

Paulo Roberto da Costa

**Multiplicando os pontos de vista
sobre a violência nas escolas:
Estudo comparativo do clima escolar
em duas escolas públicas de Belo
Horizonte**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG
2005

Dissertação defendida e aprovada em 11 de Março 2005, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes

Profa. Dra. Magda Lúcia Chamon

Profa. Dra. Sandra de Fátima Tosta

Agradecimentos

Talvez não consiga lembrar nominalmente de todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram nesse trabalho e a quem devo estes agradecimentos.

Primeiramente, os professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que, com sua organização e luta, conquistaram nosso direito ao licenciamento remunerado para fins de estudo. Sem isso, tudo seria muito mais difícil. De maneira pragmática, dedico-lhes este trabalho esperando que ele possa ajudá-los na lida diária.

Ao Programa de Pós-Graduação da FaE pela aceitação do meu projeto e por todo o apoio dado durante sua realização. Indistintamente, aos professores, funcionários e aos colegas.

Ao professor José Francisco Soares e sua equipe de trabalho no GAME, pela leitura iluminadora, durante o parecer ao meu projeto de pesquisa. Ao Renato Júdice e à Tereza Gonzaga pelos dados, informações e as referências bibliográficas fornecidas.

Não posso esquecer a ajuda esclarecedora da professora Sônia Roedel na tradução dos questionários utilizados no levantamento dos dados e da professora Iza Rodrigues da Luz, que me apresentou textos fundamentais para o trabalho.

Sem o trabalho do Grupo de Estudos Sobre Violência nas Escolas esta tarefa não teria se efetivado. Ao Claudemir Rabecchi, Jordana Leite, Raquel Nolasco e Zoroastro Costa Goulart, que trabalharam duro no tratamento e organização dos dados fornecidos pela Polícia Militar e dos resultados iniciais dessa pesquisa. Muito obrigado pelo apoio e à amizade, que sempre representou um “plus” ao que, às vezes, parecia inosso.

As Diretoras, Coordenadoras, Professoras, Professores, funcionários e alunos das duas escolas tiveram papel decisivo para a pesquisa. Lamento não podê-los chamar pelo nome, sob o risco de, ferindo a ética, identificar as escolas pesquisadas.

Devo agradecer, ainda, as Dras. Maria Cecília Accioly, Maria Cristina Matos e Lenice Ishitani, médicas da Secretaria Municipal de Saúde, por me ajudarem a reconhecer o chão onde pisava, com informações preciosas sobre as regiões das duas escolas.

O trabalho de estatística só foi possível com a ajuda, altamente profissional, de Edmilson Pereira Jr.

Este concerto foi magnificamente orquestrado pelo Professor Luiz Alberto. Com quem fiz e refiz, inúmeras vezes, o trajeto entre ler, pensar, observar e escrever.

Reconhecimento:

À minha mãe, por tudo.

À Alice e aos nossos filhos: Maíra, Bernardo, Júlia e Iara, pela paciência e o carinho, durante todo o tempo dessa travessia.

Resumo

O presente trabalho contém os resultados de pesquisa realizada em duas escolas públicas de Belo Horizonte, selecionadas, entre outras, por terem sido alvo de intervenções diretas e sistematizadas da Secretaria Municipal de Educação, em função dos índices de violência que apresentavam.

Utilizando informações do banco de dados do Comando da Polícia Militar, que contém os registros das ocorrências policiais em escolas de toda a região metropolitana de Belo Horizonte; dos levantamentos feitos pelo projeto Rede pela Paz e, ainda, através da observação direta e aplicação de questionários nestes dois estabelecimentos, desenvolvemos uma análise comparativa cujo principal objetivo foi investigar como o Clima Escolar estaria interferindo na percepção dos alunos e professores acerca da violência em suas escolas e os possíveis impactos do sentimento de insegurança sobre o desempenho destes atores.

Entre os componentes do Clima Escolar analisamos a localização; a adequação das instalações físicas; a liderança da escola; as relações entre os alunos e entre estes e os profissionais que atuam aí, buscando compreender como estes agentes percebem e interagem com a violência em meio escolar.

Foi de extrema importância confrontar os Índices do Clima Escolar com os indicadores educacionais fornecidos pelos dados do SAEB e do SIMAVE, que nos informam sobre as condições sócio-econômicas dos alunos e a caracterização dos estabelecimentos em relação à sua eficiência no aprendizado, pois isto possibilitou colocar à prova algumas hipóteses encontradas na literatura sobre a violência em meio escolar.

Abstract

The present work contains the results of research carried through in two public schools of Belo Horizonte, selected, among others, for having been target of direct and systemize interventions of the City department of Education, in function of the violence indices that presented.

Using information of the data base of the Command of Military Police, that contains the registers of the police occurrences in schools of all the region metropolitan of Belo Horizonte; of the surveys made for the project Rede pela Paz and, still, the direct observation and the enquiry in these two establishments, we develop a comparative analysis whose main objective was to investigate as the School's Climate would be intervening with the perception of the students and teachers concerning the violence in its schools and the possible impacts of the unreliability feeling on the performance of these actors.

It enters the components of the School's Climate we analyze the localization; the adequacy of the physical installations; the leadership of the school; the relations between the students and these and the professionals who act there, searching to understand as these agents perceive and interact with the violence in half pertaining to school.

It was of extreme importance to collate the Indices of the School's Climate with the educational pointers supplied by the data of the SAEB and the SIMAVE, that in inform on the social-economic conditions of the students and the characterization to them of the establishments in relation to its efficiency in the learning, therefore this made possible to place to the test some hypotheses found in literature on the violence in the school's environment.

Sumário

Introdução.....9

Capítulo1 – Quadro Teórico.....15

1- Breve discussão sobre o tema em estudos clássicos.....20

2- Violência escolar no contexto urbano: o caso de Belo Horizonte.....25

**Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos e Dados da
R e a l i d a d e
Empírica.....**

.....35

1- Universo de pesquisa.....38

2- Fonte 1: dados do Comando da Polícia Militar.....39

3- Fonte 2: percepção dos professores e alunos sobre a Escola.....40

1- Escola Diamante e Escola Avenida.....40

4 Fonte 3: os relatórios SAEB e SIMAVE.....43

5 Questionários: variáveis e Índices do Clima Escolar.....45

6 Observando as condições das Escolas.....48

Capítulo 3 – Avaliando o Clima Escolar.....50

1	Infra-estrutura	das	
	Escolas.....		54
2	Organização	do	trabalho
	pedagógico.....		56
3	Índices do Clima Escolar.....		61
1	A percepção dos alunos.....		61
2	A	percepção	dos
	professores.....		73

Capítulo 4 – O que dizem os agentes escolares: fatos e relatos.....83

1	Vozes e visões sobre um evento infeliz: “A quebradeira”.....	92
---	--	----

CONCLUSÃO.....	102
----------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO:

*E as mariposas e os cupins-de-asa vinham voar ao redor da lamparina
... Círculo rodeando a lua cheia, sem se encostar...
E começaram os cantos.
Primeiro os sapos: - Sapo na seca coaxando, chuva beirando”, mãe
Quitéria!... – Apareceu uma jia na horta, e pererecas dentro de casa,
pelas paredes...
E os escorpiões e as minhocas pulavam no terreiro, perseguidos pela
correição de lava-pés, em préstitos atarefados e compridos...
No céu houve nuvens maiores, mais escuras.
Aí o peixe-frito pegou a cantar de noite.
A casca de lua, de bico para baixo, “despejando”...
Um vento frio, no fim do calor do dia...
Na orilha do atoleiro, a saracura fêmea gritou pedindo três potes, três
potes, três potes para apanhar água...
Choveu”.*

(Em: A hora e a vez de Augusto Matraga de Guimarães Rosa)

Em 1992, iniciei minha atuação como Professor Municipal em Belo Horizonte, assumindo as aulas de História nas turmas de quinta série do ensino fundamental, em uma escola localizada na região nordeste da cidade.

Inaugurada recentemente, a escola situava-se em uma área de ocupação residencial, também, muito recente e habitada por famílias formadas, em sua maioria, por jovens casais, cujas expectativas com relação à escola pública são fáceis de imaginar.

Não há como negar o impacto ao encontrar, como alunos de quinta série, garotos e garotas entre 11 e 19 anos de idade, com danos visíveis em seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. Eram agrupados, via de regra, a partir do número de reprovações.

Éramos quase todos, professores recentemente empossados, levados às escolas por um processo de ampliação da rede municipal de ensino. Professores e alunos, inseridos no contexto mais amplo de democratização da sociedade brasileira. A ênfase dada à “educação para a cidadania”, naquele momento, era reveladora do processo de inserção social a que estávamos sujeitos, professores, alunos e funcionários. Era o que eu podia sentir, naquela escola, naquele momento.

A partir de 1994, passei à coordenação pedagógica das áreas de geografia e história e, em 1995, com a implantação da Escola Plural, assumi a coordenação pedagógica do ensino fundamental. Uma posição que oferecia um ponto de vista mais abrangente, pois me mantinha em contato com todos os professores, alunos e pais, além dos encontros com gestores encarregados da supervisão e acompanhamento às escolas.

O lugar de coordenador pedagógico recolocava uma questão que também me impressionava como professor. Na verdade, dois problemas e a possibilidade de associações entre eles, me chamavam muito a atenção: as dificuldades de aprendizagem e as transgressões à ordem disciplinar da escola.

De um lado, as dificuldades com a leitura, escrita, fala, raciocínio e as capacidades de interpretar e abstrair. De outro lado, a falta de respeito,

resistência às normas e regulamentos, brigas, pequenos furtos, depredação, uso de drogas.

Durante muito tempo, acreditei que a transgressão também poderia significar resistência; sou de uma geração afetada por muitos “slogans”, entre eles o grito de Hélio Oiticica: “Seja herói, seja marginal”. Uma palavra de ordem mais facilmente justificada no contexto de uma ditadura militar. Diferente, portanto do contexto como o dos anos de 1990 quando, em pleno processo de democratização, vimos o crescimento da violência associada à criminalidade e, ainda, fenômenos como as gangues de adolescentes e jovens nas grandes cidades.

Embora prevalecesse entre nós, professores, a percepção de que aquela era uma escola tranqüila e muito bem aceita pela comunidade, cuidamos de criar algumas estratégias que visavam prevenir contra um eventual crescimento da indisciplina e da violência entre os alunos. Entre estas, desenvolvemos, a partir de 1995, um projeto com uma série de oficinas pedagógicas com linguagens muito próximas do que era ditado pela cultura juvenil do momento.

As oficinas pedagógicas, ao facilitar o contato e as interações entre professores e alunos, possibilitaram detectar uma série de manifestações da violência que não conhecíamos. Assim pudemos perceber que alguns de nossos alunos não permitiam que jovens moradores da região, que não eram alunos da escola, participassem das atividades ou freqüentassem espaços como o portão da escola. Por outro lado, havia alunos que usaram das oficinas de vídeo para denunciarem a violência dos maiores contra os menores, os roubos de que eram vítimas no caminho da escola, as rixas com os alunos da escola vizinha e, até mesmo, as reiteradas faltas dos professores, vistas por eles como descaso.

A partir de 1998, passei a atuar no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE - órgão da Secretaria Municipal de Educação - SMED - responsável pela formação continuada dos professores municipais.

Desta posição, um lugar privilegiado para o contato com a rede municipal, pude visitar e conhecer uma grande quantidade de escolas que demandavam da SMED algum tipo de intervenção com relação à violência em seu meio. Durante quase quatro anos, pude acompanhar inúmeras escolas, em todas as nove regionais da cidade e, juntamente com os profissionais destes estabelecimentos, tentamos empreender ações capazes de reduzir o problema em cada uma delas.

Em 2002, por meio de uma proposta, enviada pelo CAPE, ao Programa Paz nas Escolas do Ministério da Justiça, obtivemos recursos para o desenvolvimento do projeto Rede pela Paz.

Esta iniciativa representou um reconhecimento oficial, pela SMED, do problema da violência nas escolas municipais de Belo Horizonte. Foram selecionadas nove (09) escolas para participarem do Projeto. O primeiro critério para esta escolha seria uma escola por Regional. A partir daí, sem muito rigor, as escolas seriam escolhidas entre aquelas que já demandavam a intervenção da SMED ou eram indicadas pelas equipes das Gerências Regionais de Educação por apresentarem “problemas de violência”.

Os contatos com as escolas foram intensificados a partir do Projeto e evidenciavam a necessidade de estudar melhor a questão, se pretendêssemos superar alguns problemas que surgiam das discussões com os professores e diretores das escolas. Entre estas questões destacaram-se, por exemplo, a polissemia dos termos indisciplina e violência; a falta de informações mais completas sobre os alunos envolvidos e a frequência das ocorrências de violência nas escolas. Da mesma forma, percebemos que muitas das escolas, isoladamente, eram impotentes e despreparadas para enfrentar os tipos de violência que se verificavam em seu meio. Às agressões verbais, depredações e brigas entre os alunos, somavam-se as invasões, presença de armas ou a constituição de um clima permanentemente hostil. Uma violência instalada e com amplo efeito residual. Escolas que eram invadidas todos os dias da semana, por exemplo.

A partir destas experiências, algumas questões se impuseram e levaram-me a apresentar ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de

Educação um projeto de pesquisa no qual pudesse investigar mais profundamente este problema. Interessava-me saber, por exemplo, o que há de específico na violência verificada nas escolas e o que poderia haver de comum entre esta e a que se observa na sociedade de forma geral. Por que escolas semelhantes, do ponto de vista de sua localização, experimentam de formas tão distintas a violência em seu meio? Como explicar o fato de escolas situadas em áreas marcadas por altos índices de violência e criminalidade conseguirem, ainda assim, desempenhar satisfatoriamente suas funções, enquanto outras, com uma localização até mais privilegiada, não conseguem manter, em seu interior, um clima mais favorável ao cumprimento dos seus objetivos? Que fatores tornam o ambiente das escolas mais suscetíveis à violência e, que outros fatores as mantêm mais protegidas e menos vulneráveis às ocorrências de violência?

Inicialmente nosso projeto estava centrado na análise dos fatores de risco. No fundo, minha preocupação básica era identificar os fatores sociais, econômicos, circunstanciais e pessoais que potencializavam a violência no meio escolar.

Aos poucos fui mudando a perspectiva em função do aprofundamento teórico que realizei na pós-graduação que foi abrindo meus horizontes em direção a novas abordagens e a novos enfoques. A obra de Eric Debarbieux foi fundamental nessa mudança. Importante pesquisador do tema, Debarbieux propunha um modelo de pesquisa muito interessante que atendia aos propósitos de meu estudo. Tratava-se de um instrumento de investigação que buscava medir o clima escolar e avaliar seu potencial de violência ou de construção de uma cultura da paz nas escolas. Propunha em última instância que multiplicássemos os olhares sobre o tema, pois só assim conseguiríamos dar conta de um objeto tão complexo.

Objetivo de nossa investigação tornou-se, assim, estudar a percepção de professores e alunos sobre a violência em meio escolar, para verificar qual tem sido o efeito da escola seja para potencializar a violência, seja para reduzi-la, no sentido de pavimentar uma cultura de convivência pacífica e de exercício da cidadania com a participação de todos os agentes escolares.

O estudo foi realizado em duas escolas de Belo Horizonte e seus resultados serão apresentados nesta dissertação.

O presente trabalho está estruturado em 3 capítulos. No primeiro, iremos abordar questões teóricas, a partir da literatura sobre o assunto no âmbito nacional e internacional.

No segundo, serão desenvolvidos os procedimentos metodológicos com a apresentação das fontes de informação utilizadas.

No terceiro capítulo, avaliamos o clima escolar através do Índice de Clima Escolar proposto por Eric Debarbieux e, no quarto apresentamos os resultados da nossa observação direta no cotidiano das duas escolas pesquisadas.

Na conclusão apresentaremos algumas sugestões de ação pública de redução da violência em meio escolar.

Capitulo 1 - Quadro Teórico

A violência em meio escolar, nos últimos dez anos, tem sido estudada em larga escala em vários países do mundo. Isto, entretanto, não significa que seja um tema recente. A sociologia estadunidense dos anos de 1950 foi pródiga em pesquisas abordando o fenômeno da delinquência juvenil e seus impactos nas instituições educacionais (Becker, 1985; 1997)

Atualmente, entretanto, estudos sobre a violência em meio escolar avolumam-se, praticamente, em todas as sociedades democráticas que buscam repostas para reduzir este fenômeno. Segundo alguns autores, a violência escolar representa uma ruptura no interior da modernidade ocidental. (ABRAMOVAY E RUA, 2002}

Apenas para registrar a importância do problema no meio acadêmico, lembremos que, em 2001 e 2003, foram realizadas duas Conferências Internacionais sobre Violência Escolar, em Paris e Quebec, respectivamente, com financiamento da UNESCO, Parlamento Europeu e dos Ministérios da Educação dos países onde foram realizadas, reunindo pesquisadores de todos os continentes que têm se debruçado sobre a temática.

No conjunto dessa produção têm emergido aportes teóricos muito interessantes que ajudam a compreender a dinâmica da violência em contextos educacionais urbanos. Comparando estas pesquisas com as realizadas na década de 1950, percebem-se deslocamentos significativos tanto nos enfoques quanto nas abordagens.

A este respeito, Rua e Abramovay (op.cit) resumem com muito sucesso estes deslocamentos, da seguinte maneira:

(...) as diversas dimensões desse fenômeno passaram por grandes mudanças e os problemas decorrentes assumiram maior gravidade. Algumas dessas notáveis transformações foram: o surgimento das armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando na rotina das escolas, eventualmente associadas ao narcotráfico (op.cit, p. 31).

Como se pode perceber, nessa citação, as autoras enfatizam uma mudança na materialidade do fenômeno e suas implicações com o crime organizado.

Parte dessas mudanças é relacionada também, como ressaltam as autoras supracitadas, com uma brusca ruptura no imaginário tradicional do que deveria ser uma escola, a saber: um lugar seguro e de proteção. Sobre isso, dizem elas:

“(...) as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano” (Op cit, p.31).

Em um outro nível, Abramovay e Rua assinalam a mudança de enfoque pelo qual o tema tem sido estudado. Segundo elas:

Inicialmente, violência na escola era tratada como simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinqüência juvenil, expressão de comportamento anti-social. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou à violência das relações sociais entre eles” (Ibidem).

Centrando nosso olhar no atual enfoque dado à violência em meio escolar, vamos ressaltar algumas questões teóricas que têm desafiado os pesquisadores no campo da investigação.

As grandes questões, como nos diz Debarbieux, são as seguintes: “pode a violência nas escolas ser considerada um objeto científico e, em caso positivo como? Que tipo de violência? Devemos incluir “incivilidade” ou “intimidação por colegas? (Debarbieux, 2002)

Não há dúvida de que um dos maiores problemas é delimitar o campo de estudo. Como definir a violência? Não é por acaso que todos os estudos,

até onde pudemos observar, buscam definir de alguma forma, o que está sendo entendido por violência escolar (Candau, 1999, Lanterman, 2000, Camacho, 2001, Espírito Santo, 2002).

Para Debarbieux, tal definição se constitui em um clássico problema epistemológico. Primeiro porque na tentativa de darem conta de tudo que acontece dentro da escola em termos de violência, há entre os autores uma tendência de “inflacionar” o conceito tornando-o inoperante ou “impensável” devido à confusão léxica e semântica (op. cit, p.60).

Como nos lembra o autor, por meio desse conceito, pesquisadores têm identificado nas escolas tanto os problemas que envolvem “agressão física”, “extorsão” e “vandalismo”, quanto conflitos que expressam aquilo que se chama incivilidade, a saber: “xingamentos, linguagem rude, empurra-empurra, humilhações” (idem). Por exemplo, em estudos realizados na última década no Brasil, dentro desse conceito, foram estudados roubos, homicídio e outros, ou seja, delitos enquadrados no Código Penal.

Diante desse cenário hiperinflado, Debarbieux analisa os riscos que se corre quando se busca fechar o conceito sem levar em conta a experiência dos protagonistas (agentes da violência e as vítimas). Ou seja, o nosso autor não abre mão da dimensão subjetiva do fenômeno que, segundo ele, “impede o estudo da ‘violência nas escolas’ em termos científicos” (Ibidem)

Fica claro em suas reflexões que a preocupação em cristalizar o conceito, seja nos fatos demarcados pelo Código Penal, seja no que Chesnais (1981) chamou de “núcleo duro da violência” (violência física mais grave); tudo isso é resultado de uma visão cientificista, para a qual um fenômeno, para ser estudado cientificamente, precisa ser “*objetivo*” ou objetificado, pois se acredita ser esta “a única garantia de distância suficiente para pensar sobre a ‘violência’” (op. cit, p. 63)

Debarbieux analisa o quanto esta postura epistemológica é ilusória. Por exemplo, para aqueles que acreditam que “violência escolar” para ser estudada cientificamente tem de se apoiar exclusivamente nas “violências” definidas pelo Código Penal, porque este é, segundo seus defensores, objetiva e universal, o nosso autor objeta que “... o código penal é marcado pela

temporalidade, logo ele provisório é relativo”. Complementando, nos diz Debarbieux:

“No século XIX, a violência resultante de uma briga de bar raramente era punida, ao passo que o roubo dos pertences do patrão por parte de um criado estaria sujeito a uma pesada sentença” (op. cit, p. 63).

O autor critica, também, a dificuldade que essa postura cientificista tem para aceitar aquilo que ele chama, junto com Rorty, de pragmatismo da linguagem, que “desafia a própria idéia de ‘conceito’ e, portanto, da definição eterna dentro de um vocabulário adequado à coisa” (op. cit, p. 64).

Com isso Debarbieux quer nos dizer que os pesquisadores, para estudar a violência nas escolas, terão que construir um vocabulário científico, que não está pronto, nem dado. Os estudiosos constroem seus objetos de estudos, através de novos paradigmas (op. cit. p.64)

Como solução para este embate, Debarbieux propõe outro jeito de se garantir clareza nas definições teóricas. Para ele, o que permite o “controle teórico” sobre as ambigüidades semânticas é a escolha que os pesquisadores fazem dos argumentos, dos métodos e das formulações. (op. cit, p.65).

Com isso, o autor reforça a idéia, da qual compartilhamos, de que nenhum estudo pode descrever a “violência escolar como um todo indivisível”. Ao contrário, cada vez mais se tem consciência de que esse fenômeno é complexo e multivariável. Há vários indicadores que denotam a violência escolar e cada indicador implica em um ponto de vista. Segundo Debarbieux, “em termos metodológicos deveríamos estar multiplicando os pontos de vista” (Idem).

Certamente chegaríamos, com esse tipo de enfoque, a um “acúmulo de pontos de vista fragmentados, girando em torno do assunto” (ibidem). Mas o nosso autor não vê isso como um problema e sim como vantagem. No seu entender, só assim estar-se-á construindo “um conhecimento que é sempre temporário e que será substituído assim que surgirem novos indicadores e novas operações de pesquisa” (Ibidem).

De certa forma, Debarbieux nos propõe um dos ensinamentos de Max Weber no que concerne à natureza do conhecimento. Este não existe independentemente da mente humana, da subjetividade do pesquisador. Logo “os pesquisadores”, conscientes disto, “deveriam, simplesmente explicar os seus pontos de vista e suas escolhas”, já no início da sua exposição. Ao fazê-lo, submetem seus pontos de vista à crítica dos leitores, ou seja, o ponto de vista dos pesquisadores é ele, também, objeto da pesquisa, sujeito a críticas e reformulações.

Não se trata apenas de estar criando uma interpretação diferente sobre o fenômeno. Cada interpretação constitui um modelo teórico a partir do qual os pesquisadores buscam dar inteligibilidade à realidade estudada.

1.1 - Breve discussão sobre tema em estudos clássicos

Examinando a diversidade da produção de estudos sobre a violência, não há como não reconhecer o quão multifacetada têm sido suas explicações. Confirma-se, assim, aquilo que Debarbieux diz com muita propriedade: *“Não pode haver um conhecimento total acerca da violência nas escolas - porque ela só pode ser representada de formas parciais, e devemos, ou aceitá-la como tal, ou cair na fantasia da onisciência, que é tudo, menos ciência”* (Ibidem).

Em algumas abordagens, clássicas sobre o assunto, a posição teórica dos pesquisadores traz colorações de diferentes matizes. Vejamos como isso vem acontecendo.

Blomart (2002), estudando a prevenção da violência escolar na Bélgica, ressalta que naquele contexto, a violência aparece sob a forma de incivilidade ou comportamento anti-social (barulho permanente, forma rude de se dirigir ao outro, recusa ao trabalho, passividade e zombaria) (Blomart, 2002, p. 36). O que orienta seu estudo é como teoricamente as escolas são concebidas, a saber: “como lugares privilegiados e preservados, protegidos dos conflitos - um lugar de socialização” (op. cit. p. 35).

Compreendida dessa forma, a violência na escola, ou a incivilidade, de acordo com os termos da autora, aparece como ruptura de um imaginário escolar que favorece o surgimento de outros eventos mais graves e indesejáveis, tais como: violência verbal, física e extorsão. (op.cit.p.37)

Vários são os fatores identificados como favorecedores da violência nas escolas, dentre eles os autores destacam: a) os de ordem social mais ampla, tais como: pobreza, desemprego, injustiça social, xenofobia (Debarbieux e Montoya, 1999); b) os relacionados à insegurança familiar (como por exemplo: conflitos, separação, criação de novos núcleos familiares, negligência, baixo padrão educacional) (Pain, 1997, Payet, 1995). E, c) fatores de ordem pessoal: baixa auto-estima, problemas de relações pessoais, etc.

Outras pesquisas buscam abordar a violência na escola estudando os indicadores de violência e agressão intraescolares. Trata-se de trabalhos orientados por teorias behavioristas e interacionistas. Em geral, são pesquisas que focalizam o comportamento dos alunos (Pearce e Hillman, 1998), processos de exclusão na escola (Hayden, 1997). Focalizam também as relações professor-aluno e questões referentes à cultura escolar (Gill e Hearnshaw, 1997).

Funk (1997), analisando o crescimento da violência nas escolas da Alemanha, apresenta categorias teóricas, por meio das quais, o fenômeno pode ser estudado.

A primeira delas é “a percepção de crescimento da violência na escola.” Para o autor, esse é um fenômeno datado e tem vários motivos que o levam a acreditar nisso. Um deles, bem lembrado por Debarbieux, é o papel da mídia na moldagem do imaginário sobre a violência. Como ele mesmo diz: *“foi dado destaque a fatos espetaculares - e raros - para descrever explosões de barbarismo infantil, armamentos em escolas, invasão de grupos radicais tornando reféns alunos e professores e assim por diante”* (Debarbieux, op.cit, 2002)

Em suma a “percepção de crescimento da violência escolar” é algo a ser focalizado em estudos que pretendem esclarecer esse fenômeno.

Outra categoria importante é a “experiência das vítimas” nas escolas (Funk, op. cit. p.137). Quem melhor fala da importância desse enfoque é também Debarbieux. A partir de uma abordagem da “microviolência”, ele entende que “após os levantamentos de vitimização” pode-se “determinar o que de fato ocorreu”. (op. cit. p.80). Segundo ele, “a abordagem dos estudos de vitimização, em vez de concentrar seu foco nos perpetradores, permite que as transgressões e os delitos sejam entendidos do ponto de vista da vítima” (Idem).

Funk chama atenção, ainda, para outras categorias que podem ajudar a compreender o fenômeno da violência. São elas: a) as diferenças de gênero, uma vez que a violência é vivida diferencialmente por crianças e jovens de ambos os sexos; b) as diferenças de idade, tendo em vista que os conflitos ocorrem, em geral, entre crianças, jovens e adultos; c) diferenças baseadas nos tipos de escolas, considerando-se que, além das tipologias administrativas (públicas e privadas), estas recebem crianças e jovens de classes sociais diferentes e situam-se em bairros muito desiguais entre si; d) as diferenças baseadas nos pertencimentos étnicos raciais, entendendo que a violência atinge esses grupos de forma desigual. Por fim, agregamos ao nosso quadro teórico, uma categoria curiosa, mas muito freqüente nas escolas, e que Funk (2002) chama de “Bombas na escola/objetos de defesa”. Para este autor, soltar bombas nas dependências escolares, nos banheiros, sala de aula, corredores, pátio, é a única forma dos alunos estarem experimentando algo que não precisa ser necessariamente violência, mas formas de expressão em espaços institucionais. (op.cit. p.14)

Dando continuidade à discussão das abordagens teóricas que têm sido utilizadas nos estudos de violência nas escolas, talvez a que mais se aproxime da visão multifacetada proposta por Debarbieux, seja a chamada abordagem dos “fatores de risco”.

Trata-se de um tipo de estudo que visa à intervenção. Por isso, talvez, pesquisas abordando fatores de risco sejam preferidas mais que outras, uma vez que podem fomentar políticas públicas.

O objetivo central desse tipo de abordagem é reunir o maior número de fatores que podem potencializar a violência ou, ao contrário, neutralizá-la, constituindo um modelo teórico de observação que permite acompanhar uma coorte ao longo de um período determinado.

Estudos de fatores de risco são em geral “longitudinais, prospectivos, nos quais pessoas são acompanhadas desde a infância até a idade adulta” (Farrington, 2002, p.25), visando conhecer os fatores que podem ter influenciado a constituição de comportamentos violentos.

Ainda que reconhecendo a importância desses estudos, Debarbieux chama a atenção para o fato de que tal abordagem, se não for bem utilizada, pode produzir um viés do determinismo fatalista (Debarbieux, 2002a, p.73). Segundo este autor, tal abordagem “só tem valor quando centrada nas condições sociais e institucionais que produzem esses riscos” (Idem), ou seja, quando, além dos fatores pessoais o pesquisador focaliza os fatores familiares, fatores relacionados às condições socioeconômicas, os fatores relacionados à instituição escolar em si e ao contexto onde ela se localiza (Farrington, op. cit. p.39).

As dificuldades desses estudos residem no fato de que são pesquisas de alto custo, em geral são realizadas por equipes multicêntricas e se estendem por longos períodos. É um modelo bastante adequado à formulação de políticas públicas, mas pouco factível em trabalhos acadêmicos, mestrado e doutorado, pois o tempo de realização das pesquisas é bastante delimitado. Em todo caso, a pujança dos estudos de fatores de risco foi magnificamente mapeada por Farrington (op. cit.), quando ele analisa pesquisas dessa natureza em vários países europeus, nos Estados Unidos e no Canadá.

Encerramos o presente quadro teórico, introduzindo a discussão sobre a abordagem que visa medir o clima da escola, para daí traçar medidas de prevenção para reduzir a violência nos estabelecimentos de ensino.

O que define o clima das escolas é, segundo Blaya: “a qualidade geral das relações e interações sociais na escola” (Blaya, 2002, p.226). Em geral, por meio dessa abordagem, pesquisadores da área de educação estudaram os “efeitos da escola” nos resultados e desempenho dos alunos. Tal abordagem

se abriga em um paradigma chamado “Escola Eficaz”, do qual falaremos mais adiante.

Debarbieux sugere que se faça uso de tal paradigma no estudo da violência em meio escolar, uma vez que por meio dele é possível compreender: a) o papel dos protagonistas ao lidar com a violência na escola; b) os mecanismos de mobilização coletiva possível para combatê-la; c) a articulação com as parcerias externas para enfrentamento do problema.

Só posteriormente entendemos que o paradigma da “Escola Eficaz” é muito mais complexo do que a mera relação mecânica entre fatores escolares e desempenho. Dentro do conjunto de estudos de fatores, ele focaliza aqueles que são intraescolares, ou seja, que dependem exclusivamente das escolas para fazer diferença na vida da comunidade escolar. Para organizar nossa pesquisa, buscamos apoio no Grupo de Análise e Medidas Educacionais da UFMG, GAME, que já há algum tempo vem produzindo indicadores que ajudam avaliar o efeito da escola no desempenho dos alunos.

Segundo Soares et alii, o paradigma em pauta tem base em inúmeras pesquisas empíricas que identificaram, ao longo de décadas, fatores intraescolares que poderiam interferir no desempenho dos alunos (Bressoux, 1994; Mayer *et al*, 2000)

O Game condensou esses fatores em cinco grandes categorias com vários indicadores em cada uma, que poderiam ajudar a medir os efeitos. São elas: Cultura Escolar, Professores, Sala de Aula, Contexto Social e Infra-Estrutura.

Dentro da categoria **cultura escolar**, são identificados os seguintes indicadores: liderança (do diretor), objetivos claros e coesão entre os profissionais, comunidade profissional, disciplina e parceria família-escola: envolvimento dos pais.

Na categoria **professor**, são estimados as habilidades acadêmicas e desenvolvimento profissional. Na **sala de aula**, os indicadores utilizados são o conteúdo e a qualidade do currículo, as expectativas, aproveitamento dos alunos e o uso de deveres de casa. E por fim, o **contexto social** e a **infra-estrutura** são medidos através de indicadores socioculturais dos alunos:

a) raça, sexo, idade e nível socioeconômico das famílias; b) através da composição das turmas, da localização e tamanho das escolas e das turmas; c) estado de conservação do prédio; d) adequação das instalações; recursos didáticos existentes; e) biblioteca: existência e acessibilidade e f) a percepção de segurança no espaço da escola (Soares et alii, 2002).

Embora tal paradigma tenha sido utilizado para medir o desempenho dos alunos, acreditamos que ele possa nos ajudar a medir o clima escolar e a evidenciar os fatores que podem interferir para reduzir (e até eliminar) ou potencializar a violência em meio escolar.

Uma das vantagens dessa abordagem teórica é que ela combina procedimentos quantitativos e qualitativos. Adiante, quando estivermos analisando os dados de nossa pesquisa, mostraremos como tais procedimentos foram combinados em nosso estudo. Passamos, assim, a examinar o que se produziu sobre violência escolar em Belo Horizonte, antes da nossa pesquisa.

1.2 - Violência Escolar no contexto urbano de Belo Horizonte

Focalizaremos, nesta seção, iniciativas que partiram de órgãos e instituições diferentes. A Secretaria Municipal de Educação encomendou, em 1997, um estudo sobre a violência nas escolas da prefeitura. Mais ou menos na mesma época, em 1999, mais exatamente, a Polícia Militar empreende um estudo da mesma natureza, incluindo questões referentes à escola e seu entorno, a localização dessas escolas, e questões de segurança para professores e alunos (Gonçalves e Spósito, 2002).

Em termos acadêmicos, registram-se trabalhos entre 1998 e 2004, realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, com os olhos voltados para questões específicas da violência, do uso de drogas nas escolas e nas formas como a escola e a polícia vêm lidando com o problema. A maioria deles é formada por estudos observacionais por meio dos quais os pesquisadores se colocavam algumas questões sobre o tema ou buscavam

verificar hipóteses que permitiam muito mais compreender os mecanismos e/ou a dinâmica da violência no interior da escola e em seu entorno, do que explicá-la. (Araújo, 2001, Espírito Santo, 2002, Ribeiro, 2002, Couto, 2003).

O esforço para explicar a violência escolar aparece, em 2004, em um estudo do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública - CRISP/UFMG, no qual seus pesquisadores, através de um ensaio estatístico buscaram estudar as “Perdas Sociais Causadas pela Violência em Escolas de Belo Horizonte”. (BEATO et alii, 2004)

A seguir examinaremos algumas questões tratadas nos estudos supracitados, que, de certa forma, nos ajudaram a orientar nosso trabalho de investigação.

Na pesquisa realizada pelo Comando da Polícia Militar, fica claro como a violência se distribui nas escolas de Belo Horizonte. A região norte da capital liderava o número de ocorrências de atos violentos e os tipos de delitos obedeciam a seguinte ordem **agressão, ameaça, arrombamento, bombas, drogas, invasão, perturbação**, mostrando que a forma pela qual os dados foram registrados classificam-se os eventos tendo como base o Código Penal. Isto, talvez, se explique pelo fato de que a abordagem adotada não se abriu para escutar a percepção de outros atores, Contentou-se com as ocorrências registradas pela polícia. Atos de incivilidade não aparecem, portanto, no conjunto de dados coletados.

Outro dado importante dessa pesquisa refere-se ao entorno da escola. Mais de 44% das escolas encontra-se em áreas onde há bares que servem bebida alcoólica a menores de idade (Gonçalves e Spósito, op.cit. p.127). Há, ainda, uma porcentagem significativa de violência em escolas envolvendo brigas de gangues.

Os dados do Comando da Polícia Militar ensinavam-nos que a violência era maior nos estabelecimentos freqüentados por estudantes de classes populares e predominava na região onde estavam localizadas vilas e favelas com altos indicadores de violência.

Outro aspecto analisado na enquête refere-se às poucas condições de segurança na região onde as escolas estavam localizadas. Pouca ou nenhuma

iluminação pública, terrenos baldios, lotes vagos, a presença de indivíduos envolvidos com o crime organizado ou com ações criminosas de diferentes maneiras, caracterizando aquilo que os pesquisadores do CRISP chamam de “desordem de fora da escola”, e que pode favorecer ações de violência.

Enfim, os dados do Comando da Polícia Militar expressavam algum desconforto, mostrando que Belo Horizonte, como toda grande metrópole, padece de graves problemas, dentre estes a violência nas escolas, vinculado, como diziam Abramovay e Rua, ao cotidiano da violência urbana (op.cit. 2002).

Trata-se, portanto, de um estudo que trabalhou com “estatísticas oficiais”, cuja utilização deve ser considerada com muito cuidado. São conhecidos os abusos que governos conservadores têm feito dessas estatísticas para justificar a volta de medidas repressivas na escola. Spósito (2001) analisa, por exemplo, como esse tipo de informação, por vezes alarmantes, pode levar à corrida por medidas de segurança que transformam os estabelecimentos de ensino em verdadeiras prisões. Alarmes, catracas, detectores de metal.

A crítica geral feita às estatísticas oficiais é que se acredita ser pouco confiável a forma como são coletados os dados, faltando rigor científico, que pode enviesar os resultados. Tudo isso é verdade, mas não se pode esquecer de que a fonte da Polícia Militar em Minas Gerais ainda é a única que busca registrar estes eventos em todo o Estado e que, por isso, não pode ser simplesmente descartada. É possível submetê-la a um tratamento científico para reduzir seus vieses de base.

Um tratamento aos dados do Comando da Polícia Militar, foi feito pelo Grupo de Estudos sobre Juventude e Educação na Cidade, da Faculdade de Educação/UFMG, no qual se tentou, a partir de uma caracterização mais sistemática, construir um banco de dados que permitisse, pelo menos, indicar possibilidades de pesquisas futuras.

Este tratamento buscou eliminar todas as informações contraditórias, inconsistentes e mal coletadas, chegando-se a um conjunto em torno do qual seria possível testar algumas hipóteses. Foi deste banco que emergiram

estudos dos pesquisadores do grupo supracitado. A partir dele, puderam selecionar escolas, situações, conflitos que caracterizam a violência escolar.

Pode-se dizer que as pesquisas de Araújo (2001.); Espírito Santo (2002.), Ribeiro (2002.), Couto (2003), e de certa forma, a presente dissertação, tiveram como referência escolas que nesse conjunto apareciam com altos indicadores de violência.

Araújo, selecionando uma escola na região do Barreiro, em Belo Horizonte, foi observar como a violência no interior da escola era percebida por alunos, professores e funcionários.

Era como, já dito anteriormente, uma região com altos indicadores de violência urbana, e a escola recebia uma clientela bastante diversificada. Parte dos alunos vinha de uma vila conhecida por seus alarmantes indicadores de criminalidade.

Trata-se de uma pesquisa de campo, pela qual a pesquisadora observou, em torno de seis meses, situações de violência na escola e nos bairros, vivenciadas pela clientela escolar. Um dos dados surpreendentes do estudo foi verificar que a maior parte dos conflitos intraescolares dava continuidade a conflitos iniciados nos bairros, conflitos esses inconclusos. Situações de tensão não resolvidas nos finais de semana tinham desdobramentos dentro da escola (op.cit).

Como Araújo interagiu com os alunos em sala de aula, pôde realizar observações primorosas no que se referem às relações alunos/alunos e alunos/professores. Um dos episódios mais surpreendentes foi o da descoberta de armas com alguns alunos. A direção cria um esquema para impedir a entrada das mesmas no estabelecimento de ensino. Os alunos acatam. Mas arrumam do lado de fora um esconderijo para suas armas. Assim que saíam da escola, pegavam as armas e iam para casa. Foi através de entrevistas que Araújo descobriu que tanto a direção quanto os pais dos alunos sabiam das armas, mas nada faziam para impedi-los, pois as mantinham para se proteger, caso necessitassem delas, no caminho da escola. A justificativa para tão estranha aquiescência era a de que os alunos teriam de passar em territórios de gangues rivais.

De certa forma, muitas hipóteses acerca da violência em meio escolar puderam ser verificadas, seja porque estavam vinculadas à existência das gangues fora da escola, seja porque expressavam fatores socioeconômicos relativos à família e outros. Entretanto, as entrevistas em profundidade feitas com os alunos, apontados como hiperativos, como sendo sujeitos de comportamento desviante, revelaram crianças fortemente vinculadas às famílias, numa relação de afetividade sólida com os genitores. Revelaram também o papel das religiões evangélicas no combate à violência. Alguns alunos admitiam que a conversão protegia o indivíduo da criminalidade (Araújo, op.cit.). A pesquisa mostra, também, que a gestão escolar não favorece a convivência democrática e não dá aos alunos espaços para exprimir suas angústias e frustrações.

Um dos aspectos marcantes do estudo foi ter revelado o papel da violência na formação da identidade juvenil. Manejando a dimensão do estigma na acepção de Erving Goffman, a autora reconstrói de forma convincente, como, para aqueles alunos considerados “enfants terribles”, o estigma era por eles utilizado para se diferenciar dos outros e como estratégia de proteção. Alguns faziam questão de afirmar serem moradores da vila x, porque isso produzia medo nos outros e certo respeito.

Outro estudo vinculado ao Grupo acima citado é o de Ribeiro (2002). A escola escolhida para investigação situava-se dentro de uma favela. Estabelecimento de ensino tradicional, tendo gozado, no passado, o privilégio de ser reconhecido como escola pública rigorosa e de boa qualidade. Para freqüentá-la, os alunos tinham que fazer uma prova de admissão bastante competitiva e seletiva. Entretanto, a instituição viu sua clientela mudar significativamente a partir do processo de democratização política, em que a escola pública teve que abrir-se a todos os cidadãos conforme proclamado nos princípios republicanos. Neste sentido cai por terra o processo seletivo e os alunos da favela vizinha tornam-se a clientela privilegiada desse estabelecimento tão prestigiado no passado (Ribeiro, op. cit.).

Naquele contexto, a autora investiga a percepção dos jovens alunos acerca do consumo de drogas. Desnecessário dizer que a escola em questão

sofre com a forte presença do tráfico em seu entorno, e que os alunos são expostos a situações de risco constantes.

A pesquisa mostrou o quanto o corpo docente estigmatiza a maioria do corpo discente. Não podendo impedir a entrada das crianças e dos jovens da favela na escola, criou-se uma segregação nítida. Aliás, Ribeiro só pode perceber isto a partir de sua observação participante. Pela manhã freqüentavam os alunos considerados “elite do pedaço”, e, nos outros turnos, aqueles para os quais os professores tinham as piores expectativas.

O estudo de Ribeiro mostrou, entre outras coisas, que a violência escolar era explicada pelos docentes como sendo de responsabilidade dos alunos. Faziam exatamente aquilo que Debarbieux temia quando se referia à abordagem dos fatores de risco, a saber: viam nos jovens distúrbios incontroláveis e em suas famílias, miséria, pobreza, e baixa escolaridade, mas jamais viam a escola como produtora de violência e de exclusão social.

Em uma guinada de 360 graus, outra pesquisa realizada por Shirlei Espírito Santo (2002), foi em direção oposta. Escolheu-se uma escola da região central de Belo Horizonte. No passado notabilizou-se por ser um centro de formação para o magistério. Suas funções foram mudadas, também, no processo de democratização descrito acima. O que diferencia esta escola das outras é o fato de que ela se localiza no centro da cidade e recebe alunos de diferentes bairros. Caracteriza-se por ser um estabelecimento de grande porte, comportando mais de 2.500 alunos e funcionando em três turnos.

A autora analisa minuciosamente a relação entre os professores, direção e supervisão no conjunto da vida escolar. Constata que muitos professores não conhecem os colegas de outros turnos, alguns não conhecem nem mesmo a diretora que fica isolada em um turno, deixando o outro para a vice-direção. Não há comunidade escolar, no estrito senso.

Fica claro no estudo de Shirlei Espírito Santo que a violência escolar está, ali, relacionada à total falta de comunicação e de espaços coletivos de debates e de tomadas de decisão. A direção da escola isola os alunos de decisões que lhes afetam a vida. Vários episódios de violência foram interpretados pelos alunos como reações ao isolamento supra-referido:

incendiaram um coqueiro no pátio, soltaram bombas nos banheiros e nos corredores da escola.

Como a pesquisadora fez observação participante por quase um ano, pôde captar uma série de conflitos entre alunos e entre estes e seus professores. “Há muita segregação. Comunidades de bairros se recompõem no interior da escola. Há conflitos entre gêneros e preconceito racial.” (Espírito Santo, 2002).

O estudo surpreende pelo fato de que a autora, ao analisar os significados da violência para os jovens alunos e para os seus professores, evidencia múltiplas interpretações, dentre estas, aquilo que era visto por alguns como delito ou gesto de alta agressividade, era interpretado pelos perpetradores como diversão. Mais de um estudante lhe declara que, ao soltar bombas no banheiro, certificava-se antes que não haveria ninguém naquele local, na hora em que a bomba explodisse. Assim não machucaria ninguém. Queria apenas se divertir (op. cit.p. 63). E ainda, segundo a autora, o fato de nunca serem descobertos, embora pairassem suspeitas sobre eles, dava-lhes muito prestígio perante seus pares.

Havia conflitos explícitos entre alunos e funcionários. Estes agiam como disciplinários. Barravam alunos na porta da escola. Impedia-os de entrar de boné. Não os deixavam entrar quando chegavam atrasados. Enfim, o clima da escola era marcado sempre por algum tipo de tensão.

A autora nos oferece, também, algumas especificidades que só foram percebidas porque a observação direta o permitiu. Procurando ouvir as vítimas da violência, tal qual Debarbieux sugere que seja feito, teve muitas surpresas. Dentre elas o silêncio e o medo de se expor. A escola não ouve as vítimas, logo não cria um clima favorável para que estas se exponham. Ao contrário, seu estudo detectou uma jovem aluna vítima de agressão física na escola, motivada por uma outra aluna e que, após o ato de agressão, afastou-se da escola, abandonando os estudos. Interrogando a direção do estabelecimento de ensino, esta considerou que foi a melhor solução. Em suma a escola não consegue agir como mediadora de conflitos. A gestão era conduzida de forma arbitrária e exclusivista, privilegiava-se um grupo de professores em

detrimento de outros. Parte dos docentes atribuía a violência à origem social dos alunos. A expectativa quanto ao futuro deles era muito negativa. Dois ou três professores saíam em defesa dos alunos, mas se sentiam impotentes para reverter a situação, pois a maioria era indiferente.

Seguindo essa mesma linha de estudos observacionais em escolas de Belo Horizonte para investigar a violência escolar, Couto (2003) vai por outra direção. Busca compreender como se dava a relação entre a polícia e os agentes escolares no combate à violência.

As escolhas das escolas seguem quase o mesmo padrão: indicadores de violência. Com uma diferença, a autora selecionou escolas onde havia programas de segurança em parceria com o Comando da Polícia Militar. A escola escolhida havia recebido os Anjos da Escola. Frequentemente policiais da corporação participam do cotidiano escolar, tendo ou não eventos que exijam a sua presença. Considerada uma área de alta criminalidade, a região possui outras escolas que não tinham ocorrências de violência. Em todo caso, a presença da polícia na referida escola se deu, entre outros, em função de que a quadra de esportes fôra abandonada e passou a ser ocupada por indivíduos envolvidos com o tráfico de drogas, assustando professores e alunos, criando dentro da própria escola um “território proibido”.

O estudo mostra que a presença dos policiais na escola não eliminou a ameaça dos traficantes, mas inibiu, de forma pouco satisfatória, a presença ostensiva desses agentes do crime. Criou-se um estigma em relação a membros da comunidade que não eram agentes escolares. Por isso, eram vistos como “invasores”. Esta expressão, aliás, tornou-se uma espécie de jargão em toda a rede pública escolar. Couto dedica um capítulo para analisar o olhar de professores e alunos sobre a presença desses “invasores”, e como eles são tratados pela polícia.

O aspecto mais instigante do estudo de Couto refere-se à relação entre policiais, alunos e alunas. Por coincidência ou não, são enviados, para patrulhamento escolar, jovens policiais com os quais as alunas “flertam”. Isso produz declarações enciumadas dos jovens alunos que acham que os policiais protegem mais as meninas do que eles. Em outros termos, nas relações entre

polícia, alunos e professores, há o imponderável. Interação e a interação é marcada por sentimentos, atração, repulsa, etc.

Couto observa, também, o olhar dos policiais sobre a escola, e descobre o quanto trabalhar na instituição educacional é, para eles, desafiador, pois devem estar o tempo todo atentos para garantir os direitos de cidadania dos jovens.

Fechamos, assim, essa parte do panorama de violência escolar traçado por essas pesquisas qualitativas. Em última instância, tais pesquisas ajudam a pontuar várias hipóteses já formuladas na literatura internacional, aceitando ou refutando-as, abrindo-nos a possibilidade de construção de novas hipóteses.

Sintetizando, os estudos supracitados nos ensinam que a escola pode ou não refletir os conflitos do meio em que está inserida. Parte da violência escolar é produzida nas relações intraescolares. Há pouco espaço para mediação de conflitos. Como vimos, a gestão escolar nos estabelecimentos de ensino estudados tem sido muito pouco democrática. A liderança da direção não tem sido capaz de dirimir preconceitos dos professores em relação ao meio social dos alunos. Ao contrário, nos casos analisados pelas pesquisadoras acima, fica patente que a direção reforça o conflito. Acredita que a escola deve ser mais seletiva na admissão dos alunos, através de exame de seleção, tal qual era feito no passado. Isto explica porque não há evidência, em nenhum dos estudos acima, da participação dos alunos nas decisões e discussões relativas a questões pertinentes a convivência entre eles. As pesquisas mostram, também, que as expectativas negativas dos professores em relação a seus alunos tendem a aumentar conflitos nas relações, chegando até às atitudes de violência física.

Vale ressaltar o quanto os estudos qualitativos são importantes para questionar verdades cristalizadas, indicando que é preciso encontrar outras alternativas, pois a realidade é mais complexa do que se imagina.

Saindo dos estudos monográficos e passando para o ensaio estatístico produzido pelo CRISP (op.cit), encontramos dados de grande

interesse para nossa própria pesquisa. Dentre esses destacamos alguns indicadores.

Por exemplo, tomando o “nível de satisfação dos alunos” como uma medida da eficiência do sistema escolar, no que se refere à promoção de seus objetivos, a pesquisa do CRISP detecta um grau de insatisfação variando entre 30% e 40% do total de alunos de uma amostra incluindo o segundo ciclo do ensino fundamental (5^a. a 8^a. series) e das três séries do ensino fundamental.

Há uma multiplicidade de cruzamentos por meio dos quais se mede a insatisfação relacionando-a ao sentimento de medo dos alunos relativos aos eventos de violência na escola ou ao seu entorno (op.cit. pp. 15-30). Dada à forte correlação entre essas duas variáveis, a pesquisa conclui pela hipótese de que a “insatisfação dos alunos com a aprendizagem” teria ligação com a violência.

Como veremos mais à frente, essa foi uma das hipóteses que nos motivou a investigar qualitativamente a sua validade em escolas que haviam desenvolvido algum projeto de combate à violência.

Continuando a contribuição dada pelo CRISP, ressaltamos que o seu relatório oferece duas medidas muito importantes para se estimar a possibilidade de emergência da violência em meio escolar. São elas: o “**índice de desordem na região da escola**” e o “**índice e desordem dentro escola**”. No primeiro, incluem-se variáveis como ‘lotes vagos, pichações, lixo jogado nas ruas, casas abandonadas, matagais etc. No segundo, embora o relatório não diga quais variáveis foram selecionadas, fica implícito que são as mesmas utilizadas no paradigma da Escola Eficaz (cf. presente estudo, p.).

Nos dois casos acima, a hipótese de ocorrência da violência “contra a escola” e “dentro da escola” apresentou altos índices, 39% e 25%, respectivamente (pp30-31).

Em todo caso, como veremos mais adiante, buscamos investigar a referida correlação, considerando, no caso da região, dados das ocorrências policiais registrados pela própria polícia. E ainda, incorporamos dados da percepção de alunos e professores acerca da violência no bairro onde a

escola se situa, e acrescentamos dados de nossa própria observação de campo. No caso da violência dentro da escola enfocamos alguns aspectos relacionados à infra-estrutura, situação dos professores, liderança da direção, percepção dos alunos e professores acerca da violência dentro da escola, e nossas notas de campo.

Encerramos esta seção referente aos estudos acerca da violência em meio escolar em Belo Horizonte, ressaltando que fizemos um recorte muito específico, atendendo simplesmente às necessidades de nosso estudo propriamente dito. As pesquisas acima comentadas são muito ricas em informações e desenham universos muito complexos das regiões de Belo Horizonte, que não seria possível explorar na presente dissertação. Dito isso, passemos, a seguir, à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados.

Capítulo 2 - Procedimentos Metodológicos e Dados da Realidade Empírica

Alves – Mazzotti e Gewandsznajder (1999) enfatizam o caráter histórico dos métodos científicos, sejam esses utilizados para explicar fenômenos da natureza, ou para compreender fenômenos da cultura. Em ambos os casos, nos lembram os autores, o método científico faz parte de um arcabouço teórico a partir do qual os pesquisadores fazem escolhas. Buscam na medida do possível selecionar o procedimento mais adequado para auxiliá-los na produção do conhecimento.

Nessa mesma linha de raciocínio, Laville e Dionne (1999) ressaltam o papel de protagonista dos pesquisadores. Segundo esses autores, “o pesquisador é um ator”, e isso fica mais evidente quando os seus objetos de pesquisa são “fenômenos sociais”. Diante destes, nos dizem Laville e o Dionne, não se pode ter a objetividade pretendida pelos filósofos do positivismo. O pesquisador não tem como se apagar totalmente. A esse respeito, afirmam: “Frente aos fatos sociais (o pesquisador) tem preferências/inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seu sistema de valores”.

Segundo esses autores, seria difícil imaginar que os pesquisadores não tivessem uma concepção prévia acerca dos objetos das ciências humanas. Em sua ilustração, Laville e Dionne concluem que seria praticamente impossível a um pesquisador, investigar a “evasão escolar” se ele não tivesse uma idéia de quanto este fenômeno impacta a vida das crianças e jovens evadidos e suas famílias respectivamente, e ainda, o quanto ele pesa na dinâmica da vida social como um todo. Emprestamos deles esse exemplo para mostrar o quão isso é igualmente observável no estudo da violência escolar. Também neste caso, “o pesquisador é mais que um observador: é um ator aí envolvido” (Idem, p. 34).

Como ator, tomamos uma série de decisões que implicaram em escolhas de procedimentos metodológicos adequados a nosso objeto. A seguir, apresentaremos cada passo dessas escolhas, certos de que estas condicionaram os resultados aos quais chegamos. Dito de outra forma, os resultados seriam diferentes se optássemos por outros procedimentos metodológicos, sendo, assim, submetemo-nos à discussão crítica.

Definido o objetivo do estudo, a saber: investigar como clima escolar tem interferido na percepção dos estudantes e professores quanto à violência no interior da escola e em seu entorno, caminhamos no sentido de preencher algumas lacunas deixadas pelos estudos anteriores. Que tipo de lacunas?

Em primeiro lugar, entendíamos que era preciso submeter algumas hipóteses (do tipo influência do bairro na violência dentro da escola, a situação socioeconômica dos alunos e a baixa escolaridade dos pais e outros) a uma observação que levasse em conta escolas que desenvolviam projetos com vistas a reduzir a violência no interior da escola.

Em segundo lugar, víamos como fundamental estudar o outro lado da intervenção, ou seja, os estudos que nos antecederam mostraram que as escolas, por eles investigadas, não tinham nenhuma iniciativa propriamente educacional para atenuar as tensões; nestes casos chamavam a polícia ou abriam-se para esta última desenvolver seus “projetos educativos”. Assim, reforçou-nos a idéia de que “investigar as escolas com projetos específicos” era uma lacuna a ser preenchida.

Por fim, em terceiro lugar, considerávamos mais do que necessário promover um estudo comparativo entre dois estabelecimentos, submetendo-os aos mesmos procedimentos para verificar o que, dessa comparação podemos aprender em termos de efetiva violência e da promoção da convivência pacífica, respeitosa e cidadã entre os alunos, professores e funcionários dos estabelecimentos de ensino.

Nosso ponto de partida foi o reconhecimento de que, bem ou mal, o sistema de ensino do município de Belo Horizonte já vinha, há algum tempo, introduzindo medidas de redução de violência em escolas consideradas, pelo sistema, como focos de tensão a serem contidos. Isto significa dizer que essas escolas que sofreram este tipo de intervenção conseguiram mobilizar tanto o corpo docente quanto o discente em torno de uma causa comum? Gostaríamos de ter resposta para esta questão e, a partir dela, verificar se os projetos intervencionistas de sistema de ensino nas escolas haviam criado um clima favorável de convivência em detrimento de atos de violência.

Dito isso, passemos à escolha das duas escolas.

2.1 - Universo de Pesquisa

O critério de escolha pautou-se, assim, nas escolas que haviam participado do projeto Rede pela Paz.

Criado em 2002 pela Secretaria Municipal de Educação, tal Projeto tinha como objetivo a capacitação dos professores para lidar com a violência nas escolas, orientando suas funções para o coletivo dos profissionais.

Para participar do Projeto, foram selecionadas 9 (nove) escolas do total dos estabelecimentos da rede municipal. É preciso deixar claro que o critério que orientou a escolha não foi o quantitativo de ocorrências de violência, mas a iniciativa das escolas para interferir nesse processo. As nove escolas escolhidas haviam demandado à Secretaria assessoria para enfrentarem o referido problema.

Como se pode perceber, o referido critério indicava um movimento das escolas para construírem alternativas a um problema que afetava a dinâmica interna dos estabelecimentos de ensino. E junto a isso, havia um indicador de liderança da direção. Na realidade, era esta a instância que mobilizava professores e alunos e negociava com equipes da Secretaria uma intervenção efetiva.

Dentre as nove escolas, escolhemos para os nossos estudos, duas. Uma delas, a escola que chamaremos daqui para frente de Diamante, que apresentava, na época de nosso estudo, o maior número de ocorrências registradas entre 1999 e 2000, a saber: 128. A segunda, denominada escola Avenida, apresentava o menor número entre as nove, totalizando 19, no mesmo período.

A diferença de número de ocorrências era muito grande e nos conduzia à seguinte questão: o que teria levado a escola Avenida a

demandar uma intervenção para reduzir a violência escolar, sendo que o registro é muito pequeno, quando comparada ao da primeira escola?

Aqui vale a pena esclarecer como aos poucos fomos construindo os dados das duas escolas. Como dissemos anteriormente, as fontes de dados para coletar informações sobre ambas foram muitas. Apresentaremos a seguir cada fonte, e o que pudemos coletar em cada uma delas, construindo um conhecimento integrado sobre ambas.

2.2 - Fonte 1: Dados do Comando da Polícia Militar

Esses dados foram levantados junto ao Grupo de Estudo sobre Juventude e Educação na Cidade, que, naquela ocasião, já havia produzido uma depuração dos dados da polícia, reduzindo possíveis vieses na coleta. ¹

O trabalho do referido grupo consistiu em classificar as ocorrências da violência em meio escolar em duas categorias “dentro” e “fora”. A primeira agrupando eventos registrados nas dependências das escolas. A segunda selecionando aqueles que aconteciam no seu entorno (citar o trabalho que apresentei em São Paulo, Gonçalves ?).

Essa classificação está, de certa forma, em consonância com a literatura sobre o assunto. Há um cuidado em registrar os eventos fora da escola, tendo em vista que estes afetam também a dinâmica interna dos estabelecimentos. A esse respeito, vejamos o que diz Abramovay e Ruas:

“(...) Toda escola situa-se em um espaço social e territorial cujas características afetam a sua rotina, as suas relações internas e as interações dos membros de comunidade escolar com o ambiente social externo” (op. cit., p. 95).

Foi nesse sentido que buscamos considerar em nosso estudo o “entorno”, tendo cuidado de não superestimá-lo como responsável exclusivo de violência na escola, porque isto, como nos dizem as autoras acima, “amenizaria a responsabilidade do sistema escolar tanto diante do próprio fenômeno quanto de seu combate” (op. cit., p. 95).

Entretanto, a percepção que os agentes escolares têm do entorno da escola (bairro, da vigilância, dos grupos da comunidade) pode estar condicionada pelos eventos de violência que ali ocorrem.

Pelos dados do Comando da Polícia Militar, as nossas duas escolas tinham a seguinte configuração, considerando-se as categorias, dentro e fora. Na escola Diamante, das 128 ocorrências registradas, 100 aconteceram fora da escola. Já na escola Avenida, as 19 ocorrências foram todas dentro de suas dependências.

Os tipos de delitos variam de ameaças, às vezes seguidas de agressão física, e em alguns casos com uso de arma. Registram-se, também, arrombamentos, furtos, depredação, danificação dos carros dos professores, a presença de armas e de drogas. Acidentes e perturbação da ordem pública.

Nos casos de agressões, as duas escolas registram eventos com a participação de diferentes agentes escolares: diretoria sendo agredida por aluno, alunos agredindo-se entre si, mãe de alunos agredida na porta da escola, alunos agredidos a golpe de faca. Dentre as ocorrências fora da escola, algumas contam com a participação direta dos alunos. Há registro de alunas da escola Diamante agredindo adolescentes moradoras do bairro. Há registros de uma professora agredida a pedradas (COPOM).

Como se pode perceber, não é a quantidade desproporcional de eventos que conta, mas sim o conteúdo do mesmo. Comparando as duas escolas (Diamante, Avenida), era possível captar ocorrências, tanto em uma quanto na outra, que não só se enquadravam na categoria “incivilidades”, como também nas categorias do código penal.

Ainda que esses dados do Comando de Polícia Militar tenham nos dado pistas importantes para escolher essas escolas, eram insuficientes para nos ajudar a entender a dinâmica interna dos estabelecimentos e olhar que cada agente escolar tinha sobre a violência. Apenas para lembrar, o banco de dados da polícia registra tão somente ocorrências que de alguma forma, foram informadas por alguém na escola ou que está nas imediações da mesma. Mas nada nos diz como os agentes escolares percebem a escola. Em

função dessa lacuna, lançamos mãos dos dados coletados pelo próprio Projeto Rede pela Paz. Dele falaremos a seguir.

2.3 - Fonte 2: Percepção dos professores e alunos sobre a Escola

2.3.1 - Escola Diamante e Escola Avenida

Buscamos coletar dados de outras fontes justamente para cruzá-los com as informações do Comando da Polícia. São fontes diferentes que recolhem dados com objetivos e interesses diferentes. Nossa questão aqui era saber se esses dados se confirmavam entre si. Seria o cenário de violência dentro e fora das escolas construído pelo banco de dados de polícia confirmado pelos atores escolares?

Este procedimento está dentro daquele que Alves-Mazzotti (op. cit.) recomenda, como forma de “maximizar a confiabilidade dos dados”. Dentre esses procedimentos, a autora propõe a “triangulação”. Esta pode ser de fontes, ou seja, o pesquisador compara se uma informação obtida em uma dada fonte (no nosso caso, dados do comando militar), se confirma quando comparada com uma outra. Pode ser também de método, quando comparamos “dados coletados por método qualitativo com os coletados por método quantitativo” (op. cit., p. 173).

O Projeto Rede pela Paz aplicou um questionário com questões abertas nas nove escolas que fizeram parte dele com o objetivo de “mapear as percepções dos professores acerca da violência nas escolas onde atuavam”. A aplicação do referido questionário restringiu-se a um turno por escola.

A percepção que os professores têm da violência na escola onde atuam, não difere muito de outras sobre as quais falamos ao examinar outros estudos sobre o assunto.

Resumindo, na escola Diamante, muitos professores declararam terem visto alunos portando armas brancas no interior da escola, outros falam

da presença de gangues, principalmente nos arredores e no portão da escola. Alguns já foram, inclusive, vítimas de furto.

O que nos chamou atenção nas respostas dos professores, foi o fato de que alguns apontam a violência institucional, expressa nas seguintes afirmativas: “violência de prefeitura para com a escola”, “professores que não cumprimentam outros professores”, “coordenação não escolhida pelo grupo de professores”, “professores que faltam demais e chegam atrasados”, “professor que deixa a turma para fumar ou tomar ar” (cf. Rede pela Paz).

Na escola Avenida, as respostas vão constantemente à direção de ver o aluno como agente de violência ou de ver pessoas estranhas à escola como predadores. As “agressões físicas a professores” se somadas às “ameaças a professor” representam 20 (vinte) registros contra 14 (quatorze) “depredações” e 15 (quinze) “bombas”.

Embora cada professor possa ter declarado mais de um tipo de violência, o número de vezes que um deles é citado nos forneceu muitas informações acerca da percepção que os docentes tinham da violência em seu local de trabalho. Neste sentido, pareceu-nos que na Escola Avenida, onde a maioria dos exemplos citados constituía infrações previstas no Código Penal, e configurava um padrão bem diferente ao da escola Diamante, a “qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola”, encontrava-se, como diria Blaya, bastante comprometida (op. cit., p.226).

Como se pode ver, os dados de percepção dos professores confirmavam, em parte, os dados do Comando da Polícia, sobre a violência “dentro” e “fora” da escola. A ocorrência desses eventos molda o olhar dos professores, o que os faz ver seu ambiente de trabalho como um local de violência.

Examinando outros dados obtidos no questionário do Projeto Rede pela Paz, pudemos conhecer um pouco a percepção que os professores tinham de seus alunos e de seus familiares. Agregamos esta informação na fase de escolha das escolas, porque, a nosso ver, ela dava, em certa medida, indicadores de tensão entre os agentes escolares, que poderia estar interferindo no clima da escola.

Na escola Diamante, a resposta dos professores, na sua maioria, trazia uma expectativa negativa dos alunos. Vistos como “carentes” e expostos à “marginalidade”, os alunos eram tidos como criaturas sem perspectiva, frustrados em suas expectativas, com dificuldade de aprendizagem, e passíveis de serem violentos e agressivos (Rede pela Paz).

Na escola Avenida, além de serem vistos como “carentes”, alguns professores os classificam como “delinqüentes” que só vêm à escola para “traficar”. Só um dos 24 professores que responderam ao questionário vê na violência, “um descompasso entre o currículo da escola e a vida dos alunos” (cf. anexo Rede pela Paz).

Resumindo, os dados acima apresentados davam-nos uma dimensão muito negativa do clima das escolas. Seus ambientes externos não só apresentavam ocorrências de violência, como a percepção que os professores tinham do mesmo, confirmava, em grande parte, as referidas ocorrências. O mesmo podemos dizer do que acontecia no interior das escolas. Ocorrência e percepção caminhavam na mesma direção.

Embora tivéssemos duas fontes de dados para escolha das escolas, decidimos cruzá-las com outras duas fontes que nos davam ao mesmo tempo dados relativos ao desempenho escolar dos alunos e de sua situação sócio-econômica.

Tal decisão foi tomada em função das observações feitas pelo Prof. José Francisco Soares, quando do parecer que ele elaborou sobre nosso projeto de pesquisa, no qual ele nos alertava que o nosso estudo, para ser consistente, teria que incluir reflexões sobre o efeito da escola “violenta” no desempenho escolar dos alunos.

Foi, em função disso, que buscamos dados do Sistema de Avaliação Educacional Brasileira (SAEB) e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) . O que teriam eles sobre as escolas Avenida e Diamante?

2.4 - Fonte 3: SAEB e SIMAVE

Conhecer os indicadores educacionais relativos ao desempenho dos alunos foi de extrema utilidade. Na realidade eles foram necessários, como veremos mais adiante, dentro da abordagem que adotamos em nossa pesquisa que se inspira na sociologia de Eric Debarbieux. Para esse autor, os indicadores do clima escolar que medem o sentimento de violência na escola, têm de ser confrontados tanto com os indicadores sócio-econômicos do aluno, quanto com os indicadores que caracterizam o estabelecimento em relação a sua eficiência no aprendizado.

Examinando os dados do SAEB relativos às escolas Diamante e Avenida, respectivamente, pudemos constatar que ambas ocupam no ranking de classificação as últimas posições no que se refere à condição sócio-econômica e cultural dos alunos. Isto significa dizer que ambas concentram majoritariamente, alunos do mais baixo nível sócio-econômico.

Como se sabe, o SIMAVE mediu em Belo Horizonte a proficiência média em Língua Portuguesa, por ciclos, segundo a região municipal. Para seus idealizadores, as faixas de proficiência foram agrupadas em três intervalos: “(1) crítico – intervalo de proficiência considerada bastante inferior ao desejável, a ponto de ameaçar a continuidade dos estudos; (2) Intermediário; (3) suficiente – intervalo de proficiência considerada satisfatória, tendo em vista o padrão de desenvolvimento desejável” (CAEd/PBH, 2002, p. 5).

Os escores dentro do nível (1) variam entre 175 e 250; e intermediário vai de 250 a 300; e o suficiente de 300 a acima de 350.

ALUNOS CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 350
DOMÍNIO DE ESTRAGÉGIA DE LEITURA DE DIFERENTES GÊNEROS							
LOCALIZAR INFORMAÇÃO	EM TEXTOS CURTOS E SIMPLES (EXPOSITIVOS)						
			EM TEXTOS MAIS COMPLEXOS (EXPOSITIVOS)				

EM TEXTOS CURTOS E SIMPLES							
A PARTIR DA COMPARAÇÃO DE TEXTOS (VERBAIS E NÃO-VERBAIS)							
REALIZAR INFERÊNCIAS TEXTUAIS/INFE RIR						COMPLEXAS EM CONTEXTOS	
Até 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	Acima 325
6,0%	8,5%	15,5%	23,6%	24,3%	15,6%	5,1%	1,4%
CRÍTICO			INTERMEDIÁRIO		SUFICIENTES		
30,0%			47,9%		22,1%		

(Quadro 1)

Na escola Diamante, a proficiência média chegou a 185 pontos e na Avenida, 191 ao que se refere aos alunos que estão na quinta série; e chegou a 223 e 231 respectivamente para estudantes que estão concluindo a oitava série. Ambas se situam no nível crítico. Isto quer dizer que os alunos que chegaram à 8ª série, são alunos que, diante de um texto, “apenas identificam palavras e se movem de modo muito precário dentro do texto” (op. cit., p. 24).

Para finalizar a presente seção, ressaltamos que a combinação das três fontes nos apontava, de forma bastante sólida, que os ambientes que pretendíamos estudar reúnem condições altamente desfavoráveis que indicavam uma alta expectativa de violência na escola.

Lembrando os estudos que comentamos no quadro teórico da presente dissertação, muitos dos indicadores que as fontes nos forneceram são ingredientes que, em vários países, incluindo os de primeiro mundo, potencializam a violência em meio escolar.

Entretanto, não se pode esquecer que esse era o contexto que se desenhava quando se introduziu nas escolas o Projeto Rede pela Paz. Foram realizados seminários na escola, mobilizando docentes e discentes para se buscar alternativas com vista a se criar uma cultura da convivência pacífica. Talvez tenha sido esta a primeira vez em que as escolas reuniram o seu coletivo para pensar não sobre o problema da violência, mas das condições que precisariam ser criadas para prevenir problemas dessa natureza.

Logo, as escolas que selecionamos eram estabelecimentos que estavam sendo mobilizados para enfrentar o problema. Não sabíamos se tais iniciativas teriam interferido na percepção tão negativa sobre a escola, seu meio e sobre os alunos tal como mostramos nas páginas anteriores. Tampouco sabíamos se aquelas ocorrências registradas pelo comando de Polícia ainda persistiam ou se teriam reduzido.

A hipótese que nos orientou nessa fase do estudo considerava que o “clima escolar” que estaríamos medindo refletiria parte das intervenções da Rede pela Paz. Nosso contato inicial com as escolas e nossas conversas preliminares permitiam inferir alguns dos reflexos. Mas não sabíamos até que ponto eles eram, de fato, efetivos.

A seguir, apresentaremos a metodologia que foi utilizada para medir o clima das escolas Diamante e Avenida respectivamente.

m questionário que permite elaborar **2.5 - Questionário: Índices e Variáveis**

Medir o clima dos estabelecimentos escolares não é uma iniciativa inédita. Segundo Debarbieux (op. cit., 1997: 69), os primeiros trabalhos desse tipo foram realizados em Chicago na década de 1960. Na França, esse procedimento aparece nos anos de 1990, através dos trabalhos de Grisay (1990) e Duru-Bellot e Van Zanten (1994).

A metodologia que adotamos no presente estudo para medir o clima escolar utiliza inicialmente uma escala semelhante ao que foi elaborado por Debarbieux no qual formulou oito questões, com objetivo de testar a intensidade dos sentimentos de alunos, professores e diretores, a respeito de suas escolas (idem, p. 68).

Para efeito de esclarecimento, vejamos como se constitui, nas palavras de Debarbieux:

“(...) Esse questionário repousa sobre sua escala de cinco pontos, baseados em aspectos essenciais da vida escolar. Para cada questão,

professores, alunos e diretores devem responder se estão 'totalmente de acordo', 'de acordo', 'sem opinião', 'em desacordo' e 'total desacordo'. Eram medidos, por exemplo, os comportamentos (grau de satisfação e de aceitação das tarefas, por parte dos alunos; o grau de implicação e de imposição de autoridade por parte dos professores, etc); as interações entre os professores, as interações com a comunidade (pais, associações, etc). Interesse profissional ou espírito de cooperação." (p. 69)

Debarbieux reformulou essa proposta, considerando apenas 8 questões, a saber: como os alunos julgam a escola? Como é o ambiente entre os alunos? Como são as relações deles com os professores? Como são as relações dos alunos com outros adultos (sobretudo os vigilantes)? Há violência na sua escola? Como você julga o bairro no qual está sua escola? Há agressividade entre professores e alunos? Como é o aprendizado na sua escola? (op. cit.).

Para cada questão há uma escala com cinco itens que varia do grau mais alto de aceitação ou de concordância, até o grau mais baixo, passando por dois níveis intermediários.

Essas escalas são seguidas de questões abertas visando explicitar as escolhas dos alunos.

Dessa forma, nos diz Debarbieux:

"(...) pode-se perceber que na questão sobre violência não há uma definição de violência, (pois) é bem a impressão de violência que testamos. A questão que propomos pede (ao aluno) para dar um exemplo de violência, caso ela exista (...) obtemos assim a definição de violência dos próprios atores, sem nos fecharmos em um apriorismo redutor." (p. 69-70)

Mediante essa elaboração, Debarbieux propõe a construção do Índice de Clima Escolar (ICE). Este é a soma algébrica dos escores obtidos em média.

De acordo com Debarbieux, pode-se estabelecer esse Índice comparando os resultados esperados e resultados reais.

O que se entende por resultados esperados? No nosso caso basta lembrar que, tanto os resultados do SAEB relativo à condição sócio-econômica dos alunos das escolas Diamante e Avenida, quanto a proficiência dos mesmos em língua portuguesa foram avaliados negativamente. No caso, das condições sócio-econômicas a pontuação da escola Diamante foi $-0,64$ e da Avenida $-0,73$, correspondendo ao 11º. e 17º. lugares negativos no ranking das 379 escolas pesquisadas, o que significa dizer que elas concentram crianças muito desfavorecidas sócio-economicamente. Vimos também que, os indicadores do SIMAVE refletiam negativamente a proficiência – em língua portuguesa dos alunos das duas escolas. Diante dessas indicações, espera-se que o Índice do Clima Escolar reflita esse quadro negativo através de tensões e de baixa expectativa tanto dos alunos quanto dos professores.

É isso que pretendíamos medir na presente dissertação. Será que o Índice de Clima Escolar reflete as tensões esperadas?

Seguindo os passos de Debarbieux, elaboramos um questionário com as mesmas oito questões com as modificações exigidas pelo contexto cultural. Adaptamos as respostas aos hábitos lingüísticos dos alunos. Acrescentamos mais três questões com intuito de medir as experiências que os alunos estabelecem com a violência em suas escolas. São elas:

Você já presenciou algum tipo de violência nesta escola? Que tipo?

Você já sofreu algum tipo de violência nesta escola? Que tipo?

Você já praticou algum tipo de violência nesta escola? Que Tipo?

Como se pode ver, os alunos, poderiam se colocar como protagonistas (presenciou, sofreu ou praticou) e ao mesmo tempo poderiam declarar o que entendem por violência, ao dizer os tipos que presenciaram,

sofreram ou praticaram. Dessa forma atendíamos à observação feita por Debarbieux em vez de fechar uma definição, deixam-se os sujeitos definirem. ²

O questionário foi aplicado em uma turma de cada vez, usando o tempo de uma aula, uma hora, em média. O seu preenchimento durou cerca de vinte minutos. O restante do tempo foi utilizado para uma conversa com o grupo em torno das perguntas do questionário.

Na escola Diamante o questionário foi respondido por 136 alunos distribuídos em 06 turmas que compunham o terceiro ciclo. Alunos entre 10 e 18 anos, sendo 48% de meninas e 52% de meninos. Dos professores do turno, 12 responderam o questionário. Desses, 11 são mulheres e 1 é homem. A idade varia entre 26 e 58 anos. Desse total, 05 trabalham na escola desde sua criação, os outros 06 trabalham ali há mais de 6 anos.

Na escola Avenida, participaram da enquete 128 alunos, divididos em 10 turmas do ensino regular noturno com idades declaradas variando entre 12 e 54 anos. Dos 128, 58% são mulheres e 42% homens. Dos professores do turno, 09 responderam o questionário. O tempo de duração da aplicação foi semelhante ao da escola Diamante.

Além do questionário, utilizamos mais dois procedimentos: observação, análise de documentos e conversas informais. A seguir descreveremos cada um deles, evidenciando o tipo de dado que pretendíamos coletar.

2.6 - Observando as condições da Escola

Como forma de entrar em contato com o real, a observação, é, como nos diz Laville e Dionne, instrumento privilegiado. “É observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (op. cit. 176). No nosso caso, a observação se impôs como técnica desde o momento que fomos às escolas pela primeira vez. Já naquelas situações a observação estava a serviço de nosso objeto de pesquisa, das nossas hipóteses.

Faz parte de nossa observação o entorno da escola, estabelecimentos comerciais, tipos de residência, vida social, facilidade ou dificuldade de transporte urbano, condições de calçamento, limpeza urbana, segurança pública, comportamentos de riscos, etc.

A arquitetura das escolas, sua conservação, sua infra-estrutura, sua ligação com a comunidade (cercas, muros, portões, etc.), tudo isso estava sob observação à medida que, a partir disso, pretendíamos evidenciar elementos que pudessem ajudar a compreender o fenômeno da violência nessas escolas.

Embora não tenhamos construído nenhum instrumento formal (tipo formulário) para registrar a observação, nossas notas de campo eram rigorosamente preenchidas a cada dia.

O que facilitou em muito o processo de observação foi termos relacionado itens a serem observados com base nas recomendações sugeridas nas pesquisas de “Escola Eficaz”. Muitos itens ali relacionados foram minuciosamente observados e integrados ao nosso quadro interpretativo. ³

Paralelamente à observação, utilizamos vários documentos como fonte de informação. Segundo Alves-Mazzotti, documento é qualquer registro que possa servir como fonte (op. cit., 169). Dentre estes, examinamos projeto político-pedagógico, quadro funcional, diário de classe, enfim, documentos que nos permitiam conhecer a rotatividade de professores, tempo de serviço, licenças-saúde, ocorrências de violência, etc.

Por fim, a técnica da qual mais fizemos uso foi a “conversa informal”. Por meio dela, buscávamos registrar impressões, emoções e sensações dos agentes escolares. Algumas experiências que dificilmente apareciam em situações formais, dado o grau de complexidade ou de prudência exigidos, emergiam nesses encontros informais.

Os dados obtidos nessas conversas foram registrados em nossas notas de campo. Na presente pesquisa, só fazemos uso delas nos casos em que eles ajudam a esclarecer informações que outras técnicas não deram conta de captar.

Definidos os procedimentos metodológicos, passemos a apresentar a análise dos dados.

CAPÍTULO 3 - Avaliando o Clima Escolar

Começamos pela análise dos dados referentes ao entorno das escolas e das condições das mesmas do ponto de vista de infra-estrutura.

Parte das informações referentes ao entorno de escola foram coletadas nas fontes anteriormente citadas relativas aos dados das ocorrências de violência e do Projeto Rede pela Paz.

Apenas para recordar, através dessas fontes são conhecidos indicadores de criminalidade nos bairros na proximidade das escolas com áreas de risco e assim por diante.

Entretanto esses dados frios não traduziam o contexto “quente” que só consegui aceder pela observação de campo.

Por exemplo, para chegar à escola Avenida, tinha que caminhar uns 500 metros do ponto de ônibus até ela. A escola está num lugar movimentado por um forte comércio local, por onde circulam moradores das vilas e favelas vizinhas. Lugar “quente”. Por ele passa muita gente, carros, ônibus. Tem lojas, guarita de polícia, meninos agitados atravessando a avenida, o tempo todo, de um lado para o outro. Um lugar de passagem com algumas permanências: os passantes, polícia, meninos, público dos bares.

Surpreendentemente, a escola surge ao lado de um campo de futebol. Posteriormente, soube ser este freqüentado por usuários de drogas. A iluminação pública dessa escola é muito precária. No limite de seus muros estão o ponto final do ônibus e uma igrejinha muito simpática. Próximo à escola, vê-se um complexo hospitalar. Difícil imaginá-la desprotegida.

Nas primeiras idas à escola Avenida, a observação de campo foi afetada pelo sentimento de que o entorno da escola era “pesado”. Isto talvez ocorresse por conta do preconceito do pesquisador que conhecia de antemão a fama de ali ser um local caracterizado por altos índices de criminalidade e violência. Ao preconceito somaram-se algumas experiências que reforçaram este sentimento.

Certa noite, ao descer do ônibus e caminhar para escola, senti que estava sendo “flagrado” por um jovem alto e magro que atravessava a rua em minha direção. Resolvi “anunciar-me”, perguntando, em voz alta, aos senhores sentados na porta do bar, onde ficava a escola. Antes que eles respondessem

e sem que eu dirigisse ao jovem, palavra e olhar, este, às minhas costas, respondeu, indicando-me a direção...

Outra noite, na saída, logo que cheguei ao portão da escola, tentei parar o ônibus que me pareceu estar saindo do ponto que fica em frente à escola. O motorista ignorou meus sinais e continuou sua viagem. Perguntei aos dois garotos que estavam encostados num muro do outro lado da rua “aqui não é o ponto final do ônibus?”. Um deles me respondeu: “de noite ele não pára aí mais não. O pessoal tava assaltando muito. Agora ele só pára perto da guarita policial”.

A guarita de que falavam os garotos fica a uns trezentos metros da escola Avenida. Curiosamente, naquele momento não havia nenhum policial perto ou dentro da mesma. Eram pouco mais de 21:00 horas. Tomei o ônibus com a desagradável sensação de estar sendo “filmado”.

Os dois eventos acima trazem detalhes que só foram possíveis de serem captados pelo processo de observação. Os fatores, fora da escola, que aumentam o risco da violência, na realidade são resultados da não eficiência das políticas públicas. Spósito, analisando esse fenômeno na cidade de São Paulo, apontou para o quanto a não combinação de políticas pode comprometer a segurança dos cidadãos (Spósito, 1998). Resumindo o desinteresse público: estávamos diante de uma escola localizada em lugar de pouca iluminação, transporte público que não para no ponto, obrigando os usuários a caminharem mais de 500 metros em local igualmente mal iluminado e, ainda, sem proteção policial.

Toda vez que chegava ao bairro, era prontamente identificado como estranho, por mais que a roupa e a cor de minha pele fossem parecidas com as de muitos outros do bairro. A pasta que carregava e meus passos apressados faziam a diferença. Esta sensação de estranhamento diminuiu consideravelmente quando abandonei a pasta, o cartão bancário, o talão de cheque e a carteira de motorista. A partir daquele momento, assumi como hábito e estratégia de sobrevivência não carregar coisas de valor quando ando pela cidade, e usar transporte coletivo quando possível.

Em todo caso, essa experiência que, em nossa observação de campo, se traduziu em insegurança, muito provavelmente deve ser vivida na mesma ou em maior intensidade pelos professores, pelos alunos e pelos funcionários que freqüentam a escola Avenida todos os dias.

Já o entorno da escola Diamante não me pareceu nem um pouco ameaçador. Embora tenha observado uma grande quantidade de homens nos bares e nas ruas, nas horas mais mortas do dia: por volta das 10:00 da manhã e entre 15:00 e 16:00 horas.

A Escola Diamante está localizada em uma região da cidade ocupada no final dos anos 80. É um aglomerado de vilas que foram se formando a partir das invasões e segue o padrão da maioria das favelas de Belo Horizonte, apresentando graves problemas de saneamento básico, serviços de saúde e assistência social. Curiosamente, o transporte coletivo não me pareceu ser um grande problema. As casas, em sua maioria não têm revestimento nem seguem procedimentos mínimos previstos nas leis e ocupação e uso do solo ou de edificações. Impossível não notar nesta paisagem bastante caótica a presença imponente da Escola Diamante, com o telhado colorido do ginásio poliesportivo e as outras dependências da Escola que se destacam como as únicas construções planejadas e acabadas na região da Vila. A ligação entre comunidade e escola é feita de forma mais visível pelos funcionários que moram nas proximidades da Escola, como F., uma Auxiliar de Serviços, que mora na rua ao lado e trabalha na Escola desde a sua fundação. Alguns professores se envolveram com as lutas da comunidade em determinados momentos. Hoje em dia, provavelmente devido às mudanças nas formas de atuação dos movimentos sociais – dos professores, inclusive – este envolvimento é um pouco menor, mas ainda pode ser percebida a participação de professores da escola em ações comunitárias.

Isso não significa dizer que não haja episódios de violência no entorno desse estabelecimento de ensino. Nosso sentimento de conforto, talvez, se explique pelo fato de que nessa escola a pesquisa ocorreu durante o dia.

Em todo caso, nossa observação do entorno da escola buscou identificar os ditos indicadores de “desordem fora”, sugeridos pelo estudo do

CRISP (op. Cit.). Estes são evidentes na escola Avenida e pouco visíveis na escola Diamante. Entretanto, esta última sofre contra ela os efeitos dessa desordem. Apenas para lembrar, segundo o estudo de CRISP, quanto maior o “índice de desordem fora da escola”, mais alto o nível de violência contra ela, contra seu patrimônio, contra sua integridade. Há vários registros de ocorrência de jovens e gangues de bairro depredando a escola (dados do Comando de Polícia Militar).

3.1 - Infra-estrutura das Escolas

Como dissemos no primeiro capítulo, estudos têm apontado o tamanho das escolas como fatores propensores à violência. O número muito grande de alunos, turmas e professores dificulta a comunicação e o estabelecimento dos espaços de convivência (cf. Debarbieux, op. cit.).

Quando examinamos o tamanho das duas escolas em consideração, há de se reconhecer que elas se encontram muito acima dos limites preconizados pelo paradigma de “Escola Eficaz”, a saber: entre 600 e 900 alunos, ou seja, entre 300 e 450 alunos por turno. A escola Diamante abriga 1400 alunos, 80 professores e mais os funcionários, em uma área de 24.000 metros. A escola Avenida recebe 1500 alunos, 70 professores e mais funcionários, em seus 1.200 metros.

A distribuição de salas e dependências entre as duas escolas mostra o quanto elas são desiguais. A escola Diamante, além de 25 salas de aula, dispõe de 2 refeitórios (um para educação infantil e outro para ensino fundamental), um laboratório de ciências, um de informática com oito computadores e Internet, câmara de vídeo, duas salas multimídia, um teatro de arena, uma biblioteca com acervo de aproximadamente 5.000 livros, três salas de coordenação, uma secretaria, duas salas de direção, um auditório, duas salas de vídeo, um campo de futebol, dois vestiários, um ginásio poliesportivo coberto, quadras de peteca descobertas, jardins. As paredes são modulares e se apresentam em bom estado de conservação, os banheiros são amplos e

funcionais. Existem, além dos equipamentos esportivos, alguns espaços de convívio bastante agradáveis, com bancos de alvenaria e jardins plantados em vários pontos, algumas plantas ainda trazem identificação, agregando valor pedagógico ao jardim.

Inicialmente a escola foi planejada de forma que seu território estivesse cercado por um alambrado de tela de arame. Este já se encontra cortado em vários pontos.

A infraestrutura da Avenida é muito diferente. Com terreno em declive muito acentuado o que forçou a construção do prédio em três planos diferentes, com acessos internos muito estreitos e entrecruzados. Segundo a professora de geografia, “a arquitetura do prédio reproduz os becos e as esquinas muito comuns no bairro, como uma extensão do ambiente em que os alunos vivem”. As salas de aula têm dimensões e condições muito variadas, deixando claro que a escola passou por reformas e ampliações que, desde a sua inauguração em 1958, vão modificando sua planta original. Um dos pavimentos é semelhante a um porão, servido por corredor muito estreito, com infiltrações nas paredes, cantos mal iluminados embaixo da escada, e com muitas salas de aula. São no total 26 salas de aulas e uma biblioteca. Não há laboratório na escola. Tem um auditório/sala de vídeo, um refeitório pequeno em relação ao tamanho da escola, todo gradeado. Os banheiros, pequeninos, mal ventilados e sem divisórias internas, não garantindo a privacidade. A quadra de esporte é pequena, irregular e descoberta, embora seja o único espaço na escola usado como área livre. O pátio que deveria ter essa função virou estacionamento para os carros dos professores. No noturno, a quadra não é usada. No diurno, os alunos a ocupam no recreio. Este, por falta de espaço, é organizado em rodízio, com base na idade dos alunos.

É visível, na escola Avenida, a inadequação de sua estrutura física para prática educativa. Registra-se diariamente a presença maciça dos alunos na escola. Entretanto, muitos permanecem fora da sala de aula. Ficam nos cantos mal iluminados aos quais a coordenadora tem medo de ir, porque, segundo ela, ali se consome muita droga.

Comparando as instalações das duas escolas, se evidenciam as vantagens e as desvantagens de uma e de outra. Na escola Avenida, cujo prédio foi construído há aproximadamente cinquenta anos, falta-lhe um projeto arquitetônico adequado. As soluções para seus problemas passam por reformas e construção de blocos muito semelhantes aos originais. As reformas sofridas até então só visaram ampliar a lotação, sem preocupar-se com as funções escolares e pedagógicas exigidas atualmente.

Apesar desses problemas, há de se reconhecer que a escola Avenida representa um espaço seguro para a comunidade que o utiliza para várias atividades, dentre eles, o Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente que ali se reúne.

Na escola Diamante, apesar de seu tamanho e de sua área gigantesca, do fato de estar exposta constantemente a elementos e fora da escola, tem um fator que joga muito favoravelmente para reduzir a violência entre escolas, a saber: foram instaladas em suas dependências mesas de jogos, ampliaram-se os jardins e adquiriram-se mais equipamentos esportivos. Dito de outra forma, a escola pôs à disposição de seus alunos recursos com os quais eles podem se ocupar.

3.2 - Organização do Trabalho Pedagógico

Dentro do que preconiza o paradigma da “Escola Eficaz”, a organização do trabalho pedagógico aparece dentro daquilo que se chama de cultura da escola. Como se sabe, este conceito foi muito bem trabalhado por Forquin para designar procedimentos carregados de valores e de práticas culturais por meio das quais os indivíduos exercem, no coletivo, suas experiências de diversidade, aprendem a convivência na multiplicidade de interesses, constroem objetivos comuns (FORQUIN, 1993).

O sucesso da organização do trabalho pedagógico depende de um conjunto de variáveis que precisam estar bem articuladas. São elas: a) a liderança da direção (que pressupõe reconhecimento e legitimidade); b) a

existência de um projeto político-pedagógico, construído no coletivo escolar, que defina claramente objetivos, que exercite práticas democráticas de decisões e que favoreça a coesão dos profissionais de ensino; c) equipe estável de profissionais (SOARES et alii, op. cit.).

Através de observação direta no cotidiano de cada escola e de análise de alguns documentos que evidenciam a organização, chegamos às seguintes sínteses.

A Escola Diamante conta com uma Coordenação Pedagógica bastante atuante. A organização do tempo possibilitava reuniões pedagógicas com duração de duas horas-aula, uma vez por semana, com todos os professores do turno e um tempo para cada professor, individualmente ou em grupos menores, planejar e organizar suas atividades. Normalmente este tempo é de 04 horas-aula por semana na rede municipal. A Coordenação Pedagógica conta com quatro professores, incluindo a coordenadora de turno que é mais diretamente responsável pela disciplina. Reúnem-se uma vez por semana e a cada quinze dias com os coordenadores dos outros turnos. Conseguem realizar reuniões periódicas com todos os professores da Escola, com muito bom nível de participação. Foi gratificante, numa dessas reuniões, assistir uma dramatização que as professoras do ensino infantil fizeram, para apresentar aos colegas o trabalho que vinham desenvolvendo com os pais dos seus alunos.

Dois aspectos chamaram a atenção para o que poderíamos chamar um bom nível de controle dos alunos. Primeiramente, a mudança dos alunos a cada aula, devido à utilização das salas-ambientes, é feita com total tranqüilidade por estes e por seus professores que, segundo depoimentos, aproveitam para "descansar um pouquinho". Um outro expediente que nos chamou a atenção é a escolha, pela Coordenadora de Turno, de alguns alunos para atuarem como mediadores, encarregados de intervir para impedir ou "separar" as brigas, principalmente. Não é algo oficialmente instituído, trata-se de uma forma, talvez a única possível de exercer um controle razoável, principalmente, durante o recreio quando os quase 500 alunos se espalham pela imensa área livre da Escola. É possível um aluno ou grupo distanciar-se

até por cerca de 400 metros de onde, eventualmente, se encontraria um adulto. O que não quer dizer que os recreios sejam tumultuados, ao contrário há uma boa oferta de equipamentos e espaços de lazer, além do acompanhamento das Coordenadoras.

O fato de permitirem a entrada dos alunos mesmo quando não se apresentam uniformizados, parece representar um fator de distensionamento das relações entre Coordenadores e alunos, ao contrário de boa parte das escolas, onde a exigência, às vezes obsessiva, do uniforme ou dos materiais escolares responde por grande parte da tensão observada em seu cotidiano.

O projeto político-pedagógico que, para nós, se traduz no conjunto de objetivos e práticas escolares combinadas e desenvolvidas, pareceu-nos, na Escola Diamante como tendo um bom nível de adesão dos professores. O que não quer dizer que não existam divergências políticas ou de concepções pedagógicas e, até mesmo, algumas indisposições pessoais (cf. ESPÍRITO SANTO, op. cit.,).

As escolas têm muito pouca autonomia sobre a seleção, demissão ou transferências dos professores. Para uma ação desta envergadura dependem da anuência da Gerência Regional e muita capacidade de liderança da escola. Embora Identifiquem com relativa facilidade, entre os professores, os perfis mais ou menos adequados ao que é exigido pelo público da escola e, segundo a Vice-diretora da Escola Diamante: "(...) não adianta. Os meninos percebem muito cedo se o professor tem medo ou não de trabalhar numa escola como a nossa(...), as direções e coordenações pedagógicas tem suas ações bastante limitadas por mecanismos como são as "listas de acesso", montadas a partir da entrada dos professores naquela escola e que funcionam de tal maneira que os mais antigos da escola - os primeiros da "lista" - têm prioridade sobre os novatos na escolha dos horários e das turmas com as quais desejam trabalhar. Isso torna comum o fato de grande parte dos professores das escolas públicas iniciarem suas carreiras pelas turmas consideradas "mais difíceis".

Mesmo durante as férias, a Escola permanece aberta para a distribuição da merenda aos alunos e familiares, como as mães ou irmãos que

os acompanham nestas ocasiões.

A liderança é historicamente bastante disputada por grupos de professores que se articulam interna e externamente, tornando memoráveis as eleições dos diretores da Escola.

Já na escola da Avenida pude observar que os Coordenadores Pedagógicos, principalmente no turno da noite, assumiam funções disciplinares. A Diretora e a Vice se revezavam de tal forma que este turno era acompanhado apenas pela primeira, que também atua na gestão da disciplina. Chamo de gestão da disciplina o trabalho de controle da entrada e do trânsito dos alunos pelas dependências da escola. Trata-se de um conjunto de providências diárias bastante rotinizadas, como a exigência do uniforme para os alunos, mesmo os adultos estudantes do noturno, e que ocupa vários profissionais, especialmente os professores em cargos de Coordenação, além de porteiro e vigilante.

Não se faz muita referência ao Projeto Político Pedagógico e não se observa o desenvolvimento de atividades coletivas ou mesmo trabalhos desenvolvidos por duplas ou grupos menores de professores, comuns em muitas escolas. Segundo os professores, foi deles a iniciativa de propor que a Coordenadora Pedagógica tivesse sua função desviada para o controle dos "alunos de corredor", daí se referirem a ela, sempre e de forma natural, como "Coordenadora de corredor". Praticamente não se realizam reuniões dos coordenadores, além de serem muito esporádicas as reuniões com todos os professores da escola.

São oferecidas oficinas, uma vez por semana, contando inclusive com instrutores da comunidade (capoeira e hip-hop), mas não existe muita regularidade, principalmente por parte dos alunos, que faltam muito às atividades. Embora, em algumas ocasiões, segundo os professores, os resultados das oficinas tenham sido muito positivos.

A análise dos diários mostra uma taxa de infreqüência incomparavelmente mais elevada na Escola da Avenida. As observações constataram uma resistência maior às aulas, principalmente no turno da noite, com muitos alunos fora das salas no horário das aulas, consumindo o trabalho

das Coordenadoras, juntamente com os vigilantes e porteiros, empenhados em impedir que os alunos trafeguem entre os quatro blocos do prédio prejudicando as aulas.

Os dados até então apresentados permitem-nos algumas reflexões. A primeira delas refere-se à dinâmica de cada escola para fazer frente à violência.

Não custa lembrar que ambas estão em áreas de risco, concentram alunos de classe social desfavorecida e com grave baixa proficiência em língua portuguesa. E ainda, ambas se beneficiaram do Projeto Rede pela Paz. Entretanto, fica claro que cada uma parece estar dando resposta diferente para o enfrentamento do problema.

Em primeiro lugar, ressaltamos as condições da própria escola em termos de infra-estrutura e disponibilidade em relação aos alunos. Enquanto a escola Diamante parece reunir condições infraestruturais para oferecer aos alunos oportunidades educacionais ampliadas, a escola Avenida não oferece nem as condições mínimas exigidas em termos da lei.

Em segundo lugar, fica evidenciado que na escola Diamante, há uma maior mobilização do corpo docente em torno de um projeto político pedagógico comum. Isto se torna possível porque a organização do trabalho pedagógico viabiliza encontros permanentes dos docentes. Já a escola Avenida não consegue esse tipo de organização, necessitando de apoio na formulação de seu próprio projeto pedagógico.

Em terceiro lugar, é possível identificar nos dois contextos o que, de fato, permite a constituição de uma cultura de escola que fortaleça laços de coesão no interior da escola.

Em quarto lugar, parece-nos que, entre as duas escolas, a Diamante está mais próxima da construção de uma cultura da paz.

Antes de prosseguirmos na análise dos dados, chamaremos atenção para uma questão que será retomada mais adiante, a saber: será que há, de fato, uma relação tão intrínseca entre desempenho educacional e violência escolar?

A hipótese que tem sustentado tal relação afirma que, reduzindo

índices de violência na escola, melhora-se a disponibilidade dos alunos na escola, na relação com seus pares e seus professores, melhorando conseqüentemente seu desempenho como um todo.

É possível que isso ocorra na maioria dos casos, mas em nosso estudo permanece num enigma que não foi ainda decifrado. Trata-se da escola Diamante que reúne condições excepcionais em termos de infra-estrutura, tem um corpo docente coeso em torno de um projeto pedagógico, aderiu com mais flexibilidade (pelo menos aparente) a implantação de uma cultura da paz. Entretanto, seus alunos encontram-se no nível crítico da proficiência em língua portuguesa. Chegaram à 8ª série e conseguem, no máximo, identificar palavras.

Em suma, aparentemente a escola Diamante conseguiu criar uma convivência pacífica entre os alunos, entre estes e seus professores e funcionários, mas não conseguiu interferir no desempenho do aluno. Neste caso parece não haver uma relação tão mecânica entre desempenho e violência. Resta saber o que aconteceu naquele contexto para que isto ocorresse.

Antes de responder tal enigma, passaremos para análise do clima das escolas, examinando os resultados obtidos no questionário.

3.3 - Índices do clima escolar

3.3.1 – A percepção dos alunos

Para esclarecer os procedimentos, lembramos que os alunos responderam a um questionário com as seguintes questões:

- 1) Como você considera sua escola?
a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa
- 2) Como é seu relacionamento entre os alunos na sua escola?
a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa
- 3) Como é a relação com seus professores?
a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa

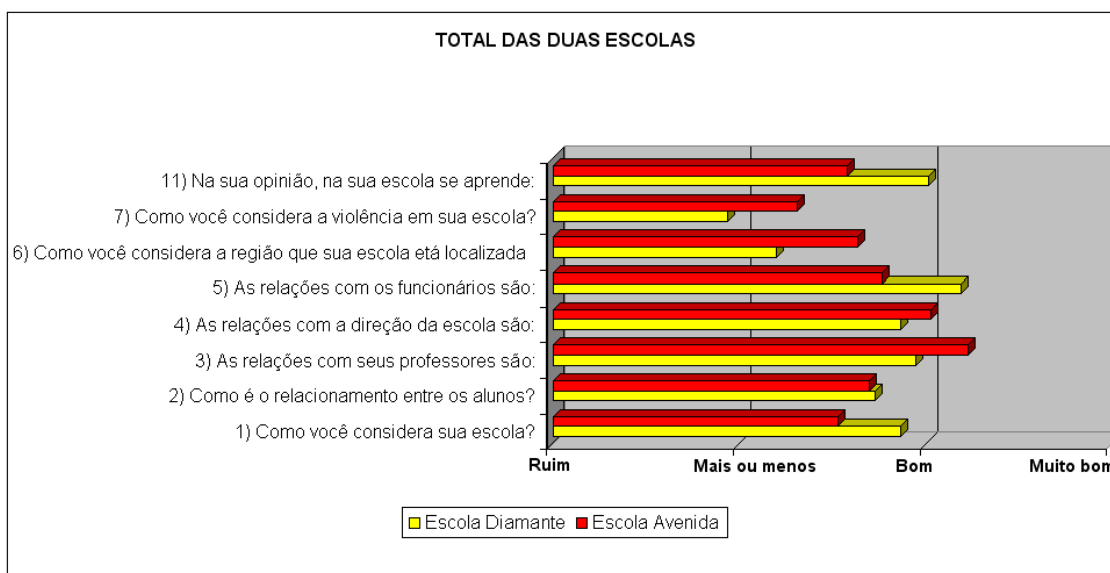
- 4) Como é a relação com os funcionários na sua escola?
 - a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa
- 5) Como é a relação com a direção da escola?
 - a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa
- 6) Como considera a região que sua escola está localizada?
 - a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa
- 7) Existe violência na sua escola?
 - a) demais; b) muita; c) mais ou menos; d) um pouco; e) nenhuma
- 8) Você já presenciou violência nesta escola? Que tipo?
- 9) Você já sofreu violência nesta escola? Que tipo?
- 10) Você já praticou violência nesta escola? Que tipo?
- 11) Na sua opinião, em sua escola se aprende:
 - a) muito mal; b) mal; c) mais ou menos; d) bem; e) muito bem

Cada resposta foi considerada com peso variante de 1 a 5. Para a avaliação pior das piores foi atribuído (1) e para a melhor das melhores (5). Assim, alternativa a) teve peso 1, a b) teve peso 2, a c) teve peso 3, a d) peso 4, e a e) peso 5. O resultado agregado de cada resposta foi adequadamente ponderado e calculou-se em seguida a média geométrica para cada resultado. Os dados foram interpretados da seguinte maneira. Todo valor acima de 3 expressa uma tendência de clima escolar favorável menos violento até chegar 5 que representaria uma escola em perfeita convivência. Abaixo de 3 começam manifestar-se a tendência para violência que vai de um pouco até o valor 1 e abaixo de 1 representando violência total.

Dada a chave para leitura dos quadros e dos gráficos passemos à sua explicitação.

TABELA 1: Total das duas escolas

GRÁFICO 1: Total das duas escolas



No gráfico I, fica claro que há em todas as respostas nas duas escolas um clima escolar propenso à não violência. Com exceção da escola Diamante que em relação a “Como considera a violência na escola”, os alunos tendem a

responder negativamente dando uma média de 2,94, todas as outras respostas estão acima de três. Ou seja, apesar do contexto da violência, das condições não favoráveis de aprendizado os alunos tendem a atribuir um valor positivo à escola, o que significa dizer que a expectativa em relação à vida escolar tem algum significado positivo.

Ainda que os dados apontem, de forma geral para um clima favorável de pouca violência, vale notar que da mesma forma que nenhum valor está tão próximo da catástrofe total, ou seja, nenhum está próximo de 1; o mesmo se pode dizer do “paraíso na terra”, ou seja, nenhuma escola está beirando o 5, o valor médio máximo foi 4,23.

Como se vê nos dados acima é possível ler tendências, mas para entender um pouco essas tendências fomos levados aos dados qualitativos, às interpretações que os alunos fizeram do problema.

Os estudos têm mostrado que o lugar do sujeito no contexto da violência pode alterar sua percepção da realidade e, por conseguinte, o seu julgamento sobre as coisas ou sua opinião.

Com essa hipótese, buscamos analisar se o fato de os alunos terem sofrido violência afetaria sua percepção acerca da escola, da relação com os colegas, professores, direção, funcionários, com a região da Escola e com o aprendizado.

No caso da Escola Diamante, em torno de 28% dos alunos declaram já terem sido vítima de violência. A avaliação que fazem sobre as variáveis acima apresenta variabilidade mais acentuada quando julgam a região em que a escola está localizada e a existência de violência na escola. Estas duas variáveis tendem a ter uma avaliação mais negativa em relação aos que não sofreram violência. 44% das respostas dos que já sofreram contra 25% dos que não sofreram tendem a considerar o bairro ruim ou muito ruim. A relação quanto à violência *praticada* surge na mesma proporção 44% para 25%.

GRAFICO 2: alunos que sofreram violência X alunos que não sofreram violência (Escola Diamante)

Quando passamos de sofrer para simplesmente presenciar violência, a avaliação política daqueles que já presenciaram em relação aos que não presenciaram permanece a mesma 31% tanto no que julga o bairro quanto no da escola. Mas aumenta entre os que não presenciaram violência na variável região, 35%.

GRÁFICO 3: Alunos que presenciaram violência x Alunos que não presenciaram violência (Escola Diamante)

Entre os que já praticaram violência, 56% julgam o bairro ruim ou muito ruim, mas são um pouco mais benevolentes com a escola, 28% consideram que ali a violência é muita ou demais.

GRÁFICO 4: Alunos que praticaram x Alunos que não praticaram violência (Escola Diamante)

A resposta à variável “como é o aprendizado em sua escola” é a nossa ver a mais instigante, é a que merece reflexão, sobretudo dos formuladores das políticas. Em todas as situações “ter sofrido violência ou não”, “ter presenciado ou não”, “ter praticado ou não”, mais de 70% avaliam o aprendizado entre mais ou menos ou muito bom.

No caso da escola Avenida, os alunos que sofreram violência tendem a julgar a escola mais negativamente (33%) do que o bairro (22%). Já o

percentual daqueles que apenas presenciaram (15%) julgam a escola e a região negativamente na mesma proporção.

**GRÁFICO 5: Alunos que sofreram x Alunos que não sofreram violência
(Escola Avenida)**

É interessante observar que 40% dos alunos que já praticaram violência na escola Avenida julgam a região péssima ou ruim e a escola muito ou por demais violenta.

GRÁFICO 6: Alunos que praticaram violência x Alunos que não praticaram violência (Escola Avenida)

GRÁFICO 7: Alunos que presenciaram violência x Alunos que não presenciaram violência (Escola Avenida)

Dos dados relativos à percepção dos alunos chama-nos a atenção o julgamento que eles fazem da relação que têm com os professores. É uma informação inusitada para um contexto no qual se alardeia o fim da autoridade professoral. Pode até ser que ela esteja ocorrendo de forma generalizada, mas nas duas escolas por nós estudadas os alunos, tenham eles sofrido ou não, presenciado ou não, praticado ou não violência, a maioria esmagadora, mais de 80%, em todas as categorias, vê de forma positiva a relação com seus mestres.

Outro dado que, nos indicadores de Clima Escolar merece reflexão pela importância na construção de uma cultura da paz, refere-se à expectativa que os alunos têm em relação à escola quando se pergunta se na opinião deles “na escola se aprende”. Surpreende os percentuais que aprovam a escola que varia de 40% a 68%, considerando que é bom e muito bom. Estes

percentuais são altos nas duas escolas, abrangendo a opinião tanto de quem já presenciou sofreu ou praticou violência na escola.

Quando juntamos os dados das duas escolas, podemos evidenciar alguns indicadores de exposição à violência que merecem ser refletidos.

Agrupando todos os alunos e estratificando-os por faixa etária, fica claro que o grupo que está mais exposto à violência é o que compreende a faixa etária entre 10 e 18 anos, seguida imediatamente dos que se situam entre 19 e 27 anos. De certa forma, esses dados corroboram com as pesquisas sobre a temática da “juventude e violência” na qual esse grupo já aparece como sendo a mais vulnerável (UNESCO)

Em nosso estudo, a maioria dos que estão expostos pertence ao grupo que se encontra nas faixas etárias supracitadas.

TABELA 2: presenciou violência na escola X faixa etária (total das duas escolas)

TABELA 3: Sofreu violência na escola X faixa etária (total das duas escolas)

TABELA 4: Praticou violência na escola X faixa etária (total das duas escolas)

O fator exposição se diferencia no gênero. As mulheres, mais do que os homens já presenciaram e sofreram violência na escola. Mas os homens, na variável “praticaram”, estão ligeiramente à frente das mulheres conforme os gráficos abaixo.

TABELA 5: Presenciou violência na escola X sexo (total das duas escolas)

TABELA 6: Sofreu violência na escola X sexo (total das duas escolas)

TABELA 7: Praticou violência na escola X sexo (total das duas escolas)

Ainda na relação de gênero, podemos explorar um outro dado que está enormemente visível na representação gráfica. As meninas têm uma cota de participação comparável à dos meninos.

GRAFICO 7: Praticou violência na escola X sexo (total das duas

e s c o l a s)

licença saúde”. Debarbieux assinala que estas “desordens dentro da escola” não só aumentam a tensão ou afetam a auto-estima dos alunos, como também tornam impossível a construção de uma cultura da escola, sem a qual nada é possível. (op.cit., p.74).

Analisando os resultados do questionário relativos à percepção dos professores, surpreendem respostas que eles deram, deixando transparecer um clima positivo das escolas. No gráfico abaixo fica evidente este clima de otimismo tomando os professores na sua maioria

GRÁFICO 8: Percepção dos professores (total das duas escolas)

GRÁFICO 9: Percepção de professores e alunos (total das duas escolas)

Os professores tendem a avaliar a escola um pouco melhor que os alunos (cf. questão 3). Em contrapartida (cf. questão 15), os alunos são mais otimistas que seus professores quanto ao aprendizado na escola. Os alunos avaliam muito mais positivamente sua relação com os professores do que estes a avaliam. Para os alunos a média ultrapassa a fronteira do “bom”, já a dos professores permanece no “mais ou menos”.

Como se pode ver, os gráficos e nas tabelas que apresentamos acima nada mais são do que possíveis representações que podemos construir sobre a realidade. Tudo o que fizemos até o momento foi propor modelos de interpretação combinando dados e cruzando informações, para ver o que é possível conhecer do Clima da Escola, quando agregamos opiniões de professores e de alunos, e as comparamos dentro de um mesmo espaço de tempo.

Às vezes um gráfico apresentado isoladamente, não oferece interpretações ricas e contrastantes, tais como quando são apresentados um ao lado do outro. Comparemos por exemplo o gráfico 5 com o 6 e vejamos como saltam aos olhos os contrastes,

GRÁFICO 10: A violência na Escola, segundo os Professores (total das duas escolas)

**GRÁFICO 11: violência na região da Escola, segundo os Professores
(total das duas escolas)**

Mas o mais importante é que todas as variáveis foram assinaladas o que acentua ainda mais aquilo que anteriormente chamamos de “enigma da percepção:”. O que faz com que possam existir em um mesmo espaço de tempo percepções tão variadas de um mesmo fenômeno. Das quatro respostas a que nos parece mais inusitada é aquela em que os docentes assinalam a não existência da violência nem dentro da escola nem no bairro.

Em resumo, lendo os dados até o presente momento, podemos inferir que os Índices de Clima Escolar (ICE), nas duas escolas, em geral, contrariam as expectativas negativas e traduzem percepções tanto dos professores quanto dos alunos majoritariamente positivas, muito mais propensas à construção de uma cultura da paz do que a guerra total entre os agentes escolares.

Contudo o sentimento de segurança entre os professores, tomando como referência a percepção que estes têm da violência na região da Escola Diamante, é bastante distinto da maneira como percebem a violência no seu interior. Todos declararam ser muito grande a violência existente na região em que a Escola está localizada.

TABELA 10: Violência na região X violência Escola (Diamante)

GRAFICO 12: Violência na região X violência Escola (Diamante)

Por um lado isto poderia ser atribuído a uma característica da sondagem por questionários: o resultado poderia ser um recorte a partir de uma circunstância. Na comparação de Debarbieux (1996), o que os questionários nos permitem ver se assemelha mais a uma fotografia que, propriamente, a um filme, com seu dinamismo e ritmos. Por época da aplicação dos questionários entre os professores, ocorrera um crime na rua ao lado, assistido por muitos deles e pelos alunos, pois o fato deu-se durante o dia, quando todos estavam na escola. Este fato influenciou bastante as repostas dos professores.

Não se pode ignorar, contudo, que a escola está localizada em uma região que apresenta altos índices de criminalidade e segundo os dados do Comando da Polícia Militar, a violência doméstica, ali, é muito acentuada. Estas condições, no entanto, não impedem que tanto a Direção quanto os professores tenham um bom relacionamento com a comunidade.

Por exemplo, alguns professores da escola Diamante, apoiaram os movimentos dos moradores nas lutas de ocupação da Vila que, praticamente,

coincidem com a criação da própria escola. Destes, alguns poucos ainda trabalham ali e garantem a memória daquele período.

O que pude observar, contudo, é que, embora os professores insistissem, naquele momento, que a região da escola era muito violenta, muitos deles continuavam trafegando a pé pelas imediações.

Entretanto, tal situação é difícil de imaginar na escola da Avenida, onde os professores, do noturno, principalmente, evitavam a todo custo, chegar ou sair a pé. Desde minha primeira visita, fui aconselhado a sempre sair de carro, com algum deles. Alguns já haviam sido assaltados perto da Escola e preferiam não se arriscar.

Dos professores lotados na escola Avenida, apenas um tinha “familiaridade” com a comunidade do entorno. É uma professora que nasceu próximo à Escola, onde estudou quando criança e, agora, trabalha há 31 anos. Entre os demais professores, um bom número reside na região da escola, porém numa condição de classe média muito antagônica à dos moradores de favelas.

Este antagonismo poderia ser visto como um resultado do processo de ocupação, muito bem descrito por Caldeira (2000), como um novo padrão de segregação – tanto social quanto espacial – visível nas grandes cidades, no qual os diferentes grupos sociais estão muitas vezes próximos, mas estão separados por muros e tecnologias de segurança, e tendem a não circular ou interagir em áreas comuns (Caldeira, op. cit. p. 211).

A escola da Avenida, por sua localização, é um dos poucos lugares de encontro destes grupos representados, no caso, pelos alunos e pelos professores, podendo reproduzir as diferenças inerentes às distintas condições sociais.

Esta distância social, no entanto, é algo que deve ser relativizado. Por um lado, as políticas de alocação dos professores na rede pública municipal não prevêm a designação de profissionais melhor capacitados para atuarem em determinadas regiões da cidade, em escolas que reconhecidamente apresentam problemas de violência em seu meio. Estes são escolhidos por um processo seletivo onde os melhores classificados, ou seja, aqueles que

teoricamente teriam melhor qualificação acabam escolhendo escolas que não têm o estigma da violência.

É interessante observar que uma procura acentuada por escolas localizadas na região centro-sul da cidade tem levado muitos destes professores a atuarem em escolas situadas em meio a aglomerados de vilas e favelas, onde não cogitam estabelecer laços ou vínculos.

Por outro lado, são inúmeras as dificuldades de atuar e, até mesmo, transitar em algumas regiões da cidade, devido à existência de quadros bastante graves e violentos de rivalidade entre grupos de moradores destes locais. Isto vale para a população destas localidades e mais ainda para as pessoas que vêm de fora, como os professores e as professoras.

Esta é, também, uma característica da região onde a Escola da Avenida está localizada, o que faz com que, por exemplo, alguns alunos tenham que abandoná-la durante o ano ou freqüentá-la de forma bastante irregular.

Em linhas gerais os resultados a que chegamos aconselham-nos a ter prudência diante de notícias alarmistas que tendem a pintar o quadro das escolas com tintas carregadas de violência, beirando o caos social.

Como nos lembra Debarbieux, esse tipo de atitude parece ser global. Inúmeras sociedades, sobretudo no mundo ocidental, têm tratado a violência em termos de espetáculo. Esta visão da sociedade, em quanto espetáculo, do tipo Big Brother, tem a mídia televisa como a principal aliada, que transforma um caso único e isolado em uma espécie de evento exemplar e “universal” Foi assim que a mídia estadunidense mostrou ao mundo casos muito pontuais, embora escabrosos, de atentados e homicídios dentro de escolas na Califórnia, aterrorizando a opinião pública, colocando-a à beira de um colapso de nervos (op.citi)

Bourdieu e Wacquant (1998). Analisam esse tipo de atitude, considerando-a uma espécie de conspiração imperialista dos Estados Unidos com objetivo de espalhar insegurança no mundo. Imagine a escola, espaço criado para proteger crianças e jovens de riscos sociais, se transformando em cenário sanguinolento,

Tenham eles razão ou não, o fato é que esses autores chamam atenção para algo que não podemos desprezar, a saber: a insegurança produzida por essas imagens espetaculares tem suscitado do ponto de vista dos comportamentos políticos, um ressurgimento de posturas conservadoras.

Gonçalves e Spósito (op.cit) detectam esse tipo de postura, no caso brasileiro, como uma espécie de retrocesso em relação às conquistas democráticas. Por exemplo, ao identificar a violência com a chegada de crianças das classes populares, moradoras de favelas e vilas, nasce no interior da escola um movimento hiperconservador que proclama o fechamento da escola para essas categorias sociais através dos antigos exames de admissão, selecionando os melhores.

Outro retrocesso identificado por Spósito e Gonçalves (op.cit) se traduz em um movimento entre os professores que deseja o fim do Estatuto da Infância e Adolescência. Este, considerado a mais avançada legislação de proteção à criança e jovens, é visto como um vilão, responsável pela “barbárie” a que a escola se transformou. Não raro, ouvem-se, em encontro com os professores, alguns desejando voltar ao que era antes, com o código de menores, com muita repressão (Idem).

Em todo caso, as duas escolas por nós estudadas contrariam todas as expectativas alarmistas. É aí que centraremos a parte final do presente capítulo apresentando uma dimensão mais qualitativa dos nossos dados, onde os sujeitos falam porque gostam da escola, porque não gostam, o que os faz ficarem juntos todos os dias ali naquele espaço de convivência. Suas falas, alguns episódios relatados por eles, e observados por nós, ajudam a decifrar esse estranho enigma de convergência acima citado.

CAPÍTULO 4 – Fatos e Relatos

Ouvindo os estudantes da escola **Diamante** detectamos que, entre as razões para gostar da Escola, os alunos relacionam o fato de “*morarem perto e poderem vir a pé para escola*”, o que tem forte impacto na economia doméstica. Valorizam a infraestrutura, simbolizada, sobretudo, pelo ginásio poliesportivo e o campo de futebol. Referem-se aos professores como sendo “legais” e, por fim, eles e seus pais consideram a Escola “boa”.

Por sua vez, os professores alegam a facilidade de acesso, para permanecerem na Escola. Embora não seja o único fator apontado por eles, este não deixa de ser importante, considerando que a escola está localizada bem distante do centro da cidade. Muitos atribuem tal permanência, no entanto, ao fato de se sentirem, como alguns deles dizem, “*valorizados pelos alunos e comunidade*”. É interessante observar, neste grupo, que dos onze professores ouvidos, cinco estão na escola desde sua fundação.

Mas o que estaria atraindo os alunos naquela escola? Acreditamos que sejam suas condições.

A escola oferece da educação infantil ao ensino médio e, com isso, a possibilidade de permanência dos alunos por um tempo relativamente longo na Escola, o que aumenta a expectativa dos professores e dos alunos quanto à possibilidade de um trabalho continuado.

Como dissemos anteriormente, uma característica importante do ensino na Escola **Diamante** é a preocupação com o planejamento e a existência de um projeto político pedagógico definido pelo coletivo de professores, no início do ano. A coordenação pedagógica organiza reuniões semanais com os professores de cada ciclo e, a cada quinze dias, reúnem-se os professores dos vários ciclos que atuam no mesmo turno. Segundo a coordenadora do turno:

“Os mecanismos de enturmação dos alunos levam em conta os critérios de idade e o histórico dos alunos, pois boa parte deles permanece na Escola por um tempo bastante longo, uma vez que aí são oferecidas, praticamente todas as modalidades da educação básica, do infantil ao ensino médio.”

Para 2004 foram estabelecidos três eixos para o trabalho:

- a alfabetização como meta para todos os ciclos, inclusive os já alfabetizados (2º e 3º). (atualmente uma turma de 18 alunos participa de projeto em tempo integral)
- a violência, porém, numa perspectiva de defesa dos alunos, vistos pelos professores, como vítimas de um quadro de violência doméstica e social muito acentuado na região da escola
- as relações com a comunidade, incluindo estratégias como adequação dos horários de reunião à disponibilidade dos pais.

Uma iniciativa desenvolvida pela Escola, há alguns anos, e que parece ter um forte impacto nas suas relações com a comunidade é o fornecimento de merenda aos alunos e seus familiares durante o período de férias escolares. Esta é uma prerrogativa das escolas municipais, bastando que suas Direções acionem os órgãos responsáveis pelo abastecimento das escolas.

Como vimos nos gráficos acima, as relações entre os alunos é bem avaliada, tanto por eles, quanto por seus professores. Embora se mostrem ríspidos e usem com frequência xingamentos e palavrões, as interações parecem ser facilitadas pelas instalações da Escola. Existe grande disponibilidade de áreas livres e equipamentos esportivos, como quadras e campo de futebol, além de corredores amplos e banheiros bem equipados. Os alunos mais novos, da educação infantil, têm um espaço próprio, separado do prédio onde estudam os alunos do ensino fundamental.

As relações entre professores e alunos são consideradas positivas pela maioria dos dois segmentos, que as avaliam como boas ou muito boas,

Entre os alunos que declaram ter sofrido violência na Escola, 25 ao todo, apenas 01 responsabiliza os professores, afirmando: que *“fui agredido moralmente por uma professora”*. Quanto às ações contra professores, registramos algumas relatadas pelos alunos:

“Teve uma aluna da nossa escola que quase bateu no professora; teve também, um aluno marginal brigando com o professor de arte no ano passado

A escola **Avenida** atende no primeiro e segundo turnos, que funcionam pela manhã e à tarde, crianças do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. São alunos com as idades entre seis e dez anos. No turno da noite, até o final de 2003, a Escola se dizia uma “escola de EJA”, condição que não foi reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação e que a obrigou a reorganizar-se para oferecer o ensino regular noturno para alunos maiores de 14 anos.

Embora a diretriz pedagógica do município tenha estabelecido a organização por ciclos, tanto os alunos quanto os professores se referem à organização tradicional e se dizem da “*quinta*” ou da “*sexta*” séries.

Considerando a organização da escola **Avenida**, a grande maioria dos alunos do ensino noturno apresenta uma defasagem de, no mínimo, dois anos entre idade e série em que estão agrupados. A idade mínima de 14 anos para o aluno matricular-se no ensino noturno é uma exigência recente. Até 2003, a escola só oferecia o ensino fundamental de 5^a à 8^a série no turno da noite, e muitos dos alunos que terminavam o segundo ciclo, com 12 ou 13 anos de idade, continuavam na Escola estudando à noite, juntamente com os adultos.

Esta é uma situação, no mínimo, intrigante: uma escola com, praticamente, 50 anos de funcionamento, e que não oferece o ensino fundamental completo no diurno.

Até 2002, as famílias da região, caso quisessem matricular seus filhos no terceiro ciclo do ensino fundamental, em escolas municipais, teriam que fazê-lo em estabelecimentos bem distantes, que dependem de gastos com transporte e da disponibilidade de vagas nestas escolas, geralmente muito procuradas, por estarem localizadas na área central da cidade. Muitos alunos saíam da Escola da **Avenida** assim que terminavam o 1^o ou 2^o ciclos, mas acabavam voltando, devido aos custos com transporte, principalmente.

Os alunos adultos, em sua maioria, interromperam os estudos por um tempo que varia bastante, podendo chegar a dez anos ou mais.

Segundo a Coordenadora, a enturmação segue uma lógica muito própria. Esta leva em conta, principalmente a idade. Entretanto, na prática não foi isso que observamos. Misturam-se as faixas etárias e, quem nos explica essa mistura é a diretora. Esta defende o ponto de vista de que alunos *“mais velhos”* funcionam como inibidores da indisciplina e que: *“alguns, que dão mais trabalho, melhoram cem por cento, quando são colocados entre alunos mais velhos”*. (nota de campo)

Por outro lado, segundo estas mesmas fontes, os alunos adultos principalmente os que estão nas séries iniciais, sentem-se muito constrangidos com a presença dos mais novos quando têm de expor suas dificuldades de aprendizagem, perante eles.

O motivo que leva os alunos da escola **Avenida** a gostarem dela está muito relacionado com a percepção deles em relação aos professores. Estes, para maioria dos alunos são *“legais”*.

Já o principal motivo apresentado pelos alunos para não gostarem da Escola é a *“falta de organização”*, traduzida por eles como *muitas aulas perdidas durante a semana, pela presença de muitos alunos que não querem estudar e que só fazem perturbar as aulas e ainda pelas faltas dos professores que, também, “cobram muito num dia e no outro já não cobram nada”*.

Era muito comum, segundo os alunos, noites com apenas uma ou duas aulas e, o que era ainda pior: acontecia de ficarem sem aulas enquanto *“os professores, fica um tanto, lá na sala deles. Por que é que eles não vêm substituir os que faltaram?”*

Da mesma forma, criticavam, enfaticamente, o fato de serem dispensados quando havia reuniões dos professores.

Enquanto durou a observação, pude verificar que, de fato, a suspensão das aulas era algo recorrente na escola da **Avenida**. Os motivos: além das reuniões internas e externas dos professores, pude observar: a explosão de bombas, invasões, acontecimentos no entorno como, por

exemplo: o assassinato de um jovem morador da vizinhança. E, muitas vezes, a chuva. Esta, quando era forte, inviabilizava o trabalho na escola.

Também a falta de intervalo para o recreio, entre as aulas, era muito reclamada pelos alunos que consideravam isto um fator de “*stress*”. O recreio serviria para “*relaxarem*”, “*fumar um cigarro, conversar um pouco com os colegas*”.

Para os alunos a escola **Avenida** era passível de organização e tinham sempre sugestões sobre como melhorá-la.

Estudos feitos no Brasil e no exterior têm demonstrado que as expectativas positivas por parte dos professores, confiança na capacidade de seus alunos e uma forte participação da comunidade são ingredientes que criam uma melhor atmosfera na escola (Forsyth e Talerico, 1993; Grisay, 1993; Johnson, 1999, apud Blaya, 2002; Soares 2002)

De uma perspectiva complementar, outros estudos concluem que, quando os alunos não têm maneiras de se fazer notar e apreciar por seus colegas e pela comunidade escolar, um modo de adquirir status ou de reagir a rótulos negativos é se comportar mal (Nijboer e Dijksterhuis, 1983, apud, Blaya, 2002).]

Não obstante, como vimos nos gráficos acima, o relacionamento entre alunos e professores é avaliado positivamente pela maioria dos dois segmentos: 49,2 % dos alunos declararam que é muito bom e 77,8% dos professores consideram-no bom.

Os alunos nos pareceram um pouco mais críticos que seus professores, na avaliação que fazem da qualidade do relacionamento com seus pares, no interior das escolas. O que poderia ser explicado tanto pelo fato de que eles têm mais oportunidades de interagir com maior frequência e intensidade nos diferentes espaços da Escola, quanto pelo fato de os professores se relacionarem com os alunos quase que exclusivamente nas salas de aula, onde as interações são, sistematicamente, reguladas.

O que os alunos reclamavam dos outros colegas é que muitos vinham à escola “*só p’ra perturbar*” e “*atrapalhar quem quer estudar*”. Da mesma forma, reclamavam muito dos alunos que ficavam nos corredores.

Quanto ao desejo de aprender, o que os alunos mais reclamavam era da falta das aulas de Educação Física. Não apenas os alunos mais novos, também entre os adultos. Inclusive as senhoras alunas reclamavam de atividades mais interessantes que “*só as aulas*”. Para os rapazes, as aulas de Educação Física aumentavam as chances de poderem jogar futebol na Escola.

Outra variável importante refere-se às relações entre os alunos e os funcionários. No caso da escola **Avenida**, estas nos pareceram um pouco mais tensas que com seus professores, pois: 13,3 % (cf. tabela em anexo) dos alunos consideram ruins ou muito ruins o relacionamento com os funcionários. Talvez pelo fato dos porteiros e vigias cumprirem, também, funções disciplinares, como controlar os alunos nos corredores ou no portão da escola.

Na escola **Diamante**, estes percentuais são bem mais baixos, apenas 3,0 % dos alunos reclamam das relações com os funcionários.

Para dar um exemplo das diferenças na organização das duas escolas, lembramos que na escola **Diamante**, os porteiros, ao contrário da escola **Avenida**, não eram obrigados a fiscalizar os uniformes, uma vez que, embora adolescentes, seus alunos não eram, em qualquer época do ano, impedidos de entrar por falta de qualquer peça do uniforme.

Entretanto, na escola **Avenida** a exigência para que os alunos se apresentem uniformizados é justificada pela necessidade, segundo a organização da Escola, de distinguir os alunos dos “*invasores*”, facilitando o controle. O resultado é quase inócuo, uma vez que existem outras maneiras de entrar na escola, e alguns jovens não se acanham em pular o muro ou passar a camisa para o amigo que se encontra de fora vesti-la e passar, como se fosse aluno, pelas Coordenadoras e porteiros encarregados da vigilância.

Voltemos à análise dos episódios tidos como violentos, As brigas entre alunos que pude observar durante as visitas à escola **Diamante** derivavam, sobretudo, das brincadeiras durante o recreio. A intervenção nestes casos foi bem rápida, uma vez que os recreios eram, relativamente, bem monitorados pelas Coordenadoras.

Na Escola **Avenida**, por sua vez, alguns episódio parecem ter provocado um grande impacto sobre os alunos que os citam como tipos de

violência presenciada na escola. Não deixaram de mencionar, por exemplo, o “*corredor da morte*” organizado por alguns alunos contra dois professores, meses antes. E, além disto, o episódio chamado de “*quebradeira*” que se refere a uma ação registrada no mês de abril e que provocou, praticamente, a destruição, pelos alunos, dos móveis de quatro salas de aula.

Visivelmente, na escola **Avenida**, a violência dirigia-se, principalmente, contra a instituição e contra os professores. Ainda que, entre estes, majoritariamente as brigas sejam citadas como os tipos de violência mais comuns. A estas, seguem-se as bombas, a depredação, as agressões físicas e verbais contra professores..

De fato, durante o período que visitei a escola **Avenida**, não registrei nenhuma briga de alunos. As invasões, ao contrário, eram constantes, assim como um ambiente visivelmente desorganizado, com a presença de muitos alunos nos corredores durante as aulas. Esta presença de alunos nos corredores era um problema que já duravam alguns anos e já se instalara na rotina da escola, influenciando decisivamente sua organização, ao exigir que uma das coordenadoras pedagógicas, ao invés de atuar na organização do trabalho pedagógico, funcionasse como “*Coordenador de Corredor*”, encarregado de controlar os “*alunos de corredor*”.

O sentimento de insegurança observado entre os professores se devia, em grande parte, à presença insidiosa dos alunos nos corredores “*matando aula dentro da escola*” e perturbando a ordem ou, o que era ainda mais grave, à presença de “*invasores*” que chegavam a adentrar as salas durante as aulas, em flagrante desrespeito à sua autoridade.

Estas invasões tinham um padrão semelhante ao descrito por Fukui (1992) e aconteciam mais de uma vez por semana. Nestas ocasiões, as estratégias utilizadas pela escola iam desde as tentativas de persuasão pela “*Coordenadora de Corredor*” à suspensão das aulas ou acionamento da polícia.

O sentimento de insegurança na escola **Avenida**, também se manifesta na dificuldade dos professores interagirem com os alunos em lugares como a cantina ou os corredores, restringindo os encontros àqueles

acontecidos dentro das salas, durante as aulas. Rotineiramente eles permaneciam na sala dos professores, durante todo o tempo em que estavam fora das salas de aula. Não havia, no grupo, professores que tomassem a merenda junto com os alunos ou que, simplesmente, circulasse entre estes nos horários livres. Estes movimentos talvez fossem dificultados pela falta de espaços de convivência mais adequados que os corredores, neste caso, o único espaço disponível para os encontros informais.

Quanto à importância destes momentos vale a citação de uma observação colhida por Blaya (2002). Segundo a autora:

“Relações de confiança têm maiores probabilidades de acontecerem entre alunos e professores se estes passam algum tempo juntos, em base individual ou em pequenos grupos, e se eles participam juntos de atividades recreativas e de tutoria... ou mesmo de matérias acadêmicas que não são curriculares. A ampliação da relação professor/aluno além do ensino de uma única matéria permite que tanto os alunos quanto os professores conheçam e compreendam melhor. Contatos mais estreitos ajudam a desenvolver um senso de fazer parte e de responsabilidade recíproca maiores do que os que são possibilitados pelos papéis fragmentários e passageiros” (Newmann, 1989, apud Blaya, 2002)

Embora, se reservasse uma noite da semana para as chamadas “oficinas”, isto não garantia a maior participação de alunos ou dos professores. As mudanças no horário e a justificativa de oferecer uma atividade diferente das aulas ainda não são bem aceitas e o resultado mais evidente disso tem sido uma altíssima taxa de infreqüência nos dias das oficinas.

Nestes momentos, também se evidenciam as dificuldades de trabalhar com um alunado de faixas etárias tão distintas. Entre os alunos mais velhos, por exemplo, as expectativas quanto às funções da escola são bem mais conservadoras. Para os “pés-na-cova”, que é como estes alunos se chamam, as oficinas representam “bagunça” e “perda de tempo”. Já os alunos mais novos, de fato, nestes dias, ficam bastante agitados e motivados e circulam entre uma e outra sala onde funcionam as oficinas.

O recurso, que é a utilização de oficinas pedagógicas, se encaixa num modelo de intervenção cujo enfoque tem sido a melhoria do clima escolar aliada ao incentivo da participação da juventude em programas relacionados com arte, cultura, esporte e lazer (Abramovay, 2003).

Como vimos anteriormente, o relacionamento entre os professores é considerado bom ou muito bom pela maioria dos professores da escola **Avenida**. Na escola **Diamante**, embora nenhum dos professores considerasse muito boas as relações com seus pares, 58 % as consideravam boas e 42 % mais ou menos.

Estudos realizados na França (Debarbieux, 1996), evidenciaram a importância dos conflitos da equipe de professores para a instalação de um clima mais propício à ocorrência de violência nas escolas. De acordo com estas pesquisas, estes conflitos de equipe remetem à questão da liderança da escola representada, neste caso, pelos “chefes” dos estabelecimentos e que corresponderiam aos nossos Diretores e Vice-diretores de escolas.

A liderança das diretoras tinha características diferentes nas duas escolas. Na **Diamante**, a Diretora e a Vice distribuíam, de forma bastante mais equilibrada, as questões administrativas e as pedagógicas e, através de rodízio, compareciam de forma sistemática aos três turnos de funcionamento da Escola.

Na escola da **Avenida**, diferentemente, a Diretora respondia praticamente sozinha pelo noturno e concentrava funções administrativas, pedagógicas e disciplinares. Entretanto este fato não lhe tirava o papel de líder.

Para finalizar, apresentaremos um episódio que mostra como liderança da direção pode ser fundamental para coesão dos professores e para a construção de uma cultura de convivência pacífica.

4.1 - Múltiplos olhares sobre um evento infeliz: “A Quebradeira”

Segunda feira dia 05 de abril de 2004

A escola esteve fechada desde quarta-feira passada, dia em que, durante uma tempestade um grupo de alunos não identificados quebrou móveis e janelas de vidro de quatro salas de aula. A ação durou uns vinte minutos, desde que as luzes se apagaram até que os professores pudessem sair das salas com seus alunos, quando a iluminação foi reativada. A confusão foi muito grande, mas não foi generalizada ficando restrita ao bloco “de baixo”, que reúne as turmas do ensino regular noturno. Turmas mais jovens, portanto, que as do bloco “*de cima*”, que reúne os alunos da EJA. Era uma divisão estratégica e visava manter um controle maior sobre as turmas mais difíceis mantendo-as mais próxima das salas da administração e dos professores. Chovia torrencialmente. A chuva expôs todas as falhas e inadequação do espaço físico escolar. Os corredores e as salas de aula da escola **Avenida** foram invadidas pelas águas da chuva.

Como se pode perceber, estamos diante de um episódio no qual o patrimônio da escola foi destruído supostamente pelos próprios alunos; diz-se supostamente porque estes não foram identificados. Em geral, a literatura sobre assunto apresenta eventos de depredação como escolar referindo-se a agentes externos, habitualmente chamados, no senso comum, de “invasores” (GUIMARÃES, op.cit). As explicações focalizam sempre certo fechamento da escola para a comunidade, mostrando que os estabelecimentos escolares não se abrem a outras experiências, não se deixam ver pro dentro, e assim por diante (ABRAMOVAY e RUA op.cit).

Entretanto, como vimos, segundo os professores, o episódio da quebradeira não foi provocado por agentes externos, mas sim por agentes escolares.

Isso levou a escola **Avenida** a realizar reuniões com todo o corpo docente para discutir o episódio que, segundo soubemos mais tarde, manteve alguns professores e alunos em estado de total de ameaça e vulnerabilidade.

Os relatos que apresento em seguida têm por base registros que fiz, por escrito, de uma reunião com a presença de aproximadamente trinta pessoas. Um ambiente onde a palavra é muito disputada, e, por diversas vezes um dos *atores* se apoderava dela e expressava

preocupações/observações que mudavam completamente o curso da discussão. O que às vezes se dava com o pronunciamento de uma única frase. Talvez não seja difícil imaginar o reencontro de um grupo tão grande e diverso depois de uma experiência coletiva tão marcante.

No meu entender, esta seria, do ponto de vista de Giddens, uma “*situação crítica*”, pois aí estariam presentes “as circunstâncias de disjunção radical e de tipo imprevisível, que afetam uma quantidade substancial de indivíduos, situações que ameaçam ou destroem as certezas de rotinas institucionalizadas (Giddens, 1989)”.

Lembramos que, para esse autor, é nesta situação que emergem conteúdos da experiência, que não conseguiram transformar-se em linguagem discursiva consciente. Por conseguinte, elas podem aparecer sob a forma de impulsos, de atos não controlados racionalmente.

Reconhecendo a gravidade e as marcas que uma experiência como a daquela noite pode imprimir em um grupo ou em indivíduos, e, com todo o cuidado de evitar os julgamentos e interpretações feitas de forma a valorar uma ou outra atitude, fiz o registro de todos os desdobramentos que o fato provocou. Assim, acompanhei numa seqüência: a reunião dos professores no dia 05/04, quando retornaram para a Escola; com a Gerência Regional de Educação, em 06/04; com os professores novamente para planejarem o trabalho a ser feito nos próximos dias. Reunião com “comunidade”, Gered (Gerência regional de Educação) e Escola em que se aprovou uma proposta pela criação de uma Associação de Pais e Mestres e a convocação de Assembléia Escolar com presença dos alunos, representantes da comunidade e Gered. Esta série de reuniões alterou significativamente o cotidiano. As aulas estiveram paralizadas por mais de uma semana, até que algumas exigências dos professores (lâmpadas de emergência) fossem atendidas, quebrando a rotina e o “costume” do grupo de tratar como casos isolados, acontecimentos semelhantes, segundo alguns professores.

Voltando à reunião do dia 5, a diretora abre o debate retomando as avaliações do evento que ficou conhecido como “*a quebradeira*”. Segundo ela,

nos dias posteriores ao evento, “pais estiveram na escola para protestar contra a suspensão das aulas. E ficaram chocados com o estado das salas de aula.”

Este relato mostra, diferentemente do que se tem dito, que os pais se preocupam sim com a suspensão de aulas. Que fique bem claro que se trata de uma escola pública, e um equipamento público que eles reconhecem como sendo deles.

É aí que reside a preocupação inicial da diretora, a saber: “se o equipamento social é da comunidade” por que os alunos membros dessa comunidade o depredam. Diante dessa situação a questão que a diretora fez aos professores foi: “*se a comunidade está se rebelando contra um serviço que é dela, estou convocando as lideranças para as saber se estamos andando no caminho torto que não serve à comunidade*” (nota de campo)

É preciso observar que a fala da Diretora foi sempre recortada com comentários dos colegas, e que esta calma e organização só duraram até o momento em que algumas imagens foram sendo recuperadas pelos professores que, depois de cinco dias, se encontravam pela primeira vez.

Professora 1: (pede a palavra) *não está fácil trabalhar aqui. Foi deprimente..*

Diretora. *Foram nossos alunos que fizeram isto. Nós tivemos uma invasão logo de início, mas todos os estranhos foram retirados e não havia nenhum invasor na hora*

Professora 2: *acho que tinha estranho sim*

Professor 3: *É coisa de meia dúzia de alunos.*

A seqüência das falas deixa entrever que a perplexidade do corpo docente e da direção reside no fato de que o evento teria sido produzido por alunos e não por pessoas estranhas à escola. Esta, talvez, seja um dos maiores problemas a ser enfrentado, pois ter de reconhecer que foram os alunos é ter de reconhecer que a escola falha em seu projeto de inclusão. Mas como podemos ver nas falas acima, não há concordância acerca dessa

hipótese, pois alguns professores compartilham da idéia de que “é uma meia dúzia de alunos que fez isso”.

Mesmo tendo sido produzido por alunos da escola, há professores que acreditam que estes alunos foram influenciados por pessoas de fora da escola. O que os faz pensar assim é o fato de haver um grande número de alunos que não assistem às aulas, ficam no “corredor”. Estes alunos são influenciados por pessoas que não estão sob o regime disciplinar da escola. Não tendo de comprometer-se com as regras da instituição. Há um consenso entre professores, alunos e funcionários que estes “alunos de corredor” são os responsáveis por todos os “problemas de indisciplina, de perturbação da ordem e da violência” (nota de campo).

Seja isso verdade ou não, o certo é que essa forma de julgar os “alunos do corredor” acabou interferindo no próprio trabalho de organização escolar. O Coordenador pedagógico foi transformado em “coordenador de corredor”, que junto com a “coordenadora do turno”, era responsável pela disciplina na escola. Posição apoiada integralmente pelos professores, para quem, “seria impossível trabalhar sem o controle do movimento nos corredores” (nota de campo).

Em todo caso, essa forma de gestão da disciplina se apresenta bastante rotinizada. Diariamente, a “aula” começa com um ritual de passagem pelo portão, onde se posicionam os Coordenadores, vigias e, às vezes, a Diretora, tentando controlar a entrada, barrando os que não são alunos. Para isso exigem, a partir de uma determinada época do ano, que os alunos estejam uniformizados para entrarem na escola, com a justificativa de que o uniforme serve para distinguir alunos de não-alunos. A identificação do *invasor* como sendo alguém que representa um perigo e tem a intenção de prejudicar a Escola é posta em dúvida quando alguns alunos jogam por cima do muro as camisas de uniforme para amigos que se encontram do lado de fora se vestirem e, assim, entrarem na Escola.

Talvez um dos assuntos mais espinhosos não seja tanto o evento em si, mas que ele tornou-se explícito, ou seja, o que, em uma situação crítica, para falar como Giddens, pode emergir. Emoção e atitudes latentes que são

liberadas nessas situações. Os professores se dão conta que, entre eles não há um espírito de solidariedade. Uma das condições importantes para o funcionamento de uma “Escola Eficaz”, é a constituição na escola de um corpo de profissionais que se sintam e se considerem enquanto tal. Não se trata de um grupo de pessoas que estão ali, na docência, movidos exclusivamente pelo amor à causa, mas profissionais que têm um saber competente que pode ser colocado a serviço do conhecimento, da socialização do conhecimento (Soares et alii op. cit.). O desafio é saber como essas competências agem no coletivo formando uma comunidade ética com espírito de solidariedade.

O evento da quebradeira deixou exposto que, diante de uma situação ameaçadora, prevalece o espírito do “salve-se quem puder”. A denúncia vem da professora de Artes.

“(…) um absurdo. Professores e guardas escondidos na sala dos professores. Foi muito pior ter saído das salas e ver os colegas se escondendo e abandonando a gente lá nas salas” (nota de campo).

- Professora 2:

“Eu fiquei quieta com os meninos até que a sala foi invadida e o barulho ficou insuportável. Imaginei um aluno entrando com um pedaço de vidro na mão. Fui salva pelo Márcio (aluno) que levou a gente até a sexta série C, na sala da E., que tinha alunos, mas estavam quietos. Telefonamos de lá para a Polícia Militar que informou já ter sido avisada da ocorrência. A partir daí, percebemos os outros indo para a outra sala. No bloco de cima a quebradeira foi maior.”

Medo e tensão produzem visões diferentes do evento. Os professores não tinham certeza do que viram ou ouviram, muito menos do que sentiram. Uma das docentes explicava o episódio segundo seus sentimentos: “os alunos

não tinham intenção de machucar, se quisessem tinham machucado muita gente. Foi vandalismo, coisa de adolescente”.

A fala pouco refletida deixa sair estereótipos do tipo acima proferido, em que o vandalismo é visto como atributo da violência. Alguns estudos sobre delinqüência juvenil apontaram a adolescência como uma fase propensa a esses tipos de agressões, seja motivado, no caso dos rapazes, pela testosterona, seja em função de bruscas mudanças psicológicas (FARRINGTON, op. cit.).

A professora conclui seu desabafo apontando, também, o abandono dos colegas. Diz ela: “o barulho era insuportável, não era coisa de pouca gente não. Fiquei admirada quando voltamos e vi tão pouca gente na escola. Os professores tinham ido embora” (nota de campo).

A reação do professor de matemática foi contundente: “coloco minha segurança em primeiro lugar. Fui o primeiro que saí da escola. Eu que não vou ficar lá embaixo enfrentando aqueles marginais (...) Se tivesse uma colega gritando lá embaixo, eu sinto muito, ela ia ficar lá embaixo, porque eu ia ficar aqui em cima”.

Uma outra professora que foi embora, justificando-se de ter feito, disse: “Desci sem saber o que estava acontecendo (...) fui ao estacionamento encontrei o professor de matemática e perguntei é pra ir embora? Ele respondeu: ‘é!’ ”.

Outra professora que foi embora na hora da quebradeira se justifica: “tava molhada daquela água de chuva horrorosa, eu queria ir pra casa tomar um banho”. A professora repete duas vezes esta frase.

A professora de artes, inconformada, retruca: “os professores saíram antes dos alunos” (nota de campo).

O professor de matemática inclui sua posição, dizendo: “olha tanto eu gosto dos alunos que estou aí todo dia. Mas não sou igual professor que fica aí esperando para levar cadeirada. Tem uns seis aí (alunos) que falaram que vão me pegar. Eu vou ficar lá embaixo?”.

A conversa vai esmorecendo com o sentimento de fraqueza. Arremata a professora de Artes: “ficamos em pânico e não conseguimos sair (...) a sensação de impotência foi muito grande”.

A reunião só não desandou por força da liderança da diretora que retoma a palavra e tenta despertar o espírito de coesão do grupo:

- “Foi uma ação maior do que a gente podia esperar. Estamos num momento de união, temos crescido como coletivo, apesar dos resquícios, mas a gente já subiu alguns degraus no relacionamento da equipe, não podemos deixar ter um retrocesso no relacionamento. O que vai ser importante a gente discutir com a Prefeitura? É nisso que temos que pensar agora”.

Como vimos, é grande o esforço da Diretora da Escola na tentativa de manter a liderança entre o grupo. Tece elogios tentando valorizar o sentimento de união, bastante abalado, naquele momento, pela “denúncia” de que professores e guardas, além da Diretora, ficaram impassíveis na sala dos professores, deixando colegas nas salas de aula entregues à própria sorte.

Difícil não ceder à tentação de culpar os professores e professoras que abandonaram as salas-de-aula ou a escola antes dos alunos ou os que se protegeram na sala dos professores. Mas de que serviria recriminá-los? Não seria mais produtivo refletirmos sobre a importância das experiências na formação profissional do professor, podendo percebê-lo como “um agente intencional, que tem razões para suas atividades e também está apto, se solicitado, a elaborar discursivamente essas razões (inclusive mentindo a respeito delas)”? (Giddens, 1989. p: 2).

Por exemplo, a declaração do professor de matemática: - “Se tivesse uma colega gritando lá embaixo ele iria embora assim mesmo?” Soa, inicialmente como “falta de ética”. Entretanto, há pouco mais de um mês, ele e o professor de história foram vítimas de um “corredor da morte” organizado por alguns alunos. Em relação a esse fato não houve qualquer solidariedade dos outros professores. Na ocasião, tivemos oportunidade de conversar a sós com

o professor de matemática. Ele me dizia já ter sido militar e que alguns ensinamentos ele nunca se esquecera. Considerava uma “burrice” acender um isqueiro ou uma vela na escuridão, pois assim seria identificado e atingido, e que seria um gesto de heroísmo desnecessário confrontar com os alunos ou permanecer na Escola às escuras. E, como bem lembra a Diretora da Escola, o sentimento de união é ainda incipiente entre o grupo. Não se poderia afirmar que permanecer nas salas de aula foi uma atitude deliberada de alguns professores, e que esta seria mais acertada que a retirada do professor de matemática. A retenção dos professores, por tanto tempo, nas salas-de-aula e a incapacidade dos vigilantes de resgatá-los, serve para denunciar falhas enormes no esquema de segurança da Escola, além da falta de outros dispositivos ou sujeitos mediadores capazes de intervir.

Pensando no “ritmo” da reunião, alternavam-se os momentos de tensão com a exposição das fraturas do grupo e os momentos de racionalização com a discussão das sugestões que iam desde lâmpadas de emergência a cercas elétricas e aumento dos muros. A atuação dos vigias foi muito criticada. Segundo alguns professores, ficou patente que tais vigias não protegiam o patrimônio, os alunos ou os professores e que sentiram tanto medo quanto estes.

- “Qual o trabalho que vamos fazer com os alunos?”

- “A gente podia fazer um mural com fotos da quebradeira.”

- “E a turma do corredor. O que fazer com eles correndo aí pela escola a noite toda com a Coordenadora atrás. O que fazer com eles? Que projeto desenvolver? O que fazer?”

Neste momento, houve um pequeno ensaio de tentar identificar os alunos que participaram da quebradeira. O exercício foi abandonado devido ao alto grau de incerteza das identificações feitas no escuro e de longe, ou seja: sem que se vissem os suspeitos.

A Diretora faz alguns esclarecimentos sobre o início das obras de reforma da Escola anunciada há vários meses pela PBH, através de placa

instalada na fachada da Escola. A proposta de aumentar o muro ganha muita força neste momento, juntamente com a idéia de que: “o noturno precisa de segurança diferenciada.”

Alguns professores lembram que, apesar de tudo, não foram agredidos e nem tiveram seus carros danificados.

- *“O projeto Rede pela Paz, nós não sabemos o que fazer com ele, é muito devagar.”*
- *“Por que não começou até hoje?”*
- *“Nós não abraçamos o projeto”*
- *“Só vai ter disciplina com o pedagógico acompanhando. A gente arreda os alunos do cantinho, quando cê sai, eles arredam pro cantinho de novo.”*
- *“É preciso uma campanha de valorização da Escola.”*
- *“Se ficar nessa conversa aí do pedagógico...”*
- *“Quantas escolas já deram conta?”*
- *“Aqui é diferente”*
- *“O projeto não andou”*
- *“A prefeitura tem que tomar uma posição com esses meninos que dão problema.”*
- *“Ela fecha a escola, mas não põe pra fora os alunos.”*

Ao voltar à Escola da **Avenida**, em setembro, depois de quase dois meses sem visitá-la, conversei, por telefone, com a Coordenadora. Ela avisou-me de que eu deveria me preparar para a baixíssima frequência verificada na Escola depois das férias de julho: *“(...) a Escola está um deserto... agora aqui tá uma paz que você nem imagina...”* e informou-me, ainda, que eu deveria ir no começo da semana, pois, a partir de quinta-feira, praticamente não havia alunos na Escola. Diante da sugestão de ir na segunda-feira para assistir às oficinas, ela me respondeu que devido ao baixíssimo *“quórum”* e às muitas reclamações dos alunos, tais atividades foram transferidas para as sextas-feiras.

Seis meses depois da ação seus efeitos ainda podem ser sentidos. Talvez estejam, agora, mais nítidos e definidos. A “*quebradeira*” do dia 31 de março, combinada com outros acontecimentos na região, era apontada por alunos e professores como causa direta para a brutal queda na frequência dos alunos à Escola. Um destes outros fatores seria o recrudescimento da “guerra”, que é como os alunos, principalmente, se referiam à série de homicídios registrados na região nos últimos meses. Outro fator seria, por outro lado, a recente iluminação do campo de futebol em frente, possibilitando os jogos à noite em horários que coincidem com o das aulas e atraem um grande número dos alunos, deixando vazia a Escola.

A pergunta que insistentemente me faço é: até que ponto uma “situação crítica” é capaz de alterar o ambiente, podendo provocar mudanças ou não na organização e funcionamento da Escola da **Avenida**? E esta era uma aposta naquele momento, quando havia uma forte defesa para que se usasse do episódio para “trabalhar com os alunos”. Imediatamente ao fato observamos uma intensa movimentação dos atores e a elaboração de “roteiros” com propostas que passavam pela mobilização dos alunos, dos seus pais, da comunidade e das instâncias da Secretaria Municipal de Educação. Um quase *frenesi*. Um estado de coisas marcado pelo entusiasmo de alguns que viam uma oportunidade de fazer “*sair do papel*” os projetos e, ao mesmo tempo, o ceticismo de outros quando afirmam que “*aqui é diferente*” e “*o projeto não andou*”.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O presente estudo reforçou em nós a seguinte idéia: mais importante do que quantificar e tipificar os tipos de violência escolar é compreender como construir uma cultura da paz que previna e proteja os agentes escolares e a própria escola de qualquer ato de violência e, ainda que forneça as bases para uma educação democrática, fundamentada em valores humanos e defensora dos direitos sociais e individuais.

O modelo teórico que utilizamos para compreender a realidade de duas escolas em Belo Horizonte mostrou-se eficaz no que se refere a captar percepções e julgamentos que fazem o dia a dia da escola. Medir o clima escolar mostrou-se fundamental para refutar algumas hipóteses dominantes no meio acadêmico e para desconstruir falsas expectativas fundadas em preconceitos seculares.

Com vimos nas páginas anteriores, o clima escolar nas duas escolas foi avaliado favoravelmente pela maioria dos agentes escolares. O fato de ambas estarem situadas em áreas de alta criminalidade não significa que elas não façam frente para neutralizar os efeitos de seu entorno, em seu cotidiano.

De certa forma, o estudo do clima escolar apontou-nos pistas que nos conduz à prevenção. Retornar os resultados desse estudo aos agentes escolares que dele participaram é condição *sine qua non*, pois é preciso que eles conheçam como, no conjunto, eles apresentam e julgam as escolas como um espaço viável, possível de convivência e entendimentos apesar dos episódios que as têm perturbado.

Sáimos desse trabalho com a sensação de que os episódios de violência ou e incivilidade são fatos isolados e passageiros. Não há por que pensá-los em termos estruturais.

O que se pensa sobre a violência escolar ou até o que a mídia escreve sobre ela não coincide com a percepção dos docentes e dos discentes. Isso nos leva a concluir, junto com Debarbieux (op.cit) que quando colocamos “*em perspectiva de curto e longo prazo*” a produção da violência escolar, somos

obrigados a ver que *“ela é um produto da história, não é uma simples explosão inesperada, ela é previsível, pois é construída socialmente”* (op.cit.p.87).

Ora, como diz o próprio autor, *“se a violência nas escolas é construída, ela o é lentamente. Porém também é construída de forma irregular e essa é certamente uma das chaves para a ação pública”* (idem, p.83)

Evitando cair no que seria uma espécie de determinismo ecológico, acredito que, em grande medida, as características do clima interno da Escola da Avenida poderiam estar associadas à inadequação de sua infra-estrutura, visivelmente dificultadora das interações sociais e do desenvolvimento de atividades educativas. Por exemplo: o que propiciou as ações como o “corredor da morte” contra os dois professores é, também, a existência de um corredor muito estreito e quase lúgubre, que serve de acesso as salas de aula de um dos blocos. A presença constante de alunos nos corredores poderia ser associada à total falta de outros espaços livres, como pátios ou jardins. O que poderia ser um pátio é utilizado como estacionamento pelos professores, a quadra é muito pequena e descoberta, não podendo ser usada em dias chuvosos, por exemplo. Aliás, a chuva é sempre um transtorno, os alunos não têm como sair das salas ou dos corredores, mesmo durante os intervalos, e a água acaba invadindo corredores e outras dependências da Escola.

Estas condições, sozinhas, não poderiam ser responsabilizadas pelo clima da escola e parece-nos que a existência ou não de um projeto político-pedagógico exeqüível tem importância fundamental na qualidade das interações sociais e acadêmicas. Nesta perspectiva, o projeto da Avenida é, sob muitos aspectos, bastante frágil. A começar pelo tipo de aluno admitido e o controle que a escola pudesse ter sobre isto. Da mesma forma, a escola não tem nenhum controle sobre a seleção dos professores que vão atuar aí. Embora esta seja uma questão delicada, principalmente quando se trata de escolas públicas, que políticas poderiam ser estabelecidas para a alocação de professores nas escolas localizadas em áreas consideradas difíceis? Que habilidades são requeridas destes profissionais?

Como organizar a escola para permitir o atendimento de um público de idades tão variadas?

Estes são fatores políticos que, certamente, condicionam os projetos pedagógicos das escolas.

A partir daqui um resumo das questões levantadas pela comparação entre as duas escolas.

Nas duas escolas pesquisadas foi possível observar algumas diferenças nas formas das equipes de professores se relacionarem. Na escola Diamante os encontros eram um tanto mais formais com reuniões mais freqüentes e planejadas. Eram visíveis as influências trazidas por alguns professores militantes e ex-militantes do movimento sindical (nota de campo). Praticamente todas as questões relacionadas à Educação na cidade repercutiam aí, trazidas por um dos professores, membro do Conselho Municipal de Educação. Isto parecia tornar a escola Diamante um pouco mais porosa e sensível e um tanto mais “acolhedora”, que é, como define uma das Coordenadoras, uma meta da escola.

Embora parecesse tenso e mais formalizado, o relacionamento dos professores da escola Diamante expunha de forma mais transparente suas divergências quanto às melhores orientações pedagógicas a seguir se tornando, por isso, um lugar muito mais carregado de significações políticas e ideológicas.

As relações entre os professores na escola Avenida remetiam-me, quase sempre, às idéias de Christopher Lasch sobre a mentalidade da sobrevivência e as diversas estratégias que cotidianamente assumimos para permanecermos vivos, inclusive, simbolicamente. Entre estas, estaria a combinação de conciliação e falta de cooperação que, segundo Lasch, foi chamada de fingimento, por Goffman, em seus estudos sobre a representação do eu na vida cotidiana (Lasch, 1986). Os encontros entre eles, eram sempre muito bem humorados, o estoque de piadas sempre renovado e que, muitas vezes ocupavam todo o tempo que estavam juntos. Estes encontros se reduziam, diariamente, ao início e final das aulas, e a falta de um recreio apontada pelos alunos como problemática parece ser, também, para os

professores que não dispõem de intervalos entre as aulas para conversarem e se distraírem. As reuniões com todos os professores que atuavam no turno eram, na maioria das vezes, extraordinárias, pois não eram previstas no calendário.

Os laços entre professores e comunidade são bastante frágeis e apenas um deles participa do Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente da região, que se reúne na escola e nenhum tinha experiência nos movimentos sociais ou da categoria.

Nas duas escolas pesquisadas, as direções parecem experimentar um nível bem baixo de desgaste. Uma notável condição para quem, hipoteticamente, estaria super-exposto por ser, ao mesmo tempo, o mediador principal dos conflitos, e representante do poder público municipal no interior do estabelecimento. Aos diretores das escolas cabe desde o registro da frequência dos professores o chamado, “*ponto*”; a dispensa de funcionários; as punições aos alunos e as decisões sobre o empréstimo da quadras para a comunidade, entre as muitas atribuições do cargo.

Terminamos essa dissertação retomando a epígrafe da introdução, pois ela traduz o imenso aprendizado que ainda temos de galgar para captar, com a sapiência de matuto, sinais do clima do dia a dia.

*“E as mariposas e os cupins-de-asa vinham voar ao redor da lamparina
... Círculo rodeando a lua cheia, sem se encostar...*

E começaram os cantos.

*Primeiro os sapos: “– Sapo na seca coaxando, chuva beirando”, mãe
Quitéria!... – Apareceu uma jia na horta, e pererecas dentro de casa,
pelas paredes...*

*E os escorpiões e as minhocas pulavam no terreiro, perseguidos pela
correição de lava-pés, em préstitos atarefados e compridos...*

No céu houve nuvens maiores, mais escuras.

Aí o peixe-frito pegou a cantar de noite.

A casca de lua, de bico para baixo, “despejando”...

Um vento frio, no fim do calor do dia...

*Na orilha do atoleiro, a saracura fêmea gritou pedindo três potes, três
potes, três potes para apanhar água.”*

BIBLIOGRAFIA:

- ABRAMOVAY, Miriam e RUA, M^a das Graças: *Violências nas Escolas*, Brasília, UNESCO, 2002.
- ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In: SEVERINO, Antonio: *Sociedade Civil e Educação*, São Paulo, Papirus, 1992.
- ARAÚJO, Maria Carla Ávila: *Vivências escolares de jovens de um bairro de periferia de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- BATISTA, Analía Soria e EL-MOOR, Patrícia Dario: Violência e Agressão. In CODO, Wanderley (Coord.) *Educação, Carinho e Trabalho*; Petrópolis, Vozes, 1999.
- BLAYA, C.: Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX e BLAYA: *Violência nas escolas e políticas pública* UNESCO, Brasília 2002.
- BEATO, C.: Relatórios de Pesquisa CRISP/UFMG, 2000.
- BECKER, Howard: *Outsiders Études de sociologie de la déviance*, Paris, H.M. Metaille, 1985.
- _____: *Uma teoria da ação coletiva*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1997.
- BERCOVICH, Alicia: *Os Jovens nas Trilhas das Políticas Públicas*, Min. Justiça, Brasília, 1998.
- BRESSOUX, Pascal: As pesquisas sobre os efeitos-escolas e os efeitos-professores *Revue Française de Pédagogie*, n.108, - julho-setembro, 1994. Pag. 91-137.

- BLOMART, Janine, "Evitando a violência no ambiente das escolas primárias"
In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (dir). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília, UNESCO, 2002.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio: *Cidade de muros: crime segregação e cidadania em São Paulo*. Ed. 34/Edusp, S.Paulo, 2000.
- CAMACHO, Luzia Mitiko Yshiguro: *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- CARDIA, Nancy. *Atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras*, Brasília, Min. da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- CHESNAIS, Jean-Claude: *Histoire de la Violence*. Éditions Robert Laffont, SA, Paris, 1981.
- COUTO, Karine Gusmão do: *Violência e escola: o que pensam os diferentes atores sociais sobre a intervenção policial na instituição escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2003.
- DE PAULO, Antonio (Editor): *Constituição da República Federativa do Brasil*, 14 ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DEBARBIEUX, Eric.: *La Violence em Millieu Scolaire: État des lieux*, ESF éditeur, Paris, 1996.
- DEBARBIEUX, Eric e BLAYA Catherine (orgs): *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, Brasília, UNESCO, 2002.
- DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (dir). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília, UNESCO, 2002.
- ECO, Umberto: *Como se faz uma tese*. Editora Perspectiva, São Paulo, 1989.
- ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales: *Oposição, Diversão e Violência na Escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte 2002.
- FARRINGTON, P. David: "Fatores de risco para a violência juvenil". In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA Catherine (orgs): *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, Brasília, UNESCO, 2002.

- FUKUI, Lia: "Segurança nas escolas". In ZALUAR, Alba: *Violência nas escolas*. São Paulo, Cortez, 1992, pp. 103-124.
- FUNK, Walter, "A violência nas escolas alemãs: situação atual". In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (dir). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília, UNESCO, 2002.
- GIDDENS, Anthony: *A constiuição da sociedade*. Martins Fontes Editora, São Paulo, 1989.
- _____ : *As conseqüências da modernidade*. Editora UNESP, 1991.
- GOFFMAN, Erving: *A Representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- GUIMARÃES, Áurea. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. S.Paulo, Coleção Autores Associados, Editora Campinas, 1996.
- GUIMARÃES, Eloisa: *Escola, Galeras e Narcotráfico*, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1998.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O., SPÓSITO, Marília Pontes: Iniciativas públicas de Redução da violência escolar no Brasil, *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*, março de 2002 n° 115.
- LASCH, Christopher: *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*, Editora Brasiliense, São Paulo, 1986.
- LATERMAN, Ilana.: *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas nem culpados*. Florianópolis, Letras contemporâneas, 2000.
- LEPOUTRE, David a cultura adolescente de rua nos grandes conjuntos habitacionais suburbanos, In MORIN, Edgar: *A Religação dos Saberes*. Ed Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2002.
- LIBÂNIO, Clarice de Assis: *Guia cultural das vilas e favelas de Belo Horizonte*. Secretaria de Cultura, Belo Horizonte, 2004.
- MAAKAROUN, Marília de Freitas: *Adolescência e Violência: Um estudo das características de adolescentes escolares supostamente normais e de suas probabilidades de risco e de proteção para a violência praticada e sofrida*. Dissertação de mestrado do Departamento de Saúde Mental da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas, 1999.

- MARTINS, José de Souza: Linchamento, o lado sombrio da mente conservadora *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, SP, v.8 n.2 outubro de 1996.
- MAZZOTTI, Alda Judith: *O método nas pesquisas naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. Ed. Pioneira, S. Paulo, 1998.
- MELUCCI, Alberto: *A Invenção do Presente*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2001.
- MOUFFE, Chantal: *O regresso do político*. Gradiva, Lisboa, 1996
- PAIXÃO, Antonio Luis: "Crime controle social e consolidação da democracia: as metáforas da cidadania". In REIS, Fabio Wanderley & O'DONNELL, Guilherme: *A democracia no Brasil: Dilemas e perspectivas*. S.P., Vértice, 1998.
- PERALVA, Angelina. : *Violência e Democracia. O paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- _____ : Escola e violência nas periferias francesas, *Contemporaneidade e Educação*, RJ, 1997.
- SOARES, José Francisco: (Coord) *Escola Eficaz: um estudo de caso de três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, GAME/FaE/UFMG, 2002.
- SPÓSITO, Marília Pontes.: (Coord) *Juventude: estado do conhecimento*, Relatório de pesquisa, INEP, 2000.
- _____ : Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, *In: Revista da faculdade de educação da USP - Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, jan/jun. 2001.
- TARDIF, Maurice: Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000; n.13.
- TOURAINÉ, Alain: *O Retorno do Ator*, Instituto Piaget, Lisboa, 1984.
- VELHO, Gilberto: *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas* 2.ed.- Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____ : *Nobres e Anjos. Um estudo sobre tóxicos e hierarquia*. Tese de doutoramento. São Paulo, FFLCH-USP, 1975)

WASELFISZ, Júlio J.: *Juventude, violência e cidadania. Os jovens de Brasília.*

São Paulo, Cortez Editora, 1998.

_____: *Recursos escolares fazem diferença?* Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

WIEVIOKA, Michel: O novo paradigma da violência. *In: Tempo Social – Revista de Sociologia da USP.* S. Paulo, maio de 1997, p. 5 – 41.

ZALUAR, Alba: *Violência e educação,* São Paulo, Cortez, 1992.

_____ Violência e crime. *In: MICELI, S. Org. O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995), Vol. 1, Antropologia, SP, Sumaré, 1999.*

_____ : A Máquina e a revolta. As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____ “Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização” *Perspectiva, Fundação Seade, SP.v. 13, n.3, 1999.*

Anexos

Escola Diamante (Tabelas sobre a percepção dos alunos)

Alunos que sofreram violência/Alunos que não sofreram

Alunos	1) Como você considera a sua escola				muito boa	n/r	Total
	muito ruim	ruim	Média	boa			
Sofreram violência	12%	4%	12%	60%	12%	0%	25
Não sofreram violência	1%	2%	22%	51%	23%	1%	108

Alunos	2) Como é o relacionamento entre os alunos					n/r	Total
	muito ruim	ruim	Médio	bom	muito bom		
Sofreram violência	0%	8%	24%	56%	12%	0%	25
Não sofreram violência	1%	3%	33%	44%	18%	1%	108

Alunos	3) as relações com seus professores e professoras são					n/r	Total
	ruins	não muito boas	mais ou menos	boas	muito boas		
Sofreram violência	8%	4%	16%	48%	24%	0%	25
Não sofreram violência	1%	3%	23%	38%	33%	2%	108

Alunos	4) As relações com a direção da escola são					n/r	Total
	ruins	não muito boas	mais ou menos	boas	muito boas		
Sofreram violência	4%	0%	32%	40%	24%	0%	25
Não sofreram violência	1%	5%	24%	41%	28%	2%	108

Alunos	5) As relações com os funcionários são					n/r	Total
	ruins	não muito boas	mais ou menos	boas	muito boas		
Sofreram violência	0%	4%	12%	60%	24%	0%	100%
Não sofreram violência	2%	1%	13%	41%	43%	1%	100%

Alunos	Ruins	Não muito boas	mais ou menos	Boas	Muito boas	N/R	Total	
Presenciaram violência	5%	2%	23%	39%	28%			
Ñ presenciaram violência	0%	4%	20%	41%	35%			

4) As relações com a direção da escola são:								
Alunos	Ruins	Não muito boas	mais ou menos	Boas	Muito boas	N/R	Total	
Presenciaram violência	4%	2%	30%	37%	24%			
Ñ presenciaram violência	0%	6%	18%	45%	31%			

5) As relações com os funcionários (porteiros, vigias, cantineiras, faxineiras), são:								
Alunos	Ruins	Não muito boas	mais ou menos	Boas	Muito boas	N/R	Total	
Presenciaram violência	1%	1%	52%	39%	42%			
Ñ presenciaram violência	2%	2%	6%	57%	33%			

6) Como voce considera a região onde a escola está localizada?								
Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa	N/R	Total	
Presenciaram violência	8%	23%	29%	22%	17%			
Ñ presenciaram violência	6%	39%	31%	33%	10%			

7) Existe violência em sua escola?								
Alunos	Demais	Muita	Mais ou menos	Um pouco	Nenhuma	N/R	Total	
Presenciaram violência	18%	13%	40%	28%	1%			
Ñ presenciaram violência	8%	14%	37%	29%	12%			

11) Na sua opinião, na sua escola se aprende:								
Alunos	Muito mal	Mal	Mais ou menos	Bem	Muito Bem	N/R	Total	
Presenciaram violência	2%	1%	19%	45%	31%			
Ñ presenciaram	6%	4%	14%	41%	35%			

violência								

Alunos que praticaram violência/Alunos que não praticaram (Diamante)

1) Como você considera a sua escola								
	Alunos	muito	Ruim	media	Boa	muito boa	n/r	total
	Praticaram violência	8%	4%	8%	52%	28%	0%	100%
	Ñ praticaram	2%	3%	23%	53%	19%	1%	100%

2) Como é o relacionamento entre os alunos								
	Alunos	muito ruim	Ruim	médio	Bom	muito bom	n/r	total
	Praticaram violência	4%	8%	24%	48%	16%	0%	100%
	Ñ praticaram	0%	4%	33%	46%	16%	1%	100%

3) as relações com seus professores e professoras são								
	Alunos	ruins	não muito boas	mais ou menos	Boas	muito boas	n/r	total
	Praticaram violência	8%	4%	24%	44%	20%	0%	100%
	Ñ praticaram	2%	4%	21%	39%	34%	1%	100%

4) As relações com a direção da escola são								
	Alunos	ruins	não muito boas	mais ou menos	Boas	muito boas	n/r	total
	Praticaram violência	4%	0%	36%	40%	20%	0%	100%
	Ñ praticaram	2%	5%	23%	41%	28%	2%	100%

5) As relações com os funcionários são								
	Alunos	ruins	não muito boas	mais ou menos	Boas	muito boas	n/r	total
	Praticaram violência	4%	4%	12%	40%	40%	0%	100%
	Ñ praticaram	1%	1%	13%	46%	38%	1%	100%

6) Como você considera a região que sua escola está localizada								
	Alunos	muito ruim	Ruim	média	Boa	muito boa	n/r	total
	Praticaram violência	28%	28%	16%	16%	12%	0%	100%
	Ñ praticaram	4%	19%	32%	27%	16%	2%	100%

7) Existe violência na sua escola								
	Alunos	demaís	Muita	mais ou menos	um pouco	nenhuma	n/r	total
	Praticaram violência	24%	4%	44%	20%	8%	0%	100%
	Ñ praticaram	13%	16%	37%	29%	5%	0%	100%

11) Na sua opinião, na sua escola se aprende								
	Alunos	muito mal	Mal	mais ou menos	Bem	muito bem	n/r	total
	Praticaram violência	0%	4%	28%	40%	24%	4%	100%
	Ñ praticaram	5%	2%	14%	43%	37%	0%	100%

Escola da Avenida (Tabelas sobre a percepção dos alunos)

Alunos que sofreram violência/ alunos que não sofreram

1) Como você considera a sua escola – Avenida							Totais:	Sim = 9	Nã 1
	Alunos	Muito	ruim	media	boa	muito boa	n/r	total	
	Sofreram violência	0%	11%	33%	44%	11%			
	Não sofreram violência	3%	9%	41%	30%	19%			

2) Como é o relacionamento entre os alunos								
	Alunos	muito ruim	ruim	médio	bom	muito bom	n/r	total
	Sofreram violência	0%	11%	44%	22%	22%		
	Não sofreram violência	3%	5%	35%	34%	24%		

3) as relações com seus professores e professoras são								
	Alunos	Ruins	não muito	mais ou	boas	muito boas	n/r	total

		boas	menos					
Sofreram violência	0%	0%	33%	22%	44%			
Não sofreram violência	1%	3%	18%	30%	50%			

	4) As relações com a direção da escola são							
Alunos	Ruins	não muito boas	mais ou menos	boas	muito boas	n/r	total	
Sofreram violência	0%	0%	33%	0%	56%			
Não sofreram violência	3%	0%	25%	38%	36%			

	5) As relações com os funcionários são						
Alunos	ruins	não muito boas	mais ou menos	boas	muito boas	n/r	total
Sofreram violência	0%	22%	22%	22%	33%		
Não sofreram violência	6%	7%	20%	40%	28%		

	6) Como você considera a região que sua escola está localizada							
Alunos	muito ruim	ruim	média	boa	muito boa	n/r	total	
Sofreram violência	0%	22%	11%	44%	22%			
Não sofreram violência	6%	9%	23%	36%	26%			

	7) Existe violência na sua escola						
Alunos	demais	muita	mais ou menos	um pouco	nenhuma	n/r	total
Sofreram violência	22%	11%	44%	22%	0%		
Não sofreram violência	7%	9%	35%	38%	12%		

	11) Na sua opinião, na sua escola se a						
Alunos	muito mal	mal	mais ou menos	bem	muito bem	n/r	total
Sofreram violência	0%	22%	22%	33%	22%		
Não sofreram violência	4%	3%	45%	27%	21%		

Alunos que presenciaram violência/Alunos que não presenciaram- Avenida

Escola Avenida	1) Como você considera a sua escola						
Alunos	Muito ruim	Ruim	média	Boa	Muito boa	N/R	Total
Presenciaram violência	4%	10%	44%	35%	6%	1%	68
Ñ presenciaram violência	0%	3%	31%	31%	36%		58

	2) Como é o relacionamento entre os alunos						
Alunos	Muito ruim	Ruim	médio	Boa	Muito boa	N/R	Total
Presenciaram violência	4%	9%	40%	34%	13%		68
Ñ presenciaram violência	0%	3%	31%	31%	36%		58

	3) As relações com seus professores e professoras são:						
Alunos	Ruins	Não muito boas	mais ou menos	Boas	Muito boas	N/R	Total
Presenciaram violência	1%	3%	21%	34%	41%		68
Ñ presenciaram violência	0%	2%	17%	22%	59%		58

	4) As relações com a direção da escola são:						
Alunos	Ruins	Não muito boas	mais ou menos	Boas	Muito boas	N/R	Total
Presenciaram violência	4%	0%	26%	34%	35%		68
Ñ presenciaram violência	0%	0%	28%	36%	36%		58

	5) As relações com os funcionários (porteiros, vigias, cantineiras, faxineiras), são:						
Alunos	Ruins	Não muito boas	mais ou menos	Boas	Muito boas	N/R	Total
Presenciaram violência	3%	7%	16%	44%	29%		68
Ñ presenciaram violência	9%	9%	24%	34%	24%		58

	6) Como voce considera a região onde a escola está localizada?						
Alunos	Muito ruim	Ruim	média	Boa	Muito boa	N/R	Total

	ruim						
Presenciaram violência	4%	15%	16%	41%	22%		68
Ñ presenciaram violência	7%	5%	28%	29%	31%		58

	7) Existe violência em sua escola?						
Alunos	Demais	Muita	Mais ou menos	Um pouco	Nenhuma	N/R	Total
Presenciaram violência	7%	12%	49%	31%	1%		68
Ñ presenciaram violência	7%	5%	28%	29%	31%		58

	11) Na sua opinião, na sua escola se aprende:						
Alunos	Muito mal	Mal	Mais ou menos	Bem	Muito Bem	N/R	Total
Presenciaram violência	7%	4%	43%	34%	12%		68
Ñ presenciaram violência	0%	3%	45%	19%	33%		58

Alunos que praticaram violência/Alunos que não praticaram (Avenida)

1) Como você considera a sua escola – Avenida

Alunos praticaram	muito	Ruim	media	Boa	muito boa	n/r	toais
Ñ praticaram	0%	30%	30%	40%	0%		:
	3%	7%	42%	30%	19%		

2) Como é o relacionamento entre os alunos

Alunos praticaram	muito ruim	Ruim	médio	Bom	muito bom	n/r	Total
Ñ praticaram	0%	20%	40%	20%	20%		
	3%	4%	36%	34%	24%		

3) as relações com seus professores e professoras são

Alunos	ruins	não muito	mais ou	Boas	muito	n/	Total
--------	-------	-----------	---------	------	-------	----	-------

	boas	menos		boas	r
praticaram	10%	10%	20%	20%	40%
Ñ praticaram	0%	2%	19%	30%	50%

4) As relações com a direção da escola são

	ruins	não muito boas	mais ou menos	Boas	muito boas	n/r	Total
Alunos praticaram	10%	0%	10%	40%	20%		
Ñ praticaram	2%	0%	25%	36%	37%		

5) As relações com os funcionários são

	ruins	não muito boas	mais ou menos	Boas	muito boas	n/r	Total
Alunos praticaram	10%	20%	10%	40%	20%		
Ñ praticaram	5%	7%	20%	39%	29%		

6) Como você considera a região que sua escola está localizada

	muito ruim	Ruim	média	boa	muito boa	n/r	Total
Alunos praticaram	0%	40%	0%	40%	20%		
Ñ praticaram	5%	8%	24%	36%	26%		

7) Existe violência na sua escola

	demais	Muita	mais ou menos	um pouco	nenhuma	n/r	Total
Alunos praticaram	10%	30%	50%	20%	0%		
Ñ praticaram	8%	8%	34%	37%	12%		

11) Na sua opinião, na sua escola se aprende

	muito mal	Mal	mais ou menos	bem	muito bem	n/r	Total
Alunos praticaram	10%	20%	30%	30%	10%		
Ñ praticaram	3%	3%	45%	27%	22%		

Tabelas sobre a percepção dos alunos -Total das duas escolas

	1) Como você considera a sua escola – (duas escolas)						Totais:	Sim
Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa	n/r		
Sofreram violência (34)	9%	6%	18%	56%	12%	0%		
Não sofreram violência (225)	2%	5%	32%	40%	21%	0%		

	2) Como é o relacionamento entre os alunos							
Alunos	muito ruim	ruim	médio	bom	muito bom	n/r		
Sofreram violência	0%	9%	29%	47%	15%	0%		
Não sofreram violência	2%	3%	34%	39%	21%	1%		

	3) as relações com seus professores e professoras são							
Alunos	ruins	não muito boas	Mais ou menos	boas	muito boas	n/r		
Sofreram violência	6%	3%	21%	41%	29%	0%		
Não sofreram violência	1%	3%	20%	3%	42%	1%		

	4) As relações com a direção da escola são							
Alunos	ruins	não muito boas	Mais ou menos	boas	muito boas	n/r		
Sofreram violência	3%	0%	35%	29%	32%	0%		

Não sofreram violência	2%	2%	24%	39%	32%	1%		
------------------------	----	----	-----	-----	-----	----	--	--

	5) As relações com os funcionários são							
Alunos	ruins	não muito boas	Mais ou menos	boas	muito boas	n/r		
Sofreram violência	0%	9%	15%	50%	26%			
Não sofreram violência	4%	4%	16%	40%	35%	0%		

	6) Como você considera a região que sua escola está localizada							
Alunos								
Sofreram violência	15%	24%	15%	29%	18%			
Não sofreram violência	6%	14%	27%	31%	21%			

	7) Existe violência na sua escola							
Alunos	demais	muita	Mais ou menos	um pouco	nenhuma	n/r		
Sofreram violência	21%	21%	38%	21%	0%			
Não sofreram violência	10%	11%	37%	33%	9%			

	11) Na sua opinião, na sua escola se aprende							
Alunos	muito mal	mal	Mais ou menos	bem	muito bem	n/r		
Sofreram violência	3%	9%	18%	56%	12%	3%		
Não sofreram violência	4%	2%	31%	32%	31%	0%		

Alunos que presenciaram violência/alunos que não presenciaram (duas escolas)

		1) Como você considera a sua escola					
Alunos		muito ruim	ruim	Media	boa	Muito boa	n/r
Presenciaram	(151)	4%	7%	27%	46%	15%	1%
Não presenciara	(107)	1%	4%	34%	36%	26%	

		2) Como é o relacionamento entre os alunos					
Alunos		muito ruim	ruim	mais ou menos	bom	muito bom	
Presenciaram		3%	7%	34%	42%	13%	1%
Não presenciara		0%	2%	35%	36%	28%	

		3) as relações com seus professores e professoras são					
Alunos		muito ruim	ruim	mais ou menos	bom	muito bom	
Presenciaram		3%	3%	22%	36%	34%	2%
Não presenciara		0%	3%	19%	31%	48%	

		4) As relações com a direção da escola são					
Alunos		ruins	não muito boas	mais ou menos	boas	muito boas	n/r
Presenciaram		4%	1%	28%	36%	29%	1%
Não presenciara		0%	3%	23%	40%	34%	0%

		5) As relações com os funcionários são					
Alunos		ruins	não muito boas	mais ou menos	boas	muito boas	n/r
Presenciaram		2%	4%	16%	41%	36%	1%
Não presenciara		6%	6%	16%	45%	28%	

		6) Como você considera a região que sua escola está localizada					
Alunos		muito ruim	ruim	Média	boa	muito boa	n/r
Presenciaram		7%	19%	23%	30%	19%	2%
Não presenciara		7%	11%	29%	31%	21%	

		7) Existe violência na sua escola					
Alunos		demais	muita	mais ou menos	um pouco	nenhuma	n/r
Presenciaram		13%	13%	44%	29%	1%	
Não presenciara		9%	10%	27%	36%	18%	

Alunos	11) Na sua opinião, na sua escola se aprende						n/r	1%
	muito mal	mal	mais ou menos	bem	muito bem			
Presenciaram	5%		3%	30%	40%	23%		
Não presenciara	3%		4%	31%	29%	34%		

Alunos que praticaram violência/alunos que não praticaram (duas escolas)

1) como voce considera a sua escola

Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa
Praticaram violência (34)	5,7	11,4	14,3	48,6	20,0
Não praticaram violência (228)	2,2	4,8	32,5	40,8	19,3

2) como é o relacionamento entre os alunos

Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa
Praticaram violência	3,0	11,0	29,0	40,0	17,0

Não praticaram violência	1,0	4,0	34,0	40,0	20,0
---------------------------------	-----	-----	------	------	------

3) as relações com seus professores são

Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa
Praticaram violência	9,0	6,0	23,0	37,0	26,0
Não praticaram violência	1,0	2,0	20,0	34,0	42,0

4) As relações com a direção da escola são

Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa
Praticaram violência	6,0	0,0	37,0	34,0	23,0
Não praticaram violência	2,0	2,0	24,0	38,0	33,0

5) As relações com os funcionários são

Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa
Praticaram violência	6,0	9,0	11,0	40,0	34,0
Não praticaram violência	3,0	4,0	17,0	43,0	33,0

6) Como você considera a região que a escola está localizada

Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa
Praticaram violência	20,0	31,0	11,0	23,0	14,0
Não praticaram violência	5,0	13,0	28,0	32,0	21,0

7) Existe violência em sua escola

Alunos	Muito ruim	Ruim	Média	Boa	Muito boa
Praticaram violência	20,0	9,0	46,0	20,0	6,0
Não praticaram violência	11,0	12,0	36,0	33,0	8,0

11) Na sua opinião, na sua escola se aprende

Alunos	Muito mal	Mal	Mais ou menos	Boa	Muito boa
Praticaram violência	3,0	9,0	29,0	37,0	20,0
Não praticaram violência	4,0	2,0	30,0	35,0	29,0

Características das duas escolas pesquisadas, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação:

	Nº de Turmas		Nº de Alunos	
	Avenida	Diamante	Avenida	Diamante
1º Turno	18	24	501	
2º Turno	18	24	485	
3º Turno	18	8	525	
Total	54	56	1511	1291

Área Utilizada	
Avenida	Diamante
1.236 m2	24.000 m2

	Nº de Porteiros (Zeladores)	
	Avenida	Diamante
Necessários	4	2
Contratados	4	2

	Nº de Prof			
	Avenida		Diamante	
	necess.	intalados	necess.	intalados
N. Médio	63	56		
Disc. Espec.	18	15		

Resultados do Projeto Rede pela Paz nas duas escolas pesquisadas:

atos violentos na escola	Nº de prof Avenida	Nº de prof Diamante
depredação	14	4
arrabamento	1	1
invasão (pular muro)	2	x
incendio	11	x
bombas	15	X
depred. Carro prof	5	X
agressão física	13	8
agressão verbal	17	7
agressão física a prof	9	X
trancar a prof na sala	2	X
agressão verbal de prof	6	3
ameaça a alunos	3	X
ameaça a prof	11	2
uso de drogas	8	3
roubos	3	5
trafico	3	3
alunos nos corredores	2	X
gangues	x	1
Polícia na escola	x	1
Discriminação de alunos	x	1
Desrespeito a prof.	x	1
Total de prof.	20	12