7 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.estado.com.br/editorias/2001/10/07/ger016.html>. Acesso em: jan. 2002.
- BARREIRA, César (Coord.). *Ligado na galera – Juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999.
- BARRETO, Vicente. “Educação e violência: reflexões preliminares”. In: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 55-64.

- BATISTA, Anália Soria; EL-MOOR, Patrícia Dario. “Violência e agressão”. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. CNTE, Brasília: UNB-Psicologia Trabalho e Petrópolis: Vozes, 1999, pp.139-160
- BELINTANE, Claudemir. “O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus.” In: *Cadernos Cedex*, ano XIX, n.º 47, pp. 20-35, 1998.
- BERGMAN, Manfred Max. “Research note: a theoretical note on the differences between attitudes, opinions and values”. In: *Swiss Political Science Review*, Lausanne: Institut d’Etudes Politiques et Internationales, 1998.
- BONAFÉ-SCHIMITT, J.P. *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: ESF Editeur, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris: Éditions Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIV/IL/Leis/L8069.htm>. Acesso em: nov. 2001.
- _____. Institui o Sistema Nacional de Armas – SINARM. Estabelece condições para o registro e para o porte de arma de fogo. Define crimes e dá outras providências. “Lei n.º 9.437”, de 20 de fevereiro de 1997. Disponível em: [http://www.terravista.pt/Bilene/3437/legislacao21.htm](http://www.terraviva.pt/Bilene/3437/legislacao21.htm). Acesso em: jan. 2002.
- BREINES, Ingeborg; GIERYCS, Dorota; REARDON, Betty. *Towards a women’s agenda for a culture of peace*. Paris: UNESCO Publishing, 2000.
- CAIRNS, R; CAIRS, B; NECKERMAN, H. *Early schools dropout: configurations and determinants*. *Child Development*, 1989.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *A política dos outros. O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMACHO, Luzia Mitiko Yshiguro. “As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes.” In: *Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.º 1, pp. 123-140, jan./jun. 2001.

- CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CARDIA, Nancy. “A violência urbana e a escola”. In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (Org.). *Violência e vida escolar. Contemporaneidade e educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.º 02, 1997, pp. 26-64.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTRO, Mary Garcia (Coord.) *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001.
- CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords.). *Violences à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.
- CHESNAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.
- CLÉMENCE, Alain “Violence et incivilités à l'école: la situation en Suisse”. In: Debarbieux, Éric et Blaya, Catherine (dir.) *La Violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: ESP ed., pp. 183-200, 2001.
- CODO, Wanderley; MENEZES-VASQUES, Iône. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*. Brasília: MIMEO, CNTE, 2001.
- COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIAULT, Marguerite. *A violência na escola*. Coleção Novas Buscas em Educação. São Paulo: Summus, 1989.
- COWIE, Helen Pr; SMITH, Peter K Pr. “La violence en milieu scolaire en Royaume-Uni”. In: Debarbieux, Éric et Blaya, Catherine (dir.) *La Violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: ESP ed., 2001, pp. 165-181.
- COX, Vic. *Gund, violence, and teens*. Berkeley: Enslow Publishers, Inc., 1997.
- CUÉLLAR, Javier Pérez (org.). *Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Campinas: Papirus, Brasília: UNESCO, 1997.

- CURCIO, Joan L; FIRST, Patricia F. “Violence in the schools. How to proactively prevent and defuse it”. *Series: Roadmaps to success series*. Newbury Park: Ed. A Corwin Press Publication, 1993.
- DAY, Nancy. *Violence in schools – learning in fear*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.
- DEBARBIEUX, Éric. *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Paris: ESF éditeur, 1990.
- _____. *La violence en milieu scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF éditeur, 1996.
- _____. *La violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF éditeur, 1999.
- DEBARBIEUX, Éric (Coord.). “La violence à l'école: approches européennes.” Institute National de Recherche Pédagogic. *In: Revue Française de Pédagogie*, n.º 123 – avril, mai-juin, 1998.
- DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine *La Violence en milieu scolaire 3 dix approches en Europe*. Paris: ESP éditeur, 2001.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DUBET, François. “Les figures de la violence à l'école”. *In: DEBARBIEUX, Éric (coord.) La violence à l'école: approches Européennes – Revue Française de Pédagogie*, n.º 123, mai-juin, Institute National de Recherche Pédagogic, 1998.
- DUPÂQUIER, Jaques. “La violence en milieu scolaire”. *In: Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- ELIAS, Norbert. “Norbert Elias: une lecture plurielle”. *In: Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 99, 1995.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FELDMAN, Ofer. “Materialism and individualism: social attitudes of youth in Japan.” *In: WATTS, Meredith W. Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Londres: Jai Press, 1998.

- FLANNERY, Daniel J. *School violence: risk, preventive intervention, and policy*. Nova York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em: http://eric-columbia.edu/monographs/uds_109. Acesso em: dez/2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FUKUI, Lia. “Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo” *In: Caderno de Pesquisa-Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Cortez, nov., n.º 79, 1991, pp. 68-75.
- _____. “Segurança nas escolas.” *In: ZALUAR, Alba (org). Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 103-124.
- FUNK, Walter. “La violence à l’école en Allemagne” *In: Debarbieux, Éric et Blaya, Catherine (dir). La violence en milieu scolaire-3-dix: approches en Europe*. Paris: Ed. ESP, 2001, pp. 25-42.
- GDF – Governo do Distrito Federal. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino médio*. Brasília: GDF/Secretaria de Educação, 2000.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOLDSTEIN, Arnold; KODLUBOY, Donald. *Gangs in schools – signs, symbols and solutions*. Champaign, IL: Research Press, 1998.
- GOMES, Candido Alberto. *Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo em atos, princípios das Nações Unidas e da Unesco para projetos escolares e políticas educacionais*. Brasília: UNESCO e Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, 2001.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. “Um exame de iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil”. Texto apresentado na *International Conference on Violence in School and Public Policies*. Paris: Mimeo, 2001.
- GUEDES, M.G. de S. “Violência, escola e diálogo.” *Dissertação de Mestrado*, Departamento de Educação, PUC – Rio, 1999.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando máscara. Ensino sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da a violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: EAA, 1996.
- GUIMARÃES, Eloísa. *A escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Dissertação de Mestrado PUC, Campinas, 1984.
- _____. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Tese de Doutorado Unicamp, Campinas, 1990.
- _____. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- HAGEDORN, John M. “As american as apple pie. Patterns in american gang violence”. In: WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Londres: Jai Press, Stamford, 1998.
- HANKE, P.J. *Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors*. Journal of Criminal Justice, 1996.
- HASENBALG, Carlos; VALE, Nelson. *Relações raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. “Violence et comportements agressifs dans les écoles Anglaises”. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. *La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: ESF, 2001, pp. 43-70.
- KRAMER, Hans. “La violence à l’école. L’état des recherches en Allemagne”. In: DEBARBIEUX, Éric (coord.). *La violence à l’école: approches européennes – Revue Française de Pédagogie*, n.º 123, mai-juin, Institute National de Recherche Pedagogic, 1998.
- LIDSTROM, Peter; CAMPART, Martina. “Brimades et violence dans les écoles Sédoises”. In: DEBARBIEUX, Éric (coord.). *La violence à l’école: approches européennes – Revue Française de Pédagogie*, n.º 123, mai-juin, Institute National de Recherche Pedagogic, 1998.
- LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1999.
- MARTINS, Lúcia. “Insegurança provoca queda no rendimento dos escolares”. *O Estado de S. Paulo*, domingo, 7 de outubro de 2001.

- Disponível em: <http://www.estado.com.br/editorias/2001/10/07/ger014.html>. Acesso em: jan. 2002.
- MEC – Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MOOIJ, Ton. “Élèves et agressions aux Pays-Bas”. In: DEBARBIEUX, Éric (coord.). *La violence à l'école: approches européennes – Revue Française de Pédagogie*, n.º 123, mai-juin, Institute National de Recherche Pédagogic, 1998.
- MORENO, Juan Manuel. “Le côté sombre de l'école: politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles”. In: DEBARBIEUX, Éric (coord.). *La violence à l'école: approches européennes – Revue Française de Pédagogie*, n.º 123, mai-juin, Institute National de Recherche Pédagogic, 1998.
- MORSE, J. *Qualitative generalizability*. Qualitative Health Research, vol. 9, issue 1, january, 1999.
- MOTA, Maria Euchares. *Linha de pesquisa: instituições, práticas sociais e culturais*. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepucc/depto/psicologia/posgrad/linha3.html>. Acesso em: 19/12/2001
- MOURA, Cláudio. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. *A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania*. Araraquara: Unesp.
- NOVAES, Regina. “Changes in religious landscape in Brazil”. Disponível em: www.goethe.de/br/sap/macumba/novaes.htm. Acesso em: dez./2001.
- OLINTO, Antonio. *Minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2000.
- OLIVEIRA, Dyaci David. “A cor do medo: o medo da cor.” In: *A Cor do Medo: homicídio e relações raciais no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; 1998.
- OLIVEIRA, C.R. “O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso”. *Dissertação de Mestrado*, Porto Alegre: UFRGS/FE, 1995.

- ORTEGA, Rosário Pr. “Projet Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d’intervention éducative à caractère écologique”. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (dir). *La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: Ed. ESP, 2001, pp. 91-112.
- PAYET, Jean-Paul. “La violence à l’école” In: RAGMOGNINO, FRADJI, SOLDINI E VERGÉS. “L’école comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles en Marseille”. In: CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (coords.) *Violences à L’École – État des Savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Ed., 1997.
- PAYET, Jean-Paul. “Le Ségregation Scolaire: Une Perspective Sociologique sur la Violence à L’école”. In: DEBARBIEUX, Éric (coord.). *La Violence à L’école: Approches Européenes- Revue Française de Pédagogie*, n° 123, mai-juin, Institute National de Recherche Pedagogic, 1998.
- PEIGNARD, Emmanuel; ROUSSIER-FUSCO, Elena e ZANTEN, Agnès Van. “La Violence dans les Établissements Scolaires Britanniques: Approches Sociologiques”. In: DEBARBIEUX, Éric (coord.). *La violence à l’école: approches européennes – revue française de pédagogie*, n.º 123, mai-juin, Institute National de Recherche Pedagogic, 1998.
- PERALVA, Angelina. “Escola e violência nas periferias urbanas francesas”. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). *Violência e vida escolar: Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação continuada. Ano II, n.º 02, 1997, pp. 07-24.
- PERALVA, Angelina. *Violência e Democracia – O Paradoxo Brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Estratégias da ilusão: A revolução mundial e o Brasil, 1919-1935*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- PINTO, Louis. Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- POCHMANN, Márcio. “A batalha do primeiro emprego”. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- PUTNAM, R. *Bowling alone: the collapse and revival of american community*. Nova York: Simon & Schuster, 2000.

- RAGMOGNINO, N.; FRADJI, D.; SOLDINI, F.; VERGÈS, P. “L'école comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles em Marseille”. In: CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (coords.). *Violences à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin, 1997.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. Coleção: O que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- RODRIGUES, Anita Schumann. “Aqui não há violência: a escola silenciada – um estudo etnográfico”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Educação, 1994.
- ROSA, Dora Leal. *Trabalho pedagógico e socialização: considerações sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral*. Trabalho apresentado na 23ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 24 a 28 de setembro de 2000.
- SALLAS, Ana Luisa (Coord.) *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999.
- SANTOS, Washington dos. *Vocabulário de Sociologia*. Série Vocabulário. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos (Orgs.). *A Palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. PMPA, SMED, 1999.
- SEYFERTH, G. As ciências sociais no Brasil e a questão racial. In: *Cativeiro e liberdade; Seminário do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Estado de Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Uerj, 1989.
- SKYKES, Charles J. *Dumbing down our kids: why American children feel good about themselves but can't read, write, or add*. Nova York: St. Martin's Press, 1995.
- SOARES, Gláucio; RUA, Maria das Graças. *Vítimas secundárias da violência no Distrito Federal*. Brasília: Mimeo, UnB, 1996.
- SOBRINHO, Petrônio. *Violência, impunidade e inclusão social*. Disponível em: http://www.bedelbo.jor.br/policia/Index_policia05.htm. Acesso em: 19/12/2001
- SPOSITO, Marília Pontes. “A instituição escolar e a violência”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 104, pp. 58-75, jul. 1998.

- SPOSITO, Marília Pontes. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 27, n.º 1, pp. 87-103, jan./jun. 2001.
- UNESCO. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2001.
- WASELFSZ, Julio Jacobo. *Fala galera – juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- _____. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2000.
- WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Londres: Jai Press, Stamford, 1998.
- WERTHEIN, Jorge. *Juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 2000.
- WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. “Fundamentos da nova educação”. In: *Cadernos UNESCO Brasil*, vol. 05, Brasília: UNESCO, 2000.
- WILSON, James; KELLING, George. “The policy and neighborhood safety”. In: *The Atlantic Magazine*. March, 1982.
- WORLD BANK. *World Bank annual report, 1993*. Washington, DC: World Bank, 1993.
- ZALUAR, Alba (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- ZINNECKER, Jurgen. “Perpetrators of school violence: a longitudinal study of bullying in german schools. In: WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Stamford: Jai Press, 1998, pp. 187-206.