



VIOLÊNCIAS nas escolas

VERSÃO RESUMIDA

MIRIAM ABRAMOVAY

MARIA DAS GRAÇAS RUA

APOIO

USAID

UNAIDS

CONSED

UNDIME

BANCO MUNDIAL

FUNDAÇÃO FORD

INSTITUTO AYRTON SENNA



© UNESCO 2003 Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil

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.



VIOLÊNCIAS nas escolas

VERSÃO RESUMIDA

MIRIAM ABRAMOVAY

MARIA DAS GRAÇAS RUA

APOIO

USAID

UNAIDS

CONSED

UNDIME

BANCO MUNDIAL

FUNDAÇÃO FORD

INSTITUTO AYRTON SENNA



Conselho Editorial

Jorge Werthein
Cecília Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfish
Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch Noleto
Edna Roland

Revisão: DPE Studio

Assistente Editorial: Rachel Gontijo de Araújo

Diagramação: Fernando Brandão

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO 2003

Abramovay, Miriam

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

88p.

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

CDD 362

BR/2003/PI/H/8



Organização das Nações Unidas para a Educação, a 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) 2106-3500

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

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

Vivienne Duarte Rocha

AMOSTRA QUANTITATIVA:

David Duarte Lima

APOIO ESTATÍSTICO:

Maria Inez M.T. Walter

CRÍTICA E EXPANSÃO DA AMOSTRA:

Milton Mattos Souza

NOTA SOBRE AS AUTORAS

MIRIAM ABRAMOVAY é professora da Universidade Católica de Brasília, vice-coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas no Brasil e consultora de vários organismos internacionais em pesquisas e avaliações nos temas: juventude, violência e gênero. Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VII – Vincennes), possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e é doutoranda e na Universidade de Bordeaux Victor Segalen, França. Coordenou e publicou várias avaliações de programas sociais, entre eles do Programa Abrindo Espaços. É co-autora de livros sobre juventude, violência e cidadania, bem como de vários artigos publicados em revistas, científicas e especializadas no tema violência nas escolas.

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: “Políticos 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).

SUMÁRIO

Apresentação	11
Introdução	13
Metodologia	17
1. Caracterização do estudo realizado.....	17
Pesquisa compreensiva	17
Pesquisa extensiva	17
Desenho amostral.....	19
Critérios e limites de generalização	19
CAPÍTULO 1	
Violências nas escolas: revisitando a literatura	21
1.1 Os tipos de violências nas escolas	23
1.2 Variáveis endógenas e exógenas	24
1.3 A literatura nacional – ecos, especificidades e silêncios.....	26
1.4 Perspectivas deste estudo	26
CAPÍTULO 2	
O ambiente da escola	29
2.1 O entorno das escolas	29
2.2 O ambiente escolar	31
CAPÍTULO 3	
A escola: funcionamento e relações sociais	33
3.1 Funcionamento da escola	34
3.1.1 Transgressões e punições.....	34
3.2 Percepções sobre a escola	36
3.2.1 Relações entre alunos e professores	38
3.2.2 Relações entre alunos, diretores e outros atores da escola.....	40

CAPÍTULO 4	
Escola, exclusão social e racismo	41
4.1 Significados da escola.....	42
4.2 A escola como espaço de exclusão social	43
4.2.1 Padrões de exclusão e discriminação social	44
4.3 Auto-identificação racial e noções de racismo	46
CAPÍTULO 5	
As violências nas escolas: ocorrências, praticantes e vítimas	49
5.1 Tipos de violência: a violência contra a pessoa	50
5.1.1 Ameaças	50
5.1.2 Brigas	51
5.1.3 Violência sexual	53
5.1.4 O uso de armas	54
5.2 Violência contra a propriedade.....	58
5.2.1 Roubos e furtos	58
5.3 Violência contra o patrimônio	60
5.4 Praticantes e vítimas de violência	62
CAPÍTULO 6	
Repercussões das violências e soluções alternativas	65
6.1 Repercussões das violências.....	65
6.2 Medidas contra as violências nas escolas: sugestões dos protagonistas	68
6.3 Por que uma escola torna-se violenta?	71
6.4 Recomendações para políticas, estratégias e medidas contra violências nas escolas	73
6.5 Recomendações	75
Conclusões	79
Lista de tabelas	83
Lista de quadros.....	85
Bibliografia	87

APRESENTAÇÃO

Esta publicação consiste em um resumo do livro “Violências das Escolas”, lançado pela Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO) no Brasil. Desde que veio a público, o livro tornou-se uma referência no debate sobre o enfrentamento da violência escolar. Isso ocorre, de um lado, por causa do ineditismo da obra no que diz respeito à extensão do mapeamento e da análise sobre o fenômeno – o livro contém resultados obtidos em 13 Unidades da Federação e no Distrito Federal, algo nunca feito no país. De outro, porque “Violências nas Escolas” tornou-se um marco dentro da atuação da UNESCO no Brasil, na medida que chamou a atenção de pesquisadores, acadêmicos e formuladores de políticas públicas para uma problemática que, quando presente nas escolas, prejudica seu funcionamento, impedindo que ela cumpra sua função institucional, ensinar crianças e jovens.

Paralelamente, os resultados apresentados em “Violências nas Escolas” serviram de estímulo à mobilização em vários segmentos da sociedade – governo, organizações não-governamentais, pesquisadores e educadores –, possibilitando a formatação de diversas ações visando ao enfrentamento da violência escolar, entre as quais destaca-se a criação do Observatório de Violências na Escola – Brasil, iniciativa conjunta da UNESCO e da Universidade Católica de Brasília. De modo geral, a tônica dessas ações tem sido buscar compreender o fenômeno, por meio de estudos e pesquisas, bem como desenvolver propostas de ação que mudem o quadro de degradação das relações humanas e sociais predominante em alguns colégios. O objetivo maior é disseminar uma cultura de paz, construída por meio de estratégias como a mediação, a qual tem como propósito prevenir e estimular uma convivência harmoniosa. No caso das escolas, a mediação visa promover a mudança do clima dos estabelecimentos de ensino a partir do diálogo e da superação de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos atores envolvidos.

O presente resumo também é um dos resultados da mobilização gerada pelo livro “Violências nas Escolas”, levando a UNESCO-Brasil e

o Rede Pitágoras a se unirem para trazer a professores, diretores e demais membros da equipe escolar e alunos este material. Trata-se de uma obra que pretende fomentar a discussão, estimular a reflexão e, por que não, respaldar estratégias inovadoras para de lidar e superar a violência escolar.

Neste resumo são apresentadas as principais linhas teóricas que norteiam o debate contemporâneo sobre as violências na escola e os principais resultados obtidos na pesquisa, permitindo que o educador compreenda a problemática em sua complexidade. Desse modo, aborda tanto a violência engendrada na sociedade, fora dos muros escolares, mas que prejudica alunos, professores e demais membros da equipe pedagógica – como é o caso da ação dos grupos ligados ao tráfico de drogas –, quanto trata de dinâmicas específicas do cotidiano dos estabelecimentos escolares, as quais também podem se constituir em modalidades de violência simbólica e/ou institucional.

Ao trazer essas informações e esses resultados aos educadores, a UNESCO e o Rede Pitágoras acreditam que estão cumprindo um papel relevante no sentido de instrumentalizá-los para lidar com um tema que certamente faz parte de seu dia-a-dia, gerando sentimentos de perplexidade, insegurança e, até, impotência. O objetivo maior é dar aos atores que integram a comunidade escolar condições para que sejam superadas as situações de violência, altamente prejudiciais ao desenvolvimento pleno de milhões de crianças e jovens que, todos os dias, freqüentam os bancos escolares. Afinal, a sociologia nos ensina que um ambiente pedagógico pacífico e estimulante é condição prévia para a aprendizagem e o processo educativo como um todo. Por isso mesmo, superar as violências nas escolas é um investimento de seguro retorno em favor do padrão de qualidade.

É necessário que cada instituição escolar brasileira enfrente as violências escolares com firmeza e altivez pedagógica. A paz se constrói tão cedo quanto possível porque – não é demais repetir a Constituição da UNESCO – se a guerra nasce nas mentes dos homens, também nelas se pode e deve construir a paz. Em outras palavras, é por intermédio de uma educação de qualidade que consiga mobilizar o potencial criativo de crianças e jovens e assegurar o desenvolvimento pleno de sua auto-estima, é que haveremos de formar mentes voltadas para a construção de uma cultura de paz.

Rede Pitágoras

Jorge Werthein
Representante da UNESCO
no Brasil

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 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 a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico. 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 de amparo, 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 que não se restrinjam 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 civil¹.

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.

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.

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 socioculturais e simbólicas do fenômeno em tela. Há de se enfatizar, no entanto, que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma 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).

¹ Em 1999 o governo federal criou uma comissão de especialistas, coordenada pelo Instituto Latino-Americano para a Prevenção do Delito e Tratamento de Delinquentes – 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 Espaços – Educação e Cultura para a Paz*, advoga a estratégia de um programa nacional que promova a abertura das “escolas nos finais de semana”, com a construção de espaços de cidadania que possam vir a reverter o quadro de violência.

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 onde podem variar em intensidade, magnitude, permanência e gravidade.

METODOLOGIA

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO

Este estudo possui dois tipos de abordagem: a extensiva e a compreensiva. A abordagem extensiva recorre a técnicas quantitativas, baseando-se na representatividade e na capacidade inferencial dos dados e é característica das pesquisas do tipo *survey*. Já a abordagem compreensiva utiliza técnicas qualitativas, trabalhando o conteúdo de manifestações da vida social, enfatizando as percepções do sujeito sobre o vivido.

Pesquisa compreensiva

Neste estudo foram utilizadas as seguintes técnicas: grupos focais; entrevistas individuais com diretores de escolas, demais membros do corpo técnico-pedagógico, policiais, agentes de segurança, vigilantes e inspetores/coordenadores de disciplina; e observação *in loco* das escolas. Nas três técnicas utilizou-se roteiros que cobriam diversos aspectos dos fenômenos estudados.

Pesquisa extensiva

Foram aplicados questionários estruturados a alunos, professores e pais de alunos em treze capitais brasileiras (Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Goiânia, Cuiabá, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis) e no Distrito Federal (Tabela 1).

TABELA 1 – Questionários respondidos por alunos, professores e pais nas capitais das Unidades da Federação (números absolutos)

Capitais	Informante			TOTAL
	Alunos	Professores	Pais	
Distrito Federal	1.843	137	307	2.287
Goiânia	2.878	201	837	3.916
Cuiabá	1.960	262	669	2.891
Manaus	2.246	177	763	3.186

TABELA I – (continuação)

Capitais	Informante			TOTAL
	Alunos	Professores	Pais	
Belém	3.604	255	810	4.669
Fortaleza	2.105	186	808	3.099
Recife	1.939	149	639	2.727
Maceió	2.717	189	672	3.578
Salvador	2.162	315	1.112	3.589
Vitória	2.129	193	663	2.985
Rio de Janeiro	2.234	280	780	3.294
São Paulo	3.750	257	941	4.948
Florianópolis	2.088	187	667	2.942
Porto Alegre	2.000	311	557	2.868
Total	33.655	3.099	10.225	46.979

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

Esta etapa abrangeu tanto estabelecimentos públicos como privados (Tabela 2), dedicados ao ensino fundamental e médio, nos turnos diurno e noturno.

TABELA 2 – Distribuição amostral das escolas, por capitais das Unidades da Federação, segundo a dependência administrativa (números absolutos)

Capitais	Escolas		TOTAL
	Públicas	Privadas	
Distrito Federal	14	5	19
Goiânia	22	5	27
Cuiabá	17	4	21
Manaus	15	7	22
Belém	23	5	28
Fortaleza	16	8	24
Recife	17	4	21
Maceió	15	10	25
Salvador	14	9	23
Vitória	12	7	19

TABELA 2 – (continuação)

Capitais	Escolas		TOTAL
	Públicas	Privadas	
Rio de Janeiro	12	11	23
São Paulo	31	15	46
Florianópolis	15	6	21
Porto Alegre	16	5	21
Total	239	101	340

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

Desenho amostral

A base de dados para a seleção dessa amostra foi o cadastro construído a partir do Censo Escolar de 1998, realizado pelo Inep-MEC. A coleta de dados se estendeu de abril a dezembro de 2000. Adotou-se o procedimento de amostragem estratificada com seleção através de conglomerados em duas etapas. Nesta pesquisa, 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 (a partir da 5ª série) e médio dos turnos diurno e noturno, nas capitais das Unidades da Federação escolhidas para compor este estudo.

Crítérios e limites de generalização

Considerando o desenho e a crítica da amostra no caso dos alunos, pode-se sustentar que a pesquisa tem total validade, sendo perfeitamente legítima a generalização no período para os municípios-sede das capitais pesquisadas. Já as informações coletadas por meio de questionários junto a pais e professores devem ser tratadas de forma diferente do caso dos alunos, não se podendo generalizar para essas populações, pois se dependeu do arbítrio de cada pai e professor devolver o questionário preenchido.

No que se refere aos dados coletados pelos roteiros de observação é necessário ter em mente que, por agregarem informações sobre as escolas selecionadas probabilisticamente, não admitem inferência estatística.

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”.

O termo “membros do corpo técnico-pedagógico” mencionado nas tabelas compreende 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.

I. VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: REVISITANDO A LITERATURA

A percepção da violência no meio escolar muda de acordo com o olhar pelo qual esse meio é abordado. No passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais). Na literatura contemporânea, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos.

A ênfase de cada estudo depende daquilo que é definido como violência. Charlot e Émin (1997) referem-se à dificuldade em definir violência escolar, não somente porque esta remete aos “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e ordenar”, mas, também, porque ela desestrutura representações sociais que têm valor fundador, por exemplo, a idéia de infância (associada à idéia de inocência) e a de escola (compreendida como refúgio de paz).

Outro fator que dificulta a apreensão e a análise da violência – em particular da violência escolar – é o fato de que não existe consenso sobre o significado de violência. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos, etc), 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. Incivildades: 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 da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absentéismo e a indiferença dos alunos.

Portanto, quando se estuda violência escolar, segundo Debarbieux (1996: 42), deve-se considerar:

1. os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal;
2. as incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais;
3. sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que aqui denominamos “sentimento de violência” resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência.

Por isso, em diversas partes no mundo e no Brasil, pesquisadores têm procurado refinar o conceito de violência considerando a população-alvo, os jovens e o lugar da escola como instituição. Nesse sentido, a literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas acentua a ética, a política e a preocupação em dar visibilidade a “violências simbólicas”. Por exemplo, Sposito, como Hannah Arendt (1961), encontra nexos entre a violência e a quebra de diálogo, da capacidade de negociação – que, de alguma forma, é a 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).

Os termos para indicar a violência também variam de um país para outro. Nos Estados Unidos, diversas pesquisas recorrem ao termo delinquência juvenil. Na Inglaterra, alguns autores defendem que o termo violência na escola só deve ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Também é importante atentar para a mudança do tipo de violência que ocorre nas escolas, tendência que vem sendo observada no Brasil e em outros países. No caso do Brasil, Codo e Vasques-Menezes (2001) observam, nas brigas, uma tendência de se passar das palavras e punhos para as armas, especialmente as de fogo, o que provocaria o aumento dos casos com desfecho fatal.

Apesar das diferenças entre países e de conceituação, reforça-se a existência de um consenso quanto ao fato de que não só a violência física merece atenção, pois outros tipos de violência podem ser traumáticos e graves.

1.1 OS TIPOS DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

São muitos os tipos de violências analisados e considerados comuns. Em especial na literatura norte-americana, o olhar recai sobre gangues, xenofobia e *bullying*¹.

Na Europa, especialmente na França, os pesquisadores têm-se dedicado ao estudo das incivildades no meio escolar. Compreende-se melhor o que são as incivildades por meio da descrição empírica. Dûpaquier (1999) refere-se a:

- delitos contra objetos e propriedades (quebra de portas e vidraças, danificação de instalações etc.);
- intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças);
- descuido com o asseio das áreas coletivas (banheiros, por exemplo);
- ostentação de símbolos de violência;

¹ *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 do adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o 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.

- adoção de atitudes destinadas a provocar medo (poder de armas, posturas sexistas);
- alguns atos ilícitos, como o porte e consumo de drogas.

Debarbieux (1998) considera que as incivildades, classificadas por ele como violências anti-sociais e antiescolares, podem ser traumáticas, sobretudo quando se dão de forma banalizada e são silenciadas, visando a proteger a escola. Segundo Bourdieu (2001), elas seriam possibilitadas por um poder que não se nomeia, que se deixa assumir como conivente e autoritário. Assim, professores não vêem, não reclamam e as vítimas não são identificadas como tais. Um exemplo seriam as manifestações de racismo, em que seria comum a cumplicidade não assumida entre jovens, adultos, alunos e professores.

Embora alguns autores não considerem as incivildades uma modalidade de violência, sendo associadas à agressividade ou a padrões de comportamento contrários às normas de convivência e respeito para com o outro, existe um consenso sobre a necessidade de se prestar atenção à ocorrência de atos de incivildades no ambiente escolar, pois elas podem tornar o ambiente hostil (Dûpaquier, 1999).

1.2 VARIÁVEIS ENDÓGENAS E EXÓGENAS

Para compreender e explicar o fenômeno das diversas violências nas escolas convém recorrer a aspectos tanto relativos ao interior quanto ao exterior das escolas, como características das vítimas e dos agressores assim como as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam.

Entre os aspectos externos (chamados pelos especialistas de variáveis exógenas), é preciso levar em conta, por exemplo:

- questões de gênero (masculinidade/feminilidade);
- relações raciais (racismo, xenofobia);
- situações familiares (características sociais das famílias);
- influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.);
- espaço social das escolas (o bairro, a sociedade).

Entre os aspectos internos (chamados de variáveis endógenas), deve-se levar em consideração:

- a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes;
- as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições;
- o comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral.

Para identificar variáveis ou fatores comumente inter-relacionados com as violências nas escolas, percorrem-se diversas outras relações e processos sociais. A tendência é não isolar um único fator como possível causa ou antecedente que as potencializaria. Prefere-se, em lugar disso, identificar conjuntos ou ambientes favoráveis à violência. Por isso, além de enfoques multidimensionais, vários autores defendem a importância de abordagem transdisciplinar, com a contribuição da sociologia, da ciência política, da psicologia, das ciências da educação e da justiça criminal.

É consensual o reconhecimento da vulnerabilidade negativa (riscos e obstáculos) da escola diante de distintos processos contemporâneos, em particular as exclusões sociais, a atitude do poder público para com a educação e a perda de prestígio e de poder aquisitivo pelos professores.

A vulnerabilidade da escola a várias violências, macrosociais, viria aumentando 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 novos meios de formação.

Segundo alguns autores, como Debarbieux, a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos (como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres). Ele menciona, também, o impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber 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). Esses fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes do aumento das condutas delinqüentes e de incividades na escola.

Embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o fato de que, dentro da própria escola, existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, adotando estratégias e capital da própria escola.

1.3 A LITERATURA NACIONAL – ECOS, ESPECIFICIDADES E SILÊNCIOS

Entre os trabalhos realizados no Brasil, a partir da década de 1980, sobre o tema violências nas escolas, destacam-se várias pesquisas desenvolvidas por instituições públicas da educação, associações de classe e, em menor grau, por instituições privadas de pesquisa, assim como de acadêmicos e equipes de investigação ligadas a universidades. Nesse período, o tema foi abordado com maior ênfase pelos profissionais das Ciências Sociais que por especialistas em Educação, cujo interesse foi despertado tardiamente em consequência das linhas de pesquisa existentes.

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

No Brasil, durante a década de 1990, diferentemente da tendência de anos anteriores, aumenta a preocupação com a violência nas escolas não somente como fenômeno de origem exterior às instituições de ensino (causas exógenas), ainda que se dê ênfase, em especial, ao problema do narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues.

1.4 PERSPECTIVAS DESTE ESTUDO

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que aconteçam os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Nos últimos anos, chama a atenção o aumento ou registro de atos delituosos e de pequenas e grandes “incivilidades” nas escolas, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a freqüentam. A escola não seria mais representada como lugar seguro de integração social, de socialização. Não é mais espaço resguardado. Ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas.

Assim, além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades variadas, que afetam o desempenho pedagógico, a escola passa por um período no qual a ideologia que a sustentou durante muitos anos é contestada. A escola é questionada por não preparar para o mercado de trabalho, por perda de qualidade e centralidade como fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural civilizatório e por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro aos jovens.

Exatamente nesse ponto de confluência de processos sociopolíticos, econômicos e culturais situa-se o grande desafio do tema aqui explorado. Tratar de violências nas escolas significa lidar com uma intersecção de objetos e seus significados. Isto é, uma perspectiva sobre determinada ordem e não simplesmente a superposição ou o somatório dos objetos: escola e violência.

A fim de incorporar vários dos eixos de reflexão e matrizes teóricas, entende-se violência, neste trabalho, primeiramente como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) 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 violência verbal, simbólica e institucional.

É justamente por sua complexidade e multiplicidade de facetas que a compreensão do fenômeno das violências nas escolas impõe o desafio de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal.

2. O AMBIENTE DA ESCOLA

Conforme 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.

Neste capítulo, o foco é o ambiente das escolas, que envolve desde seu entorno, o bairro no qual estão localizadas, até as formas de segurança no trânsito – faixas de travessia de pedestres, condições das ruas, guardas de trânsito etc.

Para que se compreenda melhor as diversas manifestações que a violência assume nas escolas, compara-se e descreve-se, também, a estrutura física dos estabelecimentos escolares. Examina-se, ainda, o controle da entrada e saída dos alunos e a disposição e qualidade das instalações físicas, que torna mais ou menos vulnerável o acesso ao interior das escolas.

2.1 O ENTORNO DAS ESCOLAS

As cercanias da escola (rua em frente, entorno, ponto de ônibus e caminho até o ponto de ônibus) consistem no espaço em que mais ocorrem violências, segundo alunos e membros do corpo técnico-pedagógico que participaram da pesquisa. Ambos, também, apontam a vizinhança como um dos cinco principais problemas da escola.

Apesar disso, não é desprezível a proporção de alunos e membros do corpo docente que afirmam que as dependências da escola são mais violentas do que o entorno: 1/5 dos alunos e 1/4 dos membros do corpo técnico-pedagógico. Esse fato descaracteriza o ambiente escolar como espaço seguro e protegido.

Entre os problemas apontados no entorno, destacam-se:

Precariedade da sinalização e insegurança no trânsito – A falta 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 deficiente.

Acesso a bebidas alcoólicas – Nota-se a existência de estabelecimentos comerciais no entorno da escola, entre os quais se incluem bares ou botequins. Em 63% das escolas observadas verificou-se que os alunos freqüentam esses estabelecimentos, algumas vezes desviando do seu trajeto e, assim, faltando às aulas. Especificamente no que diz respeito aos bares próximos às escolas, são freqüentados por alunos em grupos ou turmas que, quando consomem bebidas alcoólicas, podem se envolver com práticas violentas.

Segurança e policiamento – Não existe consenso acerca da conveniência da vigilância policial no ambiente da escola. Para muitos, a presença da polícia seria não somente inútil como prejudicial. É importante atentar para o fato de que as opiniões variam conforme a imagem predominante dos policiais. Assim, alguns entrevistados (inspetores) defendem a presença da polícia para conter a marginalidade no entorno. Outros (alunos) afirmam que a escola deve resolver seus problemas relacionados à violência sem contar com a polícia. Para os alunos, a polícia não é merecedora de confiança. A relação entre alunos e policiais é delicada, principalmente porque alguns alunos dizem temer os policiais. Alguns policiais, por sua vez, dizem que os alunos os respeitam.

Gangues e traficantes – Segundo estudantes e corpo técnico-pedagógico, um dos maiores problemas, em muitas escolas, são as gangues e/ou o tráfico de drogas no espaço escolar ou no entorno, levando ao

extremo o clima de insegurança. Em consequência disso, a autoridade dos responsáveis pela ordem na escola torna-se mais frágil. As direções dos estabelecimentos de ensino receiam tomar atitudes para combater as gangues e os traficantes no ambiente escolar. Evitam punir para não sofrer maiores danos. Em vários depoimentos desta pesquisa, ressalta-se a presença do tráfico. Em muitos casos, os traficantes utilizam vendedores ambulantes e até alunos para a venda e distribuição de drogas (os chamados “aviões”). As gangues, por sua vez, interferem na vida da escola de várias formas: ameaças a alunos, demarcação de territórios onde uns podem entrar e outros não, atos de vingança, clima de tensão etc.

2.2 O AMBIENTE ESCOLAR

Sobre o ambiente escolar, a pesquisa revelou aspectos que merecem destaque, tais como:

Estrutura física das escolas – A estrutura física das escolas também afeta o ambiente escolar. Em geral, as escolas 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, embora eles afirmem gostar da escola em que estudam. 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 (os quatro últimos são menos frequentes nas escolas observadas).

Disciplina dos estudantes – A observação local direta efetuada pelos pesquisadores mostra que aproximadamente 1/3 dos alunos exhibe comportamento indisciplinado. Quando se trata de gazetear ou “matar aulas”, os percentuais são bastante significativos.

3. A ESCOLA: FUNCIONAMENTO E RELAÇÕES SOCIAIS

Para Mariano F. Enguita, “a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (Enguita, 1989). A formação dos indivíduos deve ser integral, auxiliando-os no desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais e espirituais. Por meio da ação educativa, o meio social exerce influência sobre os indivíduos, que se tornam capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora. Essa influência manifesta-se por meio de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados, transmitidos e recriados de uma geração a outra.

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações entre alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnica que favorecem ou não os processos informativos e de comunicação na escola. Nesse ambiente de diversidade, no entanto, também ocorrem brigas, atos de agressividade e de violência, e as medidas tomadas para solucionar os conflitos em geral cabem à direção da escola. Os procedimentos adotados são, em sua maioria, advertências, suspensões, transferências e expulsões, conforme a gravidade do caso analisado pela escola.

Considerando-se tais aspectos, o presente capítulo aborda, inicialmente, as regras e punições, pois são elas que normatizam a convivência na escola. Em seguida, explora as percepções e motivações dos atores e, finalmente, 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

Nas escolas, existem regras aplicadas ao cotidiano, sobretudo aos alunos. Entre as regras internas, 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 permitidas ou proibidas no espaço escolar. Na maioria das escolas, existem regras referentes a esses aspectos, não existindo consenso entre os diversos atores que convivem na comunidade escolar em relação a elas. Um exemplo é a permissão para fumar. 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* [os adultos da escola] *quebram as regras*: “*É porque eu sou diretora. Eu posso fumar*”. *Aí ela vai e acende o cigarro dela, [mas] eu não posso*.

Algumas escolas são mais flexíveis do que outras, encontrando-se, também, casos que podem ser considerados de manifestação de violência institucional, ou seja, abuso de poder por parte da instituição que impõe suas regras sem margens de defesa e contra-argumentação por parte dos que são submetidos a ela.

Em síntese, os vários informantes concordam que as regras são indispensáveis para a 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, como uma violência mais evidenciada ou como comportamento de rejeição.

3.1.1 Transgressões e punições

Nas escolas, como em qualquer outro espaço institucional, existem comportamentos que são negativamente sancionados, mediante punições específicas, conforme as transgressões disciplinares.

Na medida em que as punições são, na maioria das vezes, estipuladas de forma arbitrária, a escola pode ser um *locus* privilegiado do exercício da violência simbólica. A violência, nesse caso, seria

exercida pelo uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força física, nem de 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.

Nas transgressões mais graves, como pichações/vandalismo, o aluno tanto pode ser transferido/expulso como pode ser levado à delegacia, acompanhado pelos pais. Essas medidas drásticas são defendidas, por exemplo, pelos inspetores, que acreditam que medidas extremas devem ser tomadas para manter a ordem na escola. Entretanto, os alunos não concordam de todo com tal opinião e, ao mesmo tempo, tecem duas críticas às punições. A primeira refere-se 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*. A segunda diz respeito ao exagero das ameaças de punir, que levam ao descrédito. Nesse 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. Ocorre, ainda, que as punições podem se tornar tão banalizadas que deixam de ser tidas como sanções.

Há escolas que adotam castigos alternativos, que podem ser tão ou mais severos que os habitualmente utilizados, pois podem levar a situações de humilhação e constrangimento. Vários alunos reclamam da falta de critérios e de abusos de poder por parte da escola na imposição de punições:

(...) 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 usam drogas, lança-perfume, e tomaram uma punição de dois dias. (Grupo focal com alunos, escola pública, Maceió)

Há, também, os casos de não-aplicação das punições previstas nas normas escolares. Segundo membros do corpo discente, tal situação pode ocorrer por diversas razões, como a inoperância e a omissão da direção da escola. Mas consideram que não-raramente a pressão dos pais está por trás da impunidade.

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, se torna relevante identificar os fatores que levam os alunos e membros do corpo técnico-pedagógico a apreciarem ou não a escola onde estudam ou trabalham.

Indagados sobre como se sentiam em relação à escola onde estudavam no momento da pesquisa, aproximadamente de 4/5 dos alunos responderam que gostam da mesma. Apesar disso, eles apontam vários aspectos específicos dos quais não gostam. O espaço físico é o item que os alunos menos apreciam nas suas escolas. Em média, nas capitais pesquisadas, 4 em cada 10 alunos criticam o espaço físico da escola (salas de aula, corredores etc.). Um segundo item que desagrada os alunos é a secretaria e a direção. Eles também dizem não gostar “da maioria dos alunos” – com variação de 24%, em Belém, a 42%, em Maceió –, “das aulas” e “da maioria dos professores” (Tabela 3).

TABELA 3 – Proporção de alunos*, por indicação do que não gostam na escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	O que não gostam				
	Do espaço físico (salas de aula, corredores)	Da secretaria, da direção	Da maioria dos alunos	Das aulas	Da maioria dos professores
Distrito Federal	48	36	32	29	25
Goiânia	47	27	27	23	24
Cuiabá	39	30	33	24	21
Manaus	43	32	31	19	23
Belém	50	35	24	19	20
Fortaleza	40	37	34	21	27
Recife	45	40	33	26	22
Maceió	38	28	42	20	25
Salvador	46	36	39	24	26
Vitória	46	30	27	30	26
Rio de Janeiro	49	28	28	23	20
São Paulo	41	35	36	26	24
Florianópolis	41	38	33	34	29
Porto Alegre	45	29	30	31	25

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

Nota: Foi perguntado aos alunos: “Marque o que você não gosta na sua escola”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

* Dados expandidos

Chama a atenção que os alunos digam que não gostam “da maioria dos alunos”, pois esse resultado leva ao questionamento da percepção da escola como um espaço de convívio social prazeroso entre jovens.

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 membros da classe se fragilizem. Quanto às relações com os colegas, os alunos alegam desunião e falta de solidariedade, observando que é comum que entre eles não haja coleguismo nem diálogo. Essa ausência de empatia e solidariedade entre os estudantes acaba se estendendo a outras relações (entre professores e alunos, por exemplo). Com isso, formam-se grupos fechados, chamados *panelinhas*, que impedem a aproximação de outros colegas.

Finalmente, fica claro que as relações entre os alunos influenciam a sua permanência na escola, porque ali eles desfrutam de convivência social e se ligam afetivamente uns aos outros.

Já os professores são apontados como objeto de desgosto por um máximo de 29% dos alunos, em Florianópolis, ficando o mínimo em 20% (Belém e Rio de Janeiro) (Tabela 3). Entre os motivos para os estudantes não gostarem “da maioria dos professores”, está o fato de que os docentes criam, segundo os alunos, várias formas de estigmatizá-los: *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.* Com isso, os alunos sentem-se discriminados e incomodados pelo fato de outros receberem tratamento diferenciado e privilegiado.

Esses dados levantam uma pergunta crucial: que escolas são essas em que parcelas significativas dos alunos não gostam de seus colegas? Pistas bastante úteis para responder a essa indagação encontram-se nos dados obtidos a partir da consulta, a alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, sobre os principais problemas da escola.

De sua parte, os alunos apontam como os maiores problemas da escola: “alunos desinteressados e indisciplinados”, “carências materiais e humanas” e “professores incompetentes e faltosos”. Já a equipe técnico-pedagógica da escola aponta, como os três principais problemas, as “carências materiais e humanas”, os “alunos desinteressados/indisciplinados” e os “pais desinteressados”. Chama a atenção que os “alunos desinteressados/indisciplinados” tenham sido mencionados como um problema na escola pelos próprios estudantes e pelos membros da equipe técnica.

Uma possível explicação para o desinteresse dos alunos transparece quando debatem o conteúdo programático das aulas. Há alunos que demonstram desconhecimento sobre a utilidade de um conteúdo programático ou que o avaliam de acordo com o que consideram instrumental para o seu 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)

Os jovens consideram que estão sobrecarregados com tantas matérias, sendo que outros temas e cursos que lhes interessam não são oferecidos pela escola. Reclamam das aulas que consideram monótonas e cansativas.

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 a suas famílias, bem como às precárias condições de trabalho.

Alguns membros do corpo pedagógico afirmam que *o maior problema 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 essa situação, mas dizem que *a indisciplina é causada pela falta de limites que hoje existe!* Em contrapartida, 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 estão todos caducos*.

3.2.1 Relações entre alunos e professores

Dadas às características das atitudes e percepções de alunos e professores uns sobre os outros e sobre a escola, cabe indagar sobre como eles 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 informam manter relações agradáveis e satisfatórias com os professores. Os alunos valorizam professores que os incentivam a continuar os estudos, mostrando-se interessados neles, preocupando-se com seu desempenho, dando conselhos, dialogando e sendo amigos.

A atenção e o diálogo são ressaltados pelos alunos, criando momentos de descontração nas aulas, facilitando a aproximação entre eles. Dialogar, para os alunos, significa tratar os assuntos que despertam o interesse deles, conversar, trocar opiniões sobre as principais decisões a serem tomadas nas escolas.

No que diz respeito à maneira como os professores tratam os alunos, a maioria dos estudantes assinala que os professores os orientam e conversam com eles – entre 57%, no Distrito Federal, e 75%, em Maceió.

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)

A falta de comunicação entre professores e alunos causa, nos estudantes, muita revolta, independentemente da idade ou da série em que se encontram. É possível que essa atitude afete a auto-estima dos estudantes, que não aceitam ser ignorados. 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.*

A situação dos professores na sala de aula também é desconfortável, pois muitos sentem que os alunos lhe faltam com o respeito. Essa situação agrava-se nas escolas da rede privada, porque há alunos que acham que, pelo fato de pagarem o estudo, têm o direito de enfrentar os professores e funcionários.

Eles se impõem até financeiramente em relação aos professores. Muitas vezes, eles nos tratam como empregados deles (...). Nós temos casos aqui de professores que, simplesmente, não conseguem dar aula. (Grupo focal com professores, escola privada, Fortaleza)

Os alunos, em alguns casos, comportam-se de maneira autoritária, humilhando ou insultando o professor ou, em casos extremos, utilizando-se do poder ou prestígio dos pais para forçar a demissão daquele de quem não gosta. Segundo um inspetor: *Eles não respeitam, aqui, ninguém. Os alunos fazem o que querem, o que entendem, até os professores têm medo de agir.*

3.2.2 Relações entre alunos, diretores e outros atores da escola

Os diretores são elogiados pelos alunos quando oportunizam o diálogo, dão conselhos e se envolvem com os alunos por diferentes motivos, tais como:

- comunicabilidade;
- quando atendem às reivindicações dos alunos;
- maleabilidade para lidar com as situações.

Na opinião de alguns pais, o diretor deve ser reconhecido por atitudes que demonstrem sua preocupação com os estudantes. Também foram destacados talentos e habilidades intelectuais do diretor, sua capacidade de se impor, dentro e fora da escola.

Existem reclamações de alunos em relação aos diretores. Entre as queixas mais freqüentes que apresentam alunos em relação a diretores, destacam-se:

- não visitarem as salas de aula;
- não se reunirem com representantes de turma;
- estarem ausentes da rotina escolar;
- agirem de forma autoritária;
- darem um tratamento diferenciado aos alunos, tratando-os bem quando acompanhados dos pais.

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.

Sob essa perspectiva, pode-se verificar que as escolas que se organizam à base de princípios democráticos e constroem as regras a serem seguidas juntamente com os alunos conseguem maior comprometimento no que tange a 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.

4. ESCOLA, EXCLUSÃO SOCIAL E RACISMO

Este capítulo focaliza dimensões do imaginário sobre os significados da escola na vida dos alunos, contemplando sua importância estratégica para o futuro dos jovens e as avaliações dos diversos atores quanto à qualidade do ensino e ao 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 debate sobre violências simbólicas e institucionais.

A escola, embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, pode ser, também, local de exclusão social. Ou seja, pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização. Assim, com a finalidade de contribuir para a construção de uma cultura contra violências, faz sentido lidar com discriminações, intolerâncias e exclusões no espaço escolar, ainda que essas não deságüem em ameaças, brigas e mortes, ou seja, não se consubstanciando em violência física propriamente dita.

Insiste-se, aqui, na construção conceitual que vem-se apresentando em trabalhos promovidos pela UNESCO, em que se estende 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 contato social, nega-se, formal ou informalmente, seus direitos de cidadania, como a igualdade perante a lei e as instituições públicas, a proteção do Estado e seu acesso às oportunidades diversas, quais sejam, de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização.

Nesta pesquisa, exclusão social é entendida como mais que desigualdade econômica. Engloba dimensões e processos culturais e institucionais, por meio dos quais numerosas parcelas da sociedade brasileira tornam-se e permanecem alheias ao contrato social, privados do exercício da cidadania, desassistidas pelas instituições públicas, desamparadas pelo Estado.

Uma das vertentes socioculturais da exclusão diz respeito à questão racial, 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 pesquisa.

4.1 SIGNIFICADOS DA ESCOLA

A escola, para os estudantes, pode ser vista como uma via de acesso ao exercício da cidadania ou, ao contrário, como 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.

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 nesse 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, nesse sentido, o fato de que a maioria dos alunos demonstra visão positiva da escola. 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 percepção negativa quanto à insuficiência do ensino que lhe é oferecido.

Os membros do corpo técnico-pedagógico que mais sustentam que a escola ensina muito/bastante se encontram em Vitória (75%) e Manaus (70%). Registra-se em Recife (48%), Florianópolis (47%) e Salvador (43%) visão mais negativa sobre a suficiência do ensino oferecido pela escola.

Embora haja uma percepção crítica sobre a escola como espaço de aprendizagem, esta também sobressai no imaginário dos alunos como lugar apreciado por outros atributos. De fato, na opinião desses e de outros atores, a escola aparece, também, como local privilegiado de socialização, formação de atitudes e opiniões e desenvolvimento pessoal.

QUADRO I – 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.

Essa 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.

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.

4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO SOCIAL

As classes menos favorecidas economicamente vivenciam a exclusão como fenômeno cultural, social e institucional. Nem sempre o acesso à

escola garante trabalho e melhores salários. Quando estudantes verificam essa realidade, podem perder o interesse nos estudos. *Um amigo meu já terminou os estudos todinhos. Já tem vários cursos, mas ele não está trabalhando....* Também quando se referem aos salários dos professores: *Aprender para quê? Para ganhar o que o senbor ganha? Não, não preciso.*

Ainda assim, a ascensão social é percebida como viável graças à formação escolar, já que os empregos que exigem baixo nível de instrução têm remuneração muito baixa e as posições mais ambicionadas exigem diploma de nível superior. Por isso, muitos alunos acham que o vestibular seria a meta principal e, nessa discussão, acham que é melhor estudar na escola privada do que na pública. (Se) *a gente for enfrentar uma faculdade, aí fica um pouco mais complicado, pelo fato de ter estudado na escola pública. É bem mais atrasado o ensino, é uma coisa mais devagar.* Os professores também concordam que, para os alunos das escolas privadas, o futuro é mais promissor, devido ao poder aquisitivo dos pais e à disponibilidade de tempo para estudar.

QUADRO 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.

A universidade fica mais distante para os alunos da rede pública, especialmente quando se trata de cursos mais requisitados e das profissões mais valorizadas. Segundo alunos de uma escola pública em Fortaleza: *o vestibular, quando é para medicina, só tem alunos de colégio particular.*

4.2.1 Padrões de exclusão e discriminação social

Além das desigualdades no que se refere à qualidade de 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 nas atitudes quanto à própria escola e às relações entre os alunos. Nesse sentido, é possível distinguir três padrões de exclusão/discriminação social na escola.

O primeiro diz respeito à visão sobre a escola pública e seus alunos. Muitos 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 refere-se às relações entre os alunos de uma mesma rede de ensino – seja pública ou privada – cujas condições econômicas são desiguais. Há indicações de que os alunos que sofrem discriminação reagem tanto com retraimento como com agressividade.

QUADRO 3 – Filando dos outros

Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória

A gente vê é 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. Realmente, essas pessoas assim sentem-se excluídas um pouco, na hora do recreio elas não ficam perto das pessoas que têm mais condições, que vão lá na cantina. Sempre elas se excluem um pouco.

O terceiro padrão tem lugar nas escolas privadas com aqueles de menor poder aquisitivo, como os que têm bolsas de estudo e os filhos de funcionários ou de professores.

4.3 AUTO-IDENTIFICAÇÃO RACIAL E NOÇÕES DE RACISMO

Embora institucionalmente silenciada, a violência relacionada a práticas discriminatórias resultantes de preconceções quanto à raça mostra-se evidente na comunidade escolar. Muitos, principalmente alunos, relatam casos de discriminações. Depoimento colhido em grupo focal de pais mostra que se considera a existência de preconceito na escola até mesmo contra estudante branca, que se percebe discriminada pelos colegas negros.

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. Até, por ser branca, ela é completamente discriminada na escola. Já ameaçaram até cortar o cabelo dela, que ela tem o cabelo liso, comprido, loiro, “o que essa loira branca aguada está fazendo aqui dentro?”. (Grupo focal com pais, escola pública, Florianópolis).

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.

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. Isso frisado, principalmente, pelos que foram vitimizados, aos quais são dirigidas expressões como *negona, molambo, fedorenta e cabelo de bombri!*

Diretores e professores de estabelecimentos privados sustentam que não ocorre preconceito nas escolas onde trabalham por ser muito reduzido o número de pessoas negras no ambiente escolar: *É menor o preconceito aqui dentro, quase não tem (...). Você tem poucos alunos de cor negra.* Tal fato pode ser uma expressão de racismo estrutural, pelo acesso diferenciado de brancos e negros em escolas da rede pública e da privada.

Não resta dúvida de que existe hostilidade racial, que pode prejudicar a trajetória escolar ao estigmatizar e marginalizar a vítima do preconceito. Nota-se, em muitos depoimentos de alunos e professores, que predominam entre eles a ideologia pela qual se associam padrões de beleza a características de brancos – o belo sendo visto como branco, alto, loiro.

QUADRO 4 – Preconceito quando se é negro

Grupo focal com pais, escola privada, Goiânia

Eu não posso falar muita coisa ainda, porque o meu filho está aqui há um mês. Antes de nós chegarmos aqui em Goiânia, eu já havia escolhido outra escola, mas essa 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. No dia em que eu levei os documentos, eu não estava muito arrumada porque eu tinha chegado de fora e estava arrumando tudo e, por ser negra, ficou difícil. Me falaram do colégio (...), eu fui muito bem recebida pelo diretor pedagógico, que é um japonês. Ele me atendeu muito bem, me orientou muito bem, foi muito bom. Então as aparências contam muito e tem muito preconceito quando se é negro, está desarrumado. Meu filho sofreu preconceito sim, de não ser aceito na outra escola.

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 (Guimarães *et al.*, 2000). Na escola, num primeiro momento, também não é fácil detectar práticas ou comportamentos que se caracterizem por padrões racistas. Ao contrário, o comum é negar-se qualquer tipo de discriminação.

Alunos relatam que o preconceito racial no ambiente escolar parte desde a direção da escola e de professores contra alunos e professores como se manifesta entre os próprios colegas. Raros entrevistados assumem ser, eles próprios, racistas. Negros culpam brancos, loiros delatam escuros, professores apontam para os alunos, alunos falam da direção e filhos indicam pais. Conclusão: é sempre o outro que tem preconceito.

Na literatura brasileira sobre racismo, é comum falar sobre a sua banalização, quando posturas racistas são disfarçadas por uma pseudocordialidade ou “racismo cordial” (Guimarães, 1999).

Muitos alunos afirmam que não existem preconceitos, mas *brincadeiras*. No entanto, apelidos como “*picolé de asfalto*”, “*picolé de breu*”, “*Nescan*”, “*chocolate*”, situam-se na linha limítrofe entre brincadeira e agressividade.

QUADRO 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?

Pais e alguns membros do corpo técnico-pedagógico, em grupos focais, também observaram que adjetivos disfarçados de brincadeiras podem ser exercício de legitimidade de preconceitos raciais.

O meu caso é o da minha filha que ainda passa por isso [discriminação]. Ela tem cabelo crespo, aí os alunos que não têm, chama ela de cabelo de bombril.
(Grupo focal com pais, escola pública, Florianópolis)

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 pessoas de origem indígena, japonesa e mesmo contra brancos.

A comunidade escolar expôs variadas opiniões sobre a presença de racismo em seu meio. 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.

5. AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: OCORRÊNCIAS, PRATICANTES EVÍTIMAS

A violência nas escolas pode ser associada a três dimensões, segundo Debarbieux (1999):

1. a grande dificuldade de gestão nas escolas resultando em estruturas deficientes;
2. ao contexto, ou seja, uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas e que se manifesta por meio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar;
3. as componentes internas das escolas, específicas de cada estabelecimento. É possível observar escolas seguras em bairros reconhecidamente violentos e vice-versa.

A pesquisa 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. Este capítulo prioriza o enfoque sobre a violência física, os pequenos roubos, vandalismos, ofensas verbais, grosserias diversas, empurrões, interpelações e humilhações que compõem a fase mais visível do fenômeno. A violência simbólica e a institucional foram tratadas nos capítulos anteriores.

Nesta pesquisa, são documentados diversos tipos de violências, segundo os atores pesquisados – alunos, professores, outros membros da comunidade escolar e pais. Para melhor compreender o fenômeno no ambiente escolar, as situações foram categorizadas da seguinte maneira:

1. a violência contra a pessoa, que pode ser expressa verbal ou fisicamente e que pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual, coerção mediante o uso de armas;

2. a violência contra a propriedade, que se traduz em furtos, roubos e assaltos;
3. a violência contra o patrimônio, que resulta em vandalismo e depredação das instalações escolares.

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 bens de outrem. As ameaças podem ocorrer entre os alunos e entre os membros do corpo técnico-pedagógico, como, também, podem ser dirigidas a 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%). 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. Isso não significa que as ameaças sejam necessariamente dirigidas a eles, embora, muitas vezes, isso ocorra.

A maioria das ameaças aos professores pelos alunos é ocasionada por notas e pelas falhas disciplinares nas salas de aula: *O professor, se ele não for um pouco bonzinho (...) acaba se machucando; se o professor for exigente em tudo, ele se machuca*. As ameaças aos diretores geralmente acontecem quando estes recorrem a punições mais severas, como suspensões e expulsões. Os agentes de disciplina e inspetores de disciplina seriam ameaçados por aplicarem advertências e sanções por falhas disciplinares e impontualidades. Essa ameaça também atinge os policiais de batalhões escolares: *Falam não me catar, vão me dar tiro, mas você sente que é para apavorar*.

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 do 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 proibidos de entrar por terem chegado atrasados.

Devido ao clima de intimidação na escola é freqüente que professores/diretores e outros membros do corpo pedagógico expressem sentimentos de insegurança.

Entre as ameaças que atingem a comunidade escolar estão aquelas relacionadas a bombas, na maioria falsas, no intuito de transtornar a rotina escolar.

5.1.2 Brigas

As brigas representam uma das modalidades de violência mais freqüentes nas escolas, abrangendo desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Esse 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 violência, como brigas e ameaças. O mais comum nas escolas parece ser situações-limite entre os bate-bocas e discussões.

As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não conseqüências mais graves. Entretanto, verifica-se que há brincadeiras cuja própria natureza envolve a violência que *começam na brincadeira e acabam na pancadaria*.

Briga-se por futebol, lanche, notas, por causa de apelidos e tomada de objetos uns dos outros. O olhar direto, “encarar”, é visto como desrespeitoso e desafiador e pode levar a confrontos. Também esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, podendo ocasionar brigas violentas.

QUADRO 6 – 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, desses de pedra sabe? Esfregaram e rasgaram a cara dele todinha. Jogaram ele nos espinhos.

Os dados indicam que parece prevalecer, entre os alunos, um padrão de comportamento que descarta o recurso à autoridade policial ou à ajuda familiar para resolver os conflitos em favor da violência, praticada em grupo, o que pode estimular novos confrontos. Esse padrão de reação a agressões parece ser um importante componente da cultura que incorpora a própria violência ao universo dos alunos. Assim, partem para brigas e acertos de contas. Há, também, rivalidades entre alunos de séries diferentes: *Eu acho que só porque são do terceiro, pensam que podem mandar na escola.*

Também quando estudam em outros turnos: *Olha... à noite, não... mas eu já estudei aqui à tarde. Já vi o cara trazendo “três-óitão”. Não é só à noite que tem pessoas mal influenciadas aqui não. De dia também tem.*

Muitas vezes, os alunos do período noturno denunciam acentuada estigmatização por parte do diurno, confirmada pelos entrevistados do corpo técnico-pedagógico. Alegam que, por serem mais velhos, já haveria a suspeita de mexerem com drogas ou terem 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 presenciemos nenhum tipo [de confronto] a não ser de crianças que brigam todo dia.*

Há, também, rivalidade entre estudantes de diferentes escolas e de distintos bairros. Existe, ainda, demarcação de lugares apropriados como “nossos” e os dos “outros”. Essa delimitação leva a rivalidades e brigas entre diversos grupos: *A gente mora aqui (...) a gente não pode passar para o outro lado, (...) os de fora não podem entrar.*

A presença de estranhos no ambiente escolar é percebida como uma ruptura dos seus limites físicos, do seu espaço. *Não é querendo criticar, mas são alunos que vêm de outras escolas que fazem isso.* Esses aspectos realçam a dicotomia entre aluno de dentro *versus* aluno de fora. Há, também, a “solidariedade” que

impele alunos da mesma escola a brigarem com alunos de outra em defesa dos colegas ameaçados.

5.1.3 Violência sexual

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. Neste trabalho, o assédio sexual é entendido de maneira mais ampla, incluindo diversas formas de intimidação sexual – olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exibições – e de abusos – como propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não-intencionais – além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros etc.

Vale destacar que o assédio sexual é uma das formas mais comuns de violência de professores contra alunos, principalmente contra mulheres, ainda que possa ocorrer entre os jovens ou envolver outros autores nas escolas. Inclui desde “brincadeiras” até estupros. As “brincadeiras” ou comentários jocosos podem ser dirigidos pelos alunos aos professores e vice-versa. Geralmente geram constrangimentos àqueles aos quais são dirigidos: *Não são brincadeiras inocentes. São grosserias que não têm cabimento (...)* mas que, muitas vezes, fazem a pessoa calar e *fingir que você não tá nem aí*. Às vezes, é banalizada, considerada “normal” o que colabora inclusive para sua repetição: *Isso aí é normal. Tanto de coisa que falam!*

Um depoimento na pesquisa evidenciou a proposta de um professor para “programas” sexuais envolvendo idas a motéis com pagamento pelos “serviços prestados”, estimulando assim o envolvimento com a prostituição:

Aconteceu também no meu colégio e realmente tinha assédio mesmo. Eu ficava conversando com o professor de (...) no colégio. Eu estava desempregado, procurando emprego, doido para arrumar dinheiro. Aí falou para mim: “Eu sei um jeito fácil de você arrumar dinheiro.” Aí 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? (...). Aí parei tudo. Não falei nada com ninguém, mas falei que se isso acontecesse novamente eu ia arrumar um problema com ele, eu ia falar com a diretora (...). (Grupo focal com alunos, escola pública, Vitória)

Muitos comentários transferem a culpa da violência para as meninas, por provocarem os rapazes, por usarem um tipo de roupa “diferente”, “insinuante” – “*com shortinhos, saínhas. As mulheres não têm mais nem blusa...*”. Tentando controlar o tipo de roupa usada pelas meninas, a diretoria de algumas escolas supervisiona o vestuário das alunas.

Em muitos relatos, o assédio dos professores está associado a providências mais rigorosas, com processos judiciais encaminhados pelas vítimas. Às vezes, fica-se só na ameaça de denunciar à polícia, mas não se vai adiante por temor de represálias.

Acontecem, também, estupros nas imediações das escolas, tendo como conseqüências o medo e o abandono da escola. Embora as meninas sejam as maiores vítimas, estupros ocorrem também com os meninos.

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. Alguns estudantes justificam o porte de armas como necessidade de impor respeito, proteger e defender-se.

Mas a disponibilidade de uma arma aumenta o perigo de confrontos e homicídios, como ressalta a literatura nacional e internacional sobre o tema.

No Brasil, os dados da pesquisa indicam que armas de fogo representam pequena porção das armas encontradas nas escolas. Entre elas, encontram-se as chamadas “armas brancas” e outras como correntes, cacetes, porretes: *Algumas vezes, as pessoas pensam que arma é só um revólver, mas tem vários tipos de armas. Muitos mencionam que uma faca, tesoura, pode ser uma arma também. Tem muitos alunos que vão para escola com facas, estiletes, canivetes. Isso sempre teve. Segundo um professor: Tinha um aluno, na nossa sala de aula, que todo dia ele vinha com uma faquinha.*

Os diretores e o corpo técnico-pedagógico relatam que é habitual encontrar essas armas com os alunos. Para alguns pais, é normal que os jovens portem armas brancas para se defender.

Os alunos afirmam que é muito fácil comprar armas de fogo, por intermédio de amigos e conhecidos. Eles demonstram familiaridade com a compra: *(...) depois, você paga ela. Você vai pagando pouco a pouco com todas as facilidades de pagamento.*

Em muitos locais, não é exigida a autorização para compra de armas. A própria polícia aparece como fornecedora, na fala de atores investigados. Segundo a diretoria, muitos alunos vão à escola com armas de brinquedo para poder intimidar. O recurso aos brinquedos indica a importância das armas no imaginário dos alunos.

Como mostra a Tabela 4, uma parcela que varia entre 9% e 18% dos estudantes informou ter visto alunos, pais ou professores portando arma de fogo no ambiente escolar. Já entre os membros do corpo técnico-pedagógico, os percentuais são muito menores, variando entre 2% e 8%, e sugerindo que, em muitos casos, o seu porte não é notado, nem noticiado.

TABELA 4 – Proporção de alunos* e membros do corpo técnico-pedagógico, por testemunho de porte de armas por alunos, professores ou pais no ambiente da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	Testemunho de porte de armas			
	Alunos		Corpo Técnico-Pedagógico	
	Armas de fogo	Outras armas	Armas de fogo	Outras armas
Distrito Federal	18	15	5	10
Goiânia	11	14	7	18
Cuiabá	17	16	8	13
Manaus	9	12	6	13
Belém	9	12	7	10
Fortaleza	12	12	8	13
Recife	12	10	8	11
Maceió	11	14	2	8
Salvador	10	12	2	14
Vitória	12	15	3	12
Rio de Janeiro	10	9	5	6
São Paulo	15	14	7	10
Florianópolis	12	20	4	18
Porto Alegre	17	16	6	19

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

Nota: Foi perguntado 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.

* Dados expandidos

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 quando não acionadas, tornam-se constituintes do próprio cenário escolar. Testemunhar o porte de armas de fogo e de outras significa ser parte de um campo que pode passar a ser de batalha a qualquer momento.

A Tabela 5 demonstra que o uso de armas nas escolas reflete, aparentemente, sua socialização no ambiente doméstico. Também nos grupos focais, vários jovens afirmam que têm acesso a armas de fogo em suas casas, armas pertencentes a seus pais ou a outros familiares, permanecendo escondidas ou guardadas.

QUADRO 7 – 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.

TABELA 5 – Proporção de alunos*, por forma de contato com armas de fogo, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Forma de contato	Seus pais, parentes têm arma de fogo em casa	Você tem fácil acesso a armas na escola ou imediações	Você sabe onde/quem vende armas	Você já teve ou tem uma arma de fogo
Distrito Federal	22	21	13	7
Goiânia	22	14	10	4
Cuiabá	30	17	14	6
Manaus	19	12	6	4
Belém	18	9	9	5
Fortaleza	22	11	6	4
Recife	24	10	5	2
Maceió	20	11	6	3
Salvador	19	13	7	4
Vitória	24	12	8	4
Rio de Janeiro	20	8	8	4
São Paulo	19	19	11	4
Florianópolis	21	14	12	3
Porto Alegre	32	13	14	5

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

Nota: Foi perguntado aos alunos: “Marque o que for verdadeiro.” (Categorias de respostas apresentadas na tabela). Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

* Dados expandidos

A cultura da violência se sustenta, também, pela coerção e pela cumplicidade ativa ou passiva de muitos. Existe acobertamento entre os alunos que sabem quem vende armas, quem entra armado e como fazer para entrar armado na escola. Vigora a lei do silêncio pela qual se calam sobre tais acontecimentos.

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 na pesquisa, consideram que estaria aumentando o número de meninas flagradas com armas brancas, principalmente quando se envolvem em brigas:

Canivetinho, facas. Aí assim, sem querer, você pega no banheiro, né? Porque elas colocam na barriga. Aí uma vez eu peguei, aí eu falei: “Vai furar quem para estar armada?” E ela: “(...) na sala de aula eu furo 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, Curitiba)

Entre alunos, há queixas de que não existem medidas eficazes para inibir a entrada de armas nas escolas. Pode-se perceber, em algumas escolas públicas e privadas, certa preocupação dos estudantes em que haja efetivo controle de 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 em homem e mulher. Encontraram uma pistola, uma 38 e vários estiletes.*

Algumas opiniões de professores de escolas públicas demonstraram 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 deparam com um aluno armado. O máximo que se pode fazer é passar esse problema para o Conselho avaliar e tomar as devidas providências.

5.2 VIOLÊNCIA CONTRA A PROPRIEDADE

5.2.1 Roubos e furtos

Os roubos e furtos aparecem como naturais nos relatos. Ambos consistem na subtração de bens, embora o furto ocorra sem que a vítima perceba. No entanto, na maioria dos relatos, o termo roubo costuma ser usado nas duas acepções.

Registram-se informes dos alunos e do corpo técnico-pedagógico sobre roubos de carros e objetos pessoais no ambiente da escola, conforme apresentado na Tabela 6, entre os alunos, varia de 38%, em Porto Alegre e Florianópolis, a 20%, em Belém. Entre os membros do corpo técnico, os percentuais são mais elevados, situando-se entre Porto Alegre (62%) e Maceió (30%).

Os informantes consideram que os pequenos furtos são praticados, em grande parte, por pessoas de dentro do espaço escolar, permitindo a aceitação desses atos como natural, o que leva alunos, coordenadores e diretores a diminuírem sua gravidade e, em alguns casos, desconsiderar 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 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. Características de comportamento da juventude foram apresentadas como justificativas de pequenos furtos, considerados atos normais da idade. Coisa de adolescente. Às vezes, o adolescente gosta de ousar e ele tem de ser diferente...

TABELA 6 – Proporção de alunos* e membros do corpo técnico-pedagógico, por relatos de roubos de carros ou objetos pessoais no ambiente da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	Relatos de roubo	
	Alunos	Corpo técnico-pedagógico
Distrito Federal	36	58
Goiânia	27	46
Cuiabá	30	32
Manaus	29	42
Belém	20	41
Fortaleza	27	33
Recife	29	39
Maceió	26	30
Salvador	26	43
Vitória	29	41
Rio de Janeiro	24	32
São Paulo	26	46
Florianópolis	38	42
Porto Alegre	38	62

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

Nota: Foi perguntado 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.

* Dados expandidos

Entre os informantes, as opiniões divergem quanto ao grau e frequência 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 na noite, nos fins-de-semana e ou nas férias. Dessa forma, constrói-se uma dicotomia entre o espaço realmente violento da rua e o espaço relativamente menos inseguro da escola.

Quando os alunos são vistos como praticantes de roubos e furtos, os jovens sentem-se inseguros em deixar os pertences fora de 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.*

Na pesquisa, entre as ocorrências, foram mais identificados os pequenos furtos como os de material escolar – caneta, borracha e estojo, pequena quantidade de dinheiro, celulares e bolsas.

5.3 VIOLÊNCIA CONTRA O PATRIMÔNIO

A dilapidação do espaço e do equipamento escolar, sem o furto de bens, surge como ato de reação social contra a escola. Pesquisas norte-americanas demonstram que o vandalismo tem sido associado a administrações escolares autoritárias ou, alternativamente, indiferentes e omissas; bem como a diretores e professores que não são receptivos aos alunos, à alta rotatividade do corpo docente e, finalmente, a 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, de exibir-se para os colegas, expressar revolta ou, segundo Day (1996), querer deixar sua marca no mundo, uma vez que os que os 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.*

Atos de pichação, depredação de muros, janelas, paredes e destruição de equipamentos, acompanhados de furtos, apresentam-se como formas de vandalismo mais comuns apontadas nas diversas categorias de entrevistados. Como pode ser verificado na Tabela 7, de fato, os atos de depredação, nas suas diversas formas, são muito freqüentes.

A pichação ocorre dentro das escolas públicas e privadas, principalmente nos banheiros, com frases de amor, declarações, mensagens sobre legalização da maconha – *“fumo sim legalize”*; *“chapado da maconha”* – e, em menor quantidade, protestos contra o governo. Há, ainda, pichações de nomes, referências a gangues, palavrões e frases pornográficas, dirigidas a determinadas pessoas. Nos banheiros femininos, encontram-se frases desse tipo e declarações de amor.

TABELA 7 – Proporção de alunos* e membros do corpo técnico-pedagógico, por relatos de depredação da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	Relatos de depredação	
	Alunos	Corpo técnico-pedagógico
Distrito Federal	19	45
Goiânia	16	48
Cuiabá	19	34
Manaus	13	41
Belém	8	31
Fortaleza	8	32
Recife	17	59
Maceió	7	32
Salvador	11	52
Vitória	17	41
Rio de Janeiro	11	34
São Paulo	16	49
Florianópolis	18	34
Porto Alegre	26	61

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

Nota: Foi perguntado 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.

* Dados expandidos

A explosão de bombas nos banheiros é retratada, evidenciando a cumplicidade dos colegas ao não denunciar o responsável pelo ato.

QUADRO 8 – 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 denunciar. 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.

Além dos episódios de depredação dentro da escola, pais e professores relatam que tiveram seus carros riscados pelos alunos.

Os depoimentos contribuem com a hipótese de que não existe o cuidado com o bem coletivo: carteiras, portas, salas etc., demonstrando que a escola ainda se encontra muito distante do aluno e da comunidade.

Mas como bem alerta um professor, o ambiente escolar deve ser cuidado, considerando não só que inclusive influencia no moral e sentido de pertencimento à escola, mas porque pelo cuidado se pode interromper um círculo de vandalismos, uma cultura de violências: *Quando o negócio está bonito, eu conservo. Com o negócio feio, todo mundo dá mais uma pisadinha. Se o banco do ônibus estiver furado, começam a arrancar, cada um tira um pedacinho.*

5.4 PRATICANTES E VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

Segundo relatos dos atores, independentemente do tipo de violência, os praticantes são predominantemente os alunos e os membros de gangues, divididos entre alunos e não-alunos. Os policiais aparecem mais como praticantes do que como vítimas de violência. Finalmente, professores, funcionários e adultos ligados à escola são muito menos mencionados, em qualquer uma das duas condições, ou seja, quer como vítimas, quer como praticantes de violência.

Observa-se, ainda, que os alunos são as vítimas mais constantes. Seguem-se os professores e os funcionários/diretores. As vítimas menos citadas são os policiais, em todas as capitais pesquisadas.

A violência física foi a que mais atingiu todos os grupos de vítimas, 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.

Este capítulo preocupou-se 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 verificar, 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.

Verificou-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. Essa proximidade contribui para banalizar o comportamento violento, tornando trivial a ocorrência de furtos, roubos, assaltos, estupros, 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, justifica-se o recurso à violência física como uma forma de defesa pessoal ou como atitude de proteção aos amigos, os mais fracos, ou como uma resposta à ação de um sujeito mais forte. Em outras, aparece como uma atitude impensada diante de uma provocação. Independentemente da justificativa, a violência é uma forma de negociação que exclui o diálogo, ainda que seja impulsionada por múltiplas circunstâncias e se revista de uma conotação moral – como a defesa dos amigos.

Tratar de violência na escola significa lidar com uma intersecção 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, requer um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.

6. REPERCUSSÕES DAS VIOLÊNCIAS E SOLUÇÕES ALTERNATIVAS

O objetivo deste capítulo é mapear e identificar as múltiplas repercussões das violências nas escolas. No princípio, busca-se compreender as causas e processos pelos quais as escolas se tornam cenário de violências ou deixam de sê-lo. Em seguida, tem-se acesso à visão da comunidade escolar como um todo quanto ao que fazer contra as violências nas escolas. Finalmente, apresentam-se propostas embasadas nos resultados desta pesquisa, na literatura especializada e no acervo da própria UNESCO.

6.1 REPERCUSSÕES DAS VIOLÊNCIAS

As situações de violência 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. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos quanto para professores.

Segundo a Tabela 8, quase metade dos alunos sustenta que as violências no ambiente escolar fazem com que não consigam se concentrar nos estudos. Ainda segundo a tabela, entre 28% (Rio de Janeiro e Belém) e 39% (Cuiabá) afirmam ficar nervosos, revoltados com as situações de violência que enfrentam em suas escolas. A terceira consequência da violência escolar mais citada pelos alunos é a perda da vontade de ir à escola, expressa em valores que variam do mínimo

de 27%, no Rio de Janeiro e Recife, ao máximo de 34%, em Goiânia, Cuiabá, Manaus e Fortaleza.

TABELA 8 – Proporção de alunos*, por percepção das conseqüências da violência na escola sobre o seu desempenho escolar, segundo capitais das Unidades da Federação 2000

Capitais	Conseqüências da violência na escola sobre o desempenho escolar		
	Não consegue se concentrar nos estudos	Fica nervoso, revoltado	Perde a vontade de ir à escola
Distrito Federal	46	32	31
Goiânia	46	34	34
Cuiabá	51	39	34
Manaus	52	33	34
Belém	46	28	28
Fortaleza	49	32	34
Recife	41	29	27
Maceió	46	33	29
Salvador	46	30	31
Vitória	44	34	31
Rio de Janeiro	42	28	27
São Paulo	42	32	33
Florianópolis	38	32	29
Porto Alegre	42	33	32

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

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Como você acha que a violência afeta seus estudos: (Marque todas que forem verdadeiras)”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

* Dados expandidos

A Tabela 9 revela as proporções de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico que não comparecem às aulas por causa das violências no ambiente escolar. Os alunos são os que mais sofrem como conseqüências a falta às aulas. A Tabela 10 revela a percepção dos alunos em relação ao impacto da violência sobre a qualidade do ensino. Foi perguntado a eles: “Como você acha que a violência afeta seus estudos? O ambiente da escola fica pesado? Sente que a qualidade das aulas piora?”.

TABELA 9 – Proporção de alunos* e membros do corpo técnico-pedagógico, por declaração de não comparecimento às aulas devido à violência na escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	Não compareceu às aulas	
	Alunos	Corpo Técnico - Pedagógico
Distrito Federal	7	1
Goiânia	7	2
Cuiabá	9	4
Manaus	8	3
Belém	6	1
Fortaleza	5	4
Recife	5	4
Maceió	4	2
Salvador	7	2
Vitória	5	0
Rio de Janeiro	7	7
São Paulo	8	3
Florianópolis	3	2
Porto Alegre	5	2

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

Nota: Foi perguntado aos informantes: “No último ano (12 meses) você faltou às aulas por causa de problemas de violência na escola?”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

* Dados expandidos

TABELA 10 – Proporção de alunos*, por percepção do impacto da violência sobre a qualidade do ensino, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	O ambiente da escola fica pesado	A qualidade das aulas piora
Distrito Federal	44	34
Goiânia	38	30
Cuiabá	42	30
Manaus	34	31
Belém	33	28
Fortaleza	36	30
Recife	35	27
Maceió	33	25
Salvador	39	31
Vitória	43	30
Rio de Janeiro	37	28
São Paulo	42	35
Florianópolis	48	29
Porto Alegre	44	30

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

Notas: Foi perguntado aos alunos: “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)”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

No que se refere aos membros do corpo técnico-pedagógico, como mostra a Tabela 11, a primeira consequência é a perda de estímulo para o trabalho. Em segundo lugar, vem o sentimento de revolta e, em terceiro, a dificuldade de concentração nas aulas.

TABELA 11 – Proporção de membros do corpo técnico-pedagógico, por percepção das consequências da violência na escola sobre o seu desempenho profissional, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000

Capitais	Consequências da violência sobre desempenho profissional				
	Seu estímulo para o trabalho diminui	Sente-se revoltado	Não consegue se concentrar direito nas aulas	Perde a vontade de ir trabalhar	Fica nervoso e irritado na escola
Distrito Federal	49	39	27	23	22
Goiânia	54	35	30	27	26
Cuiabá	40	29	23	23	21
Manaus	44	28	23	18	19
Belém	37	21	23	15	19
Fortaleza	46	24	33	22	18
Recife	58	27	30	30	21
Maceió	35	25	23	15	15
Salvador	54	26	30	31	27
Vitória	47	24	18	21	24
Rio de Janeiro	48	25	17	30	19
São Paulo	57	31	23	25	23
Florianópolis	42	27	19	31	22
Porto Alegre	54	35	24	28	24

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

Nota: Foi perguntado ao corpo técnico-pedagógico: “Como você acha que a violência afeta seu trabalho na escola: (Marque todas que forem verdadeiras)”. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

Os professores preferem transferir-se para ambientes escolares mais seguros, ocasionando, portanto, uma defasagem de professores em escolas onde ocorrem mais violências.

6.2 MEDIDAS CONTRA AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – SUGESTÕES DOS PROTAGONISTAS

Apresentou-se um questionário aos entrevistados com um leque de medidas para contenção das violências nas escolas. A proposta de aumentar a vigilância policial nas escolas e imediações obteve maior proporção de adesões.

Também se destaca a proposição “diálogo entre alunos, professores e diretoria” e “parceria entre escola e comunidade”, esta principalmente entre professores. Os dados apresentados indicam que 66% dos alunos e 65% do corpo técnico-pedagógico apontaram o diálogo entre alunos, pais, professores e diretoria como medida apropriada para o combate à violência nas escolas.

Nos grupos focais, os alunos priorizam a presença policial na escola e em suas imediações, mas exibem também postura crítica em relação ao tipo de polícia existente e a forma de segurança oficial 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?*

O diálogo foi qualificado nos grupos focais com estudantes como relações diretas entre professora, 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.*

Os alunos, pais e professores insistem nas medidas baseadas na integração da escola com a comunidade, para conter a violência nos estabelecimentos de ensino. Destaca-se, como um indicador positivo, a vontade desses atores apostarem 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.

Tanto pais como alunos e corpo técnico-pedagógico advogam disciplina mais dura para os alunos que cometem atos irregulares como, por exemplo, a expulsão. Também citam, como medida de segurança, muros altos ou grades de proteção nas escolas. Dentro do contexto das discussões,

chamou-se atenção para entrada de armas de fogo no ambiente escolar e que deveria ser feita revista na entrada do colégio para coibir a violência.

Chama a atenção o fato de que, entre outras medidas, tem sido bastante utilizado o apoio de psicólogos nas escolas, focalizando a violência sob uma perspectiva psicológica e não social. Outro papel de relevância cabe à cultura e à educação, levando ao resgate da auto-estima, a uma conscientização dos problemas e das desigualdades, possibilitando superá-los e gerar solidariedade. O fortalecimento da auto-estima dos alunos serve para combater os preconceitos.

Eu gosto muito de trabalhar a auto-estima. Porque quando a pessoa sabe que tem valor, que ela é importante, que 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 mais amistoso e de cooperação, em que todas as partes – alunos, professores, pais etc. – estariam envolvidas (Avancini, 2001).

A expectativa de a 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 as 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, o qual passa a ser visto como um bem coletivo.

6.3 POR QUE UMA ESCOLA TORNA-SE VIOLENTA?

Algumas escolas são historicamente mais violentas do que outras, que passam momentaneamente por essa situação. Há, portanto, violências permanentes e ocasionais, dependendo das condições internas como externas das escolas.

Encontram-se escolas seguras em locais extremamente perigosos, como uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro, considerada privilegiada entre as demais. A justificativa dada por professores e alunos é ser ela uma escola com as dependências sempre conservadas como novas e com professores *unidos em prol do ensino*. Os alunos têm ambiente de amizade e respeito, por isso, ajudam na conservação do colégio. A segurança da escola é de ótima qualidade, como enfatizam os alunos. Nessa escola, há um grêmio organizado, e cada turma possui um representante e um suplente, além de um professor conciliador da turma que representa o colégio na reunião de pais. Esses têm participação freqüente nas atividades escolares. A direção tem discurso democrático enfatizando o diálogo como forma de interação do aluno. Os professores, também, manifestam esse sentimento incorporando seus próprios filhos na comunidade escolar.

Outro exemplo é uma escola na periferia de Cuiabá, com vizinhança considerada perigosa, mas relativamente segura. Os alunos que a freqüentam são moradores do bairro, assim como a direção da escola. Os alunos percebem que o colégio é um espaço de socialização onde as relações de afetividade são construídas e vividas entre professores e alunos, direção e coordenação. A direção garante controle rígido de entrada de pessoas estranhas no estabelecimento.

Há, também, 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. A diretora de uma escola da periferia do Rio de Janeiro recorre à “*política da boa vizinhança*” com os traficantes, incluindo-se vários ex-alunos da escola. Os alunos afirmam que, apesar da rigidez em relação às regras de disciplina, os jovens se referem à direção com apreço.

Sobre a mudança de tipologia da escola de mais violenta para menos violenta, considera-se a atuação do diretor. Há o exemplo de uma escola de São Paulo, localizada em um bairro operário. Segundo o diretor chamado

para trabalhar na escola considerada “*o circo dos horrores*”, acabou permanecendo e mudando a sua imagem. Relatavam os alunos que a direção anterior não permanecia na escola, portanto não acompanhava o desenvolvimento dos alunos, muito menos cuidava do aspecto físico do estabelecimento. O diretor conta que seu principal segredo foi trabalhar em equipe com a mesma filosofia, respeitando as regras estabelecidas pela escola, bem como valorizando os alunos, resgatando a auto-estima por meio do estímulo ao diálogo. Incluiu na sua prática a conservação da estrutura física, fez-se mais presente, combinando respeito e liberdade. Hoje, a escola é uma das mais procuradas do bairro e tida como modelo.

Afirmar que as violências nas escolas representam um estado e não uma característica de uma ou de outra, ou do sistema escolar, significa assumir que essa condição muda de acordo com os processos pelos quais cada estabelecimento de ensino passa, em especial as mudanças na administração e das relações com diretores e professores. Os dados apontam que alterações feitas pela administração produziram mudanças no perfil da escola em relação à violência: o estreitamento da tolerância em relação às regras, a democratização do ambiente escolar; e melhoria e conservação da estrutura física.

A percepção do fenômeno das violências nas escolas resulta das histórias vividas e recolhidas pelos diversos atores que convivem no ambiente escolar e das relações que estabelecem entre si. Nessa medida, as violências são percebidas como um fenômeno corriqueiro no cotidiano daqueles que já vivenciaram situações ligadas a roubos, ameaças, assalto, discriminação, vandalismo, atitudes autoritárias, brigas etc. Para evitar a continuidade dessa situação, é indiscutível a necessidade de se identificarem medidas para que os estabelecimentos de ensino se apresentem como espaço seguro para seus integrantes, uma vez que a violência afeta a integridade física, emocional e psicológica de alunos, professores, funcionários e pais.

Diante desse contexto, as especificidades nacionais devem ser consideradas para o desenho de políticas públicas, as quais devem ser firmadas nas ações de preservação da violência e não se basearem em medidas repressivas. Em relação à escola, deve-se ter proposta pedagógica mais atraente à linguagem juvenil, considerando os jovens como protagonistas das políticas públicas.

6.4 RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS, ESTRATÉGIAS E MEDIDAS CONTRA VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Considerando a literatura sobre a violência nas escolas, o acervo dos ensaios e pesquisas promovidos pela UNESCO 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 três premissas gerais: realizar diagnósticos e pesquisas para conhecer o fenômeno em sua concretude, legitimação pelos atores/sujeitos envolvidos (o que pressupõe a participação da comunidade escolar) e fazer um monitoramento permanente das ações nas escolas.

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.

Deve-se assumir a importância da construção de uma *Cultura de Paz*, “uma cultura baseada na tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais – o princípio de 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 através do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis”. (Werthein *in* Noleto, 2001: 6)

A *Cultura de Paz* pressupõe o combate às desigualdades e exclusões sociais e o respeito aos direitos de cidadania. A escola pode ser um local privilegiado de combate à violência, mas, para isso, necessita de profissionais respeitados, com conhecimento de pedagogia, cabendo ao poder público investir na formação e reciclagem destes profissionais, como, também, adotar estratégias para fazer prevalecer o direito e os deveres do professor.

Características da escola para combate à violência:

1. Lugar de encontro de diversidade cultural e habilitado para formas criativas de solidariedade.
2. Potencial estratégico para tecer relações com a comunidade, especialmente a família, tendo os pais como parceiros para tal fim.
3. Possibilidade de experimentar medidas de prevenção e de acompanhar tanto a população-foco como as experiências implementadas de políticas públicas.
4. Formação de valores e transmissão de conhecimentos, o que tem prosseguimento nos processos de interação não somente entre professores e alunos, mas também entre os próprios estudantes.

Diversos projetos voltados ao combate à violência nas escolas têm sido implementados em diversos países. Por exemplo, o projeto Sevilha (Sevilha Ante Violência Escolar – SAVE), iniciado em 1995. 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.

Atualmente, o SAVE atua em 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 à violência no ambiente escolar e comunitário.

No Brasil, o programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, criado pela UNESCO, é resultado de várias pesquisas sobre violências envolvendo os jovens no Brasil, quer como vítimas, quer como agentes diretos. Um exemplo desse trabalho é o *Projeto Escola de Paz*, iniciativa conjunta da UNESCO e do Estado do Rio de Janeiro, em que 250 escolas públicas abrem suas portas aos fins de semana, aproveitando os talentos e a produção cultural da própria comunidade em áreas de maior vulnerabilidade social. Esse mesmo projeto está sendo realizado em outros Estados do Brasil: na Bahia, com o nome de *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para Paz*; no Mato Grosso, *Abrindo Espaços*, e em Pernambuco com o nome de *Escola Aberta*.

6.5 RECOMENDAÇÕES

As recomendações que se seguem relacionam-se com a implementação de políticas públicas que focalizam a violência nas escolas e requerem o apoio dos governos federal, estaduais e municipais e da sociedade civil. No âmbito das escolas, é necessário o envolvimento de todo o corpo docente, alunos, pais, funcionários, mídia, polícia etc.

As secretarias estaduais e municipais de educação devem acompanhar o processo de implementação de medidas contra a violência nas escolas, contribuindo com a preparação de pessoal e de material para treinamento de funcionários, além de discutir 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, faixas de pedestre;
- cuidar do bom estado da iluminação;
- controlar venda de bebidas alcoólicas em locais próximos;
- proibir a existência de estabelecimentos de jogos de azar;
- coibir a circulação de drogas ilícitas.

Lazer – abertura do espaço escolar

- Implementar programas para abertura das escolas no final da semana com propostas de envolvimento da comunidade, da família e dos alunos em atividades culturais, artísticas e esportivas e de lazer, com a tônica em educação para a cidadania e na construção de uma *Cultura de Paz*;
- promover atividades (artes, esportes etc.) que envolvam os alunos da escola, a comunidade e a família.

Interação de escola, família e comunidade

- Promover a socialização das famílias e da comunidade em que se situa a escola, para a redução da violência.

Atividades de cunho transdisciplinar

- Conscientização dos alunos quanto às conseqüências do uso de armas, de drogas, roubos e assaltos, preconceitos contra homossexuais e atitudes discriminatórias quanto às diferenças étnicas e de gênero;
- campanhas de combate à violência com apoio dos meios de comunicação de massa e outras instituições de mobilização.

Clima da escola

- Cuidar do estado físico e da limpeza da escola. Criar ambientes agradáveis, boa ventilação e iluminação, mobiliário em bom estado e espaço adequado para as atividades escolares de lazer;
- desenvolver sentido de pertencimento à escola com a participação de todos os seus integrantes em diversas atividades;
- contar com espaços para laboratórios químicos, de informática e para o desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas;
- incentivar cursos de grafite e restauração, estimulando o sentido de pertencimento à escola e combatendo o vandalismo e a pichação do patrimônio escolar.

Normas

- Ter regras claras de disciplina e de expectativa quanto ao comportamento e ao desempenho dos alunos, professores e funcionários;
- regras claras sobre medidas punitivas como: suspensão, transferências e expulsão, em casos extremos;
- ter normas de punição para violência de professores e funcionários contra alunos e vice-versa;
- ter normas sobre deveres de professores e demais funcionários para com o corpo discente, como a obrigação da assiduidade e pontualidade, e de ministrar aulas de qualidade, evitando-se o abuso de poder dos professores e funcionários – como os da área de segurança – contra os alunos.

Sensibilização

- Sensibilizar o corpo docente a respeito das questões relacionadas à violência, seja entre alunos, seja entre esses e os professores e funcionários;
- reforçar programas relacionados a culturas juvenis, sexualidade e drogas entre outros, para o corpo técnico-pedagógico da escola e demais envolvidos no ambiente escolar.

Segurança

- Contar com eficiente policiamento;
- apreender armas na escola, combinando medidas preventivas com punitivas;
- dar segurança aos alunos e membros da comunidade, não somente na escola, mas, também, em seu entorno;
- cuidar da sensibilização da polícia sobre os direitos humanos, para evitar autoritarismo e abuso de poder;
- dar prioridade à segurança e à vigilância nos horários de entrada, saída e no recreio;
- ter regras explícitas sobre o uso do uniforme, visando à identificação dos alunos.

Mídia

- Promover debates e encontros com jornalistas e outros profissionais da mídia, para divulgação de casos bem-sucedidos de *Cultura de Paz* e outros problemas enfrentados pela escola.

Valorização e organização dos jovens

- Valorizar os jovens, respeitando sua autonomia e os casos de conflito, discutindo diretamente com os envolvidos;
- estimular a criação de grêmios ou de entidades de formato próprio;
- discutir com os jovens sobre o tema da violência embasada na experiência e linguagem deles;
- estimular o uso do mural organizado pelos alunos.

Articulação

- Articular as escolas com as Secretarias de Educação, os Conselhos Tutelares e, quando não existirem, com o Ministério Público, para elaborar as medidas de proteção e prevenção contra a violência.

Apoio especializado ao processo de implantação das medidas

- Discutir com os pais, a comunidade em que se situa a escola, o corpo técnico-pedagógico, alunos e funcionários as medidas a serem implementadas na escola;
- promover linha de pesquisa sobre violência na escola pelo Estado, com a colaboração de distintos especialistas e entidades;
- conhecer as experiências de outras escolas que realizam trabalho contra a violência;
- avaliar a situação de violência nas escolas por meio de relatórios entre professores, diretores, alunos, pais e funcionários, assim como entre membros da comunidade; coleta de dados sobre as atividades cotidianas no ambiente escolar e com as instituições policiais;
- elaborar material didático escrito e audiovisual para colaborar com os professores, diretores, funcionários e grupos de arte que desejarem atuar nos estabelecimentos escolares, em particular de jovens que tenham propostas nesse sentido.

CONCLUSÕES

O tema básico desta pesquisa é a violência considerando-a como danos físicos ou simbólicos, impostos a indivíduos ou grupos. Em um plano mais macro, a violência geralmente é associada à pobreza, desigualdade social e falhas de comunicação. É também contrária ao uso da razão, consentimento e diálogo, relacionando-se ao abuso de poderes em diversos tipos de relações sociais, assim como, em muitos casos, ao recurso do poder pelas armas, pelo medo, pela intimidação e pelo desrespeito ao outro (Arendt, 1994). Há portanto diversos tipos de ambiências violentas, não se podendo reduzir a violência a um único fator. Nesta pesquisa, registra-se que além de violência, há que se referir a diversos tipos de violência, ou seja, a violências nas escolas.

Nas escolas, a violência física é caracterizada por brigas, agressões, invasões, depredações, ferimentos, e até mortes, e os conflitos se registram entre vários atores: alunos e professores, alunos e funcionários etc.

A violência simbólica é mais difícil de ser percebida. É exercida muitas vezes de forma sutil, sem necessariamente ser vista como violência por quem a sofre, ou seja, quando a vítima não se dá conta de sua impotência frente a poderes, nem exerce sua capacidade de crítica em relação a tal dinâmica. Por exemplo, a violência simbólica é exercida pela sociedade, por falta de encaminhamento dos jovens ao mercado de trabalho, por vedar as oportunidades para que desenvolvam sua criatividade e atividades de lazer. Acontece também quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse ou quando os professores não se esforçam pela qualidade de suas aulas e não respeitam seus alunos, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. Refere-se também à violência sofrida por professores quando são agredidos em seu trabalho e em sua identidade profissional, pelo desinteresse e indiferença dos alunos.

Manifestas de várias formas, as violências na escola envolvem os integrantes desta tanto como agressores quanto como vítimas. A violência física é a face mais explícita desse fenômeno, com destaque para as ameaças, principalmente as feitas pelos alunos, com promessas de retaliações depois

do horário escolar. As brigas são corriqueiras e banalizadas e, muitas vezes, incentivadas pelos colegas.

As violências com armas de fogo ou o porte de armas são sustentadas por alunos que as trazem de casa, na maioria das vezes, ou as conseguiram com facilidade – até mesmo pagando a prestações. O abuso sexual foi denunciado como praticado tanto por alunos como por membros do corpo docente. Os furtos e roubos no ambiente escolar, caracterizados como violência contra o patrimônio, ocorrem de forma constante.

Ocorrem também atos de vandalismo nas escolas de ambas as redes, mas em maior proporção entre escolas públicas, sendo que, muitas vezes, tais fatos estão associados a uma má administração, como diretores ausentes, autoritários e omissos e, da parte dos alunos, à falta de pertencimento/compartilhamento daquilo que é público.

Em geral, as escolas lidam com brigas, atos de agressividade e diversos tipos de violências por meio de normas. Entre os diversos procedimentos, destacam-se as advertências, suspensões, transferências/expulsões, que dependem da gravidade da questão. A disciplina, enquanto responsabilidade e compromisso, é apresentada como condição básica para manter a ordem, sendo que as regras muitas vezes são questionadas entre o corpo técnico pedagógico e os alunos, como uso de uniforme e horário, entre outras.

Mesmo com críticas, principalmente às regras, a tendência entre os alunos é gostar da escola em que estudam. Os alunos reclamam principalmente do desinteresse e da indisciplina dos próprios colegas, do aspecto e das condições físicas da escola, da carência de recursos humanos e materiais e da falta da assiduidade e da competência dos professores. São levantados outros temas como abuso de poder e autoritarismo, punições arbitrárias etc.

A escola se destaca como *locus* de violência simbólica, que se manifesta por meio de diversos atos. Pressionar a partir do poder de conferir notas, ignorar os alunos com seus problemas, tratá-los mal, recorrer a agressões verbais e expô-los ao ridículo quando não compreendem algum conteúdo são algumas violências que aparecem de forma recorrente na fala dos estudantes. 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. Muitos deles

sustentam que não gostam das aulas, da carga horária, das condições de trabalho e da remuneração, e muitos também são críticos dos alunos, por sua indisciplina ou por sua falta de interesse e dedicação aos estudos.

Os alunos demonstram em seus depoimentos que não estão seguros de que o ensino lhes garanta melhor qualificação para o mercado de trabalho. Evidencia-se que os jovens de baixa renda vêm a escola como canal de mobilidade social. Alguns acreditam que a escola lhes ensina coisas úteis para a vida e para o futuro.

Destacam-se as discriminações como formas de violência. O racismo pode se realizar por comportamentos disfarçados de “brincadeiras e piadas” ou uma pseudocordialidade, sendo que muitos dos que têm tais práticas não lhes atribuem intenção racista, mas muitas vezes são sentidos como tal por quem é alvo. Existem alunos, porém, que afirmam ter preconceito racial e declaram que diversas brigas são motivadas pelo racismo.

Os resultados da pesquisa trazem importantes pistas para a compreensão de como os jovens lidam com a violência, destacando-se que a noção de violência não é monolítica: para alguns, as violências se apresentam comuns e banalizadas, para outros como conseqüência da discriminação racial e da exclusão social. São vários os que só identificam como violências as que causam danos físicos, mas há os que reconhecem como tal aquelas que provocam dor, medo, tristeza, baixa auto-estima, desvalorização e não-reconhecimento da dignidade como que todos merecem ser tratados.

Os alunos afirmam que a violência nas escolas é uma das causas do desinteresse, da falta de concentração nos estudos, da perda de dias letivos e da vontade de assistir as aulas, por ficarem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, trazendo prejuízo para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Entre os professores o absentéismo é uma das conseqüências diretas das violências e da falta de reconhecimento pelo mérito de seu trabalho. Outros resultantes são a perda de estímulo para o trabalho, o sentimento de revolta e a dificuldade de se concentrar nas aulas.

O esforço empreendido neste trabalho, ao trazer uma visão ampla sobre situações de violências em diversas escolas, pretende ajudar na reflexão e na busca de medidas estratégicas para a superação das violências nas escolas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questionários respondidos por alunos, professores e pais nas capitais das Unidades da Federação (números absolutos)	17
Tabela 2 – Distribuição amostral das escolas, por capitais das Unidades da Federação, segundo a dependência administrativa (números absolutos)	18
Tabela 3 – Proporção de alunos, por indicação do que não gostam na escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000	36
Tabela 4 – Proporção de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, por testemunho de porte de armas por alunos, professores ou pais no ambiente da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000	55
Tabela 5 – Proporção de alunos, por forma de contato com armas de fogo, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000	57
Tabela 6 – Proporção de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, por relatos de roubos de carros ou objetos pessoais no ambiente da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000	59
Tabela 7 – Proporção de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, por relatos de depredação da escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000	61
Tabela 8 – Proporção de alunos, por percepção das conseqüências da violência na escola sobre o seu desempenho escolar, segundo capitais das Unidades da Federação 2000	66

Tabela 9 – Proporção de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, por declaração de não comparecimento às aulas devido à violência na escola, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000.....	67
Tabela 10 – Proporção de alunos, por percepção do impacto da violência sobre a qualidade do ensino, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000.....	67
Tabela 11 – Proporção de membros do corpo técnico-pedagógico, por percepção das conseqüências da violência na escola sobre o seu desempenho profissional, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Futuro melhor	43
Quadro 2 – Vestibular	44
Quadro 3 – Filando dos outros	45
Quadro 4 – Preconceito quando se é negro	47
Quadro 5 – Uma coisinha mais branca dá para andar de mão dada.....	48
Quadro 6 – Você pode jurar que já está morto	52
Quadro 7 – Assim ele puxou a arma.....	56
Quadro 8 – Quem estourou a bomba?.....	61

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam. *et al. Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ARENDT, Hannah. *Between past and future*. Nova York: Meridian Books, 1961.

ARENDT, Hannah. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

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.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords.). *Violences à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CODO, Wanderley; MENEZES-VASQUES, Iône. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*. Brasília: Mimeo, CNTE, 2001.

DAY, Nancy. *Violence in schools – learning in fear*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.

DEBARBIEUX, Eric. *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 Pedagogique. *In: Revue Française de Pédagogie*, n.º 123 – avril, mai-juin, 1998.

DUPÂQUIER, Jaques. “La violence en milieu scolaire”. *In: Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34 Letras, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando máscara. Ensino sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Coord). *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2001.

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.

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.