



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO EM SOCIOLOGIA**

ESCUTA, GALERA!

**A Violência nas Escolas Públicas
da Região Metropolitana do Recife**

MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA MACIEL

Recife, fevereiro de 2004.

ESCUTA, GALERA!

**A Violência nas Escolas Públicas
da Região Metropolitana do Recife**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO EM SOCIOLOGIA**

ESCUTA, GALERA!

**A Violência nas Escolas Públicas
da Região Metropolitana do Recife**

**TESE APRESENTADA AO CURSO DE DOUTORADO EM SOCIOLOGIA DA
UFPE COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
DOUTOR EM SOCIOLOGIA**

**DOUTORANDA
MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA MACIEL**

**ORIENTADOR
DR. JOSÉ CARLOS VIEIRA WANDERLEY**

**CO-ORIENTADOR
DR. REMO MUTZEMBERG**

Recife, fevereiro de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO EM SOCIOLOGIA**

ESCUTA, GALERA!

**A Violência nas Escolas Públicas
da Região Metropolitana do Recife**

Maria José de Oliveira Maciel

BANCA EXAMINADORA:

Dr. José Carlos Vieira Wanderley (Orientador)

Dr. César Barreira (Titular Externo)

Dr. Flávio Henrique Albert Brayner(Titular Externo)

Dra. Silke Weber (Titular Interna)

Dra. Lília Junqueira (Titular Interna)

*Para Júlio Jacobo, que me deu a oportunidade de exercitar o verbo **escutar** no convívio com sua maturidade intelectual.*

*Para Luciano Oliveira, com quem venho aprendendo a conjugar um outro verbo – **compartilhar** – na plenitude do seu significado.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor José Carlos Vieira Wanderley, que me concedeu o privilégio de ter elaborado esta tese sob sua competente orientação.

Ao Professor Remo Mutzemberg, que muito atenciosamente co-orientou a pesquisa quantitativa.

Aos demais docentes do Curso de Doutorado em Sociologia, especialmente às Professoras: Salete Cavalcanti, Coordenadora do Curso; Lília Junqueira e Silke Weber, sobretudo pelas pertinentes contribuições teórico-metodológicas, respectivamente, nas Bancas Examinadoras do Projeto e de Qualificação. E também às Secretárias do Curso, Zuleika Elias e Ceres.

À Professora Aida Monteiro, do Centro de Educação da UFPE, a quem muito devo pelo conhecimento obtido na literatura sobre a violência nas escolas.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa de estudos.

À UNESCO, mormente à Coordenação Regional em PE, onde obtive boa parte do material empírico para realização das pesquisas quantitativa e qualitativa, podendo contar com esforços de amigos como Andrea Porto, Adriana Soares, Luciano Branco e Sandro Fiel e da Coordenadora do Programa Escola Aberta, Tchaurea Kalika.

À Gerência de Avaliação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em especial à Professora Epifânia Valença, que gentilmente viabilizou o acesso a parte do material empírico utilizado na pesquisa.

Ao Colégio da Polícia Militar, na pessoa da Capitã Valdenise, a quem sou muito grata pelos esforços despendidos desde o meu afastamento do CPM para frequentar o Curso de Doutorado até a confecção final desta tese. E também ao Professor Valdson Araújo, querido amigo e colega, que sempre me incentivou nos empreendimentos acadêmicos.

Aos Diretores de escolas públicas da RMR que participaram dos grupos focais, viabilizando a realização da pesquisa qualitativa.

A um conjunto de pessoas que, de maneiras diversas, viabilizou a elaboração da tese: Josué Paulo Santiago Júnior, com sugestões de leiaute, Gabriela Serejo, com as transcrições das fitas dos grupos focais, Júlia Oliveira, pelos livros enviados da França, Antônio Fernando da Mota Lima, pelo *Abstract* e Roseane Xavier, com cuja experiência pude contar na condução dos grupos focais.

A uma fada que atende pelo nome de Patrícia Dantas Barbosa, que utilizou sua varinha de condão para “colorir” boa parte desta tese. Sem sua competência estatística e prestimosidade, decididamente não defenderia essa tese em tempo hábil.

À família Matias, pela acolhida em diversos momentos de elaboração da tese.

Por último, mas não menos importante, a Seu Zito e Dona Gil, meus pais, de quem sempre tive apoio irrestrito na minha formação acadêmica.

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
RÉSUMÉ	13
LISTA DE TABELAS	14
LISTA DE GRÁFICOS	16
LISTA DE ANEXOS	18
SIGLAS UTILIZADAS	29
NOTAS INTRODUTÓRIAS	31

1ª PARTE – ESCOLA E VIOLÊNCIA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

CAPÍTULO 1	
NOTAS CONCEITUAIS	37
1.1 Por que a violência?	37
1.2 Violência nas escolas: conceitos e tipologias	44
1.3 Vítimas e agressores	48
1.4 Iniciativas no Brasil	52
1.5 Iniciativas no exterior	54
 CAPÍTULO 2	
A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO QUESTÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA	58
2.1 Dimensões de análise do fenômeno da violência	58
2.2 Individualismo x coletivismo metodológico	62
2.3 Enfoque teórico-explicativo institucional	73

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTOS DA PESQUISA	84
3.1 Proposta de trabalho e problema de pesquisa	84
3.2 Hipótese	87
3.3 Variáveis e indicadores	87
3.4 Objetivos	94
3.5 Amostra	95
3.6 Abordagem quantitativa	99
3.7 Abordagem qualitativa	100
3.8 Síntese das abordagens	101
3.9 Por que e o que fazer: algumas considerações	102

**2ª PARTE – CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO
DAS ESCOLAS E VIOLÊNCIA**

CAPÍTULO 4

AS ESCOLAS E OS INCIDENTES VIOLENTOS	105
4.1 As escolas da pesquisa	105
4.2 Os incidentes violentos	108

CAPÍTULO 5

CONDICÕES DE INSTALAÇÃO DO PRÉDIO ESCOLAR	114
5.1 O prédio escolar.....	119
5.2 As salas de aula	127
5.3 Outras instalações	132
5.4 Os equipamentos	139

CAPÍTULO 6

RECURSOS HUMANOS	146
6.1 Quadro Docente	147
6.2 Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico	151
6.3 Recursos humanos e violência nas escolas	153

CAPÍTULO 7

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	161
7.1 Existência de canais de participação e violência nas escolas	162
7.2 Conselhos Escolares	169
7.3 Associações de Pais e Mestres	174
7.4 Grêmios Estudantis	175
7.5 Formas de ingresso do dirigente no cargo	179
7.6 Gestão escolar democrática e violência nas escolas	182

CAPÍTULO 8

APARATO DE SEGURANÇA	185
8.1 Dispositivos materiais	185
8.2 Recursos humanos	191

CAPÍTULO 9

OUTRAS REFLEXÕES SOBRE ESCOLA E VIOLÊNCIA	198
9.1 Relação escola-comunidade	200
9.2 Aparato de disciplina para os alunos	206

CAPÍTULO 10

ESCUA, GALERA!	217
-----------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	228
---	------------

3ª PARTE – ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE PESQUISA QUALITATIVA : GRUPOS FOCAIS	239
ANEXO II – ROTEIRO DE PESQUISA QUANTITATIVA: QUESTIONÁRIO	241
ANEXO III – TABELAS	245
ANEXO III A – Freqüências	245
ANEXO III B – Cruzamentos	260
ANEXO IV – TESTES <i>ALPHA</i>	284
ANEXO V – CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS	292
ANEXO VI – MAPA DA RMR	293

RESUMO

A tese analisa a problemática da violência nas escolas públicas brasileiras em uma amostra de 186 unidades de ensino estaduais e municipais da Região Metropolitana do Recife, mediante duas abordagens complementares: uma quantitativa e outra qualitativa. A primeira abordagem foi realizada utilizando as bases de dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), ambas relativas ao ano de 2002. A Segunda abordagem foi efetivada mediante realização de grupos focais, constituídos por diretores de escolas compreendidas na amostra. A pesquisa foi conduzida prioritariamente sob um *enfoque institucional*, fazendo-se um contraponto entre o apreendido na literatura pertinente ao fenômeno da violência nas escolas e o verificado nas 186 instituições de ensino. Foram perscrutadas possíveis relações entre o fenômeno referido e seis aspectos relacionados à organização dessas instituições, quais sejam: condições de instalação do prédio escolar, condições de funcionamento dos recursos humanos, gestão escolar democrática, aparato de segurança, aparato de disciplina e relação escola-comunidade. Sem desconhecer que a violência nas escolas públicas está ligada a determinantes sociais da população que elas acolhem, os resultados sinalizam para o fato de que – não obstante as limitações macroestruturais – medidas adotadas no âmbito das instituições públicas de ensino podem repercutir na diminuição dos incidentes de violência em nossas escolas.

ABSTRACT

By focusing on a sample of 186 state and local teaching units set in the metropolitan area of Recife, this thesis analyses the issue of violence in Brazilian public schools based upon two complementary approaches: the quantitative and the qualitative ones. The first approach was worked out on the base of data from UNESCO (United Nations for Education, Science and Culture Organization) and SAEPE (System for Educational Evaluation of Pernambuco), both of them concerning the year 2002. As for the second approach, it was done through the realization of focal groups composed of the school principals contained in the sample. The research was primarily developed on the base of a institutional focus by opposing the literature related to the phenomenon of violence in schools and the evidence drawn from the 186 teaching institutions. It scrutinizes feasible relationships between violence in public teaching units and six aspects related to institutional organization, that is, the building state of the school, the human resources sector, the democratic management school, the security apparatus, the disciplinary apparatus and the relationship school-community. Without disregarding the fact that violence in public schools is linked to the social conditions of their population, the outcome points to the fact that, in spite of macro-structural limitations, the measures taken within the sphere of teaching public institutions can actually reduce the levels of violence in our schools.

RÉSUMÉ

Cette thèse aborde le problème de la violence dans les écoles du réseau public brésilien. L'enquête qui en constitue la base porte sur un échantillon de 186 établissements scolaires de l'état de Pernambuco et des communes de la région métropolitaine de Recife, en utilisant deux approches complémentaires: l'une, quantitative, l'autre, qualitative. La première est basée sur les données de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et le Système d'Évaluation de l'Éducation de l'État de Pernambuco (SAEPE) sur les écoles concernant l'an 2002. La deuxième a été menée par des interviews de groupe avec des principaux choisis parmi ceux des écoles comprises dans l'échantillon. L'enquête a principalement été conduite sous une *approche institutionnelle*, en confrontant ce que dit la bibliographie sur le thème de la violence dans les écoles et les résultats de la recherche dans les 186 établissements. Des relations possibles ont été scrutés entre le phénomène de la violence e six aspects ayant rapport avec l'organisation des établissements, à savoir: conditions des bâtiments, conditions de travail des enseignants, gestion démocratique, appareil de sécurité, instruments de discipline e rapport école-communauté. Sans méconnaître le fait que la violence dans les écoles publiques est liée à des déterminants sociaux de la population qu'elles accueillent, les résultats suggèrent que – nonobstant les limites imposées par la structure sociale – des mesures prises au niveau des institutions d'enseignement peuvent diminuer les chiffres de la violence dans nos écoles.

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1.1 – Quantidade de escolas da pesquisa por municípios da RMR em 2002	106
Tabela 4.1.2 – Quantidade de escolas da pesquisa de acordo com o tamanho por dependência administrativa na RMR em 2002	107
Tabela 4.2.1 – Incidentes violentos nas escolas da RMR no 2º semestre de 2002	109
Tabela 5.1 – Tamanho de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino	117
Tabela 5.1.1 – Estado de conservação dos prédios de escolas da RMR em 2002	119
Tabela 5.1.2 – Estado de conservação dos prédios de escolas da RMR em 2002.....	124
Tabela 5.2.1 – Condições de funcionamento das salas de aula de escolas da RMR em 2002	128
Tabela 5.2.2 – Condições de funcionamento das salas de aula de escolas da RMR em 2002 de acordo com o índice de violência	130
Tabela 5.3.1 –Existência e condições de funcionamento de outras instalações de escolas da RMR em 2002	133
Tabela 5.3.2 – Existência e condições de funcionamento das instalações de escolas da RMR em 2002 de acordo com o índice de violência.....	137
Tabela 5.4.1 – Existência e estado de conservação dos equipamentos de escolas da RMR em 2002	140
Tabela 5.4.2 – Existência e estado de conservação dos equipamentos de escolas da RMR em 2002 de acordo com o índice de violência.....	143
Tabela 6.1.1 – Problemas relacionados ao Quadro Docente de escolas da RMR no ano de 2002.....	148
Tabela 6.2.1 – Problemas relacionados aos Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico de escolas da RMR no ano de 2002.....	152
Tabela 6.3.1 – Problemas relacionados aos Recursos Humanos de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com os índices de violência nas unidades de ensino.....	154

Tabela 7.1.1 – Existência de canais de participação em de escolas da RMR no ano de 2002.....	164
Tabela 7.1.2 – Existência de canais de participação na gestão de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino.....	165
Tabela 7.2.1 – Frequência de reuniões realizadas pelos Conselhos de escolas da RMR no ano de 2002.....	170
Tabela 7.2.2 – Frequência de reuniões realizadas pelos Conselhos de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino.....	170
Tabela 7.3.1 – Frequência de reuniões realizadas pelas APMs de escolas da RMR no ano de 2002.....	175
Tabela 7.4.1 – Apoio aos grêmios estudantis de escolas da RMR no ano de 2002.....	176
Tabela 7.4.2 – Apoio aos Grêmios estudantis de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino.....	176
Tabela 7.5.1 – Forma de ingresso dos dirigentes no cargo de direção de escolas da RMR em 2002.....	180
Tabela 7.5.2 – Forma de ingresso dos dirigentes no cargo de direção de escolas da RMR em 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino.....	180
Tabela 8.1.1 – Existência de aparato de segurança em escolas da RMR no ano de 2002.....	186
Tabela 8.1.2 – Existência de aparato de segurança em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com os índices de violência nas unidades de ensino....	189
Tabela 8.2.1 – Existência de aparato de segurança em escolas da RMR integrantes dos grupos focais em 2003.....	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1.1 – Escolas pesquisadas por dependência administrativa na RMR em 2002 (%).....	106
Gráfico 4.1.2 – Escolas pesquisadas de acordo com o tamanho na RMR em 2002 (%).....	107
Gráfico 4.2.1 – Incidentes violentos nas escolas da RMR no 2 ^o semestre de 2002.....	109
Gráfico 4.2.2 – Distribuição das escolas da RMR segundo índices de violência em 2002.....	113
Gráfico 5.1.1 – Estado de conservação dos prédios de escolas da RMR em 2002 (%).....	120
Gráfico 5.2.1 – Condições de funcionamento das salas de aula de escolas da RMR em 2002 (%).....	129
Gráfico 5.3.1 – Existência e condições de funcionamento de outras instalações de escolas da RMR em 2002 (%).....	136
Gráfico 5.4.1 – Existência e estado de conservação dos equipamentos de escolas da RMR em 2002 (%).....	142
Gráfico 6.1.1 – Problemas relacionados ao Quadro Docente de escolas da RMR no ano de 2002 (%).....	150
Gráfico 6.2.1 – Problemas relacionados aos Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico de escolas da RMR no ano de 2002	153
Gráfico 7.1.1 – Existência de canais de participação em escolas da RMR no ano de 2002 (%).....	164
Gráfico 7.1.2 –Existência de Conselhos Escolares em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%)..	166
Gráfico 7.1.3 – Existência de APMs em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%).....	166
Gráfico 7.1.4 – Existência de grêmios estudantis em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%).....	166
Gráfico 7.2.1 – Frequência de reuniões realizadas pelos Conselhos de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%).....	171

Gráfico 7.4.1 – Apoio aos Grêmios estudantis de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%).....	177
Gráfico 7.5.1 – Forma de ingresso dos dirigentes no cargo de direção de escolas da RMR em 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino.....	181
Gráfico 8.1.1 – Existência de Aparato de Segurança em escolas da RMR em 2002 (%).....	188
Gráfico 8.1.2 – Existência de muros, grades ou cercas em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com os índices de violência nas unidades de ensino (%).....	190
Gráfico 8.1.3 – Existência de salas com dispositivos para proteger equipamentos em escolas da RMR em 2002 de acordo com os índices de violência nas unidades de ensino (%).....	191

LISTA DE ANEXOS

Tabela I – Distribuição de escolas da pesquisa de acordo com os municípios da RMR em 2002	245
Tabela II –Localização de escolas da RMR de acordo com a dependência administrativa em 2002	245
Tabela III – Localização das escolas segundo situação rural/urbana na RMR em 2002	245
Tabela IV – Porte de escolas da RMR de acordo com o número de alunos em 2002.....	245
Tabela V – Estado de conservação do telhado de escolas da RMR em 2002 ..	245
Tabela VI – Estado de conservação de alvenaria/paredes de escolas da RMR em 2002	246
Tabela VII – Estado de conservação do piso de escolas da RMR em 2002	246
Tabela VIII –Estado de conservação de esquadrias de escolas da RMR em 2002	246
Tabela IX – Estado de conservação de instalações hidráulicas de escolas da RMR em 2002.....	246
Tabela X – Estado de conservação de instalações elétricas de escolas da RMR em 2002	246
Tabela XI – Estado de conservação de pintura de escolas da RMR em 2002..	246
Tabela XII – Estado de conservação de muros/fechamentos de escolas da RMR em 2002	247
Tabela XIII – Estado de conservação de vidros de escolas da RMR em 2002	247
Tabela XIV – Existência e condições de funcionamento de iluminação natural de escolas da RMR em 2002	247
Tabela XV – Existência e condições de funcionamento de iluminação artificial de escolas da RMR em 2002	247
Tabela XVI – Existência e condições de funcionamento de ventilação de escolas da RMR em 2002	247
Tabela XVII – Existência e condições de funcionamento de quadros negros ou brancos de escolas da RMR em 2002	248

Tabela XVIII – Existência e condições de funcionamento de isolamento acústico de escolas da RMR em 2002	248
Tabela XIX – Existência e condições de funcionamento de carteiras de alunos de escolas da RMR em 2002	248
Tabela XX – Existência e condições de funcionamento de mesas de professores de escolas da RMR em 2002	248
Tabela XXI – Existência e condições de funcionamento de armários de escolas da RMR em 2002	248
Tabela XXII – Existência e condições de funcionamento de biblioteca de escolas da RMR em 2002	249
Tabela XXIII – Existência e condições de funcionamento de Laboratório de Ciências de escolas da RMR em 2002	249
Tabela XXIV – Existência e condições de funcionamento de Laboratório de Informática de escolas da RMR em 2002	249
Tabela XXV – Existência e condições de funcionamento de oficinas de escolas da RMR em 2002	249
Tabela XXVI – Existência e condições de funcionamento de auditório de escolas da RMR em 2002	249
Tabela XXVII – Existência e condições de funcionamento de quadra de esportes de escolas da RMR em 2002	250
Tabela XXVIII – Existência e condições de funcionamento de área de recreio de escolas da RMR em 2002	250
Tabela XXIX – Existência e condições de funcionamento de vestiário de escolas da RMR em 2002	250
Tabela XXX – Existência e condições de funcionamento de sala de professores de escolas da RMR em 2002.....	250
Tabela XXXI – Existência e condições de funcionamento de sala de direção de escolas da RMR em 2002.....	250
Tabela XXXII – Existência e condições de funcionamento de secretaria/administração de escolas da RMR em 2002.....	251

Tabela XXXIII – Existência e condições de funcionamento de cozinha de escolas da RMR em 2002	251
Tabela XXXIV – Existência e condições de funcionamento de sala de leitura de escolas da RMR em 2002.....	251
Tabela XXXV – Existência e condições de funcionamento de despensa de escolas da RMR em 2002	251
Tabela XXXVI – Existência e condições de funcionamento de sanitários de alunos de escolas da RMR em 2002.....	251
Tabela XXXVII – Existência e condições de funcionamento de sanitários de professores de escolas da RMR em 2002	252
Tabela XXXVIII – Existência e condições de funcionamento de televisão de escolas da RMR em 2002.....	252
Tabela XXXIX – Existência e condições de funcionamento de videocassete de escolas da RMR em 2002.....	252
Tabela XL – Existência e condições de funcionamento de antena parabólica de escolas da RMR em 2002.....	252
Tabela XLI –Existência e condições de funcionamento de mimeógrafo de escolas da RMR em 2002	252
Tabela XLII – Existência e condições de funcionamento de máquina fotocopadora de escolas da RMR em 2002.....	253
Tabela XLIII – Existência e condições de funcionamento de projetor de <i>slides</i> de escolas da RMR em 2002.....	253
Tabela XLIV –Existência e condições de funcionamento de retroprojektor de escolas da RMR em 2002	253
Tabela XLV – Existência e condições de funcionamento de máquina de datilografia de escolas da RMR em 2002	253
Tabela XLVI – Existência e condições de funcionamento de aparelho de som de escolas da RMR em 2002	253
Tabela XLVII – Existência e condições de funcionamento de telefone de escolas da RMR em 2002	254

Tabela XLVIII – Existência e condições de funcionamento de computadores na administração de escolas da RMR em 2002.....	254
Tabela XLIX – Existência e condições de funcionamento de computadores para alunos de escolas da RMR em 2002.....	254
Tabela L – Ocorrência de número insuficiente de professores para algumas disciplinas ou séries em escolas da RMR em 2002	254
Tabela LI – Ocorrência de número insuficiente de pessoal administrativo em escolas da RMR em 2002	254
Tabela LII – Ocorrência de número insuficiente de pessoal de apoio pedagógico em escolas da RMR em 2002	255
Tabela LIII – Ocorrência de alta rotatividade dos professores em escolas da RMR em 2002.....	255
Tabela LIV – Ocorrência de alto índice de faltas por parte dos professores em escolas da RMR em 2002	255
Tabela LV – Existência de conselho escolar em instituições de ensino da RMR em 2002	255
Tabela LVI – Frequência de reuniões anuais de Conselhos de escolas da RMR em 2002.....	255
Tabela LVII – Existência de Associações de Pais e Mestres em escolas da RMR em 2002	256
Tabela LVIII – Frequência de reuniões anuais de APMs de escolas da RMR em 2002	256
Tabela LIX – Existência de grêmios estudantis em escolas da RMR em 2002	256
Tabela LX – Existência de apoio aos grêmios estudantis em escolas da RMR em 2002	256
Tabela LXI – Formas de ingresso dos dirigentes no cargo de direção de escolas da RMR em 2002	256
Tabela LXII – Existência de muros, grades ou cercas para proteção do prédio de escolas da RMR em 2002	257
Tabela LXIII – Existência de salas para guardar equipamentos de escolas da RMR em 2002	257

Tabela LXIV – Ocorrência de homicídio em escolas da RMR em 2002	257
Tabela LXV – Ocorrência de tráfico de drogas em escolas da RMR em 2002	257
Tabela LXVI – Ocorrência de estupro em escolas da RMR em 2002.....	257
Tabela LXVII – Ocorrência de brigas envolvendo arma de fogo em escolas da RMR em 2002	257
Tabela LXVIII –Ocorrência de brigas ou ataques envolvendo outras armas ou instrumentos em escolas da RMR em 2002.....	258
Tabela LXIX – Ocorrência de brigas ou ataques sem uso de armas ou instrumentos em escolas da RMR em 2002.....	258
Tabela LXX – Ocorrência de roubos com uso de arma de fogo em escolas da RMR em 2002	258
Tabela LXXI – Ocorrência de roubos sem uso de arma de fogo em escolas da RMR em 2002	258
Tabela LXXII – Ocorrência de furtos em escolas da RMR em 2002	259
Tabela LXXIII – Ocorrência de vandalismo/deprecação em escolas da RMR em 2002	259
Tabela LXXIV – Ocorrência de uso de drogas em escolas da RMR em 2002	259
Tabela LXXV – Ocorrência de ofensas pessoais/humilhações em escolas da RMR em 2002	260
Tabela LXXVI – Ocorrência de porte de arma de fogo em escolas da RMR em 2002	260
Tabela LXXVII – Ocorrência de porte de outros tipos de arma em escolas da RMR em 2002	260
Tabela LXXVIII – Cruzamento do índice estatístico de conservação do prédio escolar com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste somers'd)	260
Tabela LXXIX – Cruzamento do índice estatístico de conservação do prédio escolar com índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste gama)	261
Tabela LXXX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação do telhado de escolas da RMR em 2002	261

Tabela LXXXI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de alvenaria/paredes de escolas da RMR em 2002	261
Tabela LXXXII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de piso de escolas da RMR em 2002	261
Tabela LXXXIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de esquadrias de escolas da RMR em 2002	262
Tabela LXXXIV –Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de instalações hidráulicas de escolas da RMR em 2002.	262
Tabela LXXXV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de instalações elétricas de escolas da RMR em 2002	262
Tabela LXXXVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de pintura de escolas da RMR em 2002.....	263
Tabela LXXXVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de muros/fechamentos de escolas da RMR em 2002	263
Tabela LXXXVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de vidros de escolas da RMR em 2002	263
Tabela LXXXIX – Cruzamento do índice estatístico de conservação das salas de aula com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste somers'd)	264
Tabela XC – Cruzamento do índice estatístico de conservação das salas de aula com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste gama)	264
Tabela XCI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação da iluminação natural das salas de aula de escolas da RMR em 2002	264
Tabela XCII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de iluminação artificial das salas de aula de escolas da RMR em 2002	265
Tabela XCIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação da ventilação das salas de aula de escolas da RMR em 2002	265

Tabela XCIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação dos quadros negros ou brancos de salas de aula de escolas da RMR em 2002	265
Tabela XCV –Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de isolamento acústico de salas de aula de escolas da RMR em 2002	266
Tabela XCVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de carteiras para alunos de escolas da RMR em 2002 ...	266
Tabela XCVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de mesas de professores das salas de aula de escolas da RMR em 2002.....	266
Tabela XCVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de armários das salas de aula de escolas da RMR em 2002	267
Tabela XCIX – Cruzamento do índice estatístico de conservação das instalações com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste somers'd)	267
Tabela C – Cruzamento do índice estatístico de conservação das instalações com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste gama)	267
Tabela CI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação da biblioteca de escolas da RMR em 2002	267
Tabela CII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação do Laboratório de Ciências de escolas da RMR em 2002	268
Tabela CIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação do Laboratório de Informática de escolas da RMR em 2002	268
Tabela CIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de oficinas de escolas da RMR em 2002	268
Tabela CV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de auditório de escolas da RMR em 2002	269
Tabela CVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de quadra de esportes de escolas da RMR em 2002	269

Tabela CVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de área de recreio de escolas da RMR em 2002	269
Tabela CVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de vestiário de escolas da RMR em 2002	270
Tabela CIX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sala de professores de escolas da RMR em 2002	270
Tabela CX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sala de direção de escolas da RMR em 2002	270
Tabela CXI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de secretaria de escolas da RMR em 2002	271
Tabela CXII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de cozinha de escolas da RMR em 2002	271
Tabela CXIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sala de leitura de escolas da RMR em 2002	271
Tabela CXIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de despensa de escolas da RMR em 2002	272
Tabela CXV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sanitário de alunos de escolas da RMR em 2002	272
Tabela CXVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sanitário de funcionários/professores de escolas da RMR em 2002	272
Tabela CXVII – Cruzamento do índice estatístico de conservação de equipamentos com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste <i>somers'd</i>)	273
Tabela CXVIII – Cruzamento do índice estatístico de conservação de equipamentos com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste <i>gama</i>)	273
Tabela CXIX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de televisão de escolas da RMR em 2002	273
Tabela CXX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de videocassete de escolas da RMR em 2002	273

Tabela CXXI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de antena parabólica de escolas da RMR em 2002	274
Tabela CXXII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de mimeógrafo de escolas da RMR em 2002	274
Tabela CXXIII –Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de máquina fotocopadora de escolas da RMR em 2002	274
Tabela CXXIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de projetor de slides de escolas da RMR em 2002	275
Tabela CXXV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de retroprojetor de escolas da RMR em 2002	275
Tabela CXXVI –Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de máquina de datilografia de escolas da RMR em 2002	275
Tabela CXXVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de aparelho de som de escolas da RMR em 2002	276
Tabela CXXVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de telefone de escolas da RMR em 2002	276
Tabela CXXIX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de computadores na administração de escolas da RMR em 2002	276
Tabela CXXX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de computadores para alunos de escolas da RMR em 2002	277
Tabela CXXXI –Cruzamento do índice estatístico de recursos humanos com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste <i>somers'd</i>)	277
Tabela CXXXII – Cruzamento do índice estatístico de recursos humanos com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste <i>gama</i>).....	277
Tabela CXXXIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável insuficiência de professores de escolas da RMR em 2002	278

Tabela CXXXIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável insuficiência de pessoal administrativo de escolas da RMR em 2002	278
Tabela CXXXV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável insuficiência de pessoal de apoio pedagógico de escolas da RMR em 2002	279
Tabela CXXXVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável rotatividade de professores de escolas da RMR em 2002	279
Tabela CXXXVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável índice de faltas por parte dos professores de escolas da RMR em 2002	280
Tabela CXXXVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de CEs de escolas da RMR em 2002	280
Tabela CXXXIX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável freqüência de reuniões anuais do CEs de escolas da RMR em 2002 ..	281
Tabela CXL – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de APMs de escolas da RMR em 2002	281
Tabela CXLI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável freqüência de reuniões anuais de APMs de escolas da RMR em 2002	281
Tabela CXLII –Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de grêmios estudantis de escolas da RMR em 2002	282
Tabela CXLIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável apoio aos grêmios estudantis de escolas da RMR em 2002	282
Tabela CXLIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável forma de ingresso do dirigente no cargo de direção de escolas da RMR em 2002	282
Tabela CXLV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de muros, grades ou cercas de escolas da RMR em 2002 ..	283
Tabela CXLVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de salas para guardar equipamentos de escolas da RMR em 2002	283

Tabela CXLVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável tamanho das escolas em unidades de ensino da RMR em 2002	283
---	-----

SIGLAS UTILIZADAS

APM(s).....	Associação(ões) de Pais e Mestres
CE(s)	Conselho(s) Escolar(es)
CEDCA.....	Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente
CNPq.....	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOPCA	Divisão de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescentes
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA.....	Fundo de Fortalecimento da Escola
GAPE	Grupo de Apoio e Proteção à Escola
GF(s)	Grupo(s) Focal(is)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTNM.....	Movimento Tortura Nunca Mais
PAE.....	Programa Abrindo Espaços
PCCP.....	Projeto Construindo uma Cultura de Paz
PCP.....	Projeto Ciranda da Paz
PCR	Prefeitura da Cidade do Recife
PEA	Projeto Escola Aberta
PEP	Programa Escolas de Paz
PIB	Produto Interno Bruto
PMPE.....	Polícia Militar do Estado de Pernambuco
PNPE	Programa Nacional de Paz nas Escolas

PSP	Projeto Sou da Paz
RMER.....	Rede Municipal de Ensino do Recife
RMR.....	Região Metropolitana do Recife
SAEPE.....	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAVE.....	Sevilha Antiviolença Escolar
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDH.....	Secretaria Estadual dos Direitos Humanos
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNAIDS.....	Programa Conjunto das Nações Unidas para HIV/Aids
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID.....	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O título da presente tese necessita de uma explicação: foi inspirado em algumas publicações de anos recentes co-patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, nas quais também se faz referência a um segmento social que vem sendo denominado (e também autodenominado) de *galera*, abrangendo de um modo geral jovens provenientes dos extratos mais baixos da nossa estrutura social. Os títulos dos trabalhos referidos são de certa forma auto-explicativos: *Fala, Galera*¹ e *Ligado na Galera*.² Mas, mesmo assim, considero pertinente dizer alguma coisa sobre a perspectiva por eles adotada, até como forma de fazer uma ressalva contra um possível mal entendido que gostaria de evitar. Tanto mais que, como adiante se esclarecerá melhor, o presente trabalho também contou com o apoio da UNESCO, uma vez que, para sua elaboração, foi-me cedido banco de dados de pesquisa realizada por aquela instituição.

Um primeiro elemento que liga os dois primeiros trabalhos antes mencionados e este é que, naqueles como no caso presente, trata-se de estudar/explicar o fenômeno da violência relacionado a jovens (seja como vítimas, seja como autores da violência). Um outro elemento até certo ponto comum é que, naqueles, a escola como *locus* de violência *também* é abordada. Noutras palavras, naqueles trabalhos o que acontece na escola não é focalizado *com exclusividade*. As pesquisas se inserem numa linha temática mais ampla: *Juventude, Violência, Cultura e Cidadania*, cujos

¹ MINAYO, Maria Cecília de Souza *et. alii*. *Fala, Galera: violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garammond, 1999.

² BARREIRA, César (Coord.). *Ligado na Galera, juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999.

desdobramentos abrangem uma série de publicações sobre essa temática desde o ano de 1997.

Diferentemente, neste trabalho as lentes estão centradas sobre o que acontece (ou *não* acontece) apenas neste espaço de socialização por excelência: a escola. Isso dito, cabe agora mencionar uma diferença importante, a qual irá explicar o título que escolhi.

Aqueles trabalhos apresentam em comum a perspectiva, que aliás não é só deles na literatura sobre o tema da violência relacionada a tal segmento social, de dar vez e voz aos jovens, para que eles externem seus objetivos, inquietações, sonhos, frustrações... Parte-se do pressuposto, com o qual aliás concordo inteiramente, de que é necessário e indispensável ouvir aqueles que, no fundo, terminam sendo suas maiores vítimas. Entretanto, entendendo que os fenômenos sociais são bastante complexos e determinados/condicionados por multicausalidades, quis estar atenta ao que também ocorre no “outro lado” dessa história: a própria instituição escolar. Sua organização, condições e modo de funcionamento, a opinião dos diretores sobre o fenômeno da violência e as maneiras de lidar com ele etc. Esse “outro lado”, como veremos nos capítulos que se seguem, tem também o que nos dizer. Aos pesquisadores, aos formuladores de políticas públicas, aos educadores. Mas, também, aos jovens.

Fica claro, dessa forma, que a perspectiva adotada e que está expressa no título da presente tese – *Escuta, Galera!* – não se contrapõe aos trabalhos que serviram de inspiração ao mesmo. Trata-se, contrariamente ao que se poderia inicialmente imaginar, de um esforço de complementação. Afinal de contas, se o diálogo com os jovens tem sido, acertadamente, tão valorizado, é preciso levar a lógica dialógica até o fim: quem *fala*, tem também de *escutar*.

O esforço de complementação seguiu, outrossim, uma sugestão oriunda de uma outra publicação da UNESCO. Posso dizer que a realização desta tese é a aceitação explícita de um *desafio* já lançado em estudos da instituição referida sobre a problemática da violência nas escolas, qual seja: (...) *acompanhar o que se passa em cada escola, para avaliar como essas rebatem e compõem estratégias de resistência [às práticas de violência na instituição escolar], buscando escapar de quaisquer determinismos.*³

O esforço de complementação foi, ainda, conseqüência de resultados obtidos em mais uma pesquisa, da qual participei,⁴ onde foi feita uma avaliação do impacto do *Programa Abrindo Espaços* no Rio de Janeiro e em Pernambuco, implementado pela UNESCO desde agosto de 2000. A partir dessa pesquisa, dados recentes sobre os tipos e os números de incidentes violentos em 186 unidades públicas de ensino de Pernambuco foram cruzados com outros, cedidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, especificamente pertinentes à forma de organização e funcionamento dessas escolas públicas, possibilitando, desse modo, ampliar a discussão sobre a problemática da violência nessas instituições.

Assim sendo, mesmo não desconsiderando as limitações macroestruturais, já que a violência nas escolas, mormente as públicas, está ligada a determinantes sociais da população que elas acolhem, procurei analisar o fenômeno assinalado em instituições públicas de ensino da Região Metropolitana do Recife *a partir de indicadores de organização escolar.*

³ ABRAMOVAY, Miriam *et alii*. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST / AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002, p. 83.

⁴ WAISELFISZ, J. Jacobo; MACIEL, Maria. *Revertendo Violências, Semeando Futuros*. Avaliação de Impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003.

A análise foi feita mediante duas abordagens complementares: uma quantitativa e outra qualitativa. A primeira abordagem foi realizada utilizando as bases de dados da UNESCO e do SAEPE, ambas relativas ao ano de 2002. A segunda, efetivada mediante realização de grupos focais, em dezembro de 2003, compostos por 12 diretores das escolas focalizadas: seis integrantes de unidades de ensino com os maiores incidentes de violência e seis com os menores incidentes de violência, conforme será mais bem detalhado em capítulo específico sobre os *Delineamentos da Pesquisa*.

Assim, conduzida prioritariamente sob um *enfoque institucional*, a tese está organizada em três partes.

A 1ª PARTE – ESCOLA E VIOLÊNCIA: ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA – abrange três capítulos que apresentam, respectivamente, um *estado da arte* acerca do fenômeno da violência nas escolas, as dimensões teórico-metodológicas de análise desse fenômeno e os delineamentos adotados para efetivar a pesquisa nas escolas – nessa Parte, as literaturas (nacional e internacional) pertinentes ao objeto desta pesquisa são utilizadas como *locus* privilegiado de inspiração.

Fazendo um contraponto com a anterior, a 2ª PARTE – CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS E VIOLÊNCIA – compreende sete capítulos, que versam, em seu conjunto, sobre perfil das instituições selecionadas para compor a amostra das 186 unidades de ensino com detalhamento dos incidentes violentos focalizados e as possíveis relações entre tais incidentes e seis aspectos relacionados à organização dessas instituições, quais sejam: condições de instalação do prédio escolar, condições de funcionamento dos recursos humanos, gestão escolar democrática, aparato de segurança, aparato de disciplina e relação escola-comunidade,

concluindo-se com uma sistematização acerca do contraponto realizado entre a 1ª e 2ª PARTES.

A 3ª PARTE contém os ANEXOS, com os roteiros utilizados nas pesquisas quantitativa e qualitativa e os registros das análises estatísticas efetivadas.

Sem pretensões exaustivas, e não desconhecendo as limitações macroestruturais impostas na análise de qualquer fenômeno social, perscruta-se como medidas adotadas (ou não adotadas) por escolas públicas (estaduais e municipais) podem repercutir na incidência de episódios de violência nessas instituições.

**1^a PARTE – ESCOLA E VIOLÊNCIA:
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**

CAPÍTULO 1

NOTAS CONCEITUAIS

Neste primeiro capítulo se inicia a apresentação de um *estado da arte* da violência nas escolas. Sem pretensões exaustivas, serão expostos conceitos de violência, sistematizadas suas manifestações mais comuns nos estabelecimentos de ensino e em seu entorno, situando perfis, tanto das vítimas como dos agressores, e apresentando medidas em andamento para o combate do fenômeno nas escolas. Nessa abordagem, as literaturas nacional e internacional sobre a temática em questão aparecem como *locus* privilegiado de inspiração.

1.1 Por que a violência?

Certamente não há de se esperar que haja uma resposta única, unânime para a pergunta formulada entre os que se preocupam com os variados tipos de violência aos quais as sociedades de hoje estão submetidas. No Brasil e no exterior, há uma enormidade de análises sobre o assunto. A ótica focalizada depende de uma série de fatores, dentre eles, o da área de atuação do pesquisador.

Sob a ótica de uma abordagem psicanalítica, por exemplo, já se chegou a dizer que a pergunta é quase supérflua. A violência – conforme Jurandir Freire – atualmente tornou-se *fermento de inquietação cotidiana* e, espantosamente, (...) *invadiu todas as áreas da vida de relação do indivíduo: relação com o mundo das coisas, com o mundo das pessoas com seu corpo e sua mente.*⁵

A violência invadiu também as escolas e tem se manifestado de formas diversas. Mobiliza pesquisadores e outros segmentos sociais, que buscam não só

⁵ COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 9.

denunciá-la e combatê-la, mas também entender os porquês de sua disseminação. Obviamente que, aqui, está sendo enfatizada a violência no sentido físico do termo, praticada **na** escola. Mas nem sempre foi assim.

Mais particularmente na sociologia da educação, o debate no Brasil sobre a problemática da violência nas escolas aparece, visivelmente, a partir da década de 70, no contexto de uma abordagem mais ampla sobre a existência na sociedade de uma *violência simbólica*, considerada por Bourdieu e Passeron⁶ como instrumento poderoso para perpetuação dos valores das classes dominantes no poder. Veiculados pela escola, por exemplo, esses valores seriam apreendidos e legitimados por grupos ou classes dominados, contribuindo para a reprodução da cultura e do sistema cultural dominante. Trata-se, nesse caso, de uma violência **da** escola.

Essa violência **da** escola – ainda na década de 70 e no contexto de uma abordagem marxista – encontra sustentação em discussões sobre a teoria do Estado empreendidas por Althusser, mais especificamente a partir das distinções entre *aparelho repressivo e aparelhos ideológicos* de Estado.⁷ Advertia o autor que, enquanto o primeiro tipo de aparelho funciona predominantemente através da violência, da repressão (exército, polícia, tribunais etc.), os segundos funcionam prioritariamente através da ideologia da classe dominante, inculcada nas classes dominadas através de instituições distintas e especializadas: igreja, partido, família, escola... O autor sustentava a tese de que (...) *o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição **dominante** nas formações capitalistas maduras (...) é o **aparelho ideológico escolar*** (grifos do autor).⁸ Isso porque a escola, dentre outras coisas, é

⁶ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

⁷ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)*. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

⁸ *Idem*, p. 77.

universalmente aceita, dispõe durante muitos anos de audiência obrigatória, encarrega-se das crianças de todas as classes sociais desde o maternal⁹ e, por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na produção, impregnada de saberes da classe dominante.¹⁰ Assim, a escola se apresenta como veículo adequado para reprodução das relações de produção existentes na sociedade capitalista.

Mas, sobretudo a partir de meados da década de 80, emergem debates que priorizam o estudo da violência na escola. Aquela que não se esconde e mostra a cara em fotos estampadas nos jornais com escolas depredadas e pichadas; alunos e profissionais da educação feridos e/ou assassinados. Escolas em que tudo pode acontecer: invasão de gangues, tráfico e consumo de drogas, explosão de bombas, furtos, brigas... Escolas cujo alunado, espantosamente, tem acrescentado à lista de material didático drogas, armas brancas e de fogo.

Assustadora, a violência na escola parece que se tornou *fermento da inquietação cotidiana* de estabelecimentos de ensino não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo. Na França, por exemplo, Pierrelée¹¹ mostra que nas escolas se mata por coisas banais, como por um par de luvas. Na Inglaterra, episódios dramáticos ocorridos nos anos 90 despertam o interesse de pesquisadores pelas questões de segurança escolar. Entre os episódios que receberam intensa publicidade, estão (...) *o esfaqueamento de uma menina de 12 anos, em sala de aula, cometido por um invasor;*

⁹ É bom lembrar que o autor se refere à realidade francesa. No Brasil, até hoje, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vigor desde 1996, o Estado só assegura, para todos, gratuitamente, ensino fundamental (antigo 1º grau – de 1ª a 8ª séries). Educação infantil e ensino médio são oferecidos pelo Estado, mas não há, legalmente, obrigatoriedade na oferta, para todos, antes e depois do ensino fundamental – coisa que ainda fica para um futuro que talvez não esteja tão próximo, infelizmente.

¹⁰ ALTHUSSER, op. cit., p. 79-80.

¹¹ PIERRELEÉ, Marie-Danièle. L'école produit le terreau de la violence. *Le Nouvel observateur*, Paris, 8-14 fev. 1996, p. 62-67.

o “massacre” de crianças de escola primária (...) em 1995; o ataque a machado cometido contra uma professora e várias crianças de escola maternal (...) em 1996.¹²

A violência inquieta pais, exaspera professores e aterroriza estudantes, que são, ao mesmo tempo, vítimas e agressores. Nos Estados Unidos, num bairro nova-iorquino do Brooklin, chama-se a atenção para escolas vigiadas por guardas, com câmaras de vídeo, detectores de metal e revista para apreensão de drogas.¹³ Massacres, como o que ocorreu na Escola Columbine, no Colorado, são noticiados: *[n]os últimos três anos, houve sete chacinas escolares. Em todas, os assassinos eram brancos, tinham acesso fácil a armas e moravam em subúrbios de classe média (...)*.¹⁴ No Brasil, a mídia chega a divulgar um dado por certo exagerado: *[h]oje um estudante morre diariamente dentro de uma escola do país*¹⁵.

Exemplos de ocorrências de violências nas escolas podem ser ainda mais numerosos – sobretudo se depender da mídia, a qual é vista por pessoas renomadas como *sensacionalista* ou portadora de uma *fascinação negativa* no trato da questão em foco. Críticas explícitas ou veladas aparecem entre os pesquisadores. Sophie Body-Gendrot considera que *[a] mídia globaliza e reúne fenômenos fragmentados, transformando em notícias fatos relativamente raros (...)*.¹⁶ John Devine, dos Estados Unidos, chama a atenção para o fato de que a violência escolar deve ser tratada dentro do contexto mais amplo da violência adolescente. Ele afirma que um estudo sobre

¹² HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 64.

¹³ GÓES, Marta. Perigo: escola. *Isto É*, São Paulo, Editora Três, n. 1.494, p. 70, 20 maio, 1998.

¹⁴ WEIS, Bruno; PADILLA, Ivan. Perigo! Escola. *Isto É*, São Paulo, Editora Três, n. 1.544, p. 102-107, 5 maio, 1999.

¹⁵ ESTUDANTES querem a paz nas escolas. *Diário de Pernambuco*. Recife, 15 jun. 1999, Vida Urbana, p.1.

¹⁶ BODY-GENDROT, Sophie. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a, p. 165.

homicídios nas escolas, realizado por agências do governo federal, revelou que esses homicídios representavam menos de 1% dos homicídios cometidos por jovens em geral, em todo o país, no período de 1992 a 1997.¹⁷ Isso num país onde os assassinatos em massa ocorridos nas escolas chegam às manchetes de todo o mundo. Na França, estudos realizados no primeiro semestre do ano escolar de 1998-1999, consideraram inicialmente que 4% da população escolar total são vítimas em potencial da violência. Levando em conta o número de incidentes considerados “graves” nesse período, a incidência de violência decresce para 0,12%. No conjunto desses 0,12%, os incidentes que ultrapassaram a mera violência verbal envolveram apenas 0,02% das crianças em idade escolar. Por isso, afirma Debarbieux, (...) *não se pode deixar de pensar que as representações atuais, que mostram a escola como um forte sitiado, estão longe de ser verdade.*¹⁸

Mas, se há tanta fantasia e exagero com relação aos números da violência nas escolas, por que, então, cresce o interesse pelo assunto? Haveria problemas mais graves e urgentes para resolver, não? A princípio, uma resposta apressada seria, obviamente, *sim*. No entanto, já há evidências empíricas que demonstram que as coisas não são bem assim. Se, por um lado, a mídia tem sido recriminada pelas reportagens sensacionalistas ao abordar a violência nas escolas, por outro, o “lado bom” desses excessos tem sido, de certa forma, reconhecido. Mesmo reiterando o descompasso que há entre o divulgado pela mídia e a realidade do cotidiano escolar, o alemão Walter Funk lembra que (...) *não demorou para que essa cobertura jornalística pusesse à mostra as fragilidades das abordagens educacionais e sociológicas no tocante à*

¹⁷ DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. In: DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002a, *op. cit.*, p. 210.

¹⁸ DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX e BLAYA, 2002a, *op. cit.* p. 78.

*questão da violência nas escolas, fazendo com que fosse pedida a atualização de estudos empíricos sobre o tema.*¹⁹

Por certo, foi no curso dessa *atualização de estudos empíricos* que pesquisadores passaram a enfatizar que a *violência tem uma história e é construída socialmente.*²⁰ Assim, estudos de vitimização foram realizados e mostraram que taxas de suicídios também estão relacionadas com a ocorrência de intimidações sofridas pelas vítimas, inclusive no ambiente escolar.²¹ *A violência, tanto para quem comete quanto para quem é submetido a ela, é, no mais das vezes, violência repetida (...) quando acumulada, pode levar a graves danos e traumas profundos nas vítimas (...).*²² E ainda: *Comportamentos delinquentes contumazes são construídos sobre atos repetitivos (...).*²³ Como enfatizou Morita no Japão, o problema de intimidação por colegas não pode ser visto simplesmente como um problema de relações humanas no cotidiano das crianças a ponto de ser deixado a cargo dos próprios estudantes. *O fato é que testemunhamos uma série de casos de suicídio, de assassinatos e de agressões físicas graves ligadas à vingança, e de abandono de escola, traumas mentais e doenças psiquiátricas provocadas pela intimidação [que também ocorre com frequência nas escolas] (...).*²⁴

Exageros da mídia colocados à parte, não há dúvidas de que as reais e pequenas estatísticas de microviolências nas escolas hoje podem engrossar estatísticas mais elevadas de macroviolências. Só isso já seria motivo para sustentar a necessidade

¹⁹ FUNK, Walter. A violência nas escolas alemãs – situação atual. In: DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002, *op. cit.*, p. 132.

²⁰ DEBARBIEUX in DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002a, *op. cit.*, p. 82.

²¹ *Idem*, p. 82.

²² *Idem*, p. 82.

²³ *Idem*, p. 83.

²⁴ MORITA, Yohji. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002a, *op. cit.*, p. 120.

de pesquisas que procuram entender os porquês da violência nas instituições de ensino, sobretudo quando se lembra que (...) *são as estratégias de prevenção, e não as estratégias de repressão, que encontram justificativa na pesquisa científica, não apenas por razões ideológicas, mas por puro pragmatismo.*²⁵

Assim sendo, vale a pena retomar e levar adiante a discussão sobre a problemática da violência **nas** escolas, lembrando que, desde os anos 80 no Brasil, sem necessariamente descartar uma explicação estrutural para a violência, análises têm sido empreendidas priorizando o institucional e as práticas daí decorrentes. Tal como aconteceu em discussões sobre criminalidade e violência²⁶, os adeptos de uma abordagem institucional da violência nas escolas já foram, não raro, considerados como *de direita*, conservadores e empiristas. Colocando de lado os preconceitos, hoje não há de se negar a enorme contribuição que esse tipo de abordagem tem trazido para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas. Abordagem, aliás, que será priorizada no decorrer desta pesquisa – como será mais bem abordado no capítulo seguinte.

De qualquer forma, seja qual for o enfoque prioritário adotado, uma coisa é certa: não há como fugir do debate. A temática da violência nas escolas está mais do que evidente na atualidade. É preciso analisar os fatores que levam a violência na escola a engrossar a lista das variadas violências (nos esportes, no trânsito, na família...). Além da redução da expectativa de vida de milhares de brasileiros, pesquisa realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento revela que, em consequência de atos de violência cometidos dentro e fora da escola, o Brasil perde por ano o

²⁵ DEBARBIEUX in DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002a, *op. cit.*, p. 82.

²⁶ ZALUAR, Alba. Um debate disperso – violência e crime no Brasil da Redemocratização. S. Paulo, *Perspectiva* (Violência e Mal-Estar na Sociedade), Fundação SEADE, v. 13, n.3, 1999, p. 6.

equivalente a 10,5% do seu Produto Interno Bruto. *Isso é mais do que toda riqueza produzida por muitos países do mundo. Se considerarmos que o Brasil gasta em educação algo menos de 5% do seu PIB, temos a dimensão do problema: dinheiro demais vai embora pelo ralo da violência.*²⁷ Nunca foi tão premente descobrir as causas de tanta violência e partir para a ação. Nas palavras de Campos: *Se não é por uma questão moral, social, religiosa, filosófica ou psicológica, que seja, pelo menos, pela sobrevivência da espécie ou por razões econômicas — que convencem mais facilmente*²⁸.

1.2 Violência nas escolas: conceitos e tipologias

Conceitos e tipologias da violência nas escolas estão intimamente imbricados, sendo difícil definir um sem mencionar o outro. De qualquer maneira, ambos são bastante abrangentes e qualquer definição dificilmente pode ser estabelecida sem fazer referências a aspectos variados, tais como sistema cultural dominante dos envolvidos, momento histórico e espaço geográfico de ocorrência...

Na literatura brasileira sobre violência nas escolas, nem sempre os autores dizem o que entendem por violência e as abordagens empreendidas por vezes nem tornam possível detectar o marco referencial do conceito. É como se todo mundo já soubesse o que significa violência e qualquer esforço nesse sentido fosse *chover no molhado*. De certa forma isso é verdade. Sem dúvida, como já foi colocado em outra pesquisa, (...) *existe um forte núcleo central atrelado, de uma forma ou de outra, à*

²⁷ WAISELFISZ e MACIEL, 2003, *op. cit.*, p.28.

²⁸ CAMPOS, Rose. Aonde vamos chegar com a banalização da violência? *Viver Psicologia*. São Paulo, n. 75, ano VII, p. 20-26, abr. 1999.

*noção de agressão física ou moral que pode causar danos ou sofrimento a pessoas ou grupos.*²⁹

Alguns autores abordam a violência, atrelando o conceito a (...) *o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos (...) A violência ocorre quando há desejo de destruição.* Não obstante essa ser uma abordagem que emerge de análises psicanalistas, é por vezes citada em trabalhos de pesquisa na área da sociologia.³⁰

Agressão física, moral, simbólica, cultural, contra pessoas, contra o patrimônio são alguns dos tipos utilizados na conceituação (nem sempre explícita) de violência. Particularmente na sociologia, tem-se a seguinte formulação de Michaud:

*[h]á violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.*³¹

Ainda na sociologia (e também na educação), o conceito pode estar atrelado à *violação dos direitos humanos.*³² Com bastantes detalhes, aparece em Abramovay da forma que segue:

[a] fim de incorporar vários eixos de reflexão e matrizes teóricas aqui discutidos, entende-se a violência (...) primeiramente como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde os

²⁹ WAISELFISZ e MACIEL, *op. cit.*, p.16.

³⁰ Ver, por exemplo:

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. Violência e escola: o que pensam os professores. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 142. FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e educação*. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p. 103.

³¹ MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989, p. 10-11.

³² Anote-se, na sociologia e na educação, respectivamente:

ADORNO, Sérgio. Violência: um retrato em branco e preto. In: ALVES, Maria Leila; MARTINS, Ângela Maria; GROSBAUM, Elena (coords.). *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo, FDE, Diretoria Técnica, 1994, p. 17-26. (Série Idéias, n.21).

SILVA, Aínda Monteiro. Educação e violência: qual o papel da escola? *Diálogo – Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, n. II, out. 1997, p. 18.

*suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.*³³

De forma explícita ou implícita, as abordagens acatadas na literatura brasileira sobre o assunto não são contrastantes e parecem dizer aquilo com que todos concordariam: a violência é um fenômeno de *conceituação complexa e polissêmica*³⁴.

Mas, se parece haver uma certa convergência no Brasil, ao se abordar os conceitos de violência e suas tipologias, nem sempre o mesmo ocorre, por exemplo, na França. Numa análise do fenômeno da violência, Chenais observa que, no discurso contemporâneo, podem-se distinguir *três definições implícitas da violência*, em constante interferência: 1) *física* (homicídios, lesões corporais, estupros...), 2) *econômica* (atentados ao patrimônio de um modo geral) e 3) *moral ou simbólica* (uma noção cujo conteúdo é altamente subjetivo e *se refere ao velho conceito de autoridade*).³⁵ Para o autor, *[f]alar em violência nesse sentido é um abuso de linguagem próprio de certos intelectuais ocidentais, muito confortavelmente instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime*.³⁶ Chenais só incorpora ao conceito de violência as agressões físicas.

Esse tipo de abordagem provavelmente entraria em choque com o que Debarbieux e Dupâquier pensam sobre a violência nas escolas francesas. O primeiro considera que um estudo sobre a violência e a insegurança no meio escolar deveria

³³ ABRAMOVAY, *et alii*, 2002, *op. cit.*, p. 94.

³⁴ MINAYO, *et ali*, 1999, *op. cit.*, p. 14.

³⁵ CHENAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Robert Lafont, 1981, p. 12-13.

³⁶ *Idem*, p. 13: *Parler de violence dans ce sens est un abus de langage propre à certains intellectuels occidentaux, trop confortablement installés dans la vie pour connaître le monde obscur de la misère et du crime*.

abranger: 1) *crimes e delitos*; 2) *incivilidades*³⁷ e 3) *sentimento de insegurança*.³⁸ Para o segundo autor, a violência comporta vários graus, indo da *insolência* ao *assassinato*, passando pelo *vandalismo* e pelo *roubo*.³⁹

Por certo, a abordagem de Chenais também não se coaduna com outras empreendidas em países diferenciados da Europa. Na Inglaterra, por exemplo, a discussão sobre violência (nas escolas) tem-se dado muito sob a ótica do *Bullying* (intimidação). *Os xingamentos são a forma mais comum desse tipo de intimidação, seguidos por agressões físicas, incluindo também gestos ofensivos, extorsão (...) bem como a disseminação de boatos*.⁴⁰ Na Alemanha, são considerados tipos de violência nas escolas: xingamentos ou ofensas verbais dirigidos a colegas, vandalismo, ameaças envolvendo armas e assédio sexual, dentre outros.⁴¹

Nesta pesquisa, o conceito de violência nas escolas encontra-se em sintonia com o adotado em trabalhos anteriormente citados sobre o assunto. Abrange agressões físicas contra os outros ou contra si mesmo, agressões verbais e também agressões contra o patrimônio – tipologias já sistematizadas em pesquisas realizadas pela UNESCO⁴² e com sanção prevista no Código Penal brasileiro e/ou em legislação complementar, como as que seguem:

³⁷ Mais recentemente, Debarbieux afirmou que prefere não mais usar o termo *incivilidade*, considerado por ele como um termo muito ambíguo, que se presta a interpretações equivocadas como, por exemplo, a uma superqualificação da desordem escolar. Assim, diz ele, (...) *hoje preferimos abrir mão desse termo excessivamente ambíguo, optando por usar, em seu lugar, o termo microviolência, cujos mecanismos, entretanto, podem ser descritos em termos de incivilidade e intimidação*. (DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX e BLAYA, 2002, *op. cit.*, p.28.)

³⁸ DEBARBIEUX, Éric. *La Violence em Milieu Scolaire* (1 – État des lieux). 3. ed. Paris: ESF, 2001, p. 42.

³⁹ DUPÂQUIER, Jacques. *La Violence em Milieu Scolaire*. 2. ed. Paris: PUF, 2000, p.8.

⁴⁰ HAYDEN e BLAYA in DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002, *op. cit.*, p.72.

⁴¹ FUNK in DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002, *op. cit.*, p. 134-135.

⁴² É óbvio que a escolha dos tipos de violência não foi aleatória. A UNESCO vem publicando pesquisas sobre a temática da Juventude, Violência e Cidadania desde 1997. As tipologias apresentadas são frutos de discussões amadurecidas com base em literaturas nacional e internacional sobre a violência nas escolas.

1. Homicídios
2. Tráfico de drogas
3. Estupros e outras formas de agressão sexual
4. Brigas ou ataques envolvendo armas de fogo
5. Brigas ou ataques envolvendo outras armas ou instrumentos
6. Brigas ou ataques físicos sem uso de armas ou instrumentos
7. Roubos (pegar coisas com confronto pessoal) com uso de arma de fogo
8. Roubos (pegar coisas com confronto pessoal) sem uso de arma de fogo
9. Furtos (pegar coisas sem confronto pessoal)
10. Vandalismo/depredação
11. Uso de drogas
12. Ofensas pessoais e/ou atos de humilhação
13. Porte de armas de fogo
14. Porte de outros tipos de armas

Como se vê, essas manifestações de violência podem ser conjugadas em dois grupos de agressões: as dirigidas ao patrimônio público (ao prédio escolar) e as que têm como alvos as pessoas.

1.3 Vítimas e agressores

No que diz respeito ao Brasil, as vítimas da violência e os agressores na escola são prioritariamente jovens, na faixa etária de 15 a 24 anos, em sua maioria pertencentes ao sexo masculino.

Para uma análise mais precisa das vítimas e dos agressores, é importante fazer algumas observações. A primeira delas está atrelada ao fato de que o grau de violência no Brasil e em Pernambuco é considerado alto e isso pode ser observado, sobretudo, pelos indicadores de óbitos violentos. Melhor explicando: o número de óbitos

violentos (no qual os homicídios se incluem) tem servido como indicador geral de violência, dentre outras coisas, porque

(...) a morte revela, per se, a violência levada a seu grau extremo. Da mesma forma que a virulência de uma epidemia é indicada, freqüentemente, pela quantidade de mortes que originou, também a intensidade dos diversos tipos de violência guarda uma estreita relação com o número de mortes que origina⁴³.

Uma segunda observação pode ser concentrada nos seguintes dados: na última década, a morte de jovens por homicídios quase que duplicou em alguns estados do Brasil. Pernambuco é considerado o 2º estado mais violento. Em 1991, a taxa de óbitos por homicídios entre jovens da faixa etária mencionada era de 54,7 por 100.000 habitantes. Em 2000, esse número cresceu para 102,8. Atualmente, na “dianteira” está o Rio de Janeiro com 107,6 mortes para cada 100.000 habitantes. A preocupação é bastante relevante, sobretudo quando é levado em conta que, na população total, a taxa de morte por homicídios no ano assinalado é 52,3 e 50,9, em Pernambuco e no Rio de Janeiro, respectivamente.⁴⁴

Comparado com 60 países do mundo, o Brasil apresenta a taxa de homicídios de 26,3 por 100.000 habitantes para o ano de 1999, ocupando a 2ª posição com relação à população total (a 1ª posição pertence à Colômbia: 60,0 por 100.000). Se a análise focaliza homicídios entre jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, a Colômbia permanece na 1ª posição (101,3), Porto Rico aparece na 2ª (58,4) e Brasil, na 3ª com a taxa de 48,5 por 100.000 habitantes.⁴⁵

⁴³ WAISELFISZ, Jacobo. *Mapa da Violência II*. Brasília: UNESCO, 2000, p. 19.

⁴⁴ WAISELFISZ, Jacobo. *Mapa da Violência III*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 34-35.

⁴⁵ *Idem*, p. 53.

Como se vê, tanto no que diz respeito à população total quanto no que se refere exclusivamente à juventude, o grau de violência é alto no Brasil. É de se esperar, e de se lamentar, que o grau de violência em instituições que trabalham com esses jovens, como é o caso da escola, também tenham seus índices de violência relativamente expressivos. É bem verdade que, nas instituições escolares, casos de homicídios estão entre os tipos menos numerosos e quase inexistentes.⁴⁶ Mas, como ficou explicitado anteriormente, o número de homicídios serviu, na análise empreendida, para ponderar grau de violência na população brasileira total e, mais especificamente, entre seus jovens.

Identificado o alto grau de violência na sociedade e, especialmente, entre os jovens, na faixa etária de 15 a 24 anos, é natural que, para estes, se voltem muitos dos olhares quando se pensa tanto nas vítimas da violência quanto nos agressores.

No debate nacional sobre violência nas escolas brasileiras, os agressores podem ser alunos, ex-alunos, criminosos, pessoas estranhas à escola;⁴⁷ um ex-aluno, um trabalhador, um bando de malfeitores;⁴⁸ gangues e/ou galeras;⁴⁹ alunos dependentes de drogas;⁵⁰ crianças, jovens e adolescentes, moradores do bairro onde funciona a escola⁵¹.

Ainda no Brasil, além dos jovens (em sua maioria alunos), também aparecem como vítimas variados segmentos escolares (professores, funcionários...), pais,

⁴⁶ Constatação obtida em PE e RJ, estados de maiores índices de violência, a partir de pesquisa realizada recentemente pela UNESCO (WAISELFISZ e MACIEL, 2003, *op. cit.* p. 69 e 73).

⁴⁷ LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Violência na escola: um desafio à gestão democrática da educação*. Caderno do CEAS, Salvador, Centro de Estudos e Ação Social, 2000, p.47.

⁴⁸ FUKUI in ZALUAR, *op. cit.*, p.103.

⁴⁹ WEIS e PADILLA, *op. cit.*, 103-104.

⁵⁰ ESCOLAS de Pernambuco, campeãs em violência. *Jornal do Commercio*. Recife, 4 jun. 1998, Cidades, p. 2.

⁵¹ SPOSITO, Marília Pontes. Violencia colectiva, jóvenes y educación. *Revista Mexicana de Sociologia, México*, mar. 1994, p.116.

integrantes da comunidade – perfil que também se observa em outros países do mundo. Mas, dependendo do espaço geográfico em que a violência venha a ocorrer, podem ser encontrados tipos particulares de vítimas, como é o caso de imigrantes, em países como França⁵² e Inglaterra⁵³. Também na Grécia, onde recentes ondas de imigração aconteceram, aponta-se o crescimento de incidentes violentos entre estudantes gregos e imigrantes. *Três em cada dez estudantes (29,4%) já testemunharam incidentes violentos entre estudantes gregos e imigrantes. Essa percentagem teve um aumento extraordinário em Salônica, atingindo 58,2%, enquanto em Atenas ela chega a 39%.*⁵⁴

Portadores de necessidades especiais também são vítimas citadas na literatura européia. Embora no Brasil também haja crianças e adolescentes com necessidades especiais, é em países, sobretudo da Europa, que a discussão sobre o processo de inclusão de crianças em classes ditas “normais” se encontra em estágio mais adiantado. As crianças “especiais” são consideradas alvo fácil de agressores. Na interação com os colegas podem agir – ou reagir – de forma agressiva, tornando-se *vítimas provocadoras*. De acordo com Smith, *[a]s crianças com necessidades especiais correm risco de duas a três vezes superiores de virem a ser intimidadas, e também têm maiores probabilidades de vir a intimidar outras crianças.*⁵⁵

Apesar de particularidades encontradas nos perfis analisados, a literatura sobre violência nas escolas, produzida no Brasil e no exterior, é mais ou menos consensual: a maior parte das vítimas e agressores é jovem (criança ou adolescente) e pertence ao sexo masculino, sobretudo no caso dos agressores.

⁵² DEBARBIEUX, 2001, *op. cit.*

⁵³ HAYDEN e BLAYA in DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002, *op. cit.*, p. 74.

⁵⁴ ARTINOPOULOU, Vasso. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In: DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002, *op. cit.*, p.156.

⁵⁵ SMITH, Peter. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002a, *op. cit.*, p.192-193.

Necessário se faz ainda frisar que, nos debates empreendidos tendo em vista o combate da violência nas escolas, é possível detectar, tanto no Brasil como no exterior, iniciativas variadas, sejam restritas a experiências de determinadas instituições, sejam mais amplas, envolvendo implementação de programas nacionais com apoio de governos nas esferas federal, estaduais e/ou municipais, com ou sem participação do setor privado.

1.4 Iniciativas no Brasil

Particularmente no Brasil, programas nacionais têm sido implementados desde a segunda metade dos anos 90. Na esfera nacional, no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH) do Ministério da Justiça, foi instituído o *Grupo de Trabalho Interinstitucional* com o objetivo de avaliar e propor medidas que venham a reduzir a violência nas escolas. Dentre as proposições desse GT, destacam-se: *a formação de Comitês pela Paz nas Escolas, vinculados às comunidades locais; a socialização de experiências de combate à violência e a valorização dos espaços de lazer para uma maior integração entre escola e comunidade*⁵⁶. Propostas como as citadas vieram a formar a base para a elaboração do *Programa Nacional de Paz nas Escolas* (PNPE), gerenciado nacionalmente pela SEDH do Ministério da Justiça, em parcerias com instituições que atuam na área da infância e da juventude.

Ainda na esfera nacional, a UNESCO lançou, em agosto de 2000, o *Programa Abrindo Espaços* (PAE), que propõe a abertura das escolas públicas nos finais de semana, no intuito de oferecer alternativas de esporte, cultura e lazer aos jovens, considerados os principais atores e vítimas da atual espiral de violência no Brasil. O

⁵⁶ BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Paz nas Escolas*. [Brasília: SEDH, 1999].

Programa tem desdobramentos em estados como Rio de Janeiro, Pernambuco, Mato Grosso, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul.⁵⁷ A primeira avaliação de impacto nos dois primeiros estados citados já foi realizada, confirmando expectativas exitosas em favor de escolas integrantes do *Programa* – como será mais bem detalhado no Capítulo 4.

Na esfera estadual, em 1997 foi criado em São Paulo o *Grupo de Apoio e Proteção à Escola* (GAPE), no intuito de reprimir a venda de drogas dentro e fora da rede de ensino. Em Belo Horizonte, começou a operar em 1999 a *Divisão de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente* (DOPCA), ligada à Secretaria de Estado de Segurança Pública. Neste mesmo ano, em Pernambuco, foi lançado o *Projeto Sou da Paz* (PSP), promovido pela UBES em parceria com diversos órgãos do Governo do Estado, com a proposta de distribuição de vídeos educativos sobre a violência nas escolas e a instalação de fóruns de discussão em todas as Diretorias Regionais de Educação do Estado⁵⁸. Em Pernambuco, a partir do ano 2000, ações do PNPE foram desenvolvidas sob a coordenação do Movimento Tortura Nunca Mais (MTNM), através da elaboração e implementação dos Projetos Construindo uma Cultura e Paz e Ciranda da Paz⁵⁹.

Na esfera municipal, temos, por exemplo, o Rio de Janeiro, que passou a contar em 1996 com a atuação do *Grupo Ronda Escolar* (GRE), composto por 145 policiais, professores e educadores. Nas atividades do GRE foram incluídas visitas diárias às escolas municipais e promoção de debates⁶⁰. No Recife, alguns projetos

⁵⁷ Sobre o conjunto dos desdobramentos do Programa Abrindo Espaços, ver: NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2003.

⁵⁸ Diário de Pernambuco, 15. Jun. 1999, *op. cit.*

⁵⁹ BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Movimento Tortura Nunca Mais/PE. *Programa Nacional de Paz nas Escolas: uma avaliação em processo do Estado de Pernambuco*. Brasília: SEDH; Recife: MTNM, out. 2001.

⁶⁰ WEIS; PADILLA, *op. cit.*, p. 107; Diário de Pernambuco, *op. cit.*, 15/06/99.

foram lançados para alunos da RMER, com a proposta de combater a violência e o uso abusivo de drogas através de medidas preventivas, estimulando habilidades artísticas nos educandos e procurando ocupar os horários livres das escolas com atividades tais como canto coral, desportos, bandas, dança/capoeira, teatro⁶¹.

Fala-se de capacitações específicas sobre a temática da violência para segmentos escolares⁶², da criação de uma Brigada Cultural Paulo Freire, também para discutir a temática em questão,⁶³ e da realização nas escolas de reuniões e palestras de conscientização sobre a paz, sobretudo com pais, alunos e comunidade⁶⁴.

Particularmente no que diz respeito à gestão democrática das escolas, a formação de Conselhos Escolares já se tem transformado em realidade concreta em espaços geográficos diferentes no Brasil. Em esferas estadual e municipal, por exemplo, Conselhos Escolares foram criados e institucionalizados por lei própria em Pernambuco e em Recife, respectivamente, através das Leis nº 11.014/93 e nº 15.709/92.

1.5 Iniciativas no exterior

No exterior, a adoção da gestão democrática nas escolas tem desencadeado iniciativas conjuntas. Na Bélgica, o Ministério da Educação Secundária criou, em 1999, uma Unidade de Prevenção da Violência, que tem, entre outros objetivos, (...) *incentivar as escolas a criarem tantas estruturas democráticas quanto possível* –

⁶¹ RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Ações da Secretaria de Educação frente à problemática da violência e drogas nas escolas*. Recife, SEC/PCR, [1999a].

⁶² RECIFE [1999a], *op. cit.*, p. 2.

⁶³ RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. Departamento de Educação Básica de Jovens e Adultos (DEBJA). *Brigada Cultural Paulo Freire*. Recife, SEC/PCR, [1999].

⁶⁴ BRASIL, 2001, *op. cit.*, p. 23.

*Conselhos Escolares, espaço para diálogo com os alunos (...).*⁶⁵ Na Suíça, *Conselhos de Alunos* foram criados em várias escolas para os discentes participarem de reunião de avaliação das aulas.⁶⁶

Iniciativas implementadas com cooperação entre as esferas do poder público, às vezes com participação de representantes de setores privados, também têm sido desenvolvidas nos Estados Unidos e países da Europa. Bom exemplo disso é o que se tem conhecido como *Governança Escolar*.

Desenvolvida nos Estados Unidos e na França, essa modalidade de *governança* – não obstante as diferenças de enfoque observadas nos países citados – (...) *deve ser entendida como a capacidade decisória produzida por um conjunto de protagonistas públicos e privados, na tentativa de atingir objetivos coletivos ou desejos e expectativas individuais, num universo fragmentado, complexo e incerto.*⁶⁷

Particularmente no caso americano, que foi o focado pela autora citada, para cada dólar oferecido pelo governo federal numa determinada área urbana, o bairro teria que conseguir seis ou sete e seus habitantes teriam de apresentar propostas concretas, desenvolver plano de grande escala, com parcerias elaboradas a partir de iniciativas da área, incluindo a escola. *Associações, bancos, voluntários e profissionais se mobilizaram [no final da década de 1990], e as zonas foram transformadas, embora de forma menos espetacular do que se havia imaginado.*⁶⁸

Ainda nos Estados Unidos, pode-se contar com experiências de *escolas multiserviços* – de certa forma, um enfoque possível na adoção de *política de governança*. Trata-se de oferecer, de forma integrada com a escola, serviços de auxílio

⁶⁵ BLOMART, Janine. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002, op. cit., p. 39.

⁶⁶ CLÉMENCE in DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002, op. cit., 242.

⁶⁷ BODY-GENDROT in DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002a, op. cit., p. 172.

⁶⁸ *Idem*, p. 172.

social, econômico, jurídico, médico etc. combinados com formas de acesso aos departamentos de polícia e de justiça para melhoria de vários problemas que têm repercussão na escola. *Reprovações acadêmicas, maus-tratos, delinquência, abuso de drogas e depressão, todos esses problemas repercutem no comportamento dentro da escola.*⁶⁹ Uma das experiências foi desenvolvida no norte de Manhattan. Resultado de uma parceria entre a agência municipal responsável pelas escolas estaduais e uma organização sem fins lucrativos, conhecida por Sociedade de Auxílio às Crianças (CAS), a escola secundária IS 218 localiza-se num prédio que acolhe um centro social com uma clínica que oferece serviços variados à comunidade. *Uma avaliação da escola, realizada pelo Departamento de Serviço Social da Universidade de Fordham, mostra que o absentismo é praticamente desconhecido nessa escola, e que todos os serviços propostos são intensamente usados (...).*⁷⁰

Comparando o papel dos professores nos sistemas educacionais inglês e francês, Catherine Blaya põe em relevância a socialização profissional encontrada na Inglaterra. Diferentemente do que acontece na França, os professores ingleses de escolas secundárias contam com a presença, institucionalizada, de *assistentes de turma* – o que permite, dentre outras coisas, reduzir o *stress* ao qual comumente professores são submetidos ao se relacionarem com alunos. O ambiente de trabalho se torna mais leve e mais bem administrável – (...) *não se trata de substituir a autoridade do professor ou de interferir em suas tarefas profissionais, mas de fornecer apoio visando a facilitar a administração da equipe.*⁷¹

⁶⁹ *Idem*, p. 175.

⁷⁰ *Idem*, p. 179-180.

⁷¹ BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX e BLAYA, 2002a, op. cit., p. 244.

Na Espanha, o Projeto SAVE (Sevilha Antiviolença Escolar) é direcionado para prevenção e combate de violência nas escolas públicas. O SAVE pode dar assistência tanto aos profissionais da educação quanto a alunos e seus familiares. Para os professores, treinamentos são feitos dentro das próprias escolas. O SAVE trabalha com mediação de conflitos, programas de auto-ajuda entre pares, de treinamento da autoconfiança, de desenvolvimento de empatias, utilizando sobremaneira técnicas psicoeducacionais.⁷² Boa parte das estratégias educativas usadas para prevenir violência nas escolas de Sevilha já se encontram compiladas, contando, inclusive, com a explicitação de um conjunto de atividades diversificadas para serem utilizadas no ambiente escolar, em especial na sala de aula.⁷³

Isso posto, considero bastante pertinente neste momento partir para um “mergulho” numa abordagem teórico-metodológica do fenômeno da violência, a qual não só explicitará algumas possibilidades de análise do fenômeno como também justificará o tipo de enfoque sociológico adotado nesta tese.

⁷² ORTEGA, Rosário. O Projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002, op. cit., p. 197-222.

⁷³ ORTEGA, Rosário; REY, Rosário Del. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília UNESCO, UCB, 2002.

CAPÍTULO 2

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO QUESTÃO

TEÓRICO- METODOLÓGICA

A partir deste capítulo, são inseridas questões de ordem teórico-metodológica na pesquisa. Considerando que a discussão sobre o fenômeno da violência em literatura pertinente pode ser empreendida através de três níveis de análise – a saber: estrutural, individual e institucional – sobre estes são feitas incursões, apresentando alguns de seus pressupostos e representantes – e justificando, à luz de teoria sociológica, a opção pelo enfoque adotado.

2.1 Dimensões de análise do fenômeno da violência

No momento de iniciar o enquadramento teórico de uma pesquisa científica, surge a inevitável questão a respeito da teoria que será utilizada para formular os propósitos e analisar os dados que serão colhidos na realidade. Essa não é uma escolha fácil nem anódina, já pelo simples fato de que, a depender da teoria que se escolha, serão buscados tais dados e não outros, verificadas tais hipóteses e não outras. Assim, na verdade, a opção teórica não é posterior à pesquisa de campo, como se, depois dessa etapa, se devesse dirigir a um “balcão” de teorias e ver aquela que parece mais interessante.

Em se tratando de um assunto como violência nas escolas, cabe argumentar, inicialmente, que ele se insere no tema mais abrangente da chamada delinquência juvenil. Pegando, em seguida, uma obra considerada *de ponta* sobre o assunto – o livro do sociólogo americano Donald J. Shoemaker, *Teorias da Delinquência* –, sem contar os cruzamentos possíveis entre teorias e as subteorias que cada uma comporta, depara-

se com nada menos do que dez marcos teóricos!⁷⁴ E, depois de se ter percorrido todos eles, encontra-se a observação de que a (...) *busca das causas da delinqüência cobre vários séculos e numerosos pontos de vista*, e que se deve *perder a esperança de um dia encontrar a resposta*.⁷⁵ Daí o próprio Shoemaker terminar propondo (como certamente tantos antes dele) uma saída eclética através do que chama de *abordagem integrativa*⁷⁶, dentro da qual se inserem contribuições das mais variadas teorias.

Como se situar frente a essa gama imensa de *pontos de vista*? Talvez o melhor caminho – que foi, aliás, o escolhido nesta pesquisa – seja se guiar pelo objeto e pela intenção da pesquisa. São eles que estabelecem o norte da direção. E essa etapa, como já foi destacado, não é posterior ao trabalho da pesquisa propriamente dita, mas lhe antecede sem deixar de, no curso do trabalho, com ela interagir. Ora, a intenção primeira, desde o momento em que se começou a maturar a idéia desta pesquisa, ainda durante uma outra que foi elaborada recentemente, foi a de, sem deixar de estar ciente do que ocorre na sociedade de um modo geral, procurar verificar o que, no espaço específico da escola, aconteceu (ou, inversamente, não aconteceu...) de modo a favorecer que determinado fenômeno social – no caso, a violência – nele se reproduzisse.⁷⁷

Como se vê, desde a intenção inicial já se delineava a perspectiva de que a discussão teórico-metodológica se desse não a partir de uma teoria substantiva

⁷⁴ SHOEMAKER, Donald J. *Theories of Delinquency*. 4.ed. New York / Oxford, Oxford University Press: 2000. Os dez marcos teóricos seriam os seguintes: a Escola Clássica (*Classical School*), as Explicações Biológica e Biossocial (*Explanations Biological and Biosocial*), as Teorias Psicológicas (*Psychological Theories*), a teoria da Desorganização Social e da Anomia (*Social Disorganization and Anomie*), as Teorias da Delinqüência das Classes Pobres (*Lower-Class-Based Theories of Delinquency*), as Explicações Interpessoal e Situational (*Interpersonal and Situational Explanations*), as Teorias do Controle (*Control Theories*), a Teoria do Etiquetamento (*Labeling Theory*), a Teoria Radical da Delinqüência (*Radical Theory of Delinquency*) e a Delinqüência Feminina (*Female Delinquency*).

⁷⁵ *Idem*, p. 260: *The search for the causes of delinquency has covered several centuries and numerous viewpoints. [...] we should despair of ever finding the answer.*

⁷⁶ *Idem*.

⁷⁷ WAISELFISZ e MACIEL, 2003, *op. cit.*

qualquer sobre a violência, mas a partir das condições de sua eclosão e/ou reprodução num lugar institucional específico onde ela ocorria – a escola –, o que recomendava que essa discussão se desse assim a partir de uma reflexão sobre o nível de análise em que se situaria. É como se, sem a intenção explícita de fazer um jogo de palavras, a discussão teórico-metodológica fosse menos *teórica* e mais *metodológica*.

Nesse caso, um bom começo seria pensar essa questão dos níveis, elencando três dimensões em que é possível localizar a análise de um fenômeno social qualquer: o da sociedade de um modo geral, o do local onde ele ocorre, e o dos indivíduos que efetivamente o produzem – ou, como seria talvez mais apropriado dizer no caso de um fenômeno como a violência, o cometem. Partindo dessas reflexões, foram elaborados três *enfoques teórico-explicativos* para o problema da violência escolar, os quais se designam, respectivamente, como *estrutural*, *institucional* e *individual*.

Em termos mais detalhados, o que são esses enfoques? Como defini-los? Em outra pesquisa⁷⁸ ficou explicitado que o

(...) enfoque **teórico-explicativo estrutural** procura considerar a problemática como decorrente de um desdobramento natural de uma crise estrutural mais ampla na sociedade. Assim, para eliminar ou diminuir as violências nas escolas seria preciso, sobretudo, procurar solucionar o problema no nível mais amplo das violências como um todo;

(...) enfoque **teórico-explicativo institucional** procura verificar o que, no espaço especificamente pedagógico, aconteceu (ou, inversamente, não aconteceu), de modo a favorecer que determinado fenômeno social nele se reproduza;

(...) enfoque **teórico-explicativo individual** atrela o problema da violência nas escolas a aspectos biológicos, hereditários e de personalidade dos agressores.

⁷⁸ WAISELFISZ e MACIEL, 2003, *op. cit.*, p. 23-24 (grifos do original).

Como já foi dito anteriormente, a intenção desta pesquisa é a de centrar a análise no espaço específico da escola, daí que, como também já foi anunciado nas *Notas Introdutórias*, ter adotado, para estudar o problema da violência nas escolas, o *enfoque teórico-explicativo institucional*, o qual se situa num nível intermediário entre o mais geral da sociedade e o mais específico do indivíduo. Ou seja, a opção feita é a de que

[p]ara estudar a problemática da violência nas escolas é necessário entender o fenômeno não apenas como um desdobramento de uma crise estrutural mais ampla na sociedade. É preciso, sobretudo, atentar para o que é que mudou (ou não mudou) no contexto pedagógico atual das instituições escolares para comportar atos de violências outrora inimagináveis.⁷⁹

Apresenta-se aqui a ocasião de destacar que, na elaboração da classificação dos enfoques, foi utilizada uma outra análoga à que Shoemaker elaborou para a já mencionada *abordagem integrativa*, a qual, nos termos do autor, (...) *incorpora três níveis de conceitualização, o estrutural (isto é, pertencendo às condições sociais), individual (biológico e psicológico), e sócio-psicológico (controles sociais, auto-estima e influências de colegas)⁸⁰.*

Como se vê, foram usados, como em Shoemaker, os termos *estrutural* e *individual*, para fazer referência aos níveis polares das condições sociais de um lado, e individuais, de outro, mas, em relação ao nível intermediário, que é o que mais interessa a essa pesquisa, foi preferível, em vez de chamá-lo de *sócio-psicológico*, designá-lo como *institucional*. Isso porque, além de outras razões que mais adiante serão aduzidas, dentro dos três elementos que constituem esse nível para Shoemaker

⁷⁹ *Idem*, p. 24.

⁸⁰ SHOEMAKER, *op. cit.*, p. 268: (...) *incorporates three levels of conceptualization, structural (that is, pertaining to societal conditions), individual (biological and psychological), and social-psychological (social controls, self-esteem, and peer associations).*

(controles sociais, auto-estima⁸¹ e influências de colegas), a opção foi a de privilegiar o primeiro, do qual a *instituição* escola é um dos locais privilegiados onde tais controles se exercem. Donde a opção pela fórmula *enfoque institucional*.

Parece que já estão claras e justificadas as razões para essa nomeação. Mas ainda é possível e oportuno se debruçar mais sobre o qualificativo de *institucional*, a partir de alguns caminhos sociológicos mais comumente aceitos – como será feito a seguir.

2.2 Individualismo x coletivismo metodológico

Sem pretender fazer uma revisão exaustiva dos mais variados autores e escolas que poderiam aqui comparecer, retome-se a discussão inicial sobre níveis de análise para lembrar que, de um ponto de vista mais geral, *[a] construção de teorias em sociologia deve, necessariamente, encarar a questão da unidade de análise*⁸²; e que, ainda segundo os autores dessa exigência, *[e]sta questão envolve a dicotomia individualismo versus coletivismo metodológico*⁸³.

Outros autores, utilizando outros termos, mas – parece – querendo dizer a mesma coisa, falam da dicotomia entre os níveis *micro* e *macro* de análise, aquele referindo-se à tradição *individualística* e este à tradição *estrutural-cultural*.⁸⁴ De acordo com os primeiros dos autores citados no parágrafo anterior, *[a] idéia central da posição individualista é simples – se fenômenos coletivos são produzidos por pessoas, eles devem ser explicados por situações, orientações e crenças de atores individuais*.⁸⁵

⁸¹ Sobre esse elemento, aliás, parece que está mais próximo do nível “individual”, o qual inclui aspectos psicológicos. A “auto-estima” não seria um deles?...

⁸² PRATES, Antonio Augusto P; PAIXÃO, Antonio Luiz; FREITAS, Renan Springer de. *Temas Contemporâneos de Sociologia Clássica*, Belo Horizonte: UFMG, 1991, p. 21.

⁸³ *Idem*.

⁸⁴ Ver MÜNCH, Richard; SMELSER, Neil J. Relating the Micro and Macro, In: ALEXANDER, Jeffrey C. et alii (orgs.), *The Micro-Macro Link*. Los Angeles, University of California Press, 1987, p. 356.

⁸⁵ PRATES et alii, *op. cit.*, p. 21.

Já para a posição coletivista, *[a]s variáveis explicativas serão buscadas ou nas leis que governam o sistema ou nas determinações estruturais e funcionais que afetam indivíduos ocupando papéis ou posições socialmente definidas.*⁸⁶

Alguns dos termos referidos (*orientações e crenças* de um lado; *determinações estruturais e funcionais*, de outro) remetem a três autores que constituem uma espécie de passagem obrigatória para todo aquele que, laborando num nível acadêmico, empreende um trabalho que se pretende sociológico: fala-se, aqui, da trinca Marx (*determinações estruturais*), Durkheim (*determinações funcionais*) e Weber (*orientações e crenças*). Os dois primeiros, como é sabido, pertencem à tradição coletivista – ou macro, se se preferir. Weber seria o inspirador por excelência da tradição individualista – ou micro, se também se preferir –, na medida em que, para ele – na lição dada por Gabriel Cohn, um de seus intérpretes mais autorizados –, *no estudo dos fenômenos sociais não se pode presumir a existência já dada de estruturas sociais dotadas de um sentido intrínseco; vale dizer, em termos sociológicos, de um sentido independente daqueles que os indivíduos imprimem às suas ações.*⁸⁷ Ou seja, ainda na lição do seu intérprete,

*(...) o objeto da análise sociológica não pode ser definido como a sociedade, ou o grupo social, ou mediante qualquer outro conceito com referência coletiva. No entanto é claro que a sociologia trata de fenômenos coletivos, cuja existência não ocorreria a Weber negar. O que ele sustenta é que o **ponto de partida** da análise sociológica só pode ser dado pela ação de indivíduos e que ela é “individualista” **quanto ao método.***⁸⁸

⁸⁶ *Idem*, p. 22.

⁸⁷ COHN, Gabriel. Introdução. In: *Max Weber*. São Paulo: Ática, v.13, p. 26, 1979. (Coleção Grandes Cientistas Sociais – v. 13)

⁸⁸ *Idem*. – grifos do original.

Em resumo, a unidade de análise específica da sociologia weberiana seria a chamada *ação social*, definida como uma *ação orientada significativamente*⁸⁹. Ora, na medida em que, como foi anunciado logo na abertura deste capítulo, adota-se nesta pesquisa um *enfoque teórico-explicativo institucional*, fica desde logo esclarecido que a estratégia aqui adotada não se socorrerá da sociologia *individualista* que remonta a Weber. Adotá-la seria, diferentemente do que já foi proposto, adotar um *enfoque teórico-explicativo individual*, o que – no meu entender – implicaria, dentre outras coisas, fazer levantamento de histórias de vida dos agressores das escolas a serem selecionadas para este estudo. Noutras palavras, demandaria trabalhar com variáveis atreladas predominantemente a vivências subjetivas, tarefa que não é proposta no âmbito desta pesquisa.

Inicialmente, não só porque a opção já feita foi a de estudar o problema num nível institucional, mas também por outras razões mais substantivas. Uma delas é que – considerando o fato de que os autores de atos de violência a serem pesquisados são predominantemente jovens e adolescentes – um enfoque desse tipo parece se situar mais no âmbito da psicologia social do que propriamente da sociologia. Com efeito, ainda para voltar a Weber, parece-me que a *ação orientada significativamente* do sociólogo alemão dirige-se mais à compreensão de ações de adultos do que para as ações de jovens, na medida em que seus trabalhos, pelo menos que seja do meu conhecimento, não tiveram por objeto de análise grupos formados por jovens e/ou adolescentes, seres ainda em formação. Sobretudo em se tratando de ações violentas,

⁸⁹ *Idem.*

concorda-se com a advertência de Shoemaker de que (...) *há razões válidas para focar o comportamento ilegal de jovens separadamente dos adultos*⁹⁰.

Isso não significa, obviamente, que se desconsidere a possibilidade de estudos enfocando a vivência de jovens cujo comportamento se quer explicar. Eles não apenas são possíveis, como existem. É o caso, por exemplo, do interessante trabalho de Simone G. de Assis⁹¹ sobre delinquência juvenil, no qual a autora, paralelamente à reconstituição dos caminhos que levam jovens infratores ao delito, retrata também a trajetória de seus irmãos não infratores, os quais, apesar de teoricamente submetidos às mesmas macrodeterminações, não delinquem. Como se vê, ao optar por um enfoque mais ligado à tradição coletivista nas ciências sociais, não se está de modo algum rejeitando a abordagem do problema pelo enfoque individualista. Até porque, como lembrou recentemente Miriam Abramovay, a compreensão do fenômeno da violência nas escolas – se é que existe um fenômeno social que escape a essas exigências – impõe o desafio de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal⁹². A bem dizer, uns e outros enfoques se complementam. Como lembram de seu lado Münch e Smelser, *[t]anto os processos microscópicos que constituem a rede de interações na sociedade, quanto as estruturas macroscópicas que delas resultam e condicionam aqueles processos, são níveis essenciais para se compreender e explicar a vida em sociedade; e aduzem: (...) aqueles que têm polemicamente argumentado que um nível é mais fundamental do que o outro (numa espécie de caminho de soma-zero),*

⁹⁰ SHOEMAKER, *op. cit.*, p. 262.

⁹¹ ASSIS, Simone Gonçalves de. *Traçando Caminhos numa Sociedade Violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro/Brasília: FIOCRUZ-CLAVES / UNESCO/Ministério da Justiça, 1999.

⁹² ABRAMOVAY *et alii*, 2002, *op. cit.*, p.94.

*ou que argumentam pela completa independência dos dois níveis, devem ser considerados como estando errados.*⁹³

Ocorre, porém, que é preciso, para tornar o trabalho de pesquisa factível, operar recortes e fazer escolhas, na medida em que é simplesmente impossível esgotar todas as causas e operar em todos os níveis em que é possível trabalhar na tarefa de circunscrever um objeto de análise sociológica. Não é que a *totalidade social* não seja possível de apreensão sociológica, como lembra Boudon, referindo-se, por exemplo, às perspectivas de autores como Comte, Marx ou mesmo Max Weber, ao considerarem o fenômeno da mudança social. Mas esses autores, também ele lembra, *longe de levar em consideração o conjunto dos “planos em profundidade”, privilegiam, pelo contrário, um pequeno número de variáveis, a partir dos quais explicam a mudança.* E exemplifica:

*Para Comte, são as mudanças mentais descritas pela famosa lei dos três estados. Para Marx, as mudanças na estrutura do sistema econômico. Max Weber é claro que não procurou explicar o nascimento do capitalismo ocidental pela “realidade social tomada em todas as suas partes”, mas por fatores de natureza religiosa.*⁹⁴

E conclui: *[é] somente no caso das sociedades menos complexas que se pode, efetivamente, pretender explicar a mudança a partir da totalidade da realidade social.*⁹⁵ Creio que esse mesmo raciocínio pode ser aplicado para a análise de fenômenos como a violência em sociedades complexas. Em casos como esse, tende-se

⁹³ MÜNCH e SMELSER, *op. cit.*, p. 385: *Both microscopic processes that constitute the web of interactions in society and the macroscopic frameworks that result from and condition those processes are essential levels for understanding and explaining social life*; *“those who have argued polemically that one level is more fundamental than the other (in some kind of zero-sum way), or who have argued for the complete independence of the two levels, must be regarded as in error.*

⁹⁴ BOUDON, Raymond. *Métodos da Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1973, p. 29.

⁹⁵ *Idem*, p. 29.

a considerar aplicável o dito pelo mesmo Boudon: *[a] idéia de totalidade é (...) uma noção-limite desprovida de significação operatória.*⁹⁶

É a esse respeito interessante observar que um autor como Weber, o maior nome da sociologia de base *individualista*, para quem, no dizer de alguns dos seus comentadores, (...) *o indivíduo tem, ao contrário de Marx [mas também de Durkheim], um status de realidade ontológica*⁹⁷, não rejeita, e até aceita, o enfoque oposto que vê as ações dos atores sociais submetidas à influência de estruturas sociais que os transcendem. É bastante elucidativa a respeito disso a maneira como o sociólogo alemão termina a sua consagrada obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, geralmente tida como uma refutação das teses marxistas sobre a gênese do capitalismo. Depois de analisar a maneira como a *ação orientada significativamente* dos calvinistas em relação à *ética protestante* foi uma das causas mais importantes do desenvolvimento do capitalismo moderno, Weber, demonstrando possuir uma visão *multidimensional e pluricausal* dos fenômenos sociais, conclui:

*Contudo, será também necessário investigar como o ascetismo protestante foi por sua vez influenciado em seu desenvolvimento e caráter pelo conjunto de condições sociais, e especialmente econômicas. (...) Não é (...) meu intuito substituir uma interpretação causal materialística unilateral por outra interpretação espiritual, igualmente unilateral da cultura e da história. Ambas são viáveis mas, se qualquer delas não for adotada como introdução, mas sim como conclusão, de muito pouco serve no interesse da verdade histórica.*⁹⁸

Estabelecidos esses primeiros recortes, retome-se o percurso. Como foi ressaltado mais atrás, os dois outros *co-fundadores* da tradição sociológica, Marx e

⁹⁶ *Idem*, p. 30.

⁹⁷ PRATES *et alii*, *op. cit.*, p. 15.

⁹⁸ WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. S. Paulo: Martin Claret, 2001, p. 132 – grifos meus.

Durkheim, apesar das profundas diferenças que o conteúdo de suas sociologias apresentam, partilhariam um terreno epistemológico comum, *o coletivismo metodológico* que norteia os seus enfoques da realidade social.⁹⁹ Nesta pesquisa, como já foi dito, opta-se por esse caminho. Isso não quer dizer, entretanto, que o trabalho pretenda catalogar-se como *marxista* e/ou – para usar uma designação à qual geralmente se associa a sociologia de Durkheim – *funcionalista*. Antes de prosseguir, essas duas “recusas” serão explicadas.

Quando se diz que não é pretensão nesta pesquisa fazer uma análise marxista da violência na escola é necessário qualificar melhor os conceitos com que se trabalha. Para começo de assunto, uma obviedade: Marx nunca se ocupou dessa matéria! Isso não quer dizer, obviamente, que ele não se tenha ocupado do fenômeno da violência. Ao contrário, não apenas se ocupou, mas, como é sabido, até a colocou num patamar de grande destaque na sua visão dos processos históricos, ao escrever logo na abertura do conhecidíssimo *Manifesto do Partido Comunista* uma frase que correu o mundo: *A história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes*¹⁰⁰, as quais, na sua visão, impregnam todas as relações sociais nas sociedades capitalistas. Aborda-se, nesse caso, uma violência política entre classes sociais sucedendo-se historicamente na posição de classe dominante através de revoluções periódicas. Trata-se da clássica visão da violência como “parteira” da história¹⁰¹ – o que, ao que tudo indica, não se coaduna com o fenômeno específico desta pesquisa.

Pelo menos diretamente. É pertinente fazer a ressalva porque, indiretamente, haveria alguma ligação na medida em que, para além dessa visão revolucionária da

⁹⁹ PRATES *et alii*, *op. cit.*, p. 14.

¹⁰⁰ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1989, p. 66.

¹⁰¹ Ver MICHAUD, 1989, *op. cit.*, p. 96.

violência, o marxismo, sobretudo nos seus desdobramentos posteriores¹⁰², tem também algo a dizer acerca da violência comum (a criminalidade e a delinquência, por exemplo), vista sobremaneira como consequência das desigualdades sociais que atravessam as sociedades divididas em classes, entre elas a sociedade capitalista. Muito genericamente falando, seria a violência vista como consequência da estrutura social injusta. Entretanto esse tipo de abordagem, embora tenha no marxismo uma de suas fontes de inspiração mais evidentes, não é de forma alguma específica deste. De certa forma, essa visão *estrutural* da violência chega a impregnar hoje em dia até mesmo o senso comum sobre o fenômeno... Ela está presente, entre outros, num autor que normalmente não costuma nem ser classificado como marxista; que, ao contrário, costuma ser classificado como funcionalista: Robert Merton.

Merton tem uma conhecida explicação para fenômenos de *desvio* (dos quais o comportamento delituoso seria um bom exemplo) em termos de uma discrepância que se verifica entre objetivos culturalmente definidos e os meios institucionais para atingi-los. Frente a esse dilema, os indivíduos assumem vários comportamentos possíveis, entre eles o que Merton chama de *inovação*, que pode significar a adoção de meios não conformistas e socialmente condenáveis para atingir os objetivos visados. Em termos bem terra-a-terra, um bom exemplo disso seria o adolescente de origem pobre que, sem acesso aos meios para adquirir um par de tênis de marca, furta-o de alguém mais bem aquinhado, pelo motivo de tal mercadoria constituir um bem altamente valorizado pela cultura de consumo dominante. Nos termos do próprio Merton, a

(...) cultura dominante faz exigências incompatíveis para os indivíduos situados nas camadas inferiores da estrutura social. (...) Apesar de nossa persistente ideologia de “oportunidades iguais para todos”, o caminho para o

¹⁰² Cf. PRATES *et alii*, 1991, *op. cit.*, p. 100.

êxito é relativamente fechado e notavelmente difícil para os que têm pouca instrução formal e poucos recursos. A pressão dominante conduz à atenuação da utilização das vias legais, mas ineficientes, e ao crescente uso de expedientes ilegítimos, porém mais ou menos eficazes¹⁰³.

Como se vê, a primeira “recusa” a que se aludiu – a do enfoque marxista – decorre inicialmente do fato de que, de um lado, aquilo que seria específico da sua teoria da violência (a violência revolucionária como “parteira” da história) não se aplicaria ao objeto de pesquisa deste trabalho; de outro, aquilo que a princípio poderia se aplicar ao objeto deste estudo (a violência como decorrente da estrutura social desigual) não seria específico da sua teoria! Se se disser que este último enfoque poderia se aplicar a esta pesquisa, colocando o verbo no condicional, é para chamar a atenção para o fato de que, se não é adotada, não é por uma eventual inadequação ao objeto – a exemplo do que se sucede com o enfoque revolucionário sobre a violência –, mas por uma questão de escolha teórico-metodológica. Adiante isso será mais bem explorado.

Por ora, é importante dizer alguma coisa a respeito da segunda “recusa”: a do *funcionalismo* de origem durkheimiana. Como se sabe, para essa perspectiva a sociedade é um todo integrado no qual fenômenos recorrentes como a violência, exatamente pelo fato de serem regulares e repetitivos, cumprem uma determinada função.

Como expõe Michaud, abordando a questão da violência por esse enfoque,

[a]inda que esta pareça uma aberração, uma catástrofe ou uma disfunção grave, o sociólogo não pode se deixar levar pelas aparências ou ceder a julgamentos morais, e deve situá-la na unidade do funcionamento social. (...) De tal ponto de vista, as abordagens sociológicas da violência estão mais ou menos

¹⁰³ MERTON, Robert K. *Sociologia – Teoria e Estrutura*. S. Paulo: Mestre Jou, 1970, p. 219.

*condenadas a serem funcionalistas, isto é, a considerarem suas funções no sistema social.*¹⁰⁴

Prosseguindo, Michaud refere-se ao trabalho de Coser, quando este

*(...) considera as funções do conflito e da violência na mudança social: a violência pode operar como realização de si do indivíduo que entra num grupo. Ela pode atuar como sinal de perigo e sobretudo é regularmente um meio de resolver bem conflitos e problemas – os motins violentos e até mesmo o terrorismo são meios de obrigar a levar em conta as reivindicações de grupos marginais e de conseguir ganhos significativos.*¹⁰⁵

Exemplo clássico dessa “positividade” da violência é a conhecida (e na época considerada escandalosa) afirmação de Durkheim do crime como um fenômeno social “normal”. Normal em primeiro lugar porque, nos seus próprios termos, *(...) seria inteiramente impossível uma sociedade que se mostrasse isenta dele.*¹⁰⁶ Mas também, numa análise tipicamente funcionalista, porque sua consequência, o castigo, cumpre a função de reforçar os laços da chamada solidariedade social, tão cara à sociologia de Durkheim. Como diz ele próprio,

*(...) a reação social constituída pelo castigo é devida à intensidade dos sentimentos coletivos que o crime ofende; mas, por outro lado, ela tem por função útil manter tais sentimentos no mesmo grau de intensidade, pois estes não tardariam em se excitar se as ofensas que sofrem não fossem castigadas.*¹⁰⁷

¹⁰⁴ MICHAUD, 1989, *op. cit.*, p. 92-93.

¹⁰⁵ *Idem*, p. 93.

¹⁰⁶ DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. S. Paulo: Editora Nacional, 1978, p. 58.

¹⁰⁷ *Idem*, p. 84.

Mas esse enfoque, malgrado toda a sua argúcia, não serve aos propósitos desta pesquisa, a qual, além da finalidade cognitiva em si mesma, tem a pretensão de ser de alguma forma útil nas ações de prevenção e/ou de encaminhamento de soluções para o problema da violência nas escolas. Nesse sentido, a descoberta das funções que a violência escolar de fato cumpre, definitivamente, não é de grande valia.

É verdade que, para ser fiel à objetividade que deve presidir em todo trabalho científico, é obrigação lembrar que, para Durkheim, embora o crime seja um fato “normal”, existem taxas “anormais” de criminalidade. Nas palavras do autor:

Não há dúvida de que o próprio crime pode apresentar formas anormais; é o que acontece quando, por exemplo, atinge taxas exageradas. Não há dúvida, também, de que tal excesso seja de natureza mórbida. O que é normal é simplesmente a existência da criminalidade, desde que, para cada tipo social, atinja e não ultrapasse determinado nível (...).¹⁰⁸

Permanece por ser esclarecido, entretanto, a partir de que patamar tal nível teria sido ultrapassado. Deslocando a questão para a problemática desta pesquisa, permaneceria um mistério a ser elucidado a questão de saber a partir de que momento a violência escolar teria deixado de ser “normal”! De qualquer forma, parece já estar claro que essa não é uma questão que interesse aos propósitos deste trabalho. Assim, descartadas as perspectivas marxista e funcionalista *stricto sensu*, será retomado o percurso que leva à definição da opção pelo que chamamos de enfoque *teórico-explicativo institucional*.

¹⁰⁸ *Idem*, p. 57-58.

2.3 O enfoque teórico-explicativo institucional

A recusa em abordar o problema da violência escolar seja em termos de violência revolucionária (Marx), seja em termos de violência funcional (Durkheim), não significa que não se possa reter desses dois autores alguma contribuição para esta pesquisa. Como se sabe, ambos tratam dos fenômenos sociais a partir de um nível de análise *coletivista*. Uma das vertentes pertencentes a esse nível, aquela que aborda o problema da violência como decorrência das estruturas sociais desiguais e injustas, tem fortes ressonâncias marxistas. Já foi dito nesta pesquisa que essa vertente não foi a adotada e a seguir se esclarece melhor por quê.

Essa vertente foi classificada no *enfoque teórico-explicativo estrutural*. Repetindo de certa forma o que já foi dito, a decisão por não trabalhar nesse nível (que doravante, para simplificar, será chamado simplesmente de *estrutural*), e sim num nível *institucional*, deve-se a uma escolha teórico-metodológica que será mais bem explorada, mas não sem antes dizer ainda algumas palavras sobre esses dois conceitos, a fim de melhor clarear a escolha.

O qualificativo *estrutural* está sendo utilizado num sentido um tanto amplo, não necessariamente ligado ao conceito técnico de *estrutura* como ele se apresenta com um sentido específico nos mais diversos autores e escolas das ciências sociais (no estrutural-funcionalismo, na antropologia estrutural, no marxismo estruturalista – etc.¹⁰⁹), para fazer referência a certos aspectos mais gerais da organização social (ou, quem sabe, da *desorganização* social...) que geralmente considera-se como determinando e/ou propiciando fenômenos de violência. Como não poderia deixar de

¹⁰⁹ Cf., sobre as várias modalidades do conceito, o verbete *Estrutura* In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: UnB, 1992, v. 1 p. 446 a 449.

ser, tem a ver em primeiro lugar com a chamada estrutura econômica da sociedade (daí suas ressonâncias marxistas), mas também com outros elementos não diretamente econômicos, mas sem dúvida a ele ligados – ou, numa versão ainda marxista, dele decorrentes –, como os que dizem respeito à organização familiar, à cultura e/ou ideologia dominante etc. Nesse caso, entram aqui tanto fatores estritamente econômicos, como o desemprego, a pobreza e a miséria etc., quanto fatores, por assim dizer, socioculturais, como a desagregação familiar nos meios pobres e o consumismo desenfreado.

O qualificativo, dir-se-ia, padece de certa imprecisão teórica, a princípio não recomendável numa pesquisa científica, onde os conceitos devem estar “amarrados” a uma teoria. Mas, nem sempre é possível tanta precisão. Alba Zaluar, por exemplo, num texto sobre violência utiliza essa terminologia, no sentido que aqui se quer empregar, ao se referir, como um dos fatores supostamente desencadeadores do fenômeno, à *estrutura social ou urbana desigual e iníqua*¹¹⁰. Abordando especificamente a questão da violência nas escolas, uma outra autora dá como exemplo de *mudanças estruturais recentes* no país aquelas de *natureza sócio-demográfica*¹¹¹. O próprio Shoemaker, na sua *abordagem integrativa*, como já foi visto, refere-se a um *nível de conceitualização estrutural* que ele define como *pertencendo às condições sociais*¹¹² – e assim por diante. Verifica-se, destarte, que o conceito de estrutura e seus correlatos, independentemente dos seus usos dentro de um marco teórico estrito, têm livre trânsito na sociologia com o sentido que aqui se emprega.

¹¹⁰ ZALUAR, 1999, *op. cit.*, p. 6.

¹¹¹ Considera-se que, no período que se estende de 1992 a 1996, houve um crescimento em torno de 12% no segmento dos jovens entre 15 e 19 anos, provocando um alargamento na faixa de adolescentes. *O Brasil inaugura o novo milênio com a maior população de jovens que já teve e provavelmente jamais terá.* (MADEIRA, Felícia Reicher. Violência nas Escolas – quando a vítima é o processo pedagógico. In: *Perspectiva* (A Violência Disseminada). S. Paulo: Fundação SEADE, v. 13, n. 4, 1999, p. 50-51).

¹¹² SHOEMAKER, *op. cit.*, p. 268: *pertaining to societal conditions.*

O que geralmente se diz, no enfoque que aqui se chama de *estrutural*, é que tais fatores seriam as causas determinantes e/ou os elementos propiciadores de fenômenos de violência. Seja mais uma vez enfatizado que não se pretende nesta pesquisa fazer contraposição a essa perspectiva – ou, para utilizar o conhecido termo de Popper, amplamente aceito como critério de demarcação das proposições científicas, falsificá-la¹¹³. Apenas, atentando à necessidade dos recortes, tenta-se estabelecer correlações positivas não entre variáveis estruturais e a violência no espaço escolar, mas entre o que especificamente aí, nesse espaço, ocorre (ou não ocorre), e a emergência de tais fenômenos. Ou seja: será enfocada a instituição em si, colocando-a, nem que seja provisoriamente, apenas para fins de análise, num parêntesis.

Essa escolha, na verdade, se escora em duas ordens de argumentos: uma, mais simples, de natureza pragmática, e outra de natureza mais epistemológica: a primeira, ligada a um certo “estado da arte” dos estudos que hoje em dia se fazem no Brasil (mas não apenas no Brasil, como veremos) sobre fenômenos de violência, inclusive da violência escolar; e a segunda, ligada à viabilidade já testada de um tal recorte institucional.

O argumento pragmático é bastante simples de ser defendido. Esta pesquisa, conforme já dito anteriormente, tem uma finalidade prática: a de subsidiar as instituições escolares em suas ações, se não de completa erradicação (utopia talvez irrealizável), pelo menos de diminuição de fenômenos de violência no seu interior. Nesse caso, os gestores escolares e/ou os formuladores de políticas públicas para as escolas são, por assim dizer, o público-alvo. Nesse caso, um estudo a mais mostrando a correlação existente entre a taxa de desemprego e o aumento dos furtos nas escolas da

¹¹³ Cf. POPPER, Karl. *A Lógica da Pesquisa Científica*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, p. 41.

Região Metropolitana do Recife tem poucas chances de servir para alguma coisa – pelo menos no nível de intervenção em que essa pesquisa espera ser de alguma utilidade, pois, colocando a questão em termos bem francos, pergunta-se: que poder tem a diretora de uma escola de intervir na taxa de desemprego que assola a região?

Já o outro argumento necessita de um maior enquadramento acadêmico para ser sustentado. De início, é bom frisar: não é finalidade deste estudo fazer um levantamento abrangente sobre o que se tem feito na área. O que aqui se pretende é apresentar um certo *estado da arte* das pesquisas sobre o tema e ilustrar o argumento com algumas referências indicativas de uma certa tendência nesse campo de estudos da violência de um modo geral, do qual a violência nas escolas seria uma vertente.

Alba Zaluar, num levantamento que fez sobre a produção acadêmica no Brasil nos últimos 25 anos sobre violência e crime, observa que tais estudos testemunham uma *hegemonia do paradigma marxista ou da criminologia crítica*.¹¹⁴ Essa hegemonia já indica que esses trabalhos têm sido dominados por uma tônica *estrutural* no sentido aqui empregado. Nos termos da própria Zaluar, depois de fazer um levantamento tomando por base o número considerável de 50 trabalhos, *[o]s textos que tomaram a perspectiva estrutural na explicação para os fenômenos da violência, seja pela via da estrutura social ou urbana desigual e iníqua, seja pela via da luta de classes, seja pela via da exclusão ou da segregação das favelas, somaram 40*.¹¹⁵

Dá-se, todavia, que, paralelamente a essa dominância, é possível detectar-se (talvez como mais um sintoma da própria crise do paradigma marxista de que tanto se fala) um movimento de deslizamento em direção a estudos mais localizados, estudos

¹¹⁴ ZALUAR, 1999, *op. cit.*, p. 4.

¹¹⁵ *Idem*, p. 6.

que se encaixariam no que aqui se chama de enfoque *institucional*. É a mesma Zaluar quem se reporta a um

*(...) conflito entre os dois paradigmas de políticas de controle da criminalidade, um, que concebe o problema criminal como efeito de macropolíticas sociais, e outro, mais voltado para os custos da vitimização a curto prazo, que afirma a autonomia da política de segurança pública.*¹¹⁶

Bem antes disso, num texto de 1980, o sociólogo Edmundo Campos Coelho, que veio a se tornar um nome de referência nesse tipo de estudos no Brasil¹¹⁷, mesmo reconhecendo que as versões correntes do *crime como reação às condições de pobreza* estão *corretas no essencial*, já propunha, desde essa época, simplesmente abandoná-las, por serem *inúteis em suas fórmulas mais fáceis*.¹¹⁸ Além disso, chegava a considerar essa visão *politicamente reacionária*, na medida em que terminava gerando o que chamou de *criminalização da pobreza*.¹¹⁹ De uma maneira debochada, ironizava os sociólogos que viviam repetindo o refrão de pobreza gerando criminalidade, realçando a indigência teórica dessa formulação:

*E reconhecamos que haverá sempre à mão – e se não houver, inventa-se – alguma teoria sobre novas crises do capitalismo, sobre algum aspecto inédito da secular exploração de classes, sobre insidiosas manipulações ideológicas do governo ou qualquer outra versão análoga em que é fértil a demonologia política cabocla.*¹²⁰

¹¹⁶ *Idem*, p. 8.

¹¹⁷ Cf. RATTON JÚNIOR, José Luiz de Amorim. *Estrutura Social, Instituições e Crime: paradoxos da explicação sociológica*. Recife: UFPE, 1999, p. 31. (Mestrado, dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia da UFPE).

¹¹⁸ COELHO, Edmundo. Sobre Sociólogos, Pobreza e Crime. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: IUPERJ, n. 3, 1980, p. 378 e 377, respectivamente.

¹¹⁹ *Idem*, p. 378-379.

¹²⁰ *Idem*, p. 377.

Referindo-se especialmente a pesquisas de sólida base empírica feitas nos Estados Unidos – um país cuja sociologia tem uma forte tradição nessa área –, Coelho lembrava que

*(...) as investigações empíricas que estabelecem alguma associação entre nível sócio-econômico e criminalidade usam de extrema cautela em caracterizá-la como relação de causalidade, e muito mais de causalidade simples. Afinal de contas, ela não explicaria, por si só, as diferenças de criminalidade entre sexos, as elevadas taxas na classe etária de 19-25 anos (...).*¹²¹

E como que anunciando uma nova direção a ser empreendida nessa área de estudos, informava que *[u]m número crescente de sociólogos vem abandonando tais paradigmas para se concentrar (...) na análise da ação das agências oficiais de controle e repressão ao crime (polícia, tribunais, instituições penitenciárias e correcionais).*¹²²

No que diz respeito aos estudos especificamente voltados para a questão da violência na escola, uma leitura do trabalho já referido de Miriam Abramovay, enfocando o que foi produzido sobre o assunto pela literatura nacional de 1980 para cá, permite concluir que, pelo menos até os anos 90, o enfoque *estrutural* era hegemônico, uma vez que se dava (...) *prioridade ao ambiente de localização das escolas, configurando situações marcadas pelo narcotráfico ou pela violência e pobreza acentuadas.*¹²³ No mesmo diapasão, prossegue:

(...) a literatura nacional enfoca processos macrorreferenciados, como pobreza, cultura de violência, desencanto em relação ao lugar da educação (...) É comum a referência a uma “crise de educação” no Brasil associada a uma crise na sociedade, quanto à modelagem da democracia. (...) Por outro lado, tais

¹²¹ *Idem*, p. 379.

¹²² *Idem*.

¹²³ ABRAMOVAY *et alii*, 2002, *op. cit.*, p. 85.

*problemas teriam também constituintes globais, relacionados com uma crise de civilização que há muito viria se engendrando.*¹²⁴

Contudo, de certa forma confirmando o movimento de deslizamento em direção a um enfoque mais *institucional*, no trabalho citado, registra-se que,

*[n]o Brasil, durante os anos 90, diferentemente da tendência de anos anteriores, melhor se delinea a preocupação com a violência nas escolas não mais como um fenômeno de origem exógena, ainda que se dê ênfase, em especial, ao problema do narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues.*¹²⁵

Como um bom exemplo dessa tendência, há o trabalho de alguns anos atrás de Júlio Groppa Aquino, que propõe – em vez de (...) *perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte da clientela – verificar o que se produz nos interstícios do cotidiano escolar.*¹²⁶ Numa palavra, utilizando inclusive a mesma terminologia aqui já adotada, esse autor propõe que se exerça *um olhar institucional sobre a violência escolar.*¹²⁷ Discorrendo sobre as razões que recomendariam a adoção desse olhar, diz Aquino:

*É bastante comum pensarmos as práticas sociais, e dentre elas a escola, como donatárias inequívocas do contexto histórico, isto é, da conjuntura política, econômica e cultural. É bem verdade também que nos acostumamos a deduzir que o que se desenrola no interior de tais instituições é uma espécie de efeito-cascata daquilo que se gesta em seu exterior. Mas seria plausível atribuir uma gênese única aos meandros de diferentes práticas institucionais, com seus objetos, atores e práticas singulares?*¹²⁸

¹²⁴ *Idem*, p. 86-87.

¹²⁵ *Idem*, p. 85.

¹²⁶ AQUINO, Júlio Groppa. A Violência Escolar e a Crise da Autoridade Docente. *Cadernos CEDES*, Campinas (SP), v. 19, n. 47, dez. 1998, p. 8 e 10, respectivamente.

¹²⁷ *Idem*, p. 9.

¹²⁸ *Idem*, p. 10.

E aduz:

*Afinal, não é possível admitir que o cotidiano das diferentes instituições opera, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas. Nesse sentido, a equivalência entre ação institucional escolar e reprodução macroestrutural deixa de fazer sentido como uma verdade em si mesma.*¹²⁹

Assim, e em conclusão, Aquino apresenta duas propostas metodológicas que são também as adotadas na pesquisa aqui efetivada: (...) *abandonar o projeto de uma leitura totalizadora (...) dos fenômenos em foco, matizando-os de acordo com sua configuração institucional (...) e (...) regionalizar o epicentro do fenômeno, situando-o no intervalo das relações institucionais que o constituem.*¹³⁰

Na verdade, outra não é a perspectiva de Abramovay quando, no trabalho de referência na área já citado, previne contra (...) *o desconhecimento das possibilidades de, na escola e por ela, lidar com violências e a construção de culturas alternativas, pela paz, mediante estratégias e capital próprios da escola*¹³¹

Por fim, a respeito dessa opção metodológica que tem sido conhecida como *institucional*, uma última consideração a respeito de sua atualidade. Como foi visto, esta pesquisa não é a única a adotá-la. Na verdade (e certamente não se trata de simples coincidência terminológica), a perspectiva se enquadra muito bem no que tem sido chamado de *institucionalismo* – ou, como preferem outros, neo-institucionalismo, designação que um autor recentemente classificou como um verdadeiro *modismo*¹³² –,

¹²⁹ *Idem.*

¹³⁰ *Idem*, p. 12.

¹³¹ ABRAMOVAY *et alii*, 2002, *op. cit.*, p. 79 (grifos meus).

¹³² MELO, Marcus André B. C. de. *O Neo-Institucionalismo de Volta à Cena Teórica*. Disponível em: <<http://www.revistasociologiaepolitica.org.br/revista67/marcus.html>>. Acesso em 18/01/03.

uma perspectiva teórica que tem sido nos últimos tempos muito adotada no âmbito das ciências sociais, com especial presença na ciência política, mas também na sociologia¹³³.

Adequando-se de certa forma à tendência atual de um abandono das categorias totalizantes típicas das concepções *estruturais* (constituindo talvez um outro sintoma da tão falada crise do paradigma marxista...), o *institucionalismo*, em resumo, (...) *procura elucidar o papel que instituições desempenham na determinação de comportamentos sociais e políticos.*¹³⁴ A respeito do seu uso no campo da sociologia, mais recente do que seu emprego nos domínios da ciência política e da economia, discorrem Hall e Taylor:

*[Em primeiro lugar], os institucionalistas sociológicos tendem a definir instituições de maneira muito mais abrangente do que fazem os cientistas políticos, incluindo não apenas regras formais, procedimentos ou normas, mas os sistemas simbólicos, scripts cognitivos e padrões morais que proporcionam os “marcos de significado” que guiam a ação humana. (...) Segue-se que instituições não afetam simplesmente os cálculos estratégicos dos indivíduos, como os institucionalistas da escolha racional sustentam, mas também suas preferências mais básicas e a própria identidade.*¹³⁵

Essa vertente sociológica do institucionalismo, ao enfatizar outros aspectos que não simplesmente as regras formais na moldagem dos comportamentos sociais, vem a calhar num estudo como este, onde se trata de uma instituição como a escola, e

¹³³ Ver, por exemplo, HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. *Political Science and the Three New Institutionalisms*. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Discussion Paper, n. 96/6, jun. 1996.

¹³⁴ *Idem*, p. 5: (...) *seek to elucidate the role that institutions play in the determination of social and political outcomes.*

¹³⁵ *Idem*, p. 14 e 15, respectivamente: *First, the sociological institutionalists tend to define institutions much more broadly than political scientists do to include, not just formal rules, procedures or norms, but the symbol systems, cognitive scripts, and moral templates that provide the ‘frames of meaning’ guiding human action. (...) It follows that institutions do not simply affect the strategic calculations of individuals, as rational choice institutionalists contend, but also their most basic preferences and very identity.*

onde os atores cujo comportamento importa analisar (e eventualmente propor medidas para corrigir) são jovens, em relação aos quais parece recomendável que a ação institucional seja pautada também por padrões morais capazes de influenciar na própria moldagem de identidades ainda não de todo construídas.

Mas com isso não se quer dizer que esta pesquisa, na busca nem sempre fácil de encontrar o que normalmente se chama de *marco teórico*, tenha finalmente encontrado o seu no chamado *institucionalismo sociológico*. De um lado porque proclamar uma tal filiação exigiria uma vasta exposição bibliográfica cuja utilidade, para os propósitos desta pesquisa, considera-se dispensável. Afinal, o que importa não é exatamente a adesão a esta ou àquela corrente, mas a perspectiva que umas e outras, independentemente de sua designação, adotam. Entre outras razões porque, como muitas vezes ocorre nesses movimentos teóricos que vêm e vão, aquilo que se procura avidamente na atualidade já pode ter sido dito por outros autores, inclusive os clássicos.

No presente caso, é bom registrar que Durkheim, ao discorrer sobre o conceito de *fato social*, apresenta a sociologia como sendo justamente a *ciência das instituições!*¹³⁶ Durkheim já poderia então ser considerado um “institucionalista” no sentido que atualmente se dá ao termo? Mesmo incorrendo no perigo da acusação de anacronismo, uma resposta positiva não seria de todo despropositada, se se atenta para a semelhança que existe entre o que o sociólogo francês diz sobre o assunto e o que diz o moderno institucionalismo. Para esse, como foi visto, trata-se de (...) *elucidar o papel que instituições desempenham na determinação de comportamentos sociais.*¹³⁷ Ora, Durkheim não diz coisa diferente disso quando afirma, a respeito das instituições,

¹³⁶ DURKHEIM, 1978, *op. cit.*, p. xxxii – grifo meu.

¹³⁷ Cf. nota 132.

que elas têm por efeito (...) *fixar, instituir certas maneiras de agir e certos julgamentos que existem fora de nós e que não dependem de cada vontade particular tomada à parte.*¹³⁸

Mas como a referência a Durkheim normalmente remete ao funcionalismo, perspectiva já anteriormente rejeitada nesta pesquisa, é preciso, antes de prosseguir, explicar o que parece à primeira vista ser uma contradição. Na verdade a contradição é apenas aparente. O Durkheim que aqui se rejeita é o autor da análise funcional. Ora, como lembram Prates e outros, são duas coisas diferentes, no sociólogo francês, as lógicas explicativas causal e funcional¹³⁹. Com efeito, é o próprio Durkheim que, com toda ênfase, esclarece: *Quando, pois, procuramos explicar um fenômeno social, é preciso buscar separadamente a causa eficiente que o produz e a função que desempenha*¹⁴⁰. Assim, o Durkheim que até certo ponto é aqui incorporado é o da análise causal – que, para ele, consiste em ver a maneira como agem as instituições, moldando comportamentos.

Resumindo tudo o que foi dito em relação ao argumento epistemológico, fica assim claro por que razões e em que autores se está procurando ancoragem para justificar o que nesta pesquisa foi chamado de *enfoque teórico-explicativo institucional*.

¹³⁸ DURKHEIM, 1978, *op. cit.*, p. xxxii.

¹³⁹ PRATES *et alii*, 1991, *op. cit.*, p. 30.

¹⁴⁰ DURKHEIM, 1978, *op. cit.*, p. 83.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTOS DA PESQUISA

3.1 Proposta de trabalho e problema de pesquisa

A intenção nesta pesquisa é de fazer um estudo sobre a violência nas escolas priorizando o enfoque teórico-explicativo institucional. Em termos sintéticos, trata-se de um modelo que, atento ao que ocorre no social, procura verificar o que, no espaço especificamente pedagógico, aconteceu (ou, inversamente, não aconteceu) de modo a favorecer que determinado fenômeno social nele se reproduza. Como já foi dito no Capítulo anterior, para estudar a problemática da violência nas escolas é necessário entender o fenômeno não apenas como um desdobramento de uma crise estrutural mais ampla na sociedade. É preciso sobretudo atentar para o que é que mudou (ou não mudou) no contexto sociopedagógico atual para comportar atos de violência outrora inimagináveis nas instituições públicas de ensino. Ao abordar a temática em questão, é preciso fazer perguntas do tipo: no que compete à instituição escolar, o que aí ocorreu, ou vem ocorrendo, para favorecer a repetição/reprodução do aumento da violência também na escola? Ou, a *contrario sensu*, o que sociopedagogicamente faltou para que a reprodução da violência ocorresse também na escola?

Uma reflexão mais detida mostrará, por exemplo, que para outros fenômenos sociais de fácil repercussão na escola têm sido buscadas soluções específicas, de modo a neutralizá-los, ou minimizá-los, no espaço escolar. Alguns exemplos concretos ajudarão a esclarecer essa formulação.

Atualmente, por exemplo, afirma-se que muitas crianças deixam de ir às escolas, ou delas se afastam no decorrer do ano letivo, porque precisam trabalhar para

ajudar os pais na manutenção da família. Para erradicar o trabalho infantil na sociedade e diminuir índices de evasão e repetência na escola, não basta apenas dizer que tudo isso é abominável e injusto. Palavras apenas não convencem. No combate a problemas desse tipo, foi criado recentemente um atrativo de nome *Bolsa-Escola* para alunos do ensino fundamental, na faixa etária de seis a quinze anos, com renda *per capita* familiar de R\$ 90,00. Para cada aluno matriculado na escola, e com frequência não inferior a 85%, a família recebe R\$ 15,00 por mês, até o máximo de três crianças, podendo o benefício chegar a R\$ 45,00. Mesmo que à primeira vista esse valor salte aos nossos olhos como algo beirando o irrisório, tendemos a mudar de idéia se consideramos que (...) *o Brasil tem hoje cerca de dez milhões de famílias que vivem com renda de até 1/2 salário mínimo mensal per capita. Em conjunto, essas famílias abrigam cerca de onze milhões de crianças na faixa etária de seis a quinze anos.*¹⁴¹ Bem se sabe (...) *que a bolsa-escola, por si só, não irá resolver esse problema [da repetência no Brasil], mas poderá constituir-se em estratégia auxiliar de grande alcance.*¹⁴² Outras medidas, como a criação e implementação do FUNDEF e do FUNDESCOLA, poderiam ainda ser aqui referidas para demonstrar como se tem procurado resolver problemas que pairam no ambiente pedagógico — advindos também de problemas sociais mais amplos.

Mas o que dizer especificamente do objeto de estudo aqui delineado? Voltemos a uma pergunta anteriormente formulada: o que mudou (ou não mudou) no interior da instituição pública escolar para comportar incidentes de violência como os

¹⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa Escola. *Apresentação* [do Programa Nacional de Bolsa Escola]. <<http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc/apresenta.shtm>> Acesso em: 14 jan. 2002.

¹⁴² WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. *Políticas de educação: idéias e ações*. Brasília: UNESCO, 2001, p. 38.

relatados no capítulo 1? Outras breves reflexões que seguem serão de valia para formular a hipótese de pesquisa.

De um prisma sociopedagógico, de início é preciso admitir que a própria escola mudou um tanto quanto o seu perfil. No que se refere à estrutura física, boa parte das escolas públicas tem acrescentado ao seu mobiliário — além dos tradicionais birôs, bancas e quadros de giz — televisor, videocassete, geladeira, *freezer*, fogão, aparelho de som... Se é verdade que a criminalidade no Brasil vem aumentando, também parece verdade que a escola vem-se tornando um alvo (mais) atrativo para ladrões. Medidas que procurem evitar invasões ou roubos na escola não podem dispensar um bom sistema de segurança. Mais um exemplo: do ponto de vista da gestão escolar, é preciso lembrar que, principalmente de meados dos anos 80 para cá, o modelo democrático tem sido apontado como uma alternativa para favorecer a participação dos variados segmentos escolares nessa gestão e, através dela, procurar resolver problemas diversos nas instituições de ensino (incluindo o da violência). Ocorre que a saída parece que também se tem transformado num outro problema tão grande quanto os já existentes. Seja porque a escola ainda não conseguiu implementar a gestão democrática, seja porque já a implementou e “descobriu” que o processo democrático demanda uma série de outras obrigações, além daquelas previstas no modelo anterior — considerado autoritário. Como dar conta do problema da violência, um entre tantos outros problemas, sem uma gestão firme e solidificada no ambiente escolar?

Admitamos: se é verdade que a violência aumentou na sociedade brasileira e se espalhou por salas e corredores das escolas, também parece ser verdade que em muitas instituições encontrou portas de salas e corredores abertos. Saber quem ou o

quê abriu essas portas é mais importante do que ficar repetindo que o problema da violência (escolar) é estrutural e inevitável.

3.2 Hipótese

Assim sendo, a hipótese de pesquisa adotada pode ser assim formulada: há uma relação estatisticamente significativa entre grau de violência nas escolas e a adoção de medidas institucionais que repercutem na organização escolar das instituições públicas de ensino da atualidade.

Mais uma vez seja aqui enfatizado que não se desconhece que o contexto social de cada época é capaz de gerar condutas violentas na sociedade e em suas instituições, inclusive na escola. No entanto, uma aceitação linear entre aumento das violências na sociedade e sua inevitável repercussão na escola, como já foi dito anteriormente, não raro leva à inação. Há algo que é também específico da escola e que pode ser tratado num contexto sociopedagógico real e atual. A hipótese anteriormente formulada é, na verdade, como já disse nas *Notas Introdutórias* desta tese, a aceitação explícita de uma provocação já lançada em estudos da UNESCO sobre a problemática da violência nas escolas, qual seja: (...) *um desafio seria bem acompanhar o que se passa em cada escola, para avaliar como essas rebatem e compõem estratégias de resistência, buscando escapar de quaisquer determinismos.*¹⁴³

3.3 Variáveis e indicadores

Que medidas e estratégias seriam estas que poderiam estar vinculadas a um maior ou menor grau de violência nas escolas? Por certo, há uma infinidade delas, as quais, devido à sua amplitude, não se esgotariam num único trabalho de pesquisa. Em

¹⁴³ ABRAMOVAY *et alii*, 2002, *op. cit.*, 83.

estudos como este é preciso fazer recortes. O *locus de inspiração* para delimitar as variáveis adotadas nesta pesquisa foi, inicialmente, a literatura pertinente à violência nas escolas, sob o enfoque institucional – como se verá no decorrer da 2ª Parte desta tese. A abordagem efetivada deixa inúmeras pistas para traçar o caminho a ser percorrido. No Brasil e no exterior, estudos apontam, com evidências empíricas, ou não, causas da violência, propostas para combate, medidas adotadas...

De início, nesse percurso de investigação foram evitadas variáveis que se definem essencialmente mediante interpretações dúbias e/ou inspiradas no conjunto do que aqui chamarei de *causas seculares* – que tanto podem explicar a violência na escola como qualquer outra coisa de ruim que possa vir a acontecer nessas instituições. Não só pela amplitude do que essas causas abarcam, mas também porque, de certa forma, uma vez adotadas, podem comprometer ou descentrar a análise do problema específico da violência nas escolas.

Essas causas¹⁴⁴ se constituem em problemas e/ou dificuldades que desde muito tempo existem – algumas há *séculos* mesmo – e, mais recentemente, com o crescimento de manifestações variadas de violências nas escolas, a partir dos anos 80 e 90 do século passado, viriam a se constituir em determinantes dessas manifestações. Melhor exemplificando, no conjunto das *causas seculares*, violência na escola estaria vinculada a certas deficiências na relação entre profissionais da educação e o alunado. Alguns professores (...) *freqüentemente não sabem ou não se preocupam em transmitir ao aluno o sentido e a utilidade daquilo que ensinam*¹⁴⁵. Fala-se de um distanciamento entre os conteúdos curriculares e a vida cotidiana¹⁴⁶. A escola parou no tempo, não

¹⁴⁴ A maior parte das causas aqui nomeadas de *seculares* também já foram citadas em WASELFISZ e MACIEL, 2003, *op. cit.*, p. 21 e 22.

¹⁴⁵ PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Violência e educação*. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p. 88.

¹⁴⁶ NASCIMENTO in CANDAU e SACAVINO, 2000, *op. cit.*, p. 154.

incorporando conteúdos e tecnologias da atualidade.¹⁴⁷ São ainda os professores que optam por violência em vez de didática para prender a atenção do alunado, impondo disciplina.¹⁴⁸ A violência nas escolas é também considerada como expressão de rechaço às modalidades de agressão vividas pelos jovens no processo pedagógico, advindas de medidas disciplinares e castigos praticados por professores.¹⁴⁹ A indiferença de alguns docentes na arte de ensinar tem sido duramente criticada. Aos maus professores, lança-se um petardo:

*(...) é preciso dizer claramente que em meio a professores conscienciosos, competentes, corajosos, existe uma minoria de maus professores: alguns violentos eles próprios, outros mal preparados para a arte de ensinar e de dirigir uma classe, outros preguiçosos, dando poucos exercícios escritos ou não os corrigindo, outros indiferentes e pouco comunicativos.*¹⁵⁰

A violência também poderia ser desencadeada pela adoção de práticas pedagógicas pouco recomendáveis, como o caso da ocorrência de (...) *avaliações injustas porque não processuais*¹⁵¹. O julgamento escolar tem sido considerado como elemento potencializador da violência. Considera-se que a escola,

(...) ao instituir um sistema de notas e avaliações que concentra um grande poder nos professores, muitas vezes utilizado como forma de coação sobre os alunos, pode estar contribuindo para produção e reprodução de atos violentos. O “fracasso” nas avaliações alimenta sentimentos de injustiça e

¹⁴⁷ SILVA, Aida M^a Monteiro. *A violência na escola: a percepção dos alunos e professores*. São Paulo, 1995, mimeo, p. 18.

¹⁴⁸ SEFFRIN, Carmencita de A. C. Violência não se ensina na escola. *Diálogo – Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, n. II, ano II, out. 1997, p. 24.

¹⁴⁹ SPOSITO, 1994, *op. cit.*, p. 116.

¹⁵⁰ DUPÂQUIER, 2000, *op. cit.*, p. 78: *(...) il faut dire clairement qu’au milieu d’enseignants consciencieux, compétents, courageux, il existe une minorité de mauvais professeurs: quelques-uns violents eux-mêmes, d’autres mal préparés à l’art d’enseigner et de diriger une classe, d’autres paresseux, donnant peu d’exercices écrits ou ne les corrigeants pas, d’autres indifférents et peu communicatifs.*

¹⁵¹ SEFFRIN, 1997, *op. cit.*, p. 24.

*práticas de auto-afirmação muitas vezes ancoradas em formas de resistência violenta e frontal.*¹⁵²

De fato, é inegável que as posturas anteriormente descritas, adotadas por profissionais da educação, possam ser portadoras de enormes malefícios para uma prática pedagógica de qualidade. Mas talvez não seja necessário buscar em séculos passados causas para explicar o porquê da violência, hoje, nas escolas – sobretudo essa que danifica prédios, agride pessoas física e verbalmente. Essas causas, nesta pesquisa, são buscadas mais no contexto histórico em que elas apareceram.

Considera-se até certo ponto forçado que problemas seculares da educação sejam atualmente colocados como responsáveis pelo desencadeamento e/ou disseminação da violência nas escolas. Não é de hoje, por exemplo, que se fazem críticas aos educadores em geral que insistem em se manter afastados da realidade, pouco atentos à utilidade dos conteúdos que ensinam. João Amos Comensky (1592-1670), nascido na Morávia, considerado por muitos como o maior educador e pedagogo do século XVII, já chamava a atenção na *Didática Magna* para a necessidade de tornar a educação atraente e eficaz mediante cuidadosa organização. Para ele, o ensino deveria (...) *ser feito pela ação e estar voltado para a ação (...) É importante não ensinar o que tem valor apenas para a escola, mas sim o que serve para a vida*¹⁵³. Medidas disciplinares e castigos infligidos por professores a alunos também não são novidade na história da educação. Já houve tempos em que castigos eram considerados como medida corretiva ideal para alunos indisciplinados. Também os sistemas de avaliação, ao longo da história, estão longe de servir como modelo de adoção de práticas pedagógicas exemplares e eficazes. No Brasil, temos o caso da

¹⁵² LEÃO, 2000, *op. cit.*, p. 47.

¹⁵³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989, p. 138.

Reforma Francisco Campos no ensino secundário em 1932, que institucionalizou um processo de avaliação extremamente rígido e seletivo. Havia previsão de notas mensais de argüição, provas parciais e exame final de várias disciplinas anuais. *Isso tudo equivalia a, aproximadamente, para o ano todo, 80 argüições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames (...).*¹⁵⁴

Outros exemplos poderiam ainda ser dados, tomando como referência episódios/situações da história da educação em geral ou no Brasil, procurando demonstrar as variadas dúvidas que se podem apresentar com relação às causalidades sustentadas pela literatura anteriormente referida, ao tentar justificar o surgimento e/ou disseminação da violência nas escolas atualmente. Obviamente não se ignora que a combinação de ambientes hostis, profissionais desestimulados e/ou despreparados e adoção de práticas pedagógicas pouco recomendáveis possam contribuir para a ocorrência de manifestações de desordem e violência. Podem contribuir para isso e para tudo que possa acontecer de malfeito na escola. Se, por um lado, essas *causas seculares* podem explicar a violência nas escolas hoje, por outro, elas também podem explicar tudo de problemático que aí possa acontecer.

No que diz respeito especificamente à violência nas escolas, parte-se aqui do princípio de que, mais importante do que se agarrar a essas *causas seculares*, é desvendar e isolar os constituintes de outro tipo de combinação, por certo mais imediatamente explosiva, que se tem espalhado nas últimas décadas por salas e corredores das escolas públicas, sejam estas do Brasil ou do exterior.

¹⁵⁴ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992, p. 137.

No percurso de definição das variáveis a serem adotadas, também não levei em conta algumas propostas na literatura haja vista, sobretudo, não só sua amplitude, mas também as dificuldades – às vezes intransponíveis – de traduzi-las em variáveis objetivas para os propósitos desta pesquisa. De qualquer forma, registre-se que, nessa literatura, sugere-se o engajamento de professores na educação como um processo mais amplo que o de apenas instruir¹⁵⁵. Fala-se na necessidade de repensar a postura de professores que contribuem para a produção de um clima tenso¹⁵⁶. Propõem-se experimentos de novas experiências no campo da cultura juvenil e escola, procurando, dentre outras coisas: romper a lógica dos monólogos; ultrapassar a lógica do confronto; introduzir a arte-educação; resgatar sentimentos de auto-estima e se inserir nas lutas da comunidade¹⁵⁷. A escola também deve formar para a cidadania e, para isso, precisa ter como objetivos: tratar indivíduos com dignidade, com respeito à divergência; trabalhar a problemática da violência e dos direitos humanos, a partir do processo de conscientização permanente; incentivar comportamentos de troca, de solidariedade e de diálogo¹⁵⁸. Considera-se importante no combate à violência uma escola bem cuidada, agradável e competente¹⁵⁹. Deve-se procurar substituir a ação pela comunicação, através de formas participativas de construção de normas por meio de debates e conversas¹⁶⁰. Não se pode dispensar, outrossim, a revisão da escola, construindo novos vínculos entre alunos, comunidade e professores¹⁶¹.

¹⁵⁵ GÓES, 1998, *op. cit.*, p. 70.

¹⁵⁶ LEÃO, 2000, *op. cit.*, p. 50.

¹⁵⁷ DIÓGENES, Glória. Juventude, Cultura e violência: a escola em questão. In: *Anais do Seminário Escola, sim! Violência não!* Recife, Secretaria de Educação e Esportes, ago./set., 1998, p. 41-46. , p. 45.

¹⁵⁸ SILVA, 1995, *op. cit.*, p. 14-20 e 1997, p. 19-20.

¹⁵⁹ GUIMARÃES, Eloisa. Violência e escola no meio urbano. In: *Violência e educação*. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p. 73. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

¹⁶⁰ PAIVA in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p. 89.

¹⁶¹ LEÃO, 2000, *op. cit.*, p. 53.

Nesta pesquisa, as lentes estarão voltadas para variáveis e indicadores inspirados em causas/propostas consideradas mais objetivas e mais atreladas às vicissitudes geradas num contexto sociopedagógico atual. Nesse sentido, trabalhou-se com uma variável dependente – grau de violência – e quatro independentes e seus respectivos indicadores, a saber:¹⁶²

1. CONDIÇÕES DE INSTALAÇÃO DO PRÉDIO ESCOLAR, apreendidas mediante informações/observações acerca do(a):
 - 1.1 estado de conservação do prédio em geral;
 - 1.2 situação de funcionamento das salas de aula;
 - 1.3 existência e condições de funcionamento de outras instalações;
 - 1.4 estado e conservação de equipamentos das escolas.
2. PERFIL DOS RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA, considerando:
 - 2.1 (in)compatibilidade do corpo docente com o tamanho da escola;
 - 2.2 (in)compatibilidade do corpo administrativo com o tamanho da escola (secretários e demais funcionários);
 - 2.3 (in)compatibilidade de quadro de apoio pedagógico com o tamanho da escola (coordenador, orientador educacional etc.);
 - 2.4 rotatividade dos professores;
 - 2.5 índice de faltas por parte dos professores.
3. MODELO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, avaliado mediante canais de participação de variados segmentos escolares na gestão da escola, considerando a:

¹⁶² A seleção das variáveis e dos indicadores levou em consideração não somente o observado na literatura, mas também o disponível em bancos de dados sobre educação e violência no estado de PE, como veremos ao abordar a delimitação da amostra.

- 3.1 existência e funcionamento do Conselho Escolar;
 - 3.2 existência e funcionamento de Associações de Pais e Mestres;
 - 3.3 existência de grêmios estudantis;
 - 3.4 forma de ingresso do dirigente no cargo de diretor.
4. APARATO DE SEGURANÇA DA ESCOLA, indicados pela (in)existência de:
- 4.1 muros, grades e/ou cercas na escola em condições de garantir segurança aos alunos e demais segmentos escolares;
 - 4.2 sistema de proteção para guardar equipamentos caros adquiridos pela escola;

Uma variável dependente, quatro independentes e vários indicadores elaborados na tentativa de decifrar os porquês da existência e disseminação da violência nas escolas da RMR. Certamente, os resultados da pesquisa de campo mostrarão a viabilidade da adoção de alguns indicadores e a inviabilidade de outros. Se são significativos, ou não, esta pesquisa se empenhará em responder. Às vezes, o que parece certo e irrefutável não resiste a testes empíricos.

3.4 Objetivos

Isso posto, os objetivos parecem claros e podem ser assim resumidos:

GERAL: analisar a problemática da violência nas escolas a partir do observado em instituições públicas de ensino.

ESPECÍFICO: explicar a violência em instituições públicas da Região Metropolitana do Recife a partir de indicadores de organização escolar.

3.5 Amostra

O passo seguinte foi delimitar em que escolas seriam testados indicadores e variáveis selecionados. O procedimento para se chegar até a delimitação referida apoiou-se em pesquisa anterior realizada pela UNESCO, a qual procurou verificar o impacto do *Programa Abrindo Espaços* no Rio de Janeiro e em Pernambuco, no período de agosto de 2000 a junho de 2002.¹⁶³

No decorrer da pesquisa anteriormente realizada, foi necessário trabalhar com um grupo experimental (constituído pelo que chamamos aqui em Pernambuco de *Escolas Abertas - EA*) e outro de controle (formado por *Escolas não Abertas – NEA*, ou seja, não integrantes do Programa).

Como o *Programa Abrindo Espaços* se propunha, sobretudo, a controlar a espiral de violência que envolve a nossa juventude, oferecendo alternativas de esporte, cultura e lazer nos finais de semana (período em que os índices de vitimização juvenil aumentam em média 80%)¹⁶⁴, foram enquadradas nesse primeiro grupo escolas inseridas em áreas violentas, cujos alunos residissem na comunidade do entorno e situadas em locais com menos equipamentos culturais, educacionais e de lazer na RMR.

Particularmente em PE, o *Programa Escola Aberta* iniciou em agosto de 2000 com 30 unidades escolares da Região Metropolitana do Recife (20 da Rede Estadual e 10 da Rede Municipal de Ensino do Recife). Até o momento da avaliação do impacto do Programa no estado de Pernambuco (junho 2002), esse número ampliou-se para 310 escolas e, ao final de 2003, para 400. A partir do grande grupo de 2002, foi selecionada, por sorteio aleatório, uma amostra representativa do universo

¹⁶³ WAISELFISZ e MACIEL, 2003, *op. cit.*

¹⁶⁴ *Idem*, p.29.

composta por 120 escolas que ingressaram no *Programa* entre os anos de 2000 e 2002. Para monitorar a existência de fatores externos ao *Programa*, que poderiam incidir nos resultados obtidos, foi composto, também por sorteio aleatório, um grupo de controle com igual número de escolas do grupo experimental (120), com características semelhantes às instituições integrantes do Programa, no que diz respeito a porte e níveis educacionais oferecidos, todas na RMR. Os efeitos específicos do PEA foram obtidos pelas diferenças observadas nos indicadores de ambos os grupos (experimental e de controle), que juntos somavam 240 escolas.

A avaliação efetivada pelo Programa detectou, dentre outras coisas, a (...) *involução dos índices de violência nas escolas participantes. Efetivamente, em Pernambuco, as escolas mais antigas, que estão no Programa desde o ano 2000, apresentam índices 54% inferiores aos das escolas mais novas, que ingressaram em 2002. Já as escolas intermediárias, que adotaram o Programa em 2001, apresentam índices de violência 35% inferiores aos das escolas mais novas.*¹⁶⁵ Na referida pesquisa, foram abordados os seguintes incidentes violentos:

1. Homicídios
2. Tráfico de drogas
3. Estupros / outras formas de agressão sexual
4. Brigas ou ataques envolvendo armas de fogo
5. Brigas ou ataques envolvendo outras armas ou instrumentos
6. Brigas ou ataques físicos sem uso de armas ou instrumentos
7. Roubos (pegar coisas com confronto pessoal) com uso de arma de fogo
8. Roubos (pegar coisas com confronto pessoal) sem uso de arma de fogo
9. Furtos (pegar coisas sem confronto pessoal)
10. Vandalismo/depredação
11. Uso de drogas

¹⁶⁵ *Idem*, p. 102.

12. Ofensas pessoais e/ou atos de humilhação
13. Porte de armas de fogo
14. Porte de outros tipos de armas

Não obstante os resultados exitosos obtidos pelo Programa Escola Aberta em PE, sabe-se que o combate à violência nas escolas não se pode restringir a iniciativas empreendidas exclusivamente nos finais de semana, mesmo que estas tenham impactos na redução dos índices de violência também no decorrer da semana. Como já foi dito antes, o essencial nesta pesquisa se resume em atrelar grau de violência nas escolas a mecanismos de organização escolar no contexto sociopedagógico atual dessas instituições, sobretudo no decorrer do período de realização das aulas, onde os alunos passam (ou deveriam passar) mais tempo nas escolas. Ampliar o debate também por esse horizonte se faz necessário.

Para testar as variáveis selecionadas anteriormente e seus respectivos indicadores, seriam necessárias informações que permitissem compor índices relativos não só a grau de violência nas escolas, mas também os concernentes a aspectos de organização das instituições de ensino.

Para compor o primeiro índice – o de violência – esta pesquisa dispunha de dados objetivos coletados em 240 escolas de PE. Não haveria por que não aproveitá-los. Apenas foram feitas algumas adaptações para os propósitos desta pesquisa, como veremos no próximo capítulo.

Para compor os índices restantes, as variáveis foram buscadas nos bancos de dados do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), do ano de 2002).¹⁶⁶

¹⁶⁶ Inicialmente, cogitei a possibilidade de eu mesma elaborar questionários complementares para verificar todas as outras variáveis que considerava importantes ligadas à organização escolar – coisa que

Embora o SAEPE¹⁶⁷ não tenha feito levantamentos visando a mensurar a violência nas escolas, dispunha de dados que poderiam ser utilizados para os fins desta pesquisa. Assim, a partir do *questionário da escola*, aplicado a 6.098 instituições públicas (estaduais e municipais) pelo SAEPE, foi possível obter dados detalhados sobre as condições de instalação do prédio escolar. Dados que consideram o estado de conservação do prédio, as condições de funcionamento das salas de aula, a existência e condições de funcionamento de outras instalações e também a existência e estado de conservação de variados equipamentos. Ainda foi possível, mesmo que de forma bastante limitada, obter informações sobre o aparato de segurança nas escolas.

A partir do *questionário do diretor*, aplicado a 3.719 dirigentes escolares, foram obtidas informações concernentes à (in)suficiência de recursos humanos da escola, à rotatividade e a faltas dos professores. Dados sobre gestão escolar também foram aproveitados: dizem respeito à forma de ingresso do dirigente no cargo e à existência e ao funcionamento de canais de participação dos diversos segmentos escolares nas instituições de ensino.

Sintetizando, para compor o questionário final desta pesquisa, foram somados dados de três questionários: um da pesquisa da UNESCO (com 240 escolas) e de dois do SAEPE – um composto por respostas obtidas de 3.719 diretores e outro com

logo se mostrou inexecutável. Não só porque, como doutoranda, não podia “banco” uma equipe de pesquisa para ir a campo, como fizeram a UNESCO e o SAEPE, como também o tempo era exíguo para articular tanta coisa sozinha: conferir questionários, digitar mais de 80 dados para cada uma das 240 escolas etc. Eu bem conhecia todo esse processo que leva à constituição de uma planilha sobre a qual um pesquisador trabalha: tanto no que diz respeito ao levantamento de dados sobre violência nas 240 escolas, como no que concerne ao levantamento obtido para composição dos bancos do SAEPE, tive participação efetiva na coordenação dos trabalhos de campo. Aproveitando dados de pesquisas das quais eu já havia participado, foi possível trabalhar com um contingente de escolas que, normalmente, um doutorando não consegue dar conta – sobretudo dentro dos limites estreitos de financiamento de que dispõe.

¹⁶⁷ Acerca do SAEPE, detalhes podem ser obtidos no Relatório divulgado em 2003. Ver: PERNAMBUCO. Governo do Estado de. *Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco: SAEPE: relatório 2002*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 2003.

respostas relativas a 6.098 escolas. A amostra definitiva foi delineada levando em consideração o critério de representatividade das escolas nos três bancos de dados, simultaneamente, a fim de que se pudesse formar um único questionário com tipos e quantidades de questões iguais para todas as escolas. Assim, inicialmente, o número máximo de instituições a compor a amostra foi 240. Só não ficou com esse quantitativo porque alguns questionários do SAEPE, sejam das escolas, sejam dos diretores, não foram devolvidos. Das 240 instituições pré-selecionadas, 186 compuseram a amostra final: constavam, ao mesmo tempo, nos bancos de dados da UNESCO e do SAEPE e se referiam ao ano de 2002. Obviamente que fazer esses “retoques” na amostra pré-selecionada implica uma maior cautela na generalização dos resultados obtidos nesta pesquisa.

3.6 Abordagem quantitativa

Feita mediante levantamento obtido em questionários aplicados prioritariamente aos diretores das escolas selecionadas,¹⁶⁸ essa abordagem procurou respostas para testar a hipótese de pesquisa que atrela grau de violência nas escolas às medidas de organização escolar adotadas, ou não, pelas instituições de ensino da amostra.

O questionário ficou composto por seis partes. A primeira relativa aos dados cadastrais das 186 escolas (nome da escola, endereço, dependência administrativa, total de alunos...). Outras quatro nomeadas pelas variáveis independentes adotadas nesta pesquisa (condições de instalação do prédio escolar, recursos humanos, gestão

¹⁶⁸ As questões relativas às condições de instalação do prédio da escola, formuladas no *questionário da escola* do SAEPE, foram respondidas por um *Coordenador de Escola*, (...) *com base em observação direta e, quando necessário, mediante perguntas dirigidas ao diretor da escola ou a professores e especialistas que atuam na unidade de ensino.*” (Pernambuco, 2003, *op. cit.*).

escolar e aparato de segurança da escola), com questões estritamente relacionadas aos seus respectivos indicadores registrados em tópico anterior. A sexta parte é relativa ao número de incidentes violentos ocorridos no 1º semestre de 2002, nas 186 escolas selecionadas.¹⁶⁹

3.7 Abordagem qualitativa

Tendo em vista o conjunto dos objetivos traçados, a pesquisa também contou com uma abordagem qualitativa. Foram entrevistados 12 dirigentes das escolas selecionadas, distribuídos em dois grupos focais, de seis participantes, através dos quais informações foram ampliadas sobre a temática da violência e as particularidades que influenciam na ocorrência de maiores (e menores) índices de violência nessas instituições – sobretudo a partir das lacunas observadas após a análise dos questionários. *Focused group*, como denomina Abramovay, é uma técnica de investigação qualitativa que é usada nas ciências sociais para indagar os *porquês* e *como* do comportamento social.¹⁷⁰ Esse recurso (...) *possibilita a interpretação e reinterpretação de diversas realidades vividas e sentidas(...)* Partindo de uma *estruturação dialógica, cabe ao pesquisador assumir uma atitude de escuta, de abertura(...) de forma o mais neutra possível(...)*.¹⁷¹

¹⁶⁹ Esse questionário se encontra no ANEXO II, p. 241-244.

¹⁷⁰ ABRAMOVAY, Miriam et alii. Gangs, crews and rappers: youth, violence and citizenship around the outskirts of Brasília. Brasília: UNESCO, 1999, p. 25. Ressalve-se que a adoção nesta pesquisa da técnica de grupo focal, onde geralmente se busca explorar atitudes e crenças de um grupo, não significa voltar atrás em relação à decisão de não adotar uma perspectiva weberiana, como anunciado em Capítulo anterior, porque o grupo focal, aqui, foi utilizado sobretudo como fonte complementar e checagem das informações obtidas na abordagem quantitativa. Dito de outra maneira, o que se buscou não foi explicar a violência na escola através das atitudes e crenças dos entrevistados, no caso, os seus diretores, pois isso só faria sentido se estivéssemos pesquisando fenômenos de violência praticados pelos mesmos.

¹⁷¹ SALLAS, Ana Luisa Fayet et al. *Os jovens de Curitiba: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999, p. 34.

Para facilitar a interpretação e reinterpretação das diversas falas, os grupos foram conjugados da forma mais homogênea possível. Do primeiro participaram todos os diretores das seis escolas que ingressaram no *Programa Escola Aberta* no ano 2000. Escolas que, em seu conjunto e em 2002, eram portadoras dos menores índices de violência entre as instituições selecionadas na abordagem quantitativa. As do segundo grupo foram selecionadas a partir das 18 *Escolas Abertas* que ingressaram no Programa no ano de 2002, portadores dos maiores índices de violência. Retirou-se desse quantitativo apenas seis para igualar em tamanho com o primeiro grupo. Foram selecionadas as seis escolas com o maior número de incidentes de violência entre as 18.¹⁷²

3.8 Síntese das abordagens

Procurando sintetizar, a pesquisa foi efetivada mediante duas abordagens complementares: uma qualitativa e outra quantitativa. A primeira abrangeu entrevistas na forma de grupos focais. No que se refere à abordagem quantitativa, esta foi feita mediante dados coletados em questionários aplicados a dirigentes escolares. Para tabulação, processamento e análise desses dados, foi utilizado o programa conhecido como *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*. Os dados receberam, portanto, tratamento estatístico. Nesse processo foram feitos distribuição de frequências, representações gráficas, métodos de amostragem, variados testes de hipóteses... Procedimentos que em muito se aproximam do postulado pela escola dos positivistas instrumentais. Mas as semelhanças se esgotam na questão do método. Quando o assunto é a postura teórica que orienta a pesquisa, o cenário é diferente. A escolha por uma abordagem quantitativa com utilização de tratamento estatístico não

¹⁷² O Roteiro seguido para condução dos GFs encontra-se no ANEXO I, p. 238-240.

se constituiu numa necessidade que resultasse de algum dogma epistemológico – como parecem crer os positivistas instrumentais da sociologia americana¹⁷³. A escolha referida foi feita de acordo com exigências de problemas formulados por fundamentação teórica previamente estabelecida. E, como bem lembrou Mills – um dos maiores críticos e opositores do empirismo abstrato —, *[s]e os problemas de que nos ocupamos são passíveis, facilmente, de processos estatísticos, deveremos sempre tentar usá-los.*¹⁷⁴ Pontua ainda o autor que os métodos específicos do empirismo podem ser adequados e convenientes para o trabalho em muitos problemas. Não se deve (...) *fazer qualquer objeção razoável à sua utilização. Podemos, através da abstração adequada, ser exatos sobre qualquer coisa. Nada é inerentemente imune à mensuração.*¹⁷⁵

3.9 Por quê e o que fazer: algumas considerações

Encerrando este Capítulo, creio ser necessário reiterar que análises sobre a violência nas escolas devem considerar o fenômeno do ponto de vista macro e microssociológico. Isso não quer dizer, igualmente, que priorizar um enfoque em detrimento de outro inviabilize um estudo que tenha, entre suas intenções, a intervenção numa realidade concreta.

Para os propósitos desta pesquisa, frente ao dilema do enfoque *estrutural* de um lado, e *institucional*, de outro, vale a pena citar novamente Debarbieux, que, a

¹⁷³ Sobre o empirismo abstrato ou positivismo instrumental na sociologia americana, podem ser consultados os seguintes trabalhos: BRYANT, Christopher G. A. Instrumental Positivism in American Sociology. In: _____. *Positivism in Social Theory and Research*. Hampshire and London: Macmillan, 1985, p. 133-173. HALFPENNY, Peter. Statistics. In: _____. *Positivism and Sociology: Explain Social Life*. London: George Allen & Unwin, 1982, p. 27-45. LAZARFELD, P. *On Social Research and its language*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1993.

¹⁷⁴ MILLS, W. O empirismo abstrato. In: _____. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 84.

¹⁷⁵ *Idem*, p. 83.

princípio, de forma alguma refuta o primeiro enfoque – pretensão que também não é a desta pesquisa – e, ao contrário, até lhe rende toda a homenagem possível:

*É preciso reconhecer, e isso é um dos achados da nossa pesquisa, que a violência nas estruturas escolares está ligada aos determinantes sociais da população que elas acolhem. Uma sociologia da violência na Escola é em primeiro lugar uma sociologia da exclusão.*¹⁷⁶

Isto posto, entretanto, ele coloca a questão-chave: *a violência é fatal nos estabelecimentos populares?*¹⁷⁷ A sua resposta é *não*, pois, retomando os seus próprios termos, *nossa pesquisa mostra também que a ação permanece possível.*¹⁷⁸

Essa é a intenção que foi adotada nesta pesquisa, ao empreender um exame do que, no nível institucional, foi, ou não foi feito, e como as ações ou inações podem repercutir nos índices de violência nas escolas da Região Metropolitana do Recife – objeto dos próximos capítulos.

¹⁷⁶ DEBARBIEUX, 2001, *op. cit.*, p. 75: *Mais il faut bien en convenir, et c'est un des acquis de notre recherche, la violence dans les structures scolaires est liée aux déterminants sociaux de la population qu'elles accueillent. Une sociologie de la violence à l'École est d'abord une sociologie de l'exclusion.*

¹⁷⁷ *Idem*, p. 125: *la violence est-elle fatale dans l'établissement populaire?*

¹⁷⁸ *Idem*, p. 172: *notre enquête montre aussi que l'action reste possible.*

**2ª PARTE – CONDIÇÕES DE
FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS E
VIOLÊNCIA**

CAPÍTULO 4

AS ESCOLAS E OS INCIDENTES VIOLENTOS

Antes de analisar o funcionamento das escolas selecionadas e verificar possíveis relações com o aumento ou diminuição da violência, alguns procedimentos se fazem necessários. É preciso traçar um breve perfil das instituições de ensino para saber de que tipos de escolas se está falando. Importante ainda é apresentar o conjunto dos incidentes violentos selecionado para pesquisa, justificando as escolhas e apresentando os critérios utilizados para o cálculo dos índices de violência em cada unidade de ensino.

4.1 As escolas da pesquisa

A Região Metropolitana do Recife possui 1.028 escolas públicas. 37,5% são estaduais e 62,5%, municipais, distribuídas em 14 municípios.¹⁷⁹ 81,5% das escolas estão localizadas na área urbana e apenas 18,5% são rurais.¹⁸⁰

Nesta pesquisa estão representadas 18,1% (186) do total das escolas da RMR, todas localizadas na área urbana e selecionadas de acordo com critérios já apresentados no capítulo anterior. Aproximadamente 74% das unidades de ensino da amostra se concentram em quatro municípios (Recife, Jaboatão dos Guararapes, Olinda e Paulista), conforme o exposto na Tabela que segue.

¹⁷⁹ O Mapa da RMR está no ANEXO VI.

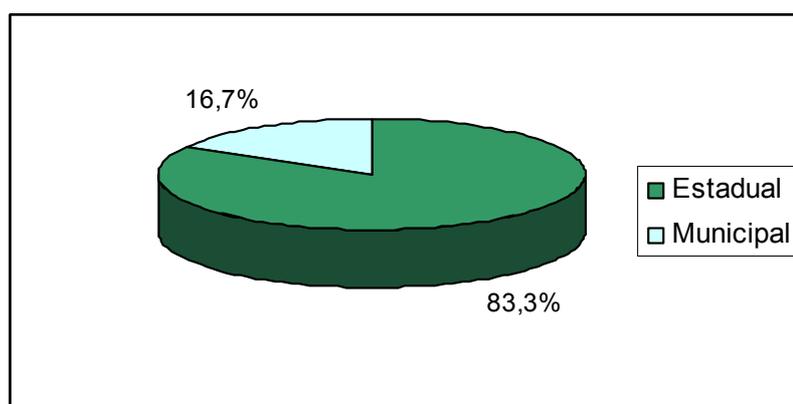
¹⁸⁰ Dados do Banco do SAEPE/2002.

Tabela 4.1.1 – Quantidade de escolas da pesquisa por municípios da RMR em 2002

Município	Escolas	
	Nº	%
Abreu e Lima	3	1,6
Araçoiaba	2	1,1
Cabo de Sto. Agostinho	13	7,0
Camaragibe	11	5,9
Igarassu	7	3,8
Ipojuca	3	1,6
Itamaracá	1	0,5
Itapissuma	2	1,1
Jaboatão dos Guararapes	32	17,2
Moreno	3	1,6
Olinda	22	11,8
Paulista	21	11,3
Recife	62	33,3
São Lourenço da Mata	4	2,2
TOTAL	186	100,0

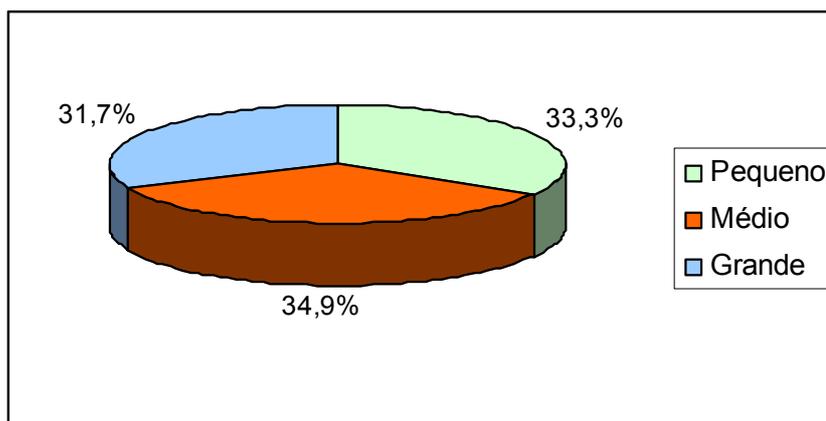
Considerando que o *Programa Escola Aberta* é executado em parceria com o Governo Estadual, a maior parte das escolas da amostra é estadual (155). Apenas uma parcela pequena da rede pública municipal (31) se faz presente na amostra.

Gráfico 4.1.1 – Escolas pesquisadas por dependência administrativa da RMR em 2002 (%)



A menor escola acomoda 508 alunos e a maior, 3.874. Para efeitos analíticos, a amostra foi dividida em três tamanhos: *pequeno* (de 508 até 1.300 alunos), *médio* (de 1.301 a 1700) e *grande* (de 1701 a 3.874) – de forma que nenhum dos intervalos da amostra abrangesse menos de 30% do total.

Gráfico 4.1.2 – Escolas pesquisadas de acordo com o tamanho na RMR em 2002 (%)



De acordo com o anteriormente estabelecido, a maioria das escolas estaduais são de porte médio e a maioria das municipais se enquadram no porte pequeno.

Tabela 4.1.2 – Quantidade de escolas da pesquisa de acordo com o tamanho por dependência administrativa na RMR em 2002

Tamanho da escola	Dependência administrativa				Total	
	Estadual		Municipal		Nº	%
	Nº	%	Nº	%		
Pequeno	46	24,7	16	8,6	62	33,3
Médio	58	31,2	7	3,7	65	34,9
Grande	51	27,4	8	4,3	59	31,7
TOTAL	155	83,3	31	16,7	186	100,0

4.2 Os incidentes violentos

Os dados disponíveis no banco da UNESCO foram utilizados parcialmente. Nem todos os incidentes entraram na composição do índices de violência das escolas selecionadas nesta pesquisa. *Homicídio*, por exemplo, não podia ser utilizado como variável, pois não houve casos registrados por quaisquer das 186 escolas da amostra.¹⁸¹ Casos como os de *estupro*,¹⁸² *brigas envolvendo arma de fogo, roubo com uso de arma de fogo, roubo sem uso de arma de fogo, porte de arma de fogo e porte de outros tipos de armas*, presentes naquela pesquisa, foram registrados por menos de 10% das escolas da amostra que utilizei. Considerar esses seis casos iria, estatisticamente, causar dispersão e distorção na composição final dos índices de violência.¹⁸³

Assim sendo, foram selecionados aqueles incidentes que foram registrados por mais de 10% das unidades escolares e que, juntos, poderiam formar índices de violência, com confiabilidade atestada mediante procedimento estatístico, de acordo com os propósitos desta pesquisa.

A Tabela a seguir especifica os incidentes considerados, apresentando o total de ocorrências nas 186 escolas – durante o 1º semestre de 2002 –, e sua representatividade no conjunto dos 451 incidentes registrados pelas instituições de ensino da amostra.¹⁸⁴

¹⁸¹ Confere ANEXO III A, Tabela LXIV, p. 257.

¹⁸² No quantitativo relativo a *estupros*, não estão incluídas *outras formas de agressão sexual* – que também foram desconsideradas nesta pesquisa, porque é um aspecto que – penso eu – precisa ser melhor perscrutado, haja vista a ampla abrangência de atitudes em que hoje tem sido enquadrada uma violência sexual. Só para dar um exemplo, *assédio sexual* – como lembra Abramovay (2002, *op. cit.*, p. 247) –, pode ser entendido numa amplitude que inclui (...) *formas diversas 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 (...)*. Neste momento, considero a *violência sexual* com suas variadas especificações um assunto um tanto quanto delicado, que requer investigação mais detalhada – o que poderia ser, por si só, objeto de uma outra pesquisa.

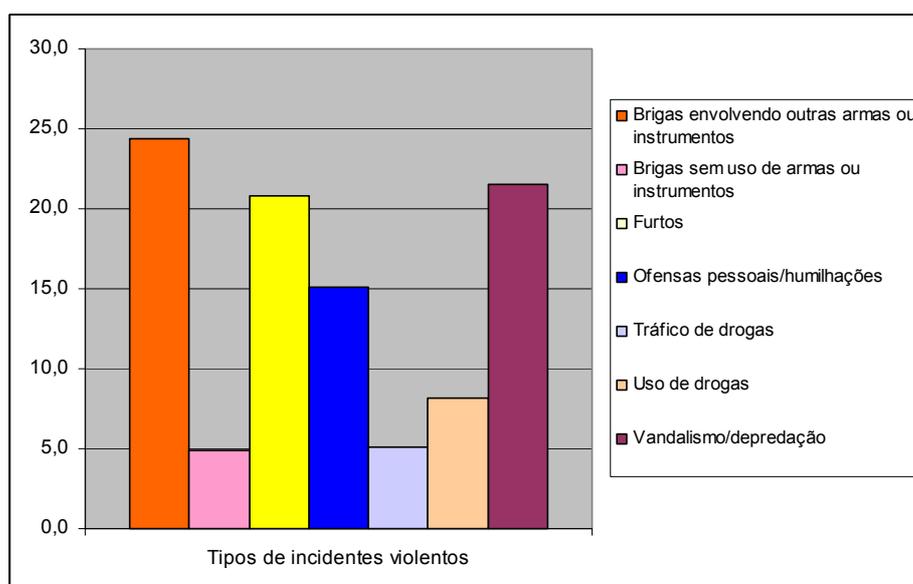
¹⁸³ Confere ANEXO III A, Tabelas LXVI, LXVII, LXX, LXXI, LXXVI e LXXVII, p. 257-260.

¹⁸⁴ Confere ANEXO III A, Tabelas LXV, LXVIII, LXIX, LXXII, LXXIII, LXXIV, LXXV, p. 257-260

Tabela 4.2.1 – Incidentes violentos nas escolas da RMR no 2º semestre de 2002

Tipos de incidentes violentos	Ocorrências no 2º semestre de 2002	
	Nº	% no conjunto dos incidentes
Brigas envolvendo outras armas ou instrumentos	110	24,4
Brigas sem uso de armas ou instrumentos	22	4,9
Furtos	94	20,8
Ofensas pessoais/humilhações	68	15,1
Tráfico de drogas	23	5,1
Uso de drogas	37	8,2
Vandalismo/depredação	97	21,5
TOTAL	451	100,0

De acordo com a Tabela 4.2.1, pode-se observar que *brigas envolvendo outras armas* (que não as de fogo) *ou instrumentos* abrangem cerca de 25% das ocorrências observadas no conjunto dos sete incidentes. Mais de 80% das ocorrências se concentram nesse tipo de incidente e em mais três: *vandalismo/depredação*, *furtos* e *ofensas pessoais/humilhações* – como pode ser visualizado no Gráfico.

Gráfico 4.2.1 – Incidentes violentos nas escolas da RMR no 2º semestre de 2002

Quando se pensa em violências nas escolas, a partir da amostra selecionada nesta pesquisa, à primeira vista naturalmente as lentes de observação são focalizadas nos quatro incidentes mais expressivos, mas o assunto pode (e foi) analisado considerando também a gravidade contida nas ocorrências.

Assim, uma vez obtidos os números dos incidentes, considerou-se necessário calcular os índices de violência, a partir da maior ou menor gravidade de cada um dos incidentes, uma vez que não seria adequado considerar no mesmo patamar de gravidade coisas diversas como uma *ofensa pessoal* e um *tráfico de drogas* na escola, por exemplo. Como é usual fazer em casos como o presente, em que é necessário reduzir a um mesmo denominador itens heterogêneos, resolveu-se estabelecer uma ponderação que levasse em conta os diferentes níveis de gravidade, multiplicando-se assim cada número de ocorrências por um ponderador, para se chegar a índices razoáveis. Como, entretanto, encontrar tal ponderador?

Quase intuitivamente, levando em conta não apenas o bom senso, mas também certas imagens prevalecentes no senso comum, seria possível dizer, com razoável dose de unanimidade, que, para voltar aos exemplos dados anteriormente, traficar drogas na escola é mais grave do que ofender verbalmente ou por gestos um colega. Poderia ter seguido esse caminho, e arbitrar pesos conforme essa intuição. Mas, com o propósito de tornar a ponderação o menos subjetiva possível, optei por seguir uma metodologia já utilizada numa outra pesquisa, onde foram adotados critérios rigorosamente objetivos, *oficiais*, por assim dizer. Esses critérios foram aqueles previstos na legislação penal (Código Penal e/ou em legislação complementar) vigente no Brasil.¹⁸⁵ Explico.

¹⁸⁵ Procedimento similar foi utilizado em pesquisa realizada pela UNESCO sobre violência nas escolas (WAISELFISZ e MACIEL, 2003, *op. cit.*), só que não houve necessidade de se reduzirem tanto os

A legislação penal considera deferentemente os diversos tipos de violência, atribuindo-lhes penas diferenciadas conforme a gravidade do delito. Essa perspectiva diferenciada também foi adotada nesta pesquisa, como já disse. Bastava, assim, verificar o tratamento dado por aquela legislação aos incidentes com que estou trabalhando, e adotar como ponderador a pena prevista na legislação para os diversos tipos de incidentes. O único problema em adotar o critério escolhido residia no fato de que nem para todos os tipos de incidentes de violência verificados nas escolas havia uma perfeita correspondência na legislação penal. Para alguns, sim. Por exemplo: *furto*, ou *tráfico de drogas* em escolas, o primeiro previsto no art. 155 do Código Penal e o segundo, nos arts. 12 e 18 da Lei nº 6.368/76.¹⁸⁶ Já em relação a outros incidentes, a operação revelou-se mais complicada, exigindo um trabalho de interpretação no momento de se encontrar a correspondência.

É o caso do incidente *ofensas pessoais / humilhações*, presente na pesquisa, mas não existente, com essa denominação, na legislação penal. Verificando os elementos que caracterizam esse tipo de incidente, concluiu-se que, em termos de legislação penal, ele corresponde aos chamados “crimes contra a honra”, a saber: *calúnia*, *difamação* e *injúria*, previstos nos arts. 138, 139 e 140 respectivamente do Código Penal. Coisa análoga se deu com o incidente *brigas sem uso de armas ou instrumentos*. Inexistente na legislação penal com esse nome, considerou-se que ele correspondia a dois tipos de delito: as *vias de fato* (art. 21 da Lei de Contravenções Penais), que consiste numa simples briga, não chegando a provocar ferimentos, e a

incidentes para se calcular um índice naquela pesquisa. Além das amostras serem um pouco diferenciadas, os propósitos desta e daquela pesquisas são diferentes.

¹⁸⁶ BRASIL. Lei nº 6.368, de 21 de outubro de 1976. Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes... Brasília, *Diário Oficial[da União]*, 22 out. 1976.

lesão corporal simples (art. 129, *caput*, do Código Penal), que consiste em agressão, provocando apenas ferimentos leves. Isso na suposição de que o incidente mencionado, *brigas sem uso de armas ou instrumentos*, pelos efeitos não graves que dele razoavelmente se espera, aproximar-se-ia tanto de um quanto de outro. E assim por diante.

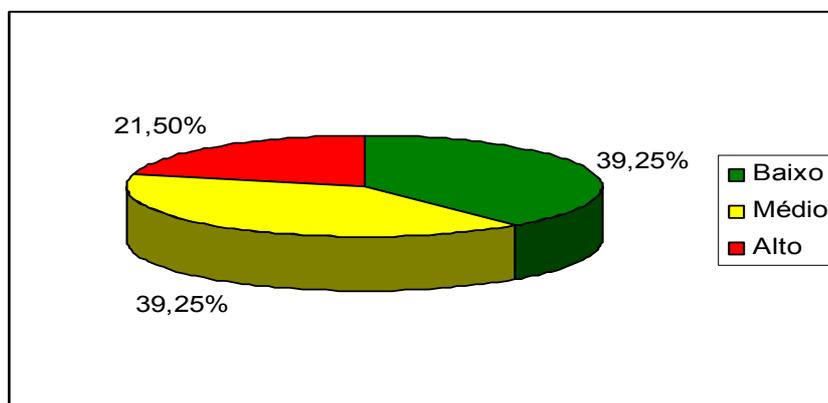
Uma vez feita essa interpretação/transposição, as penas correspondentes foram verificadas na legislação em foco. Nesse momento, foi necessário fazer uma nova operação para se encontrar o ponderador, uma vez que as penas estabelecidas, consistindo no encarceramento do infrator, não são fixas, mas variam entre um período mínimo e máximo de encarceramento. A solução encontrada foi a de obter uma simples média aritmética entre ambos. Assim chegou-se a um ponderador para cada incidente. Multiplicando-se o número de cada um deles pelo ponderador correspondente, os índices finais de violência foram obtidos.

Necessário ainda se faz dizer que, no decorrer da pesquisa, também se trabalhou com o conjunto das escolas, agrupando-as de acordo com o nível dos índices de violência nelas observados. Tal como foi feito ao apresentar grupos de escolas por tamanho, também foram estabelecidos três níveis diferenciados para os índices de violência, considerando a escala que ia do menor (0,00) ao maior (22,93) valor dos índices encontrados em cada uma das unidades escolares, e procurando, na medida do possível, uma distribuição aproximada entre os três intervalos. Assim sendo, utilizando procedimento estatístico,¹⁸⁷ em seu conjunto 39,25% das unidades de ensino se enquadraram no índice *baixo* de violência (0,00 a 0,056); 39,25%, no nível *médio* (de

¹⁸⁷ Não havia distribuição normal dos índices no conjunto das escolas. Por isso, foi necessário recorrer a um procedimento estatístico que permitisse reduzir o nível de mensuração dos índices nos três intervalos mencionados.

0,57 a 3,85) e 21,5%, no *alto* (de 3,86 a 22,93) – o que pode ser visualizado no Gráfico a seguir.

Gráfico 4.2.2 – Distribuição das escolas da RMR segundo índices de violência em 2002



Feitas essas considerações, passemos aos próximos capítulos – que enfocam vários aspectos da instalação e organização das escolas desta pesquisa, situando-as de acordo com os índices de violência observados.

CAPÍTULO 5

CONDIÇÕES DE INSTALAÇÃO DO PRÉDIO ESCOLAR

Neste capítulo, procurar-se-á verificar se há relações entre as condições de instalação do prédio das 186 escolas públicas selecionadas e a ocorrência de incidentes observados nessas instituições. Nesse percurso, a análise levará em conta não só resultados obtidos mediante pesquisas quantitativa e qualitativa. Considerará, também, a abordagem do assunto na literatura pertinente ao tema.

Antes mesmo de entrar em condições de instalação do prédio propriamente ditas, algumas considerações preliminares se fazem importantes com relação a mudanças mais recentes em escolas públicas.

Sabe-se que um dos grandes avanços no sistema educacional público (não só no Brasil, mas em outros países do ocidente) é a sua abertura a setores mais amplos da população. Já nos anos 70, Manfredo Berger repetia o que disse Forestan Fernandes: *que [o]correram progressos reais, seja da diferenciação interna do sistema educacional brasileiro (...), seja na democratização dos diferentes ramos de ensino. Mas, por outro lado, o caminho percorrido é ainda insuficiente para estabelecer equilíbrio entre as exigências educacionais do presente e os meios organizados para atendê-las de modo satisfatório e eficaz.*¹⁸⁸

Transcorridos trinta anos, a situação parece ter evoluído pelo menos no sentido quantitativo, uma vez que, de acordo com um consenso mais ou menos generalizado, a *democratização* já naquela época assinalada, no sentido de uma

¹⁸⁸ BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977, p. 266-267.

expansão da oferta de escolas, continuou. Quantitativamente, a escola pública parece mais democrática – embora o mesmo, em se tratando de Brasil, não se possa dizer com relação à qualidade do ensino oferecido.. O sistema público de ensino cresceu, até certo ponto, de forma desordenada, passando por um processo de “inchaço”. É também por conta desse “inchaço” a que foi submetida a escola pública que deficiências variadas lhe são imputadas.

No Brasil, alerta-se para o descuido com o prédio escolar, que tem instalações precárias e problemas de superlotação em salas de aulas e/ou em corredores, escadas, dificultando a manutenção da disciplina.¹⁸⁹ Deficiências variadas são apontadas como propiciadoras de violência nas unidades públicas de ensino. Acredita-se que

(...) é preciso considerar que a violência escolar está em grande parte associada ao descaso com relação às instituições públicas de ensino (...). As precárias condições de manutenção de uma escola de qualidade para a população, visíveis para a comunidade, associadas a outros fatores, como desemprego, ausência de áreas de lazer, falta de segurança etc., concorrem para a banalização (...) da violência no interior das instituições de ensino.¹⁹⁰

Acredita-se que, quanto maior o tamanho da escola, maiores são as chances de acontecerem episódios de violência.¹⁹¹ Mesmo no exterior, onde, no geral, as instalações do prédio parecem ser boas, a violência nas escolas é preocupante, sobretudo nos estabelecimentos que acolhem alunos de origem social desfavorecida. Conforme atesta Debarbieux,¹⁹²

¹⁸⁹ FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p. 108-109. NASCIMENTO in CANDAU e SACAVINO, 2000, *op. cit.*, p. 151. CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 43.

¹⁹⁰ LEÃO, 2000, *op. cit.*, 48.

¹⁹¹ FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p. 108.

¹⁹² DEBARBIEUX, 2001, *op. cit.* p. 63.

[a] explicação das variáveis “violência” ou “agressividade” pela variável “quantidade de aluno” é pouco influente nos estratos favorecidos (...) Inversamente, as correlações são bastante significativas no grupo dos estabelecimentos desfavorecidos ou muito desfavorecidos: quanto menor o tamanho, melhor o ambiente¹⁹³.

Mesmo quando parece que o alunado não pertence a estratos tão desfavorecidos, a variável *tamanho da escola* continua sendo considerada de relevância para analisar a extensão da violência nas escolas. Pesquisa realizada na Suíça revela que variados incidentes de violência detectados em estabelecimentos de ensino – roubos, vandalismos, brigas entre alunos, agressões físicas a alunos praticadas por professores, assédio sexual etc. – sofrem uma nítida acentuação das situações de maior gravidade nas escolas maiores.¹⁹⁴

De certa forma parece óbvio o fato de se encontrarem mais episódios de violência em escolas que têm maior contingente de alunos. No entanto, não é o que dizem dados coletados nas 186 escolas selecionadas para a amostra desta pesquisa. Cruzando a variável *tamanho da escola* com os índices de violência observados, os resultados são os que seguem:¹⁹⁵

Tabela 5.1 – Tamanho de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino

¹⁹³ *Idem, op. cit., p. 128: L’explication des variables “violence” ou “agressivité” par la variable “effectif” n’est que peu influente dans la strate favorisée (...) À l’inverse, les corrélations sont très significatives dans la strate des établissements défavorisés ou très défavorisés: à petite taille, meilleure ambiance.*

¹⁹⁴ CLÉMENCE, Alain. Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 228.

¹⁹⁵ Ver Tabela CXLVII, p. 283 – ANEXO III B.

TAMANHO DAS ESCOLAS	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
	Baixo		Médio		Alto		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Pequeno	25	40,3	24	38,7	13	21,0	62	100,0
Médio	23	35,4	28	43,1	14	21,5	65	100,0
Grande	25	42,4	23	39,0	11	18,6	59	100,0
Total	73	39,2	75	40,3	38	20,4	186	100,0

Teste gama = -0,03 Significância = 0,76

Resultados obtidos revelam que, na amostra de 186 escolas, os registros de ocorrências de incidentes violentos são praticamente os mesmos, independentemente do porte das escolas, no nível *baixo* de violência. No nível *médio* de violência, os maiores índices de violência se encontram em escolas de tamanho *médio*. É justamente em escolas de porte *grande* que os registros de violência, no nível *alto*, são normalmente menores, embora a diferença entre as de portes *pequeno* e *grande* seja de apenas 2,4%.

Assim sendo, os dados analisados não poderiam confirmar as previsões feitas na literatura, as quais associam maior ocorrência de violência em escolas de porte *grande*. Do ponto de vista estatístico, não se pode sequer dizer que há correlações entre uma coisa e outra, já que o valor obtido no teste é considerável *desprezível* e sem significância.

Considerando a realidade das escolas da amostra, penso ser bastante pertinente o seguinte depoimento de um dos dirigentes integrantes dos grupos focais (GFs)¹⁹⁶, ao falar sobre o desafio que enfrentou quando foi dirigir uma escola que tinha

¹⁹⁶ Como já disse antes, foram formados dois grupos focais. Daqui para frente os referidos grupos serão nomeados por GF1 (grupo focal composto por diretores de escolas com menos incidentes de violência) e GF2 (grupo focal composto por diretores de escolas com mais incidentes de violência). A reunião com os grupos focais ocorreu no Escritório Regional da UNESCO em PE, no dia 15 de dezembro/2003. O encontro com o GF1 realizou-se no horário de 9 às 12h; o GF2, de 14 às 17h. Ao primeiro grupo

muita bagunça, muita indisciplina e onde alunos eram freqüentemente encontrados em corredores, fora das salas de aula, mesmo quando professores não faltavam às aulas:

E hoje a escola está funcionando. Agora pela manhã a gente tem 26 turmas, à tarde, também 26, fora as 6 turmas que eu tenho no intermediário. Mas se você chega na escola, duas e vinte, tocou, você vai dar aula à tarde, se tão todos os professores, você não vê um aluno no corredor. Muitos descem pra beber água, aí quer dar uma escapada, e quando eu tou na escola nem isso eu permito.

– Tu tá fazendo o que do lado de fora?

– Não, vou beber água.

– Vai não! Vá pra sala. Quando tocar você vem e bebe água. Agora, não, o professor tá na sala, é pra assistir aula. E a escola funciona (...) Quer dizer, o tamanho não justifica essas coisas [barulho nos corredores, bagunça...], tá entendendo?

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

Mas as considerações apontadas pelo conjunto da literatura merecem maior aprofundamento. Assim sendo, serão a partir de agora analisados dados obtidos nos questionários do SAEPE acerca de condições de instalação do prédio escolar, levando em conta quatro aspectos: 1) estado de conservação do prédio da escola; 2) condições de funcionamento das salas de aula; 3) existência e condições de funcionamento de outras instalações e 4) existência e estado de conservação dos equipamentos da escola.

De acordo com as respostas obtidas nos questionários, cada um dos indicadores relativos aos aspectos citados recebeu uma pontuação:

- **BOM** (100 pontos) – o aspecto julgado está em condições de ser utilizado, está em bom estado;

compareceram todos os dirigentes convidados. No segundo, apenas um dirigente faltou. No total, portanto, 11 diretores de escolas compuseram os dois GFs.

- **REGULAR** (75 pontos) – o aspecto julgado necessita de pequenos reparos, não está totalmente suficiente/satisfatório;
- **RUIM** (50 pontos) – o aspecto julgado necessita de grande reforma, é insuficiente;
- **NÃO EXISTE** (0 ponto) – o aspecto julgado não existe.

5.1 O prédio escolar

O levantamento do estado de conservação do prédio levou em consideração nove indicadores: telhado, alvenaria/paredes, piso, esquadrias: portas e janelas, instalações hidráulicas, instalações elétricas, pintura, muros/fechamentos e vidros. Os resultados apresentados pelo conjunto das escolas estão na Tabela seguinte.¹⁹⁷

Tabela 5.1.1 – Estado de conservação dos prédios de escolas da RMR em 2002¹⁹⁸

ASPECTOS OBSERVADOS	ESTADO DE CONSERVAÇÃO DO PRÉDIO DA ESCOLA								TOTAL	
	Bom		Regular		Ruim		Não Existe		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		
Telhado	123	63,2	42	23,0	18	9,8	-	-	183	100,0
Alvenaria/paredes	128	69,1	47	25,4	10	5,5	-	-	185	100,0
Piso	130	70,3	39	21,1	16	8,6	-	-	185	100,0
Esquadrias: portas e janelas	83	44,6	68	36,6	32	17,2	3	1,6	186	100,0
Instalações hidráulicas	86	47,3	64	35,2	32	17,6	-	-	182	100,0
Instalações elétricas	97	53,9	56	31,1	27	15,0	-	-	180	100,0
Pintura	84	45,2	51	27,4	50	26,9	1	0,5	186	100,0
Muros/ fechamentos	97	52,4	58	31,4	27	14,6	3	1,6	185	100,0
Vidros	70	38,0	40	21,7	15	8,2	59	32,1	184	100,0

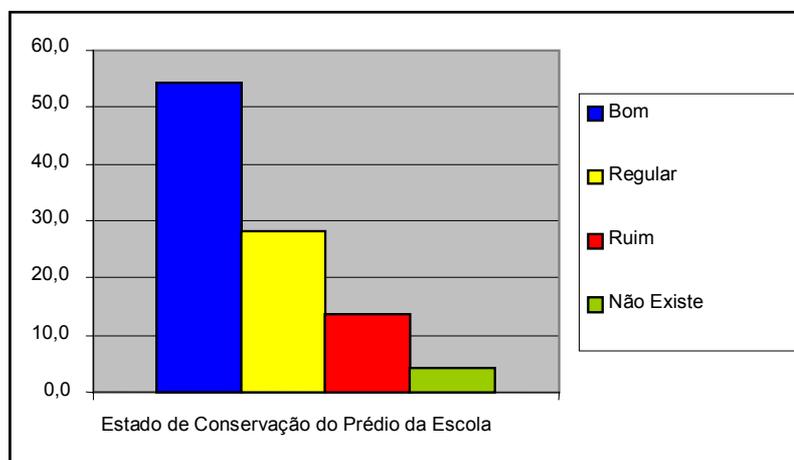
Os resultados observados (a partir da categoria *bom*) sinalizam para o fato de que má *conservação do prédio escolar* não é problema para uma média em torno de

¹⁹⁷ As freqüências obtidas no *SPSS*, relativas ao *estado de conservação do prédio escolar*, encontram-se no ANEXO III A, p. 245-247.

¹⁹⁸ Embora a pesquisa quantitativa aborde 186 escolas, não temos 186 respostas para todas as questões propostas. Como às vezes acontece nesse tipo de pesquisa, em alguns questionários foram encontradas questões em branco (pouquíssimas) – o que provocará daqui para frente número total de ocorrências

53% do conjunto das escolas e, se considerarmos também a média do percentual de instituições em que os aspectos julgados precisam apenas de pequenos reparos (indicados pela categoria *regular*), pode-se dizer que o problema praticamente não existe para cerca de 80% dessas unidades de ensino da RMR. De fato, a partir da amostra selecionada, a conservação do prédio só se configura como *ruim* para uma média de aproximadamente 12% das escolas. Isso pode ser melhor visualizado no Gráfico a seguir.

Gráfico 5.1.1 – Estado de conservação dos prédios de escolas da RMR em 2002 (%)



A princípio, portanto, *prédio mal conservado* não figura entre os principais e atuais problemas dessas escolas – coisa, aliás, que foi confirmada nos grupos focais. Numa das partes do roteiro elaborado para debate nos grupos, constou a *identificação dos principais problemas da escola*. Num primeiro estágio do debate, logo no início da reunião, a questão foi colocada de forma bastante ampla sem atrelar os possíveis problemas a incidentes violentos.

diferente para os aspectos analisados, detalhe que não compromete a confiabilidade do conjunto dos

Curiosamente, em nenhum dos grupos focais a *má conservação do prédio* foi citada, nem como problema e muito menos como atual. Digo *curiosamente* porque não é essa a imagem que a mídia ou a literatura sobre o assunto, por exemplo, afirmam. Pelo contrário: na hora de se caracterizar o prédio da escola, este não raro aparece como depredado, malconservado ou, num estado tal, que chega perto do absurdo.

Os resultados das análises quantitativa e qualitativa são convergentes. Nessas escolas públicas, os prédios, em sua maioria, não estão em ruínas, nem nas escolas com *mais* episódios de violência nem nas com *menos*. Mais demonstrações podem ainda ser dadas a esse respeito, considerando não os depoimentos iniciais dos grupos focais, em que os diretores apenas identificavam *os principais problemas da escola*, mas os finais, que foram fruto de uma dinâmica prevista no roteiro preparado para realização dos GFs, conforme explico a seguir.

Para o encerramento dos trabalhos, foram confeccionadas 13 fichas de papel, cada uma delas contendo um possível fator propiciador de violência nas escolas. Foi solicitado aos participantes que examinassem os 13 fatores, retirando, inicialmente, aqueles que, segundo eles, não estariam atrelados à violência nas escolas. Com os restantes, que fizessem uma arrumação, dispondo as fichas de forma seqüenciada, de acordo com a gravidade dos fatores, em ordem decrescente. No conjunto dos fatores, havia a questão do *mau estado de conservação do prédio escolar*.¹⁹⁹

Embora os presentes dissessem não ter o problema assinalado na primeira parte dos GFs, consideraram que, onde houvesse, a violência poderia aumentar. Argumentaram com frases como as seguintes:

resultados encontrados nesta pesquisa.

¹⁹⁹ No Capítulo 9, serão apresentados os conteúdos das 13 fichas.

Se o aluno acha um pouquinho bagunçadinho, ele vai querer bagunçar mais.
(GF1 – depoimento de um dos diretores)

[Numa escola pichada], você não tem um ambiente de harmonia, né?
(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Na última parte dos GFs, entretanto, no decorrer das discussões, sobretudo no momento de decidir sobre a gravidade do problema no conjunto dos demais, os diretores sinalizavam para o problema em foco como uma coisa quase que superada ou do passado, já que eles se referiam às suas escolas como tendo sido reformadas ou recém-reformadas (nos dois GFs). Um dos depoimentos arrancou um prolongado “hum” (*huuummmmm!!!*) dos demais presentes. Tratava-se de uma unidade de ensino em que, houve época, não havia manutenção. O telhado havia sido levado (e a escola tinha 1º andar!!!). Ainda, segundo o diretor, acharam pouco, vieram buscar o hidrômetro e a bomba. Chegaram a cavar o chão, arrancaram os canos e levaram. Mas a interjeição citada veio mesmo com a continuidade desse depoimento, mais especificamente com o trecho que a seguir é colocado *ipsis litteris*:

(...)Então, o negócio era muito sério. Então, hoje a gente num tem isso, tem gente que chega e diz:
– *Interessante essa escola, parece uma faculdade.*
Tem gente que pergunta:
– *Essa escola é do Estado mesmo? É! Nem parece, parece uma escola particular.*

Eu fico triste porque o pessoal vai elogiar e compara com uma escola particular. Parece? Parece! Hoje a gente se dá o luxo de ter uma escola toda arrumadinha, pintadinha. Eu tenho sala de aula que tem ar condicionado, não tem em todas.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

Pensando nos depoimentos obtidos nos GFs, onde as escolas parecem não padecer tanto com o problema do *mau estado de conservação do prédio*, um substituto a esse problema parece se insinuar. Uma vez reformadas, algumas unidades públicas de ensino continuam causando insatisfações no que diz respeito ao seu aspecto físico, o que, segundo um dos dirigentes, tem influenciado negativamente na auto-estima dos usuários da instituição, sejam eles alunos, professores ou comunidade. Assim um diretor se refere à escola que dirige, depois que esta recebeu uma reforma e agora está conservada:

A minha escola é horrorosa, parece o Carandiru, toda fechada, cheia de grades, é triste, se eu pudesse passava um trator em cima e fazia outra. É horrível, né?

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

De uma forma geral, pode-se dizer que, numa abordagem qualitativa, *mau estado de conservação do prédio* não se configura como um problema para boa parte das escolas e, menos ainda, como algo preponderantemente relacionado à violência nessas instituições. Isso é reiterado, inclusive, a partir de desdobramentos feitos na abordagem quantitativa. Vejamos, por exemplo, o cruzamento feito na Tabela a seguir – em que se faz a correlação entre o estado de conservação dos 186 prédios da amostra selecionada e os índices de violência nelas observados.²⁰⁰

²⁰⁰ Neste Capítulo, foram excluídas todas as categorias que apresentaram *caselas* em branco, ou seja: categorias para as quais não houve registros de ocorrências em relação ao aspecto analisado – isso

Tabela 5.1.2 – Estado de conservação do prédios de escolas da RMR em 2002 de acordo com o Índice de violência.

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO	Índices de violência						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Telhado	Bom	50	40,7	46	37,4	27	22,0	123	100,0
	Regular	14	33,3	20	47,6	8	19,0	42	100,0
	Ruim	6	33,3	9	50,0	3	16,7	18	100,0
Teste gama = -0,05 ²⁰¹ Significância = 0,66 ²⁰²								n = 183	
Alvenaria/ paredes	Bom	54	42,2	49	38,3	25	19,5	128	100,0
	Regular	15	31,9	20	42,6	12	25,5	47	100,0
	Ruim	3	30,0	6	60,0	1	10,0	10	100,0
Teste gama = -0,14 Significância = 0,22								n = 185	
Piso	Bom	52	40,0	48	36,9	30	23,1	130	100,0
	Regular	18	46,2	16	41,0	5	12,8	39	100,0
	Ruim	3	18,8	11	68,8	2	12,5	16	100,0
Teste gama = 0,03 Significância = 0,77								n = 185	
Esquadrias: portas e janelas	Bom	39	47,0	29	34,9	15	18,1	83	100,0
	Regular	26	38,2	29	42,6	13	19,1	68	100,0
	Ruim	7	21,9	16	50,0	9	28,1	32	100,0
	Não existe	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100,0
Teste gama = -0,22 Significância = 0,02								n = 186	
Instalações hidráulicas	Bom	39	45,3	30	34,9	17	19,8	86	100,0
	Regular	23	35,9	29	45,3	12	18,8	64	100,0
	Ruim	10	31,3	16	50,0	6	18,8	32	100,0
Teste gama = -0,11 Significância = 0,27								n = 182	
Instalações elétricas	Bom	43	44,3	36	37,1	18	18,6	97	100,0
	Regular	22	39,3	21	37,5	13	23,2	56	100,0
	Ruim	5	18,5	16	59,3	6	22,2	27	100,0
Teste gama = -0,19 Significância = 0,06								n = 180	

continua...
...continuação.

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO	Índices de violência						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pintura	Bom	37	44,0	32	38,1	15	17,9	84	100,0

aconteceu mais freqüentemente com *não existe* e, com menos freqüência, com as categorias *ruim* e *regular*. Por isso, em alguns aspectos não haverá análise considerando as categorias mencionadas, as quais foram também excluídas dos testes de correlações para evitar distorções nos cálculos efetivados nos cruzamentos.

²⁰¹ Os coeficientes de correlação que aparecem nos testes estatísticos utilizados nesta pesquisa expressam tanto a *força* quanto o *sentido* da correlação. Podem variar entre +1,00 e -1,00. Em termos de grau de associação, quanto mais próximo de 1,00, maior a força da correlação, seja ela positiva ou negativa. No ANEXO V, estão especificados os intervalos de valores correspondentes aos graus de correlação entre variáveis. Mais explicações sobre o assunto podem ser encontradas em LEVIN, Jack. *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*. 2.ed. São Paulo: HARBRA, 1987, p. 276-280.

²⁰² O nível de significância ou nível de confiança indica a probabilidade com que a hipótese nula pode ser aceita com confiança. Ver: LEVIN, 1987, *op. cit.*, p. 154-155. O nível de significância indica, neste caso, que há 66% de chances de que esse valor de -0,05 possa ser obtido mesmo quando o valor da correlação na população é zero.

	Regular	20	39,2	22	43,1	9	17,6	51	100,0
	Ruim	16	32,0	20	40,0	14	28,0	50	100,0
Teste gama = -0,16		Significância = 0,12						n = 185	
Muros/ fechamentos	Bom	46	47,4	31	32,0	20	20,6	97	100,0
	Regular	20	34,5	28	48,3	10	17,2	58	100,0
	Ruim	6	22,2	14	51,9	7	25,9	27	100,0
	Não existe	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100,0
Teste gama = -0,20		Significância = 0,05						n = 185	
Vidros	Bom	27	38,6	27	38,6	16	22,9	70	100,0
	Regular	10	25,0	20	50,0	10	25,0	40	100,0
	Ruim	3	20,0	8	53,3	4	26,7	15	100,0
	Não existe	31	52,5	20	33,9	8	13,6	59	100,0
Teste gama = 0,14		Significância = 0,12						n = 184	

Nas escolas de nível *baixo* de violência, o estado de conservação do prédio obtém os maiores registros nas categorias *bom* e *regular*, em praticamente todos os aspectos analisados (salvo em vidros, onde o maior percentual se verifica na categoria *não existe*). É em escolas com nível médio de violência que se encontram os maiores registros na categoria *ruim*, exceto no aspecto relativo à pintura (que está majoritariamente na categoria regular: 43,1%). Por outro lado, é no nível *alto* de violência em que, normalmente, a insuficiência (observada através da categoria *ruim*) apresenta os menores percentuais em pelo menos cinco dos nove aspectos analisados (telhado, 16,7%; alvenaria/paredes, 10%; piso, 12,5%; instalações hidráulicas, 18,8% e vidros, 13,6%).

A princípio, portanto, atribuir a eventuais problemas de *conservação do prédio* responsabilidade (mesmo que indireta) pela disseminação da violência na escola não é um argumento que se sustentaria em evidências empíricas significativas.

Se aprofundamos a análise com testes estatísticos, correlacionando *índice de violência* observado nas escolas²⁰³ com outro índice²⁰⁴ – o *de conservação do prédio* –,

²⁰³ Esse índice foi obtido, considerando os sete incidentes já explicitados no capítulo anterior, e utilizando o teste *alpha*, cujo valor standardizado foi 0,65. Ver ANEXO IV, p. 291.

os resultados, de forma geral, permanecem.²⁰⁵ As correlações encontradas não só são do tipo *desprezível* como também sem significância estatística. Ou seja: do ponto de vista estatístico, os testes até agora realizados não permitem chegar à afirmação de que *conservação do prédio*, tal qual se apresenta nas 186 escolas, seja um fator que possa acarretar violência nas escolas.

E isso vai ao encontro do observado em depoimentos obtidos nos GFs. Um dos dirigentes relatou, por exemplo, que a escola foi recentemente reformada e, em cada bloco, colocou-se uma identificação: Bloco 1, Bloco 2... Na outra semana, riscaram a palavra *Bloco*, substituindo-a por *Pavilhão* (GF2 – depoimento de um dos diretores). Outro dirigente, questionando a relação que comumente se faz entre (*mau estado de conservação do prédio* e violência na escola, argumentou (mas sem exemplo concreto):

Tem tantas escolas por aí reformadas com uma certa infra-estrutura e tem o mesmo índice de violência.

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Procurando detalhar um pouco mais a análise efetivada, também foram feitos cruzamentos *entre índice de violência* e cada um dos nove indicadores que compõem a variável *estado de conservação do prédio*. Pode-se dizer, de início, que não apareceram resultados surpreendentes. Dos nove indicadores, em sete apareceram correlações baixas, ora positivas, ora negativas, todas sem significância estatística.²⁰⁶ Apenas em dois indicadores – *estado de conservação de esquadrias* e *estado de*

²⁰⁴ Esse índice foi obtido da mesma forma que o anterior e o valor do *alpha* estandardizado foi 0,88. Ver ANEXO IV, p. 284.

²⁰⁵ Ver Tabelas LXXVIII e LXXIX, no ANEXO III B, p. 260-261.

²⁰⁶ Todos esses cruzamentos se encontram no ANEXO III B, p. 260-263.

conservação de muros – apareceram correlações com significância, mas todas as duas do tipo *baixa*.

Procurando sintetizar, a partir da amostra selecionada não se pode afirmar, sobretudo com testes empíricos, que violência na escola é decorrente da (*má*) *conservação do prédio escolar*. Fazendo o que aqui denominaria de uma *ginástica estatística*, há probabilidades, mesmo que baixa, de ocorrerem incidentes violentos naquelas escolas em que há mau estado de conservação dos *muros/fechamentos* e das *esquadrias (portas e janelas)* – coisa que, pela própria obviedade do achado, considero dispensar maiores comentários.

5.2 As salas de aula

A avaliação das condições de funcionamento das salas de aula levou em consideração oito indicadores: iluminação natural, iluminação artificial, ventilação, quadros negros ou brancos, isolamento acústico, carteiras de alunos, mesa de professores, armários. As escolas, em seu conjunto, apresentaram os resultados que seguem.²⁰⁷

Tabela 5.2.1 – Condições de funcionamento das salas de aula de escolas da RMR em 2002

ASPECTOS OBSERVADOS	CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE AULA								TOTAL	
	Bom		Regular		Ruim		Não Existe			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%

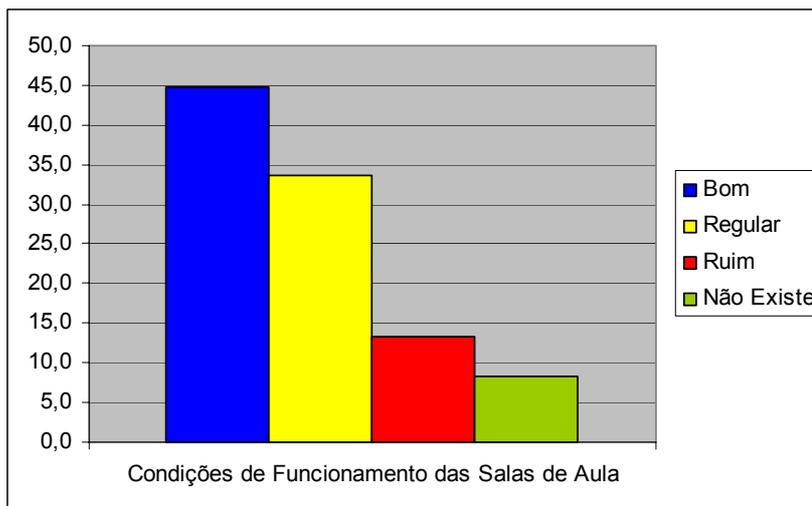
²⁰⁷ As frequências obtidas no SPSS, relativas às *condições de funcionamento das salas de aula*, encontram-se no ANEXO III A, p. 247-248.

Iluminação natural	108	58,7	51	27,7	19	10,3	6	3,3	184	100,0
Iluminação artificial	114	62,6	53	29,1	12	6,6	3	1,7	182	100,0
Ventilação	86	47,0	67	36,6	26	14,2	4	2,2	183	100,0
Quadros negros ou brancos	104	56,6	53	28,8	27	14,6	-	-	184	100,0
Isolamento acústico	47	26,1	60	33,3	28	15,6	45	25,0	180	100,0
Carteiras de alunos	67	36,4	89	48,4	28	15,2	-	-	184	100,0
Mesas dos professores	63	34,1	71	38,4	33	17,8	18	9,7	185	100,0
Armários	64	35,8	47	26,3	23	12,8	45	25,1	179	100,0

Comparativamente ao *estado de conservação do prédio escolar*, as *condições de funcionamento das salas de aula* estão um pouco menos satisfatórias. Mesmo assim, em cinco dos oito aspectos observados a categoria majoritariamente registrada é *bom*, seguida de *regular*. Essa ordem só se inverte em três quesitos: *isolamento acústico*, *carteiras de alunos e mesas dos professores*, os quais, segundo os diretores, estão preponderantemente num patamar de condições de funcionamento *regular*. No total, as duas categorias abrangem cerca de 75% das respostas. De todos os aspectos observados, dois parecem merecer mais atenção: *isolamento acústico* e *armários*, que não existem para pelo menos 25% das escolas e, onde existem, estão insuficientes para quase um terço dessas instituições.

De toda forma, poder-se-ia dizer que as condições de funcionamento das salas de aula, a partir do analisado em 186 escolas da amostra, não se configura como preocupante para a maior parte das escolas – o que pode ser melhor visualizado no Gráfico a seguir.

Gráfico 5.2.1 – Condições de funcionamento das salas de aula de escolas da RMR em 2002 (%)



Isso se confirma, de certo modo, a partir do não dito nos GFs. Nos dois grupos, *mau funcionamento das salas de aula* sequer foi citado entre os *principais problemas das escolas*. Mas a questão foi rapidamente abordada na parte final dos GFS, que previa a dinâmica de ordenação de possíveis fatores atrelados à violência nas escolas. No GF2, o grupo simplesmente descartou a ficha com o problema assinalado. No GF1, dos nove fatores que o grupo selecionou como possivelmente relacionados à violência nas escolas, *mau funcionamento das salas de aula* ficou em último lugar. Mesmo assim – seja reiterado – como possibilidade para as escolas que, por acaso, ainda tenham o problema, já que, para os integrantes do GF1, isso era coisa do passado. Vejamos um trecho do diálogo entre os participantes do grupo referido, mais precisamente aquele em que eles refletiam sobre a possível relação entre o problema assinalado e a violência:

– *Mau funcionamento, má infra-estrutura das salas de aula.*
 – *Hoje mais não.*
 – *Eu não tenho isso, chefe. A minha é bonita.*
 – *Olhe, eu vou lhe dizer uma coisa: eu não tenho esse problema, não, mas se você for observar se isso gera a violência...*
 – *Isso gera.*
 – *Gera! Porque você, quando tem uma infra-estrutura inadequada, tá entendendo? Muitas vezes, o aluno, ele, até como uma forma de chamar a atenção pra um determinado tipo de problema, ele faz isso de forma violenta. Seja com uma pichação, seja depredando...*

(GF1 – trecho de diálogo entre diretores)

Procurando aprofundar mais detalhadamente a questão, na Tabela a seguir foram feitos cruzamentos entre as respostas obtidas pelas 186 escolas, relacionando as condições de funcionamento das salas de aula e os índices de violência apresentados pelas unidades de ensino.²⁰⁸

Tabela 5.2.2 – Condições de funcionamento das salas de aula de escolas da RMR em 2002 de acordo com o índice de violência

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO	Índices de Violência						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto		Nº	%
		Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Iluminação natural	Bom	42	38,9	44	40,7	22	20,4	108	100,0
	Regular	21	41,2	17	33,3	13	25,5	51	100,0
	Ruim	7	36,8	10	52,6	2	10,5	19	100,0
	Não existe	2	33,3	3	50,0	1	16,7	6	100,0
Teste gama = 0,008		Significância = 0,94						n = 184	
Iluminação artificial	Bom	49	43,0	42	36,8	23	20,2	114	100,0
	Regular	19	35,8	23	43,4	11	20,8	53	100,0
	Ruim	3	25,0	7	58,3	2	16,7	12	100,0
Teste gama = -0,16		Significância = 0,16						n = 179	
Ventilação	Bom	38	44,2	29	33,7	19	22,1	86	100,0
	Regular	29	43,3	25	37,3	13	19,4	67	100,0
	Ruim	5	19,2	15	57,7	6	23,1	26	100,0
Teste gama = -0,12		Significância = 0,23						n = 179	
Quadros negros ou brancos	Bom	42	40,4	40	38,5	22	21,2	104	100,0
	Regular	18	34,0	24	45,3	11	20,8	53	100,0
	Ruim	13	48,1	10	37,0	4	14,8	27	100,0
Teste gama = 0,03		Significância = 0,77						n = 184	
Isolamento acústico	Bom	20	42,6	17	36,2	10	21,3	47	100,0
	Regular	22	36,7	26	43,3	12	20,0	60	100,0
	Ruim	11	39,3	12	42,9	5	17,9	28	100,0
	Não existe	18	40,0	18	40,0	9	20,0	45	100,0
Teste gama = -0,003		Significância = 0,77						n = 180	

continua...

²⁰⁸ Todos esse cruzamentos se encontram no ANEXO III B, p. 264-267.

...continuação.

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO	Índices de Violência						TOTAL	
		BAIXO		Médio		Alto		N°	%
		N°	%	N°	%	N°	%		
Carteiras de alunos	Bom	26	38,8	24	35,8	17	25,4	67	100,0
	Regular	37	41,6	35	39,3	17	19,1	89	100,0
	Ruim	10	35,7	14	50,0	4	14,3	28	100,0
Teste gama = 0,056		Significância = 0,59				n = 184			
Mesas dos professores	Bom	29	46,0	24	38,1	10	15,9	63	100,0
	Regular	29	40,8	24	33,8	18	25,4	71	100,0
	Ruim	8	24,2	18	54,5	7	21,2	33	100,0
	Não existe	7	38,9	8	44,4	3	16,7	18	100,0
Teste gama = -0,19		Significância = 0,053				n = 189			
Armários	Bom	27	42,2	27	42,2	10	15,6	64	100,0
	Regular	20	42,6	18	38,3	9	19,1	47	100,0
	Ruim	6	26,1	11	47,8	6	26,1	23	100,0
	Não existe	18	40,0	16	35,6	11	24,4	45	100,0
Teste gama = -0,09		Significância = 0,33				n = 179			

Tal como aconteceu com o *estado de conservação do prédio escolar*, é nas escolas de nível *baixo* de violência que normalmente as *condições de funcionamento das salas de aula* obtêm os maiores registros nas categorias *bom* e *regular*. É em escolas com nível *médio* de violência que se encontram os maiores percentuais na categoria *ruim* (exceto em quadros negros ou brancos e isolamento acústico, onde os maiores registros estão na categoria *regular*). Se realmente as atuais condições de funcionamento das salas de aula estivessem contribuindo para a ocorrência de incidentes violentos, era de se esperar que, no nível *alto* de violência, estivessem os maiores percentuais na categoria *ruim* (o que só se observa em apenas dois aspectos: armários e ventilação).

Ainda insistindo em perscrutar possíveis relações entre *condições de funcionamento das salas de aula* e a *ocorrência de incidentes violentos* nas escolas, cruzamentos foram feitos entre os índices de *condições de funcionamento das salas de*

aula e de violência.²⁰⁹ O teste estatístico apresentou uma correlação *moderada*, mas sem significância.²¹⁰ Também, como pôde ser observado a partir da Tabela anterior, os resultados dos cruzamentos entre os índices de violência e cada um dos indicadores que compõem a variável em questão sinalizaram, no geral, para baixas correlações, todas sem significância estatística.

Resumindo, considerando as atuais condições de funcionamento das salas de aula e os incidentes de violência observados nas 186 escolas, confirma-se, na abordagem quantitativa, o insinuado na qualitativa: não aparecem correlações estatisticamente significativas.

5.3 Outras instalações

Além de avaliar as condições de funcionamento das salas de aula, esta pesquisa também procurou verificar, nas 186 escolas, a existência e condições de funcionamento de outras 16 instalações, quais sejam:

1. Biblioteca
2. Laboratório de Ciências
3. Laboratório de Informática
4. Oficinas (marcenaria, artes...)
5. Auditório
6. Quadra de esportes/ginásio
7. Área de recreio coberta
8. Vestiários
9. Sala de professor
10. Sala de direção

²⁰⁹ O primeiro índice – o de *condições de funcionamento das salas de aula* – foi obtido levando em consideração os oito aspectos que entraram para a composição das condições referidas. O valor do *alpha* estandardizado foi 0,74 (ver ANEXO IV, p. 285). No caso do segundo índice – o de *violência* –, a explicação já foi dada anteriormente.

²¹⁰ Utilizando o teste *gama*, o valor obtido e a significância foram, respectivamente, -0,043 e 0,56. Utilizando o *somers'd*, achamos o valor -0,033 e significância 0,56. Ver ANEXO III B, Tabelas LXXXIX e XC, p. 264.

11. Secretaria/administração
12. Cozinha
13. Sala de leitura
14. Despensa
15. Sanitários de alunos
16. Sanitários de funcionários

As respostas obtidas no conjunto das escolas foram sistematizadas na Tabela a seguir.²¹¹

Tabela 5.3.1 – Existência e condições de funcionamento de outras instalações de escolas da RMR em 2002

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DE OUTRAS INSTALAÇÕES								TOTAL	
	Bom		Regular		Ruim		Não Existe		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Biblioteca	66	36,1	60	32,8	21	11,5	36	19,6	183	100,0
Laboratório de Ciências	24	13,1	16	8,7	6	3,3	137	74,9	183	100,0
Laboratório de Informática	50	27,1	17	9,2	5	2,7	112	60,0	184	100,0
Oficinas (marcenaria, artes..)	7	3,8	7	3,8	3	1,6	167	90,8	184	100,0
Auditório	33	18,3	18	10,0	7	3,9	122	67,8	180	100,0
Quadra de esportes/ginásio	28	15,2	38	20,7	38	20,7	80	43,4	184	100,0
Área de recreio coberta	58	31,5	48	26,1	16	8,7	62	33,7	184	100,0
Vestiários	20	11,0	14	7,7	6	3,3	141	78,0	181	100,0
Sala de professor	105	57,1	57	31,0	15	8,1	7	3,8	184	100,0
Sala de direção	98	53,3	56	30,4	16	8,7	14	7,6	184	100,0
Secretaria/ administração	111	60,3	56	30,4	15	8,2	2	1,1	184	100,0
Cozinha	89	48,1	60	32,4	36	19,5	-	-	185	100,0
Sala de leitura	90	49,7	59	32,6	27	14,9	5	2,8	181	100,0
Despensa	23	12,6	15	8,2	8	4,4	137	74,8	183	100,0
Sanitário de alunos	79	42,5	57	30,6	50	26,9	-	-	186	100,0
Sanitários de funcionários	95	51,1	62	33,3	22	11,8	7	3,8	186	100,0

²¹¹ As frequências obtidas a partir do SPSS se encontram no ANEXO III A, p. 249-252.

A partir das respostas apresentadas, verifica-se que parcela expressiva das escolas (entre 60,0 e 90,8%) sequer possui *Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, oficinas, auditório, vestiários e despensa* – o que, a princípio, não pode ser considerado como uma “falha” exclusiva das unidades públicas de ensino. Na nossa realidade educacional, a existência das cinco primeiras instalações consistem, normalmente, em sofisticações, encontradas quase que exclusivamente em escolas particulares voltadas para camadas da população mais favorecidas economicamente. Não encontrá-las na rede pública não deve, portanto, ser um fator de estranhamento. O mesmo não se pode dizer de *despensa* (74,8% na categoria *não existe*), algo de grande utilidade em escolas que servem merenda diariamente. Apesar da carência de instalações como as mencionadas, onde elas existem as categorias atribuídas à conservação estão majoritariamente entre *bom e regular*.

Essa avaliação se repete para todos os outros aspectos analisados, exceto no que se refere à *quadra de esportes*. Esta, dentre todas as outras instalações não incluídas na análise anteriormente feita, é a única que tem os menores registros na categoria *bom* (15,2%), ficando os maiores registros no mesmo patamar em *regular e ruim* (20,7%). Por quê? Algumas respostas podem ser aqui ensaiadas, a partir de depoimentos obtidos nos grupos focais.

A primeira delas – aparentemente – resulta de algo positivo: é ela, a quadra, um elo entre escola e comunidade. É uma instalação onde se desenvolvem atividades exclusivas não só para os alunos, mas também para a comunidade de uma forma geral, que a utiliza para festas, cultos evangélicos ou mesmo para praticar esportes:

Eu, eu tenho uma quadra, murada, bem alta, com portão, com cadeado, só que turma que nem é aluno da escola, quando quer jogar bola, vai lá, pega a chave, abre o cadeado e joga, brinca à vontade. Quando não quer mais, fecha e entrega a chave lá na secretaria. Cabou.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

Só o fato de ser muito utilizada pela escola e pela comunidade já faz da quadra uma instalação sujeita aos desgastes normais do uso, nem sempre facilmente reparáveis. Por outro lado, os diretores podem, outrossim, ter avaliado as *condições de funcionamento das quadras*, considerando não somente o desgaste do uso normal, mas sobretudo o desgaste a que eles, os diretores, são submetidos pelo funcionamento indevido dessa instalação.

Logo no início dos GFs, como já disse, foi solicitado aos dirigentes que identificassem os *principais problemas* enfrentados pela escola. Nos dois GFs, falou-se do “problema da quadra”, às vezes utilizada, por exemplo, para uso e tráfico de drogas.

(...) a quadra, ela estava apenas sendo utilizada por um grupo de comando da marginalidade e aí a gente tinha 10 jovens que participavam dessa quadra, que faziam lá o tráfico de drogas.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

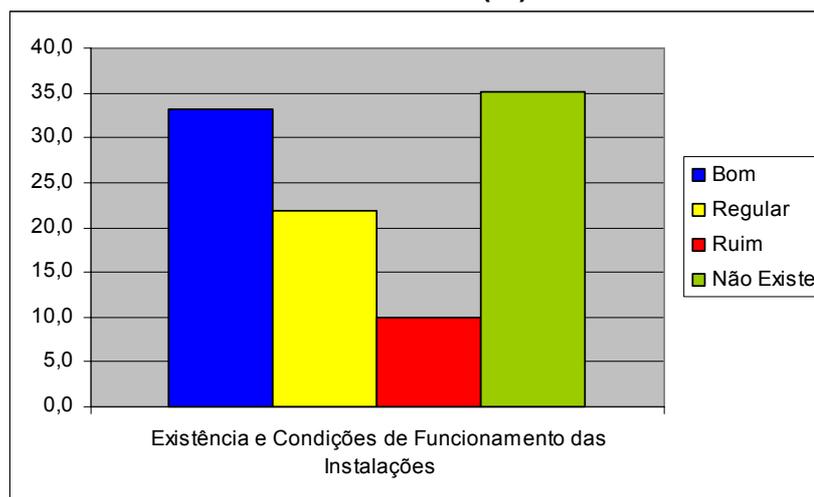
Para você ter idéia, vou dizer uma coisa que é até meio complicada, mas é verdade: eles [os alunos] muitas vezes eles fazem assim: o roubo feito lá fora eles escondem na escola. Eles mesmo pulam o muro e dormem na escola. A partir das dez horas da noite, eles vão para a quadra se drogarem (...) isso antes era no horário de aula.

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Exceto no caso da *quadra*, praticamente todas as instalações tradicionalmente indispensáveis (biblioteca, sala de professor, sala de direção, secretaria, sala de

leitura...) estão relativamente bem conservadas, obtendo os maiores registros nas categorias *bom* e *regular*. Considerando todas as 16 instalações citadas, uma média de 35% das escolas não as possuem, como pode ser observado no próximo Gráfico.

Gráfico 5.3.1 – Existência e condições de funcionamento de outras instalações de escolas da RMR em 2002 (%)



Uma pergunta que agora pode ser feita é: será que a inexistência das instalações referidas ou até mesmo as atuais condições de funcionamento das existentes interferem nos níveis de violência das escolas pesquisadas? Vejamos respostas a partir da Tabela que segue.²¹²

²¹² Todos esses cruzamentos se encontram no ANEXO III B, p. 267-272.

Tabela 5.3.2 – Existência e condições de funcionamento das instalações de escolas da RMR em 2002 de acordo com o índice de violência

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto		Nº	%
		Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Biblioteca	Bom	28	42,4	27	40,9	11	16,7	66	100,0
	Regular	25	41,7	17	28,3	18	30,0	60	100,0
	Ruim	9	42,9	7	33,3	5	23,8	21	100,0
	Não existe	11	30,6	21	58,3	4	11,1	36	100,0
Teste gama = -0,05		Significância = 0,51						n = 183	
Laboratório de Ciências	Bom	9	37,5	11	45,8	4	16,7	24	100,0
	Regular	4	25,0	7	43,8	5	31,3	16	100,0
	Ruim	4	66,7	1	16,7	1	16,7	6	100,0
	Não existe	55	40,1	56	40,9	26	19,0	137	100,0
Teste gama = 0,05		Significância = 0,64						n = 183	
Laboratório de Informática	Bom	23	46,0	18	36,0	9	18,0	50	100,0
	Regular	6	35,3	7	41,2	4	23,5	17	100,0
	Ruim	4	66,7	1	16,7	1	16,7	6	100,0
	Não existe	41	36,6	47	42,0	24	21,4	112	100,0
Teste gama = -0,11		Significância = 0,34						n = 179	
Oficinas (marcenaria, artes..)	Bom	1	14,3	4	57,1	2	28,6	7	100,0
	Regular	3	42,9	2	28,6	2	28,6	7	100,0
	Não existe	66	39,5	67	40,1	34	20,4	167	100,0
	Teste gama = 0,20		Significância = 0,39						n = 181
Auditório	Bom	15	45,5	12	36,4	6	18,2	33	100,0
	Regular	7	38,9	5	27,8	6	33,3	18	100,0
	Ruim	2	28,6	4	57,1	1	14,3	7	100,0
	Não existe	46	37,7	51	41,8	25	20,5	122	100,0
Teste gama = -0,04		Significância = 0,73						n = 180	
Quadra de esportes/ ginásio	Bom	12	42,9	13	46,4	3	10,7	28	100,0
	Regular	11	28,9	15	39,5	12	31,6	38	100,0
	Ruim	16	42,1	13	34,2	9	23,7	38	100,0
	Não existe	33	41,3	33	41,3	14	17,5	80	100,0
Teste gama = 0,05		Significância = 0,57						n = 184	
Área de recreio coberta	Bom	23	39,7	26	44,8	9	15,5	58	100,0
	Regular	16	33,3	19	39,6	13	27,1	48	100,0
	Ruim	5	31,3	6	37,5	5	31,3	16	100,0
	Não existe	27	43,5	24	38,7	11	17,7	62	100,0
Teste gama = 0,01		Significância = 0,86						n = 184	
Vestiários	Bom	6	30,0	10	50,0	4	20,0	20	100,0
	Regular	8	57,1	3	21,4	3	21,4	14	100,0
	Ruim	3	50,0	2	33,3	1	16,7	6	100,0
	Não existe	54	38,3	57	40,4	30	21,3	141	100,0
Teste gama = -0,39		Significância = 0,77						n = 181	
Sala de professor	Bom	42	40,0	42	40,0	21	20,0	105	100,0
	Regular	20	35,1	25	43,9	12	21,1	57	100,0
	Ruim	8	53,3	3	20,0	4	26,7	15	100,0
	Não existe	3	42,9	3	42,9	1	14,3	7	100,0
Teste gama = 0,001		Significância = 0,99						n = 184	
Sala de direção	Bom	42	42,9	40	40,8	16	16,3	98	100,0
	Regular	17	30,4	21	37,5	18	32,1	56	100,0
	Ruim	8	50,0	7	43,8	1	6,3	16	100,0
	Não existe	5	35,7	6	42,9	3	21,4	14	100,0
Teste gama = -0,10		Significância = 0,31						n = 184	
Secretaria/ administração	Bom	46	41,4	44	39,6	21	18,9	111	100,0
	Regular	18	32,1	24	42,9	14	25,0	56	100,0
	Ruim	8	53,3	5	33,3	2	13,3	15	100,0
	Teste gama = -0,05		Significância = 0,68						n = 182

continua...

...continuação.

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto		N°	%
		N°	%	N°	%	N°	%		
Cozinha	Bom	36	40,4	37	41,6	16	18,0	89	100,0
	Regular	23	38,3	20	33,3	17	28,3	60	100,0
	Ruim	14	38,9	17	47,2	5	13,9	36	100,0
Teste gama = -0,03		Significância = 0,78						n = 185	
Sala de leitura	Bom	33	36,7	34	37,8	23	25,6	90	100,0
	Regular	25	42,4	21	35,6	13	22,0	59	100,0
	Ruim	9	33,3	16	59,3	2	7,4	27	100,0
Teste gama = 0,10		Significância = 0,35						n = 176	
Despensa	Bom	10	43,5	9	39,1	4	17,4	23	100,0
	Regular	6	40,0	3	20,0	6	40,0	15	100,0
	Não existe	50	36,5	59	43,1	28	20,4	137	100,0
Teste gama = -0,02		Significância = 0,87						n = 175	
Sanitários de alunos	Bom	29	36,7	32	40,5	18	22,8	79	100,0
	Regular	22	38,6	20	35,1	15	26,3	57	100,0
	Ruim	22	44,0	23	46,0	5	10,0	50	100,0
Teste gama = 0,12		Significância = 0,20						n = 186	
Sanitários de funcionários	Bom	35	36,8	38	40,0	22	23,2	95	100,0
	Regular	25	40,3	25	40,3	12	19,4	62	100,0
	Ruim	8	36,4	10	45,5	4	18,2	22	100,0
Teste gama = 0,05		Significância = 0,64						n = 179	

As condições de funcionamento das instalações das escolas selecionadas se mostraram mais precárias (nas categorias *ruim* e *regular*) em unidades de ensino de nível *baixo* de violência – Isso pôde ser observado em 11 dos 16 aspectos analisados. As referidas condições de funcionamento em escolas com nível *alto* de violência estão preponderantemente na categoria *regular*. A situação mais crítica, no que se refere não só as condições assinaladas (observadas através da categoria *ruim*), mas também à falta de algumas instalações (observadas através da categoria *não existe*), está majoritariamente nas escolas de nível *médio*.

Não aparecem surpresas quando partimos para testes estatísticos, nem quando se fazem cruzamentos entre índices *de violência* e *de condições de funcionamento das instalações*,²¹³ nem quando, separadamente, cruzamentos foram feitos entre cada uma

²¹³ Esse índice foi calculado, considerando as 16 instalações focalizadas, e utilizando o teste *alpha*, cujo valor standardizado foi 0,82 (ver ANEXO IV, p. 286-287). No cruzamento dos índices *de violência* e *de condições de funcionamento das instalações*, foram utilizados os testes *gamma* e *somers'd*. No primeiro teste, o valor e a significância foram, respectivamente, 0,06 e 0,81. No segundo, 0,01 e significância 0,81 (ver Tabelas XCIX e C, p. 267 – ANEXO III B).

das variáveis e os índices de violência observados. Não apareceram, em quaisquer dos casos assinalados, correlações com significância do ponto de vista estatístico.

A partir dos resultados dos testes feitos com a amostra selecionada, não haveria razão para reafirmar o que comumente se verifica na literatura sobre violência nas escolas. Melhor dizendo: as atuais condições das instalações dessas escolas não se constituem em fatores que justifiquem o surgimento e/ou disseminação de violência nas unidades de ensino selecionadas.

4.4 Os equipamentos

Finalizando a análise das *condições de instalação do prédio escolar*, foram verificados *existência e estado de conservação*, nas 186 escolas, de 12 *equipamentos*:

1. Televisão
2. Videocassete
3. Antena parabólica
4. Mimeógrafo
5. Máquina fotocopadora
6. Projetor de *slides*
7. Retroprojektor
8. Máquina de datilografia
9. Aparelho de som
10. Telefones
11. Computadores na administração
12. Computadores para alunos

As respostas obtidas foram sistematizadas e se encontram na Tabela a seguir.²¹⁴

²¹⁴ Confere ANEXO III A, p. 252-254.

Tabela 5.4.1 – Existência e estado de conservação dos equipamentos de escolas da RMR em 2002

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO								TOTAL	
	DOS EQUIPAMENTOS									
	Bom		Regular		Ruim		Não Existe		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Televisão	130	70,3	26	14,0	19	10,3	10	5,4	185	100,0
Videocassete	111	60,0	33	17,8	23	12,4	18	9,7	185	100,0
Antena parabólica	71	38,4	26	14,0	58	31,4	30	16,2	185	100,0
Mimeógrafo	86	46,7	50	27,2	32	17,4	16	8,7	184	100,0
Máquina fotocopadora	30	16,4	1	0,5	6	3,3	146	79,8	183	100,0
Projetor de slides	42	23,1	11	6,0	12	6,6	117	64,3	182	100,0
Retroprojetor	109	58,6	16	8,6	9	4,8	52	28,0	186	100,0
Máquina de datilografia	59	32,1	50	27,2	50	27,2	25	13,5	184	100,0
Aparelho de som	118	63,8	33	17,8	16	8,6	18	9,8	185	100,0
Telefones	96	52,2	24	13,0	11	6,0	53	28,0	184	100,0
Computadores na administração	141	75,8	23	12,4	7	3,8	15	8,1	186	100,0
Computadores para alunos	42	23,0	10	5,5	4	2,2	127	69,3	183	100,0

Percebe-se, inicialmente, que parcela considerável das escolas (entre 64,3 e 79,8%) não possui três equipamentos: *máquina fotocopadora*, *projetor de slides* e *computadores para os alunos*. Os dois primeiros equipamentos considero que se incluem em aspectos de sofisticação em unidades de ensino, sobretudo em regiões pobres do Brasil, sejam elas públicas ou particulares. O raciocínio feito no que se refere às *instalações sofisticadas*, também aqui pode ser repetido no que se refere a esses dois tipos de equipamentos. A inexistência, nesses casos, não deve – no meu entender – ser considerada como uma “falha”, sobretudo no segundo caso (*projetor de slides*), que além de sofisticado parece em desuso, haja vista avanços tecnológicos na área de informática. Especificamente no caso do terceiro – *computadores para alunos* –, não

se pode considerar uma sofisticação, sobretudo nos dias de hoje. Podemos, de fato, considerar essa falta como um atraso tecnológico.

Quanto aos demais equipamentos, no geral não se apresentam novidades em relação às análises anteriores: os maiores registros se concentram nas categorias *bom* e *regular*. Apenas dois casos destoam do conjunto: *antena parabólica* e *máquina de escrever*, que apresentam resultados relativamente expressivos, considerando que os registros na categoria *ruim* chegam a se igualar ou a superar os obtidos no *regular*.

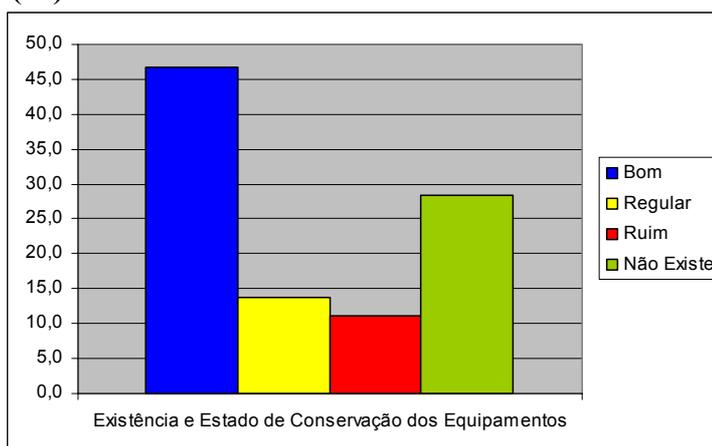
Sem querer me estender muito nos porquês da insuficiência de conservação desses equipamentos – já que isso, como veremos adiante, não trará implicações significativas para a análise da violência nas escolas –, farei apenas breves comentários. É perfeitamente possível que *máquina de escrever* não esteja entre os equipamentos mais conservados da escola. Além de serem muito antigas, parecem praticamente em desuso: é só observar a Tabela anterior e constatar que, do conjunto das 186 escolas, 171 possuem computadores. E mais: desse quantitativo, o estado de conservação dos computadores (entre as categorias *bom* e *regular*) se apresenta para 164 escolas. Não há por que ficar aqui acrescentando mais reflexões sobre o assunto.

Como as antenas parabólicas não podem ser consideradas um equipamento em extinção e existem para 167 escolas, é de se perguntar por que quase um terço das escolas possuem esse equipamento em estado considerado insuficiente (*ruim*). Se observo a Tabela anterior, não consigo “arrancar” explicações. Invoco, nesse momento, a experiência que tenho no magistério, sobretudo como capacitadora de docentes e diretores. No decorrer dessas experiências, não raro ouvi diretores insatisfeitos com os *kits televisivos* (TV, videocassete e antena parabólica), recebidos das secretarias de educação. E alguns explicavam que, mais especificamente no caso da *antena*, o “presente” causava transtornos para a administração das escolas.

Mormente porque a instalação desse equipamento exigia infra-estrutura que uma parte das escolas não possui, como adequada instalação elétrica ou até mesmo espaço. E as antenas ficavam num canto qualquer, sem uso, ocupando, às vezes, espaço de recreação dos alunos. Uma diretora chegou a mencionar, numa das capacitações que ministrei, que estava apavorada com o que ela chamou de “presente de grego”. Ela se referia à antena que havia chegado para a escola e que nem podia e nem estava no seu local de destino. A pequena unidade de ensino que dirigia não tinha espaço para “encostar” a antena. E, para piorar, essa escola, no momento de chegada da antena, sequer tinha telhado.

Retomando a análise sobre a *existência e estado de conservação dos equipamentos* das 186 escolas, observa-se que, apesar das faltas e de algumas insuficiências, o saldo parece positivo para a maioria das unidades de ensino consideradas – o que pode ser visualizado no Gráfico que segue.

Gráfico 5.4.1 – Existência e estado de conservação dos equipamentos de escolas da RMR em 2002 (%)



Particularmente nos GFs, não houve menções a problemas com relação aos equipamentos das escolas. Esse assunto sequer foi mencionado pelos dirigentes entre

os *principais problemas* das instituições nas quais trabalhavam. Também não confeccionei, para a dinâmica do grupo final, uma ficha constando esse possível problema, pois havia aspectos mais importantes para priorizar na análise da violência nas escolas. A partir da análise quantitativa, já era possível prever que a inexistência e conservação de equipamentos das instituições, no geral, não se constituíam como um problema e, muito menos, atrelado à violência nas escolas, como pode ser observado na Tabela a seguir.²¹⁵

Tabela 5.4.2 – Existência e estado de conservação dos equipamentos de escolas da RMR em 2002 de acordo com o índice de violência

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto		N°	%
		N°	%	N°	%	N°	%		
Televisão	Bom	53	40,8	53	40,8	24	18,5	130	100,0
	Regular	7	26,9	13	50,0	6	23,1	26	100,0
	Ruim	10	52,6	3	15,8	6	31,6	19	100,0
	Não existe	3	30,0	5	50,0	2	20,0	10	100,0
Teste gama = -0,09 Significância = 0,44								n = 185	
Videocassete	Bom	49	44,1	42	37,8	20	18,0	111	100,0
	Regular	8	24,2	21	63,6	4	12,1	33	100,0
	Ruim	12	52,2	3	13,0	8	34,8	23	100,0
	Não existe	4	22,2	8	44,4	6	33,3	18	100,0
Teste gama = -0,18 Significância = 0,09								n = 185	
Antena parabólica	Bom	28	39,4	31	43,7	12	16,9	71	100,0
	Regular	11	42,3	11	42,3	4	15,4	26	100,0
	Ruim	27	46,6	23	39,7	8	13,8	58	100,0
	Não existe	7	23,3	10	33,3	13	43,3	30	100,0
Teste gama = -0,13 Significância = 0,17								n = 185	
Mimeógrafo	Bom	33	38,4	35	40,7	18	20,9	86	100,0
	Regular	20	40,0	21	42,0	9	18,0	50	100,0
	Ruim	13	40,6	12	37,5	7	21,9	32	100,0
	Não existe	5	31,3	7	43,8	4	25,0	16	100,0
Teste gama = -0,015 Significância = 0,87								n = 184	
Máquina fotocopadora	Bom	11	36,7	14	46,7	5	16,7	30	100,0
	Não existe	57	39,0	57	39,0	32	21,9	146	100,0
Teste gama = -0,02 Significância = 0,92								n = 176	
Projektor de slides	Bom	19	45,2	16	38,1	7	16,7	42	100,0
	Regular	5	45,5	4	36,4	2	18,2	11	100,0
	Ruim	4	33,3	5	41,7	3	25,0	12	100,0
	Não existe	43	36,8	50	42,7	24	20,5	117	100,0
Teste gama = -0,10 Significância = 0,37								n = 182	

continua...

²¹⁵ Confere ANEXO III B, p. 273-277.

...continuação.

ASPECTOS OBSERVADOS	EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto		N°	%
		N°	%	N°	%	N°	%		
Retroprojetor	Bom	43	39,4	45	41,3	21	19,3	109	100,0
	Regular	6	37,5	7	43,8	3	18,8	16	100,0
	Ruim	6	66,7	2	22,2	1	11,1	9	100,0
	Não existe	18	34,6	21	40,4	13	25,0	52	100,0
Teste gama = -0,05 Significância = 0,62								n = 186	
Máquina de datilografia	Bom	26	44,1	23	39,0	10	16,9	59	100,0
	Regular	25	50,0	14	28,0	11	22,0	50	100,0
	Ruim	15	30,0	24	48,0	11	22,0	50	100,0
	Não existe	6	24,0	13	52,0	6	24,0	25	100,0
Teste gama = -0,17 Significância = 0,04								n = 184	
Aparelho de som	Bom	54	45,8	41	34,7	23	19,5	118	100,0
	Regular	10	30,3	15	45,5	8	24,2	33	100,0
	Ruim	5	31,3	8	50,0	3	18,8	16	100,0
	Não existe	4	22,2	10	55,6	4	22,2	18	100,0
Teste gama = -0,20 Significância = 0,04								n = 185	
Telefones	Bom	37	38,5	38	39,6	21	21,9	96	100,0
	Regular	10	41,7	11	45,8	3	12,5	24	100,0
	Ruim	4	36,4	5	45,5	2	18,2	11	100,0
	Não existe	20	37,7	21	39,6	12	22,6	53	100,0
Teste gama = -0,002 Significância = 0,98								n = 184	
Computadores na administração	Bom	55	39,0	55	39,0	31	22,0	141	100,0
	Regular	7	30,4	13	56,5	3	13,0	23	100,0
	Ruim	4	57,1	2	28,6	1	14,3	7	100,0
	Não existe	7	46,7	5	33,3	3	20,0	15	100,0
Teste gama = 0,08 Significância = 0,54								n = 186	
Computadores para alunos	Bom	20	47,6	13	31,0	9	21,4	42	100,0
	Regular	2	20,0	4	40,0	4	40,0	10	100,0
	Não existe	47	37,0	55	43,3	25	19,7	127	100,0
Teste gama = 0,04 Significância = 0,77								n = 179	

Em seis dos doze aspectos analisados, é em escolas com nível *baixo* de violência que se observam existência e estado de conservação dos equipamentos em estado insuficiente (categoria *ruim*). Essa insuficiência, nas escolas com nível *alto* de violência, só se encontra em três aspectos (televisão, videocassete e projetor de *slides*). Em escolas com nível *médio* de violência, a falta de equipamentos ou sua conservação no patamar apenas regular se observa pelo menos em nove dos doze aspectos.

Testes realizados entre índices *de violência* e *de conservação dos equipamentos*²¹⁶ apontam para correlações sem significância estatística.²¹⁷ Fazendo cruzamentos entre *índices de violência* e cada uma das *variáveis* separadamente, os resultados se repetem, exceto em *máquina de datilografia* e *aparelho de som*, que apresentam correlações aparentemente significativas, mas os valores dos testes se configuram em patamares de correlações desprezível e baixa.

Resumindo: a partir do observado nas 186 escolas da amostra, não se pode afirmar que violência nas escolas esteja associada às condições de funcionamento dos equipamentos focalizados.

²¹⁶ Índice obtido, considerando os 12 equipamentos, mediante realização do teste *alpha*, cujo valor estandardizado foi 0,71 (ver ANEXO IV, p. 287-288).

²¹⁷ Utilizando o teste *gama*, o valor encontrado da correlação foi -0,10 e a significância, 0,13. Utilizando o *somers'd*, o valor da correlação foi -0,083 e a sinificância, 0,13 (ver Tabelas CXVII e CXVIII, p. 273).

CAPÍTULO 6

RECURSOS HUMANOS

Dando prosseguimento ao estudo proposto nesta pesquisa, procurar-se-á verificar se há relações entre as condições de funcionamento dos recursos humanos das escolas públicas selecionadas e a ocorrência de incidentes observados nessas instituições. Nesse intuito, a análise levou em consideração cinco aspectos:²¹⁸

1) número insuficiente de professores para algumas disciplinas ou séries; 2) número insuficiente de pessoal administrativo (secretários e demais funcionários); 3) número insuficiente de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, orientador educacional, supervisor...); 4) rotatividade dos professores e 5) alto índice de faltas por parte dos professores.

Os aspectos referidos foram analisados mediante três critérios, cada um deles recebendo uma pontuação, como explicitado a seguir:

- **NÃO ACONTECEU** – 100 pontos;
- **SIM, MAS NÃO FOI GRAVE** – 50 pontos;
- **SIM, FOI GRAVE** – 0 ponto.

As respostas foram sistematizadas em Tabelas e Gráficos, inicialmente considerando, de um lado, os problemas referentes ao Quadro Docente e, de outro, os concernentes aos Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico. No final do capítulo, a abordagem reúne os recursos humanos em seu conjunto, verificando se as

²¹⁸ É bem verdade que outros aspectos poderiam ser acrescentados à análise. No entanto, como já disse, estou utilizando bancos de dados disponíveis em PE, os quais, levando em conta o objeto desta pesquisa, só me permitem aproveitar esses cinco aspectos. Não obstante as limitações, creio que a análise dos dados considerados neste capítulo responde a boa parte dos questionamentos que se colocam quando analisamos a violência nas escolas sob a ótica do funcionamento dos recursos humanos nelas existentes.

suas atuais condições de funcionamento – observadas através dos cinco indicadores selecionados – podem trazer implicações para a ocorrência e/ou disseminação de violência nas escolas analisadas. No decorrer da análise – tal como foi feito no Capítulo 5 –, a literatura sobre o assunto e os depoimentos obtidos nos GFs se farão presentes.

6.1 Quadro Docente

No Brasil, a ocorrência de violência nas escolas comumente tem sido associada a determinado tipo de postura adotada por professores, sobretudo dos anos 70 para cá, quando houve grande expansão da rede pública de ensino.²¹⁹ A escola pública brasileira, como se sabe, acolhe um grande contingente de estratos socialmente desfavorecidos da população. Considera-se que professores têm dificuldades em lidar com alunos oriundos de camadas sociais diferentes²²⁰ e, além do mais, faltam muito, deixando vários estudantes sem aulas²²¹.

A insuficiência de professores no Quadro Docente permanente é considerado um outro fator preocupante. Além dos óbvios problemas relacionados à oferta de ensino, a escassez de docentes tende a dificultar o andamento normal das atividades escolares, gerando, dentre outras coisas, a indisciplina nas escolas. Em algumas unidades de ensino observa-se que a maior parte do corpo docente é contratado em caráter temporário. *Trata-se, portanto, de uma população flutuante, com pouco tempo*

²¹⁹ É sabido que também houve, na década de trinta, expansão da rede pública. Reformas foram empreendidas, acolhendo reivindicações, por exemplo, dos chamados *Pioneiros da Educação Nova*. Mas foi só com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus que, legalmente, o Estado passou a ofertar, publicamente, ensino obrigatório de oito anos (da 1ª a 8ª séries) para todos, na faixa etária de 7 a 14 anos. A expansão tornou-se um pouco mais democrática quando a Constituição Federal de 1988 previu o atendimento anterior, sem limite de faixa etária.

²²⁰ PAIVA in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p. 88.

²²¹ LEÃO, 2000, *op. cit.*, p. 51-52.

*de trabalho na Unidade Escolar, que não tem possibilidade de participar da história da instituição, de modo a nela influir permanentemente.*²²² A rotatividade dos professores torna-se, em muitos casos, uma realidade constante.

No tocante ao *Quadro Docente* das 186 unidades de ensino da amostra, questionamentos foram feitos aos diretores, observando a ocorrência ou não dos três problemas anteriormente observados na literatura e sua eventual gravidade nos casos ocorridos. Os problemas e as avaliações obtidas se encontram na Tabela que segue.²²³

Tabela 6.1.1 – Problemas relacionados ao Quadro Docente de escolas da RMR no ano de 2002

PROBLEMAS	RESPOSTAS DOS DIRETORES						TOTAL	
	Não aconteceu		Sim, mas não foi grave		Sim, foi grave		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
Número insuficiente de professores	56	31,0	71	39,2	54	29,8	181	100,0
Rotatividade dos professores	125	69,8	46	25,7	8	4,5	179	100,0
Alto índice de faltas por parte dos professores	41	22,5	100	55,0	41	22,5	182	100,0

Número insuficiente de professores para algumas disciplinas ou séries se configura como problema para a maior parte dos 181 dirigentes (69%) que responderam o questionário,²²⁴ sendo considerado *grave* para quase um terço das escolas focalizadas. Foi esse problema, aliás, um dos primeiros citados nos dois grupos

²²² FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p. 116.

²²³ As frequências obtidas no SPSS se encontram no ANEXO III A, Tabelas L, LIII e LIV, p. 254-255.

²²⁴ Lembro que, apesar de a amostra conter questionários de 186 diretores, alguns destes deixaram respostas em branco. Por isso, podem aparecer diferentes quantitativos finais, nesta e em outras tabelas analisadas no decorrer deste Capítulo.

focais, seja pelos integrantes das escolas com mais incidentes de violência, seja pelos integrantes das unidades de ensino com menos incidentes.

– *O que mais? Tem mais algum problema?*
 – *Professor, né? Quando a gente não tem professor a turma fica vagando ...*
 – *Mas essa falta de professor que vocês estão dizendo é ...*
 – *Falta de professor no Quadro. Escassez, no Quadro.*
 – *No Quadro mesmo. E eles não vinham e, quando vinham, era 3 meses após, às vezes chega final do ano sem ocorrer disciplina, certo? E o professor não chega. Existe uma situação chamada cota, cota para as escolas. Terminou a cota, aí você se vire! Não existe uma explicação. Quando chega o ano, acabou a cota, não existe mais cota.*

(GF1 – diálogo entre uma moderadora do GF²²⁵ e diretores)

– *Não tem professor na escola.*
 – *...porque é a questão da... de respeito mesmo, da auto-estima. De você saber... de tratar, né? De gostar, de você tá ali, de trabalhar com as pessoas que estão ali cansadas, né? O problema está sendo mais de escassez.*
 – *É. Na minha realidade...*
 – *Na minha é escassez.*

(GF2 – diálogo entre diretores)

Por outro lado, *rotatividade de professores* não se apresenta como um problema para a maior parte dos 179 diretores que responderam o questionário. Em torno de um terço do quantitativo mencionado se deparou com essa dificuldade, mesmo assim só foi considerada *grave* em apenas oito escolas. Nos grupos focais, por exemplo, a *rotatividade dos professores* não foi sequer mencionada entre os *principais problemas das escolas*. Tal como pudemos observar anteriormente, quando se fala de problema em relação ao corpo docente, um aspecto considerado primordial não é o

²²⁵ Os GFs contaram com a participação de duas moderadoras, sendo a autora desta pesquisa uma delas, conforme se explicita em nota do ANEXO I, p. 239.

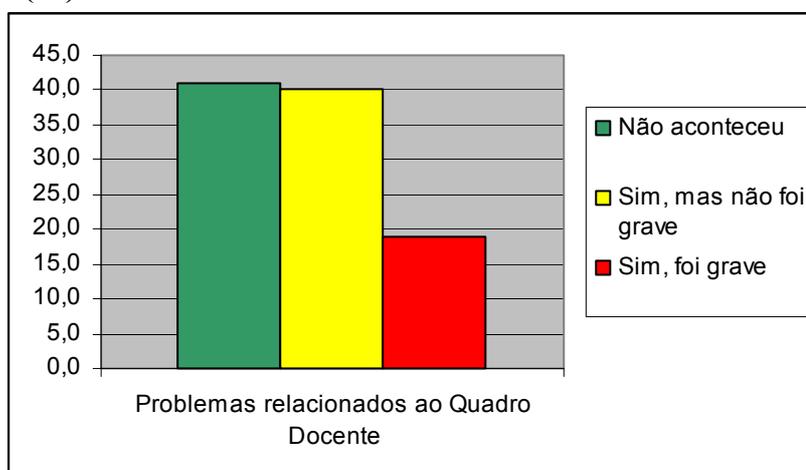
fato de se ter que fazer substituições uma, duas, três ou mais vezes ao ano, mas sim o de não ter como fazê-las, considerando a *escassez no quadro docente*.

Aparentemente, a partir do observado na Tabela anterior, o maior problema registrado é o do *alto índice de faltas por parte dos professores* – o que se verifica em 77,5% das respostas obtidas e considerado, como veremos adiante, como um dos fatores selecionados pelos dirigentes como propiciador de violência nas escolas. Em um GF, um dirigente se refere ao problema como o mais relevante, depois da escassez dos docentes.

Depois da ausência do professor [escassez]... um problema também é que alguns professores da escola faltam, alguns faltam. Ai vêm capacitação, as assembléias, que uns vão outros não vão. Isso também é ruim pra escola.
(GF1 – depoimento de um dos diretores)

Considerando o conjunto dos problemas, eles se fazem presentes para quase 60% das escolas, sendo considerados *graves* para quase 20% delas, conforme pode ser visto no Gráfico a seguir.

Gráfico 6.1.1 – Problemas relacionados ao Quadro Docente de escolas da RMR no ano de 2002 (%)



6.2 Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico

As deficiências atingem não só o Quadro Docente (professores e especialistas), mas também o Administrativo. Esses Quadros têm sido considerados não só insuficientes, como também mal informados e mal preparados para atuarem nas escolas.

*Faltam professores, funcionários administrativos, inspetores, porteiros, serventes, merendeiras, o que provoca uma sobrecarga de trabalho e funções para os profissionais que atuam nas escolas. Este problema – associado aos baixos salários e conseqüente baixo status social dos profissionais, à falta de (...) oportunidades de educação continuada para professores e funcionários, (...) – acaba por causar, nos meios educacionais, um mal-estar que se reflete nas relações que se estabelecem no interior das escolas.*²²⁶

Para um bom funcionamento das escolas, necessário se faz, portanto, providenciar o equacionamento do número necessário de funcionários por unidade de ensino, preenchendo os quadros de acordo com a necessidade²²⁷. Tal iniciativa aparece como um importante passo na tentativa de evitar conflitos interpessoais que acabam por criar um ambiente propício a determinadas situações de desordem nas escolas.

No que concerne especificamente às respostas obtidas nos questionários do SAEPE, insuficiências nos Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico aparecem quantitativamente como algo mais preocupante do que o encontrado no Quadro Docente. Em mais de 70% das escolas os registros do problema se fazem presentes, sendo *grave* para aproximadamente 40% das unidades de ensino da amostra, mais

²²⁶ CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, *op. cit.*, p. 44. FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p.116-117.

²²⁷ FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p. 118.

acentuadamente no que diz respeito ao Quadro Administrativo, conforme pode ser visto a seguir.²²⁸

Tabela 6.2.1 – Problemas relacionados aos Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico de escolas da RMR no ano de 2002

PROBLEMAS	RESPOSTAS DOS DIRETORES						TOTAL	
	Não aconteceu		Sim, mas não foi grave		Sim, foi grave			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Número insuficiente de pessoal administrativo	38	20,9	70	38,5	74	40,6	182	100,0
Número insuficiente de pessoal de apoio pedagógico	49	27,2	63	35,0	68	37,8	180	100,0

Nos grupos focais, as dificuldades relacionadas à escassez nos *Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico* emergiram, espontaneamente, entre os *principais problemas das escolas*. Depoimentos a esse respeito não faltaram. Vejamos alguns:

No meu caso mesmo, urgente é a falta de pessoas qualificadas pra trabalhar (...) de gente qualificada, por exemplo, no apoio pedagógico. Por exemplo, eu tou na escola, numa escola um pouquinho maior do que a dela, a escola tem 2.000 alunos, se aproximava disso até o ano passado quando eu tinha um anexo, agora não. Mas eu passei muito tempo sozinho, nunca tive apoio pedagógico. Recebi é... há um ano e meio atrás, eu recebi uma... só uma, uma educadora de apoio.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

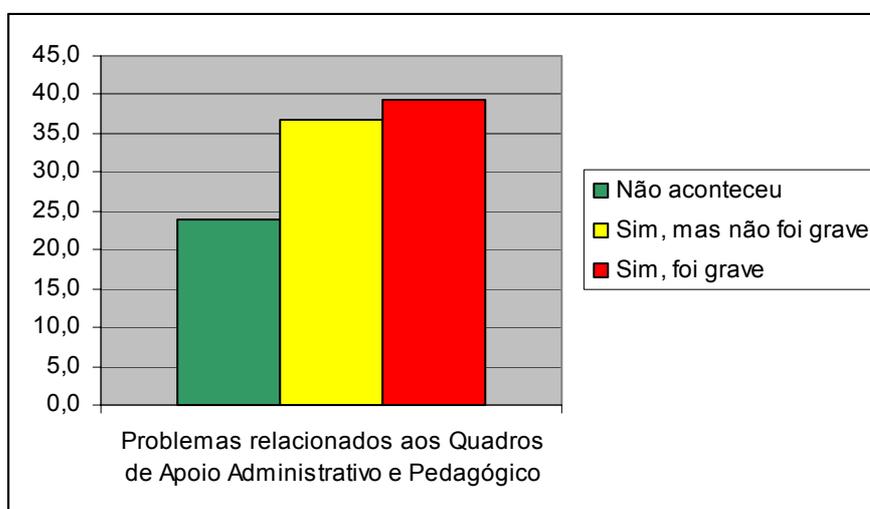
Falta de recursos humanos. A gente tem um biblioteca, mas não tem quem fique na biblioteca. A gente tem um vídeo e uma TV e não tem quem trabalhe isso aí. A gente tem um aluno que tem problemas, precisaria de um psicólogo, a gente não tem essa pessoa que ajude.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

²²⁸ As frequências obtidas se encontram no ANEXO III A, Tabelas LI e LII, p. 254-255.

Nos grupos focais, dificuldades com *escassez de recursos humanos* da escola são mais numerosamente relatadas quando dizem respeito aos docentes, mas, considerando as respostas obtidas nos questionários, os problemas aparentam não só ser mais numerosos, como também mais *graves* no tocante aos *Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico*, conforme Gráfico a seguir.

Gráfico 6.2.1 – Problemas relacionados aos Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico de escolas da RMR no ano de 2002



6.3 Recursos humanos e violência nas escolas

Uma pergunta pertinente neste momento é: em que medida esses problemas relacionados aos *Quadros Docente, Administrativo e de Apoio Pedagógico* estariam, de fato, influenciando nos índices de violência das escolas? As respostas obtidas, através dos resultados das correlações, estão sistematizadas a seguir.²²⁹

²²⁹ Os cruzamentos podem ser encontrados no ANEXO III B, p. 278-280.

Tabela 6.3.1 – Problemas relacionados aos Recursos Humanos de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com os índices de violência nas unidades de ensino

PROBLEMAS COM RECURSOS HUMANOS	RESPOSTAS DOS DIRETORES	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto		Nº	%
		Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Número insuficiente de professores	Não aconteceu	29	51,8	21	37,5	6	10,7	56	100,0
	Sim, mas não foi grave	29	40,8	24	33,8	18	25,4	71	100,0
	Sim, foi grave	14	25,9	27	50,0	13	24,1	54	100,0
		Teste gama = -0,27		Significância = 0,002				n=181	
Número insuficiente de pessoal administrativo	Não aconteceu	15	39,5	14	36,8	9	23,7	38	100,0
	Sim, mas não foi grave	30	42,9	29	41,4	11	15,7	70	100,0
	Sim, foi grave	27	36,5	30	40,5	17	23,0	74	100,0
		Teste gama = -0,051		Significância = 0,63				n=182	
Número insuficiente de pessoal de apoio pedagógico	Não aconteceu	21	42,9	20	40,8	8	16,3	49	100,0
	Sim, mas não foi grave	21	33,3	27	42,9	15	23,8	63	100,0
	Sim, foi grave	30	44,1	25	36,8	13	19,1	68	100,0
		Teste gama = 0,013		Significância = 0,89				n=180	
Rotatividade dos professores	Não aconteceu	49	39,2	53	42,4	23	18,4	125	100,0
	Sim, mas não foi grave	20	43,5	15	32,6	11	23,9	46	100,0
	Sim, foi grave	1	12,5	4	50,0	3	37,5	8	100,0
		Teste gama = -0,09		Significância = 0,46				n=179	
Índice de faltas por parte dos professores	Não aconteceu	18	43,9	17	41,5	6	14,6	41	100,0
	Sim, mas não foi grave	41	41,0	36	36,0	23	23,0	100	100,0
	Sim, foi grave	13	31,7	19	46,3	9	22,0	41	100,0
		Teste gama = -0,12		Significância = 0,21				n=182	

Uma primeira observação que pode ser feita é que, no nível *alto* de violência, geralmente se concentram os menores registros de não-ocorrência dos problemas. Por outro lado, os problemas sempre acontecem, sejam graves, ou não. No nível *médio* de

violência, os problemas – exceto no que se refere à *rotatividade de professores* (algo que não acontece para 42,4% dessas escolas) – insinuam-se com mais frequência, sejam eles *grave* (sobretudo com relação ao número insuficiente de professores), ou não (principalmente no que concerne a pessoal administrativo e de apoio pedagógico). Comumente, são nas escolas de nível *baixo* de violência que as dificuldades inexistem com percentual não inferior a 39,2% (rotatividade dos professores). A não-ocorrência dos problemas, nesse nível, é mais frequente no que se refere aos docentes, mais particularmente no que diz respeito a número insuficiente (51,8% das escolas não sofrem com essa questão) e a índice de faltas (algo que não acomete 43,9% dessas unidades de ensino).

Pode-se afirmar, a partir da Tabela anterior, que *rotatividade de professores*, não é considerado como aspecto preocupante em escolas de nível *alto* de violência. 18,4% não possuem o “problema” e este só foi considerado *grave* para um percentual de 37,5% dessas instituições. Aliás, de acordo com depoimentos de integrantes dos grupos focais, a *rotatividade* não seria, em si, um *problema*; pelo contrário, existindo, seria uma das *soluções* para diminuir a violência nas escolas:

– *Rotatividade de professores na escola...*
 – *Eu não vejo como causa (...) porque se saiu [professor] e entrou outro, isso não gera violência, o que gera é sair um e não vir [outro].*
 (GF1 – trecho de diálogo entre diretores)

A falta de professores, seja por *escassez* no Quadro Docente, seja pela *pouca frequência* de alguns desses profissionais às escolas em que estão lotados, é que é considerado relevante para os dirigentes, sobretudo nos níveis *médio* e *alto* de violência. Na dinâmica de ordenação das fichas, selecionando os fatores geradores de violência nas escolas, os dirigentes colocaram os dois problemas citados praticamente lado a lado entre os cinco primeiros mais relevantes.

– *Os professores faltam muito às aulas. E há professor que falta muito, é obrigatório [colocar isso como um fator de violência na escola].*

– *Aí gera violência.*

– *Gera violência, porque o aluno fica desocupado.*

– *Exato.*

– *E a mente desocupada é a oficina do demônio.*

– *Exato.*

(risos)

(GF1 – diálogo entre diretores)

– *... a falta de professor gera a falta de disciplina do aluno. Porque, se o professor tá na sala com seu aluno, ele tá lá assistindo à aula dele; se houver algum bate-papo, é dentro da sala, ali, é só pra aquele universo. Agora, falta 3 professores e eu tenho 120 alunos do lado de fora, não tem condições.*

– *Não tem condições.*

– *Porque você bota o educador de apoio prum lado, o supervisor pro outro, eu não tenho nada disso. Ai, vai eu... tomar conta ... Porque senão quem está na escola não consegue dar aula.*

(GF1 – diálogo entre diretores)

– *Esse número insuficiente de professores eu acho que vem primeiro do que esse [falta de professor]. Sabe por quê? Porque veja: o número insuficiente de professores significa que tem disciplina sem o professor e esse aqui é aquele que tem o professor e ele falta muito.*

– *Eles estão muito ligados, mas esse [falta de professor/escassez] é o problema maior.*

– *Não é um problema só. Estão muito ligados.*

– *Eles são muito parecidos. Acarretam a mesma coisa.*

(GF2 – diálogo entre diretores)

Ainda observando a Tabela anterior, *número insuficiente de pessoal dos Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico* não acontece em maior proporção (em torno de 40%) para escolas de níveis *baixo* e *médio* de violência. No nível alto de violência, o problema se apresenta com maior gravidade apenas para 23% de escolas no concernente a Quadro Administrativo.

Vale registrar ainda que, no tocante à *escassez de recursos humanos* de uma forma geral, os integrantes dos GFs incluíram a *falta de supervisor responsável pela disciplina dos alunos* entre os fatores propiciadores de violência nas escolas. Só não ficou muito claro se esse supervisor integraria o *Quadro Administrativo* ou o *de Apoio Pedagógico*. Se teria que ter alguma formação docente para, por exemplo, substituir um professor faltoso ou se seria apenas um funcionário para cuidar da disciplina. Na verdade, de acordo com diálogos ocorridos durante a ordenação dos fatores referidos por um dos GFs, essa figura do *supervisor de disciplina* poderia se encaixar tanto num *Quadro* como no outro.

– ... *Porque quando o professor falta, se não tem isso aqui [supervisor de disciplina]...*
 – *Gera, gera... esse aqui [supervisor de disciplina] é muito importante, porque quando esse aqui [professor] falta, tendo esse [supervisor de disciplina], sobe aula (...) pede pra passar um exercício.*
 (...)
 – *Mas mesmo com o professor, esse aqui [supervisor de disciplina] é muito importante. Porque o diretor tá lá pra fora, sai pra resolver as coisas, o responsável (...), esse de disciplina da escola, como auxiliar de disciplina, ele faz um trabalho muito bom.*

(GF2 – trecho de diálogo entre diretores)

Na literatura pertinente ao assunto, também ressalta-se a importância na formação de um corpo de funcionários adremente preparados para tarefas tais como vigilância de alunos, coibindo brigas, ameaças e agressões dos colegas e professores e deprecação dos prédios escolares.²³⁰ Proposta desse tipo surge não só tendo como alvo a formação de funcionários administrativos, mas também a de professores.

²³⁰ OLIVEIRA, Luciano. Escola e Violência: algumas observações para cair na real, In: *Anais do Seminário Escola sim! Violência não!* Recife: Secretaria de Educação e Esportes, ago. /set. 1998, p. 107-108. No Japão, medida similar à proposta, foi colocada em prática com êxito: *Na década de 80, as questões da violência escolar e da delinqüência entraram em declínio, devido ao enrijecimento das medidas de controle adotadas pela comunidade local e à supervisão e ao controle mais severos dos alunos por parte das escolas.* (MORITA in DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.), 2002a, p. 117.)

A carência de recursos humanos, através do até então observado, insinua-se como questão candente no que diz respeito ao combate à violência nas escolas. Nos grupos focais, por exemplo, a questão foi analisada não só pelo prisma da escassez nos *Quadros*, mas principalmente no que diz respeito ao preparo dos variados profissionais para o enfrentamento da violência nas instituições públicas de ensino. Assim, *falta de capacitação dos recursos humanos da escola para lidar com a violência*, na dinâmica da ordenação dos fatores atrelados à violência nas escolas, aparece em primeiro lugar no GF1 (grupo focal composto por diretores de escolas com menos incidentes de violência) e, em segundo lugar, no GF2 (grupo focal composto por diretores de escolas com mais incidentes de violência).

Essa questão da capacitação dos recursos humanos para lidar com a violência nas escolas tem sido também enfocada na literatura internacional. Julga-se necessário tratar a temática da violência escolar no âmbito das políticas de formação de professores, seja na América, seja na Europa. Considera-se urgente formar melhor os educadores (...) *para evitar a violência na escola e lidar melhor com ela.*²³¹ Esse tipo de política tem sido considerado importante não só na formação inicial, mas na continuada, em cursos de aperfeiçoamentos, especializações e capacitações em geral.

Após esse percurso, considerando os dados *brutos* obtidos nos questionários, o que dizem os diretores integrantes do grupos focais e a literatura pertinente, creio que seria pertinente perguntar: o que revelam os testes estatísticos realizados com as cinco variáveis relativas aos recursos humanos, destacadas nas Tabelas anteriores?

Em primeiro lugar, os cruzamentos feitos entre *índices de violência* apresentados pelas escolas e *índice de condições de funcionamento dos recursos*

²³¹ ROYER, Égide. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs.), 2002a, *op. cit.* p. 253.

humanos,²³² além de sinalizarem para correlações *baixa* e *desprezível*, não apresentaram significância estatística.²³³

Como ficou registrado na Tabela anterior, cruzamentos foram feitos entre os índices de violência e cada uma das variáveis consideradas separadamente. Desta feita, foi possível detectar que há uma *correlação negativa baixa* – estatisticamente significativa – entre *adequação do número de professores* e *índices de violência* nas escolas. Dito de outra forma: do ponto de vista estatístico, pode-se afirmar que, quanto menor for o número de professores no Quadro (ou quanto maior for a escassez de professores), maior será a violência.

No tocante aos outros cruzamentos, as hipóteses não foram corroboradas, já que não apresentaram significância estatística.

Por fim, as abordagens, tanto qualitativa quanto quantitativa, levam-nos a refletir ou, pelo menos, a sugerir que repensemos o discurso, inclusive acadêmico, sobre a problemática da violência nas escolas. Como pudemos observar neste Capítulo, pelo menos quatro entre cinco fatores apontados como propiciadores de violência nas escolas – apesar das evidências na literatura e em alguns depoimentos dos diretores nos GFs – não se sustentam após ser submetidos a testes empíricos (considerando a realidade observada na amostra de 186 escolas da RMR). Um deles – *rotatividade dos professores* –, além de não resistir a testes estatísticos, foi um dos primeiros problemas a ser descartado como propiciador de violência nas escolas pelos integrantes dos grupos focais – e com explicações que podem ser consideradas, até certo ponto, de fácil convencimento.

²³² Índice obtido, considerando os cinco problemas relativos ao *Quadro de Recursos Humanos* das escolas, mediante realização do teste *alpha*, cujo valor standardizado foi 0,61. Ver ANEXO IV, p.289.

²³³ Foram utilizados os testes *gamma* e *somers'd*. No primeiro teste, o valor e a significância foram, respectivamente, -0,12 e 0,08. No segundo, o valor foi -0,09 e a significância, 0,08. Ver ANEXO III B, Tabelas CXXXI e CXXXII, p. 277.

Feita essa análise, passemos para a próxima, relativa à gestão escolar democrática e violência nas escolas.

CAPÍTULO 7

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A análise empreendida neste Capítulo procurará verificar se existe correlação entre gestão escolar democrática e os índices de violência observados nas 186 escolas da amostra selecionada para esta pesquisa.

A gestão escolar democrática será aqui entendida como uma

(...) gestão em que participam do processo de tomada de decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola – além do diretor – professores, alunos, pais e/ou representantes da comunidade, visando à melhoria dos serviços que a unidade escolar pode oferecer aos seus usuários.²³⁴

A formulação do conceito citado levou em consideração não só a literatura referente à administração escolar sobretudo a partir 1980, como também o previsto em legislação pertinente ao tema: Constituições Estaduais/Leis Orgânicas de Municípios e dispositivos legais complementares. A gestão escolar democrática está, portanto, regulamentada em várias unidades federativas e em seus municípios, constituindo-se a sua formação como obrigação legal. E esse *novo* tipo de gestão tem sido considerado de alta relevância para a resolução de variados problemas da escola, incluindo-se, entre eles, o da violência nessas instituições.

Considera-se importante, no combate a esse tipo de fenômeno, a participação da comunidade e dos variados segmentos escolares (professores, alunos, funcionários...) na gestão escolar, através de canais institucionalizados, ou não, tais

²³⁴ MACIEL, Maria. *Gestão Escolar Democrática*. Os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Recife. Recife: UFPE, 1995. (Mestrado, dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da UFPE), p.34.

como Conselhos Escolares (CEs), grêmios estudantis, Associações de Pais e Mestres (APMs) e similares (eleição direta para dirigentes, por exemplo).²³⁵

Assim sendo, daqui por diante, utilizando inicialmente os dados obtidos na pesquisa quantitativa, será feita não só uma breve análise acerca da existência e funcionamento dos canais de participação referidos nas escolas selecionadas, como também serão verificadas possíveis correlações entre esses canais e a violência nas escolas. Nesse percurso, mais uma vez, a análise levará em consideração literatura pertinente ao tema e os depoimentos obtidos nos GFs.

7.1 Existência de canais de participação e violência nas escolas

Possivelmente por ser obrigatória a constituição dos Conselhos Escolares nas escolas públicas estaduais²³⁶ e municipais,²³⁷ cerca de 95% das unidades de ensino da amostra selecionada possuem esse canal de participação. Apenas sete unidades de ensino não cumprem a determinação legal – provavelmente porque a constituição desses Conselhos prevê representantes de segmentos variados das escolas, o que nem sempre é possível conseguir nas escolas.

Diferentemente dos Conselhos, as APMs são instituições mais antigas. De forma expressiva, apareceram nos anos 50/60 substituindo

(...) as caixas escolares, que tinham como finalidade principal fornecer material e alimento para crianças pobres. Mais tarde, as APMs assumiram a tarefa de substituir o Estado na manutenção da rede física das escolas e, muitas vezes, de pessoal. (...) Houve casos de

²³⁵ FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.* p. 119. MADEIRA, 1999, *op. cit.*, p. 61.

²³⁶ Os Conselhos foram regulamentados no estado de PE em 1993. Ver: PERNAMBUCO. Lei nº 11.014, de 28 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares na Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial [do Estado de Pernambuco]*, Recife, 28 dez. 1993, p.4.

²³⁷ No município do Recife, por exemplo, os Conselhos foram institucionalizados em 1992. Ver: RECIFE. Lei nº 15.709, de 26 de outubro de 1992. Cria os Conselhos Escolares nas escolas municipais do Recife. *Diário Oficial [da Cidade do Recife]*, Recife, 27 out. 1992, p. 2-3.

*APMs que reformaram toda a escola. Em 1971, a LDB oficializou as APMs.*²³⁸

Mas as APMs parecem instituições de muito pouca expressão, até mesmo porque são compostas por segmentos – pais e mestres – que já são previstos nos Conselhos. Pode-se dizer que algumas sobrevivem em pouco mais de 11% das 178 escolas que se posicionaram sobre o assunto nos questionários do SAEPE. A maior parte das escolas referidas (83,9%) não as possuem.

Ainda mais antigos do que as APMs e os Conselhos Escolares, os grêmios estudantis contam, mais recentemente, com formação incentivada pela literatura referente à gestão escolar democrática, sobretudo a partir dos anos 80 do século passado. Possuem também respaldo legal, através da Lei Federal nº 7.398/85, que (...) *assegura a organização do Grêmio Estudantil como entidade autônoma representativa dos estudantes, em qualquer escola do País, seja ela pública ou particular.*²³⁹

Não obstante estímulos como os assinalados, no conjunto das escolas selecionadas nesta pesquisa menos de 50% das instituições possuem grêmio estudantil.

Sintetizando, no que concerne à existência de canais de participação em escolas da RMR, os dados obtidos nos questionários se encontram a seguir.²⁴⁰

²³⁸ SPOSITO, Marília Pontes. As armadilhas da integração escola-comunidade. *Nova Escola*, maio de 1991, p. 23.

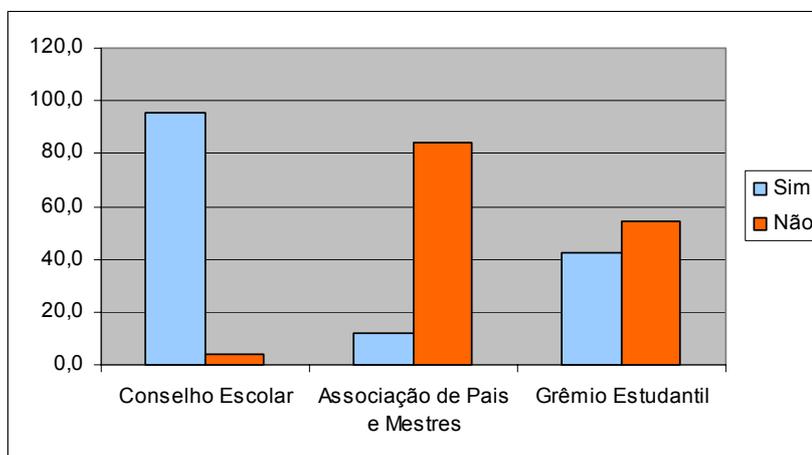
²³⁹ COORDENADORIA DO ENSINO DO INTERIOR – CEI – FAQ. *Grêmio Estudantil*. Disponível em: <http://edunet.sp.gov.br>. Acesso em 02 jan.2004.

²⁴⁰ Confere ANEXO III A, Tabelas LV, LVII e LIX, p.255-256.

Tabela 7.1.1 – Existência de canais de participação em escolas da RMR no ano de 2002

CANAIS DE PARTICIPAÇÃO	RESPOSTAS DOS DIRETORES				TOTAL	
	Sim		Não		Nº	%
	Nº	%	Nº	%		
Conselho Escolar	178	96,2	7	3,8	185	100,0
Associação de Pais e Mestres	22	12,4	156	87,6	178	100,0
Grêmios Estudantis	79	43,9	101	56,1	180	100,0

De fato, são os Conselhos escolares o canal de participação majoritário nas escolas públicas analisadas. Grêmios e APMs, sobretudo estas últimas, não são os canais mais utilizados por segmentos escolares como alunos, pais e mestres, como pode ser melhor visualizado no Gráfico.

Gráfico 7.1.1 – Existência de canais de participação em escolas da RMR no ano de 2002 (%)

Procurando, de forma bem ampla, situar a (in)existência desses canais de participação de acordo com os índices de violência apresentados pelas unidades de ensino, os resultados se apresentam da seguinte forma.²⁴¹

²⁴¹ Confere ANEXO III B, Tabelas CXXXVIII, CXL e CXLII, p. 280, 281 e 282, respectivamente.

Tabela 7.1.2 – Existência de canais de participação na gestão de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino

CANAL DE PARTICIPAÇÃO	RESPOSTAS DOS DIRETORES	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto		Nº	%
		Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Conselho Escolar	Sim	72	40,4	71	39,9	35	19,7	178	100,0
	Não	1	14,3	4	57,1	2	28,6	7	100,0
Teste gama = -0,40		Significância = 0,17						n = 185	
Associação de Pais e Mestres	Sim	6	27,3	9	40,9	7	31,8	22	100,0
	Não	62	39,7	65	41,7	29	18,6	156	100,0
Teste gama = 0,27		Significância = 0,15						n = 178	
Grêmios Estudantis	Sim	27	34,2	30	38,0	22	27,8	79	100,0
	Não	44	43,6	43	42,6	14	13,9	101	100,0
Teste gama = 0,24		Significância = 0,047						n = 180	

A existência de Conselhos é maior em escolas de nível *baixo* de violência. A ausência é maior em escolas onde a violência se encontra em níveis *médio* e *alto*. Já no que diz respeito às APMs, a maior parte dos registros de existência se encontram nos níveis *médio* e *alto* e os de ausência, nos níveis *baixo* e *médio* (embora com relação a este último nível a diferença entre existência e ausência de APMs seja de apenas 0,8%). No concernente aos grêmios, a situação é diferente: nos níveis *baixo* e *médio*, encontram-se os maiores registros tanto de ausência como de existência. A comparação entre os três gráficos a seguir ilustrará melhor a exposição.

Gráfico 7.1.2 – Existência de Conselhos Escolares em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%)

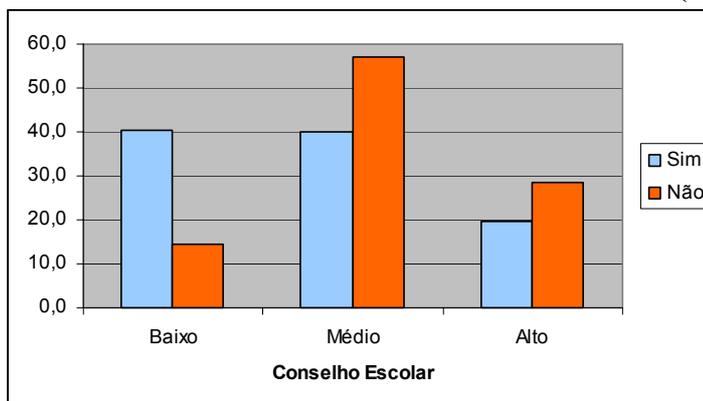


Gráfico 7.1.3 – Existência de APMs em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%)

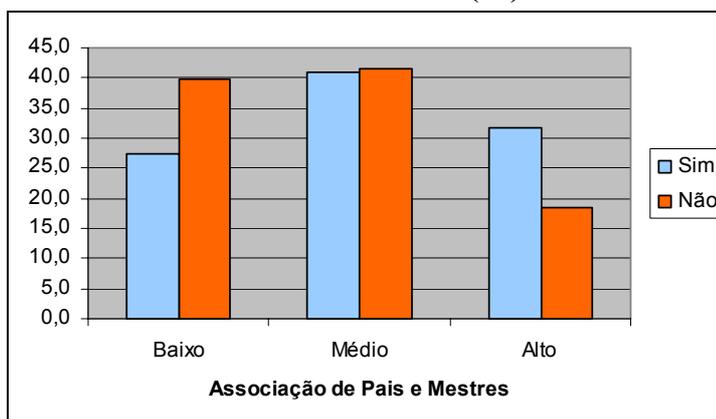
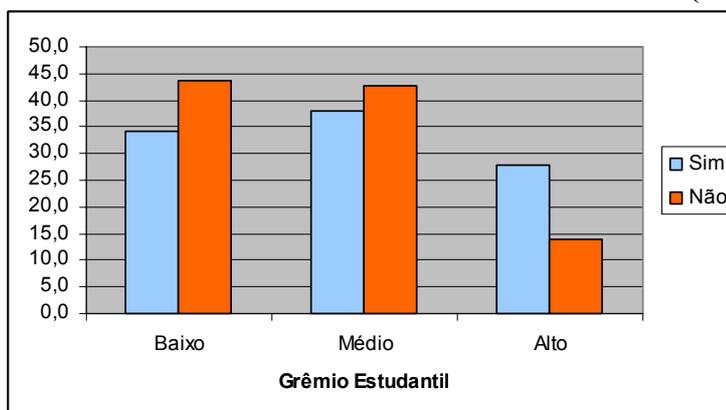


Gráfico 7.1.4 – Existência de grêmios estudantis em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%)



Uma análise possível do exposto até agora poderia nos levar à seguinte conclusão: onde existem Conselhos Escolares, a violência é menor. Pelo contrário, onde há APMs e grêmios, a violência é maior. No entanto, considero que a análise deva ser um pouco mais aprofundada, sobretudo no caso dos Conselhos, os quais – até mesmo por conta da obrigatoriedade legal de formação pelas escolas – podem existir, mas não estar funcionando.

Em análises sobre processo de democratização da gestão das escolas, por exemplo, essa diferença entre *existir* e *funcionar* deve ser considerada como relevante. Em pesquisa que realizei no Mestrado em Educação da UFPE sobre a formação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino do Recife,²⁴² pude verificar que a maior parte dos Conselhos existentes de fato não funcionavam: sequer se reuniam e, muito menos, para tomar decisões coletivas de cunho pedagógico. Por isso que, em texto posterior à dissertação referida, afirmei que o processo

*(...) que levou à formação dos CEs nas unidades escolares, apreendido mormente a partir do que ficou registrado nas atas das reuniões dos Conselhos, evidenciou o perfil de segmentos que se propunham a uma missão: cumprir a determinação de instalar os CEs. Na maioria das experiências não foi raro encontrar mais registros sobre o processo que levou à instalação dos Conselhos do que atas que testemunhassem o seu funcionamento.*²⁴³

E os dirigentes dessas escolas com gestão considerada democrática continuavam sobrecarregados com tarefas que tradicionalmente eram suas e, com a

²⁴² MACIEL, 1995, *op. cit.*

²⁴³ MACIEL, Maria. *Reflexões sobre experiências de gestão escolar democrática*. Recife, jan. 1999, p.5. mimeo.

obrigatoriedade de implementação da nova gestão, assumiam também as que deveriam ser exclusivas dos conselheiros. Normalmente, quando

(...) havia atuação dos conselheiros, não raro esta se concentrava em tarefas concernentes às festividades da escola. Questões relativas às avaliações pedagógicas do ano letivo e ao funcionamento do CE sempre acabavam ficando - segundo as atas analisadas e as reuniões presenciadas durante a pesquisa de campo - para uma reunião posterior.²⁴⁴

Assim sendo, experiências obtidas em pesquisas anteriores me levam a aprofundar um pouco a análise sobre as evidências já apresentadas em Tabela e Gráficos neste Capítulo. Talvez, mais importante do que fazer cruzamentos entre a existência de canais de participação e a violência nas escolas, é verificar se, onde esses canais existem, eles de fato funcionam; e, funcionando, como repercutem nos índices de violência dessas escolas. Considero esse procedimento bastante pertinente. E isso não só por conta da “desconfiança” que trago em relação à efetivação da gestão democrática através dos Conselhos. Mas também porque me reporto a dados que foram obtidos há quase uma década atrás. A realidade hoje pode ser outra. Quem sabe os Conselhos não estão funcionando na atualidade? Uma forma, mesmo que superficial, de avaliar isso é verificar se, uma vez instalados, esses Conselhos ao menos se reúnem anualmente com certa frequência. Esses dados estão disponíveis no banco do SAEPE e serão aqui retomados, levando em conta os propósitos desta pesquisa.

Considero também que o raciocínio utilizado para os Conselhos também é pertinente na abordagem das APMs. No caso dos grêmios, não disponho de dados sobre o seu funcionamento, mas disponho de outros que provavelmente ajudarão a

²⁴⁴ *Idem*, p. 6.

clarear as possíveis relações encontradas entre eles e a violência nas escolas. Há, outrossim, dados relativos à forma de ingresso dos dirigentes no cargo de direção – aspecto que tem sido considerado importante na discussão sobre a gestão escolar democrática e que aqui serão utilizados, verificando sua possível relação com os níveis de violência encontrados nas escolas selecionadas para compor a amostra desta pesquisa.

A seguir será feita a análise proposta nos parágrafos anteriores, abordando cada um dos quatro canais de participação citados separadamente.

7.2 Conselhos Escolares

No conjunto das escolas da amostra, os Conselhos Escolares se reuniram, no ano de 2002, numa frequência que vai de 0 a 15 vezes. Procurando estabelecer critérios para analisar a quantidade de ocorrências das reuniões, levei em conta, inicialmente, o que prevêm as leis que regulamentaram os Conselhos no estado e no município do Recife.²⁴⁵ Ambas consideram que as reuniões dos CEs devam se realizar, no mínimo, duas vezes por semestre – o que significa, no mínimo, quatro vezes ao ano. Assim sendo, reunindo-se abaixo do patamar estabelecido, considereei a frequência *raramente* (de uma a três vezes). Reunindo-se entre o mínimo previsto e até o dobro disso (de quatro a oito vezes), *frequentemente*. Para mais de oito reuniões, *muito frequentemente*. Obviamente que, não tendo se reunido sequer uma vez ao ano, a frequência adotada foi *nunca*. As respostas obtidas se encontram na próxima Tabela.²⁴⁶

²⁴⁵ PERNAMBUCO, 1995, *op. cit.* e RECIFE, 1992, *op. cit.*

²⁴⁶ Confere ANEXO III A, Tabela LVI, p. 255.

Tabela 7.2.1 – Frequência de reuniões realizadas pelos Conselhos de escolas da RMR no ano de 2002

FREQUÊNCIA DE REUNIÕES	RESPOSTAS DOS DIRETORES	
	Nº	%
Nunca	6	3,4
Raramente	89	50,9
Freqüentemente	65	37,1
Muito freqüentemente	15	8,6
Total	175	100,0

A maior parte dos Conselhos das escolas (54,3%) se reúne *nunca* ou *raramente*. Pouco mais que um terço dessas instituições fazem reuniões *freqüentemente* e apenas 8,6%, *muito freqüentemente*.

Observando essas frequências de acordo com os níveis de violência apresentados pelas escolas da amostra, os resultados são os seguintes:²⁴⁷

Tabela 7.2.2 – Frequência de reuniões realizadas pelos Conselhos de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino

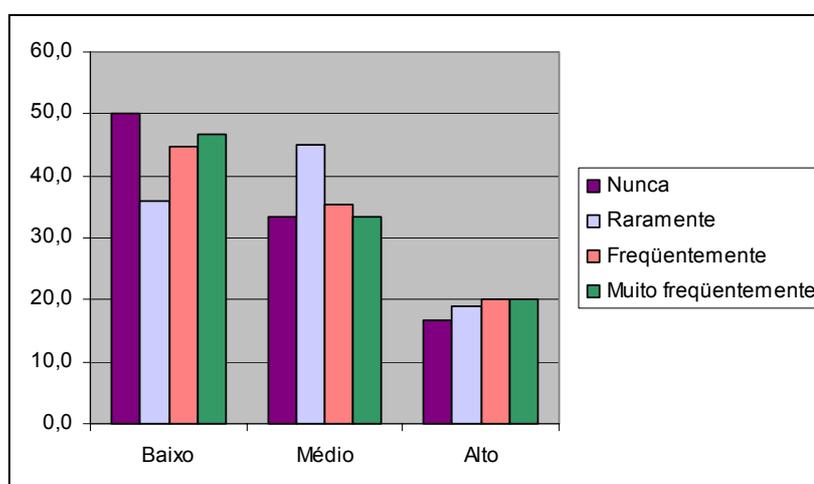
FREQUÊNCIA DE REUNIÕES ANUAIS	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
	Baixo		Médio		Alto		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Nunca	3	50,0	2	33,3	1	16,7	6	100,0
Raramente	32	36,0	40	44,9	17	19,1	89	100,0
Freqüentemente	29	44,6	23	35,4	13	20,0	65	100,0
Muito freqüentemente	7	46,7	5	33,3	3	20,0	15	100,0
Total	71	40,6	70	40,0	34	19,4	175	100,0
Teste gama = -0,07 Significância = 0,54								

Em termos de frequência de reuniões dos Conselhos e baixa ocorrência de violência, não se observa diferença significativa entre escolas que *nunca* as realizaram

²⁴⁷ Confere ANEXO III B, Tabela CXXXIX, p.281.

(50,0%) e as que realizaram muito freqüentemente (46,7%) Da mesma forma, em relação ao nível *alto* de violência, parece que não importa se ocorrem, ou não, reuniões do Conselho. Existe apenas uma diferença de 3,3% entre as escolas que *nunca* realizam reuniões e as que *muito freqüentemente* realizam (16,7% e 20,0%, respectivamente). O Gráfico a seguir ajudará a ilustrar melhor a exposição.

Gráfico 7.2.1– Frequência de reuniões realizadas pelos Conselhos de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%)



Apesar de mais bem aceitos do que há uma década atrás, os Conselhos, segundo depoimentos obtidos nos GFs, não se constituem como instância deliberativa na escola, e cujas decisões possam ser acatadas por instâncias oficiais, sobretudo se tais decisões forem de encontro ao esperado por essas instâncias. O diretor da escola precisa ter um “jogo de cintura” para decidir em conjunto e, ao mesmo tempo, não ser o responsável último por decisões consideradas equivocadas.

– (...) na hora H, o barco (...) fica na nossa mão. (...) um passo errado, quem foi o responsável? Só vem pro diretor. Ai não tem Conselho...

– Mas a gestão não é democrática?

(risos)

– A gestão é democrática, mas ainda não existe essa concepção.

– Mas o problema existe. Isso é em todo canto, pra tomar as decisões, na hora de quebrar o pau, só quebra na cabeça do diretor, isso você vê em todo canto.

– Pra tomar decisão você só pode tomar em conjunto.

– No Conselho Escolar, as decisões do Conselho Escolar, as decisões são coletivas (...) mais fortificadas, mas qualquer decisão que o Conselho tome, se a Secretaria entender que aquilo não devia ser feito, (...) ninguém dá em cima do Conselho, o diretor é responsável por tudo. (...) acho que tem que também ter esse jogo de cintura.

(GF1 – diálogo entre uma das moderadoras e diretores)

Apesar do aparente “desgaste” a que são submetidos os diretores, tendo que tomar decisões conjuntas em Conselhos e ao mesmo tempo cuidar para que essas decisões não lhes tragam ainda mais problemas, os CEs podem tirá-los de alguns “sufocos”, mormente na hora de tomar decisões que vão contrariar alunos que cometem delitos nas escolas. Nesse sentido, os Conselhos têm servido como uma espécie de baluarte para os dirigentes. Vejamos um exemplo a seguir.

Segundo um dos diretores, um aluno roubou a televisão e o vídeo da própria escola, chegou até a ser preso, o pai conseguiu soltá-lo (e depois, segundo esse diretor, esse pai também conseguiu vender o vídeo e a televisão roubados!). Voltou para a escola e um dia em que estava bastante “emacanhado”, dez para as dez da noite, quando todo mundo estava largando, ele perguntou ao diretor se este já tinha visto uma pistola e, aproveitando o ensejo, mostrou ao dirigente a arma que carregava. No GF, o que se segue a esse relato, é apresentado a seguir:

– *Você veja que situação.*
 – *De que recursos você dispunha? Para onde você costuma encaminhar esse tipo de questão? Que envolve os alunos?*
 – *A gente procura resolver lá. Entre a gente mesmo. Agora tem o Conselho Escolar, né? E a gente tenta juntamente com o Conselho Escolar resolver. (...)É melhor tentar resolver com o pessoal da escola mesmo, da comunidade.*
 (GF2 – diálogo entre uma das moderadoras e um dos diretores)

O Conselho escolar pode ainda ser visto como um baluarte do dirigente quando o assunto em questão é a indisciplina discente.

(...)É preciso decidir qual é a carta de intenções em relação ao regulamento escolar. Que isto esteja muito bem traçado, muito bem apoiado por todos os segmentos e por boa parte dos representantes. Por que aí, quando você estabelecer uma sanção, você vai estar assegurado pelo Conselho. Você não vai tá solta nessa tua fala. Você tem o respaldo das pessoas que fazem parte dessa organização e aí o cumprimento vai ser muito mais tranqüilo, porque o aluno ele vai saber que tem outros olhares no mundo (...).
 (GF1 – depoimento de um dos diretores)

Diretores também vêem importância na formação dos CEs, sobretudo se, entre os integrantes, houver lideranças importantes do bairro. Isso parece dar uma certa segurança, um sentimento de controle em relação ao que acontece nas escolas e em seu entorno.

– *(...) eu também tenho a comunidade lá dentro da escola, né? Então eu não tenho tamanha violência lá, não. Já houve, mas hoje em dia...*
 – *Eu fico curiosa quando vocês falam assim, a comunidade dentro da escola... Quais são as atribuições da comunidade? Ela, a comunidade, faz parte do Conselho?*
 – *Tem que fazer. Faz parte do Conselho, tem que fazer parte...*
 – *Tem que fazer do projeto, tem que assumir o legado da escola. A comunidade precisa defender isso aí.*
 – *Certo.*
 – *E a comunidade tem... você vai encontrar liderança comunitária, você vai encontrar (...) gente que faz parte da cooperativa, alguém que tem movimentação dentro do bairro, então essas aí você tem que ganhar.*
 (GF2 – diálogo entre uma das moderadoras e um dos diretores)

Pelos depoimentos obtidos nos GFs, parece que a concepção de gestão escolar democrática através de Conselhos (que têm entre suas atribuições deliberar acerca assuntos pertinentes ao funcionamento e à organização das escolas), é possível de ser concretizada atualmente quando essas deliberações se restringem mais a questões disciplinares relativas aos discentes – o que considero algo de suma importância, mormente se decisões “tomadas” pelo CEs puderem inibir ou coibir incidentes de violência nas escolas.

E o que dizem os testes estatísticos?

Julgo que não trazem resultados que venham clarificar muito o tipo e a intensidade de importância que os Conselhos possam ter junto aos índices de violência nas escolas. Fazendo cruzamentos entre *índices de violência* e a variável correspondente à *existência de Conselhos*, verifica-se uma tendência de encontrar mais violência em unidades escolares que não possuem os CEs. No entanto a correlação é *moderada* e não apresenta significância estatística – o que significa que a *tendência* referida não pode ser traduzida em termos de *afirmação*.²⁴⁸

7.3 Associações de Pais e Mestres

Ao considerar o funcionamento das APMs e possíveis repercussões nos índices de violência observados nas escolas, é preciso lembrar inicialmente que elas só existem em apenas 21 escolas da amostra; sequer foi mencionada em quaisquer dos GFs. O poder dessas Associações para qualquer tipo de questão relativa ao funcionamento das escolas parece de alcance muito limitado.

²⁴⁸ De acordo com Tabela 7.1.2 deste Capítulo.

Como não são instituições cuja existência se constitua por obrigação legal, considereei critérios diferentes dos utilizados nos CEs para mensurar a frequência de ocorrências das reuniões realizadas.

Segundo respostas obtidas nos questionários, as APMs existentes se reuniram de 0 a 6 vezes durante o ano de 2002. Assim sendo, nesta pesquisa elas podem ter se reunido *nunca*, *raramente* (de 1 a 3 vezes) ou *frequentemente* (de 4 a 6 vezes). De acordo com esses critérios, as APMs – além de serem em número muito reduzido – *raramente* se reúnem, como pode ser observado a seguir.²⁴⁹

Tabela 7.3.1 – Frequência de reuniões realizadas pelas APMs de escolas da RMR no ano de 2002

FREQUÊNCIA DE REUNIÕES	RESPOSTAS DOS DIRETORES	
	Nº	%
Nunca	2	9,6
Raramente	15	71,4
Frequentemente	4	19,0
Total	21	100,0

No que concerne à ocorrência de reuniões de acordo com os índices de violência encontrados nas escolas, os resultados apontam para correlações sem significância estatística.²⁵⁰ Mas, considera-se que a generalização desses resultados deva ser feita com restrições, sobretudo por conta do baixo número de casos no aspecto *ocorrência de reuniões*.

7.4 Grêmios Estudantis

Como foi visto anteriormente, as escolas enquadradas no nível *alto* de violência em sua maioria possuem grêmios e as de *baixo* nível de violência, também

²⁴⁹ Confere ANEXO III A, Tabela LVIII, p.256.

²⁵⁰ Gama = 0,27 e significância = 0,15. Ver cruzamentos nos ANEXO III B, Tabela CXLI, p. 281.

em sua maioria, não os possuem – o que nos levaria de imediato a atrelar o aumento de violência nas escolas à existência desses grêmios.

Nas escolas em que os grêmios foram encontrados, 91,8% dos diretores registraram que apoiaram muito a constituição desses grêmios, conforme sintetizado na Tabela a seguir.²⁵¹

Tabela 7.4.1 – Apoio aos grêmios estudantis de escolas da RMR no ano de 2002

APOIO AOS GRÊMIOS	RESPOSTAS DOS DIRETORES	
	Nº	%
Muito	67	91,8
Pouco	6	8,2
Total	73	100,0

Levando em conta o apoio referido de acordo com os níveis de violência encontrados nas escolas, os resultados apresentam maior visibilidade para compreensão da relação entre grêmios e violência nas unidades de ensino onde eles existem.²⁵²

Tabela 7.4.2 – Apoio aos Grêmios estudantis de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino

APOIO AOS GRÊMIOS	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
	Baixo		Médio		Alto		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Muito	25	37,3	24	35,8	18	26,9	67	100,0
Pouco	1	16,7	1	16,7	4	66,7	6	100,0
Total	26	35,6	25	34,2	22	30,1	73	100,0

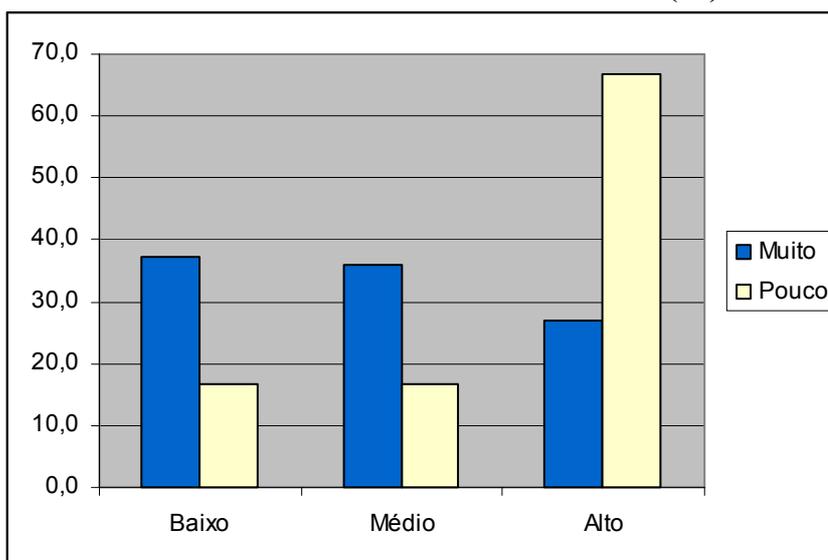
Teste gama = -0,57 Significância = 0,12

²⁵¹ Confere ANEXO III A, Tabela LX, p. 256.

²⁵² Confere ANEXO III B, Tabela CXLIII, p. 282.

De fato, é precisamente nas escolas de nível *baixo* de violência, segundo respostas obtidas nos questionários, onde os grêmios encontraram *muito* apoio. E é justamente nas de nível *alto* que eles encontraram *pouco* apoio. Visualizemos a Tabela anterior no Gráfico que segue.

Gráfico 7.4.1 – Apoio aos grêmios estudantis de escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino (%)



O apoio aos grêmios decresce nitidamente na medida em que crescem os índices de violência. Ou seria o contrário? Seja qual for a resposta, pelo menos uma coisa pode ser dita a partir de depoimentos observados nos GFs: existe uma relação de animosidade entre diretores e grêmios nas escolas, sejam essas escolas as portadoras de maior ou menor grau de violência – não obstante o apoio registrado nos questionários.

Em depoimentos observados no grupo focal composto por diretores de escolas com menores incidentes de violência, destacam-se registros como os que seguem:

Ele foi aluno da escola, foi presidente do grêmio, então com todo mundo ele perturbou. Quando chegou a minha vez, tá certo? Quando eu comecei a ser adjunta, aí eu disse:

– Aqui vai ser assim, vai ter que ter regulamento, vai ter que cumprir o regulamento, vocês formem o regulamento de vocês em cima do regulamento da escola. Porque vocês não são pessoas diferentes da escola, vocês são alunos da escola.

(...) o regulamento deles seria totalmente diferente. Aí não deu certo, passou um ano na escola, não conseguiu fazer nada, porque a gente não abria espaço, certo?

(GF1 – depoimento de um dos diretores – grifos meu)

(...) Eu discuti com esse garoto [integrante do grêmio] e a gente quase ia para as tapas (...) Porque ele disse uma coisa que eu não gostei, né? E aí a confusão rolou na minha sala entre eu e ele. Esperei que ele fosse homem para não sair divulgando, mas saiu divulgando. No outro dia, tava espalhado na escola toda, que eu tinha chamado ele de cabra-safado, de filho-da-puta.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

No grupo focal composto por diretores de escolas com maiores incidentes de violência, alunos integrantes de grêmios são mencionados, não raro, em relatos de problemas vivenciados pelas escolas. Vejamos um deles:

Chegou o menino do grêmio essa semana:

– Eu vou ser reprovado em Arte? Arte reprova?

– Reprova! Quem disse que não reprova?

(...)

– Você assiste aula?

– Assisto.

– Por que você não fez o trabalho?

– Eu não tô a fim, não.

– Então a professora também num tá a fim.

– Eu vou pra DERE!

– Quer quantos vales? Dois “B”? Então, dois pra ir, dois pra voltar? Tome quatro, quer? Vai amanhã? Pronto, vá!

Quer dizer, em que ponto nós estamos.

(GF2 – depoimento de um dos diretores – grifos meus)

Ressalto que, em nenhum momento dos GFs, foi proposta para discussão a relação entre diretores e integrantes dos grêmios. Esses depoimentos saíram quando os dirigentes se referiam a outros assuntos, mais especificamente quando relatavam problemas ocorridos nas unidades de ensino.

O que fazer com tanta animosidade entre diretores e integrantes dos grêmios? O problema pode ser considerado ainda mais sério quando observamos o resultado do teste em que se procura verificar a correlação entre a *existência de grêmios* e os *índices de violência* nas escolas: quanto maior o número de grêmios, maior a violência nas escolas. Essa correlação, embora *baixa*, tem confiabilidade estatística – o que quer dizer, dentre outras coisas, que o resultado anteriormente apresentado pode ser configurado como uma *afirmação*.

7.5 Formas de ingresso dos dirigentes no cargo

Procurando finalizar a análise que busca perscrutar correlações entre a existência de gestão escolar democrática e violência nas escolas, não se podem ignorar mudanças mais recentes no que diz respeito à forma de ingresso do dirigente no cargo de direção das escolas.

De acordo com as respostas obtidas nos questionários, menos de 20% dos diretores assumiram o cargo por indicação de técnicos/políticos. Se bem que esse percentual pode aumentar um pouquinho se considerarmos que 21 diretores deixaram a questão em branco – o que leva a suspeitar que poderiam estar incluídos no percentual anteriormente registrado. Nos dias de hoje, ser diretor por meio desse tipo de indicação soa como não ser competente para assumir o cargo. Além do mais, no estado de

Pernambuco já há a previsão legal de ingresso dos dirigentes por meio de exame de seleção e posterior eleição pela comunidade escolar.²⁵³

Dos 165 respondentes, 80,6% registraram o ingresso por exame de seleção e eleição, conforme Tabela a seguir.²⁵⁴

Tabela 7.5.1 – Forma de ingresso dos dirigentes no cargo de direção de escolas da RMR em 2002

FORMA DE INGRESSO	TOTAL	
	Nº	%
Exame de seleção e eleição	133	80,6
Indicação de técnicos/políticos	32	19,4
Total	165	100,0

Cruzando a forma de ingresso dos dirigentes de acordo com os índices de violência apresentados pelas escolas, os resultados podem ser analisados a partir do exposto na próxima Tabela.²⁵⁵

Tabela 7.5.2 – Forma de ingresso dos dirigentes no cargo de direção de escolas da RMR em 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino

FORMA DE INGRESSO	ÍNDICES DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
	Baixo		Médio		Alto		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Exame de seleção e eleição	53	39,8	55	41,4	25	18,8	133	100,0
Indicação de técnicos/políticos	10	31,3	15	46,9	7	21,9	32	100,0
Total	63	38,2	70	42,4	32	19,4	165	100,0
Teste gama = -0,13 Significância = 0,39								

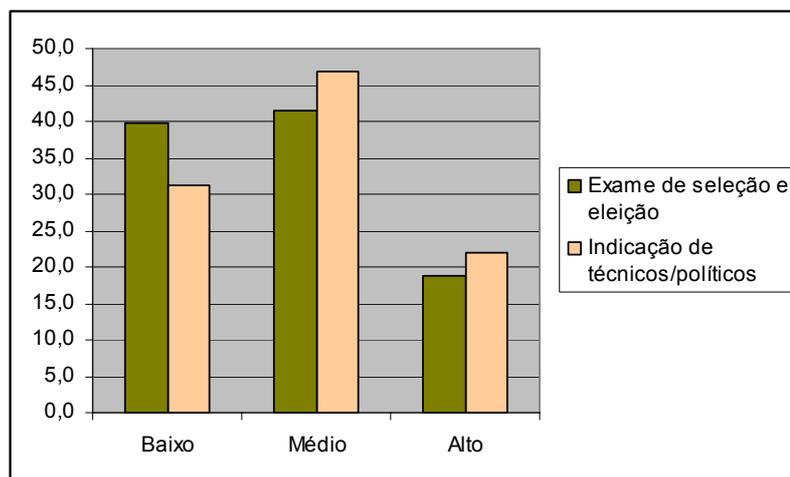
²⁵³ A eleição para diretores de escolas em PE foi regulamentada pelo Decreto nº 23.583, de 10 de setembro de 2001.

²⁵⁴ Confere ANEXO III A, Tabela LXI, p. 256.

²⁵⁵ Confere ANEXO III B, Tabela CXLIV, p. 282.

Não obstante termos, no que diz respeito à indicação dos diretores por técnicos/políticos, percentuais relativamente aproximados entre escolas de níveis *baixo* e *alto* de violência, a análise do conjunto aparentemente sinaliza, inicialmente, para resultados positivos no combate à violência nas escolas em que dirigentes passam pelos exames citados. De fato, nos níveis *baixo* e sobretudo *médio* de violência, estão os maiores percentuais de dirigentes que ingressaram por exame de seleção e eleição. Apenas 18,8% dos dirigentes que se submeteram aos exames citados se encontram em escolas de nível *alto* de violência. Por outro lado, também se pode observar que os diretores que entraram por indicação de técnicos/políticos também se encontram majoritariamente em escolas de níveis *baixo* e *médio* de violência e, em menor porcentagem (21,9%), no nível *alto*. Visualizemos melhor o que foi dito no Gráfico a seguir apresentado.

Gráfico 7.5.1 – Forma de ingresso dos dirigentes no cargo de direção de escolas da RMR em 2002 de acordo com índices de violência nas unidades de ensino



Creio ser possível dizer que, no tocante ao combate da violência nas escolas, há pouca diferença se os diretores ingressam por exame de seleção e eleição ou por

indicação de técnicos/políticos. Observa-se uma ligeira vantagem, em escolas de *baixo* e *médio* níveis de violência, para as unidades de ensino em que dirigentes entram por exame (81,2%) em detrimento dos que entram por indicação (78,2%). O teste estatístico realizado não traz mais esclarecimentos, considerando que não apresentou significância.

7.6 Gestão escolar democrática e violência nas escolas

Procurando encerrar o Capítulo acerca da gestão escolar democrática e violência nas escolas, considero necessário apresentar quais foram os posicionamentos dos diretores integrantes dos GFs quando, na dinâmica final de encerramento dos grupos, ordenaram os fatores relacionados à violência nas escolas, incluindo-se entre eles *existência de gestão democrática e falta de gestão democrática*.

Para começo de assunto, a *existência de gestão democrática* foi descartada como fator relacionado ao aumento da violência nas escolas, pelos dois GFs. Ambos os grupos consideraram, sem maiores discussões, que a *existência de gestão democrática* contribui para diminuir a violência nas unidades de ensino.

- *Existência de gestão democrática...*
- *Não, a existência...*
- *Eu acho que existência da gestão, muito pelo contrário, ela contribui pra (...) que não haja violência. A gente faz um trabalho em prol disso.*
- *É.*
- *Eu acho que a falta provoca.*
- *Provoca.*
- *A existência, de jeito nenhum! A existência contribuiu pra você diminuir a violência.*
- *Por isso que a gente tirou esse.*
- *Porque no momento... esse é o que provoca: a falta.*

(GF2 – diálogo entre diretores)

– *Falta de gestão democrática. Não ter gestão democrática. A escola não ter gestão democrática.*
 – *Isso influencia.*
 – *Então pega logo outra: existência de gestão democrática...*
 – *Ajuda a violência, não. Ela diminui.*
 (...)

 – *Então tira! Ela diminui.*

(GF2 – diálogo entre diretores)

Curiosamente, diferentemente do que faziam com a análise de outros fatores, não houve manifestações dos diretores procurando aprofundar a decisão tomada pelos grupos. Era isso, pronto e acabou! E os grupos já iam passar para avaliação de outro fator... Fiz então a pergunta: e o que vocês entendem por gestão democrática? As respostas vieram – no meu entender – vagas, acompanhadas de um certo enfado.

– *Participação de todos, envolvimento.*
 – *Participação em quê?*
 (...)

 – *Na gerência, na discussão.*
 – *Quem é que participa?*
 – *Todo mundo!*
 – *Todo mundo, quem?!*
 – *Professores...*
 – *... os Conselhos Escolares...*
 – *Está melhorando muito.*

(GF2 – diálogo entre moderadora e diretores)

– *É um trabalho participativo, a interligação dos diversos setores da escola.*
 (...)

 – *Principalmente nas decisões mais importantes da escola, que elas sejam tomadas de forma coletiva.*
 – *Comunidade e etc.*

(GF2 – diálogo entre diretores)

Parece-me que esse *etc.* do último depoimento disse tudo, ou melhor, disse que dentro do entendimento de gestão democrática pode caber tudo. Tudo que vier à

cabeça, ligado à *participação*, como se *democracia* na escola estivesse *necessariamente* ligada ao “fenômeno” da *participação* – coisa da qual discordo por razões que serão explicitadas no Capítulo 9.

Feitas essas considerações, passemos agora ao Capítulo 8, que trata das relações entre aparato de segurança das escolas e a violência observada nessas instituições.

CAPÍTULO 8

APARATO DE SEGURANÇA

Procurando verificar se existe correlação entre aparato de segurança e os índices de violência observados nas 186 escolas da amostra selecionada para esta pesquisa, a análise empreendida neste Capítulo levará em conta dois aspectos concernentes ao aparato referido: os *dispositivos materiais* e os *recursos humanos* disponíveis.

8.1 Dispositivos materiais

No debate sobre violência nas escolas, é comum se fazer referência a dispositivos materiais, existentes ou não existentes, nas instituições públicas de ensino. Seja a partir da literatura referente ao tema, seja a partir do veiculado pela mídia, afirma-se que boa parte das escolas de espaços geográficos diferentes não tem dispensado medidas – às vezes consideradas repressivas e/ou autoritárias – para enfrentar a problemática da violência. Essas medidas consistem, mais raramente, na instalação de detectores de metal na entrada das escolas²⁵⁶ e, mais freqüentemente, na introdução de aparato de segurança no interior da escola: grades nas janelas, muros altos, cadeados nos portões etc.²⁵⁷

No debate referido, esses dispositivos são também mencionados ora pelo prisma da sua insuficiência, ora sob a ótica da sua ineficácia.

²⁵⁶GÓES, 1998, *op. cit.*, p. 70. MADEIRA, 1999, *op. cit.*, p.50. ALUNOS passam por detector de metais. *Folha de Pernambuco*, Recife, 19 fev. 2000, Brasil, p. 8. PM sugere uso de detector de metais nas escolas. *Jornal do commercio*, Recife, 3 de maio de 1999, Brasil, p. 4.

²⁵⁷SPOSITO, 2001, *op. cit.*, p. 117. FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p.113. BRASIL, 2001, *op. cit.*, p.24.

Sob a ótica da insuficiência, argumenta-se que as escolas têm pouca segurança, inexistindo muros, grades ou cercas para proteger o prédio escolar. Às vezes lamenta-se a falta de proteção para os equipamentos mais caros, como televisão, vídeos, computadores ... Um veio do discurso acerca de aspectos da organização e do funcionamento das escolas públicas normalmente se concentra no que essas instituições não têm. Nem precisa ir até as escolas conferir. Já se sabe que é isso mesmo, seja qual for o aspecto analisado. Normalmente, *[e]ssas instituições são comumente perfiladas com palavras que se iniciam com prefixos que denotam falta, negação. Assim, as “escolas do Governo” são antidemocráticas, ineficientes, desprovidas de (...).*²⁵⁸

Particularmente no que diz respeito aos dispositivos materiais abordados em 186 escolas selecionadas para esta pesquisa, na maior parte dessas instituições a falta não é regra, mas exceção, conforme pode ser observado na Tabela que segue.²⁵⁹

Tabela 8.1.1 – Existência de aparato de segurança em escolas da RMR no ano de 2002²⁶⁰

APARATO DE SEGURANÇA	RESPOSTAS DOS DIRETORES				TOTAL	
	Sim		Não		N	%
	N	%	N	%		
Existência de muros, grades ou cercas	140	75,7	45	24,3	185	100,0
Salas com dispositivos para proteger equipamentos	156	83,9	30	16,1	186	100,0

²⁵⁸ WAISELFISZ, Júlio Jacobo; REGO, Lúcia L. Browne; MACIEL, Maria. *Autogestão da capacitação docente: avaliação da experiência de Pernambuco*. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, 2003, p. 15.

²⁵⁹ Para a análise efetivada neste Capítulo, só pude contar com dados relativos aos dois aspectos apresentados na Tabela 8.1.1. Embora o aparato de segurança, através de dispositivos materiais, possa abranger bem mais do que os dois aspectos analisados, são estes, no entanto, os mais comuns e/ou os mais citados considerando a realidade brasileira.

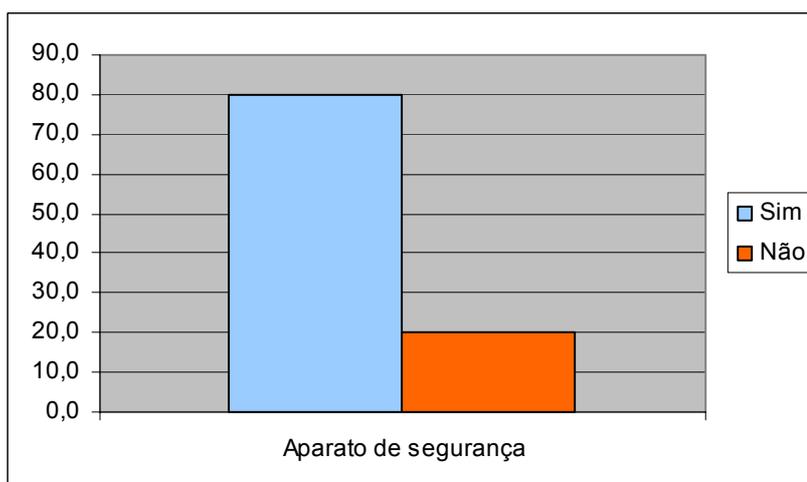
²⁶⁰ Conforme ANEXO III A, Tabelas LXII e LXIII, p. 257.

Nos questionários aplicados pelo SAEPE, procurou-se verificar se, nas instituições escolares, havia *muros, grades ou cercas* em condições de garantir a segurança dos alunos e demais usuários. Mais de 75% das respostas obtidas nas escolas da amostra selecionada para esta pesquisa foram afirmativas (*sim*). Nos questionários citados, chamou-se a atenção para o fato de que, se existissem buracos ou aberturas que permitissem o acesso a estranhos, a resposta deveria ser *não*. Apenas 24,3% responderam que *não* tinham esse tipo de aparato de segurança (ou o possuíam, mas não oferecia segurança). É bem verdade que o percentual menor corresponde a quase um quarto das escolas contempladas na amostra e está longe de ser irrisório. Por outro lado, também está longe de abranger a maioria.

No que diz respeito à *existência de salas para guardar equipamentos mais caros* (televisores, vídeos, computadores...), com dispositivos para trancá-las (cadeados, travas, grades...), a quantidade de escolas beneficiadas aumenta: 83,9% dos respondentes disseram *sim*, que as instituições de ensino possuíam esse tipo de aparato, e só 16,1% registram *não*.

Assim sendo, levando em conta o observado nas 186 escolas, não haveria por que ficar mencionando a falta *desses* dispositivos materiais de segurança, como se isso fosse um problema alarmante. Conforme pode ser observado no Gráfico a seguir, considerando o conjunto dos dispositivos observados, cerca de 80% das escolas os possuem e 20%, não.

Gráfico 8.1.1 – Existência de Aparato de Segurança em escolas da RMR em 2002 (%)



Por certo, levando em conta a realidade das escolas públicas das quais fazem parte, os diretores descartaram, na dinâmica final realizada nos dois GFs, a ficha correspondente à *falta de aparato de segurança para o prédio e seus equipamentos* como fator desencadeador de violência nas escolas.

Mas os argumentos para justificar a ocorrência de incidentes violentos nas unidades de ensino às vezes se pautam não pela falta desses equipamentos e sim pela ineficácia. Acho que isso pode ser mais bem exemplificado considerando alguns depoimentos obtidos nos próprios GFs.

– *Falta de aparato de segurança para o prédio e seus equipamentos.*
 – *Eu não tenho isso (...).*
 – *É cerca, muro, é cadeado pra trancar computador, televisão.*
 – *Isso não adianta, não adianta você ter cerca, muro, porque o ladrão consegue entrar no Banco Central.*
 (risos)

(GF1 – diálogo entre diretores)

– *Eu acho que isso aqui, botar muita grade, botar muita coisa é que gera, é que faz a violência. É ao contrário: quanto mais você bota grade, quanto mais você protege, mais fica o quê? Dizendo que tá ali protegido, porque não se tem confiança (...) em quem tá ao redor.*

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Será mesmo que utilizar aparato de segurança, sobretudo em demasia, pode gerar ainda mais violência (pelo menos da forma com ela é tratada nesta pesquisa, considerando incidentes dos tipos selecionados no Capítulo 4)? Vejamos o que dizem os resultados dos cruzamentos das respostas obtidas nos levantamentos feitos pelo SAEPE com o registrado em questionários aplicados em pesquisa citada da UNESCO na Tabela que segue.²⁶¹

Tabela 8.1.2 – Existência de aparato de segurança em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com os índices de violência nas unidades de ensino

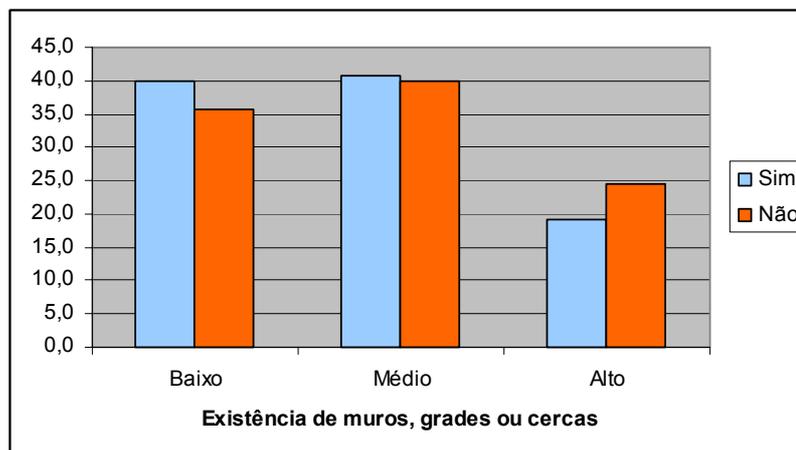
APARATO DE SEGURANÇA	RESPOSTAS DOS DIRETORES	ÍNDICE DE VIOLÊNCIA						TOTAL	
		Baixo		Médio		Alto		N	%
		N	%	N	%	N	%		
Existência de muros, grades ou cercas	Sim	56	40,0	57	40,7	27	19,3	140	100,0
	Não	16	35,6	18	40,0	11	24,4	45	100,0
Teste gama = -0,10		Significância = 0,47						n = 185	
Salas com dispositivos para proteger equipamentos	Sim	64	41,0	62	39,7	30	19,2	156	100,0
	Não	9	30,0	13	43,3	8	26,7	30	100,0
Teste gama = -0,20		Significância = 0,21						n = 186	

Os resultados evidenciam que, no concernente a *muros grades e cercas*, onde o aparato referido existe em maior quantidade, a tendência é ter índices de violência menores (entre *baixo e médio*). É no nível *alto* de violência que se encontra o menor

²⁶¹ Ver ANEXO III B, Tabelas CXLV e CXLVI, p. 283.

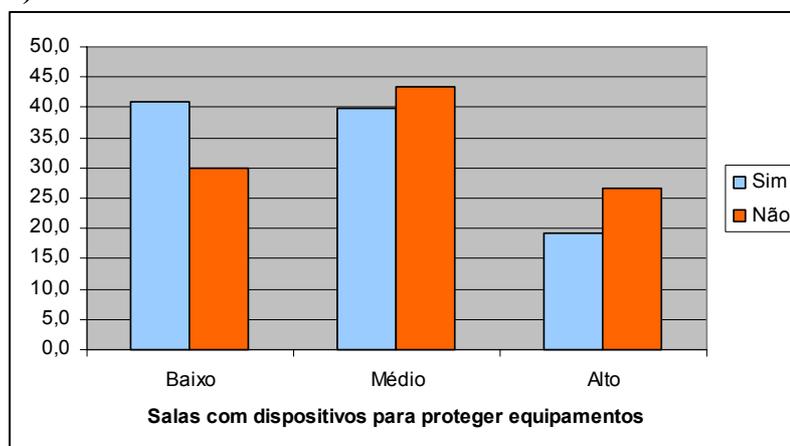
percentual de existência do tipo de aparato focalizado. Essa avaliação pode ser mais bem nitidamente visualizada no Gráfico a seguir.

Gráfico 8.1.2 – Existência de muros, grades ou cercas em escolas da RMR no ano de 2002 de acordo com os índices de violência nas unidades de ensino (%)



Embora as *salas com dispositivos para proteger os equipamentos* das escolas, em termos percentuais, tenham se apresentado com maior frequência do que o aparato direcionado ao prédio escolar de uma forma geral, elas passam a não oferecer, em seu conjunto, tanta segurança a escolas de nível *médio* de violência. Em compensação, em instituições de nível *baixo* de violência, a maior parte das escolas tem os dispositivos referidos e, no nível *alto*, a situação se inverte: a maioria não tem o tipo de aparato de segurança focalizado.

Gráfico 8.1.3 – Existência de salas com dispositivos para proteger equipamentos em escolas da RMR em 2002 de acordo com os índices de violência nas unidades de ensino (%)



Observa-se uma tendência de se ter menores níveis de violência onde o aparato referido se encontra em funcionamento, embora os testes estatísticos não tenham apresentado significância, conforme pôde ser observado na Tabela 8.1.2, anteriormente apresentada.

8.2 Recursos Humanos

Nesta pesquisa, recursos humanos para compor o aparato de segurança nas escolas abrange policiamento feito por policiais militares, por vigilantes civis – estejam eles vinculados a alguma empresa, ou não – e por pessoas que se envolvem no ofício da vigilância mediante improvisações (patrulhas de pais/integrantes da comunidade local).

Tal como observado nos dispositivos materiais, no que concerne ao recursos humanos, tanto a literatura como a mídia apresentam medidas para o combate da violência nas escolas, muitas vezes a partir de experiências em andamento. Assim, várias unidades de ensino têm ou poderiam providenciar:

- aumento do número de guardas e vigias²⁶²;
- criação de zeladorias²⁶³;
- ronda policial²⁶⁴;
- rondas realizadas por patrulhas ou grupo de pais²⁶⁵.
- atuação de ronda policial fora do âmbito escolar;²⁶⁶
- criação de serviços específicos relativos à segurança com apoio de pais e professores.²⁶⁷

Como não existem, nos bancos de dados utilizados nesta pesquisa, informações acerca da atuação desses recursos humanos, contaremos daqui por diante com dados coletados com os dirigentes que integraram as amostras selecionadas para os grupos focais.²⁶⁸

Assim sendo, e considerando o entendimento exposto sobre os recursos humanos aqui abrangidos, na Tabela a seguir se apresentam resultados concernentes à existência desses recursos, voltados ao aparato de segurança da escola (e do seu entorno), mais especificamente entre os 12 diretores das instituições selecionadas para composição do GF1 e do GF2.

²⁶² GÓES, 1998, *op. cit.*, p. 70.

²⁶³ FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p. 113.

²⁶⁴ SPOSITO, 2001, *op. cit.*, p. 117. *Jornal do Commercio*, Recife, 03 maio 1999, *op.cit.*

²⁶⁵ SPOSITO, 2001, *op. cit.*, p. 117. WEIS e PADILLA, 1999, *op. cit.*, p. 107.

²⁶⁶ FUKUI in ZALUAR, 1992, *op. cit.*, p. 118.

²⁶⁷ *Idem*, p. 118.

²⁶⁸ Mesmo no caso do único diretor que não compareceu à reunião, como os demais integrantes dos GFs fizeram, o levantamento referido era algo simples de se fazer e a consulta foi feita à direção da escola que não esteve presente. Por isso, o que se encontra na Tabela é concernente aos 12 – e não a 11 – diretores selecionados para compor as amostras: 6 de escolas com menos incidentes de violência (GF1) e 6 de escolas com mais incidentes de violência (GF2).

Tabela – 8.2.1 Existência de aparato de segurança em escolas da RMR integrantes dos grupos focais em 2003

APARATOS DE SEGURANÇA	Nº DE ESCOLAS ONDE O	
	APARATO EXISTE	
	GF1	GF2
Ronda de policiais não integrantes da Patrulha Escolar	5	5
Ronda da Patrulha Escolar da PMPE	5	5
Vigilância de guarda(s) da Secretaria de Educação	5	3
Vigilância privada contratada pela escola	0	3
Patrulha de pais e/ou integrantes da comunidade	1	6

A partir desse pequeno quantitativo de escolas da RMR (12), pode-se apreender que quase a totalidade (10) conta com ronda de policiais, sejam eles integrantes da Patrulha Escolar, ou não.²⁶⁹ As diferenças começam a aparecer entre os dois GFs no aspecto relativo à existência de vigilância específica para o interior da escola, mediante contratação de profissionais civis pela SEC. Com efeito, estes são mais numerosos em escolas com menos incidentes de violência. Em contrapartida, a vigilância improvisada (através de patrulha de pais e/ou integrantes da comunidade) é amplamente evidente em escolas com maiores incidentes de violência. Aparentemente, portanto, as unidades de ensino com menos incidentes de violência estão mais equipadas com recursos humanos treinados para lidar com tarefas relativas especificamente à vigilância e ao policiamento, algo que podemos considerar indispensável, nos dias de hoje, quando o assunto é o combate à violência, inclusive nas instituições de ensino.

Apesar da pequena desvantagem observada entre as escolas representadas no GF2 no que se refere ao conjunto do aparato de segurança, elas estão em patamar

²⁶⁹Dentro do efetivo da PMPE, há um pequeno contingente de policiais que integram a Patrulha Escolar, composta por policiais que passam por capacitações para fazer policiamento mais especificamente nas instituições escolares.

de igualdade com o GF1 quando se focaliza a assistência oriunda da Polícia Militar, mediante policiais, sejam eles integrantes, ou não, da Patrulha Escolar. Isso se confirmou, de certa forma, quando os diretores (na dinâmica final realizada nos GFs) se depararam com o conteúdo da ficha referente à *falta de vigilância/policiamento dentro e no entorno da escola*. O primeiro grupo, o GF1, composto por escolas com menos incidentes de violência, descartou essa ficha na ordenação dos fatores ligados à violência nas escolas. O segundo grupo, o GF2, composto por escolas com mais incidentes de violência, não descartou a ficha, mas colocou-a em último lugar (o décimo), considerando a ordem decrescente de gravidade dos fatores.

A falta de policiamento parece não se configurar como um problema *para essas 12 escolas*, tendo elas a mesma assistência, pelo menos em termos quantitativos. Talvez, só pudéssemos falar em desvantagem, no caso das instituições com mais incidentes de violência, ao se focalizar a eficácia que tal policiamento possa ter, não só no entorno da escola, mas sobretudo quando esse policiamento adentra para o interior dessas instituições.

É óbvio que só o fato de contar com determinado tipo de aparato especializado não garante a sua eficácia em qualquer lugar. E, no caso específico da escola, há variáveis que – no meu entender – podem interferir nessa eficácia quando ela é “mensurada” a partir do que se pode observar em depoimentos feitos nos GFs.

De fato, nos grupos focais, percebe-se que uma das desvantagens que as escolas representadas no GF2 carregam é uma certa relação de animosidade existente entre os que fazem parte da unidade escolar e os que integram o efetivo do policiamento – algo que não se observa no GF1.

No decorrer dos debates, a questão do policiamento foi abordada não apenas quando o assunto era o foco das atenções, mas também quando se falava de problemas

diversos existentes nas instituições escolares. Às vezes, na abordagem de problemas variados das unidades de ensino do GF2, a polícia vira *bandido* ou, melhor dizendo, é a vilã da história. Às vezes, aparece só para dar problemas, ou piorar ainda mais os existentes. Os trechos a seguir, retirados de transcrições dos debates nos GFs, falam por si sós.

E o que a gente vê da questão da violência é que a situação, a situação é social também. A falta de empregos, a falta de perspectiva que a gente tem dentro das famílias. Na escola, às vezes a gente conversa: a gente não sabe como é que ela está de pé, porque se uma pessoa não tem perspectiva de vida, ela tem mais é que ir contra mesmo. A gente vai por aí. A questão da polícia, eu vejo como complicar, assim, a gente chamar a polícia. Disseram que o menino lá que comanda a área, ele invadiu a escola, porque disseram que a esposa dele estava namorando lá com um rapaz. Entrou armado para procurar o rapaz. E a gente não chamou a polícia, porque a polícia, às vezes, só torna pior o encontro da polícia com esse pessoal.

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Uma vez a gente estava nas férias, em janeiro. Eles [os alunos] estavam jogando bola [na quadra], durante a semana. (...) Tinha muitos alunos na escola, a gente estava na matrícula.. (...) [Dois policiais entraram na escola] e separaram [na quadra] uns [alunos] que tinham documento e os que não tinham. Tudo rendido na parede, eles revistando. Os que não tinham, eles tomando os nomes. Os que tinham, eles tomando o número do documento. Se bem que eles fizeram uma parte de... deram uma exposição:

– Vocês andem com documento, porque, se a gente pegar, vai preso. Tem que andar documentado (...)

Mas... horrível a forma como eles abordaram o pessoal . (...) Eles não entram para fazer uma palestra, para conversar sobre a questão da droga dentro da escola (...). Eu saí horrorizada da quadra da escola. E a gente não pode fazer nada nessa situação.

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Olha, eu vou dizer uma coisa a você: eu não vejo casamento entre escola e policiamento. Acho que policiamento gera mais violência.

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Já no que diz respeito ao GF1, composto representantes de escolas com menos incidentes de violência, depoimentos observados nos levam a achar que a relação entre

polícia e as escolas focalizadas é mais amena, às vezes a primeira fornecendo segurança para que a segunda possa funcionar normalmente.

É... os desafios são muitos, principalmente, assim, né? A gente tem que, mesmo não querendo, se reportar um pouquinho ao passado, a uma época que lembro que eu era secretária e que teve um período da nossa vida, lá na escola, em que a gente não dava aula se a polícia não chegasse.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

Mas lá [na escola] a gente tem a Patrulha Escolar. Graças a Deus, em nove anos, nunca entramos no relatório da polícia, nunca precisamos tirar ninguém da escola, isso nunca.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

As relações com a polícia parecem se dar de forma diferenciada para as escolas com *mais* e para as escolas com *menos* incidentes de violência. Poder-se-ia conjecturar que, nas primeiras instituições, até mesmo por terem maior nível de violência, há necessidade de mais intervenção da polícia e a possibilidade de conflitos é, por sua vez, maior, sobretudo quando o aluno é o possível infrator e o dirigente teme as represálias para o aluno e para si mesmo. Contrariamente, no caso das escolas com menos incidentes, a polícia precisaria agir menos: as infrações ou delitos seriam menores, os confrontos mais raros e as relações, mais amistosas. E aí se poderia continuar fazendo outras conjecturas, mas tudo em forma de possibilidades, todas precisando de aprofundamento, inclusive empírico. Por enquanto, se se pode falar de alguma certeza, esta reside em um fato evidente: tal como acontece com a existência dos grêmios nas escolas, as relações entre essas instituições e a polícia são marcadas por animosidade. Combater a violência nas escolas requer – no meu entender –

empreender ações que melhorem essas relações. Não necessariamente em formato de capacitações, onde os conselhos e as “fórmulas mágicas” não raro entram por um ouvido e saem pelo outro. Mas, talvez, procurando mudanças no funcionamento interno de cada uma dessas instituições: polícia e escola, com menos retórica e mais ações.

Procurando ser mais clara, no caso da escola, evitando pequenos conflitos que acabam por se transformar em grandes confusões; instituindo, por exemplo, dentro das escolas, normas claras de conduta que devem ser respeitadas por todos os seus usuários. E aí, sim, mais estruturadas, mais organizadas, essas escolas teriam “moral” suficiente para enfrentar parte dos seus problemas sozinhas, necessitando de menos intervenção externa (polícia), desfazendo, pelo menos no aspecto da disciplina, a imagem de coitada, de impotente. Imagem que – no meu entender – favorece condutas indevidas de alguns alunos e a intervenção, às vezes imediata, de pessoas que tradicionalmente, em sua maioria, não foram preparadas para intervir no ambiente escolar.

Com essas pequenas reflexões não estou querendo dizer que a culpa é da escola e não, da polícia. Tanto numa instituição como em outra, creio não ser possível falar em termos de *culpa*, mas sim de *fragilidade*. Fragilidade para lidar com os problemas que se apresentam no momento e, por mais que a gente tente, nunca terão a sua solução por via única. A questão do aparato de disciplina sobre a qual sinalizei no parágrafo anterior é apenas uma via, que será melhor aprofundada no Capítulo que segue.

CAPÍTULO 9

OUTRAS REFLEXÕES SOBRE ESCOLA E VIOLÊNCIA

Conforme previsto nos *Delineamentos da Pesquisa*, a análise sobre violência nas escolas da RMR seria feita mediante duas abordagens: uma quantitativa e outra qualitativa. A primeira, considero finalizada, uma vez que os dados obtidos nos questionários foram todos abordados em capítulos anteriores. A princípio poder-se-ia partir para as conclusões da tese, que, de uma forma geral, procura sistematizar o que foi feito nas duas abordagens, considerando-as como um todo, e realçando os “detalhes” mais pertinentes para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas públicas, particularmente as contidas na amostra retirada de instituições da RMR.

No entanto, após o percurso até agora feito, vejo que essa análise, para os propósitos desta pesquisa, está ainda incompleta, até mesmo porque as 13 fichas das quais falei, preparadas para os grupos focais, versando sobre possíveis fatores relacionados à violência nas escolas, não foram todas abordadas em capítulos anteriores. Por quê? Porque essas fichas foram confeccionadas levando em consideração os fatores em evidência na literatura sobre violência nas escolas e em análise quantitativa em andamento naquele momento. O que não significa, igualmente, que todos eles pudessem ser contemplados nas duas abordagens ao mesmo tempo. Indo direto ao assunto, há particularmente uma ficha sobre a qual não fiz menção direta anteriormente. Qual é? Observando o conteúdo das fichas em seu conjunto, ela está localizada no último lugar na seqüência a seguir:

1. Mau estado de conservação do prédio da escola
2. Mau funcionamento/má infra-estrutura das salas de aula
3. Número insuficiente de professores para algumas disciplinas ou séries
4. Os professores faltam muito às aulas
5. Rotatividade dos professores na escola
6. Número insuficiente de pessoal de apoio administrativo e/ou de apoio pedagógico
7. Falta de supervisor responsável pela disciplina dos alunos
8. Falta de capacitação dos recursos humanos da escola para lidar com a violência
9. Existência de gestão democrática
10. Falta de gestão democrática
11. Falta de aparato de segurança para o prédio e seus equipamentos
12. Falta de vigilância/policiamento dentro e no entorno da escola
13. Falta de disciplina dos alunos

Falta de disciplina dos alunos foi um aspecto que não pude apreender objetivamente, mediante dados disponíveis no último levantamento do SAEPE. Mas ele é de relevância inquestionável para a análise do fenômeno da violência nas escolas, sobretudo a partir do estudo efetivado na literatura sobre o assunto. Resolvi, então, manter a variável *funcionamento do aparato de disciplina* nesta pesquisa. No entanto, tal como aconteceu no Capítulo 8, em que recursos humanos voltados para a segurança das escolas foram abordados apenas sob a ótica na análise qualitativa, essa variável também o será.

Ainda considerando elementos da abordagem qualitativa, é possível afirmar que o conteúdo de uma ficha, não confeccionada para os debates nos grupos focais, pode ser aqui focalizado, tamanha a sua pertinência, a partir do conjunto dos debates obtidos nos GFs. Terminados os trabalhos com esses grupos, para mim estava claro que uma análise que procurasse compreender o fenômeno da violência nas escolas, não

poderia desconhecer, mesmo sem tantos aprofundamentos, a relação que essas escolas mantinham com a comunidade local.

Assim sendo, neste Capítulo, serão acrescentadas aos anteriores outras reflexões sobre escola e violência, mais particularmente no que diz respeito ao *aparato de disciplina para os alunos* e a *relação escola-comunidade*. Começemos por esta última.

9.1 Relação escola-comunidade

Considero que podemos começar a análise prevista neste tópico fazendo, logo de início, um pequeno ajuste. Não vou falar de relação escola-comunidade (no singular). O que será apresentado daqui para frente serão dois tipos de relações escola-comunidade (no plural), por sinal bem diferentes.

Entre os diretores do grupo de escolas com menos incidentes de violência é comum se observar referências positivas à comunidade, ou melhor, às comunidades. São elas que ajudam a construir muros nas escolas, a organizar eleição direta para dirigentes (através de lideranças locais), a estabelecer horário máximo permitido para entrada dos alunos nas unidades de ensino, a cuidar do aspecto físico da escola, até mesmo porque, em alguns lugares, “a escola é tudo para a comunidade”.

(...) a gente não tem uma praça, às vezes, ainda tem um pouquinho mais pra lá. Pra cá não tem uma praça, não tem posto de saúde (...) Não tem nada. (...) A escola é só. Só tem a escola. (...) A escola é tudo na comunidade (...) Ai, quer dizer, na hora que você sabe que escola é tudo, vamos ver o que a gente pode ofertar a essa comunidade, né? Pra que ela se sinta bem, pra que ela se sinta parte dela.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

Já para aqueles que compuseram o grupo das instituições com mais incidentes de violência, as referências são feitas, não raro, com sentimento de pena pela pobreza da comunidade, que é *carente*, uma comunidade *complicada de trabalhar* e que já trouxe sérios problemas à escola, quanto esta resolveu fazer integração com aquela, abrindo os seus espaços durante a semana. Vejamos os trechos a seguir:

Assim, a comunidade é uma comunidade complicada de trabalhar. Tanto é que, há um ano atrás, quando eu fui para lá, o pessoal [disse]:

– Ah não vá para lá, não, lá é muito difícil. Vá para outro local. Você não vai poder, é bom colocar um homem como vice-diretor porque não tem mais jeito o pessoal da noite.

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

A comunidade, é carente, é paupérrima. (...) Este ano a gente teve mais de dez alunos envolvidos com roubo. (...) Vários alunos nossos foram (...) para a DPCA. Agora as mães vão lá, pagam, soltam eles.

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

A gente também não sabe com quem (...) está lidando. E a gente tem que conviver com esse pessoal e saber que eles estão ali, e saber que no final de semana eles estão fumando a maconhazinha deles. A gente fez uma horta popular e disseram:

– Olha, cuidado com a horta, porque na outra direção eles plantaram maconha. E a polícia foi lá e a polícia disse:

– A senhora sabe o que a senhora está aguando? Está aguando pé-de-maconha aí.

Eles usaram a horta escolar, há quatro anos atrás, e plantaram a maconha lá. E a diretora estava lá, todo dia botando água, cuidando. A terra é fértil, bem fértil!!!

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Como disse antes de colocar esses trechos retirados dos GFs, as comunidades (para os diretores dos dois grupos focais) têm perfis diferentes, para não dizer opostos. Talvez, se as lentes desta pesquisa estivessem voltadas para grupos exclusivamente

formados por integrantes da comunidade, estes provavelmente também dissessem o mesmo sobre os diretores das escolas do bairro: “eles são complicados...” ou “eles ajudam muito...”

Coloco essas breves reflexões não para tomar partido entre escola ou comunidade, mas para chamar atenção para duas coisas que considero muito interligadas.

A primeira dela diz respeito ao fato de que é simplista demais se falar em relação escola-comunidade, como se todas as escolas e todas as comunidades fossem as mesmas em qualquer lugar. E, assim sendo, vem a segunda coisa: fala-se de integração entre elas, às vezes por meio dos mesmos canais, não raro de participação, como se o que fosse possível em determinada escola-comunidade também fosse necessariamente em outra.

Quem tem experiência em trabalhos que integram escolas e comunidades parece saber muito bem do que estou falando. Neste momento posso citar um exemplo: o do Projeto Escola Aberta, que trabalha, sempre nos finais de semana, com mais de 400 escolas, procurando, dentre outras coisas, fazer a integração entre elas e as comunidades locais, oferecendo a ambas, nas próprias instituições de ensino, alternativas sobretudo de esporte, cultura e lazer. No próprio discurso de abertura do PEA, em agosto de 2000 no Recife, já dizia o representante da UNESCO no Brasil a respeito da proposta do *Projeto*, que contempla tanto alunos como integrantes da comunidade:

A experiência internacional comprova que os programas de combate à violência mais eficientes possuem certas características comuns. Em primeiro lugar são administrados localmente. Segundo, incorporam setores distintos da sociedade. Terceiro, levam em conta as necessidades e diagnósticos específicos de cada comunidade – um programa que funciona bem em uma

*comunidade não é necessariamente bem sucedido em todas.*²⁷⁰

Às vezes, penso que experiências bem-sucedidas, como a do PEA, que valorizam e fortalecem, acertadamente, a integração escola-comunidade, levam alguns profissionais da educação e lideranças do bairro onde as escolas estão inseridas a reiterar idéias – no meu entender – equivocadas, encontradas mormente na literatura educacional mais recente, como aquela que considera que todo mundo pode participar de tudo e em qualquer lugar. No caso do PEA, vejo claramente que todos, os variados segmentos escolares (alunos, pais, professores...) e também comunidade não só podem como devem participar opinando e, quando for o caso, decidindo sobre que tipo de esporte querem praticar, em que tipos de oficinas poderiam se integrar... As atividades oferecidas pelo PEA são desde lúdicas até profissionalizantes²⁷¹, sempre nos finais de semana.

No caso das escolas, as atividades sob sua alçada específica normalmente acontecem de segunda a sexta e exigem dos participantes (os beneficiados direta ou indiretamente: aluno e seus pais, sobretudo) um outro tipo de preparo, digamos mais técnico, no caso de se ter que tomar determinadas decisões relativas à organização e ao funcionamento dessas escolas durante a semana. Quando me deparo na literatura educacional, sobretudo a dos anos 80 para cá, com propostas de democratização, mediante participação de *todos* os usuários da escola nas decisões anteriormente citadas, sinto-me, de certa forma, em divergência, já que considero que boa parte

²⁷⁰ WERTHEIN, Jorge. *Construção e identidade: as idéias da UNESCO no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2002, p.182.

²⁷¹ *As oficinas são realizadas por monitores voluntários ou remunerados, em geral duram três horas por semana e abrangem desde cultura, entretenimento, esportes, línguas estrangeiras até cursos profissionalizantes*. PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. *Projeto Escola Aberta*. Recife: SEC/UNESCO, 2003, p. 6.

dessas propostas – no meu entender – são inexecutáveis. Não vejo como, concretamente, operacionalizá-las. Como um pai, que nunca passou por uma escola, pode discutir programas de disciplinas de português, de matemática... com professores que passaram anos e anos se preparando para exercer o ofício do magistério? Como alunos do ensino regular, seres em formação, podem decidir coisas sobre as quais ainda lhes falta o conhecimento necessário para a *argumentação* ou, para usar uma palavra mais em voga, para o *diálogo*? Será que isso é mesmo participação? Talvez seja, mas não a do tipo *qualificada*, que, através do *diálogo*, e visando ao estabelecimento de normas consensualmente válidas entre interlocutores,

*(...) estabelece exigências que vão desde uma competência lingüística, capaz de fornecer ferramentas à organização de um pensamento generalizante e abstrato, de ver além da facticidade, além da competência decisória onde, respeitados certos procedimentos, as normas deverão obter alcance universal (...)*²⁷²

E antes que se pense que estou advogando contra a gestão democrática nas escolas e, sobretudo, fazendo apologia a uma possível democracia de cunho meritocrático, peço novamente emprestadas palavras do autor anteriormente citado para esclarecer que, ao reconhecer a necessidade de *participação qualificada* no processo de tomadas de decisões, também na escola, não se está, igualmente, falando

*(...) de uma democracia dos mais capazes, dos que falem ou pensem “melhor”, não é uma democracia de inspiração meritocrática em que estou pensando. Trata-se de tentar impedir que o espaço de participação se confirme como espaço de manipulação ou da defesa de interesses essencialmente individuais ou minoritários (...)*²⁷³

²⁷² BRAYNER, Flávio H. A. Educação e “regressão da autoridade”: uma discussão sobre diálogo e democracia a partir de uma sugestão de Hannah Arendt. In: _____. *Educação e sociedade: a herança de um fim de século desencantado*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002, p. 184-185.

²⁷³ *Idem*, p. 187.

Enfim, em determinados processos de tomadas de decisões na escolas, as exigências que se fazem à formação dos interlocutores vão além das experiências culturais que eles possam ter. Talvez seja por isso que nos depoimentos dos grupos focais não tenham aparecido referências à participação das comunidades em aspectos, sobretudo, de cunho pedagógico – que é, por assim dizer, especificidade dos profissionais da educação. As comunidades, sejam elas “boas” ou “complicadas”, aparecem exercendo funções para as quais têm competência. Erguem muros, ajudam a preservar do aspecto físico das escolas (que elas, as comunidades, também utilizam, sobretudo nos finais de semana), ajudam a organizar eleições nas escolas, mormente as lideranças comunitárias, discutem com diretores questões de indisciplina relativas aos discentes...

Mas o que tudo isso tem a ver com escola e violência? Considerando o obtido nos grupos focais e em literatura educacional pertinente, tem tudo a ver. A primeira observação, muito óbvia por sinal, é que escolas e comunidades que têm relações de animosidade, parecem possuir maiores incidentes violentos na unidades de ensino do bairro. Assim sendo, existem escolas e escolas, comunidades e comunidades – portanto, as “receitas” para diminuir a violência nas escolas, como a de gestão democrática, através da participação de *todos*, podem não funcionar. Podem não funcionar até mesmo porque o que se está advogando seja algo que concretamente não pode ser operacionalizado. Por outro lado, quando o que se deseja com a participação da comunidade é algo exequível, sobre a qual ela tenha experiência, avanços podem ser obtidos. Às vezes, o que interessa para escola e comunidade não se resume a *uma* participar de deliberações que, normalmente, compete à *outra*. A palavra “mágica” pode não ser *participação*, mas simplesmente *integração* em atividades *comuns*.

Essa integração pode ser a do tipo relatada em pesquisa realizada na França, a qual evidenciou que, dentre variadas medidas que podem influir no ambiente não violento nas escolas, uma delas foi verificada numa instituição na qual a diretora adotou uma política de abertura da escola à comunidade (que lembra o Programa Abrindo Espaços, atualmente em curso no Brasil):

Durante mais de dez anos ela [a diretora] marcou a vida do colégio promovendo uma bem pensada abertura em relação ao bairro, a qual culminava em ações de Portas Abertas, bastante concorridas e reunindo a maior parte de sua equipe e dos alunos. O laço com as famílias era real, no dizer dos professores e de alguns representantes de associações que tivemos a ocasião de encontrar.²⁷⁴

9.2 Aparato de disciplina para os alunos

Aparato de disciplina para os alunos. Que alunos? Adolescentes? Jovens? Acanhados? Destemidos? As respostas podem ser variadas, mas por certo, no caso da escola pública – parafraseando Caetano Veloso, na composição de versos de uma música chamada *Haiti* –, são todos pobres, ou quase pobres, mulatos, brancos, pretos (ou quase brancos).

Alunos, seres em formação, parecem ser iguais em todo canto: estimulam sentimentos de cuidado e, não raro, de *pureza*. Inclusive em letra da música citada, cantada por Caetano e Gilberto Gil, (...) *em que aparece uma visão da sociedade brasileira como mera degradação da condição humana.*²⁷⁵ Entre versos de uma

²⁷⁴ DEBARBIEUX, 2001, *op. cit.*, p. 155: *Pendant plus de dix ans elle a marqué la vie du collège en mettant en place une ouverture raisonnée sur le quartier, qui culminait dans des actions de Portes ouvertes, très suivies et fédérant la plus grande partie de son équipe et des élèves. Le lien avec les familles était réel, au dire des enseignants et de quelques responsables associatifs que nous avons rencontrés.*

²⁷⁵ VELOSO, Caetano. Haiti. In: FERRAZ, Eucanaã (org.). *Letra só; Sobre as letras*. (Caetano Veloso). São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 42 (sobre as letras).

música que fala da não-aceitação (do compositor) em relação ao massacre dos 111 presos do Carandiru, encontram-se os seguintes:

*E não importa se os olhos do mundo inteiro
Possam estar por um momento voltados para o largo
Onde os escravos eram castigados
E hoje um batuque, um batuque
Com **pureza de meninos uniformizados**
De escola secundária em dia de parada
E a **grandeza épica de um povo em formação**
Nos atrai, nos deslumbra e estimula
Não importa nada
(...)
Se você for ver a festa do Pelô
E se você não for
Pense no Haiti
Reze pelo Haiti
O Haiti é aqui
O Haiti não é aqui²⁷⁶*

Nesta música, nem mesmo em meio a tanta tristeza e tanto horror que podem acometer a sociedade brasileira, os alunos perdem a *pureza* e estimulam sentimentos de *grandeza épica de um povo em formação*. Na literatura educacional sobre as escolas (sobretudo as públicas de que aqui se trata), essa visão também é encontrada, mesmo que em meio a sentimentos de revolta pela má qualidade de ensino das escolas, pelas condições sociais, às vezes desumanas, a que alunos e seus pais estão sujeitos... Poucas vezes, ou quase nunca, se faz referência a um perfil de alunado tão *impuro* tal como eu *escutei* nos grupos focais. Vejamos alguns trechos:

[Na escola], o diretor sabe quem fuma maconha, quem rouba, quem é um assassino.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

²⁷⁶ *Idem*, p. 189-189 (Letra só) – grifos meus.

(...) Eles vêm para Boa Viagem arrumadinho com a arma no bolso para assaltar (...)
(GF2 – depoimento de um dos diretores)

E ele [um aluno da escola] abriu o jogo. Que foi pra lá [para a escola], nunca teve a fim de estudar, só se matriculou porque ele chegava pra vender o material dele na porta da escola [a droga] e a “mulé”, veja a expressão: a “mulé” não deixava ele encostar na grade, pra passar o material pra meninada. E aí um colega deu a luz:
– *Que luz ?*
– *Meu irmão, te matricula, que aí tu pode entrar.*
(GF1 – depoimento de um dos diretores)

Então hoje a gente não pode chegar a imaginar que a gente tem ali aquelas...aqueles anjinhos, aquelas anjinhas, porque não tem.
(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Eu tenho um lá que o pai dele tá preso, que ele fica violento (...) eu converso muito com ele. (...) conversei com a mãe (...), a comunidade é muito pobre, eles vendem pitanga num tabuleiro, é uma hora de viagem, eles vêm tudo num ônibus, vêm tudo morrendo de fome. Quando vem a merenda ele repetem cinco, seis vezes. E a gente faz o quê? Dá prioridade a eles, que são carentes mesmo. Eu, conversando com a mãe, a mãe disse:
– *Acho que ele vai ao presídio, vê a situação do pai e ele chega mais revoltado ainda.*
(GF1 – depoimento de um dos diretores)

Drogados, ladrões, assaltantes, traficantes de drogas, revoltados... Eis como diretores, dos dois GFs, perfilam, às vezes sem querer, alguns alunos das próprias instituições que dirigem. É óbvio que aqui não estou tentando estender esse perfil para *todo* o alunado. Provavelmente essa deve ser uma parte restrita dos discentes. Mas *anjinhos puros* não parece ser coisa tão fácil de encontrar nessas unidades de ensino. Já perderam *aquela pureza* aqueles que praticaram delitos/infrações. Também já

perderam, de certa forma, aqueles que são obrigados a conviver com os que praticam os atos referidos, em casa ou na escola.

E assim vários alunos chegam às escolas... e lá nem sempre encontram, no que se refere ao *aparato de disciplina para os discentes*, o que precisam: orientação, repreensão, se for o caso, normas de conduta estabelecidas para mostrar, de alguma forma, que o mundo não é todo assim: sem regras; não encontram, ainda, autoridade,²⁷⁷ algo que considero indispensável para os que lidam com seres em formação, até mesmo porque, se se quiser partir para educar através do diálogo (como parece ser, acertadamente, a opção feita atualmente por muitos educadores, nos quais eu me incluo), o poder de convencimento tem que estar baseado em alguma coisa “concreta”, seja essa coisa experiência, conhecimento, hierarquia e, por que não repetir: *autoridade*. Diálogo, entre alunos e educadores, *no mesmo nível*? Não acredito. Não só não acredito, como considero essa postura prejudicial para os que se encontram em formação. Aqueles que esperam (ou poderiam esperar), na escola, aprender coisas que o seu nível de entendimento ainda não alcançou. Diálogo, *no mesmo nível*, sobretudo com alunos “mais complicados”, pode soar como omissão do educador e gerar ainda mais problemas, também para as escolas, incluindo-se, entre eles, o da violência do qual se trata nesta pesquisa. Pretendo exemplificar o que disse com depoimentos dos diretores, alguns desses, pelo conteúdo que carregam, auto-explicativos.

²⁷⁷ No que se refere ao entendimento do que seja autoridade, (...) o sentido basal do termo desdobra-se em torno da idéia de exercício outorgado de poder, portanto, um exercício de direito. Mais especificamente, trata-se da delimitação de uma jurisdição/domínio – institucional evidentemente – ou até mesmo de uma espécie de arbitragem ou comando, concedida a partir da autorização/missão de outrem, que se efetiva de acordo com o crédito (...) atribuído àquele; portanto um exercício de direito legitimado. (AQUINO, 1998, *op. cit.*)

[Uma diretora se dirige para a quadra, ao saber que um dos alunos estava, novamente carregando uma arma e diz]:

– Tu não tem vergonha não, é? tu estás armado?

(...) ele levantou, assim, uma pistola.

– Mas não tem jeito não, só dando uma pisa em tu. Eu peço, eu converso, eu dou tantos conselhos. Mas está aí, todo mundo com medo. Vai sobrar para mim. Quando a polícia souber, sabe quem vai responder? Eu já disse a vocês, eu vou presa por causa de vocês. Eu não dou o nome de vocês, eu não dou endereço, nem CPF, nem Identidade. Assim o meu marido vai me deixar e eu vou ser presa por causa de vocês.

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

(...) lá na minha escola, à noite, eu tenho um problema de cigarro. Eles fumam muito, muito, muito. Fumavam maconha também. Ficavam doidinhos. Ai eu abusava era muito com eles:

– Menino, hoje eu estou tão legal, tão legal.

E eles:

– Endoidasse, foi?

– Aquele cigarrinho que tu estavas fumando ali.

– Eu, fumando?

– Estou legal!

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

[Assim uma diretora se refere à atitude que (não) tomou, ao saber que um aluno havia roubado equipamentos eletrônicos das escolas]:

– Por outro lado, a prefeitura não fez questão. Não foi atrás de nada. Por que eu teria que ir atrás. Entendeu? Ai eu preferi fazer que não estava nem sabendo da história. Porque ele sabia que eu sabia, né?

(GF2 – depoimento de um dos diretores)

Todos esses depoimentos foram de diretores que compuseram o grupo com escolas com mais incidentes de violência. Vejamos depoimentos em outro nível, de diretores de escolas com menos incidentes de violência, que têm alunos com perfil semelhante aos dos dirigentes do GF2, e, às vezes, enfrentam os mesmos problemas:

Eu defendo, assim, defendo aquilo que você tem primeiro que enfrentar o problema. Saber: eu tenho esse problema e eu tenho que ver uma forma de solucionar. Não adianta[dizer que] na minha escola não tem pichação, na minha escola não tem baderna, na minha escola não tem vandalismo, tá entendendo? Tem que admitir que tem. Nós temos problemas que temos que buscar soluções. Até por que é escola, né?
(GF1 – depoimento de um dos diretores)

*Chegou um aluno da 8ª série na minha sala. Fez assim:
– Diretor, eu vim saber qual é a escola que eu vou ficar no próximo ano.
Porque, como nós só temos até o ensino fundamental, esse ano ele vai pra rede estadual. A gente faz a solicitação, a prefeitura encaminha e depois manda a relação dizendo em que escola ele vai ficar. E eu recebi a relação e tava com a coordenadora. Eu disse:
– Tá com Carla,²⁷⁸ ela vai passar nas salas, você aguarda lá.
Aí ele [disse]:
– Eu perguntei a Carla, ela tá com frescura, não quer me dizer.
Eu disse:
– Como é a história rapaz? Olhe, você vai pra casa agora (...) amanhã você traz sua mãe pra conversar comigo e eu quero ver se você vai dizer que sua mãe também tá com frescura.
Ele saiu indignado comigo, mas pra ele isso é natural, dizer que uma pessoa de idade, casada, mãe de família, tá com frescura.
Num é assim não. (...)Eles dizem com uma naturalidade, mas eu acho que, independente disso, é função nossa coibir e corrigir.*
(GF1 – depoimento de um dos diretores)

*Eles tavam fumando [na porta da escola], eu tinha que pegar uma turma tirar daqui, passar pro outro lado. (...) Então fui lá conversar com eles. (...) Muitas vezes eu cheguei, eu falei:
– Vamos fazer uma coisa, tu não fuma agora. (...) Agüenta aí, quando for umas dez horas da noite tu vem e fuma, velho! Mas eu num vou tirar todo pessoal desse corredor por causa de você, não! A não ser que eu chame a Patrulha... Você quer que eu faça isso?
– Não.
– Então, faz o seguinte: vai embora deixa a gente aqui sossegado.*
(GF1 – depoimento de um dos diretores)

²⁷⁸ Carla é um nome fictício.

Não pretendo entrar no mérito do conteúdo das questões tratadas nos dois GFs, mas tão-somente mostrar que há dois padrões distintos para enfrentar os problemas nessas escolas e posturas, também diferentes, às vezes opostas, na hora de chamar os alunos à atenção. Na primeira, no GF2, os diretores parecem levar a sério aquela postura de dialogar com os alunos, tudo *no mesmo nível*. Na segunda, a postura é diferente e a autoridade (que não é a mesma coisa que autoritarismo) parece evidente.

Mas as diferenças, no que diz respeito ao aparato de disciplina, não ficam por aí. Em vários momentos, dirigentes do grupo formado por escolas com menos incidentes de violência se referiram a certas normas vigentes nas instituições de que faziam parte. Eis alguns trechos:

Aí chamei o aluno:

– O que você está fazendo é para chamar atenção, mas já está chamando atenção até demais. Só que existe uma coisa aqui chamada regulamento e este regulamento lhe diz que você não pode entrar de maneira alguma embriagado na Escola. (...) hoje é sexta feira, pode ser sexta, pode ser sábado, pode ser domingo, a escola continua sendo escola do Governo e tem que ser cumprido o regulamento.

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

(...) a gente passou nas salas, conversou, fez reunião com os pais, comecei a estabelecer critérios. Por exemplo, hora de entrar. Se a escola começa a funcionar sete horas, não se admite oito horas, oito e meia menino chegando na escola, porque acorda tarde, porque mãe não manda pra escola. Então a gente começou a fazer uma reunião com os pais e fazer com que eles estabelecessem esses critérios.

– A escola funciona às sete, até que horas vocês acham que esses meninos podem entrar?

E foram os próprios pais[que responderam]:

– Sete e meia tá bom demais! Feche o portão!

E a gente começou a impor esse ritmo (...)

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

(...) na educação tem que ter disciplina. E eu não digo opressão, né? Mas tem que ter regras, tem que ter disciplina? Tem. (...) então o aluno tem que ter também direitos e deveres. E dificilmente se fala nos deveres dele, responsabilidade etc. Dificilmente se fala, se detém muito nos direitos. Eu acho que ele tem que ter direitos, todo mundo tem que ter direitos, mas também responsabilidade(...)

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

É preciso decidir qual é carta de intenções em relação ao regulamento escolar. Que isto esteja muito bem traçado, muito bem apoiado por todos os segmentos e por boa parte dos representantes (...)

(GF1 – depoimento de um dos diretores)

[Quando uma das moderadoras do GF perguntou se as escolas tinham regimento, diretores responderam]:

– Tem, tem.

(...) com direitos e deveres do aluno.

– Isso.

– Agora tem também de deixar claro que a escola ela não tem autonomia pra fazer, colocar nada no regimento que dê de encontro a alguma lei vigente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

(GF1 – depoimento de diretores)

Por outro lado e, por sua vez, os pronunciamentos de dirigentes do grupo composto por escolas com mais incidentes de violência raramente falam de medidas disciplinares na escola. Normas? A mesma pergunta feita ao GF1 foi repetida no GF2: as escolas de vocês tem regimento? As respostas foram colocadas a seguir.

– O Conselho Tutelar.

– O nosso foi aprovado agora. Depois de três anos.

– O nosso está sendo trabalhado agora no Conselho da Tutelar.

(GF2 – depoimento de três diretores)

Após esse percurso creio poder dizer que as diferenças entre os dois GFs, no que diz respeito ao *aparato de disciplina*, são muito diferentes. Trata-se, de um lado

(GF1), de um grupo que impõe disciplina, define (também com os pais) normas de comportamento para os alunos na escola, sabe que normas são essas e cobra quando elas são desrespeitadas. Essas escolas estão enquadradas nas que têm menores incidentes de violência.

Por outro lado, há aquelas que pouco se referem a medidas disciplinares adotadas, tratam alunos que “passam dos limites” com uma certa camaradagem e até mesmo com demonstração de que, se for preciso, alguns “deslizes” serão guardados longe de ouvidos dos policiais... Essas escolas fazem parte do conjunto de instituições em que há mais incidentes de violência entre as demais selecionadas da RMR.

Mesmo sabendo que 12 escolas é muito pouco para se fazer generalizações, creio ser possível, neste momento, formular, pelo menos, a seguinte hipótese: Quanto menos funcionamento do aparato de disciplina direcionado aos discentes, maior será a probabilidade de violência. Isso é hipótese que não tenho como testar neste momento da pesquisa, pelo menos com métodos quantitativos.

De certa forma, creio que posso até dizer que essa hipótese já foi testada – e corroborada – em pesquisa realizada por Éric Debarbieux, autor, dentre outros, de um trabalho enfocando nada menos que 86 escolas²⁷⁹. Considerando a importância do trabalho desse autor, por sua abrangência e profundidade sobre o problema da violência escolar na França, aproveitar-se-á o momento para esmiuçar um pouco de uma de suas pesquisas realizadas, que aponta, dentre outras coisas, duas iniciativas exitosas no conjunto de quatro escolas francesas estudadas, a saber: a *retomada de rédeas* pelo diretor no exercício da autoridade no interior da escola e aplicação severa e justa do regimento interno da escola.

²⁷⁹ DEBARBIEUX, 2001, *op. cit.*, p. 63.

Mais significativo ainda para este estudo torna-se o trabalho do autor citado quando ele, após a pesquisa quantitativa, empreende um mergulho qualitativo em algumas escolas que chamaram a atenção por fugirem do determinismo sugerido pela conclusão mais geral da pesquisa. Entre os resultados da pesquisa, o autor defrontou-se com quatro colégios que, apesar de situados no grupo dos mais desfavorecidos, apresentavam índices de violência semelhantes aos das escolas bem situadas socialmente. Daí a pesquisa qualitativa, pois, no dizer dele próprio, *[c]ompreender esses “efeitos-estabelecimentos” positivos é (...) de grande importância numa pesquisa da qual se esperam alguns conselhos prescritivos*²⁸⁰ – perspectiva que também é a deste estudo.

Resumindo os achados da pesquisa nessas quatro escolas, o autor refere-se a *efeitos-estabelecimentos interessantes, explicando-se em grande parte pelas mobilizações coletivas [dos professores] e pelo papel do diretor*²⁸¹. Das quatro escolas enfocadas, em nada menos do que três o autor põe em destaque o papel crucial desempenhado por essa figura na adoção de medidas que ele caracteriza como uma *retomada das rédeas*²⁸² no espaço escolar, querendo com isso referir-se a um processo de reafirmação da autoridade no seu interior, podendo chegar, como acontece num dos estabelecimentos pesquisados, à expulsão de alunos, medida que o próprio autor não se esquivava de considerar como *moralmente duvidosa*²⁸³ – julgamento, diga-se de passagem, que também é o compartilhado nesta pesquisa: afinal de contas, expulsar de

²⁸⁰ *Idem*, p. 153: *Comprendre ces ‘effets-établissements’ positifs est (...) de grande importance dans une recherche dont on attend quelques conseils prescritifs.*

²⁸¹ *Idem*, p. 172: *effets-établissements intéressants, s’expliquant en grande partie par les mobilisations collectives et par le rôle du chef d’établissement.*

²⁸² *Idem*, p. 161: tradução mais ou menos livre da expressão *reprise en main*. A importância que Debardeux atribui a essa figura é tal que, em determinado momento (p. 167), ele chega a referir-se a uma espécie de sub-divisão do *efeito-estabelecimento*, a saber, um *efeito-diretor (effet-directeur)*.

²⁸³ *Idem*, p. 161: *moralement douteuse.*

uma escola um pequeno infrator não é condená-lo a tornar-se um grande delinqüente fora dela?

Excessos à parte, a verdade é que o autor destaca por mais de uma vez, como um aspecto relevante, a aplicação estrita do *regimento interno*²⁸⁴ das escolas; e, detalhe importante, que uma aplicação *severa mas justa*²⁸⁵ dos regimentos chega a ser apreciada favoravelmente pelos próprios alunos.

Procurando finalizar este Capítulo, alerta para o fato de que, ao defender – tal como fez Debarbieux – uma “retomada de rédeas” por parte do diretor no exercício da autoridade no interior da escola e a aplicação severa e justa do regimento escolar no combate à violência nessas instituições, não estou indo de encontro a prescrições legais que prevêm a gestão democrática na escola. Nada do que foi aqui proposto vai de encontro à participação da comunidade, desde que esta esteja também disposta a reerguer determinadas escolas que parecem não mais ter “moral” para cobrar dos seus alunos comportamentos, às vezes mínimos, de civilidade. Se a escola procura amparo externo, via Polícia Militar, por que não pode procurá-lo via comunidade? Agora, da mesma forma que a polícia só deve intervir quando for chamada, a comunidade, também, só deve entrar em questões *mais específicas* da escola quando for convidada. Talvez, essa seja uma boa continuidade para o estabelecimento de um contrato de paz, não só na escola, mas entre escolas-comunidades. O começo desse contrato – bem-sucedido em muitos locais – creio que já foi estabelecido, não só em PE como em outros estados, com a abertura de escolas nos finais de semana para ofertar atividades de cultura, esporte e lazer às suas comunidades.

²⁸⁴ *Idem*, p. 155: *réglement intérieur*.

²⁸⁵ *Idem*, p. 155: *sévère mais juste*.

CAPÍTULO 10

ESCUITA, GALERA!

Como disse nas *Notas Introdutórias*, esta tese iria procurar, num esforço de complementação, ampliar a temática sobre um fenômeno específico – o da violência – relacionado a jovens, às vezes conhecidos por “galeras”. Estudos efetivados sobre o assunto até então, de uma forma geral, deram vez e voz a esses segmentos na tentativa de melhor compreender aqueles que tanto podem ser agressores como vítimas da violência – algo que considero que tem sido feito com sucesso.

No entanto, procurando compreender o fenômeno da violência num *locus* específico – a escola –, mais particularmente a pública de ensinos fundamental e médio, entendo que os olhares podem e devem ser também centralizados na dinâmica de organização e funcionamento dessa instituição – o que de imediato sugere que se conte com a *fala* daqueles que tradicionalmente mais parecem entender do assunto: os diretores.

Parti do princípio de que um mergulho na dinâmica de funcionamento e organização das instituições escolares poderia ajudar a elucidar determinados comportamentos sociais que nelas se desenvolvem, inclusive os indesejados, como é o caso da violência nas escolas. Como já disse, sem desconhecer que a problemática da violência, sobretudo a que afeta jovens provenientes de estratos economicamente desfavorecidos, é decorrente de determinantes sociais ligados à clientela que ela acolhe, procurou-se, numa atitude de recusa a determinismos que levam a inações, buscar saídas para o contrário, ou seja, para a compreensão de possíveis ações, mesmo limitadas, que poderiam repercutir nos índices de violência nas instituições de ensino da Região Metropolitana do Recife.

Assim, lançando *um olhar institucional* sobre o fenômeno da violência nas escolas, trabalhou-se com variáveis atreladas à forma de organização e funcionamento dessas instituições, considerando uma amostra de 186 escolas públicas da RMR. Nesse percurso foi possível contar com dados obtidos em questionários e depoimentos de diretores em grupos focais, fazendo-se entre os achados das pesquisas contrapontos com a literatura previamente analisada sobre o fenômeno aludido. Trabalhou-se basicamente com quatro variáveis: condições de instalação do prédio escolar, condições de funcionamento dos recursos humanos, existência de gestão escolar democrática e existência de aparato de segurança – fazendo-se, dentre outras coisas, cruzamentos estatísticos entre essas variáveis (e seus respectivos indicadores) e os níveis de violência encontrados nas instituições focalizadas.

Considerando a primeira variável, pode-se afirmar que houve pouquíssima relação entre condições de instalação do prédio e os índices de violência observados. Até mesmo porque, inspirada no evidenciado na literatura concernente ao tema, essa violência estaria atrelada a deficiências no estado de conservação do prédio, nas condições de funcionamento das salas de aula, no estado de conservação de outras instalações e equipamentos.

Para início de conversa, observando as 186 escolas da amostra, o estado de conservação do prédio, para maioria dos respondentes, foi considerado entre *bom* e *regular*. Apenas uma minoria dos diretores disseram que essas instalações se enquadrariam na categoria *ruim*. Os maiores percentuais de problemas registrados localizavam-se geralmente em escolas de nível *médio* de violência, seguidas das de níveis *baixo* e, por último, das de nível *alto*. Do ponto de vista estatístico, verificou-se que, considerando os nove indicadores respectivos à variável em foco, não havia correlação entre o conjunto desses indicadores e os índices de violência. Tratados

isoladamente, encontrou-se correlações estatisticamente significativas apenas entre índice de violência e estado de conservação de esquadrias (portas e janelas) e de muros.

Considerando as condições de funcionamento das salas de aula e de outras instalações e também a existência e estado de conservação dos equipamentos das 186 escolas, observou-se, inicialmente, que as respostas majoritariamente (em geral não menos de 60%) se enquadraram nas categorias *bom* e *regular*. Registros, não raro inexpressivos, encontraram-se na categoria *ruim*. Assim sendo, era de se esperar que, do ponto de vista estatístico, não fossem encontradas correlações com significância entre índices de violência e índices compostos pelas variáveis em questão e seus respectivos indicadores.

Os resultados até então verificados sugerem, pelo menos, que repensemos o discurso veiculado pela literatura e pela mídia no que diz respeito às condições de instalações das escolas públicas. Não diria que esses discursos estão *equivocados*. Considero que, pelo menos momentaneamente, o adjetivo mais apropriado é *ultrapassados*, já que um dia parte considerável dessas 186 escolas parece ter sofrido com as deficiências expressas nesse discurso. Os diretores que compuseram os grupos focais, por exemplo, se referem às suas escolas como tendo sido reformadas ou recém-reformadas. No conjunto das 186 escolas, as salas de aulas são apresentadas, geralmente, com condições de funcionamento entre as categorias *bom* e *regular*, sobretudo no que diz respeito a quadros negros ou brancos, carteiras para alunos, ventilação e iluminação. Essa avaliação também é observada no que concerne ao funcionamento de instalações tradicionais – como biblioteca, salas de professor e direção e secretaria – e a existência e estado de conservação de equipamentos variados como televisão, videocassete, mimeógrafo, aparelho de som e computadores para a

administração. É verdade que isso só não basta. É preciso sempre querer ofertar o melhor possível para os usuários das escolas públicas. Faz-se necessário, por exemplo, adquirir (sobretudo numa era em que a tecnologia impera através de máquinas) computadores para alunos – algo inexistente em quase 70% das escolas. De qualquer forma, com já disse, se é verdade que a escola pública não é o paraíso que se poderia desejar, também parece verdade que está longe do caos que não raro se apregoa – pelo menos no que diz respeito às condições de instalação do prédio escolar.

O perfil de escola pública observado na literatura está mais próximo da realidade no que diz respeito às condições de funcionamento dos recursos humanos das escolas, mais especificamente no concernente ao número insuficiente de professores, funcionários administrativos e pessoal de apoio pedagógico. Essa falta foi verificada em cerca de 70% das escolas, embora só sejam consideradas *graves*, em seu conjunto, para cerca de 40% das instituições. Sem dúvida alguma, estatisticamente se confirma correlação com significância entre número insuficiente de professores e índice de violência nas escolas: quanto maior for a escassez no Quadro Docente, maior será a violência. É de se esperar que, não havendo professores, não haja aulas e isso significa muitas vezes maiores possibilidades de os alunos preencherem o tempo ocioso com atos de indisciplina, o que, por sua vez, pode gerar incidentes violentos nas unidades de ensino. Pode-se dizer que o problema mesmo – no que diz respeito à violência nas escolas – se verifica na *escassez* no Quadro referido e não, na *rotatividade* desses docentes nas escolas. Este “problema” só é encontrado em cerca de um terço das 186 instituições observadas e, mesmo assim, é considerado, ao contrário do que se possa pensar, como “solução” no combate à violência, uma vez que, havendo rotatividade de professores, muitos alunos não ficariam ociosos, sem aulas, usando o tempo livre para “badernas”.

Particularmente no que diz respeito à gestão democrática nas escolas, a partir de canais de participação, as relações com índices de violência ora são positivas, ora negativas. Os Conselhos Escolares estão formados em quase todas as 186 escolas e são relativamente bem-vistos pelos dirigentes, mormente quando ajudam a cuidar do prédio da escola e é composto também por lideranças comunitárias que se propõem a ajudar, quando for o caso, em tarefas diversas. Não houve referências nos grupos focais a Conselhos que se envolveram com questões mais específicas da escola, como as de cunho pedagógico. Onde os CEs existiam apareceram tendências de se ter menos episódios de violência, mas, do ponto de vista estatístico não se pode falar em correlação com significância.

Contrariamente ao observado com os Conselhos, as APMs são minoria nas escolas (apenas 11% das instituições as possuem) e parecem não ter qualquer eficácia no combate à violência nas unidades de ensino, não só porque são quantitativamente inexpressivas, como também porque, onde existiam, a tendência foi encontrar índices mais elevados de violência. Mas, estatisticamente falando, não se observou correlação significativa que pudesse traduzir a tendência anteriormente observada em afirmação. De qualquer forma, creio caber neste momento uma pergunta: para que criar APMs num estado como o de PE, em que a existência dos CEs se constitui não só como uma obrigação legal, mas também exige a representação de segmentos como pais e mestres na sua composição? Parece redundância: dois canais de participação com composição semelhante e funções provavelmente iguais, pelo menos no que diz respeito à democratização da gestão. Pode gerar confusão... se é que não é exatamente isso que está acontecendo onde elas, as APMs, existem.

Outro canal de participação que pareceu não ter muita acolhida no ambiente escolar foram os grêmios estudantis. Foi possível apreender, inclusive mediante

depoimentos dos diretores nos grupos focais, que as relações entre estes e aqueles são marcadas por animosidade. Talvez seja por isso que, onde os grêmios existiam (mais precisamente em 43,9% das 186 escolas da amostra), os índices de violência nessas instituições foram mais altos. Isso se configurou como uma correlação estatisticamente significativa.

Mais quantitativamente expressivo do que a existência de grêmios estudantis na gestão democrática nas escolas foi o ingresso do dirigente por exames de seleção e posterior eleição pela comunidade escolar. 80,6% dos respondentes nos questionários afirmaram ter se submetido a esses exames para assumir o cargo de diretor, enquanto apenas 19,4% entraram por indicação de técnicos/políticos. No que se refere ao combate à violência nas escolas, observou-se um ligeira vantagem para instituições em que diretores passaram por exames em detrimento daquelas que tiveram seus dirigentes nomeados por indicação. Contudo, do ponto de vista estatístico, essa vantagem foi irrelevante e também sem significância.

Ainda no que concerne ao combate à violência nas escolas, constatou-se que, no conjunto das 186 unidades de ensino, a maior parte possui aparato de segurança, na forma dos seguintes dispositivos materiais: existência de muros, grades e cercas (75%) e de salas com cadeados para guardar os equipamentos das escolas (83,9%). Considerando apenas *esses dois* dispositivos, que normalmente são os mais comuns, pode-se obviamente dizer que os índices de violência nas escolas não são decorrentes da falta desses dispositivos. Verificou-se, inclusive, que – apesar de uma certa imagem de repressão que possa se insinuar onde eles são encontrados em abundância – houve uma *tendência* a se ter menos episódios de violência nas escolas em que esses aparatos se encontravam em funcionamento. Mas, estatisticamente falando, não se podem fazer afirmações, já que as correlações não apresentaram significância.

Ainda no que concerne ao aparato de segurança e sua relação com violência nas escolas, foi possível, a partir do perscrutado exclusivamente nos grupos focais, fazer algumas observações, quais sejam: nas unidades de ensino que possuíam aparato de segurança especializado em funcionamento (polícia e vigilantes contratados pela SEC) verificou-se a tendência de se ter menos violência, mais particularmente quando entre escola e polícia não havia relações de animosidade (o que parecia ocorrer frequentemente em escolas detentoras de mais incidentes violentos).

Procurando sintetizar o até agora exposto, pode-se dizer que não foram encontradas correlações estatisticamente significantes entre índices de violência e condições de funcionamento:

- do prédio da escola (exceto no que diz respeito a muros e esquadrias);
- das salas de aula;
- dos equipamentos da escola;
- dos recursos humanos docentes (exceto no que diz respeito ao número insuficiente de professores);
- dos Quadros Administrativo e de Apoio Pedagógico (nem mesmo quando o aspecto considerado foi a escassez nesses Quadros);
- do aparato de segurança (mais especificamente o referente a dispositivos materiais).

Ainda é possível afirmar que, no concernente à gestão escolar democrática, nas 186 escolas da amostra, não foram encontradas correlações estatísticas com significância entre índices de violência e a existência de Conselhos Escolares, APMs e eleição direta para dirigentes. Por outro lado, verificou-se correlação com significância

entre índices de violência e a existência de grêmios estudantis: onde eles existiam, os episódios de violência foram mais expressivamente encontrados.

Isso posto, creio ser possível retomar a hipótese elaborada nesta tese e dizer que ela praticamente não foi confirmada, se considero que havia a previsão de se encontrar *relação estatisticamente significativa entre grau de violência nas escolas e a adoção de medidas institucionais ligadas à organização escolar* em unidades públicas de ensino da RMR. Como foi visto anteriormente, as correlações quantitativamente encontradas foram mínimas. Por outro lado, considero os objetivos contemplados: a problemática da violência nas escolas públicas foi, de certa forma, ampliada e, na medida do possível, o fenômeno foi explorado a partir do observado em escolas públicas da RMR.

E esse *possível* – no meu entender – vai além do que pode ser estatisticamente comprovado, ou seja: o que não pôde ser comprovado pode também ter muito a nos dizer, sobretudo na hora de elaborar estratégias de combate à violência nas escolas. Às vezes o que parecia certo e irrefutável não resistiu a testes empíricos. Assim, por que, especificamente no que diz respeito à violência nas escolas, propor reformas nos prédios escolares, se eles, em sua maioria, já podem ter sido reformados? Para que insistir na formação de canais de participação como APMs se eles parecem não surtir o efeito esperado? E assim por diante...

Dentro desse *possível* entram, ainda, questões muito, muito delicadas, que exigem, para sua exposição, uma franqueza talvez um tanto chocante para aqueles que avidamente defendem uma gestão escolar democrática com participação de todos os segmentos escolares em várias decisões, inclusive sobre as quais esses participantes não foram e nem são qualificadamente preparados. Ninguém, letrado ou iletrado, rico ou pobre, está preparado para decidir sobre tudo. As pessoas, mesmo contra vontade,

fazem opções na vida que lhes trazem limitações. Posso, por exemplo, não saber (e não sei) escolher os tijolos apropriados para construção de um muro que, uma vez construído, poderia inibir a entrada de estranhos que vão perturbar a ordem na escola. Mas posso ser (e sou) professora – passei por um curso de magistério – e tenho a obrigação de exigir de meus alunos condutas apropriadas ao ambiente escolar que frequentam, procurando impedir, por exemplo, que determinadas incivildades se transformem em incidentes de violência. Cada um dá a sua contribuição à sua maneira. Digo com muita simplicidade que não vejo hierarquia entre aquele que constrói o muro e aquele que ministra aulas, sobretudo quando os comportamentos de um e de outro estão contribuindo da mesma forma para coibir a violência nas escolas.

Percebo uma certa confusão no que vem sendo chamado de integração escola-comunidade. Diretores, às vezes inseguros, tentam agradar a todos: alunos, apenas com diálogo; comunidade, com acesso irrestrito à escola e poderes de decisão que fogem de sua alçada. Por que essa integração não pode ser menos romântica e mais factível? Concretamente falando, sobretudo em bairros pobres, que dispõem de poucas alternativas de esporte, cultura e lazer, seria (e vem sendo) bastante oportuna a abertura da escola à comunidade. Nos finais de semana, sobretudo: nesse período as escolas comumente não funcionam e muitos jovens, ociosos, se envolvem em brigas e cometem delitos. Por que não pensar em estender o Projeto Escola Aberta ou algo semelhante às escolas que não têm propostas para essas comunidades? Integração entre escolas e comunidades é – no meu entender – condição *sine qua non* para estabelecimento de contratos de paz. Como vai ser essa integração, em que horários, com que atividades, cada escola-comunidade tem que decidir. Isso compete às duas (e também ao Governo do Estado e/ou do Município, já que empreendimentos desse porte não raro envolvem verbas para colocar projetos em andamento). Em todo caso

acho que a improvisação (que não é a mesma coisa que criatividade) não deve constar na pauta principal desses contratos. Corre-se o risco, dessa forma, de estender também para os finais de semana aquilo que indesejadamente se tem em algumas escolas de segunda a sexta: bagunça, desordem e mais episódios de violência.

E esses episódios de violência estão cada vez menos ligados à mera indisciplina entre alunos. Considerando os tipos de violência observados, apenas 20% se enquadraram no que poderíamos traduzir como brigas entre alunos (4,9%) e ofensas verbais (15,1%). O restante ultrapassou o que já não se pode chamar de “simples” indisciplina entre discentes. 66,7% dos episódios citados foram brigas que envolveram armas, que não as de fogo (24,4%), furtos (20,8%) e vandalismo/deprecação (21,5%). Isso sem contar uso de drogas (8,2%) e tráfico de drogas (5,1%). Parece-me que o controle da violência nas escolas, atualmente, requer medidas mais sintonizadas com o perfil de violência encontrado nessas instituições.

Em toda instituição séria há normas de condutas, especialistas, horários programados... Por que de uma hora para outra isso parece ter virado “carentice” em algumas unidades de ensino? Penso que não é à toa que, nos grupos focais, os diretores “carentas”, que exigiam comportamentos civilizados dos seus alunos, cumprimento de horários e do regimento interno das escolas compusessem o grupo de escolas com menos incidentes de violência. Por outro lado, que os mais camaradas, os que dirigiam as escolas não raro sem regimento interno definido e – ao que tudo indica – com muita improvisação, integrassem o grupo de escolas com mais incidentes de violência.

Considero que, se quisermos realmente pensar em estratégias de combate à violência nas escolas, temos que pensar seriamente nestas duas coisas: integração escolas-comunidades e estabelecimento de normas claras de condutas para os seus usuários, mormente os alunos, que são ao mesmo tempo vítimas da violência e

também os principais agressores. A escola, também, tem a obrigação de dizer a essa *galera* que ela não está num mundo sem regras. Se a galera pode falar, ela também tem de escutar. Mas escutar, o quê? Parece-me que definir claramente esse “quê” é um passo importante, inclusive para educadores que apostam no diálogo como uma forma de educar. Mas é preciso levar a lógica do diálogo até o fim: se a *galera* fala, ela também tem de escutar, sem a ilusão de que educadores e alunos sempre estarão no mesmo patamar de compreensão do mundo, até mesmo porque estes foram à escola para aprender com aqueles, que já passaram por ela. Saber o que dizer a essa *galera*, no momento apropriado, parece-me muito importante. De outra forma, a lógica do diálogo mais uma vez estará comprometida: a escola fala e a *galera* não escuta. E aí estaremos apostando não mais em diálogo, mas em monólogos, que passam a ser objeto de disputa ora de educadores, ora de alunos, incitando-se, dessa forma, a indisciplina e o conseqüente aparecimento de comportamentos incivilizados. Isso – aliado a fatores que põem à mostra condições de vulnerabilidade social a que nossos jovens estão submetidos (exclusão do mundo do trabalho, acesso bastante limitado aos bens materiais e/ou simbólicos produzidos pelo mercado, relativa facilidade no contato com as drogas etc.) – parece-me uma combinação explosiva para o surgimento de episódios de violência nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LIVROS

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangs, crews and rappers: youth, violence and citizenship around the outskirts of Brasilia*. Brasília: UNESCO, 1999, p. 25.

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

ADORNO, Sérgio. Violência: um retrato em branco e preto. In: ALVES, Maria Leila; MARTINS, Ângela Maria; GROSBAUM, Elena (coords.). *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo, FDE, Diretoria Técnica, 1994, p. 17-26. (Série Idéias, n.21).

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)*. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARTINOPOULOU, Vasso. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 153-173.

ASSIS, Simone Gonçalves de. *Traçando Caminhos numa Sociedade Violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro/Brasília: FIOCRUZ-CLAVES / UNESCO/Ministério da Justiça, 1999.

BARREIRA, César (coord.). *Ligado na Galera, juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 1997.

BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a, p. 225-250.

BLOMART, Janine. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 35-61.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: UnB, 1992, v. 1 p. 446 - 449. Verbete Estrutura.

BODY-GENDROT, Sophie. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a, p. 165-185.

BOUDON, Raymond. *Métodos da Sociologia*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAYNER, Flávio H. A. Educação e “regressão da autoridade”: uma discussão sobre diálogo e democracia a partir de uma sigestão de Hannah Arendt. In: _____. *Educação e sociedade: a herança de um fim de século desencantado*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

BRYANT, Cristopher G. A . Instrumental Positivism in American Sociology. In : _____. *Positivism in Social Teory and Research*. Hampshire and London: Macmillan, 1985, p. 133-173.

CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CHENAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Robert Lafont, 1981.

CLÉMENCE, Alain. Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 223-245.

COHN, Gabriel. Introdução. In: *Max Weber*. São Paulo: Ática, v.13, 1979. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEBARBIEUX, Éric. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX e BLAYA. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a. p. 59-92.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 13-33.

DEBARBIEUX, Éric. *La Violence em Milieu Scolaire* (1 – État des lieux). 3.ed. Paris: ESF, 2001.

DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. In: DEBARBIEUX e BLAYA (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a, p. 207-223.

DUPÂQUIER, Jacques. *La Violence en Milieu Scolaire*. 2. ed. Paris: PUF, 2000.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. S. Paulo: Editora Nacional, 1978.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e educação*. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p.

FUNK, Walter. A violência nas escolas alemãs – situação atual. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. p, 131-152.

GUIMARÃES, Eloisa. Violência e escola no meio urbano. In: *Violência e educação*. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

HALFPENNY, Peter. Statistics. In: ____ . *Positivism and Sociology: Explain Social Life*. London: George Allen & Unwin, 1982, p. 27-45.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 63-102.

LAZARFELD, P. *On Social Research and its language*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1993.

- LEVIN, Jack. *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. 2. Ed. São Paulo: HARBRA, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1989.
- MERTON, Robert K. *Sociologia – Teoria e Estrutura*. S. Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.
- MILLS, W. O empirismo abstrato. In: _____. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.
- MINAYO, Maria Cecília de S. et al. *Fala Galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MORITA, Yohji. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a, p. 93-136.
- MÜNCH, Richard; SMELSER, Neil J. Relating the Micro and Macro, In: ALEXANDER, Jeffrey C. et alli (orgs.), *The Micro-Macro Link*. Los Angeles, University of California Press, 1987, p. 355-387.
- NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. Violência e escola: o que pensam os professores. In: CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 140-157.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2003.
- ORTEGA, Rosário. O Projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 197-222.
- ORTEGA, Rosário; REY, Rosário Del. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília UNESCO, UCB, 2002.
- PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Violência e educação*. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p. 605-101.

- POPPER, Karl. *A Lógica da Pesquisa Científica*. 2.ed. São Paulo: Cultrix.
- PRATES, Antonio Augusto P; PAIXÃO, Antonio Luiz; FREITAS, Renan Springer de. *Temas Contemporâneos de Sociologia Clássica*, Belo Horizonte: UFMG, 1991.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.
- ROYER, Égide. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a, p. 251-267.
- SALLAS, Ana Luisa Fayet et al. *Os jovens de Curitiba: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999.
- SHOEMAKER, Donald J. *Theories of Delinquency*. 4.ed. New York / Oxford, Oxford University Press: 2000.
- SMITH, Peter. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a, p. 187-205.
- VELOSO, Caetano. Haiti. In: FERRAZ, Eucanaã (org.). *Letra só; Sobre as letras*. (Caetano Veloso). São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- WASELFISZ, J. Jacobo; MACIEL, Maria. *Revertendo Violências, Semeando Futuros*. Avaliação de Impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003.
- WASELFISZ, Jacobo. *Mapa da Violência II*. Brasília: UNESCO, 2000.
- WASELFISZ, Jacobo. *Mapa da Violência III*. Brasília: UNESCO, 2002.
- WASELFISZ, Júlio Jacobo; REGO, Lúcia L. Browne; MACIEL, Maria. *Autogestão da capacitação docente: avaliação da experiência de Pernambuco*. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, 2003.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. S. Paulo: Martin Claret, 2001.
- WERTHEIN, Jorge. *Construção e identidade: as idéias da UNESCO no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2002.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. *Políticas de educação: idéias e ações*. Brasília: UNESCO, 2001.

2. DISSERTAÇÕES

MACIEL, Maria. *Gestão Escolar Democrática*. Os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Recife. Recife: UFPE, 1995. (Mestrado, dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da UFPE).

RATTON JÚNIOR, José Luiz de Amorim. *Estrutura Social, Instituições e Crime: paradoxos da explicação sociológica*. Recife: UFPE, 1999. (Mestrado, dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia da UFPE).

3. ARTIGOS

3.1 REVISTAS E SIMILARES

AQUINO, Júlio Groppa. A Violência Escolar e a Crise da Autoridade Docente. *Cadernos CEDES*, Campinas (SP), v. 19, n. 47, dez. 1998, 11p.

CAMPOS, Rose. Aonde vamos chegar com a banalização da violência? *Viver Psicologia*. São Paulo, n. 75, ano VII, p. 20-26, abr. 1999.

COELHO, Edmundo. Sobre Sociólogos, Pobreza e Crime. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: IUPERJ, n. 3, 1980.

COORDENADORIA DO ENSINO DO INTERIOR – CEI – FAQ. *Grêmio Estudantil*. Disponível em: <http://edunet.sp.gov.br>. Acesso em 02 jan.2004.

DIÓGENES, Glória. Juventude, Cultura e violência: a escola em questão. In: *Anais do Seminário Escola, sim! Violência não!* Recife, Secretaria de Educação e Esportes, ago./set., 1998, p. 41-46.

GÓES, Marta. Perigo: escola. *Isto É*, São Paulo, Editora Três, n. 1.494, p. 70, 20 maio, 1998.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. *Political Science and the Three New Institutionalisms*. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Discussion Paper, n. 96/6, jun. 1996, 32p.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Violência na escola: um desafio à gestão democrática da educação*. Caderno do CEAS, Salvador, Centro de Estudos e Ação Social, 2000, p. 45-54.

MACIEL, Maria. *Reflexões sobre experiências de gestão escolar democrática*. Recife, jan. 1999, mimeo.

MADEIRA, Felícia Reicher. Violência nas Escolas – quando a vítima é o processo pedagógico. In: *Perspectiva (A Violência Disseminada)*. S. Paulo: Fundação SEADE, v. 13, n. 4, 1999, p. 49-61.

MELO, Marcus André B. C. de. *O Neo-Institucionalismo de Volta à Cena Teórica* em <<http://www.revistasociologiaepolitica.org.br/revista67/marcus.html>>. Acesso em 18/01/03.

OLIVEIRA, Luciano. Escola e Violência: algumas observações para cair na real, in: *Anais do Seminário Escola sim! Violência não!* Recife: Secretaria de Educação e Esportes, ago. /set. 1998, p. 101-109.

PIERRELÉE, Marie-Danièle. L'école produit le terreau de la violence. *Le Nouvel observateur*, Paris, 8-14 fev. 1996, p. 62-67.

SEFFRIN, Carmencita de A. C. Violência não se ensina na escola. *Diálogo – Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, n. II, ano II, out. 1997, p. 22-26

SILVA, Aida M^a Monteiro. *A violência na escola: a percepção dos alunos e professores*. São Paulo, 1995, mimeo.

SILVA, Aida Monteiro. Educação e violência: qual o papel da escola? *Diálogo – Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, n. II, out. 1997. p. 15-20.

SPOSITO, Marília Pontes. As armadilhas da integração escola-comunidade. *Nova Escola*, maio de 1991, p. 22-25.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, n. 1, v. 27, jan./jun., 2001. Disponível em <<http://www/SciELO.php>> Acesso em 02/08/2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Violencia colectiva, jóvenes y educación. *Revista Mexicana de Sociologia, México*, mar. 1994.

WEIS, Bruno; PADILLA, Ivan. Perigo! Escola. *Isto É*, São Paulo, Editora Três, n. 1.544, p. 102-107, 5 maio, 1999.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso – violência e crime no Brasil da Redemocratização. S. Paulo, *Perspectiva* (Violência e Mal-Estar na Sociedade), Fundação SEADE, v. 13, n.3, 1999. p. 03-17.

3.2 JORNAIS

ALUNOS passam por detector de metais. *Folha de Pernambuco*, Recife, 19 fev. 2000, Brasil, p. 8.

ESCOLAS de Pernambuco, campeãs em violência. *Jornal do Commercio*. Recife, 4 jun. 1998, Cidades, p.2.

ESTUDANTES querem a paz nas escolas. *Diário de Pernambuco*. Recife, 15 jun. 1999, Vida Urbana, p.1.

PM sugere uso de detector de metais nas escolas. *Jornal do Commercio*, Recife, 03 maio 1999, Brasil, p. 4.

VANDALISMO escolar é universal. *Diário de Pernambuco*. Recife, 16 jul. 1999, Entrevista, p.5.

4. LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

BRASIL. Lei nº 6.368, de 21 de outubro de 1976. Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes... Brasília, *Diário Oficial[da União]*, 22 out. 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa Escola. *Apresentação* [do Programa Nacional de Bolsa Escola]. <<http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc/apresenta.shtm>.> Acesso em: 14 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Paz nas Escolas*. [Brasília: SEDH, 1999].

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Movimento Tortura Nunca Mais/PE. *Programa Nacional de Paz nas Escolas: uma avaliação em processo do Estado de Pernambuco*. Brasília: SEDH; Recife: MTNM, out. 2001.

PERNAMBUCO. Governo do Estado de. *Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco: SAEPE: relatório 2002*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 2003.

PERNAMBUCO. Lei nº 11.014, de 28 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares na Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial [do Estado de Pernambuco]*, Recife, 28 dez. 1993, p.4.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Projeto Escola Aberta*. Recife: SEC/UNESCO, 2003.

RECIFE. Lei nº 15.709, de 26 de outubro de 1992. Cria os Conselhos Escolares nas escolas municipais do Recife. *Diário Oficial [da Cidade do Recife]*, Recife, 27 out. 1992, p. 2-3.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Ações da Secretaria de Educação frente à problemática da violência e drogas nas escolas*. Recife, SEC/PCR, [1999a].

RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. Departamento de Educação Básica de Jovens e Adultos (DEBJA). *Brigada Cultural Paulo Freire*. Recife, SEC/PCR, [1999].

3^a PARTE – ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE PESQUISA QUALITATIVA

GRUPOS FOCAIS COM DIRETORES DE ESCOLAS DA RMR* Violência nas Escolas Recife, Dezembro/2003

1. EXPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS E DA DINÂMICA/APRESENTAÇÃO

- Apresentação das moderadoras
- “Informalidade”
- Sigilo/ confidencialidade dos nomes das escolas e dos participantes
- Apresentação dos participantes
- Autorização para gravação em áudio

2. EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA CHEGADA AO CARGO DE DIRETOR DA ESCOLA

Observar referências a: eleições/indicações; gestão democrática.

- Antes de entrar diretamente no nosso tema, nós gostaríamos de ouvir um pouco (mais) sobre as experiências de vocês como diretores:
 - Desde quando são diretores da escola atual? Como foi a “chegada” ao cargo de Diretor dessa escola?
 - Como foi assumir esse cargo? Em relação à escola, quais foram as primeiras impressões/sensações que vocês tiveram ao assumir o cargo de Diretor? (EXPLORAR: ESSAS IMPRESSÕES INICIAIS ERAM MAIS POSITIVAS OU MAIS NEGATIVAS? POR QUÊ? QUAIS ERAM OS PONTOS FAVORÁVEIS? E QUAIS ERAM OS DESFAVORÁVEIS?)
 - Quais foram as principais dificuldades sentidas ao assumirem o cargo de Diretor nas escolas atuais?
 - Qual foi a reação da comunidade escolar diante do novo Diretor ou da mudança de Diretor? Por quê? (EXPLORAR: EQUIPE DOCENTE, DEMAIS FUNCIONÁRIOS, ALUNOS, PAIS DE ALUNOS)
 - Desde que assumiram, houve mudanças nessa relação com a comunidade? (SE SIM) Quais? O que provocou essas mudanças?

3. IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS DA ESCOLA

- Quais são os principais problemas enfrentados pelas escolas das quais vocês são diretores?
- Qual ou quais as causas desses problemas? (OBSERVAR: DIFERENCIAÇÃO ENTRE “CAUSAS” E “RESPONSÁVEIS”).

* Para realização dos grupos focais, considerei pertinente consultar uma especialista no assunto: Roseane Xavier. Juntas, Roseane e eu elaboramos este roteiro e conduzimos os GFs.

- Qual a ordem de gravidade desses problemas? Qual a hierarquia, do mais grave para o menos grave? Por que estabelecem essa ordem?
- Vocês diriam que os problemas enfrentados pela escola são mais de cunho pedagógico, burocrático, de recursos humanos, de infra-estrutura ou de algum outro tipo? Por que acham isso? Poderiam dar exemplos?
- Em relação a problemas pedagógicos, quais os mais frequentes? Que encaminhamento a escola costuma dar a esses problemas? (OBSERVAR: ENCAMINHAMENTO DOS PROBLEMAS QUE ENVOLVEM A DISCIPLINA DOS ALUNOS)
- E problemas de infra-estrutura, a escola tem enfrentado? Quais? Esses problemas já têm tido algum impacto no dia-a-dia da escola? Como?

4. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

- (SE NÃO MENCIONADO) Considerando a experiência das escolas em que vocês são diretores, na ordem de problemas que vocês estabeleceram há pouco, em que lugar ficaria a violência? Por quê?
- Nas escolas em que vocês são diretores, vocês diriam que a violência chega a ser um problema?
- (SE SIM) E qual a gravidade desse problema? (EXPLORAR: POUCO, MAIS OU MENOS, GRAVE OU MUITO GRAVE?)
- O que, dentro da escola, é considerado um “episódio de violência”? Poderiam dar exemplos de casos acontecidos nas escolas de vocês?
- Quais os episódios de violência que a escola (mais) tem vivenciado? (SE A ESCOLA “NÃO VIVENCIAU”, EXPLORAR O PORQUÊ DE NÃO TER HAVIDO VIOLÊNCIA NA ESCOLA)

5. PERCEPÇÕES SOBRE AGENTES DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

- Nos episódios de violência vivenciados na escola, em geral, quem esteve envolvido? (ALUNOS, INTRUSOS, PROFESSORES...?)
- Em geral, quem pratica a violência na escola? (OBSERVAR MENÇÕES AO ALUNADO)
- E normalmente, quem é mais atingido?
- Como a escola costuma encaminhar/Resolver questões relativas à violência?
- E essa forma de lidar com o problema tem surtido efeito? SE SIM: Quais? SE NÃO: Por quê?
- (SE NÃO SURTIR ESPONTANEAMENTE) Quando o episódio de violência é desencadeado por alunos, como a questão costuma ser tratada?

6. PERCEPÇÕES SOBRE CAUSAS DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

- Nas escolas em que vocês são diretores, vocês diriam que nos últimos três anos a violência vem aumentando, diminuindo ou continua do mesmo jeito? Por que isso vem acontecendo?
- Qual ou quais as principais causas dos episódios violentos nas escolas em que vocês são diretores?

- E, na opinião de vocês, quais as causas da violência nas escolas em Pernambuco, de modo geral?
- Em que ordem vocês colocariam essas causas, da mais determinante para a menos determinante?
- O que cada um de vocês acha que poderia ser feito para minimizar/resolver o problema da violência na sua escola?
- E no Estado de Pernambuco?
- Em ordem de importância, quais dessas ações viriam antes e quais viriam depois? Por quê?

DINÂMICA

1. Agora nós vamos entregar a vocês fichinhas com alguns itens que muitas vezes são apontados como possíveis causas ou fatores propiciadores da a violência nas escolas em Pernambuco atualmente. Gostaríamos que vocês excluíssem aqueles que vocês não concordam que sejam causa de violência nas escolas, e colocassem os outros em ordem de importância de acordo com o que mais tem favorecido a ocorrência e/ou disseminação da violência nas escolas públicas de Pernambuco atualmente.
2. Entregar as fichas.
3. Por que estabeleceram essa ordem? O que acham de cada uma dessas causas? (EXPLORAR CADA ITEM CONTIDO NAS FICHAS E A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE ELES).
(Reembaralhar as fichas para o segundo grupo)

ITENS

- Mau estado de conservação do prédio da escola
- Mau funcionamento/má infra-estrutura das salas de aula
- Número insuficiente de professores para algumas disciplinas ou séries
- Número insuficiente de pessoal de apoio administrativo e/ou de apoio pedagógico
- Falta de supervisor responsável pela disciplina dos alunos
- Falta de capacitação dos recursos humanos da escola para lidar com a violência
- Existência de gestão democrática.
- Falta de gestão democrática
- Falta de disciplina dos alunos
- Rotatividade dos professores na escola
- Os professores faltam muito às aulas
- Falta de aparato de segurança para o prédio e seus equipamentos
- Falta de vigilância/policiamento dentro e no entorno da escola

AGRADECER E ENCERRAR.

ANEXO II – ROTEIRO DE PESQUISA QUANTITATIVA

QUESTIONÁRIO

1ª PARTE: DADOS CADASTRAIS DA ESCOLA

1. CÓDIGO SEEC	2. NOME DA ESCOLA		
3. ENDEREÇO (rua, avenida, praça etc.)			4. NÚMERO
5. BAIRRO		6. MUNICÍPIO	
7. DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA		8. LOCALIZAÇÃO	
<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Urbana	<input type="checkbox"/> Rural
9. NÚMERO DE ALUNOS DA ESCOLA EM 2002			

2ª PARTE: CONDIÇÕES DE INSTALAÇÃO DO PRÉDIO ESCOLAR

Diversos aspectos devem ser observados referentes ao estado de conservação e/ou à adequação do prédio da escola, das instalações e dos equipamentos existentes. Os critérios de julgamento são os seguintes:

BOM – o aspecto julgado está em condições de ser utilizado, está em bom estado;

REGULAR – o aspecto julgado necessita de pequenos reparos, não está totalmente suficiente/satisfatório;

RUIM – o aspecto julgado necessita de grande reforma, é insuficiente;

NÃO EXISTE – o aspecto julgado não existe.

INDIQUE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS SEGUINTE ASPECTOS REFERENTES AO PRÉDIO DA ESCOLA:				
	BOM	REGULAR	RUIM	NÃO EXISTE
10. Telhado	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Alvenaria/paredes	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Piso	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Esquadrias: portas e janelas	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Instalações hidráulicas	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Instalações elétricas	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Pintura	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Muros / fechamentos	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Vidros	(A)	(B)	(C)	(D)
OBSERVANDO AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE AULA, INDIQUE A SITUAÇÃO DE:				
19. Iluminação natural	(A)	(B)	(C)	(D)
20. Iluminação artificial	(A)	(B)	(C)	(D)
21. Ventilação	(A)	(B)	(C)	(D)
22. Quadros negros ou brancos	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Isolamento acústico	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Carteiras de alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Mesas dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Armários	(A)	(B)	(C)	(D)
INDIQUE A EXISTÊNCIA E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SEGUINTE INSTALAÇÕES:				
27. Biblioteca	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Laboratório de Ciências	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Laboratório de Informática	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Oficinas (marcenaria, artes...)	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Auditório	(A)	(B)	(C)	(D)
32. Quadra de esportes/ginásio	(A)	(B)	(C)	(D)
33. Área de recreio coberta	(A)	(B)	(C)	(D)
34. Vestiários	(A)	(B)	(C)	(D)
35. Sala de professor	(A)	(B)	(C)	(D)
36. sala de direção	(A)	(B)	(C)	(D)
37. Secretaria/administração	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Cozinha	(A)	(B)	(C)	(D)
39. Sala de leitura	(A)	(B)	(C)	(D)
40. Despensa	(A)	(B)	(C)	(D)
41. Sanitários de alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
42. Sanitários de funcionários	(A)	(B)	(C)	(D)
INDIQUE A EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS SEGUINTE EQUIPAMENTOS DA ESCOLA:				
43. Televisão	(A)	(B)	(C)	(D)
44. Videocassete	(A)	(B)	(C)	(D)
45. Antena parabólica	(A)	(B)	(C)	(D)
46. Mimeógrafo	(A)	(B)	(C)	(D)
47. Máquina fotocopadora	(A)	(B)	(C)	(D)
48. Projetor de slides	(A)	(B)	(C)	(D)
49. Retroprojetor	(A)	(B)	(C)	(D)
50. Máquina de datilografia	(A)	(B)	(C)	(D)
51. Aparelho de som	(A)	(B)	(C)	(D)
52. Telefones	(A)	(B)	(C)	(D)
53. Computadores na administração	(A)	(B)	(C)	(D)
54. Computadores para alunos	(A)	(B)	(C)	(D)

3ª PARTE: RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA

As questões 55 a 59 apresentam alguns problemas que podem ter acontecido na escola. Responda se **CADA UM** deles aconteceu, ou não, nesta escola. Caso tenha acontecido, assinale se foi, ou não, um problema grave, dificultando o funcionamento da escola.

Marque **UMA** alternativa em cada linha.

PROBLEMAS	Não aconteceu.	Sim, mas não foi grave.	Sim, foi grave.
55. Número insuficiente de professores para algumas disciplinas ou séries.	(A)	(B)	(C)
56. Número insuficiente de pessoal de apoio administrativo (secretário e demais funcionários).	(A)	(B)	(C)
57. Número insuficiente de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, orientador educacional, supervisor...).	(A)	(B)	(C)
58. Alta rotatividade dos professores.	(A)	(B)	(C)
59. Alto índice de faltas por parte de professores.	(A)	(B)	(C)

4ª PARTE: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

60. O CONSELHO DE ESCOLA é um órgão colegiado, constituído por representantes da escola e da comunidade. Esta escola constituiu esse Conselho?

- (A) Sim
(B) Não (Passe para a questão 62.).

61. Em média, quantas vezes o Conselho escolar de reuniu por ano? (*se não houve reuniões, indique 0 (zero)*)

_____ vezes.

62. Esta escola tem ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES (APM)?

- (A) Sim
(B) Não (*Passe para a questão 64*)

63. Em média, quantas vezes a APM se reuniu por ano?

- (A) _____ vezes
(B) Não sei

64. A escola constituiu GRÊMIO ESTUDANTIL?

- (A) Sim
(B) Não (*Passe a questão 66*)

65. Em caso de ter constituído o Grêmio Estudantil, a escola o apoiou?

- (A) Muito
(B) Pouco
(C) Nada

66. Qual foi a sua forma de ingresso no cargo de diretor?

- (A) Exame de seleção e eleição.
(B) Indicação de técnicos/ políticos.

5ª PARTE: APARATO DE SEGURANÇA DA ESCOLA

67. Existem muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos e demais usuários da escola? (Caso existam buracos ou aberturas que permitam acesso a estranhos, a resposta é NÃO.)

(A) Sim

(B) Não

68. As salas onde são guardados os equipamentos mais caros (computadores, projetores, vídeo etc.) tiveram dispositivos para trancá-las (cadeados, travas, grades etc.)?

(A) Sim

(B) Não

6ª PARTE: INCIDENTES VIOLENTOS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2002

Escreva nos parênteses quantos incidentes violentos aconteceram na sua escola durante o primeiro semestre de 2002. (Se algum tipo de incidente não ocorreu na escola nesse semestre, registre o valor “0”).

*(considere como **sua escola** o prédio escolar, seus pátios, áreas, jardins, ônibus escolar, atividades ou eventos curriculares e extracurriculares organizados pela escola, como visitas, passeios etc).*

69. Homicídios ()

70. Tráfico de Drogas ()

71. Estupros ()

72. Brigas ou ataques envolvendo armas de fogo ()

73. Brigas ou ataques envolvendo outras armas ou instrumentos ()

74. Brigas ou ataques físicos sem uso de armas ou instrumentos ()

75. Roubos (pegar coisas com confronto pessoal) com uso de arma de fogo ()

76. Roubos (pegar coisas com confronto pessoal) sem uso de arma de fogo ()

77. Furtos (pegar coisas sem confronto pessoal) ()

78. Vandalismo/deprecação ()

79. Uso de drogas ()

80. Ofensas pessoais e/ou atos de humilhação ()

81. Porte de armas de fogo ()

82. Porte de outros tipos de armas ()

ANEXO III – TABELAS

A – FREQUÊNCIAS

(DADOS CADASTRAIS)

Tabela I – Distribuição de escolas da pesquisa de acordo com os municípios da RMR em 2002

MUNICÍPIO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Abreu e Lima	3	1,6	1,6	1,6
Araçoiaba	2	1,1	1,1	2,7
Cabo	13	7,0	7,0	9,7
Camargibe	11	5,9	5,9	15,6
Igarassu	7	3,8	3,8	19,4
Ipojuca	3	1,6	1,6	21,0
Itamaracá	1	,5	,5	21,5
Itapissuma	2	1,1	1,1	22,6
Jaboatão	32	17,2	17,2	39,8
Moreno	3	1,6	1,6	41,4
Olinda	22	11,8	11,8	53,2
Paulista	21	11,3	11,3	64,5
Recife	62	33,3	33,3	97,8
São Lourenço	4	2,2	2,2	100,0
Total	186	100,0	100,0	

Tabela II – Localização de escolas da RMR de acordo com a dependência administrativa em 2002

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Estadual	155	83,3	83,3	83,3
Municipal	31	16,7	16,7	100,0
Total	186	100,0	100,0	

Tabela III – Localização das escolas segundo situação rural/urbana na RMR em 2002

LOCALIZAÇÃO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Urbana	186	100,0	100,0	100,0

Tabela IV – Porte de escolas da RMR de acordo com o número de alunos em 2002

Total de alunos	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pequena	62	33,3	33,3	33,3
Média	65	34,9	34,9	68,3
Grande	59	31,7	31,7	100,0
Total	186	100,0	100,0	

(ESTADO DE CONSERVAÇÃO DO PRÉDIO ESCOLAR)

Tabela V – Estado de conservação do telhado de escolas da RMR em 2002

TELHADO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	183	98,4	100,0	
50	18	9,7	9,8	9,8
75	42	22,6	23,0	32,8
100	123	66,1	67,2	100,0
Total	183	98,4	100,0	
Missing	3	1,6		
Total	186	100,0		

Tabela VI – Estado de conservação de alvenaria/paredes de escolas da RMR em 2002

	ALVENARIA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	10	5,4	5,4	5,4
	75	47	25,3	25,4	30,8
	100	128	68,8	69,2	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela VII – Estado de conservação do piso de escolas da RMR em 2002

	PISO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	16	8,6	8,6	8,6
	75	39	21,0	21,1	29,7
	100	130	69,9	70,3	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela VIII – Estado de conservação de esquadrias de escolas da RMR em 2002

	ESQUADRIAS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	1,6	1,6	1,6
	50	32	17,2	17,2	18,8
	75	68	36,6	36,6	55,4
	100	83	44,6	44,6	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela IX – Estado de conservação de instalações hidráulicas de escolas da RMR em 2002

	INSTALAÇÃO HIDRAULICA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	32	17,2	17,6	17,6
	75	64	34,4	35,2	52,7
	100	86	46,2	47,3	100,0
	Total	182	97,8	100,0	
Missing	99	4	2,2		
Total		186	100,0		

Tabela X – Estado de conservação de instalações elétricas de escolas da RMR em 2002

	INSTALAÇÃO ELETRICA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	27	14,5	15,0	15,0
	75	56	30,1	31,1	46,1
	100	97	52,2	53,9	100,0
	Total	180	96,8	100,0	
Missing	99	6	3,2		
Total		186	100,0		

Tabela XI – Estado de conservação de pintura de escolas da RMR em 2002

	PINTURA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,5	,5	,5
	50	50	26,9	26,9	27,4
	75	51	27,4	27,4	54,8
	100	84	45,2	45,2	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela XII – Estado de conservação de muros/fechamentos de escolas da RMR em 2002

	MUROS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	1,6	1,6	1,6
	50	27	14,5	14,6	16,2
	75	58	31,2	31,4	47,6
	100	97	52,2	52,4	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela XIII – Estado de conservação de vidros de escolas da RMR em 2002

	VIDROS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	59	31,7	32,1	32,1
	50	15	8,1	8,2	40,2
	75	40	21,5	21,7	62,0
	100	70	37,6	38,0	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

(EXISTÊNCIA E FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE AULA)**Tabela XIV – Existência e condições de funcionamento de iluminação natural de escolas da RMR em 2002**

	ILIMINAÇÃO NATURAL	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	3,2	3,3	3,3
	50	19	10,2	10,3	13,6
	75	51	27,4	27,7	41,3
	100	108	58,1	58,7	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XV – Existência e condições de funcionamento de iluminação artificial de escolas da RMR em 2002

	ILUMINAÇÃO ARTIFICIAL	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	1,6	1,6	1,6
	50	12	6,5	6,6	8,2
	75	53	28,5	29,1	37,4
	100	114	61,3	62,6	100,0
	Total	182	97,8	100,0	
Missing	99	4	2,2		
Total		186	100,0		

Tabela XVI – Existência e condições de funcionamento de ventilação de escolas da RMR em 2002

	VENTILAÇÃO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	2,2	2,2	2,2
	50	26	14,0	14,2	16,4
	75	67	36,0	36,6	53,0
	100	86	46,2	47,0	100,0
	Total	183	98,4	100,0	
Missing	99	3	1,6		
Total		186	100,0		

Tabela XVII – Existência e condições de funcionamento de quadros negros ou brancos de escolas da RMR em 2002

	QUADROS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	27	14,5	14,7	14,7
	75	53	28,5	28,8	43,5
	100	104	55,9	56,5	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XVIII – Existência e condições de funcionamento de isolamento acústico de escolas da RMR em 2002

	ISOLAMENTO ACÚSTICO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	45	24,2	25,0	25,0
	50	28	15,1	15,6	40,6
	75	60	32,3	33,3	73,9
	100	47	25,3	26,1	100,0
	Total	180	96,8	100,0	
Missing	99	6	3,2		
Total		186	100,0		

Tabela XIX – Existência e condições de funcionamento de carteiras de alunos de escolas da RMR em 2002

	CARTEIRAS DE ALUNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	28	15,1	15,2	15,2
	75	89	47,8	48,4	63,6
	100	67	36,0	36,4	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XX – Existência e condições de funcionamento de mesas de professores de escolas da RMR em 2002

	MESA PROFESSORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	18	9,7	9,7	9,7
	50	33	17,7	17,8	27,6
	75	71	38,2	38,4	65,9
	100	63	33,9	34,1	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela XXI – Existência e condições de funcionamento de armários de escolas da RMR em 2002

	ARMÁRIOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	45	24,2	25,1	25,1
	50	23	12,4	12,8	38,0
	75	47	25,3	26,3	64,2
	100	64	34,4	35,8	100,0
	Total	179	96,2	100,0	
Missing	99	7	3,8		
Total		186	100,0		

**(EXISTÊNCIA E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO
DE OUTRAS INSTALAÇÕES)**

**Tabela XXII – Existência e condições de funcionamento de biblioteca
de escolas da RMR em 2002**

	BIBLIOTECA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	36	19,4	19,7	19,7
	50	21	11,3	11,5	31,1
	75	60	32,3	32,8	63,9
	100	66	35,5	36,1	100,0
	Total	183	98,4	100,0	
Missing	99	3	1,6		
Total		186	100,0		

**Tabela XXIII – Existência e condições de funcionamento de Laboratório
de Ciências de escolas da RMR em 2002**

	LABORATÓRIO DE CIENCIAS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	137	73,7	74,9	74,9
	50	6	3,2	3,3	78,1
	75	16	8,6	8,7	86,9
	100	24	12,9	13,1	100,0
	Total	183	98,4	100,0	
Missing	99	3	1,6		
Total		186	100,0		

**Tabela XXIV – Existência e condições de funcionamento de Laboratório de Informática
de escolas da RMR em 2002**

	LABORATÓRIO DE INFORMATICA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	112	60,2	60,9	60,9
	50	5	2,7	2,7	63,6
	75	17	9,1	9,2	72,8
	100	50	26,9	27,2	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

**Tabela XXV – Existência e condições de funcionamento de oficinas
de escolas da RMR em 2002**

	OFICINAS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	167	89,8	90,8	90,8
	50	3	1,6	1,6	92,4
	75	7	3,8	3,8	96,2
	100	7	3,8	3,8	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

**Tabela XXVI – Existência e condições de funcionamento de auditório
de escolas da RMR em 2002**

	AUDITORIO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	122	65,6	67,8	67,8
	50	7	3,8	3,9	71,7
	75	18	9,7	10,0	81,7
	100	33	17,7	18,3	100,0
	Total	180	96,8	100,0	
Missing	99	6	3,2		
Total		186	100,0		

Tabela XXVII – Existência e condições de funcionamento de quadra de esportes de escolas da RMR em 2002

	QUADRA DE ESPORTES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	80	43,0	43,5	43,5
	50	38	20,4	20,7	64,1
	75	38	20,4	20,7	84,8
	100	28	15,1	15,2	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XXVIII – Existência e condições de funcionamento de área de recreio de escolas da RMR em 2002

	AREA DE RECREIO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	62	33,3	33,7	33,7
	50	16	8,6	8,7	42,4
	75	48	25,8	26,1	68,5
	100	58	31,2	31,5	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XXIX – Existência e condições de funcionamento de vestiário de escolas da RMR em 2002

	VESTIÁRIO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	141	75,8	77,9	77,9
	50	6	3,2	3,3	81,2
	75	14	7,5	7,7	89,0
	100	20	10,8	11,0	100,0
	Total	181	97,3	100,0	
Missing	99	5	2,7		
Total		186	100,0		

Tabela XXX – Existência e condições de funcionamento de sala de professores de escolas da RMR em 2002

	SALA DE PROFESSORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	3,8	3,8	3,8
	50	15	8,1	8,2	12,0
	75	57	30,6	31,0	42,9
	100	105	56,5	57,1	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XXXI – Existência e condições de funcionamento de sala de direção de escolas da RMR em 2002

	SALA DE DIREÇÃO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	14	7,5	7,6	7,6
	50	16	8,6	8,7	16,3
	75	56	30,1	30,4	46,7
	100	98	52,7	53,3	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XXXII – Existência e condições de funcionamento de secretaria/administração de escolas da RMR em 2002

	SECRETARIA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,1	1,1	1,1
	50	15	8,1	8,2	9,2
	75	56	30,1	30,4	39,7
	100	111	59,7	60,3	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XXXIII – Existência e condições de funcionamento de cozinha de escolas da RMR em 2002

	COZINHA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	36	19,4	19,5	19,5
	75	60	32,3	32,4	51,9
	100	89	47,8	48,1	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela XXXIV – Existência e condições de funcionamento de sala de leitura de escolas da RMR em 2002

	SALA LEITURA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	2,7	2,8	2,8
	50	27	14,5	14,9	17,7
	75	59	31,7	32,6	50,3
	100	90	48,4	49,7	100,0
	Total	181	97,3	100,0	
Missing	99	5	2,7		
Total		186	100,0		

Tabela XXXV – Existência e condições de funcionamento de despensa de escolas da RMR em 2002

	DESPENSA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	137	73,7	74,9	74,9
	50	8	4,3	4,4	79,2
	75	15	8,1	8,2	87,4
	100	23	12,4	12,6	100,0
	Total	183	98,4	100,0	
Missing	99	3	1,6		
Total		186	100,0		

Tabela XXXVI – Existência e condições de funcionamento de sanitários de alunos de escolas da RMR em 2002

	SANITÁRIOS ALUNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	50	26,9	26,9	26,9
	75	57	30,6	30,6	57,5
	100	79	42,5	42,5	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela XXXVII – Existência e condições de funcionamento de sanitários de professores de escolas da RMR em 2002

	SANITÁRIOS PROFESSORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	3,8	3,8	3,8
	50	22	11,8	11,8	15,6
	75	62	33,3	33,3	48,9
	100	95	51,1	51,1	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

(EXISTÊNCIA E CONDIÇÃO DE FUNCIONAMENTO DOS EQUIPAMENTOS)

Tabela XXXVIII – Existência e condições de funcionamento de televisão de escolas da RMR em 2002

	TELEVISAO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	5,4	5,4	5,4
	50	19	10,2	10,3	15,7
	75	26	14,0	14,1	29,7
	100	130	69,9	70,3	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela XXXIX – Existência e condições de funcionamento de videocassete de escolas da RMR em 2002

	VIDEOCASSETE	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	18	9,7	9,7	9,7
	50	23	12,4	12,4	22,2
	75	33	17,7	17,8	40,0
	100	111	59,7	60,0	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela XL – Existência e condições de funcionamento de antena parabólica de escolas da RMR em 2002

	ANTENA PARABÓLICA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	30	16,1	16,2	16,2
	50	58	31,2	31,4	47,6
	75	26	14,0	14,1	61,6
	100	71	38,2	38,4	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela XLI – Existência e condições de funcionamento de mimeógrafo de escolas da RMR em 2002

	MIMEÓGRAFO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	16	8,6	8,7	8,7
	50	32	17,2	17,4	26,1
	75	50	26,9	27,2	53,3
	100	86	46,2	46,7	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XLII – Existência e condições de funcionamento de máquina fotocopadora de escolas da RMR em 2002

	FOTOCOPIADORA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	146	78,5	79,8	79,8
	50	6	3,2	3,3	83,1
	75	1	,5	,5	83,6
	100	30	16,1	16,4	100,0
	Total	183	98,4	100,0	
Missing	99	3	1,6		
Total		186	100,0		

Tabela XLIII – Existência e condições de funcionamento de projetor de slides de escolas da RMR em 2002

	PROJETOR DE SLIDES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	117	62,9	64,3	64,3
	50	12	6,5	6,6	70,9
	75	11	5,9	6,0	76,9
	100	42	22,6	23,1	100,0
	Total	182	97,8	100,0	
Missing	99	4	2,2		
Total		186	100,0		

Tabela XLIV – Existência e condições de funcionamento de retroprojetor de escolas da RMR em 2002

	RETROPROJETOR	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	52	28,0	28,0	28,0
	50	9	4,8	4,8	32,8
	75	16	8,6	8,6	41,4
	100	109	58,6	58,6	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela XLV – Existência e condições de funcionamento de máquina de datilografia de escolas da RMR em 2002

	MÁQUINA DE DATILOGRAFIA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	25	13,4	13,6	13,6
	50	50	26,9	27,2	40,8
	75	50	26,9	27,2	67,9
	100	59	31,7	32,1	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XLVI – Existência e condições de funcionamento de aparelho de som de escolas da RMR em 2002

	SOM	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	18	9,7	9,7	9,7
	50	16	8,6	8,6	18,4
	75	33	17,7	17,8	36,2
	100	118	63,4	63,8	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela XLVII – Existência e condições de funcionamento de telefone de escolas da RMR em 2002

	TELEFONE	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	53	28,5	28,8	28,8
	50	11	5,9	6,0	34,8
	75	24	12,9	13,0	47,8
	100	96	51,6	52,2	100,0
	Total	184	98,9	100,0	
Missing	99	2	1,1		
Total		186	100,0		

Tabela XLVIII – Existência e condições de funcionamento de computadores na administração de escolas da RMR em 2002

	COMPUTADORES NA ADMINISTRAÇÃO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	15	8,1	8,1	8,1
	50	7	3,8	3,8	11,8
	75	23	12,4	12,4	24,2
	100	141	75,8	75,8	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela XLIX – Existência e condições de funcionamento de computadores para alunos de escolas da RMR em 2002

	COMPUTADORES PARA ALUNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	127	68,3	69,4	69,4
	50	4	2,2	2,2	71,6
	75	10	5,4	5,5	77,0
	100	42	22,6	23,0	100,0
	Total	183	98,4	100,0	
Missing	99	3	1,6		
Total		186	100,0		

(RECURSOS HUMANOS)

Tabela L – Ocorrência de número insuficiente de professores para algumas disciplinas ou séries em escolas da RMR em 2002

	INSUFICIÊNCIA DE PROFESSORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	54	29,0	29,8	29,8
	50	71	38,2	39,2	69,1
	100	56	30,1	30,9	100,0
	Total	181	97,3	100,0	
Missing	99	5	2,7		
Total		186	100,0		

Tabela LI – Ocorrência de número insuficiente de pessoal administrativo em escolas da RMR em 2002

	INSUFICIÊNCIA DE PESSOAL ADMINISTRATIVO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	74	39,8	40,7	40,7
	50	70	37,6	38,5	79,1
	100	38	20,4	20,9	100,0
	Total	182	97,8	100,0	
Missing	99	4	2,2		
Total		186	100,0		

Tabela LII – Ocorrência de número insuficiente de pessoal de apoio pedagógico em escolas da RMR em 2002

	INSUFICIÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	68	36,6	37,8	37,8
	50	63	33,9	35,0	72,8
	100	49	26,3	27,2	100,0
	Total	180	96,8	100,0	
Missing	99	6	3,2		
Total		186	100,0		

Tabela LIII – Ocorrência de alta rotatividade dos professores em escolas da RMR em 2002

	ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	4,3	4,5	4,5
	50	46	24,7	25,7	30,2
	100	125	67,2	69,8	100,0
	Total	179	96,2	100,0	
Missing	99	7	3,8		
Total		186	100,0		

Tabela LIV – Ocorrência de alto índice de faltas por parte dos professores em escolas da RMR em 2002

	ÍNDICE DE FALTAS DOS PROFESSORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	41	22,0	22,5	22,5
	50	100	53,8	54,9	77,5
	100	41	22,0	22,5	100,0
	Total	182	97,8	100,0	
Missing	99	4	2,2		
Total		186	100,0		

(GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA)

Tabela LV – Existência de conselho escolar em instituições de ensino da RMR em 2002

	CONSELHO ESCOLAR	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	3,8	3,8	3,8
	100	178	95,7	96,2	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela LVI – Frequência de reuniões anuais de Conselhos de escolas da RMR em 2002

	REUNIÕES ANUAIS DO CONSELHO ESCOLAR	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NUNCA	6	3,2	3,4	3,4
	RARAMENTE	89	47,8	50,9	54,3
	FREQUENTEMENTE	65	34,9	37,1	91,4
	MUITO FREQUENTEMENTE	15	8,1	8,6	100,0
	Total	175	94,1	100,0	
Missing	98	7	3,8		
	99	4	2,2		
	Total	11	5,9		
Total		186	100,0		

Tabela LVII – Existência de Associações de Pais e Mestres em escolas da RMR em 2002

	ASSOCIAÇÕES DE PAIS E MESTRES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	156	83,9	87,6	87,6
	100	22	11,8	12,4	100,0
	Total	178	95,7	100,0	
Missing	99	8	4,3		
Total		186	100,0		

Tabela LVIII – Frequência de reuniões anuais de APMs de escolas da RMR em 2002

	REUNIÕES ANUAIS DE APMs	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NUNCA	2	1,1	9,5	9,5
	RARAMENTE	15	8,1	71,4	81,0
	FREQUENTEMENTE	4	2,2	19,0	100,0
	Total	21	11,3	100,0	
Missing	98	156	83,9		
	99	9	4,8		
	Total	165	88,7		
Total		186	100,0		

Tabela LIX – Existência de grêmios estudantis em escolas da RMR em 2002

	GRÊMIOS ESTUDANTIS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	101	54,3	56,1	56,1
	100	79	42,5	43,9	100,0
	Total	180	96,8	100,0	
Missing	99	6	3,2		
Total		186	100,0		

Tabela LX – Existência de apoio aos grêmios estudantis em escolas da RMR em 2002

	APOIO AOS GRÊMIOS ESTUDANTIS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	6	3,2	8,2	8,2
	100	67	36,0	91,8	100,0
	Total	73	39,2	100,0	
Missing	98	104	55,9		
	99	9	4,8		
	Total	113	60,8		
Total		186	100,0		

Tabela LXI – Formas de ingresso dos dirigentes no cargo de direção de escolas da RMR em 2002

	FORMA DE INGRESSO NO CARGO DA DIREÇÃO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	32	17,2	19,4	19,4
	100	133	71,5	80,6	100,0
	Total	165	88,7	100,0	
Missing	99	21	11,3		
Total		186	100,0		

(APARATO DE SEGURANÇA)**Tabela LXII – Existência de muros, grades ou cercas para proteção do prédio de escolas da RMR em 2002**

	MUROS, GRADES...	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	45	24,2	24,3	24,3
	100	140	75,3	75,7	100,0
	Total	185	99,5	100,0	
Missing	99	1	,5		
Total		186	100,0		

Tabela LXIII – Existência de salas para guardar equipamentos de escolas da RMR em 2002

	SALAS PARA GUARDAR MATERIAL	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	30	16,1	16,1	16,1
	100	156	83,9	83,9	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

(INCIDENTES VIOLENTOS)**Tabela LXIV – Ocorrência de homicídio em escolas da RMR em 2002**

	HOMICIDIO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	186	100,0	100,0	100,0

Tabela LXV – Ocorrência de tráfico de drogas em escolas da RMR em 2002

	TRÁFICO DE DROGAS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	163	87,6	87,6	87,6
	9	11	5,9	5,9	93,5
	18	5	2,7	2,7	96,2
	27	2	1,1	1,1	97,3
	36	1	,5	,5	97,8
	45	2	1,1	1,1	98,9
	72	1	,5	,5	99,5
	90	1	,5	,5	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXVI – Ocorrência de estupro em escolas da RMR em 2002

	ESTUPRO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	180	96,8	96,8	96,8
	8	2	1,1	1,1	97,8
	16	2	1,1	1,1	98,9
	40	2	1,1	1,1	100,0
Total	186	100,0	100,0		

Tabela LXVII – Ocorrência de brigas envolvendo arma de fogo em escolas da RMR em 2002

	BRIGAS ENVOLVENDO ARMA DE FOGO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	182	97,8	97,8	97,8
	3	3	1,6	1,6	99,5
	8	1	,5	,5	100,0
Total	186	100,0	100,0		

Tabela LXVIII – Ocorrência de brigas ou ataques envolvendo outras armas ou instrumentos em escolas da RMR em 2002

	BRIGAS OU ATAQUES ENVOLVENDO OUTRAS ARMAS OU INSTRUMENTOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	164	88,2	88,2	88,2
	2	12	6,5	6,5	94,6
	3	4	2,2	2,2	96,8
	5	3	1,6	1,6	98,4
	8	3	1,6	1,6	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXIX – Ocorrência de brigas ou ataques sem uso de armas ou instrumentos em escolas da RMR em 2002

	BRIGAS OU ATAQUES SEM USO DE ARMAS OU INSTRUMENTOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	76	40,9	40,9	40,9
	1	33	17,7	17,7	58,6
	1	19	10,2	10,2	68,8
	2	19	10,2	10,2	79,0
	2	7	3,8	3,8	82,8
	3	12	6,5	6,5	89,2
	3	1	,5	,5	89,8
	4	4	2,2	2,2	91,9
	4	1	,5	,5	92,5
	5	9	4,8	4,8	97,3
	6	2	1,1	1,1	98,4
	8	1	,5	,5	98,9
	10	2	1,1	1,1	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXX – Ocorrência de roubos com uso de arma de fogo em escolas da RMR em 2002

	ROUBOS COM USO DE ARMA DE FOGO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	172	92,5	92,5	92,5
	7	7	3,8	3,8	96,2
	28	1	,5	,5	96,8
	35	3	1,6	1,6	98,4
	70	1	,5	,5	98,9
	140	1	,5	,5	99,5
	210	1	,5	,5	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXXI – Ocorrência de roubos sem uso de arma de fogo em escolas da RMR em 2002

	ROUBOS SEM USO DE ARMA DE FOGO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	171	91,9	91,9	91,9
	6	4	2,2	2,2	94,1
	11	4	2,2	2,2	96,2
	17	2	1,1	1,1	97,3
	22	2	1,1	1,1	98,4
	55	2	1,1	1,1	99,5
	66	1	,5	,5	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXXII – Ocorrência de furtos em escolas da RMR em 2002

	FURTOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	92	49,5	49,5	49,5
	3	18	9,7	9,7	59,1
	5	8	4,3	4,3	63,4
	8	9	4,8	4,8	68,3
	10	9	4,8	4,8	73,1
	13	17	9,1	9,1	82,3
	15	3	1,6	1,6	83,9
	20	5	2,7	2,7	86,6
	25	11	5,9	5,9	92,5
	30	1	,5	,5	93,0
	38	1	,5	,5	93,5
	40	1	,5	,5	94,1
	50	7	3,8	3,8	97,8
	75	4	2,2	2,2	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXXIII – Ocorrência de vandalismo/deprecação em escolas da RMR em 2002

	VANDALISMO/ DEPREDAÇÃO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	89	47,8	47,8	47,8
	0	13	7,0	7,0	54,8
	1	19	10,2	10,2	65,1
	1	10	5,4	5,4	70,4
	1	8	4,3	4,3	74,7
	1	10	5,4	5,4	80,1
	2	5	2,7	2,7	82,8
	2	1	,5	,5	83,3
	2	2	1,1	1,1	84,4
	3	17	9,1	9,1	93,5
	4	5	2,7	2,7	96,2
	4	1	,5	,5	96,8
	5	4	2,2	2,2	98,9
	6	1	,5	,5	99,5
	8	1	,5	,5	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXXIV – Ocorrência de uso de drogas em escolas da RMR em 2002

	USO DE DROGAS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	149	80,1	80,1	80,1
	1	5	2,7	2,7	82,8
	3	8	4,3	4,3	87,1
	4	7	3,8	3,8	90,9
	5	1	,5	,5	91,4
	6	1	,5	,5	91,9
	7	1	,5	,5	92,5
	10	1	,5	,5	93,0
	11	1	,5	,5	93,5
	13	4	2,2	2,2	95,7
	15	1	,5	,5	96,2
	25	5	2,7	2,7	98,9
	38	2	1,1	1,1	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXXV – Ocorrência de ofensas pessoais/humilhações em escolas da RMR em 2002

	OFENSAS/ HUMILHAÇÕES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	118	63,4	63,4	63,4
	1	11	5,9	5,9	69,4
	2	16	8,6	8,6	78,0
	3	9	4,8	4,8	82,8
	4	6	3,2	3,2	86,0
	5	5	2,7	2,7	88,7
	6	3	1,6	1,6	90,3
	8	1	,5	,5	90,9
	10	9	4,8	4,8	95,7
	15	4	2,2	2,2	97,8
	20	4	2,2	2,2	100,0
	Total	186	100,0	100,0	

Tabela LXXVI – Ocorrência de porte de arma de fogo em escolas da RMR em 2002

	PORTE DE ARMA DE FOGO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	168	90,3	90,3	90,3
	2	7	3,8	3,8	94,1
	3	3	1,6	1,6	95,7
	6	2	1,1	1,1	96,8
	8	2	1,1	1,1	97,8
	15	4	2,2	2,2	100,0
		Total	186	100,0	100,0

Tabela LXXVII – Ocorrência de porte de outros tipos de arma em escolas da RMR em 2002

	PORTE DE OUTROS TIPOS DE ARMAS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	0	178	95,7	95,7	95,7	
	0	3	1,6	1,6	97,3	
	1	2	1,1	1,1	98,4	
	1	2	1,1	1,1	99,5	
	2	1	,5	,5	100,0	
		Total	186	100,0	100,0	

B – CRUZAMENTOS

(CONSERVAÇÃO DO PRÉDIO E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS)

Tabela LXXVIII – Cruzamento do índice estatístico de conservação do prédio escolar com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste somers'd)

			Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-,061	,053	-1,135	,256
		Índice de conservação do prédio Dependent	-,074	,065	-1,135	,256
		Índice de violência Dependent	-,051	,045	-1,135	,256

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela LXXIX – Cruzamento do índice estatístico de conservação do prédio escolar com índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste gama)

		Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,079	,070	-1,135	,256
N of Valid Cases		186			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela LXXX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação do telhado de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
TELHADO	50	Count	6	9	3	18
		% within TELHADO	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
	75	Count	14	20	8	42
		% within TELHADO	33,3%	47,6%	19,0%	100,0%
	100	Count	50	46	27	123
		% within TELHADO	40,7%	37,4%	22,0%	100,0%
Total		Count	70	75	38	183
		% within TELHADO	38,3%	41,0%	20,8%	100,0%

Tabela LXXXI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de alvenaria/paredes de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ALVENARIA	50	Count	3	6	1	10
		% within ALVENARIA	30,0%	60,0%	10,0%	100,0%
	75	Count	15	20	12	47
		% within ALVENARIA	31,9%	42,6%	25,5%	100,0%
	100	Count	54	49	25	128
		% within ALVENARIA	42,2%	38,3%	19,5%	100,0%
Total		Count	72	75	38	185
		% within ALVENARIA	38,9%	40,5%	20,5%	100,0%

Tabela LXXXII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de piso de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
PISO	50	Count	3	11	2	16
		% within PISO	18,8%	68,8%	12,5%	100,0%
	75	Count	18	16	5	39
		% within PISO	46,2%	41,0%	12,8%	100,0%
	100	Count	52	48	30	130
		% within PISO	40,0%	36,9%	23,1%	100,0%
Total		Count	73	75	37	185
		% within PISO	39,5%	40,5%	20,0%	100,0%

Tabela LXXXIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de esquadrias de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ESQUADRIAS	0	Count	1	1	1	3
		% within ESQUADRIAS	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	50	Count	7	16	9	32
		% within ESQUADRIAS	21,9%	50,0%	28,1%	100,0%
	75	Count	26	29	13	68
		% within ESQUADRIAS	38,2%	42,6%	19,1%	100,0%
	100	Count	39	29	15	83
		% within ESQUADRIAS	47,0%	34,9%	18,1%	100,0%
Total		Count	73	75	38	186
		% within ESQUADRIAS	39,2%	40,3%	20,4%	100,0%

Tabela LXXXIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de instalações hidráulicas de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
I HIDRAULICA	50	Count	10	16	6	32
		% within I HIDRAULICA	31,3%	50,0%	18,8%	100,0%
	75	Count	23	29	12	64
		% within I HIDRAULICA	35,9%	45,3%	18,8%	100,0%
	100	Count	39	30	17	86
		% within I HIDRAULICA	45,3%	34,9%	19,8%	100,0%
Total		Count	72	75	35	182
		% within I HIDRAULICA	39,6%	41,2%	19,2%	100,0%

Tabela LXXXV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de instalações elétricas de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
I ELETRICA	50	Count	5	16	6	27
		% within I ELETRICA	18,5%	59,3%	22,2%	100,0%
	75	Count	22	21	13	56
		% within I ELETRICA	39,3%	37,5%	23,2%	100,0%
	100	Count	43	36	18	97
		% within I ELETRICA	44,3%	37,1%	18,6%	100,0%
Total		Count	70	73	37	180
		% within I ELETRICA	38,9%	40,6%	20,6%	100,0%

Tabela LXXXVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de pintura de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
PINTURA	0	Count		1		1
		% within PINTURA		100,0%		100,0%
	50	Count	16	20	14	50
		% within PINTURA	32,0%	40,0%	28,0%	100,0%
	75	Count	20	22	9	51
		% within PINTURA	39,2%	43,1%	17,6%	100,0%
	100	Count	37	32	15	84
		% within PINTURA	44,0%	38,1%	17,9%	100,0%
Total		Count	73	75	38	186
		% within PINTURA	39,2%	40,3%	20,4%	100,0%

Tabela LXXXVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de muros/fechamentos de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
MUROS	0	Count	1	1	1	3
		% within MUROS	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	50	Count	6	14	7	27
		% within MUROS	22,2%	51,9%	25,9%	100,0%
	75	Count	20	28	10	58
		% within MUROS	34,5%	48,3%	17,2%	100,0%
	100	Count	46	31	20	97
		% within MUROS	47,4%	32,0%	20,6%	100,0%
Total		Count	73	74	38	185
		% within MUROS	39,5%	40,0%	20,5%	100,0%

Tabela LXXXVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de vidros de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
VIDRO	0	Count	31	20	8	59
		% within VIDRO	52,5%	33,9%	13,6%	100,0%
	50	Count	3	8	4	15
		% within VIDRO	20,0%	53,3%	26,7%	100,0%
	75	Count	10	20	10	40
		% within VIDRO	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
	100	Count	27	27	16	70
		% within VIDRO	38,6%	38,6%	22,9%	100,0%
Total		Count	71	75	38	184
		% within VIDRO	38,6%	40,8%	20,7%	100,0%

(CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE AULA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS)

Tabela LXXXIX – Cruzamento do índice estatístico de conservação das salas de aula com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste somers'd)

			Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-,033	,056	-,582	,561
		INDISALA Dependent	-,040	,069	-,582	,561
		índice de violência Dependent	-,028	,048	-,582	,561

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela XC – Cruzamento do índice estatístico de conservação das salas de aula com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste gama)

		Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,043	,074	-,582	,561
N of Valid Cases		186			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela XCI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação da iluminação natural das salas de aula de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ILIMINAÇÃO NATURAL	0	Count	2	3	1	6
		% within ILIMINAÇÃO NATURAL	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
	50	Count	7	10	2	19
		% within ILIMINAÇÃO NATURAL	36,8%	52,6%	10,5%	100,0%
	75	Count	21	17	13	51
		% within ILIMINAÇÃO NATURAL	41,2%	33,3%	25,5%	100,0%
	100	Count	42	44	22	108
		% within ILIMINAÇÃO NATURAL	38,9%	40,7%	20,4%	100,0%
Total		Count	72	74	38	184
		% within ILIMINAÇÃO NATURAL	39,1%	40,2%	20,7%	100,0%

Tabela XCII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de iluminação artificial das salas de aula de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ILUM_ARTI	0	Count		1	2	3
		% within ILUM_ARTI		33,3%	66,7%	100,0%
	50	Count	3	7	2	12
		% within ILUM_ARTI	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%
	75	Count	19	23	11	53
		% within ILUM_ARTI	35,8%	43,4%	20,8%	100,0%
	100	Count	49	42	23	114
		% within ILUM_ARTI	43,0%	36,8%	20,2%	100,0%
Total		Count	71	73	38	182
		% within ILUM_ARTI	39,0%	40,1%	20,9%	100,0%

Tabela XCIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação da ventilação das salas de aula de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
VENTILACAO	0	Count	1	3		4
		% within VENTILACAO	25,0%	75,0%		100,0%
	50	Count	5	15	6	26
		% within VENTILACAO	19,2%	57,7%	23,1%	100,0%
	75	Count	29	25	13	67
		% within VENTILACAO	43,3%	37,3%	19,4%	100,0%
	100	Count	38	29	19	86
		% within VENTILACAO	44,2%	33,7%	22,1%	100,0%
Total		Count	73	72	38	183
		% within VENTILACAO	39,9%	39,3%	20,8%	100,0%

Tabela XCIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação dos quadros negros ou brancos de salas de aula de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
QUADROS	50	Count	13	10	4	27
		% within QUADROS	48,1%	37,0%	14,8%	100,0%
	75	Count	18	24	11	53
		% within QUADROS	34,0%	45,3%	20,8%	100,0%
	100	Count	42	40	22	104
		% within QUADROS	40,4%	38,5%	21,2%	100,0%
Total		Count	73	74	37	184
		% within QUADROS	39,7%	40,2%	20,1%	100,0%

Tabela XCV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de isolamento acústico de salas de aula de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ISOLAMENTO	0	Count	18	18	9	45
		% within ISOLAMENTO	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	50	Count	11	12	5	28
		% within ISOLAMENTO	39,3%	42,9%	17,9%	100,0%
	75	Count	22	26	12	60
		% within ISOLAMENTO	36,7%	43,3%	20,0%	100,0%
	100	Count	20	17	10	47
		% within ISOLAMENTO	42,6%	36,2%	21,3%	100,0%
Total		Count	71	73	36	180
		% within ISOLAMENTO	39,4%	40,6%	20,0%	100,0%

Tabela XCVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de carteiras para alunos de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
CARTEIRA PARA ALUNOS	50	Count	10	14	4	28
		% within CARTEIRAS	35,7%	50,0%	14,3%	100,0%
	75	Count	37	35	17	89
		% within CARTEIRAS	41,6%	39,3%	19,1%	100,0%
	100	Count	26	24	17	67
		% within CARTEIRAS	38,8%	35,8%	25,4%	100,0%
Total		Count	73	73	38	184
		% within CARTEIRAS	39,7%	39,7%	20,7%	100,0%

Tabela XCVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de mesas de professores das salas de aula de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
MESA PROF	0	Count	7	8	3	18
		% within MESA PROF	38,9%	44,4%	16,7%	100,0%
	50	Count	8	18	7	33
		% within MESA PROF	24,2%	54,5%	21,2%	100,0%
	75	Count	29	24	18	71
		% within MESA PROF	40,8%	33,8%	25,4%	100,0%
	100	Count	29	24	10	63
		% within MESA PROF	46,0%	38,1%	15,9%	100,0%
Total		Count	73	74	38	185
		% within MESA PROF	39,5%	40,0%	20,5%	100,0%

Tabela XCVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de armários das salas de aula de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ARMÁRIOS	0	Count	18	16	11	45
		% within ARMÁRIOS	40,0%	35,6%	24,4%	100,0%
	50	Count	6	11	6	23
		% within ARMÁRIOS	26,1%	47,8%	26,1%	100,0%
	75	Count	20	18	9	47
		% within ARMÁRIOS	42,6%	38,3%	19,1%	100,0%
	100	Count	27	27	10	64
		% within ARMÁRIOS	42,2%	42,2%	15,6%	100,0%
Total		Count	71	72	36	179
		% within ARMÁRIOS	39,7%	40,2%	20,1%	100,0%

(CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DE OUTRAS INSTALAÇÕES E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS)

Tabela XCIX – Cruzamento do índice estatístico de conservação das instalações com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste somers'd)

			Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	,012	,052	,236	,814
		Índice instalações Dependent	,015	,065	,236	,814
		Índice de violência Dependent	,010	,043	,236	,814

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela C – Cruzamento do índice estatístico de conservação das instalações com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste gama)

		Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,016	,067	,236	,814
N of Valid Cases		186			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela CI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação da biblioteca de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
BIBLIOTECA	0	Count	11	21	4	36
		% within BIBLIOTECA	30,6%	58,3%	11,1%	100,0%
	50	Count	9	7	5	21
		% within BIBLIOTECA	42,9%	33,3%	23,8%	100,0%
	75	Count	25	17	18	60
		% within BIBLIOTECA	41,7%	28,3%	30,0%	100,0%
	100	Count	28	27	11	66
		% within BIBLIOTECA	42,4%	40,9%	16,7%	100,0%
Total		Count	73	72	38	183
		% within BIBLIOTECA	39,9%	39,3%	20,8%	100,0%

Tabela CII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação do Laboratório de Ciências de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
LAB_CIENCIA	0	Count	55	56	26	137
		% within LAB_CIENCIA	40,1%	40,9%	19,0%	100,0%
	50	Count	4	1	1	6
		% within LAB_CIENCIA	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
	75	Count	4	7	5	16
		% within LAB_CIENCIA	25,0%	43,8%	31,3%	100,0%
	100	Count	9	11	4	24
		% within LAB_CIENCIA	37,5%	45,8%	16,7%	100,0%
Total		Count	72	75	36	183
		% within LAB_CIENCIA	39,3%	41,0%	19,7%	100,0%

Tabela CIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação do Laboratório de Informática de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
LAB_INFORMATICA	0	Count	41	47	24	112
		% within LAB_INFORMATICA	36,6%	42,0%	21,4%	100,0%
	50	Count	2	3		5
		% within LAB_INFORMATICA	40,0%	60,0%		100,0%
	75	Count	6	7	4	17
		% within LAB_INFORMATICA	35,3%	41,2%	23,5%	100,0%
	100	Count	23	18	9	50
		% within LAB_INFORMATICA	46,0%	36,0%	18,0%	100,0%
Total		Count	72	75	37	184
		% within LAB_INFORMATICA	39,1%	40,8%	20,1%	100,0%

Tabela CIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de oficinas de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
OFICINAS	0	Count	66	67	34	167
		% within OFICINAS	39,5%	40,1%	20,4%	100,0%
	50	Count	2	1		3
		% within OFICINAS	66,7%	33,3%		100,0%
	75	Count	3	2	2	7
		% within OFICINAS	42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
	100	Count	1	4	2	7
		% within OFICINAS	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
Total		Count	72	74	38	184
		% within OFICINAS	39,1%	40,2%	20,7%	100,0%

Tabela CV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de auditório de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
AUDITORIO	0	Count	46	51	25	122
		% within AUDITORIO	37,7%	41,8%	20,5%	100,0%
	50	Count	2	4	1	7
		% within AUDITORIO	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
	75	Count	7	5	6	18
		% within AUDITORIO	38,9%	27,8%	33,3%	100,0%
	100	Count	15	12	6	33
		% within AUDITORIO	45,5%	36,4%	18,2%	100,0%
Total		Count	70	72	38	180
		% within AUDITORIO	38,9%	40,0%	21,1%	100,0%

Tabela CVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de quadra de esportes de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
QUADRA ESPORTES	0	Count	33	33	14	80
		% within QUADRA ESPORTES	41,3%	41,3%	17,5%	100,0%
	50	Count	16	13	9	38
		% within QUADRA ESPORTES	42,1%	34,2%	23,7%	100,0%
	75	Count	11	15	12	38
		% within QUADRA ESPORTES	28,9%	39,5%	31,6%	100,0%
	100	Count	12	13	3	28
		% within QUADRA ESPORTES	42,9%	46,4%	10,7%	100,0%
Total		Count	72	74	38	184
		% within QUADRA ESPORTES	39,1%	40,2%	20,7%	100,0%

Tabela CVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de área de recreio de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
AREA RECREIO	0	Count	27	24	11	62
		% within AREA RECREIO	43,5%	38,7%	17,7%	100,0%
	50	Count	5	6	5	16
		% within AREA RECREIO	31,3%	37,5%	31,3%	100,0%
	75	Count	16	19	13	48
		% within AREA RECREIO	33,3%	39,6%	27,1%	100,0%
	100	Count	23	26	9	58
		% within AREA RECREIO	39,7%	44,8%	15,5%	100,0%
Total		Count	71	75	38	184
		% within AREA RECREIO	38,6%	40,8%	20,7%	100,0%

Tabela CVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de vestiário de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
VESTIÁRIO	0	Count	54	57	30	141
		% within VESTIÁRIO	38,3%	40,4%	21,3%	100,0%
	50	Count	3	2	1	6
		% within VESTIÁRIO	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	75	Count	8	3	3	14
		% within VESTIÁRIO	57,1%	21,4%	21,4%	100,0%
	100	Count	6	10	4	20
		% within VESTIÁRIO	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
Total		Count	71	72	38	181
		% within VESTIÁRIO	39,2%	39,8%	21,0%	100,0%

Tabela CIX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sala de professores de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
SALA DE PROFESSORES	0	Count	3	3	1	7
		% within SALA DE PROFESSORES	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
	50	Count	8	3	4	15
		% within SALA DE PROFESSORES	53,3%	20,0%	26,7%	100,0%
	75	Count	20	25	12	57
		% within SALA DE PROFESSORES	35,1%	43,9%	21,1%	100,0%
	100	Count	42	42	21	105
		% within SALA DE PROFESSORES	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
Total		Count	73	73	38	184
		% within SALA DE PROFESSORES	39,7%	39,7%	20,7%	100,0%

Tabela CX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sala de direção de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
SALA DIREÇÃO	0	Count	5	6	3	14
		% within SALA DIREÇÃO	35,7%	42,9%	21,4%	100,0%
	50	Count	8	7	1	16
		% within SALA DIREÇÃO	50,0%	43,8%	6,3%	100,0%
	75	Count	17	21	18	56
		% within SALA DIREÇÃO	30,4%	37,5%	32,1%	100,0%
	100	Count	42	40	16	98
		% within SALA DIREÇÃO	42,9%	40,8%	16,3%	100,0%
Total		Count	72	74	38	184
		% within SALA DIREÇÃO	39,1%	40,2%	20,7%	100,0%

Tabela CXI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de secretaria de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
SECRETARIA	0	Count	1	1		2
		% within SECRETARIA	50,0%	50,0%		100,0%
	50	Count	8	5	2	15
		% within SECRETARIA	53,3%	33,3%	13,3%	100,0%
	75	Count	18	24	14	56
		% within SECRETARIA	32,1%	42,9%	25,0%	100,0%
	100	Count	46	44	21	111
		% within SECRETARIA	41,4%	39,6%	18,9%	100,0%
Total		Count	73	74	37	184
		% within SECRETARIA	39,7%	40,2%	20,1%	100,0%

Tabela CXII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de cozinha de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
COZINHA	50	Count	14	17	5	36
		% within COZINHA	38,9%	47,2%	13,9%	100,0%
	75	Count	23	20	17	60
		% within COZINHA	38,3%	33,3%	28,3%	100,0%
	100	Count	36	37	16	89
		% within COZINHA	40,4%	41,6%	18,0%	100,0%
Total		Count	73	74	38	185
		% within COZINHA	39,5%	40,0%	20,5%	100,0%

Tabela CXIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sala de leitura de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
SALA LEITURA	0	Count	4	1		5
		% within SALA LEITURA	80,0%	20,0%		100,0%
	50	Count	9	16	2	27
		% within SALA LEITURA	33,3%	59,3%	7,4%	100,0%
	75	Count	25	21	13	59
		% within SALA LEITURA	42,4%	35,6%	22,0%	100,0%
	100	Count	33	34	23	90
		% within SALA LEITURA	36,7%	37,8%	25,6%	100,0%
Total		Count	71	72	38	181
		% within SALA LEITURA	39,2%	39,8%	21,0%	100,0%

Tabela CXIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de despensa de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
DESPENSA	0	Count	50	59	28	137
		% within DESPENSA	36,5%	43,1%	20,4%	100,0%
	50	Count	6	2		8
		% within DESPENSA	75,0%	25,0%		100,0%
	75	Count	6	3	6	15
		% within DESPENSA	40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	100	Count	10	9	4	23
		% within DESPENSA	43,5%	39,1%	17,4%	100,0%
Total		Count	72	73	38	183
		% within DESPENSA	39,3%	39,9%	20,8%	100,0%

Tabela CXV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sanitário de alunos de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
SANITÁRIO ALUNOS	50	Count	22	23	5	50
		% within SANITÁRIO ALUNOS	44,0%	46,0%	10,0%	100,0%
	75	Count	22	20	15	57
		% within SANITÁRIO ALUNOS	38,6%	35,1%	26,3%	100,0%
	100	Count	29	32	18	79
		% within SANITÁRIO ALUNOS	36,7%	40,5%	22,8%	100,0%
Total		Count	73	75	38	186
		% within SANITÁRIO ALUNOS	39,2%	40,3%	20,4%	100,0%

Tabela CXVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de sanitário de funcionários/professores de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
SANITÁRIO PROFESSORES	0	Count	5	2		7
		% within SANITÁRIO PROFESSORES	71,4%	28,6%		100,0%
	50	Count	8	10	4	22
		% within SANITÁRIO PROFESSORES	36,4%	45,5%	18,2%	100,0%
	75	Count	25	25	12	62
		% within SANITÁRIO PROFESSORES	40,3%	40,3%	19,4%	100,0%
	100	Count	35	38	22	95
		% within SANITÁRIO PROFESSORES	36,8%	40,0%	23,2%	100,0%
Total		Count	73	75	38	186
		% within SANITÁRIO PROFESSORES	39,2%	40,3%	20,4%	100,0%

**(CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DOS EQUIPAMENTOS E
VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS)**

Tabela CXVII – Cruzamento do índice estatístico de conservação de equipamentos com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste somers'd)

			Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-,083	,056	-1,482	,138
		Índice equipamentos Dependent	-,104	,070	-1,482	,138
		índice de violência Dependent	-,069	,046	-1,482	,138

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela CXVIII – Cruzamento do índice estatístico de conservação de equipamentos com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste gama)

		Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,106	,072	-1,482	,138
N of Valid Cases		186			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela CXIX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de televisão de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
TELEVISAO	0	Count	3	5	2	10
		% within TELEVISAO	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
	50	Count	10	3	6	19
		% within TELEVISAO	52,6%	15,8%	31,6%	100,0%
	75	Count	7	13	6	26
		% within TELEVISAO	26,9%	50,0%	23,1%	100,0%
	100	Count	53	53	24	130
		% within TELEVISAO	40,8%	40,8%	18,5%	100,0%
Total		Count	73	74	38	185
		% within TELEVISAO	39,5%	40,0%	20,5%	100,0%

Tabela CXX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de videocassete de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
VIDEO	0	Count	4	8	6	18
		% within VIDEO	22,2%	44,4%	33,3%	100,0%
	50	Count	12	3	8	23
		% within VIDEO	52,2%	13,0%	34,8%	100,0%
	75	Count	8	21	4	33
		% within VIDEO	24,2%	63,6%	12,1%	100,0%
	100	Count	49	42	20	111
		% within VIDEO	44,1%	37,8%	18,0%	100,0%
Total		Count	73	74	38	185
		% within VIDEO	39,5%	40,0%	20,5%	100,0%

Tabela CXXI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de antena parabólica de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ANTENA PARABÓLICA	0	Count	7	10	13	30
		% within ANTENA PARABÓLICA	23,3%	33,3%	43,3%	100,0%
	50	Count	27	23	8	58
		% within ANTENA PARABÓLICA	46,6%	39,7%	13,8%	100,0%
	75	Count	11	11	4	26
		% within ANTENA PARABÓLICA	42,3%	42,3%	15,4%	100,0%
	100	Count	28	31	12	71
		% within ANTENA PARABÓLICA	39,4%	43,7%	16,9%	100,0%
Total		Count	73	75	37	185
		% within ANTENA PARABÓLICA	39,5%	40,5%	20,0%	100,0%

Tabela CXXII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de mimeógrafo de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
MIMEÓGRAFO	0	Count	5	7	4	16
		% within MIMEÓGRAFO	31,3%	43,8%	25,0%	100,0%
	50	Count	13	12	7	32
		% within MIMEÓGRAFO	40,6%	37,5%	21,9%	100,0%
	75	Count	20	21	9	50
		% within MIMEÓGRAFO	40,0%	42,0%	18,0%	100,0%
	100	Count	33	35	18	86
		% within MIMEÓGRAFO	38,4%	40,7%	20,9%	100,0%
Total		Count	71	75	38	184
		% within MIMEÓGRAFO	38,6%	40,8%	20,7%	100,0%

Tabela CXXIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de máquina fotocopidora de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
FOTOCOPIADORA	0	Count	57	57	32	146
		% within FOTOCOPIADORA	39,0%	39,0%	21,9%	100,0%
	50	Count	3	3		6
		% within FOTOCOPIADORA	50,0%	50,0%		100,0%
	75	Count		1		1
		% within FOTOCOPIADORA		100,0%		100,0%
	100	Count	11	14	5	30
		% within FOTOCOPIADORA	36,7%	46,7%	16,7%	100,0%
Total		Count	71	75	37	183
		% within FOTOCOPIADORA	38,8%	41,0%	20,2%	100,0%

Tabela CXXIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de projetor de slides de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
PROJETOR_SLIDES	0	Count	43	50	24	117
		% within PROJETOR_SLIDES	36,8%	42,7%	20,5%	100,0%
	50	Count	4	5	3	12
		% within PROJETOR_SLIDES	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
	75	Count	5	4	2	11
		% within PROJETOR_SLIDES	45,5%	36,4%	18,2%	100,0%
	100	Count	19	16	7	42
		% within PROJETOR_SLIDES	45,2%	38,1%	16,7%	100,0%
Total		Count	71	75	36	182
		% within PROJETOR_SLIDES	39,0%	41,2%	19,8%	100,0%

Tabela CXXV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de retroprojetor de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
RETROPROJETOR	0	Count	18	21	13	52
		% within RETROPROJETOR	34,6%	40,4%	25,0%	100,0%
	50	Count	6	2	1	9
		% within RETROPROJETOR	66,7%	22,2%	11,1%	100,0%
	75	Count	6	7	3	16
		% within RETROPROJETOR	37,5%	43,8%	18,8%	100,0%
	100	Count	43	45	21	109
		% within RETROPROJETOR	39,4%	41,3%	19,3%	100,0%
Total		Count	73	75	38	186
		% within RETROPROJETOR	39,2%	40,3%	20,4%	100,0%

Tabela CXXVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de máquina de datilografia de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
MÁQUINA DE DATILOGRAFIA	0	Count	6	13	6	25
		% within MÁQUINA DE DATILOGRAFIA	24,0%	52,0%	24,0%	100,0%
	50	Count	15	24	11	50
		% within MÁQUINA DE DATILOGRAFIA	30,0%	48,0%	22,0%	100,0%
	75	Count	25	14	11	50
		% within MÁQUINA DE DATILOGRAFIA	50,0%	28,0%	22,0%	100,0%
	100	Count	26	23	10	59
		% within MÁQUINA DE DATILOGRAFIA	44,1%	39,0%	16,9%	100,0%
Total		Count	72	74	38	184
		% within MÁQUINA DE DATILOGRAFIA	39,1%	40,2%	20,7%	100,0%

Tabela CXXVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de aparelho de som de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
SOM	0	Count	4	10	4	18
		% within SOM	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
	50	Count	5	8	3	16
		% within SOM	31,3%	50,0%	18,8%	100,0%
	75	Count	10	15	8	33
		% within SOM	30,3%	45,5%	24,2%	100,0%
	100	Count	54	41	23	118
		% within SOM	45,8%	34,7%	19,5%	100,0%
Total		Count	73	74	38	185
		% within SOM	39,5%	40,0%	20,5%	100,0%

Tabela CXXVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de telefone de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
TELEFONE	0	Count	20	21	12	53
		% within TELEFONE	37,7%	39,6%	22,6%	100,0%
	50	Count	4	5	2	11
		% within TELEFONE	36,4%	45,5%	18,2%	100,0%
	75	Count	10	11	3	24
		% within TELEFONE	41,7%	45,8%	12,5%	100,0%
	100	Count	37	38	21	96
		% within TELEFONE	38,5%	39,6%	21,9%	100,0%
Total		Count	71	75	38	184
		% within TELEFONE	38,6%	40,8%	20,7%	100,0%

Tabela CXXIX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de computadores na administração de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
COMPUTADORES NA ADMINSTRAÇÃO	0	Count	7	5	3	15
		% within COMPUTADORES NA ADMINSTRAÇÃO	46,7%	33,3%	20,0%	100,0%
	50	Count	4	2	1	7
		% within COMPUTADORES NA ADMINSTRAÇÃO	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
	75	Count	7	13	3	23
		% within COMPUTADORES NA ADMINSTRAÇÃO	30,4%	56,5%	13,0%	100,0%
	100	Count	55	55	31	141
		% within COMPUTADORES NA ADMINSTRAÇÃO	39,0%	39,0%	22,0%	100,0%
Total		Count	73	75	38	186
		% within COMPUTADORES NA ADMINSTRAÇÃO	39,2%	40,3%	20,4%	100,0%

Tabela CXXX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável conservação de computadores para alunos de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
COMPUTADORES PARA ALUNOS	0	Count	47	55	25	127
		% within COMPUTADORES PARA ALUNOS	37,0%	43,3%	19,7%	100,0%
	50	Count	1	3		4
		% within COMPUTADORES PARA ALUNOS	25,0%	75,0%		100,0%
	75	Count	2	4	4	10
		% within COMPUTADORES PARA ALUNOS	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	100	Count	20	13	9	42
		% within COMPUTADORES PARA ALUNOS	47,6%	31,0%	21,4%	100,0%
Total		Count	70	75	38	183
		% within COMPUTADORES PARA ALUNOS	38,3%	41,0%	20,8%	100,0%

(RECURSOS HUMANOS E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS)

Tabela CXXXI – Cruzamento do índice estatístico de recursos humanos com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste somers'd)

			Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-,097	,056	-1,734	,083
		índice recursos humanos Dependent	-,115	,066	-1,734	,083
		índice de violência Dependent	-,083	,048	-1,734	,083

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela CXXXII – Cruzamento do índice estatístico de recursos humanos com o índice estatístico de violência de escolas da RMR em 2002 (teste gama)

		Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,128	,074	-1,734	,083
N of Valid Cases		184			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabela CXXXIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável insuficiência de professores de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
INSUFICIÊNCIA DE PROFESSORES	0	Count	14	27	13	54
		% within INSUFICIÊNCIA DE PROFESSORES	25,9%	50,0%	24,1%	100,0%
	50	Count	29	24	18	71
		% within INSUFICIÊNCIA DE PROFESSORES	40,8%	33,8%	25,4%	100,0%
	100	Count	29	21	6	56
		% within INSUFICIÊNCIA DE PROFESSORES	51,8%	37,5%	10,7%	100,0%
Total		Count	72	72	37	181
		% within INSUFICIÊNCIA DE PROFESSORES	39,8%	39,8%	20,4%	100,0%

Tabela CXXXIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável insuficiência de pessoal administrativo de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
INSUFICIÊNCIA DE PESSOAL ADMINISTRATIVO	0	Count	27	30	17	74
		% within INSUFICIÊNCIA DE PESSOAL ADMINISTRATIVO	36,5%	40,5%	23,0%	100,0%
	50	Count	30	29	11	70
		% within INSUFICIÊNCIA DE PESSOAL ADMINISTRATIVO	42,9%	41,4%	15,7%	100,0%
	100	Count	15	14	9	38
		% within INSUFICIÊNCIA DE PESSOAL ADMINISTRATIVO	39,5%	36,8%	23,7%	100,0%
Total		Count	72	73	37	182
		% within INSUFICIÊNCIA DE PESSOAL ADMINISTRATIVO	39,6%	40,1%	20,3%	100,0%

Tabela CXXXV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável insuficiência de pessoal de apoio pedagógico de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
INSUFICIÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO	0	Count	30	25	13	68
		% within INSUFICIÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO	44,1%	36,8%	19,1%	100,0%
	50	Count	21	27	15	63
		% within INSUFICIÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO	33,3%	42,9%	23,8%	100,0%
	100	Count	21	20	8	49
		% within INSUFICIÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO	42,9%	40,8%	16,3%	100,0%
Total		Count	72	72	36	180
		% within INSUFICIÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%

Tabela CXXXVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável rotatividade de professores de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES	0	Count	1	4	3	8
		% within ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES	12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
	50	Count	20	15	11	46
		% within ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES	43,5%	32,6%	23,9%	100,0%
	100	Count	49	53	23	125
		% within ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES	39,2%	42,4%	18,4%	100,0%
Total		Count	70	72	37	179
		% within ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES	39,1%	40,2%	20,7%	100,0%

Tabela CXXXVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável índice de faltas por parte dos professores de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
ÍNDICE DE FALTAS DOS PROFESSORES	0	Count	13	19	9	41
		% within ÍNDICE DE FALTAS DOS PROFESSORES	31,7%	46,3%	22,0%	100,0%
	50	Count	41	36	23	100
		% within ÍNDICE DE FALTAS DOS PROFESSORES	41,0%	36,0%	23,0%	100,0%
	100	Count	18	17	6	41
		% within ÍNDICE DE FALTAS DOS PROFESSORES	43,9%	41,5%	14,6%	100,0%
Total		Count	72	72	38	182
		% within ÍNDICE DE FALTAS DOS PROFESSORES	39,6%	39,6%	20,9%	100,0%

(GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E VIOÊNCIA NAS ESCOLAS)

Tabela CXXXVIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de CEs de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
CONSELHO ESCOLAR	0	Count	1	4	2	7
		% within CONSELHO ESCOLAR	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
	100	Count	72	71	35	178
		% within CONSELHO ESCOLAR	40,4%	39,9%	19,7%	100,0%
Total		Count	73	75	37	185
		% within CONSELHO ESCOLAR	39,5%	40,5%	20,0%	100,0%

Tabela CXXXIX – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável frequência de reuniões anuais do CEs de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
REUNIÕES DOS CEs	NUNCA	Count	3	2	1	6
		% within REUNIÕES DOS CEs	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	RARAMENTE	Count	32	40	17	89
		% within REUNIÕES DOS CEs	36,0%	44,9%	19,1%	100,0%
	FREQUENTE-MENTE	Count	29	23	13	65
		% within REUNIÕES DOS CEs	44,6%	35,4%	20,0%	100,0%
	MUITO FREQUENTE-MENTE	Count	7	5	3	15
		% within REUNIÕES DOS CEs	46,7%	33,3%	20,0%	100,0%
Total		Count	71	70	34	175
		% within REUNIÕES DOS CEs	40,6%	40,0%	19,4%	100,0%

Tabela CXL – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de APMs de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
APMs	0	Count	62	65	29	156
		% within APMs	39,7%	41,7%	18,6%	100,0%
	100	Count	6	9	7	22
		% within APMs	27,3%	40,9%	31,8%	100,0%
Total		Count	68	74	36	178
		% within APMs	38,2%	41,6%	20,2%	100,0%

Tabela CXLI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável frequência de reuniões anuais de APMs de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
REUNIÕES DAS APMs	NUNCA	Count	1		1	2
		% within F. APMs	50,0%		50,0%	100,0%
	RARAMENTE	Count	3	8	4	15
		% within REUNIÕES DAS APMs	20,0%	53,3%	26,7%	100,0%
	FREQUENTEMENTE	Count	2	1	1	4
		% within REUNIÕES DAS APMs	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
Total		Count	6	9	6	21
		% within REUNIÕES DAS APMs	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%

Tabela CXLII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de grêmios estudantis de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
GRÊMIOS ESTUDANTIS	0	Count	44	43	14	101
		% within GRÊMIOS ESTUDANTIS	43,6%	42,6%	13,9%	100,0%
	100	Count	27	30	22	79
		% within GRÊMIOS ESTUDANTIS	34,2%	38,0%	27,8%	100,0%
Total		Count	71	73	36	180
		% within GRÊMIOS ESTUDANTIS	39,4%	40,6%	20,0%	100,0%

Tabela CXLIII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável apoio aos grêmios estudantis de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
APOIO AO GRÊMIO ESTUDANTIL	50	Count	1	1	4	6
		% within APOIO AO GRÊMIO ESTUDANTIL	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
	100	Count	25	24	18	67
		% within APOIO AO GRÊMIO ESTUDANTIL	37,3%	35,8%	26,9%	100,0%
Total		Count	26	25	22	73
		% within APOIO AO GRÊMIO ESTUDANTIL	35,6%	34,2%	30,1%	100,0%

Tabela CXLIV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável forma de ingresso do dirigente no cargo de direção de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
FORMA DE INGRESSO DO DIRIGENTE	0	Count	10	15	7	32
		% within FORMA DE INGRESSO DO DIRIGENTE	31,3%	46,9%	21,9%	100,0%
	100	Count	53	55	25	133
		% within FORMA DE INGRESSO DO DIRIGENTE	39,8%	41,4%	18,8%	100,0%
Total		Count	63	70	32	165
		% within FORMA DE INGRESSO DO DIRIGENTE	38,2%	42,4%	19,4%	100,0%

(APARATO DE SEGURANÇA E VIOÊNCIA NAS ESCOLAS)**Tabela CXLV – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de muros, grades ou cercas de escolas da RMR em 2002**

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
MUROS, GRADES...	0	Count	16	18	11	45
		% within MUROS, GRADES...	35,6%	40,0%	24,4%	100,0%
	100	Count	56	57	27	140
		% within MUROS, GRADES...	40,0%	40,7%	19,3%	100,0%
Total		Count	72	75	38	185
		% within MUROS, GRADES...	38,9%	40,5%	20,5%	100,0%

Tabela CXLVI – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável existência de salas para guardar equipamentos de escolas da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
SALA	0	Count	9	13	8	30
		% within SALA	30,0%	43,3%	26,7%	100,0%
	100	Count	64	62	30	156
		% within SALA	41,0%	39,7%	19,2%	100,0%
Total		Count	73	75	38	186
		% within SALA	39,2%	40,3%	20,4%	100,0%

Tabela CXLVII – Cruzamento do índice estatístico de violência com a variável tamanho das escolas em unidades de ensino da RMR em 2002

			índice de violência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
Tamanho da escola	Pequena	Count	25	24	13	62
		% within Total de alunos	40,3%	38,7%	21,0%	100,0%
	Média	Count	23	28	14	65
		% within Total de alunos	35,4%	43,1%	21,5%	100,0%
	Grande	Count	25	23	11	59
		% within Total de alunos	42,4%	39,0%	18,6%	100,0%
Total		Count	73	75	38	186
		% within Total de alunos	39,2%	40,3%	20,4%	100,0%

ANEXO IV – TESTES ALPHA

ESTADO DE CONSERVAÇÃO DO PRÉDIO DA ESCOLA

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	TELHADO	89,2442	16,6845	172,0
2.	ALVENARI	90,9884	14,5160	172,0
3.	PISO	90,4070	16,2979	172,0
4.	ESQUADRI	80,6686	21,6428	172,0
5.	I_HIDRAU	82,7035	18,9903	172,0
6.	I_ELETRI	84,7384	18,4269	172,0
7.	PINTURA	79,7965	21,5167	172,0
8.	MURO	83,4302	21,1547	172,0
9.	VIDRO	58,2849	42,6682	172,0

Correlation Matrix

	TELHADO	ALVENARI	PISO	ESQUADRI	I_HIDRAU
TELHADO	1,0000				
ALVENARI	,6237	1,0000			
PISO	,5323	,6675	1,0000		
ESQUADRI	,4937	,6056	,5385	1,0000	
I_HIDRAU	,5168	,4389	,4409	,4801	1,0000
I_ELETRI	,5329	,5213	,5685	,5298	,7453
PINTURA	,5620	,6307	,4968	,6084	,5173
MURO	,3516	,5107	,4267	,4858	,3287
VIDRO	,1105	,2452	,2831	,3842	,1959

	I_ELETRI	PINTURA	MURO	VIDRO
I_ELETRI	1,0000			
PINTURA	,5452	1,0000		
MURO	,4257	,4486	1,0000	
VIDRO	,2315	,2232	,1327	1,0000

N of Cases = 172,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	740,2616	17576,3931	132,5760	9

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
TELHADO	651,0174	14885,6547	,5925	,5022	,8069
ALVENARI	649,2733	14834,9951	,7157	,6338	,8005
PISO	649,8547	14674,6864	,6676	,5339	,8011
ESQUADRI	659,5930	13452,7574	,7281	,5463	,7872
I_HIDRAU	657,5581	14452,7744	,6051	,5885	,8033
I_ELETRI	655,5233	14216,3913	,6874	,6476	,7960
PINTURA	660,4651	13727,5602	,6715	,5349	,7939
MURO	656,8314	14583,9071	,4981	,3392	,8132
VIDRO	681,9767	12860,3971	,2992	,1821	,8910

Reliability Coefficients 9 items

Alpha = ,8271 Standardized item alpha = ,8825

CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE AULA

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	ILUM_NAT	84,8529	22,4757	170,0
2.	ILUM_ART	87,9412	19,0809	170,0
3.	VENTILAC	81,9118	21,5870	170,0
4.	QUADRO_N	86,0294	18,2350	170,0
5.	ISOLAMEN	59,7059	37,4075	170,0
6.	CARTEIRA	80,1471	16,9617	170,0
7.	MESA_PRO	71,4706	30,1998	170,0
8.	ARMARIO	62,6471	39,3406	170,0

Correlation Matrix

	ILUM_NAT	ILUM_ART	VENTILAC	QUADRO_N	ISOLAMEN
ILUM_NAT	1,0000				
ILUM_ART	,3649	1,0000			
VENTILAC	,5829	,3921	1,0000		
QUADRO_N	,3469	,3420	,3501	1,0000	
ISOLAMEN	,0791	,2789	,2187	,1783	1,0000
CARTEIRA	,2833	,1815	,2053	,3176	,1539
MESA_PRO	,2749	,2466	,2589	,2994	,2367
ARMARIO	,2472	,1896	,2056	,2478	,1674

	CARTEIRA	MESA_PRO	ARMARIO
CARTEIRA	1,0000		
MESA_PRO	,3822	1,0000	
ARMARIO	,2233	,2744	1,0000

N of Cases = 170,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	614,7059	14937,7828	122,2202	8

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
ILUM_NAT	529,8529	12110,1853	,4695	,4122	,6552
ILUM_ART	526,7647	12615,2106	,4569	,2565	,6626
VENTILAC	532,7941	12117,1467	,4955	,4046	,6517
QUADRO_N	528,6765	12682,4095	,4682	,2528	,6624
ISOLAMEN	555,0000	11187,8698	,2970	,1406	,7063
CARTEIRA	534,5588	13084,8634	,4034	,2152	,6739
MESA_PRO	543,2353	11122,6070	,4558	,2424	,6524
ARMARIO	552,0588	10520,8841	,3555	,1368	,6935

Reliability Coefficients 8 items

Alpha = ,6980 Standardized item alpha = ,7464

EXISTÊNCIA E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DE OUTRAS INSTALAÇÕES

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	BIBLIOTE	63,9752	37,3795	161,0
2.	LAB_CIEN	20,6522	37,1405	161,0
3.	LAB_INFO	34,1615	44,8687	161,0
4.	OFICINAS	7,2981	24,1479	161,0
5.	AUDITORI	26,5528	41,3341	161,0
6.	QUADRA_E	39,2857	38,5999	161,0
7.	AREA_REC	53,7267	41,9459	161,0
8.	VESTIARI	18,7888	36,1238	161,0
9.	SALA_PRO	83,0745	24,1419	161,0
10.	SALA_REU	79,5031	28,4891	161,0
11.	SECRETAR	86,1801	19,1419	161,0
12.	COZINHA	82,2981	19,0886	161,0
13.	SALA_LEI	81,8323	23,0468	161,0
14.	DESPENSA	20,4969	37,0692	161,0
15.	SAN_ALUN	78,7267	20,3890	161,0
16.	SAN_FUNC	81,0559	24,6501	161,0

Correlation Matrix					
	BIBLIOTE	LAB_CIEN	LAB_INFO	OFICINAS	AUDITORI
BIBLIOTE	1,0000				
LAB_CIEN	,4042	1,0000			
LAB_INFO	,1561	,3475	1,0000		
OFICINAS	,0594	,1619	,1614	1,0000	
AUDITORI	,3550	,3886	,1418	-,0193	1,0000
QUADRA_E	,2777	,1717	,0593	-,0329	,1892
AREA_REC	,1385	,1383	-,0535	,0617	,0169
VESTIARI	,1804	,4398	,3221	,2180	,2079
SALA_PRO	,3503	,2964	,2053	,0390	,1948
SALA_REU	,3440	,3103	,2639	,0655	,2926
SECRETAR	,3753	,3051	,1574	,0421	,1952
COZINHA	,3544	,2544	,2225	,0363	,3024
SALA_LEI	,2422	,1901	,1657	,1064	,3004
DESPENSA	,1669	,2098	,1072	,3162	,1499
SAN_ALUN	,2131	,2795	,2186	-,0635	,3083
SAN_FUNC	,1747	,3148	,2109	,0631	,2821

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix					
	QUADRA_E	AREA_REC	VESTIARI	SALA_PRO	SALA_REU
QUADRA_E	1,0000				
AREA_REC	,0707	1,0000			
VESTIARI	,2741	,1211	1,0000		
SALA_PRO	,1060	,2054	,2370	1,0000	
SALA_REU	,0122	,2474	,2475	,5432	1,0000
SECRETAR	,2001	,2056	,1971	,5219	,4014
COZINHA	,1227	,1561	,2701	,4562	,4205
SALA_LEI	-,0226	,1634	,1311	,2583	,3158
DESPENSA	,0452	,0712	,2590	,0889	,1007
SAN_ALUN	,2248	,2075	,3339	,3591	,3206
SAN_FUNC	,1671	,2463	,2487	,4753	,2724
	SECRETAR	COZINHA	SALA_LEI	DESPENSA	SAN_ALUN
SECRETAR	1,0000				
COZINHA	,5450	1,0000			
SALA_LEI	,3216	,5430	1,0000		
DESPENSA	-,0442	,1130	,2054	1,0000	
SAN_ALUN	,4230	,6021	,4775	,1154	1,0000

SAN_FUNC ,4351 ,4783 ,4493 ,1626 ,5610
 SAN_FUNC
 SAN_FUNC 1,0000
 N of Cases = 161,0

Statistics for Mean Variance Std Dev N of
 Scale 857,6087 65453,4647 255,8387 Variables 16

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
BIBLIOTE	793,6335	55549,0586	,4828	,3742	,7765
LAB_CIEN	836,9565	54320,9918	,5634	,4092	,7694
LAB_INFO	823,4472	56497,5738	,3255	,2223	,7931
OFICINAS	850,3106	62812,4030	,1700	,1873	,7967
AUDITORI	831,0559	55693,5656	,4127	,2984	,7832
QUADRA_E	818,3230	59466,8575	,2389	,2192	,7976
AREA_REC	803,8820	59262,1797	,2170	,1530	,8015
VESTIARI	838,8199	55889,8486	,4835	,3541	,7765
SALA_PRO	774,5342	58784,9379	,5198	,4842	,7779
SALA_REU	778,1056	57646,5450	,5113	,4276	,7763
SECRETAR	771,4286	60319,1964	,5071	,4683	,7815
COZINHA	775,3106	59695,2155	,5783	,5597	,7784
SALA_LEI	775,7764	59878,2997	,4472	,4238	,7823
DESPENSA	837,1118	59321,1374	,2635	,2174	,7948
SAN_ALUN	778,8820	59519,9922	,5546	,5287	,7785
SAN_FUNC	776,5528	58380,3863	,5428	,4886	,7763

Reliability Coefficients 16 items

Alpha = ,7947 Standardized item alpha = ,8278

EXISTÊNCIA E ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

	Mean	Std Dev	Cases
1. TELEVISA	85,4412	26,8782	170,0
2. VIDEO	79,4118	31,5236	170,0
3. ANTENA_P	63,6765	35,6742	170,0
4. MIMEOGRA	75,2941	30,4051	170,0
5. FOTOCOPI	17,2059	36,7140	170,0
6. PROJETOR	30,2941	43,1891	170,0
7. RETROPRO	64,7059	44,8195	170,0
8. DATILOGR	64,4118	33,0582	170,0
9. SOM	80,4412	31,8876	170,0
10. TELEFONE	64,7059	43,3941	170,0
11. COMP_ADM	85,8824	29,5296	170,0
12. COMP_ALU	28,5294	43,3700	170,0

Correlation Matrix

	TELEVISA	VIDEO	ANTENA_P	MIMEOGRA	FOTOCOPI
TELEVISA	1,0000				
VIDEO	,6830	1,0000			
ANTENA_P	,1665	,1927	1,0000		
MIMEOGRA	,2406	,2109	,1736	1,0000	
FOTOCOPI	,2029	,2376	,1638	,0849	1,0000
PROJETOR	,1464	,1349	,1544	,0777	,1591
RETROPRO	,2003	,2862	,1302	,1976	,2409
DATILOGR	,2292	,2793	,2740	,2938	,1144
SOM	,3993	,4506	,0447	,0708	,1754
TELEFONE	,2068	,0875	,1942	,3022	,0677
COMP_ADM	,3033	,0911	,1106	,1694	,0958
COMP_ALU	,1554	,0237	,0905	,0918	,1080

	PROJETOR	RETROPRO	DATILOGR	SOM	TELEFONE
PROJETOR	1,0000				
RETROPRO	,3455	1,0000			
DATILOGR	,1172	,0932	1,0000		
SOM	,2341	,2050	,1813	1,0000	
TELEFONE	,0095	,0593	,1479	,1744	1,0000
COMP_ADM	,1169	,2081	,1528	,1056	,2322
COMP_ALU	,0235	,0778	,0494	,1090	,2336

	COMP_ADM	COMP_ALU
COMP_ADM	1,0000	
COMP_ALU	,0998	1,0000

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

N of Cases = 170,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	740,0000	43878,6982	209,4724	Variables 12

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
TELEVISA	654,5588	37645,5143	,5284	,5549	,6571
VIDEO	660,5882	37202,3147	,4673	,5750	,6598
ANTENA_P	676,3235	38293,3562	,3089	,1485	,6804
MIMEOGRA	664,7059	38776,5402	,3489	,2029	,6757
FOTOCOPI	722,7941	38208,8627	,3011	,1142	,6816
PROJETOR	709,7059	37383,0491	,2773	,1740	,6876
RETROPRO	675,2941	35547,2503	,3741	,2420	,6707
DATILOGR	675,5882	38424,2081	,3365	,1896	,6766
SOM	659,5588	38025,6918	,3889	,2839	,6700
TELEFONE	675,2941	37011,7473	,2985	,2052	,6840
COMP_ADM	654,1176	39413,4180	,3065	,1870	,6811
COMP_ALU	711,4706	38735,9903	,1911	,0913	,7024

Reliability Coefficients 12 items

Alpha = ,6961 Standardized item alpha = ,7167

RECURSOS HUMANOS

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q55	50,5747	38,7628	174,0
2.	Q56	39,3678	37,8490	174,0
3.	Q57	44,8276	40,2553	174,0
4.	Q58	83,0460	28,1907	174,0
5.	Q59	50,5747	33,9961	174,0

Correlation Matrix

	Q55	Q56	Q57	Q58	Q59
Q55	1,0000				
Q56	,3489	1,0000			
Q57	,1686	,4190	1,0000		
Q58	,3396	,1551	,0496	1,0000	
Q59	,3287	,1732	,1606	,2967	1,0000

N of Cases = 174,0

	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Statistics for Scale	268,3908	12839,0140	113,3094	5

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q55	217,8161	8177,8619	,4505	,2454	,5176
Q56	229,0230	8329,0977	,4454	,2571	,5212
Q57	223,5632	8863,5307	,3107	,1853	,5984
Q58	185,3448	10289,7648	,3068	,1563	,5933
Q59	217,8161	9362,8330	,3527	,1587	,5714

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = ,6166 Standardized item alpha = ,6174

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q60	96,7742	17,7257	155,0
2.	Q62	12,2581	32,9018	155,0
3.	Q64	42,5806	49,6067	155,0
4.	Q66	80,0000	40,1297	155,0

Correlation Matrix

	Q60	Q62	Q64	Q66
Q60	1,0000			
Q62	-,0431	1,0000		
Q64	,0834	,0362	1,0000	
Q66	,0913	,0885	,1370	1,0000

N of Cases = 155,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	231,6129	6591,5375	81,1883	4

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q60	134,8387	6051,1102	,0820	,0163	,2224
Q62	219,3548	5207,3733	,0635	,0113	,2368
Q64	189,0323	3320,4860	,1417	,0246	,1416
Q66	151,6129	4072,0570	,1775	,0328	,0790

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = ,2273 Standardized item alpha = ,2191

APARATO DE SEGURANÇA

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q67	75,6757	43,0205	185,0
2.	Q68	83,7838	36,9600	185,0

Correlation Matrix

Q67	Q68

Q67 1,0000
 Q68 ,1949 1,0000
 N of Cases = 185,0
 Statistics for Mean Variance Std Dev N of
 Scale 159,4595 3836,6627 61,9408 Variables 2

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q67	83,7838	1366,0400	,1949	,0380	.
Q68	75,6757	1850,7638	,1949	,0380	.

Reliability Coefficients 2 items
 Alpha = ,3231 Standardized item alpha = ,3262

TIPOS DE VIOLÊNCIA

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

	Mean	Std Dev	Cases
1. TRAFICO	2,8548	10,6753	186,0
2. BRIGA2	,3548	1,2060	186,0
3. BRIGA3	1,1478	1,7323	186,0
4. FURTO	8,7769	15,3346	186,0
5. VANDALIS	,8280	1,3206	186,0
6. USO_DE_D	1,9207	5,9733	186,0
7. OFENSAS	2,0161	4,1544	186,0

Correlation Matrix

	TRAFICO	BRIGA2	BRIGA3	FURTO	VANDALIS
TRAFICO	1,0000				
BRIGA2	,1703	1,0000			
BRIGA3	,1599	,1766	1,0000		
FURTO	,1425	,1244	,2915	1,0000	
VANDALIS	,0445	,2753	,0785	,4091	1,0000
USO_DE_D	,2376	,3959	,0418	,2876	,4181
OFENSAS	,0823	,1833	,3200	,3136	,1732

USO_DE_D OFENSAS

USO_DE_D	1,0000
OFENSAS	,1443 1,0000
N of Cases =	186,0

Statistics for Mean Variance Std Dev N of
 Scale 17,8992 664,0259 25,7687 Variables 7

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
TRAFICO	15,0444	454,2369	,2106	,0931	,4225
BRIGA2	17,5444	644,4288	,2963	,2125	,4425
BRIGA3	16,7513	633,0591	,3208	,1804	,4318
FURTO	9,1223	252,8981	,3608	,2893	,3786
VANDALIS	17,0712	634,7243	,4142	,2895	,4315
USO_DE_D	15,9785	525,0313	,3774	,3096	,3485
OFENSAS	15,8831	584,0035	,3126	,1693	,3966

Reliability Coefficients 7 items
 Alpha = ,4494 Standardized item alpha = ,6543

ANEXO V – CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS

CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS	
<i>Intervalos de valores correspondentes aos graus de correlação entre variáveis.</i>	
<i>Valor da associação</i>	<i>Grau de associação</i>
+ 1	Correlação positiva perfeita
+ 0,70 a + 0,99	Correlação positiva muito forte
+ 0,50 a + 0,69	Correlação positiva substancial
+ 0,30 a + 0,49	Correlação positiva moderada
+ 0,10 a + 0,29	Correlação positiva baixa
+ 0,01 a + 0,09	Correlação positiva desprezível
0,00	Sem correlação
- 0,01 a - 0,09	Correlação negativa desprezível
- 0,10 a - 0,29	Correlação negativa baixa
- 0,30 a - 0,49	Correlação negativa moderada
- 0,50 a - 0,69	Correlação negativa substancial
- 0,70 a - 0,99	Correlação negativa muito forte
- 1,00	Correlação negativa perfeita

ANEXO VI – MAPA DA RMR

