

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marcela Brandão Cunha

FATORES DE PROTEÇÃO ÀS EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA E À  
VITIMIZAÇÃO DE JOVENS: A INFLUÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR

Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
2010

FATORES DE PROTEÇÃO ÀS EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA E À  
VITIMIZAÇÃO DE JOVENS: A INFLUÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR

Marcela Brandão Cunha

Dissertação submetida ao corpo docente do  
programa de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como parte dos requisitos para a obtenção  
do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio da Costa

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Ignácio Cano Gestoso

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Cristina de Mendonça Alves

Rio de Janeiro

2010

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, Solange e Julio, por todo o apoio e paciência, pela compreensão e amor em todos os momentos. Às minhas irmãs, Juliana e Luciana, pelo interesse, carinho e atenção de sempre. Aos meus sobrinhos, Julia, Julio, Marlo e Mariana, por serem responsáveis sempre pelos momentos mais felizes. E aos meus cunhados, Marcos e Marlo, por todo o carinho.

Ao meu orientador, professor Márcio da costa, pela confiança e interesse durante as etapas de realização deste trabalho, e principalmente pela amizade que conseguimos construir durante os anos em que trabalhamos juntos.

Às amigas Maria, Tássia, e Aline, por todos os momentos compartilhados, e pela amizade que me traz muita alegria.

À amiga Priscila, pelos momentos nos quais trocamos informações, conhecimentos, ou mesmo incertezas, durante esta fase de formação pela qual passamos juntas.

A todos do grupo de pesquisa do qual faço parte, e da equipe do Projovem, que me ajudaram de diferentes formas nesta etapa, mas principalmente pela atenção e carinho.

## Resumo

Este estudo é originário do projeto de pesquisa “Juventude e violência no Rio de Janeiro (JUVIOL)”, uma parceria entre a UERJ, a UFRJ, e a UCAM, tendo a FINEP como órgão financiador. Seu objetivo central foi investigar as percepções e experiências de violência de jovens escolarizados e não-escolarizados, e verificar a influência da escolarização sobre o envolvimento em contextos de violência. Partindo de interesses comuns aos do referido projeto, o principal objetivo deste estudo consistiu em investigar de que modo a escola pode atuar como fator de proteção às experiências de violência e à vitimização dos jovens. O referencial teórico adotado combina a literatura sobre eficácia escolar, com destaque para o assim chamado “clima escolar”, com abordagens sociológicas sobre criminalidade e violência juvenil. Como procedimento metodológico foram aplicados questionários em 20 escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, 11 escolas municipais e 9 estaduais, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio. Cada grupo de escolas estaduais e municipais foi dividido em dois subgrupos, um situado em localidades com altos índices de homicídio de jovens e outro em localidades com índices baixos. Entre os resultados, verificou-se que alguns aspectos parecem estar associados a percepções e experiências de violência mais altas, tais como: o fato de a escola estar localizada em contexto de violência, o histórico de retenções e interrupção dos estudos dos alunos e de seus colegas de escola, a violência intraescolar e a existência de alunos com drogas na instituição. Tais resultados, ainda que promissores, são discretos e sugestivos de novas investigações. A realização deste trabalho teve como intuito principal contribuir com estudos acerca da influência da escolarização e do ambiente escolar como possíveis fatores de proteção à violência e vitimização de jovens.

**Palavras-chave:** Juventude e violência / Clima escolar / Instituições educacionais / Eficácia escolar.

## Sumário

1. Introdução.....	1
1.1 Caracterização do objeto de pesquisa.....	3
2. Perfil de jovens infratores e fatores determinantes para a ocorrência de crimes.....	7
2.1. Relação entre o perfil de infratores e suas trajetórias escolares: a escola como um fator de proteção?.....	10
2.2 Teorias do crime.....	12
2.2.1 Distribuição espacial da criminalidade e fatores contextuais.....	22
2.2.2 Eficácia Coletiva.....	27
3. Estudos sobre instituições escolares: das avaliações em larga escala para a concepção da escola como importante unidade de análise.....	32
3.1 Clima Escolar.....	36
3.2 Efeitos do clima escolar sobre aspectos comportamentais.....	40
4. Eficácia Coletiva e Clima Escolar.....	44
4.1. Fatores intervenientes à eficácia das relações grupais dentro da escola – resultados empíricos.....	47
5. Metodologia .....	49
5.1. Projeto de pesquisa “Juventude e Violência na Cidade do Rio de Janeiro” .....	49
5.2. Survey sobre juventude e violência no Rio de Janeiro.....	51
5.3. Survey “Juventude e Violência no Rio de Janeiro”	

- descrição das variáveis utilizadas.....	53
5.3.1. Variáveis independentes – indicadores de clima escolar.....	54
5.3.2. Variáveis dependentes.....	56
5.3.3. Variáveis de controle.....	60
6. Exposição e Análise dos Dados.....	63
6.1 Perfil dos alunos de escolas situadas em locais com altas e baixas taxas de homicídio.....	63
6.2 Perfil dos alunos de escolas municipais e estaduais.....	70
6.3. Correlações – aspectos escolares e experiências de violência.....	76
6.4. Regressões Lineares – experiências de violência e percepções sobre a escola.....	82
7. Considerações finais.....	94
Referências bibliográficas.....	104
Anexo.....	111

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1: Lares biparentais e monoparentais

Gráfico 2: Trajetória escolar - retenções e interrupções

Gráfico 3: Expectativas de futuro - estudar até o Ensino Superior

Gráfico 4: Colegas de escola que pararam de estudar

Gráfico 5: Experiências de violência

Gráfico 6: Avaliação Geral da Escola

Gráfico 7: Número de moradores por dormitório de acordo com a rede de ensino

Gráfico 8: Lares biparentais e monoparentais por rede de ensino

Gráfico 9: Trajetória escolar – retenções e interrupções por rede de ensino

Gráfico 10: Expectativas de futuro por rede de ensino – objetivo de estudar até a faculdade

Gráfico 11: Experiências de violência de acordo com a rede de ensino

Gráfico 12: Avaliação geral da escola

**Lista de tabelas:**

Tabela 1: Correlação para avaliação geral da escola, violência intraescolar e alunos com drogas e bebidas alcoólicas dentro da instituição

Tabela 2: Correlações para violência intraescolar, drogas na escola, e experiências de violência fora da instituição de ensino

Tabela 3: Correlações para avaliação geral da escola e experiências de violência dos alunos

Tabela 4: Regressão linear para exposição à violência

Tabela 5: Regressão linear para percepções gerais de violência

Tabela 6: Regressão linear para experiências pessoais de violência doméstica

Tabela 7: Regressão linear para abordagem policial

## 1. Introdução

Este estudo é originário do projeto de pesquisa “Juventude e violência no Rio de Janeiro (JUVIOL)”<sup>1</sup>, o qual possui como um de seus objetivos verificar de que forma a escola pode exercer influência sobre percepções e vivências de violência dos jovens. Destacam-se, assim, trajetórias de alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental e Médio, e de jovens não-escolarizados, de modo a garantir meios de comparação. Também fazem parte da amostra estudantes do Programa Nacional de Inclusão de jovens (Projovem), e internos do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase). A respeito do último grupo, pretende-se investigar a relação entre a trajetória escolar e as experiências de violência, tais como a prática de delitos. Já no que se refere aos alunos do Projovem, pretende-se verificar de que forma o histórico escolar marcado por retenções e evasão, assim como a volta à escola, interferem nas percepções e vivências em contextos de violência.

Mantendo objetivos comuns aos do referido projeto de pesquisa, porém sob enfoque específico, o presente estudo pretende investigar percepções e experiências de violência somente de jovens escolarizados, sendo especificamente enfatizados aspectos escolares que em estudos acadêmicos recebem a denominação de clima escolar. Assim, objetiva-se verificar de que forma estes aspectos podem atuar como fatores de proteção no que diz respeito às vivências de violência dos alunos.

Já se apresenta extenso o número de estudos que abordam o clima escolar como objeto de investigação, referentes à linha de pesquisa em eficácia escolar<sup>2</sup>, cujos pioneiros são trabalhos norte-americanos e ingleses. Este campo de investigação será especificado ao longo do presente estudo, contudo,

---

<sup>1</sup>Projeto de pesquisa no qual integram pesquisadores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e da Universidade Cândido Mendes, e que conta com o financiamento da FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos.

<sup>2</sup> Investigação a respeito das práticas e resultados escolares.

inicialmente é importante esclarecer que o clima escolar pode ser definido como a síntese das percepções predominantes entre os integrantes da escola sobre aspectos gerais desta. Também pode ser entendido como um conjunto de expectativas recíprocas construídas entre os membros da instituição, ou seja, comportamentos assumidos por indivíduos que correspondam ao que se espera deles, sendo uma espécie de adaptação às normas, regras, nível de exigência, ritmo de trabalho e estudo que vigoram em determinado espaço escolar. Entre os principais aspectos abordados em estudos acadêmicos destacam-se: as relações interpessoais estabelecidas entre os membros da escola, a participação dos pais e responsáveis pelos alunos, a avaliação de todos os integrantes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição, as possibilidades de participação que estes possuem no cotidiano da escola, entre outras percepções que, por serem dos próprios membros da instituição, são consideradas como indicativas do clima escolar. Para muitos autores, este é considerado o elemento síntese da “personalidade coletiva” da escola, da “atmosfera” desta instituição que, percebida facilmente, configura-se como um dos principais indicadores de sua efetividade (Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds, 1979; Lezotte, 1992; Reynolds and Cuttance, 1992; Purkey and Smith, 1983, apud Pashiardis 2000).

Estudos referentes a este tema costumam dar destaque à proficiência dos alunos, e suas conclusões, em geral, indicam efeitos positivos. Entretanto, pesquisas recentes também evidenciam a influência do clima escolar sobre outros aspectos, tais como o comportamento dos alunos, no que se refere a atos de indisciplina e envolvimento em circunstâncias de violência (Peterson e Skiba, 2001). De acordo com estes resultados, o presente estudo busca explorar a literatura que aponta a influência do clima escolar sobre aspectos comportamentais dos alunos. A principal hipótese considerada aqui consiste na possibilidade deste atuar como proteção às experiências de violência dos jovens.

Adiantando algumas questões referentes à metodologia, cabe ressaltar que esta dissertação compreende um recorte dos resultados obtidos pela pesquisa “Juventude e violência no Rio de Janeiro – JUVIOL”; opção que se justifica pelo enfoque específico deste estudo. Foram analisados os resultados

de um survey realizado pela referida pesquisa, destinado aos alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. Este foi realizado em 20 escolas, 9 escolas estaduais e 11 municipais”.

Além das percepções gerais dos alunos sobre as respectivas escolas, e de suas percepções e experiências de violência, foram abordados assuntos referentes ao âmbito familiar destes, às suas condições socioeconômicas, e à trajetória escolar pregressa. As opções pelos segmentos escolares e pela faixa-etária dos estudantes justificam-se, respectivamente, pelo fato destes alunos já terem condições de expressarem percepções sobre as respectivas escolas, devido ao período vivenciado como alunos da instituição, e por estarem compreendidos no grupo etário considerado de risco para o envolvimento em contextos de violência (Zaluar, 2001; Lemgruber , 2004; Soares e Cano, 2002; Beato, 2000; Beato 2001).

### **1.1 Caracterização do objeto de pesquisa**

Pesquisas recentes evidenciam que há forte associação entre violência e vitimização e a faixa-etária dos indivíduos, sendo os mais jovens, aproximadamente entre 15 e 24 anos de idade, os mais propensos à prática de crimes e os mais vulneráveis à vitimização (Zaluar, 2001). Em relação ao contexto brasileiro, segundo Ramos e Lemgruber (2004), nesta faixa etária as taxas de homicídio são imensamente mais altas do que as verificadas para a população em geral, sendo esta uma tendência nacional, mesmo em estados cujos índices de violência são mais baixos. De forma convergente, Soares e Cano (2002) chamam a atenção para a forte relação entre faixa-etária e sexo com a ocorrência de crimes, ou seja, verifica-se que jovens do sexo masculino se encontram mais envolvidos em prática de crimes e são as vítimas mais frequentes. Para Cano (2006), o período crítico de envolvimento em contextos de violência se dá na faixa- etária compreendida entre 20 e 24 anos, sendo esta relação estreitada ao ser acrescentado às características citadas anteriormente o

fato de o indivíduo ser negro. Constatação que se confirma nos índices de vitimização letal.

Outros estudos não somente ratificam as constatações expostas no parágrafo anterior como apresentam mais dados a respeito. Viegas (apud Beato, 2000), por exemplo, destaca que os homicídios são a principal causa de mortes entre jovens de 15 a 25 anos no Brasil. O autor acrescenta que na América latina as vítimas de homicídios são em sua maioria do sexo masculino, dentre estas 69% são da faixa-etária de 15 a 29 anos (Sanjuan 1999, apud Beato 2001).

Considerando o contexto brasileiro, de acordo com Beato (2001) as quadrilhas do tráfico de drogas exercem influência decisiva sobre os indicadores de envolvimento dos jovens com a criminalidade, sendo fortemente relacionadas às altas taxas de homicídio (apud Zaluar, 1997 e 1994). Da mesma forma, Julião (2009) destaca que uma parcela considerável das altas taxas de criminalidade registradas é produto do tráfico de drogas e do tráfico de armas, que exercem impacto direto sobre a população de baixo poder aquisitivo, principalmente sobre os jovens.

Em relação às mortes causadas por enfrentamento entre policiais e civis, Cano (1997), ao analisar os autos de resistência ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 1993 a 1996, constata que as mortes são essencialmente de jovens do sexo masculino, principalmente na faixa etária de 20 a 24 anos, dos quais 64% são negros; estimativa que contrasta com a menor presença desta população no Rio de Janeiro naquele período (39%) (apud Ramos e Lemgruber, 2004). Sobre a mesma questão, Ramos e Lemgruber (2004) citam estudos recentes que evidenciam grande concentração de mortes violentas na população negra. Neste estudo, além de características dos indivíduos assassinados, tais como faixa-etária, cor e sexo, são considerados fatores sociais, dentre eles a educação.

Além de evidências empíricas que apontam o maior envolvimento de jovens de determinada faixa-etária em contextos de violência e vitimização e algumas características que aumentam a possibilidade de envolvimento, tais como gênero e cor, em muitos estudos a abordagem da educação e o possível

paralelo com a redução dos índices de criminalidade apresentam-se recorrentes. Trabalhos acadêmicos e debates públicos sobre o tema destacam a escola e a sua importância para as camadas sociais menos favorecidas, principalmente devido ao espaço de socialização que esta oferece, às oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e ao acesso a bens de consumo essenciais. Por outro lado, o fracasso da instituição escolar em prover tais oportunidades tem sido apontado como possível agravante da marginalização, da exclusão social, e do grau de exposição à vitimização (Costa & Koslinski, 2006).

E além de ser apontada como importante meio de socialização, o poder de ressocialização da escola também é enfatizado. Julião (2009), por exemplo, ao realizar um estudo sobre os espaços de trabalho e estudo nas penitenciárias brasileiras, ressalta que acima do objetivo de punição é preciso que vigore a intenção de ressocializar o preso e reinseri-lo na sociedade. A partir deste ponto de vista consideram-se as ações educativas, além da obtenção de conhecimentos, meios de proporcionar efeitos positivos sobre aspectos comportamentais, com resultados permanentes que perdurem além da prisão.

Desta forma, é possível verificar que em estudos sobre o crime são freqüentes as abordagens das possíveis relações entre a educação escolar e os índices de criminalidade, entretanto, mais raros são estudos que investiguem aspectos específicos da dinâmica escolar e a sua correlação com indicadores de violência. Ao destacar o fracasso escolar como um dos fatores que pode acarretar aumento da exclusão social e da delinquência juvenil, tornam-se importantes as investigações que contemplem a dinâmica interna da escola e dos possíveis elementos responsáveis pelo fracasso escolar em determinado contexto. Assim, podem ser levadas em conta as especificidades das instituições de ensino, e o perfil de seus integrantes, na tentativa de compreender os fatores associados à exposição dos jovens à violência.

Em geral, a eficácia escolar, sobre a qual há imensa literatura, se dedica a estudar aspectos referentes ao desempenho e à equidade escolar, como resultados decorrentes de diferentes fatores intra e extra-escolares. O foco, dessa forma, se concentra em resultados mais facilmente mensuráveis e

associáveis à dimensão estritamente educacional. Podemos pensar, contudo, em eficácia escolar associada a outras dimensões, como a proteção à exposição a riscos e crime.

Considerando tais aspectos, o presente trabalho buscará investigar uma espécie de síntese dos processos ocorridos no interior da instituição de ensino, o que se denomina clima escolar na literatura de referência. O clima escolar pode ser pensado como as expectativas recíprocas entre os membros da instituição de ensino. Se há um ambiente de valores compartilhados, objetivos em comum, regras a serem seguidas, uma cultura institucional, as ações são postas em prática segundo expectativas consoantes ao ambiente geral. Desta forma, compreende-se o porquê de os indivíduos mudarem de atitudes quando convivem em ambientes, ou climas escolares distintos.

Portanto, para além de traçar um paralelo entre o envolvimento de jovens em contextos de violência e o seu grau de escolaridade, ou o fato destes estarem frequentando a escola, neste estudo pretende-se investigar de que modo o clima escolar exerce influência sobre as percepções e experiências de violência dos alunos, especificamente da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Uma restrição possível se refere ao fato de os ambientes escolares de pouca eficácia coletiva sejam compostos por pessoas já com inclinações para esse tipo de convívio, portanto, mais expostas à violência e ao crime. Assim, teríamos um problema de circularidade, no qual não seria razoável afirmar que o clima escolar protege, mas apenas que ele expressa um tipo de perfil comportamental.

Com a intenção de fornecer um panorama dos pontos abordados neste estudo, será exposta a seguir a ordem dos assuntos a serem tratados. Primeiramente, serão abordados trabalhos sobre o perfil de jovens envolvidos em contextos de violência, os fatores de risco e de proteção para este envolvimento, e os fatores determinantes para a ocorrência de crimes; posteriormente, destacam-se trabalhos sobre o contexto no qual surgiram os estudos referentes ao clima escolar e pesquisas sobre os efeitos deste sobre aspectos comportamentais; finalmente, a articulação destas informações para o

embasamento da hipótese de que o clima escolar pode consistir em um fator de proteção às experiências de violência e à vitimização. Realizado o tratamento conceitual do problema, segundo o levantamento bibliográfico, será abordada a metodologia e a análise dos dados, respectivamente, seguidas pela conclusão do trabalho.

## **2. Perfil de jovens infratores e fatores determinantes para a ocorrência de crimes**

No que diz respeito ao envolvimento de jovens em experiências de violência alguns estudos buscam investigar os chamados fatores de risco<sup>3</sup>. Galo e Williams (2008), por exemplo, trabalham com a idéia de fatores de risco e fatores de proteção, e destacam as seguintes definições:

Entende-se por fatores de risco condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis, sendo que dentre tais fatores se encontram os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo (Webster-Stratton, 1998). Já os fatores de proteção são aqueles que modificam ou alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental. (Rutter, 1985, apud Galo e Williams, 2008).

Os mesmos autores abordam sistematicamente alguns fatores de risco que podem favorecer o envolvimento em experiências de violência, tais como a prática de atos criminosos. Começando pelo baixo poder aquisitivo, os autores afirmam que este pode interferir negativamente nas relações estabelecidas entre pais e filhos, geralmente devido a longas jornadas de trabalho dos pais, ocasionando curtos períodos de convivência e podendo acarretar em indiferença e vínculos pouco afetivos. Famílias monoparentais, sendo a mãe a principal

---

<sup>3</sup> Os trabalhos abordados nesta seção não dizem respeito apenas à área das Ciências Sociais, contam também com contribuições importantes da Psicologia.

provedora de renda, também são destacadas pelo mesmo estudo como complicadores quando associadas a trabalhos mal-remunerados e grande pressão para sustentar a família sem o auxílio de um companheiro. Ressalta-se igualmente a ocorrência de violência doméstica, pois provavelmente reflete um contexto familiar marcado por tensões e hostilidade. Brancalhone e Williams (2003, apud Gallo e Williams, 2008) apontam os riscos da exposição da criança à violência doméstica, já que esta pode assimilar tais práticas como um modelo de resolução de conflitos e reproduzi-las futuramente. De forma convergente, Alltucker, Bullis, Close e Yovanoff, (2006) mencionam estudos que constataam a alta probabilidade de que crianças expostas a este tipo de violência apresentem comportamentos violentos no futuro.

Ao analisarem o perfil de jovens que cometeram crimes, Preski and Shelton (2001 apud Alltucker, Bullis, Close, Yovanoff, 2006) constataram que o envolvimento dos pais ou irmãos em infrações graves possui significativa relação com o envolvimento destes jovens em experiências de violência. Os autores destacam que tais jovens possuem duas vezes mais chances de praticarem crimes futuramente, quando comparados aos jovens que não possuem histórico de criminosos na família. E constata-se ainda a probabilidade quatro vezes maior de um jovem que reside ou residiu em abrigo para menores de idade cometer atos de violência futuramente; fato que reforça a hipótese de maus-tratos na infância gerarem comportamentos agressivos na idade adulta, visto que residir em abrigo para menores e ter sofrido maus-tratos pelos pais / responsáveis possuem relação estreita. Com base no levantamento de algumas pesquisas, supõe-se que a queda de qualidade do meio familiar e de sua função pode explicar estes efeitos (Brendgen, Vitaro, Tremblay, e Wanner, 2002, apud Alltucker, Bullis, Close, Yovanoff, 2006). Em tais circunstâncias pode haver comprometimento das funções parentais de supervisão e controle, e nas relações afetivas com os filhos (American Psychological Society, 1997, apud Gallo e Williams, 2005).

Reforçando os resultados citados no parágrafo anterior, ao levantarem dados sobre o perfil de jovens infratores, Mofiitt (1997); Pallone & Hennessy,

(1996); e Widom, (1995) (apud Schaefer-Schiomo e Ginsberg, 2003) apontam a maior probabilidade de um jovem se envolver em circunstâncias de violência quando sua família possui histórico de prática de crimes, quando este possui histórico de abusos na infância / adolescência, ou quando faz parte de gangues e / ou é dependente de drogas ou bebidas alcoólicas.

Ainda no que diz respeito ao perfil de jovens infratores, o estudo de Gallo e Williams (2008) evidencia que antes do período de detenção a maioria dos jovens residia somente com a mãe, constatação que reforça os resultados referentes à influência de famílias monoparentais no envolvimento de jovens em crimes. O mesmo estudo aponta que entre os infratores há predominância de jovens do sexo masculino. Além disso, constata-se que estes em sua maioria cometem crimes como roubo, lesão corporal e desacato, enquanto que jovens do sexo feminino, em geral, praticam infrações que não requerem contato com as vítimas, como o tráfico<sup>4</sup>.

De acordo com estudos internacionais, os meninos possuem maior envolvimento em práticas de violência quando comparados às meninas (Borg, 1999; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 1996, 2000; Everett & Price, 1995; Fitzpatrick, 1997; Grunbaum et al., 2002; Lowry, Sleet, Duncan, Powell, & Kolbe, 1995; Olweus, 1993, apud Mona Khoury-Kassabri, 1,3 Rami Benbenishty, Ron Avi Astor, e Anat Zeira). E no que se refere à vitimização, as taxas relativas aos meninos são também mais altas (Benbenishty et al., 2000; CDC, 2000 apud Mona Khoury-Kassabri, Rami Benbenishty, Ron Avi Astor, e Anat Zeira, 2004).

Com a menção aos trabalhos acima, pretendo apenas demonstrar como são múltiplos e complexos os fatores sociologicamente identificados como associados à violência entre jovens. Além desses fatores de risco citados até então, referentes em sua maioria ao contexto socioeconômico e familiar dos alunos, também é possível mencionar estudos que destacam a instituição de ensino como fator de proteção à criminalidade e à vitimização. Esses são de nosso grande interesse, e serão tratados no tópico seguinte.

---

<sup>4</sup> Considerando que as variáveis abordadas nestes estudos são associadas entre si, vale enfatizar que somente modelos multivariados possibilitariam explicá-las.

## **2.1 Relação entre o perfil de infratores e suas trajetórias escolares – a escola como um fator de proteção?**

Ao realizarem um estudo sobre a prática de violência dentro das escolas, Schaefer-Schiomo e Ginsberg (2003) constataram que crianças são mais vulneráveis à vitimização quando estão fora da escola do que quando estão freqüentando a instituição de ensino. E em relação à influência da escolarização, Kauffman (2001) afirma que baixa escolaridade atua como um fator de risco para experiências de violência e, inversamente, maior escolaridade como fator de proteção. A autora ainda afirma que freqüentar a escola é um fator de proteção para o consumo de drogas; constatação também sustentada por Rutter et al (1979).

Sob esta mesma perspectiva há estudos que relacionam aspectos cognitivos com a propensão para a prática de atos criminosos. Como exemplo, é possível citar o estudo de Straus (1994), o qual chama a atenção para o baixo desempenho intelectual de jovens em conflito com a lei quando comparado com jovens não-infratores. Segundo o pesquisador esse resultado não sofre a influência de classe social e etnia. Entretanto, Straus afirma a importância de se ter cautela ao relacionar baixo desempenho intelectual e a ocorrência de atos infracionais, e ressalta a importância de haver detalhamentos necessários a respeito das formas pelas quais este é medido, e sua adequação à amostra pesquisada. Resultados convergentes foram encontrados por Meichenbaum (2001), que constatou o fato de adolescentes com baixo nível escolar terem maior probabilidade de praticar crimes mais violentos do que jovens com maior escolaridade. Segundo dados divulgados pelo pesquisador, mais de 80% dos jovens custodiados na América do Norte são funcionalmente iletrados.

As conclusões do estudo de Gallo e Williams (2008), referentes à trajetória escolar, revelam que a maioria dos jovens infratores pesquisados não freqüentava a escola devido ao desinteresse pela instituição, e a maior parte

possuía baixa escolaridade, sendo que os mais escolarizados cumpriam medidas mais brandas. Portanto, de acordo com o referido estudo, e outros que investigam esta questão, o nível de escolaridade atua como fator de proteção contra o envolvimento em contextos de prática de violência.

Na citação abaixo Gallo e Williams mencionam as principais razões para a ocorrência de evasão escolar entre os adolescentes (infratores) que fizeram parte da amostra, sendo possível verificar que a instituição de ensino em si é apontada como o principal motivo para que os alunos interrompessem os estudos.

Mais da metade (60,2%) dos adolescentes em conflito com a lei não freqüentava a escola, sendo que 43,2% alegaram ter saído por desinteresse. Se se considera que “desinteresse” (43,2%), “abandono” (13,5%), “conflitos” (13,5%), “fracasso escolar” (5,4%) e “suspensão das aulas” (1,3%) podem ser agrupados em uma mesma categoria, pois representam as dificuldades que as escolas apresentam para manter tais alunos nas salas de aula, chega-se a 76,9% dos adolescentes, ou seja, grande parte da amostra. (Gallo e Williams, 2008).

Assim, o referido estudo considera fatores internos à escola como possíveis determinantes da evasão escolar, no caso dos jovens infratores pesquisados. Entretanto, a pesquisa carece de informações sobre os processos ocorridos dentro das respectivas escolas, os quais possibilitem uma melhor compreensão acerca dos motivos que podem ter levado à evasão escolar.

Julião (2009) também aborda o perfil social de indivíduos em conflito com a lei, sendo que estes são internos penitenciários, fato que diferencia este estudo do anterior, realizado com jovens infratores. O autor ressalta como constatação amplamente destacada na literatura o fato de os internos penitenciários terem baixo poder aquisitivo, possuírem pouca ou nenhuma escolaridade, e terem tido precárias condições de moradia, vivendo em favelas ou bairros periféricos das cidades. Desta forma, conclui-se que em liberdade estes já se encontravam

excluídos; privados dos bens sociais indispensáveis. No que se refere ao grau de escolaridade dos presos, 70% não terminaram o Ensino Fundamental e cerca de 10% são analfabetos Lemgruber (2004, apud Julião 2009)

Assim como nos estudos citados, é possível verificar pesquisas que investigam relações entre trajetórias escolares e experiências de violência, porém, são escassos os que investigam os processos internos à instituição; a maioria ainda trabalha essencialmente com informações referentes ao grau de escolaridade do indivíduo e ao fato deste frequentar ou não a escola. Característica peculiar aos estudos abordados anteriormente, os quais em sua maioria destacam o grau de escolaridade do indivíduo como fator de proteção, no que se refere ao envolvimento de jovens em contextos de violência (Beato & Reis, 2000).

Nesta seção buscou-se principalmente destacar os fatores que têm sido apontados pela literatura como de risco para o envolvimento de jovens em circunstâncias de violência, e os elementos que podem atuar como fatores de proteção.

No capítulo seguinte serão abordados trabalhos de diferentes perspectivas teóricas que tratam dos fatores relacionados à ocorrência de crimes. Entende-se como necessária a abordagem destes modelos teóricos, já que estes tratam dos aspectos determinantes para o envolvimento de um indivíduo em contextos de violência, como agressores ou como vítimas.

## **2.2 Teorias do crime**

Há diferentes perspectivas teóricas que analisam fatores de influência sobre a ocorrência de crimes, entretanto, conforme muitos estudos enfatizam, não há uma classificação consensual nem universal destas. Assim, optamos por apresentar possíveis contribuições de cada modelo teórico. Cano e Santos (2001) catalogam uma variedade de abordagens, tais como: o crime como produto de fatores biológicos e psicopatológicos; o crime como o fruto de uma escolha racional do indivíduo, tendo como objetivo gerar renda; o crime como

provável consequência da desorganização social; e a importância dos determinantes situacionais e de oportunidade, ou seja, aqueles que facilitam a concretização do crime, além do grau de exposição da vítima à atividade criminosa (Cano e Soares 2002).

A seguir serão abordadas de forma breve as teorias citadas no parágrafo anterior, com destaque para as linhas gerais de cada uma. Tem-se como intuito fornecer um panorama dos principais modelos teóricos das possíveis causas da violência e da criminalidade.

### **a) Patologias individuais**

Entre os estudos que investigam os fatores que podem exercer influência sobre ações criminosas, no que diz respeito às motivações individuais, há os que destacam a relação entre crime, fatores biológicos e psicopatológicos. Os primeiros estudos a enfatizarem determinantes biológicos se concentravam em fatores genéticos e na busca de relações entre traços físicos e prática de delitos. Posteriormente, ganhou destaque a investigação do perfil psicológico do indivíduo e sua relação com a propensão para a prática de crimes. Por fim, surgiram trabalhos inseridos no âmbito da denominada neurobiologia do crime, os quais estudam a possibilidade de se identificar uma neuropatologia em criminosos, aumentando assim suas chances de cometer crimes. Estas últimas pesquisas contribuíram para a superação de modelos teóricos carregados de racismo que caracterizaram os estudos inseridos na perspectiva teórica da biologia social, segundo Soares e Cano (2002), os quais ressaltam a importância da expansão de estudos na área da Psiquiatria Criminal.

Ao abordarem os determinantes biológicos, os autores acima inicialmente citam Lombroso (1893; 1968), cuja abordagem se concentra na patologia individual do sujeito, e na identificação desta por características físicas - grandes arcos superciliares, orelhas em forma de asa e outros indicadores. Em seguida há menções a Martin Daly e Margo Wilson (1983, 1988 e 1999), considerados possivelmente os mais influentes representantes da corrente teórica denominada

Biologia Social. Estes investigavam o “gene egoísta” (“selfish gene”), ou seja, a tentativa de preservação da linhagem, consciente ou inconscientemente. Esta perspectiva se baseia no fato de que “a taxa de filicídios é muito mais baixa entre os pais biológicos do que entre os demais (padrastos, madrastas e pais adotivos), diferença que não é explicada por análises sociológicas” (Soares e Cano, 2002).

Outra linha de pesquisa citada consiste na investigação biológica de criminosos. A partir desta originou-se a neurobiologia do crime. Estudos nesta linha concluíram a existência de altas possibilidades de se encontrar uma neuropatologia em criminosos. Constatada uma neuropatologia, a probabilidade de um indivíduo praticar algum ato violento pode ser 48 vezes maior do que na população geral, de acordo com o crime praticado (Pallone 2000, apud Soares e Cano, 2002).

Como é possível observar através do breve histórico fornecido acima, em estudos com abordagem de fatores biológicos, primeiramente buscou-se relacionar fatores essencialmente biopsicológicos com atos criminosos. Entretanto, trabalhos recentes passaram a associar aspectos biopsicológicos a relações sociais e à trajetória de vida de cada pessoa.

Pesquisas recentes desenvolvidas tanto por biólogos quanto por psicólogos refutam a hipótese referente à existência de disfunções ou desvios comportamentais de criminosos quando comparados com aqueles que nunca cometeram crimes, e associam fatores biológicos e psicológicos com os de ordem social. Portanto, estudos da área da biologia e da psicologia têm se articulado com pesquisas referentes à estrutura social e cultural com o intuito de explicar a criminalidade. Como exemplo pode-se citar o estudo de Moffie, da Universidade de Wisconsin, o qual verificou que quando há uma conjunção de disfunções em determinados genes – que produzem enzima que age sobre neurotransmissores – e históricos de violência sofrida, principalmente na infância, um indivíduo possui nove vezes mais chances de desenvolver um comportamento anti-social. (Cerqueira e Lobão, 2004).

## b) Teoria Econômica da Escolha Racional

Ainda no que diz respeito aos determinantes individuais para a prática de crimes, Cano e Santos (2001) fornecem importantes esclarecimentos ao adotarem o conceito de “homo economicus”, ou seja, “o comportamento racional de maximização da renda” (p. 10), que consiste numa escolha racional do indivíduo pela prática do crime com a finalidade de gerar principalmente renda, entre outros benefícios. Neste caso, pesam fatores tais como: renda atual, os ganhos obtidos com o crime e o risco de ser punido. Segundo os mesmos autores, este comportamento tem como principal consequência crimes contra a propriedade, porém pode gerar efeitos mais amplos, como a prática de crimes letais, já que crimes violentos contra a propriedade acabam também por provocar homicídios. Portanto, vale destacar que boa parte dos homicídios ocorridos tem por origem crimes contra a propriedade e, deste modo, são de motivação econômica. E há os crimes letais provocados por conflitos interpessoais. Nesses também é possível aplicar o modelo da escolha racional, desde que não voltada necessariamente ao usufruto de renda monetária. A melhor maneira é pensar na escolha como integrando um universo de custos e benefícios, estímulos e reações. Esses podem dizer respeito a bens simbólicos como honra ou sexo, por exemplo.

Em suma, de acordo com a perspectiva teórica em questão, o crime resultaria de uma análise racional a respeito de seus benefícios, considerando seus riscos, de forma a contrabalançá-los com os meios legais possíveis de obtenção destes bens. O crime, de acordo com esta teoria, se concretiza “quando a compensação diferencial da atividade criminosa violenta ultrapassa certo patamar estabelecido pela consciência moral do sujeito”<sup>5</sup> (Cano e Soares,

---

<sup>5</sup> Essa forma de abordar a questão pode ser considerada polêmica. Afinal, ela propõe que tudo tenha um preço. Desde que a recompensa fosse suficientemente grande, a “consciência moral do indivíduo” poderia ser negociada com base na racionalidade do custo/benefício. Dessa maneira, não estaria sendo colocada em suspenso a própria noção de consciência moral? Na tradição sociológica weberiana, por exemplo, ainda que haja clara tendência ao predomínio das ações racionalmente motivadas, na era moderna, isso não implica na supressão de modos tradicionais de ação/motivação. Aquilo que poderia, em universo teórico mais próximo do modelo durkheimiano, ser designado como “consciência moral”, um correspondente da ideia de ação/motivação tradicional weberiana, seria algo em outro registro, distinto, não redutível ao modelo da ação racional, à análise de custos/benefícios do *homo economicus*.

2002). A referida teoria, também denominada “Teoria Econômica da Escolha Racional”, representou uma inovação significativa nos estudos sobre determinantes da criminalidade, tendo como pioneiro o estudo de Gary Becker (1968). Apesar de tais motivações serem de origem individual<sup>6</sup>, estudos com esta perspectiva utilizam dados agregados regionalmente, fato que segundo Cerqueira e Lobão (2004) se deve às dificuldades de obtenção de dados de escolha racional a partir de informações individualizadas.

Um breve comentário ou acréscimo que podemos fazer seria que não são exatamente de origem individual tais motivações. A gênese é pouco relevante. Considera-se que as escolhas se dão em um universo de cultura, portanto, moral. O decisivo é que a escolha ocorre no âmbito individual. As escolhas, para essa teoria, não são manifestações do condicionamento social, que se impõem sobre os indivíduos de forma irresistível, mesmo que eles não tenham consciência disso. Há balizas dadas pelas condições, pela cultura, pelas possibilidades disponíveis a cada um. As escolhas não são livres plenamente. Mas o modelo da escolha pressupõe que ela sempre existe, ainda que em graus diferentes, e ocorre no plano do indivíduo.

### **c) Teoria do Controle Social**

---

<sup>6</sup> As escolhas se dão em um universo de cultura, portanto, moral. O decisivo é que a escolha ocorre no âmbito individual. As escolhas, para essa teoria, não são manifestações do condicionamento social, que se impõem sobre os indivíduos de forma irresistível, mesmo que eles não tenham consciência disso. Há balizas dadas pelas condições, pela cultura, pelas possibilidades disponíveis a cada um. As escolhas não são livres plenamente. Mas o modelo da escolha pressupõe que ela sempre existe, ainda que em graus diferentes, e ocorre no plano do indivíduo. Nos limites a que estão submetidos, para essa teoria de cunho individualista, as escolhas são a base para compreender os processos sociais, conduzindo às estruturas de incentivo.

Diferente da teoria econômica da escolha racional, na qual o crime é cometido quando as vantagens obtidas pela ação criminosa ultrapassam limites estabelecidos pelos custos prováveis das ações, de acordo com a teoria do controle social o que faz com que o crime não seja cometido é a adesão a normas, regras e valores da sociedade. Portanto, quanto maior for a noção de pertencimento de um indivíduo ao sistema social, e sua concordância com normas e valores vigentes, menor é a possibilidade de este cometer qualquer tipo de transgressão, bem como um ato criminoso. Devido à dificuldade de se mensurar crenças, valores e a adesão dos indivíduos a estes, pesquisas deste tipo são realizadas a partir de variáveis latentes, pois tais fatores são medidos sempre indiretamente. A literatura empírica nos mostra que estes estudos são normalmente realizados por meio de surveys domiciliares (Cerqueira e Lobão, 2004). Alguns resultados têm corroborado a referida teoria. Nestes estudos geralmente são utilizadas variáveis referentes a “ligações e afeições familiares” e “compromissos escolares” (Agnew e White, 1992; Agnew, 1993; Paternoster e Mazerolle, 1994; Junger-Tas, 1992; e Horney *et alii*, 1995; apud Cerqueira e Lobão, 2004).

Conforme destaca Sampson et. al, (1997), sendo o controle social uma resposta a comportamentos inadequados, este diz respeito mais especificamente à capacidade de um grupo regular seus membros de acordo com princípios estabelecidos. Seria uma realização coletiva, tendo regras, normas e princípios compartilhados por todos. O controle baseado na realização coletiva abordado aqui se distancia do controle fundamentado em normas institucionalizadas, e no estabelecimento da força para ser concretizado. Muitos estudos denominam este tipo de controle como controle social informal. A partir de tal, é possível pensar a vigência e eficácia de controle social informal em diferentes contextos, e em diversificadas instituições sociais, tais como: família, grupos formados por integrantes de determinados bairros / comunidades, instituições de ensino, entre outros. O controle social em contexto de instituições de ensino consiste em

objeto de maior interesse da presente dissertação, questão que será tratada em seções subseqüentes.

#### **d) Teoria da Desorganização Social**

De acordo com estudos de referência, a organização social é uma das conseqüências de um maior ou menor controle social vigente em determinadas comunidades / bairros. Cerqueira e Lobão (2004) definem a teoria da desorganização social como uma abordagem voltada para as comunidades locais, as quais são definidas como complexas redes de relações de parentesco, de amizade, e outras de caráter formal e informal que podem interferir em atitudes e ações dos moradores, e em uma diversidade de fatos ocorridos em seu interior. Ao citar Kornhauser (1978), Silva (2004) define de forma sintética que o conceito de desorganização social: “se refere à incapacidade de uma estrutura comunitária em alcançar valores comuns a todos os seus residentes e de manter o controle social efetivo”. Tais relações sofrem influência de elementos estruturais, como condições socioeconômicas, heterogeneidade étnica e mobilidade residencial. Pesquisas recentes também têm abordado variáveis referentes à desagregação familiar e à urbanização (Beato, 2002).

Comunidades que possuem moradores capazes de captar recursos e de reagir em caso de cortes de serviços públicos essenciais (policimento, coleta de lixo, abastecimento de água, entre outros) parecem ter características diferenciadas quando consideramos a já reconhecida associação entre sinais de desordem pública (casas vazias / abandonadas; vandalismo; e lixo nas ruas e espaços públicos) e crimes mais sérios. Em suma, entre as suposições de estudos recentes estão as referentes à associação de sinais de desorganização social com a ocorrência de crimes; e à relação entre a coexistência de confiança mútua entre vizinhos, a disposição para agir em benefício da localidade na qual residem, e a redução das taxas de crimes na mesma. A partir de tais constatações também se desenvolvem suposições a respeito dos efeitos da eficácia coletiva de determinada comunidade em relação à ocorrência de

criminalidade. (Sampson et. al, 1997). Esta teoria será tratada de forma mais aprofundada no capítulo subsequente.

### **e) Anomia**

Estudos baseados na teoria da anomia destacam as frustrações individuais, no que se refere principalmente a condições socioeconômicas, como os principais determinantes para a prática de crimes. Trabalhos com esta perspectiva teórica foram influenciados principalmente por estudos como os de Merton (1949), o qual expunha a hipótese de que a impossibilidade de realização de metas pessoais, tais como a realização econômica, resultaria em comportamentos desviantes, dentre estes a prática de crimes. Para o autor, a distribuição desigual de oportunidades entre classes sociais determinaria a classe a praticar crimes, assim como as formas pelas quais tais comportamentos se manifestariam (Cerqueira e Lobão, 2004). Deste modo, as motivações para o crime se explicariam pela existência de expectativas frustradas devido à impossibilidade financeira de concretizá-las. Cohen (1955) reforça a hipótese de Merton, ao afirmar que oportunidades bloqueadas tendem a elevar a taxa de delinquência.

Em estudo mais recente, Agnew (1992), a partir do conceito de anomia referente à “frustração decorrente da defasagem entre as aspirações individuais e os meios socialmente existentes para satisfazê-las”, buscou compreender como tal frustração se dá em duas circunstâncias específicas: a frustração derivada do fato de outros terem retirado do indivíduo algo de valor (não estritamente material); e o fato de que as pessoas são confrontadas com circunstâncias negativas engendradas por discordâncias ou divergências sociais. Esta abordagem impulsionou estudos subsequentes, os quais encontraram resultados que validavam o estudo de Agnew. Nestes estudos – baseados em entrevistas – era investigada a relação entre diferentes categorias de crimes e variáveis representativas de focos de tensão social. Como exemplos de focos de tensão social destacam-se: “diferenças das aspirações individuais e os meios

econômicos disponíveis, ou expectativa de realização”; “oportunidades bloqueadas”; “frustração relativa”; “eventos de vida negativos”; “sofrimento cotidiano”; “relações negativas com adultos”; “brigas familiares”; “desavenças com vizinhos”; e “tensões no trabalho” (Cerqueira e Lobão, 2004).

#### **f) Aspectos relacionados à desigualdade social**

Pode-se afirmar que tanto estudos nacionais quanto internacionais verificam a existência de relação entre o contexto socioeconômico e a ocorrência de crimes, a partir de indicadores de renda e de desigualdade. Mesmo na presença de resultados divergentes e conflitantes no que diz respeito a diferentes níveis de mensuração, a pobreza relativa, medida por indicadores de desigualdade, e a pobreza absoluta, verificada por indicadores de renda, são apontadas em muitos estudos como possíveis influências sobre a ocorrência de crimes.

Algumas pesquisas podem ser citadas como exemplo desta abordagem. No estudo realizado por Blau e Blau (1982), por exemplo, baseado em dados coletados em 1970, cujo objetivo consistia em investigar o impacto de indicadores de pobreza e de desigualdade sobre a ocorrência de crimes violentos em 125 grandes metrópoles norte-americanas, os resultados sugerem a influência significativa da desigualdade de renda sobre o aumento das taxas de criminalidade. Outros achados importantes se referem à maior incidência de crimes violentos envolvendo negros, quando comparada com a incidência de crimes violentos envolvendo brancos. Fato que, segundo o autor, pode ser atribuído à desigualdade econômica entre os dois grupos.

Em relação a estudos recentes sobre o contexto brasileiro, é possível citar o trabalho de Beato (2000), no qual se verifica a relação entre os índices de crimes violentos em Minas Gerais, o índice de Gini – indicador de desigualdade – e o percentual de famílias que vivem com menos de um salário mínimo – indicador de pobreza absoluta. Nesta análise não são constatados resultados significativos. A variância explicada pelas hipóteses da pobreza absoluta e

relativa chega a pouco mais de 1% dos resultados. Diante desta evidência Beato ressalta que estudos internacionais, como os realizados nos Estados Unidos, revelam resultados mais significativos no que consiste à relação entre crimes violentos e índices de desigualdade, devido a fatores determinantes tais como a desigualdade racial mais acentuada quando comparada a realidades de outros países, principalmente entre os estados situados do sul do país e outros estados norte-americanos.

Segundo o mesmo autor, a análise da ocorrência de crimes contra o patrimônio e de crimes contra a pessoa nos fornece resultados diversos. Em relação aos crimes contra o patrimônio há correlação significativa com variáveis referentes à densidade e grau de urbanização, com os índices de desenvolvimento humano, e com o número médio de anos de estudo. É possível afirmar que todos os indicadores citados se relacionam com um contexto de desenvolvimento urbano. Por outro lado, crimes violentos contra a pessoa são negativamente associados com indicadores de desenvolvimento, portanto, são negativamente correlacionados ao índice de desenvolvimento humano, e positivamente correlacionados com as taxas de analfabetismo e com a mortalidade infantil. No referido estudo aborda-se a distribuição espacial e contextos de oportunidades para a ação criminosa. Beato enfatiza que nesta perspectiva não se nega a importância de fatores socioeconômicos, este passa a ser um dos aspectos analisados para a explicação da ação criminosa; os outros dizem respeito à disponibilidade de alvos para a ocorrência de crimes e à ausência de mecanismos de controle e vigilância.

Alguns pesquisadores destacam a complexidade de fatores que levam à criminalidade, e, portanto, lembram a necessidade de se investigar as motivações para o crime a partir de perspectivas amplas, considerando diversificados fatores que juntos podem atuar de forma determinante. Sob esta perspectiva, Beato (2001) chama a atenção para a importância de se realizar uma análise que englobe o nível micro e o nível macro dos fenômenos, o que consiste no “exame dos ambientes imediatos de ação” e da “estrutura socioeconômica que fornece o contexto de oportunidades para a ação

criminosa”. Assim, a próxima seção é destinada a um breve levantamento dos estudos que abordam a dimensão de lugar e a importância de fatores contextuais na análise dos elementos determinantes para a ocorrência de crimes, considerando o contexto no qual surgiram estudos com este enfoque.

### **2.2.1 Distribuição espacial da criminalidade e fatores contextuais determinantes**

Estudos sobre o crime que consideram a dimensão de lugar em suas análises abordam determinantes contextuais, que consistem em um conjunto de fatores que favorecem a prática do crime em determinado local e momento. Cohen e Felson (1979) esclarecem que em estudos com esta abordagem o foco de investigação não se encontra nas propensões de indivíduos ou grupos à prática de violência, tem-se como interesse central investigar as formas pelas quais um contexto social específico, sendo considerados os aspectos espaciais, sociais e temporais, influencia na ocorrência do crime.

Conforme ressalta Silva (2004), desde o início do século XIX já se investigava a dimensão de lugar em estudos sobre a ocorrência de crimes. Segundo o autor, um dos pesquisadores pioneiros a verificar que a distribuição dos crimes em uma mesma cidade se mostrava heterogênea entre áreas distintas foi o estatístico francês Guerry (1833), e, posteriormente, tais constatações foram reafirmadas por Quetelet (1835). Como um dos resultados mais significativos de tais estudos destaca-se a constatação de que crimes contra a propriedade revelavam-se mais recorrentes em áreas urbanizadas e industrializadas, enquanto que os crimes violentos contra a pessoa se concentravam em áreas rurais.

Uma das principais questões em pauta nesta perspectiva é o fato de estudos constatarem que com o passar dos anos a incidência espacial de crimes permanecia relativamente constante (Shaw e McKay, 1942, apud Silva 2004). Esta evidência estimulou a busca por fatores que explicassem a ocorrência de crimes em meio ao contexto de áreas urbanizadas. Em tais análises “cruzavam-

se informações agregadas dos habitantes e da área onde eles viviam na busca por associações” e, desta forma, ganhava evidência o que se denominava “ecologia social” ou “ecologia humana” (Hawley, 1950, apud Silva 2004), teoria que buscava explicar as inter-relações entre indivíduos e seu “meio ambiente comunitário”.

Como alguns dos pioneiros a abordar conceitos da ecologia natural para o estudo de fenômenos sociais, Park e Burgess (1925) constataram que os criminosos residiam e circulavam em sua maioria em áreas centrais, urbanizadas e industrializadas. O referido trabalho aborda o surgimento e desenvolvimento de cidades americanas, aplicando conceitos de ecologia para investigar problemas decorrentes da urbanização destas cidades, dentre os quais o crime. A partir das constatações oriundas deste estudo estimularam-se trabalhos subsequentes que passaram a explorar a cidade como um “laboratório”, a fim de estudar as causas da criminalidade (Silva, 2004). Pesquisas passaram a utilizar mapas, facilitando a localização espacial por tipo de crime e, posteriormente, a associação entre o local do crime e suas características sociais.

Quanto aos estudos mais recentes, é possível citar Blau & Blau (1982), os quais afirmam em seu trabalho que as taxas de crimes violentos aumentam significativamente em cidades americanas grandes e urbanizadas, e apresentam diferença considerável quando comparadas com pequenas cidades e ambientes rurais, respectivamente 5 e 10 vezes maior. Assim, os autores constatarem que os crimes violentos são tipicamente urbanos. Resultados semelhantes são encontrados em trabalhos ainda mais atuais. Podemos citar especificamente estudos realizados no contexto brasileiro, tendo como exemplo o trabalho de Beato (2000), o qual esclarece que de acordo com características sociais e culturais de determinada região se delineiam tipos específicos de transgressões e crimes. Neste se destacam resultados referentes à alta incidência de homicídios em regiões menos desenvolvidas, fato que pode ser explicado, de acordo com o autor, por valores e características culturais específicas tais como códigos de honra, ênfase na resolução de conflitos por meios violentos, e menores possibilidades de punição.

Levando em conta os indicadores sociais para a análise da distribuição espacial do crime, tais como indicadores de renda e de desigualdade, alguns estudos concluem que as taxas de homicídio são mais altas em áreas menos desenvolvidas, no que se refere à oferta de serviços públicos e à proximidade de instituições de controle social formal. Como exemplo, Cano e Santos (2001) revelam dados de 1996 referentes a uma série de Mapas de Risco para várias cidades do Brasil, financiados pelo Ministério da Justiça, os quais constataram que os habitantes de áreas mais pobres ou medianas se encontravam expostos a um risco consideravelmente mais alto de serem assassinados quando comparados aos residentes de áreas afluentes. Assim, tais dados convergem com outras evidências que apontam os bairros mais pobres das regiões metropolitanas do Brasil como áreas cujas taxas de homicídio são mais altas quando comparadas a bairros de classe média e média alta. Ao estudar regiões administrativas da cidade do Rio de Janeiro, Lopes (1994) igualmente destaca que as taxas de homicídio são mais altas no norte da cidade, apontada como área pobre; e mais baixas no sul, área mais rica da cidade. Sob a mesma perspectiva, Cano (1998) conclui que os homicídios são mais numerosos nas zonas norte e oeste da cidade, áreas mais pobres com déficit de serviços urbanos, e mais baixos na zona sul, região mais abastada.

Além do destaque recebido por fatores de ordem socioeconômica, estudos recentes com enfoque sobre a distribuição espacial do crime apontam a urbanização como o fator-chave para o entendimento do atual contexto de violência. Ao analisar a ocorrência de homicídios e a possível influência de fatores como renda e desigualdade, Cano e Santos (2001), afirmam que “são os estados urbanos, tanto os ricos quanto os pobres, que detêm as mais altas taxas de homicídio”. Nos resultados obtidos pelos autores os indicadores de desigualdade de renda não parecem apresentar claro efeito sobre as taxas de homicídios dos estados brasileiros, embora seus coeficientes sigam a direção prevista na maioria dos modelos, e é possível verificar uma forte associação entre os indicadores de urbanização e as taxas de homicídio. De forma convergente, Beato e colaboradores (2008) destacam a concentração de crimes

nos grandes centros urbanos, e citam como exemplo a grande concentração dos homicídios constatada nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, que consistem em 40% dos homicídios registrados no Brasil, sendo que as duas regiões metropolitanas compreendem apenas 18% da população brasileira. Desagregação familiar (Beato, 2000), taxas de desemprego, renda, e distância de cidades urbanas (Carcach, 2001), são outros fatores relacionados à comunidade que são levados em conta em estudos sobre a ocorrência de crimes.

Cano e Santos (2001) citam estudos que constataam a falta de efeitos das melhorias dos indicadores sociais sobre os índices de violência letal, e afirmam que tais mudanças geralmente se encontram associadas a um rápido processo de urbanização. Portanto, no que diz respeito à significativa associação entre os indicadores de urbanização e a ocorrência de crimes letais, segundo os autores é preciso considerar neste contexto a pobreza urbana, resultado da rápida urbanização, e a falta de planejamento e intervenções governamentais necessárias. Assim, Cano e Santos (2001) sugerem a relação existente entre a urbanização, a pobreza, e a violência urbana:

Poderia ser uma combinação de fatores - urbanização rápida sem serviços sociais, pobreza, falta de controle social e anonimato, desigualdade, falta de oportunidades para a juventude etc. - o que provocaria, nas cidades, altos níveis de violência. (Cano e Santos, 2001).

Cohen e Felson (1979) destacam que fatores socioeconômicos não são sub-representados em estudos que buscam compreender a distribuição espacial de crimes e o contexto de oportunidades para a concretização destes. Eles passam a ser um dos elementos de uma abordagem ampla que busca definir o contexto da ação criminosa.

Note-se que não se está negando a importância dos fatores de *background* socioeconômico como elementos que podem predispor alguns indivíduos ao crime. O que

ocorre é que eles se tornam apenas um dos elementos na definição do contexto da atividade criminosa. Os outros têm a ver com a disponibilidade de alvos para a ação criminosa, a ausência de mecanismos de controle e de vigilância, e mecanismos de ordem institucional e interativa (Cohen e Felson, 1979, apud Beato et al 2008).

Em estudos a respeito do perfil das vítimas, os quais em sua maioria são fundamentados na teoria do estilo de vida, constatam-se determinadas características consideradas de risco. Em geral, destaca-se a idade, o sexo, as condições socioeconômicas, entre outras. Devido à sua consistência, vale destacar de forma mais detalhada os resultados obtidos pelo estudo de Beato (2000), o qual buscou descrever o perfil das vítimas de crimes no município de Belo Horizonte. Primeiramente, destaca-se a relação entre a faixa-etária dos pesquisados, 13 a 24 anos, e a maior incidência de vitimização, tanto no que diz respeito a ocorrências de furto quanto de roubo. Constata-se também que indivíduos com nível superior de escolarização e os que se encontram nos três grupos de renda familiar mais elevada são vítimas mais frequentes de roubos e furtos, conclusão que corresponde ao que o autor denomina “fator atratividade”. Indivíduos com nível superior tendem a possuir maior renda quando comparados com indivíduos menos escolarizados, e pessoas com renda mais elevada são mais atrativas por representarem maiores possibilidades de retorno lucrativo do crime. No que diz respeito ao fator atratividade, constatou-se que os brancos são vítimas mais frequentes de crimes como roubo, sendo a probabilidade 29% maior quando comparado com os não-brancos.

No que diz respeito aos crimes de agressão, o mesmo estudo revela que a maior incidência recai sobre indivíduos menos escolarizados e sobre os três grupos de renda mais baixa, o que sugere a “importância da capacidade de proteção e do efeito socializador da educação”. Também foi verificada a influência do local de moradia sobre a possibilidade de uma pessoa ser vítima de roubo, furto e agressão. Verificou-se que indivíduos que residem em locais que apresentam grande incidência de barulho de tiros são vítimas mais frequentes de

todos os tipos de crimes pesquisados. Soares e Cano (2002) destacam a tendência de em áreas pobres haver taxas mais altas de homicídio, de acordo com a hipótese de que vítimas e autores são moradores das mesmas áreas, e também ressaltam maiores possibilidades de acesso a recursos de proteção aos indivíduos que possuem melhores condições econômicas, em contraste com a maior exposição dos mais pobres. Já Beato, em relação a circunstâncias tais como as referidas, chama a atenção para a “importância dos fatores relacionados à desordem e à ausência de mecanismos de eficácia coletiva” (Sampson et al, 1997, apud Beato 2004). A abordagem, no próximo capítulo, de estudos de referência sobre este tema possui a finalidade de destacar os principais pontos conceituais, assim como as principais hipóteses e constatações advindas de trabalhos acadêmicos, tendo em vista as possíveis afinidades teóricas que o presente estudo busca mais adiante destacar entre o conceito de eficácia coletiva e o de clima escolar.

### **2.2.2 Eficácia Coletiva**

Conforme citado na seção anterior, o trabalho de Shaw e Henry McKay (1942) é um dos pioneiros entre os estudos que tratam da distribuição espacial de crimes, tendo a cidade como unidade de análise. Confirmando as constatações de Park e Burgess (1925), Shaw e Henry McKay verificaram a grande concentração de residência de delinquentes juvenis nas áreas de indústrias e comércio. Considerado como um dos mais significativos deste período, o referido estudo apontou indicadores sociais de regiões específicas como altamente relacionados às taxas de delinquência juvenil. Tais indicadores foram amplamente explorados em estudos posteriores. São eles: heterogeneidade étnica, mobilidade residencial e privação econômica. Segundo os autores tais aspectos exerceriam influência sobre a organização social comunitária, o que acarretaria possível aumento das taxas de crime e delinquência. De acordo com esta perspectiva, a heterogeneidade étnica atuaria como uma barreira, impedindo a existência de valores compartilhados,

dificultando a comunicação e interação entre os moradores de determinada comunidade. De forma convergente, a mobilidade residencial abalaria as redes comunitárias de relações sociais, e, por fim, a privação econômica acarretaria dificuldades para a resolução de problemas da comunidade. Tais fatores associados resultariam no que se denomina “desorganização social” (Silva, 2004).

Desde o trabalho de Shaw e Henry McKay (1942), após a falta de continuidade de estudos com esta perspectiva devido às críticas oriundas de resultados empíricos inconsistentes, a partir da década de 1970 pesquisas com este enfoque conquistaram papel importante entre as teorias criminológicas. Entre estas ganhou especial destaque a realizada por Sampson e Groves (1989). A importância atribuída a este trabalho se deve às “dimensões intervenientes de desorganização social”, que consistem em medidas sistêmicas. A partir de tais dimensões tornou-se possível medir a relação existente entre desorganização social e taxas de criminalidade. Desta forma, análises foram possibilitadas a partir dos seguintes indicadores: capacidade da comunidade de supervisionar e controlar grupos de adolescentes; redes de amizade local; e participação na comunidade em organizações formais e voluntárias. Para os autores, a capacidade que a comunidade possui de supervisionar e controlar grupos de adolescentes é a medida mais significativa; assim como constataram Shaw e McKay (1942) ao apontarem que a criminalidade e a delinquência juvenil consistem em fenômenos de grupo, resultantes de frágeis e ineficientes meios de supervisão e controle. Tal característica encontra-se, em geral, relacionada ao grau de coesão da comunidade, que consiste em um fator associado à eficácia da auto-regulação (Silva, 2004).

Portanto, a teoria de Shaw e McKay ganha novamente destaque por meio dos resultados do estudo de Sampson e Groves (1989). Como estes autores afirmam, “tomadas juntas, as três dimensões de desorganização social da comunidade mediaram mais da metade dos efeitos dos três fatores estruturais de Shaw e McKay – status socioeconômico, mobilidade e heterogeneidade – sobre

o principal indicador de crime (i.e. taxa de vitimização total)” (Sampson e Groves, 1989).

Por meio de tais estudos, Sampson *et al.* (1997) introduzem o conceito de eficácia coletiva, “definida como coesão social entre os vizinhos, combinada com sua predisposição para interferir no que é de interesse comunitário”. De acordo com esta perspectiva, para que uma comunidade alcance o que se denomina “eficácia coletiva” se faz necessária a existência de dois aspectos básicos: confiança e solidariedade. Neste sentido, afirma-se que a solidariedade e a confiança mútua entre os residentes de determinada comunidade, combinadas com expectativas compartilhadas, constituem um ambiente favorável ao controle social informal sobre a incidência de crimes.

Portanto, eficácia coletiva pode ser definida como uma espécie de união entre confiança mútua (coesão social) e comprometimento para intervir em benefício da comunidade (controle social) (Duncan, Duncan, Okut, Strycker, Hix-Small, 2003). Neste sentido, Sampson (1998) afirma que a eficácia coletiva combina elementos de controle social e coesão social. Neste contexto, por controle social entende-se a capacidade que um grupo possui para regular ações de seus integrantes, de acordo com princípios compartilhados entre os mesmos, e por coesão social entende-se a possibilidade de estabelecer regras coletivamente e de comum acordo (Sampson *et al.*, 1997, *apud* Duncan, Duncan, Okut, Strycker, Hix-Small, 2003).

Sampson *et al.* (1997) afirmam que assim como as pessoas variam em nível de eficácia, o mesmo se aplica às áreas residenciais, quando se observam os moradores destas como grupos que podem ter potencial de exercer um controle social sobre os fatos ocorridos em seu bairro.

A fim de investigar a relação entre eficácia coletiva de determinadas comunidades e as taxas de crimes ocorridos nestas, Sampson e colaboradores (1998) primeiramente verificaram a relação entre fatores estruturais da vizinhança, as mesmas tratadas no estudo de Shaw e McKay (1942) - pobreza concentrada, taxa elevada de imigrantes e de estabilidade residencial - e a eficácia coletiva. Desta análise verificou-se que 70% da variação de eficácia

coletiva são explicados por tais fatores. E, posteriormente, constatou-se que a existência de eficácia coletiva na vizinhança se encontrava negativamente associada à violência. Portanto, nos resultados deste estudo a eficácia coletiva é apontada como mediadora conceitual da relação entre os fatores estruturais mencionados e o contexto de criminalidade de uma determinada comunidade. De acordo com o autor, ao fim do referido estudo, o enfoque na eficácia coletiva não deve criar margem para que se negligenciem as desigualdades estruturais existentes entre bairros e comunidades, no que diz respeito a fatores de ordem socioeconômica.

Sob perspectiva convergente, Silva (2004) conclui que da mesma forma que fatores estruturais característicos de cada comunidade exercem influência sobre a eficácia coletiva, a ausência de um ou mais fatores destes pode gerar o efeito oposto, ou seja, a desordem no espaço urbano e, conseqüentemente, este fato pode afetar diretamente o nível de criminalidade de determinado local. Considerando as contribuições de teorias tais como a desorganização social<sup>7</sup> e a eficácia coletiva, o autor aborda as associações possíveis entre fatores que evidenciam a existência de desordem e o nível de criminalidade. O autor destaca, portanto, tais características da comunidade e seus efeitos sobre os índices de crimes ocorridos.

Desde os primeiros achados da ecologia social do crime até recentes pesquisas sobre o nível de eficácia coletiva em comunidades urbanas, encontram-se fortes subsídios para afirmar que a forma como os indivíduos interagem, organizam-se e monitoram ações e atitudes, sobretudo na sua vizinhança, tem uma relação direta com o nível de criminalidade onde vivem (Silva, 2004).

---

<sup>7</sup> Esta teoria aborda a rede de relações estabelecidas em comunidades e vizinhanças, e considera sua importância sobre o processo de socialização de seus moradores. Considerando fatores estruturais das comunidades, tais como status socioeconômico, mobilidade residencial e composição étnica, a organização e a desorganização social estão associadas com a maior ou menor capacidade de controle social informal, o que pode inibir a ocorrência de crimes ou favorecer a existência destes.

De acordo com Skogan (1990, apud Silva 2004) há dois tipos de desordem: físicas e sociais.

Desordem social é um problema de comportamento: você pode o ver acontecer (prostituição), experienciá-lo (assédio sexual) ou notar sua evidência indireta (pichações). Desordem física envolve sinais visuais de negligência ou deterioração: construções abandonadas ou mal conservadas, iluminação de ruas sem funcionamento, lotes vagos cheios de lixo, calçadas com lixos (p.4) (apud Silva 2004).

Por meio de tais considerações, é possível afirmar que a ausência de eficácia coletiva e sinais de desordem são recorrentemente associados à degradação física e social da vizinhança e à incidência de transgressões e crimes. Portanto, cabe ressaltar a importância de estudos que abordem a relação entre características sociais de determinada comunidade ou vizinhança e aspectos relacionados à eficácia coletiva, tais como os evidenciados nesta seção.

Vale destacar novamente que o breve levantamento bibliográfico de pesquisas acerca do perfil de jovens infratores e de estudos que abordam as teorias do crime se deve ao objetivo de embasar a investigação acerca das percepções e experiências de violência dos jovens, pretendida no presente estudo. A contribuição de tais trabalhos é relevante para a compreensão do contexto de envolvimento de jovens em circunstâncias de violência. Ainda em meio às teorias do crime, os achados referentes à eficácia coletiva possibilitam o estudo dos fatores que influenciam neste contexto, devido à relação positiva com a queda nas taxas de criminalidade de uma vizinhança. Portanto, a dinâmica entre grupos, destacada em tais estudos, será igualmente abordada no contexto escolar, no que diz respeito aos resultados referentes a aspectos comportamentais dos alunos. Esta opção se deve aos objetivos deste estudo, ou seja, ao intuito de fundamentar a hipótese de que a escola pode exercer influência sobre o envolvimento do alunado em dinâmicas de violência.

Assim, pretende-se no capítulo subsequente destacar estudos que possuem a unidade escolar e seus processos internos como principal enfoque, abordando as possíveis implicações sobre o aprendizado e aspectos comportamentais de seus alunos. No que diz respeito aos processos internos à escola, trata-se do que se denomina clima escolar, na literatura de referência. No presente estudo, tem-se como enfoque os efeitos do clima escolar sobre fatores que vão além do desempenho acadêmico, especialmente sobre aspectos comportamentais referentes ao envolvimento dos alunos em circunstâncias de violência fora da escola, no que diz respeito à sua exposição à vitimização e a propensão a prática de pequenos delitos e de crimes. Assim, será abordado primeiramente o contexto histórico no qual surgiram estudos sobre as especificidades dos processos intraescolares, e em seguida serão evidenciados alguns resultados de tais pesquisas.

A utilização deste enfoque pelo presente estudo tem como pressuposto e motivação o fato da ampla maioria de pesquisas, que estudam a relação entre educação escolar e experiências de violência, abordar essencialmente informações relativas ao grau de escolaridade dos pesquisados e não tratarem das dinâmicas internas à escola.

### **3. Estudos sobre instituições escolares: das avaliações em larga escala para a concepção da escola como importante unidade de análise**

Estudos especificamente realizados entre o final da década de 1950 e a década de 1970 adotavam uma perspectiva macro-social: investigavam principalmente os resultados de sistemas educacionais, medidos através do rendimento escolar dos alunos, e a principal explicação desses resultados se dava a partir de indicadores individuais dos alunos, tais como aspectos socioeconômicos e culturais. Os efeitos identificados ao nível das escolas eram discretos. Apenas posteriormente se passou a considerar a instituição escolar como importante unidade de análise, e os processos ocorridos em seu interior

como relevantes objetos de investigação. Neste contexto, destacam-se pesquisas realizadas por norte-americanos e ingleses.

Um estudo, particularmente, configura-se como um marco para a década de 1960. Como resultado da iniciativa do governo federal dos Estados Unidos, a pesquisa “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, realizada por James Coleman e colaboradores, possuía como objetivo central mensurar a dimensão das desigualdades existentes entre escolas e, principalmente, entre negros, brancos, e grupos étnicos. Trata-se de um estudo de grande abrangência, no qual participaram 645 mil alunos de todo o país, 60 mil professores, e quatro mil escolas. Desta forma, buscou-se determinar o grau de segregação dos grupos raciais e culturais nas escolas públicas, por meio de avaliações da infra-estrutura e recursos existentes nestas escolas, de modo a verificar a influência de tais fatores sobre o desempenho escolar dos alunos, medido através de testes padronizados de leitura, matemática, habilidades verbais e não-verbais. Em suma, buscou-se verificar a relação entre a infra-estrutura, recursos existentes nestas escolas, e o rendimento escolar dos alunos (Madaus et al. 1980, apud Brooke e Soares, 2008).

O relatório Coleman, como ficou conhecido o documento que divulgava os resultados da referida pesquisa, foi publicado em 1966 expondo constatações polêmicas para a época, tais como as evidências que apontavam para maior desigualdade dentro de uma mesma instituição de ensino, e não entre escolas, como era suposto. Estes resultados foram obtidos através de testes padronizados com alunos de 1ª e 12ª séries, o equivalente ao primeiro ano do ensino fundamental e ao último do ensino médio no Brasil. Constatou-se, assim, que as minorias étnicas e os negros apresentavam desempenhos consideravelmente abaixo das médias obtidas pelos alunos brancos (Coleman 1970, apud Brooke e Soares, 2008), independentemente dos agrupamentos escolares em que se encontravam. Desta forma, o sucesso ou fracasso escolar dos alunos poderia ser atribuído predominantemente a fatores socioeconômicos e ao contexto familiar.

Divulgou-se, assim, a concepção de que “a escola não acrescenta muito ao desempenho de uma criança” (Coleman et al., 1966), ou que “a escola não faz diferença” – “schools make no difference” (Hodson apud Bressoux, 2003) – como foi posteriormente veiculado. No que diz respeito à desigualdade de oportunidades educacionais, tais conclusões contrariavam a concepção predominante até então. Havia a pressuposição da existência de uma relação direta entre as instalações físicas, recursos materiais e humanos da escola e o desempenho escolar dos alunos. Entretanto, após as referidas constatações, fatores extra-escolares, como aspectos socioeconômicos, culturais e os relativos ao âmbito familiar dos alunos passaram a ocupar posição central em estudos subseqüentes (Brooke e Soares, 2008).

A respeito da verificação de que fatores socioeconômicos e culturais são determinantes para o desempenho escolar dos alunos, trabalhos subseqüentes criticavam a ênfase demasiada no quantitativo de recursos – “como gastos médios por aluno, número de livros na biblioteca da escola e a razão professor-aluno” (Rutter et al. 1979, apud Brooke e Soares, 2008) – e na ausência de investigações acerca dos processos ocorridos no interior da instituição de ensino. Questionou-se o fato de serem usadas medidas estáticas em vez de fatores que possibilitassem analisar a dinâmica interna de cada escola. Um exemplo claro é a preocupação em verificar a existência de recursos pedagógicos e de infraestrutura, e não a forma pela qual estes eram utilizados, ou seja, priorizou-se as “variáveis interpretadas como representativas do status da escola” (Averch et al. 1972 apud Madaus 1980), e desprezou-se as variáveis de processo.

Como consequência de tais discussões teóricas, estudos passaram a dar maior ênfase às chamadas variáveis de processo. Madaus (1980, apud Brooke e Soares, 2008) cita o crescimento do número de estudos com esta abordagem como forma de reconhecimento da importância de tais fatores.

Portanto, a escola passa a ser considerada como importante unidade de análise. A relevância das especificidades de cada instituição, assim como do contexto social no qual esta se insere e do alunado que a integra, permitiu que considerações essenciais fossem levadas em conta e avanços obtidos – estes

em grande parte também devido a progressos metodológicos. Desta forma, a partir da concepção de que a escola faz diferença, e da valorização das variáveis de processo, como citado anteriormente, passou-se a investigar as razões para a variação de resultados entre escolas.

Desta forma, o foco de investigação anteriormente direcionado aos sistemas escolares passa a ser centrado nas unidades escolares em suas especificidades. Soares e Brooke (2008) destacam pesquisadores cujos estudos representam claramente tais concepções:

Se, na época de Coleman, a questão era concebida principalmente em termos do funcionamento do sistema educacional e sua possível influência na redução das diferenças entre os grupos raciais e sociais, nas pesquisas de Rutter e Mortimore o interesse era mais pelo funcionamento da escola propriamente dita (...). Assim sendo, admitiu-se que o nível de eficácia poderia variar de escola para escola, em função daqueles processos que as pesquisas anteriores tinham menosprezado (Soares e Brooke, 2008, p. 218).

Neste contexto, algumas linhas de pesquisa ganham destaque. Surgem, por exemplo, estudos com o objetivo de medir o que recebeu o nome de “efeito-escola”. Considerando a importância das variáveis de processo, e como fator essencial a distinção entre os efeitos das famílias e os efeitos das escolas. Como observou Mortimore (1988, apud Brooke e Soares, 2008), pesquisas cujo objeto de investigação consistia em determinadas unidades escolares, e com enfoque sobre o rendimento escolar dos alunos, passaram a tratar como informação fundamental o nível de conhecimento dos alunos ao ingressarem na escola, e assim verificar posteriormente os conhecimentos que foram agregados durante determinado período de tempo. Para isso tornaram-se fundamentais os estudos longitudinais, que em contraste com os transversais<sup>8</sup>, consistem em observações sucessivas do objeto de pesquisa durante certo período de tempo, de forma a

---

<sup>8</sup> Realizados em momentos específicos, pontuais.

verificar sua evolução (Brooke e Soares, 2008). Considerando como dados fundamentais para a análise os conhecimentos escolares e características de ordem social e cultural dos alunos ao ingressarem na escola, estas pesquisas constataram diferenças significativas no impacto da escola sobre o desempenho escolar dos alunos, conclusões que evidenciavam a relevância da instituição de ensino para a aprendizagem dos alunos, independentemente de fatores socioeconômicos.

Neste contexto, perspectivas complementares figuravam. Entre elas a conhecida como pesquisa em eficácia escolar, cuja trajetória, salvo algumas especificidades que serão explicitadas, se articula de certa forma com os estudos sobre o efeito escola, já que ambos buscam identificar escolas eficazes.

Ao priorizarem os mecanismos intra-escolares e as características de cada escola, pesquisas em eficácia escolar, realizadas principalmente em instituições de ensino localizadas em bairros desfavorecidos, e com alunos pertencentes a minorias - no que se refere à cor, à etnia e a fatores socioeconômicos - investigavam o perfil das escolas e o modo como estas exerciam influência sobre os resultados acadêmicos dos alunos. Os trabalhos abordavam características de escolas, geralmente de uma mesma região ou pertencentes ao mesmo contexto social. Desta forma, eram identificadas as Escolas Eficazes. A citação de Lee (2000) sintetiza as particularidades destes estudos: “linha de pesquisa freqüentemente denominada pesquisa em eficácia escolar... Esses estudos tentaram identificar as características de escolas que as tornam eficazes em termos de ensino para crianças desfavorecidas” (Lee 2000, p. 276).

### **3.1 Clima Escolar**

Como citado anteriormente, os estudos subseqüentes ao relatório Coleman, realizados do final da década de 1970 em diante, passam a enfatizar a dinâmica interna das escolas para o entendimento de seus resultados. As chamadas variáveis de processo são então enfatizadas. Estas dizem respeito,

por exemplo, aos fatores relacionados à aplicação prática das diretrizes curriculares da instituição no cotidiano do trabalho pedagógico, às relações entre os integrantes da escola, às expectativas recíprocas estabelecidas entre estes, à participação dos pais e responsáveis pelos alunos, à administração de recursos, entre outros fatores inerentes à dinâmica de trabalho de determinada instituição de ensino. Constatações importantes resultaram de tais estudos, entre estas se destaca um resultado divulgado pelo estudo de Rutter et al. (1979, apud Brooke e Soares, 2008). No que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos, à frequência destes às aulas, e às taxas de delinquência juvenil, o referido autor e colaboradores concluíram que o efeito das variáveis escolares de processo atuando conjuntamente revelou-se superior quando comparado ao efeito de uma variável de processo agindo individualmente. Sobre esta constatação o autor aborda a escola enquanto organização social, e menciona a existência de um “ethos” ou “clima escolar” que representaria a totalidade das referidas variáveis de processo, agindo de forma conjunta. Neste sentido, o autor afirma que:

As medidas de processo escolar que foram correlacionadas aos tipos de resultados incluíam uma grande variedade de fatores... Surpreendeu-nos, contudo, que o efeito combinado deles fosse muito mais poderoso do que o de qualquer fator individual considerado isoladamente. Por essa e outras razões, sugerimos que uma espécie de ethos global da escola pudesse estar envolvida (p.231).

Neste contexto, cresce o número de estudos sobre aspectos referentes aos processos internos ocorridos na escola. E, de acordo com as definições do efeito conjunto de variáveis de processo, ganham foco estudos cujo objeto de investigação passou a ser denominado como clima escolar.

Estudos referentes ao clima escolar das instituições de ensino, ou cultura escolar, como também são recorrentemente abordados, se propõem a investigar todos os processos internos à instituição que conferem a ela especificidades próprias. Da forma pela qual este tema vem sendo abordado, principalmente em

estudos internacionais, as percepções dos integrantes da instituição de ensino são apontadas como a melhor maneira de se traduzir elementos gerais que compõem a cultura interna desta (Bressoux, 2003). Ao contextualizarem o período em que estes estudos começaram a ganhar notabilidade, Soares e Brooke (2008) citam Madaus (1980) e afirmam que:

Madaus argumenta que são as variáveis de 'processo' que chegam ao cerne da experiência escolar e ao ponto em que as escolas, efetivamente, exercem impacto sobre o ensino e a aprendizagem. Ele dá como exemplo as interações cotidianas entre alunos e membros da equipe escolar, as quais, em conjunção com a subcultura dominante, 'são a maior fonte de diferenças entre as escolas no desempenho cognitivo dos alunos'. Sem usar a expressão 'clima escolar', Madaus acabou definindo um conceito que tomaria um lugar de destaque nas pesquisas posteriores a Coleman (p.108).

A definição de clima escolar ganha traços diferentes de acordo com o estudo, dependendo dos fatores que são abordados como representativos. Contudo, há focos de abordagem freqüentemente destacados em pesquisas que possuem este objeto de investigação. Como exemplos de aspectos mais investigados nestes trabalhos, podem ser citados: o conjunto de relações estabelecidas entre os integrantes da instituição de ensino; a existência de objetivos claros e aceitos por todos os membros da escola; oportunidades concedidas a estes de participação em assuntos pedagógicos; e a percepção que os integrantes possuem sobre a escola e a respeito da própria participação nesse espaço.

Talvez devido à abstração característica do termo clima escolar, os estudos expõem diferentes formas de definir este conceito e as formas pelas quais pode ser operacionalizado para o estudo dos processos escolares. Apesar de não haver uma definição objetiva, os trabalhos convergem ao se referirem a uma síntese de características específicas que dão a determinada instituição

uma imagem própria. Este fato se aplica igualmente ao uso de termos que, geralmente, equivalem à idéia de clima escolar, tais como: ethos escolar; cultura escolar; cultura organizacional escolar, cultura institucional, atmosfera, ambientes propícios à aprendizagem, entre outros. A definição de Rutter et al. (1979, apud Brooke e Soares, 2008) para este campo de interesse é um bom exemplo de significados encontrados em artigos sobre o tema. Para o autor e seus colaboradores “A ‘atmosfera’ de qualquer escola será criada pelo grau de coerência com o qual consegue operar, com o nível de consenso por todos acerca de como se devem fazer as coisas e que tem o apoio de todos que ali trabalham” (p.239).

Peterson e Skiba (2001) empregam o conceito clima escolar, em seu estudo sobre a violência nas instituições de ensino, e o definem como os sentimentos que os alunos e os demais integrantes da escola possuem a respeito do espaço escolar. Segundo os autores, estes sentimentos se referem às percepções individuais de bem-estar neste ambiente, às opiniões sobre a qualidade do ensino e sobre a segurança que possuem no interior da escola.

Madaus et al. (1980, apud Brooke e Soares, 2008) citam um estudo irlandês, no qual fatores relacionados ao clima escolar englobaram percepções sobre pressões acadêmicas e não acadêmicas; preocupação dos alunos com valores acadêmicos e seu compromisso com eles; assim como características relacionadas à dinâmica de sala de aula. Como resultado, descobriu-se que estas variáveis de clima escolar foram as únicas que explicaram de forma significativa as diferenças de desempenho entre as turmas de alunos.

Levando em conta estas evidências, serão abordados em trechos posteriores desta dissertação estudos que ressaltam a relação entre o clima escolar e a influência deste sobre o comportamento dos alunos, no que se refere a atos de indisciplina e violência.

### **3.2 Efeitos do clima escolar sobre aspectos comportamentais**

Estudos sobre clima escolar são predominantemente voltados para a investigação do desempenho acadêmico dos alunos. Porém, há pesquisas que priorizam aspectos não-cognitivos, principalmente os que são relacionados a fatores comportamentais. Desta forma, além dos significativos resultados referentes à estreita relação entre clima escolar e rendimento escolar dos alunos há outras constatações de considerável importância, assim como afirmam Rutter et al. (1979): “escolas com clima positivo tendem a ter alunos e funcionários mais satisfeitos e motivados, possuem baixos índices de evasão, e são vistas como ambientes acolhedores e seguros” (apud Bressoux, 2003).

É possível citar, por exemplo, o estudo de Haselswerdt e Lenhardt (2003) que traz a violência escolar como tema. Neste, constatou-se que a maior parte dos alunos se cala diante de transgressões presenciadas na instituição de ensino cometidas por outros alunos. Segundo os jovens, a razão para esta “cumplicidade” se dá pela ausência de relações de confiança entre alunos e outros membros da escola, principalmente entre alunos e professores. Desta forma, não havendo liberdade suficiente para que os estudantes expressem suas percepções e opiniões, cria-se um clima escolar “indiferente”, e permissivo a episódios de violência.

De acordo com o que se estuda sobre o clima escolar, um dos principais indicadores de clima positivo é a existência de objetivos comuns entre os integrantes da escola e a articulação destes em prol de tais metas. Ao mencionar os estudos que tratam do tema, os autores referidos anteriormente sugeriram que a desarticulação entre os membros da instituição de ensino acarretaria em aumento da violência escolar. De forma convergente Furlong et al. (1997) expõem os resultados de sua investigação sobre o uso de substâncias químicas ilegais na escola. No início da exposição de seus resultados os autores mencionam Huizinga e Ageton (1985), pesquisadores que verificaram que a

fragilidade das relações no âmbito familiar e no espaço escolar aumenta as chances de um jovem cometer atos de violência e se tornar usuário de drogas.

Segundo Zaluar (2001), atualmente outra agência socializadora emerge disputando lugar com a escola e a família, em alguns contextos: trata-se da rua, e das quadrilhas do crime organizado que a ocupam. Desta forma a pesquisadora aponta os riscos que a violência e o crime organizado representam, já que podem exercer influência sobre o espaço escolar de forma que esta instituição se torne impotente diante de tais circunstâncias. A autora ainda menciona a importância da existência de um mínimo de consenso interno para que a instituição escolar resista ao cerco da violência. Tal perspectiva, referente à coerência interna da escola, converge com estudos referentes ao clima escola que, entre outros fatores, ressaltam a relevância da existência de objetivos claros e aceitos por todos os integrantes, ou seja, uma comunidade escolar articulada e engajada em torno de suas metas.

Em meio a estas constatações, e com o propósito de redução da violência escolar, muitas pesquisas possuem como enfoque a análise dos projetos pedagógicos postos em prática nas instituições de ensino. Segundo Peterson e Skiba (2001), por exemplo, alguns dos principais objetivos de tais projetos, além do combate à violência escolar, consistem na redução da evasão escolar, do uso de drogas ou álcool na escola, e na melhoria dos índices de aproveitamento acadêmico dos alunos. Devido ao fato de alguns pesquisadores considerarem que todos os programas destinados a reduzir a violência escolar priorizam a construção de um clima escolar positivo, busca-se analisar de que forma mudanças no clima escolar de uma instituição de ensino afetam os índices de violência no espaço escolar, ou atos de indisciplina em geral (Peterson e Skiba, 2001). De forma a exemplificar o que se analisa em tais estudos, podem ser citados os seguintes fatores referentes ao clima escolar: participação dos pais / familiares dos alunos no cotidiano da instituição de ensino, ênfase no ensino de questões morais e éticas, diretrizes curriculares voltadas para a prevenção da violência, e a participação dos alunos na resolução de conflitos entre outros estudantes dentro da escola.

No que diz respeito à relação pais e escola, citada anteriormente, resultado semelhante foi divulgado no estudo de Hawkins et al. (1992) sobre os efeitos das relações positivas mantidas entre pais / responsáveis de alunos e a escola sobre as taxas de consumo de drogas e delinquência entre os alunos.

Peterson e Skiba (2001) explicam de que forma cada fator citado anteriormente pode contribuir para um clima escolar positivo. Assim, destacam que o aumento da participação dos pais e responsáveis dos alunos nos assuntos pedagógicos propicia no âmbito familiar um ambiente mais favorável aos estudos, assim como promove um maior entendimento entre pais / responsáveis, professores e direção; além de também estar associado às altas taxas de freqüência dos alunos nas aulas e melhoria do rendimento escolar. Os projetos baseados na melhoria da relação entre professores e alunos, e na participação destes na resolução de conflitos, são apontados pelos professores como responsáveis por reduzir a violência na escola e aumentar a cooperação dos alunos em diversificadas questões do cotidiano da escola; é também relatado um aumento da auto-estima dos alunos, a redução de indisciplina destes, e a queda na taxa de suspensão e evasão escolar. Os autores ressaltam que, apesar de ainda pouco explorada, a realização efetiva destes programas pedagógicos parece exercer influência sobre o clima escolar e pode prevenir ou combater a violência escolar.

Para Felner (2001), o aumento do suporte dado pelos professores aos alunos, a preocupação da escola em dar acesso aos estudantes a informações importantes, tais como normas escolares, expectativas e mecanismos de controle, fazem com que cresça o senso de responsabilidade dos alunos e, assim, se exerça influência positiva sobre as experiências destes no que diz respeito a aspectos sociais, emocionais, comportamentais, e ao uso de substâncias químicas. (Felner et al., 2001). De acordo com este estudo, muitas pesquisas enfatizam a importância de se desenvolver um clima escolar positivo de forma a reduzir a violência escolar. Algumas destas são destacadas, como os achados de Solomon, & Lewis (2000), que ressaltam o senso de pertencimento dos estudantes à escola como o principal fator de proteção aos problemas

comportamentais de alunos; assim como entre os resultados do estudo de Flannery, (1997) evidencia-se que a ausência de envolvimento dos alunos em assuntos escolares está associada à falta de investimento por parte das escolas em participação efetiva destes. Em ambas as perspectivas, se destaca como fundamental a participação dos alunos em questões pedagógicas de suas referidas escolas.

O estudo de Zaluar (2001) sustenta que “a forma como a escola e, principalmente, o professor trata o aluno é considerada por alguns estudiosos uma variável que pode desencadear problemas de baixa estima manifestos em atitudes como desinteresse, apatia, ou atitudes agressivas”. Assim, ao considerar o aluno responsável pelo seu próprio fracasso, a escola poderia ser responsável por problemas de auto-estima dos alunos e, em meio a este contexto, se criaria um clima distante ou indiferente entre alunos, professores e demais integrantes da escola. Sobre esta realidade, Rutter et al. (1979, apud Brooke e Soares, 2008) afirma:

Talvez parte da explicação esteja nos efeitos do fracasso acadêmico sobre os sentimentos de auto-estima (...) Alguns se tornam desmotivados e apáticos enquanto outros desenvolvem um antagonismo violento contra o sistema educacional que, por sua vez, acaba por condená-los por seu insucesso acadêmico (...) Pode ocorrer a formação de grupos de colegas dentro da escola que são indiferentes ao sucesso acadêmico – indiferentes porque percebem que não têm chances com esse tipo de sucesso e, portanto, precisam estabelecer objetivos em outras direções. (p.248).

O mesmo estudo destaca percepções de professores e pais de alunos referentes aos motivos que levam à retenção escolar. A maioria das razões citadas entre os entrevistados está associada ao contexto extra-escolar, ou seja, a escola não é responsabilizada pelos resultados negativos obtidos pelos alunos. Em geral são citados aspectos referentes ao âmbito familiar, tais como conflitos

familiares, separações, e referências à violência doméstica; e aspectos relativos às próprias características dos alunos ou problemas de diferentes naturezas que comprometem o rendimento escolar, tais como desinteresse, apatia, preguiça, dificuldade de acompanhar a turma, e até mesmo referências, por parte dos professores e dos responsáveis, a situações de deficiência mental.

Vale ressaltar novamente que os estudos abordados no presente capítulo tratam do clima escolar das instituições de ensino e da influência que este pode exercer sobre os aspectos comportamentais e as problemáticas relacionadas, tais como a violência dentro das escolas. Entretanto, são mais escassos os estudos que relacionam os fatores referentes ao contexto interno da instituição de ensino e o envolvimento de jovens em circunstâncias de violência fora da escola.

A partir da abordagem de estudos que explicam as variações no desempenho escolar dos alunos e em aspectos comportamentais por meio do clima escolar de uma instituição de ensino, é possível observar as semelhanças de enfoque com trabalhos referentes aos efeitos da eficácia coletiva de uma comunidade sobre as taxas de crime. Portanto, ao destacar estas abordagens busca-se, na seção seguinte, abordar os pontos convergentes entre ambas e reforçar a discussão central deste estudo, referente à investigação das formas pelas quais a existência de eficácia de relações grupais especificamente no contexto escolar, o que corresponde ao conceito de clima escolar, pode exercer influência sobre percepções e experiências de violência dos jovens dentro e fora da escola.

#### **4. Eficácia Coletiva e Clima Escolar**

Este capítulo pretende mostrar os pontos convergentes entre a concepção de Eficácia Coletiva, uma das teorias do crime abordadas no segundo capítulo deste trabalho, e o conceito de clima escolar, objeto de investigação deste estudo. Apesar do conceito de eficácia coletiva e de clima escolar terem enfoques distintos, tem-se como intenção evidenciar possíveis afinidades

teóricas. Entre as duas perspectivas é possível verificar semelhanças conceituais consistentes, entretanto, antes de destacar as possíveis relações entre as referidas teorias é importante abordá-las em suas especificidades.

Pode-se dizer que enquanto a eficácia coletiva é associada à redução do índice de criminalidade em bairros e comunidades, em pesquisas de âmbito educacional conclui-se que o clima escolar pode exercer influência sobre a eficácia da instituição de ensino, no que diz respeito principalmente ao desempenho escolar dos alunos, mas também a aspectos comportamentais destes. Estudos apontam que em escolas com clima escolar positivo é marcante a coesão entre todos os seus membros, baseada em objetivos claros, na sistematização de tais objetivos, e na sua concretização. Da mesma forma, a Eficácia Coletiva consiste essencialmente em relações baseadas na confiança entre moradores e articulação em torno de objetivos concretos que dizem respeito à comunidade. Estudos apontam que em localidades nas quais são verificadas as referidas características constata-se baixas taxas de crime.

Ao analisar ambas as teorias de forma comparativa é possível observar que a afinidade teórica destas pode ser pensada a partir dos seguintes aspectos centrais, comuns a ambas:

a) coesão social: relações de confiança e de solidariedade entre integrantes de um determinado grupo, e a existência de objetivos compartilhados;

b) controle social: concretização de objetivos e metas compartilhadas por determinado grupo

Parece inevitável registrar certa herança durkheimiana nessas abordagens. Afinal, a noção de ordem como decorrente dos laços sociológicos de solidariedade, está presente nesses modelos conceituais e é um dos aspectos centrais da sociologia durkheimiana.

Estudos evidenciam que a participação ativa dos moradores no que se refere à vigilância e controle do que ocorre na vizinhança – controle social –

quando aliada a boas relações e objetivos estabelecidos em benefício da comunidade – coesão social – resulta em queda nos indicadores de violência. No mesmo sentido, constata-se em estudos sobre clima escolar que a maior participação dos alunos, pais de alunos, e funcionários no cotidiano da escola – forma de controle social – e boas relações entre estes e o senso de pertencimento e comprometimento em relação à instituição – coesão social – se reflete tanto no rendimento escolar dos alunos e no trabalho desempenhado pela equipe de profissionais de ensino, quanto no comportamento e atitudes dos estudantes e funcionários em geral.

A importância da coexistência de coesão e controle social já é destacada em estudos referentes à eficácia coletiva, no âmbito da criminologia, e às relações estabelecidas dentro da escola. Exemplos referentes aos dois modelos teóricos podem ser citados. Como é o caso do estudo de Browning, Feinberg e Dietz (2004), acerca da eficácia coletiva. Os autores verificaram que a existência de um grupo que mantenha boas e freqüentes relações não basta para que haja uma redução na ocorrência de crimes em determinada vizinhança. Porém, quando além de relações baseadas em objetivos comuns, em solidariedade e confiança, há a participação efetiva dos integrantes de determinado grupo em prol da vizinhança, obtém-se resultados significativos sobre os índices de criminalidade. Da mesma forma, os estudos sobre clima escolar caracterizam claramente uma instituição que possui um clima escolar positivo como aquela na qual prevalecem não apenas relações de confiança e cooperação mútua, afirma-se como essencial a existência de ações baseadas em objetivos consistentes e compartilhados, e efetivas oportunidades de participação de todos os membros no cotidiano da instituição de ensino. A existência de boas relações por si só não caracteriza um clima escolar positivo. Portanto, trata-se de voltarmos à atenção para a convergência entre os elementos referidos anteriormente: coesão social e controle social.

Ao analisar pontos gerais de ambas as teorias é possível dizer que tanto no que diz respeito aos estudos referentes ao contexto dos bairros ou comunidades, quanto aos que abordam o contexto escolar, os resultados

positivos relatados são comumente relacionados à eficácia das relações grupais, ou ao que se chama de eficácia coletiva nos estudos sobre o crime e de clima escolar positivo nos estudos de âmbito educacional.

Mesmo considerando a importância e a convergência destes aspectos não se pode deixar de citar a relevância de fatores intervenientes que influenciam na eficácia das relações grupais. Neste caso trata-se das características estruturais de comunidades, no caso da abordagem da eficácia coletiva, e as do entorno da escola e do perfil do alunado e funcionários, em relação à perspectiva do clima escolar. Assim, quando se fala em eficácia coletiva não se subestima as características sociais das vizinhanças pesquisadas, ou seja, importante se faz analisar conjuntamente os fatores estruturais da comunidade. De forma convergente, no que diz respeito aos estudos sobre clima escolar, além das práticas ocorridas dentro da escola deve-se levar em consideração os aspectos extra-escolares, tais como o entorno da escola e os fatores de risco para a ocorrência de episódios de violência neste, além do perfil socioeconômico das localidades e de seus integrantes.

Portanto, compatível com a abordagem deste trabalho, nos estudos referentes ao crime destaca-se principalmente a influência da dimensão de lugar, de fatores socioeconômicos, de ambientes de oportunidades, e do estilo de vida das vítimas; questões abordadas no 2º capítulo desta dissertação. Já no que diz respeito à literatura sobre o clima escolar, como fatores extra-escolares destacam-se principalmente as características do entorno da escola, quanto a aspectos econômicos e culturais; e o perfil dos alunos, no que se refere à origem social e ao âmbito familiar; estas serão abordadas no tópico seguinte.

#### **4.1 Fatores intervenientes à eficácia das relações grupais dentro da escola: resultados empíricos**

Em relação aos aspectos extra-escolares exercendo influência sobre o contexto interno da escola, é possível destacar resultados do estudo de Nickerson (2008) no qual participaram apenas diretores de escolas. Mostrou-se

significativo, além de aspectos tais como o tamanho das escolas e o quantitativo de alunos, a localização das escolas em áreas urbanas, evidenciando relação positiva com ocorrências de indisciplina e violência escolar. Evidencia-se que diante de tais fatores os projetos pedagógicos e medidas voltadas ao combate à violência, independentemente de suas características, parecem não ter efeitos significativos. Entretanto, a autora destaca a importância de se investigar a fundo os processos escolares e seus efeitos sobre a violência dentro da escola com enfoque mais amplo, ou seja, com base nas percepções de todos os integrantes da escola.

Abordando principalmente o contexto extra-escolar ao estudar ocorrências de violência na escola, um estudo de abrangência nacional realizado em Israel teve como objetivo investigar a relação entre a ocorrência de variados tipos de vitimização (ocasionada por violência física grave, violência física moderada, ameaças, e violência verbal / social) e características escolares e extra-escolares (comunidade do entorno da escola e características individuais dos alunos). Este estudo foi realizado no ano de 1995 por meio de um survey destinado a jovens estudantes (7 – 11 séries), totalizando 162 escolas e 400 alunos. Entre os fatores constatados como de forte associação com a ocorrência dos tipos de vitimização investigados destacam-se: escolas com o maior número de estudantes do sexo masculino; escolas em áreas de nível socioeconômico baixo ou com alunos de classes sociais menos favorecidas. Quanto aos processos internos à escola, constata-se que boas relações entre professores e alunos, e a existência de participação efetiva dos alunos em assuntos importantes referentes à escola estão associadas a menos violência escolar (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor e Zeira, 2004).

Quanto aos resultados referentes à vitimização, os estudos mencionados anteriormente, tanto os referentes ao âmbito escolar quanto os que analisam a distribuição espacial dos crimes e o perfil das vítimas, possuem como pontos convergentes o fato de jovens do sexo masculino terem maior probabilidade de se tornarem vítimas de violência e a maior incidência de violência física em áreas de nível socioeconômico baixo, e entre jovens de classes sociais menos

favorecidas. Estudos sobre o perfil das vítimas de crimes, tal como o realizado por Beato (2000), ressaltam o grau de escolaridade como fator de proteção em relação a crimes de agressão. Por outro lado, no que diz respeito ao contexto interno da escola, o estudo realizado em Israel, citado no parágrafo anterior, e as pesquisas sobre o efeito do clima escolar sobre o comportamento dos alunos, relatadas no capítulo anterior, destacam que a existência de boas relações e de participação efetiva do corpo discente e dos demais integrantes da escola resultam em menor incidência de violência escolar. Neste ponto, nos remetemos novamente à questão dos efeitos da eficácia das relações grupais, tais como visto em estudos sobre a eficácia coletiva e em pesquisas sobre clima escolar.

Portando, partindo das constatações a respeito da eficácia das relações grupais em diferentes contextos, tais como o contexto social de comunidades e bairros e o âmbito escolar, evidenciados neste capítulo, pretende-se analisar neste estudo as maneiras pelas quais a escola pode interferir sobre aspectos comportamentais que ultrapassam o domínio escolar. Especificamente, busca-se investigar de que forma o clima escolar pode atuar como fator de influência sobre as percepções e experiências de violência dos alunos.

## **5. Metodologia**

Este capítulo está dividido em três tópicos: o primeiro possui como objetivo esclarecer o vínculo desta dissertação com a pesquisa “Juventude e Violência no Rio de Janeiro” e expor os procedimentos metodológicos utilizados nesta; no segundo será descrita a metodologia utilizada no presente estudo; e o terceiro tópico destaca as variáveis utilizadas na análise dos dados, com ênfase em sua operacionalização.

### **5.1 Projeto de pesquisa Juventude e Violência na Cidade do Rio de Janeiro**

Esta dissertação é originária do projeto de pesquisa “Juventude e Violência no Rio de Janeiro”, o qual conta com a participação de docentes da

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Cândido Mendes, e possui como agência de fomento a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Neste capítulo serão especificados os procedimentos metodológicos do referido projeto, de forma a abordar as aproximações e particularidades existentes entre este e o presente estudo.

Com o intuito de verificar como se dá a variação de percepções e experiências de violência dos jovens e a relação entre estas e suas experiências escolares foram feitos levantamentos de dados quantitativos e qualitativos na análise dos segmentos especificados abaixo:

- Uma amostra aleatória da população compreendida entre 12 e 24 anos. A idade mínima de 12 anos foi estipulada devido aos primeiros contatos com a violência ocorrer aproximadamente nesta faixa-etária. Pretende-se com isso verificar a evolução da vitimização e das percepções de violência destes jovens.
- Jovens escolarizados, para os quais é suposto um histórico de violência diferenciado daqueles que não são escolarizados, devido a experiências de maior integração social promovida pela escola.
- Jovens não escolarizados, que possivelmente são mais vulneráveis à vitimização, devido ao fato de não terem a experiência de integração social em contexto escolar.
- Jovens em conflito com a lei, para os quais se supõem experiências e percepções de violência ainda maiores.

Para estes perfis diferenciados de jovens, residentes no município do Rio de Janeiro, foram mapeadas as residências dos jovens vitimados, para que fosse

possível verificar, além da distribuição de tais ocorrências na cidade, as características dos locais de residência mais recorrentes.

Tendo a amostra aleatória de jovens como grupo de controle, a pretensão do estudo passa por comparar os resultados das entrevistas e do survey realizados com jovens escolarizados aos realizados com jovens não escolarizados e com jovens em conflito com a lei, e analisar de que forma a escola pode ser um fator diferencial neste contexto.

O presente estudo, por consistir em um recorte do projeto de pesquisa descrito neste capítulo, tem como enfoque parte dos resultados deste. Trata-se do survey destinado aos alunos de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, sendo na proposta original prevista a aplicação de questionários em 8 escolas do Ensino Fundamental e 8 escolas do Ensino Médio.

Assim como no projeto de pesquisa em questão, o presente estudo também busca investigar a influência exercida pelo processo de escolarização. Entretanto, serão abordadas aqui somente experiências de violência de jovens escolarizados, com o objetivo de explorar suas variações de acordo com trajetórias escolares diferenciadas.

Em suma, busca-se investigar neste estudo não somente o fato de o jovem freqüentar ou não a escola, destacam-se aqui especificidades dos processos internos ocorridos em instituições de ensino e a possível influência destes sobre experiências extra-escolares de seus alunos, especificamente as vivências de violência. Como referido em capítulos anteriores, os processos intraescolares destacados neste estudo são os referentes ao clima escolar, conforme abordado em trabalhos de referência. A seguir serão apresentados os instrumentos de pesquisa utilizados no presente estudo.

## **5.2. Survey sobre juventude e violência no Rio de Janeiro**

Os dados analisados neste estudo são referentes a um survey que abrange escolas municipais e estaduais determinadas pelo perfil do entorno da instituição de ensino, no que diz respeito às taxas de homicídio verificadas em

um raio de 1 km da escola. Este perfil foi traçado por meio de georreferenciamento baseado em dados do ano de 2000, critério adotado de forma a possibilitar o cruzamento com os dados do censo do mesmo período. A realização de georreferenciamento foi possibilitada por meio de um software que permite determinar o número de homicídios por bairros / comunidades no entorno da instituição de ensino. No total, foram inicialmente dezesseis escolas selecionadas conforme o referido critério. Foi prevista a aplicação de questionários em 8 escolas municipais, especificamente para alunos do 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental, e em 8 escolas estaduais, do 2º ano do Ensino Médio. Com a meta de 100 alunos por instituição de ensino. Cada grupo de 8 escolas foi dividido em dois, contendo quatro escolas situadas em locais com altos índices de homicídio, e mais quatro em locais de baixa incidência deste tipo de crime. Entretanto, ao longo do período de realização da pesquisa, para que se alcançasse a meta de 100 alunos por escola, foi necessário selecionar mais escolas estaduais e municipais. Devido a algumas dificuldades encontradas para o acesso a escolas estaduais, não foram aplicados questionários em todas as instituições previstas, o que resultou em um total de 9 escolas estaduais pesquisadas e 11 escolas municipais.

No que se refere à divisão das escolas por critério de contexto de violência, de acordo com a amostra prevista de 100 alunos por escola, responderiam aos questionários 800 alunos de instituições situadas em contexto de violência e 800 alunos em contexto calmo. Entretanto, devido a dificuldades para alcançar a meta em escolas localizadas em locais com incidência de violência, foi obtido um total de 691 alunos nestas e 822 alunos de escolas situadas em locais com baixa incidência de violência. Considerando tal diferença na amostra, os casos no banco foram ponderados, para recompor a amostra prevista de 800 casos por tipo de escola<sup>9</sup>. Como havia também previsão de um estrato por dependência administrativa, nossa ponderação projetou escolas municipais e estaduais em contextos calmos e violentos, 400 casos de cada tipo.

---

<sup>9</sup> Esse quadro não expressa um problema propriamente metodológico ou operacional da pesquisa. Ocorre que as escolas em locais de maior violência têm realmente menos alunos. Não nos foi possível cumprir a cota prevista em várias delas.

Serão descritas a seguir as variáveis utilizadas, provenientes do survey, e sua operacionalização para a análise dos dados.

### **5.3 Survey “Juventude e Violência no Rio de Janeiro” - descrição das variáveis utilizadas**

A partir de perguntas que compõem o survey mencionado na seção anterior, tem-se como objetivo investigar o clima escolar das escolas pesquisadas e as vivências dos alunos em contextos de violência.

Com base em estudos sobre clima escolar, o survey abrange as seguintes dimensões: percepções gerais dos alunos sobre suas escolas; percepções de violência intraescolar, e porte de drogas e bebidas alcoólicas na escola.

Quanto às vivências dos alunos em contextos de violência, são abordados aspectos destacados em pesquisas sobre exposição a tais circunstâncias e vulnerabilidade à vitimização. Desta forma, a coleta de dados encontra-se pautada nas seguintes dimensões: experiências de violência sofrida pelos alunos; proximidade destes a indivíduos vítimas de violência, percepções sobre a cidade do Rio de Janeiro, sobre o entorno de suas residências e o entorno da escola; e experiências de abordagem policial.

Serão igualmente abordados fatores referentes ao perfil socioeconômico dos jovens, ao âmbito social e familiar destes, e à trajetória escolar pregressa, especificamente no que se refere à interrupção dos estudos e a retenções em anos letivos. Tais aspectos nos permitem investigar propriamente o clima escolar e a maneira como este interfere sobre trajetórias e percepções de violência, comparando perfis equivalentes de jovens por meio do controle de fatores intervenientes. Vale destacar que o número de casos analisados neste estudo é de 1324.

### 5.3.1 Variáveis independentes – indicadores de clima escolar

#### a) Avaliação geral da escola

Esta variável busca verificar as percepções acerca do clima escolar da instituição de ensino, por meio da avaliação que os alunos fazem sobre diferentes dimensões escolares, e da visão geral que possuem a respeito da instituição. Segundo a literatura, a opinião dos alunos sobre aspectos gerais da escola, juntamente com as percepções dos demais integrantes da instituição, traduzem de forma considerável o clima escolar que a permeia (Bressoux, 2003), sendo um dos melhores indicadores no estudo deste tema.

Em sua composição, esta variável abarca as seguintes questões do survey:

- Preencha a tabela abaixo avaliando alguns aspectos de sua escola.  
[dê notas de 0 a 10, onde 0 = péssimo e 10 = ótimo]

Aspectos avaliados:

(a) Organização; (b) Segurança; (c) Professores; (d) Direção / coordenação;

(e) Funcionários em geral; (f) Qualidade do ensino; (g) Limpeza; (h) Beleza; (i) Merenda / refeição.

- Comparando com as outras escolas públicas da região, você acha que esta escola é:  
(1) Muito melhor que as outras; (2) Melhor que as outras; (3) Igual às outras; (4) Pior que as outras; (5) Muito pior que as outras.

- Como você se sente nesta escola?  
(1) Muito bem; (2) Bem; (3) Mais ou menos; (4) Mal; (5) Muito mal.

Portanto, a variável foi criada considerando as respostas dos alunos a tais questões, e por meio da soma e padronização das variáveis. Esta proporciona um índice das percepções gerais dos alunos acerca da escola, o qual representa um dos possíveis indicadores de clima escolar, conforme aponta a literatura.

### **b) Violência intraescolar**

Em algumas pesquisas verifica-se relação significativa entre violência intraescolar e clima escolar negativo, o qual é caracterizado pela ausência de relações de confiança entre professores e alunos, por um ambiente desagregado no que se refere às relações estabelecidas, além de reflexos negativos no desempenho acadêmico dos alunos (Haselswerdt e Lenhardt, 2003). De forma a verificar a percepção dos alunos sobre ocorrências de violência no espaço escolar, foi criada uma variável a partir de itens de uma pergunta do survey a respeito de situações de agressão física entre alunos e porte de armas na escola, e a frequência com as quais tais circunstâncias ocorreram:

Nos últimos 12 meses, você viu algumas dessas situações acontecendo dentro de sua escola?

- Brigas e agressões físicas entre alunos;
- Alunos portando armas de fogo;
- Alunos com outras armas: facas, canivetes, etc.;
- Outras pessoas portando armas de fogo.

As variáveis acima foram ponderadas ( $1 * 1/\text{frequência}$ ) e somadas, dando origem à variável “violência intraescolar”.

### **c) Porte de drogas e bebidas alcoólicas na escola**

Para investigar situações que envolvem o porte de drogas e bebidas alcoólicas na escola, foi criada a variável em questão a partir da soma de dois itens da mesma pergunta que foi abordada no tópico anterior.

Nos últimos 12 meses, você viu algumas dessas situações acontecendo dentro de sua escola?

- Alunos com bebidas alcoólicas;
- Alunos com drogas, como maconha ou cocaína;

### **5.3.2 Variáveis dependentes**

#### **a) Exposição à violência**

Esta variável consiste em perguntas do survey sobre as seguintes situações presenciadas pelos alunos:

Nos últimos 12 meses, você viu alguma dessas situações acontecendo no bairro ou comunidade onde você mora?

- Pessoas andando com arma de fogo na rua, com exceção de policiais em serviço;
- Pessoas sendo mortas por armas de fogo
- Frequência com que viu o corpo de alguém assassinado
- Frequência com que viu arma de fogo de perto
  - Viu, ao vivo, o caveirão em operação policial
  - Presenciou tiroteio entre policiais e bandidos

Por meio da soma e padronização destas, foi criado um índice geral para verificar a exposição dos alunos às referidas situações de violência.

## **b) Percepções gerais de violência**

As percepções dos alunos a respeito da violência foram investigadas a partir de três questões específicas do survey, as quais buscam verificar as opiniões destes a respeito da violência na cidade do Rio de Janeiro, no entorno da escola e de suas residências. Foi criada a variável em questão por meio da junção das respostas às seguintes perguntas

- Nos últimos 12 meses, você diria que a violência na cidade do Rio de Janeiro aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma:

(1) Aumentou muito; (2) aumentou; (3) permaneceu a mesma; (4) diminuiu; (5) diminuiu muito.

- Nos últimos 12 meses, você diria que a violência no bairro ou comunidade onde você mora aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma:

(1) Aumentou muito; (2) aumentou; (3) permaneceu a mesma; (4) diminuiu; (5) diminuiu muito.

- Nos últimos 12 meses, você diria que a violência no bairro ou comunidade onde fica a sua escola aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma:

(1) Aumentou muito; (2) aumentou; (3) permaneceu a mesma; (4) diminuiu; (5) diminuiu muito.

### **c) Vitimização de indivíduos pertencentes ao meio social dos alunos**

Também é importante que se analise o contexto social no qual o jovem está inserido. Desta forma são abordadas as vivências de violência dos indivíduos mais próximos a eles. Para verificar tal contexto destacam-se duas perguntas do survey que buscam verificar a ocorrência de vitimização no meio social imediato aos alunos. Estas foram ponderadas ( $1 * 1/\text{frequência}$ ) e somadas, criando-se um índice. Utiliza-se, portanto, as seguintes perguntas para criar as duas variáveis que se seguem:

- Ocorrência de assassinato com a família nuclear
  - (1) Pai
  - (2) Mãe
  - (3) Irmão(s)
  
- Ocorrência de assassinato com outros familiares e pessoas próximas:
  - (1) Parentes
  - (2) Amigos
  - (3) colegas da escola
  - (4) vizinhos e outras pessoas próximas

### **d) Abordagem policial**

São consideradas aqui todas as experiências que envolvem a presença de policiais e que podem representar indícios de exposição ou envolvimento em contextos de violência. Compõem esta variável as seguintes perguntas do survey:

- Foi abordado(a) / parado(a) pela polícia
- Teve sua casa revistada
- Ficou detido em delegacia, batalhão, ou casa de custódia
- Teve algum (a) parente ou amigo(a) detido(a) em delegacia

A referida variável foi criada a partir da soma e padronização das perguntas acima.

#### **e) Experiências pessoais de violência**

As experiências pessoais de violência dos alunos são investigadas por meio da soma e ponderação de dois itens da seguinte questão do survey:

- Nos últimos 5 anos, desde 2004, alguém fez com você, em casa ou fora de casa, alguma(s) destas coisas?
  - (1) Bateu empurrou ou chutou você
  - (2) Ameaçou você com faca ou arma de fogo

#### **f) Experiências de violência doméstica**

Para esta variável foi considerada a seguinte pergunta do survey:

Na relação com seus pais e / ou responsáveis, são frequentes:

- (1) Tapas, puxões de orelha, beliscões
- (2) Surras
- (3) Outras agressões

#### **g) Atitudes de autoproteção**

Com o intuito de verificar quais são as alternativas utilizadas pelos jovens para se protegerem da violência, foi criada a variável “atitudes de

autoproteção”, a partir da soma e padronização dos itens da seguinte pergunta do survey:

Você já fez alguma(s) dessas coisas para se proteger da violência ou sentir-se mais seguro(a)?

- (1) Não usar certa(s) linha(s) de ônibus
- (2) Deixar de sair de casa à noite
- (3) Deixar de ir à escola
- (4) Deixar de ir a festas, bares ou boates
- (5) Não sair da sua comunidade / bairro
- (6) Deixar de freqüentar um grupo de amigos ou colegas
- (7) Não voltar para casa de madrugada
- (8) Não passar em áreas onde há pessoas armadas
- (9) Não passar perto da polícia

### **5.3.3 Variáveis de controle**

Para verificar de que forma as percepções acerca do clima escolar podem exercer influência sobre as vivências em contextos de violência é necessário que sejam controlados os efeitos de variáveis que podem interferir nos resultados, tais como fatores relacionados ao contexto socioeconômico dos alunos, características do ambiente familiar, e trajetória escolar destes.

#### **a) Perfil socioeconômico**

Como variáveis referentes ao contexto socioeconômico, serão consideradas as seguintes informações, obtidas por meio de duas perguntas do survey:

- Número de moradores por dormitório da residência

- Soma dos bens domésticos declarados, ponderada pela escassez relativa dos bens (1/freqüência)

## **b) Dados sociodemográficos**

Esta variável abrange informações individuais dos alunos, características inerentes a eles. Assim, são utilizadas as perguntas do survey referentes ao sexo, à cor e à idade dos estudantes.

## **c) Perfil Familiar**

No que consiste ao perfil familiar são abordadas as seguintes variáveis:

- Lares biparentais;  
Esta é referente à questão do survey que solicita informações sobre quem mora com o aluno na mesma residência. São considerados nesta variável os casos em que os alunos afirmam morar com pai e mãe.
- Lares monoparentais  
Por meio da mesma questão do survey, são considerados os casos em que os alunos afirmam morar ou com o pai ou com a mãe
- Escolaridade da mãe  
Pergunta do survey referente à escolaridade da mãe. Considera-se a informação sobre a última série concluída.

#### **d) Trajetória escolar**

Esta variável compreende informações referentes a retenções em anos letivos ou interrupção dos estudos. Com o intuito de investigar este histórico, a presente variável foi criada a partir das seguintes perguntas do survey:

- Você repetiu alguma série?  
(1) Sim (2) Não
  
- Você interrompeu os estudos alguma(s) vez(es), retornando em outro ano?  
(1) Sim (2) Não

#### **e) Trajetória escolar de amigos de escola**

Considerando a importância do contexto social no qual vivem os alunos, em meio à investigação de suas experiências de violência incluiu-se uma variável que trata da trajetória escolar de colegas de turma que os alunos tiveram ao longo de seu processo de escolarização. Esta diz respeito à seguinte pergunta do survey:

- Entre os colegas de turma que você tinha quando começou a 1ª série, quantos você sabe que já pararam de estudar?  
(0) Nenhum; (1) um; (2) dois; (3) três; (4) quatro ou mais

## **6. Exposição e análise dos dados**

### **6.1. Perfil dos alunos de escolas situadas em locais com altas e baixas taxas de homicídio**

As escolas pesquisadas compõem dois grupos classificados de acordo com ocorrências de violência no entorno. O critério para a classificação consiste na alta e baixa incidência de homicídios em um raio de 1km das escolas pesquisadas. De acordo com o número de homicídios ocorridos, as escolas são tratadas na presente análise como de contexto violento ou calmo.

Com o objetivo de traçar o perfil dos alunos de escolas cujo entorno registra altos índices de homicídio e de escolas com índices baixos, são abordadas nesta seção variáveis referentes ao nível socioeconômico dos alunos, ao perfil familiar, à trajetória escolar pregressa e às expectativas de futuro destes.

Para estimar o nível socioeconômico, algumas variáveis são utilizadas como indicadores aproximados, tais como a soma ponderada de bens domésticos; e o número de pessoas que moram na residência dos alunos dividido pelo número de cômodos servindo de dormitório.

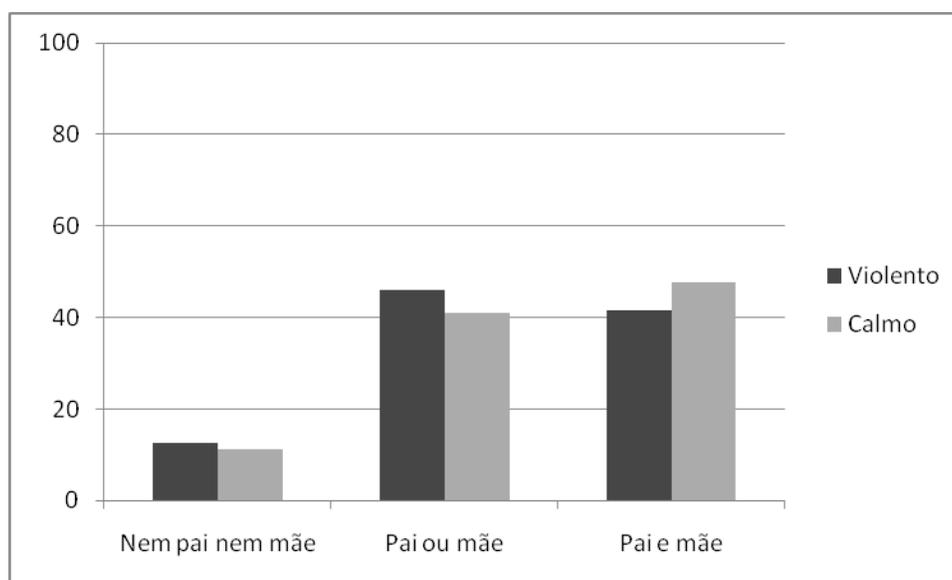
Como indicadores de perfil familiar, são utilizadas variáveis referentes a lares monoparentais, sendo os casos em que os alunos moram somente com a mãe, ou biparentais, lares compostos por pai e mãe. Também são utilizadas variáveis de escolaridade da mãe.

Iniciando a análise pelo perfil socioeconômico dos alunos, verifica-se que em escolas de contexto externo calmo a média da soma dos bens domésticos é maior quando comparada às escolas de entorno violento. Já em relação à outra medida de nível socioeconômico abordada, constata-se que há mais moradores

por dormitório em escolas de contexto violento, o que funciona como um indicador de pobreza. Entretanto, nenhum desses resultados é significativo estatisticamente<sup>10</sup>.

Em relação à composição familiar, constata-se que em escolas de contexto externo calmo há mais lares biparentais; e em escolas de contexto externo violento predominam lares monoparentais. Estes resultados são significativos estatisticamente (0,038 sig).

**Gráfico 1: Lares biparentais e monoparentais (%)**



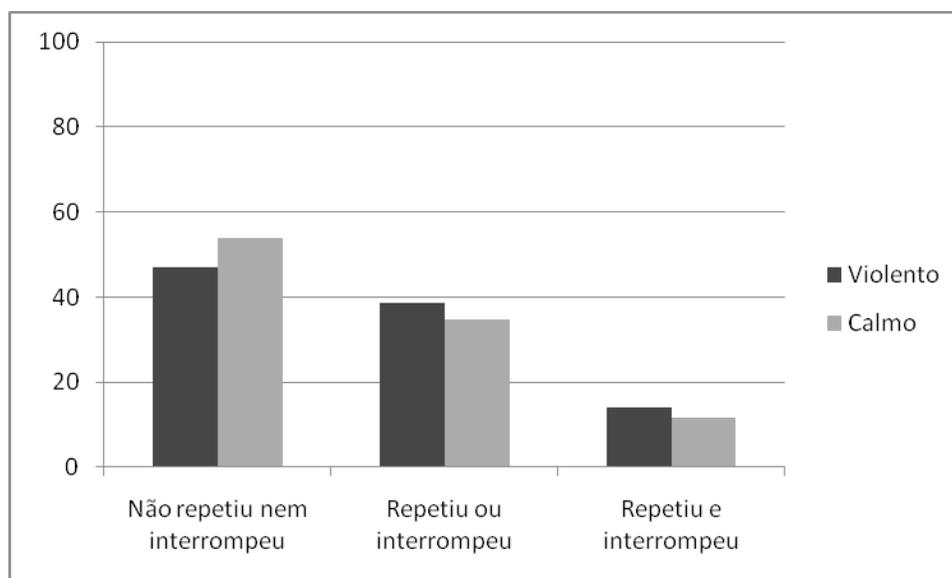
Observa-se que 47,7 % dos lares biparentais são de alunos de escolas situadas em locais com baixa incidência de violência, comparados com 41,5% dos alunos de escolas de contexto externo violento. Por outro lado, em relação aos lares monoparentais o percentual de casos das escolas de entorno violento é maior, sendo 46%, contra 41% em escolas de contexto calmo. Entre os alunos que não moram com os pais, 12,5% dos casos são de escolas de contexto violento e 11,3% de escolas de contexto calmo.

No que diz respeito à trajetória escolar progressiva dos estudantes, aqui se considera especificamente o fato deste ter repetido alguma série ou interrompido os estudos. Assim, são considerados casos em que os alunos não repetiram

<sup>10</sup> Neste estudo se considera como referência o nível de significância a 0,05.

série nem interromperam os estudos, repetiram ou interromperam, e repetiram e interromperam. A partir da observação dos resultados é possível supor que as maiores taxas de retenção escolar e interrupção dos estudos são de alunos de escolas situadas em contexto de violência.

**Gráfico 2: Trajetória escolar - retenções e interrupções (%)**



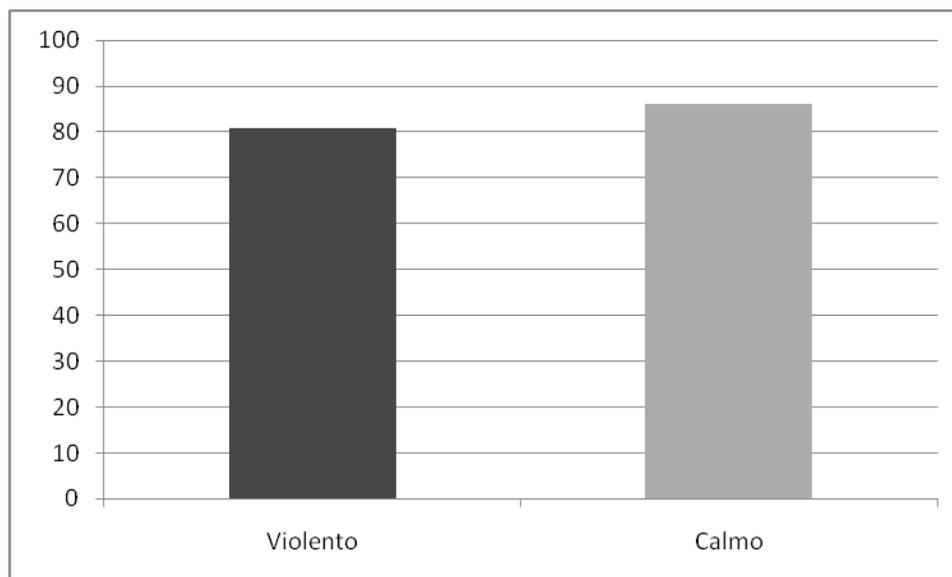
Entre os alunos que repetiram e interromperam, 14,2% são de escolas de contexto violento, e 11,6% de escolas de contexto externo calmo. O mesmo ocorre em relação aos alunos que interromperam os estudos ou repetiram série. Neste caso, 38,7% são de escolas de contexto violento e 34,6% de escolas de contexto calmo. Por outro lado, entre os estudantes que não repetiram nem interromperam os estudos constata-se percentual maior em escolas de contexto calmo, totalizando 53% dos casos, sendo 47,1% dos alunos de escolas de contexto violento. Tais resultados são significativos a 0,06.

Além dos aspectos citados da trajetória escolar pregressa, são considerados nesta seção fatores que indicam parte das expectativas de futuro dos alunos, tais como as respostas destes sobre os planos de prosseguirem com os estudos, especificamente o que diz respeito a estudar até a faculdade.

Antes de analisar comparativamente as respostas, vale ressaltar que os alunos de ambos os grupos das escolas pesquisadas possuem expectativas

altas, no que diz respeito ao objetivo de estudar até o Ensino Superior. Entretanto, é possível observar que os alunos de escolas de entorno calmo possuem expectativas mais altas. Tais dados são expostos a seguir:

**Gráfico 3: Expectativas de futuro - estudar até o Ensino Superior (%)**

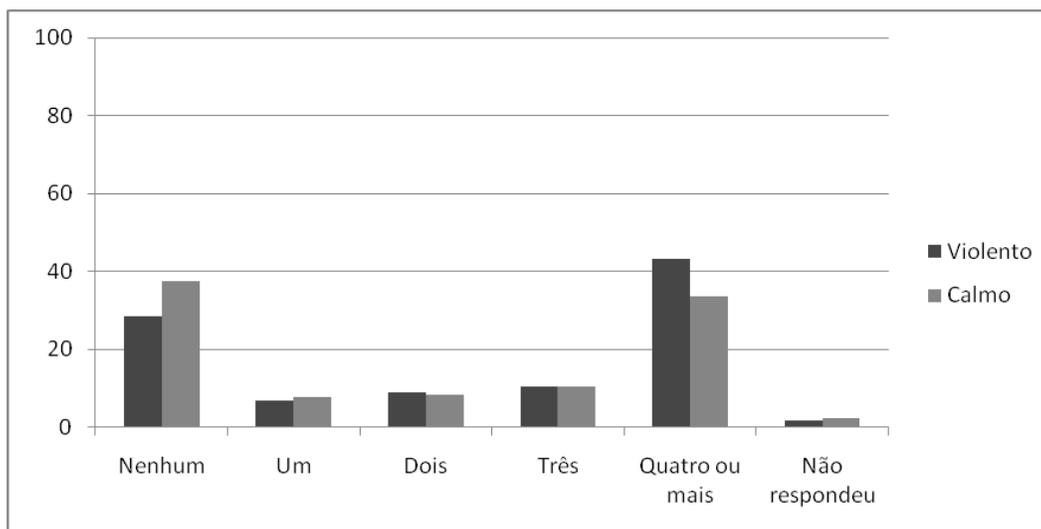


Enquanto 86% dos alunos de escolas de entorno calmo pretendem estudar até a faculdade, 80,9% dos alunos de escolas de contexto violento afirmam ter o mesmo objetivo. O quadro se inverte quando o objetivo não é estudar até o Ensino superior. É maior o percentual de alunos de escolas de entorno violento que possuem este objetivo, sendo esta vontade expressa por 19,1% destes alunos, e 14% dos de escolas de entorno calmo. Vale ressaltar que o nível de significância é de 0,05.

Para a análise do perfil dos alunos também é importante considerar o contexto social destes. Desta forma, tendo sido abordados aspectos da trajetória escolar pregressa, bem como suas expectativas de futuro, no que se refere às redes sociais próximas são, analisadas a seguir a ocorrência de evasão escolar entre amigos e colegas da mesma escola. Uma das perguntas do survey buscou verificar o histórico de interrupção dos estudos de colegas de escola, ao longo do período de escolarização. Os resultados para este dado se mostram fortemente significativos. Observa-se uma considerável diferença entre alunos de escolas de

contexto violento e de contexto calmo, sendo menores as ocorrências entre os últimos.

**Gráfico 4: Colegas de escola que pararam de estudar (%)**



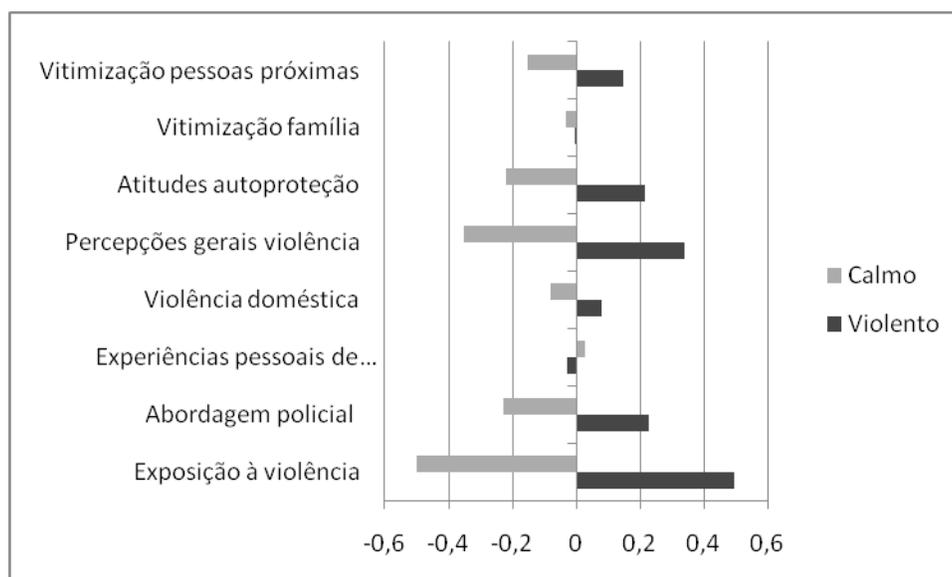
Entre os estudantes que responderam não ter colegas de escola que tenham interrompido os estudos 37,5% são de escolas de contexto calmo e 28,4% de escolas de contexto violento. Verifica-se ainda uma diferença relevante para os casos em que quatro amigos ou mais já tenham parado de estudar, sendo 43,4% das respostas dos alunos de instituições de ensino de contexto violento e 33,8% das respostas dos alunos de escolas de contexto calmo. O nível de significância dos resultados é de 0,000. Essa variável pode ser tomada como indicativa dos meios em que os alunos circulam, das redes de relações que estabelecem. Como se verá, posteriormente, ela se mostra importante em análises multivariadas. O mesmo tipo de resultado tem sido encontrado em outras pesquisas por nosso grupo, nos quais essa variável é boa preditiva de trajetória e oportunidades escolares.

Quanto às experiências de violência dos alunos dos dois referidos grupos de escolas, são expostos adiante dados que consideram estas vivências de acordo com o contexto externo das instituições. Além de complementar as informações referentes ao perfil dos alunos, tais dados nos permitem verificar a

coerência da distribuição dos dois grupos de escolas de acordo com o critério de violência de seu entorno, como estabelecido na pesquisa de origem deste estudo. É interessante observar que, apesar de tomado em 2000, o indicador de violência contextual se mostra pertinente dez anos após, o que sugere uma forte tendência inercial em tais contextos.

Os resultados obtidos se mostram significativos para a maioria das variáveis de experiências de violência analisadas. São elas: exposição à violência; abordagem policial; experiências pessoais de violência; experiências de violência doméstica; percepções gerais de violência; atitudes de autoproteção, vitimização de pessoas próximas e de familiares. Em geral, os dados se mostram coerentes com o critério de divisão das escolas por contexto de violência. Em relação às experiências consideradas, os alunos de escolas de contexto de violência têm um histórico maior quando comparado aos alunos de escolas de contexto calmo, exceto para as experiências pessoais de violência. Vale ressaltar que esta é a única variável que não apresenta resultados significativos.

**Gráfico 5: Experiências de violência**



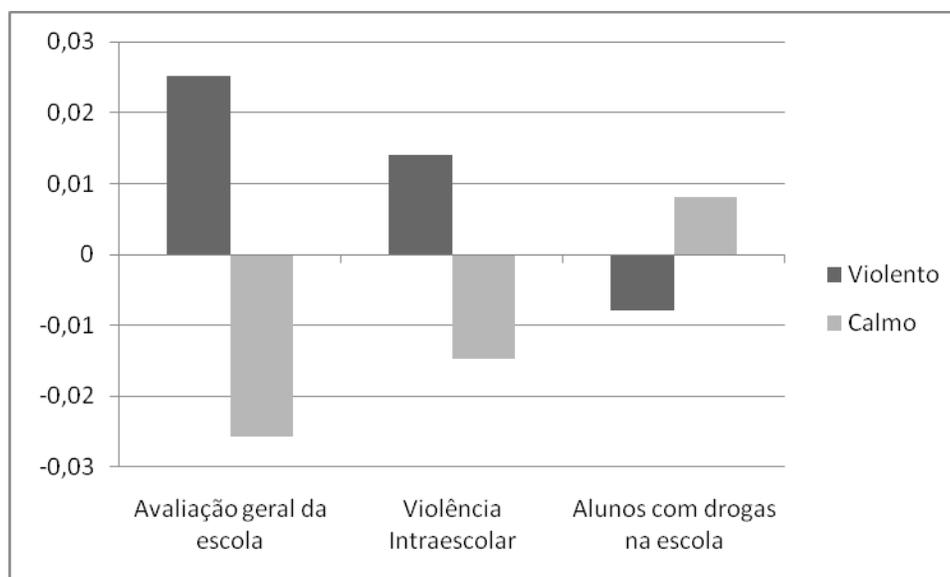
A diferença mais acentuada se encontra na variável de exposição à violência, sendo negativa a média de exposição dos alunos de escolas de

contexto calmo, em torno de 0,502 dp abaixo da média; e para os alunos de escolas situadas em contexto de violência o valor é inverso, de aproximadamente 0,496 dp acima da média. As percepções gerais de violência, a abordagem policial, e as atitudes de autoproteção também apresentam resultados na mesma direção, claros e significativos. Com resultados mais modestos, mas significativos e na mesma direção que os demais, se destacam as variáveis de vitimização de pessoas próximas e de violência doméstica.

As variáveis referentes às experiências pessoais de violência e à vitimização entre membros da família são as únicas que não são significativas, e a primeira é a única que apresenta direção dos resultados invertida, quando comparada às outras variáveis.

Também foram analisadas as percepções gerais dos alunos a respeito de suas escolas, de ocorrências de violência intraescolar e de alunos com drogas e bebidas alcoólicas dentro da escola.

**Gráfico 6: Avaliação Geral da Escola**



Os níveis de significância registrados para cada variável são de: 0,336 para avaliação geral da escola, 0,598 para violência intraescolar, e 0,764 para alunos com drogas na escola, os quais se apresentam extremamente longe dos valores tidos como de referência (limite de 0,05).

Em suma, as diferenças entre a opinião dos alunos sobre as escolas são irrelevantes, conforme mostra o teste estatístico de significância. Contudo, observamos clara independência entre os indicadores de percepção de violência intra-escolar e de violência no contexto externo das escolas. Esse não deixa de ser um bom resultado, do ponto de vista especificamente educacional.

## **6.2. Perfil dos alunos de escolas municipais e estaduais**

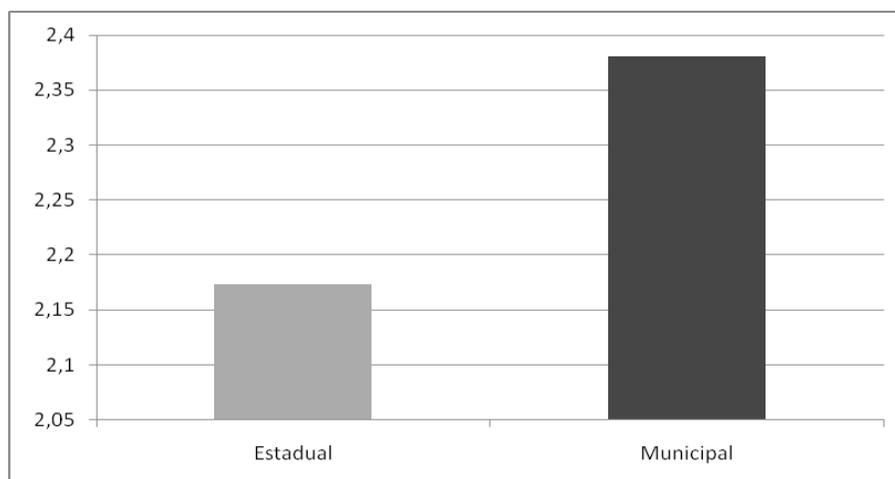
Assim como foi levantado o perfil dos alunos de acordo com o contexto externo da escola, será analisado a seguir o perfil dos estudantes de acordo com a rede de ensino, de forma a levantar as diferenças de perfil entre os alunos de escolas municipais e estaduais, para a obtenção de informações que possam ser complementares mais adiante durante a análise dos dados.

Guardadas as particularidades existentes entre os dois grupos de alunos em questão, diferenças tais como a faixa-etária, um dos objetivos nesta seção é apontar especificidades tais como as abordadas anteriormente para traçar o perfil dos alunos de escolas municipais e estaduais. Portanto, são consideradas as seguintes características: perfil socioeconômico, perfil familiar, trajetória escolar pregressa, expectativas de futuro, histórico de evasão de colegas da mesma escola, experiências de violência, e a avaliação que estes fazem da instituição de ensino.

A diferença de perfil socioeconômico dos alunos, primeiro aspecto analisado, se mostrou significativa apenas para a variável referente ao número de moradores por dormitório. Por isso, não são abordados os resultados referentes à soma de bens domésticos, por não serem significativos.

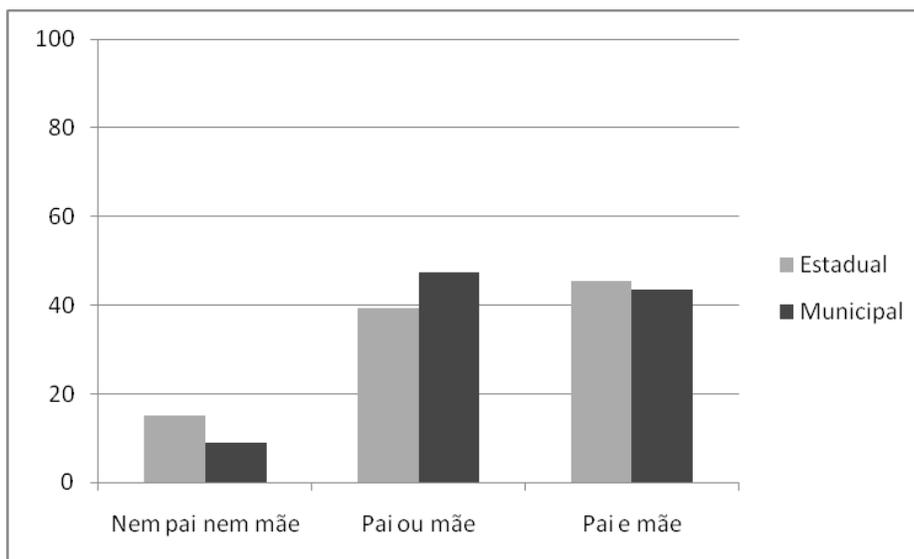
Verifica-se que o número de moradores por dormitório é maior nas residências dos alunos de escolas municipais. Dado que sugere piores condições socioeconômicas para estes. Entretanto, é importante considerar que este resultado pode ser afetado pela idade dos pais dos alunos, já que pais mais velhos tendem a ter condições socioeconômicas mais favoráveis.

**Gráfico 7: Número de moradores por dormitório de acordo com a rede de ensino**



No que se refere à composição familiar, verifica-se que é mais alto o percentual de alunos da rede estadual que residem em lares biparentais. Apesar de ser pequena não se pode subestimar esta diferença, já que os resultados são significativos (0,018).

**Gráfico 8: Lares biparentais e monoparentais por rede de ensino (%)**

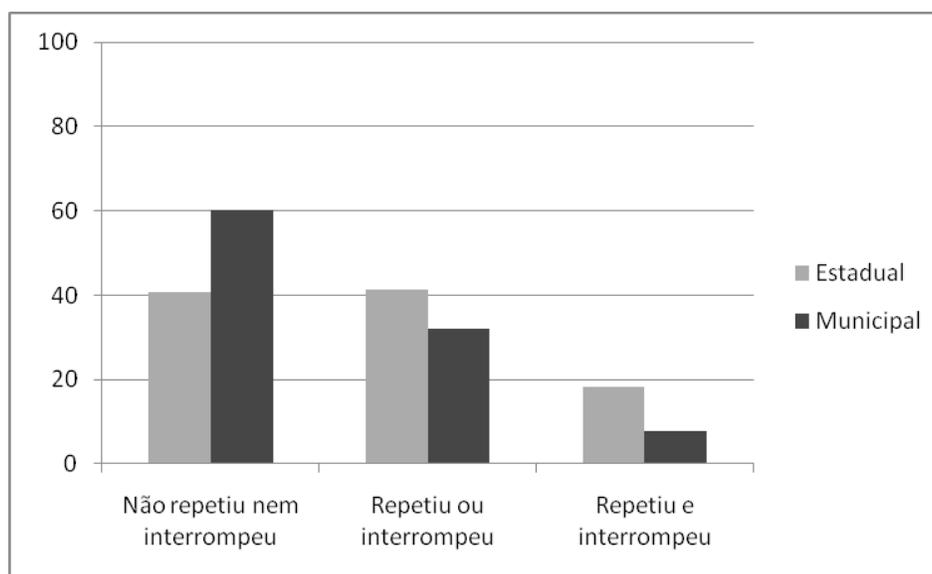


Cerca de 45,5% dos alunos da rede estadual residem com o pai e a mãe, sendo 43,5% dos alunos da rede municipal na mesma condição. Quanto aos que residem em lares monoparentais são 39,5% dos casos de alunos de escolas estaduais e 47,6% de escolas municipais. Novamente pode ser levada em conta a idade dos pais dos alunos, sendo os pais mais velhos possivelmente com condições socioeconômicas mais favoráveis e família mais estruturada.

Também é visível a diferença entre alunos de escolas estaduais e municipais que não moram com os pais, sendo 15% dos alunos de escolas estaduais e 8,9% dos alunos de escolas municipais. Esse resultado provavelmente se deve à faixa-etária dos alunos, já que nas escolas estaduais participaram da pesquisa estudantes do ensino médio, e nas municipais os estudantes do 9º ano (antiga 8ª série). Os referidos resultados possuem nível de significância a 0,001.

A trajetória escolar referente ao histórico de retenções em anos letivos e interrupções dos estudos também foi considerada e comparada entre alunos das duas redes de ensino. Os resultados sugerem que o maior número de retenções e interrupção dos estudos se encontra entre alunos das escolas estaduais.

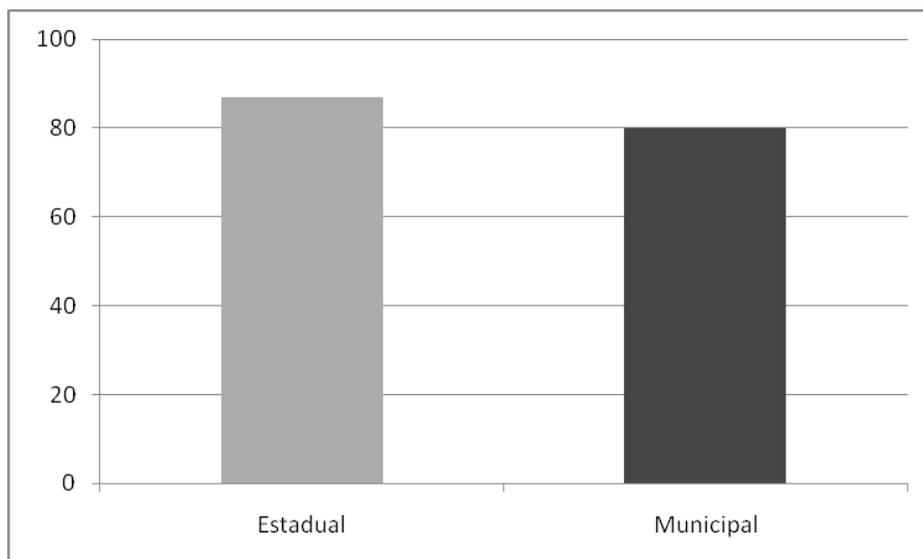
**Gráfico 9: Trajetória escolar – retenções e interrupções por rede de ensino (%)**



Dos alunos que não repetiram nem interromperam os estudos, 60,2% são de escolas municipais e 40,6% de escolas estaduais. Entre os que repetiram ou interromperam os estudos, 32,1% são de escolas municipais e 41,2% são alunos de escola estaduais. Entre os alunos que repetiram e interromperam, 7,8% de escolas municipais e 18,2% são de escolas estaduais. O nível de significância aqui é de 0,000. Em geral, fracasso escolar e evasão ocorrem em parte no Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio, período no qual são registradas taxas altas de evasão. Entretanto, é possível considerar uma trajetória com mais retenções e interrupções entre alunos do ensino médio devido ao maior período de escolarização, e maiores chances de repetir o ano letivo e interromper os estudos. Contudo, para conclusões mais fundamentadas seria preciso aprofundar a investigação deste aspecto.

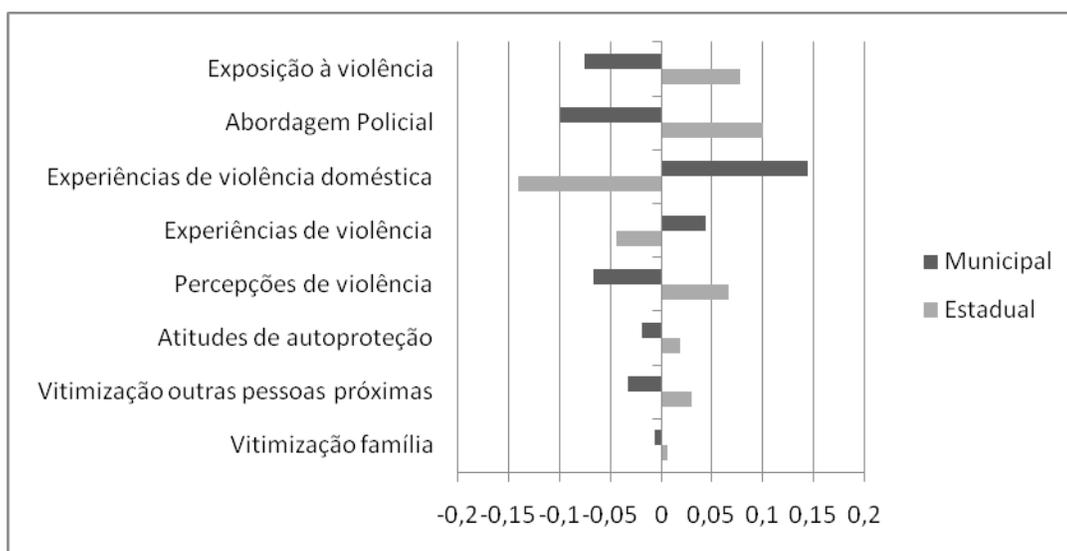
Quando se trata da diferença de expectativas de futuro dos alunos de acordo com a rede de ensino também é possível verificar uma diferença considerável, assim como observado conforme o entorno da escola. Constata-se que alunos de escolas estaduais são os que mais relatam o objetivo de cursar Ensino superior, sendo o desejo de 86,9% destes. Este objetivo é relatado por menor percentual de alunos de escolas municipais, sendo 79,9% destes. Ressalta-se que estes resultados são significativos estatisticamente (0,001).

**Gráfico 10: Expectativas de futuro – objetivo de estudar até a faculdade (%)**



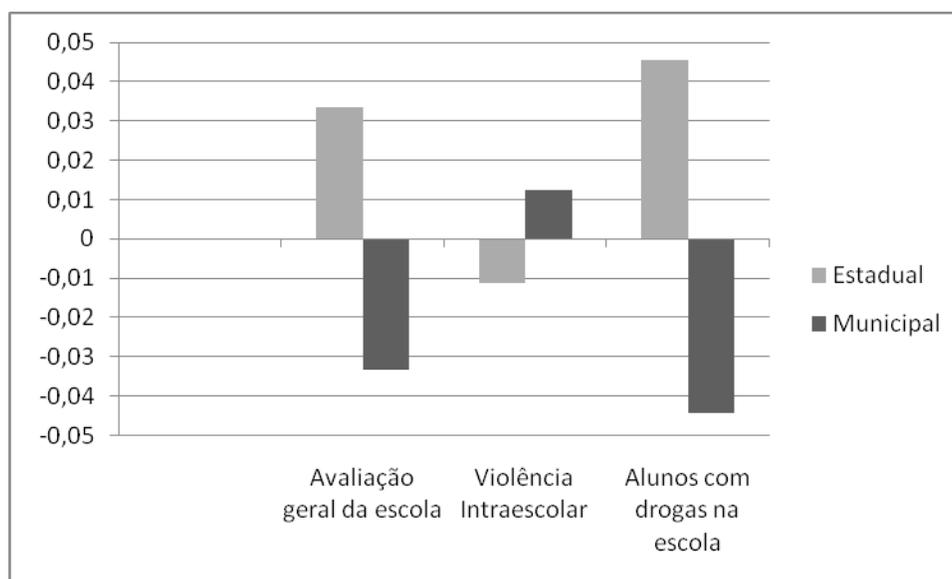
Assim como os resultados relativos às experiências de violência dos alunos de acordo com o contexto externo das escolas, na análise por rede de ensino a maioria dos resultados também se apresenta significativa, com exceção das experiências pessoais de violência e atitudes de autoproteção. Os resultados indicam que os alunos da rede municipal têm menos experiências de violência quando comparados com os alunos da rede estadual. Este quadro só muda quando se trata de violência doméstica. Tais resultados podem estar relacionados à idade dos estudantes, já que as experiências de violência aumentam gradativamente dos 12 aos 24 anos, sendo o pico de violência considerado entre a faixa-etária de 20 a 24 anos (Cano, 2006). Em relação à violência doméstica, pode haver igualmente uma relação com a idade, já que os históricos deste tipo de violência se dão geralmente entre crianças.

**Gráfico 11: Experiências de violência de acordo com a rede de ensino**



Para variáveis referentes aos processos internos da escola, a única variável que apresenta resultado não-significativo é a referente à existência de alunos com drogas e bebidas alcoólicas na escola. Seu resultado também se encontra em direção inversa aos demais.

**Gráfico 12: Avaliação geral da escola**



Pela observação dos resultados verifica-se que as escolas estaduais são mais bem avaliadas por seus alunos, sendo igualmente a violência escolar menos presente nestas.

Entretanto, é importante destacar que a variável de influência analisada nesta seção se mostrou ser a faixa-etária e não a dependência administrativa das escolas.

### **6.3. Correlações – aspectos escolares e experiências de violência**

Nesta seção serão realizadas correlações entre variáveis referentes a experiências de violência dos alunos e à avaliação que estes fazem sobre aspectos de suas escolas. Pretende-se, com isso, verificar as relações estabelecidas entre estas e de que maneira tais resultados podem contribuir para o estudo da relação entre experiências escolares e experiências de violência.

As variáveis escolares analisadas são: avaliação geral da escola, violência intraescolar, e alunos com drogas e bebidas alcoólicas na escola. Já as experiências de violência dizem respeito à exposição dos alunos a contextos violentos, às percepções de violência, às experiências envolvendo abordagem

policial, à violência doméstica, às atitudes para se proteger da violência, e à vitimização de familiares e pessoas próximas.

Considerando que a violência intraescolar pode influenciar de forma negativa os processos ocorridos na escola e a própria percepção que os estudantes têm a respeito da instituição, primeiramente é importante investigar a relação entre a violência dentro da escola e a avaliação que os alunos fazem desta.

A partir dos dados obtidos, é verificada uma correlação negativa entre as variáveis de violência intraescolar e de avaliação geral da escola, ou seja, a avaliação dos alunos sobre aspectos da escola não está relacionada às ocorrências de violência dentro desta. Contudo, o coeficiente de - 0,081 aponta uma correlação fraca<sup>11</sup>. De forma convergente, a existência de drogas e bebidas alcoólicas na escola está inversamente relacionada à avaliação geral dos alunos sobre a instituição, com coeficiente de - 0,102.

**Tabela 1: Correlação para avaliação geral da escola, violência intraescolar e alunos com drogas e bebidas alcoólicas dentro da instituição**

		Avaliação geral da escola	Violência intraescolar	Alunos com drogas
Avaliação geral da escola	Pearson Correlation	1	-,081**	-,102**
	Sig. (2-tailed)		,004	,000
	N	1431	1226	1291
Violência intraescolar	Pearson Correlation	-,081**	1	,500**
	Sig. (2-tailed)	,004		,000
	N	1226	1352	1297
Alunos com drogas	Pearson Correlation	-,102**	,500**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	1291	1297	1432

\*\* . Resultados significativos (0.01)

A partir desta informação, é possível supor que a avaliação dos alunos sobre a escola é fracamente dependente da percepção de ocorrências de violência dentro da instituição de ensino, dado que se contrapõe à literatura de referência. As constatações de estudos sobre violência escolar são referentes às

<sup>11</sup> A partir de 0,3 uma correlação já é considerada moderada. São consideradas fortes correlações a 0,7.

interferências negativas desta sobre o cotidiano da escola, tanto no que diz respeito ao desempenho quanto ao comportamento dos alunos e a satisfação destes em relação à escola (Marinho, Collares, Vilela e Prates, 2004).

Já no que se refere à correlação verificada entre a variável referente a alunos com drogas e bebidas alcoólicas na escola e a variável de violência intraescolar, o coeficiente positivo e moderado nos permite supor algum tipo de relação entre estas duas situações no espaço escolar. Entretanto, para afirmações mais consistentes seriam necessárias investigações aprofundadas.

A próxima correlação considera as experiências de violência dos alunos fora da escola e suas percepções sobre a violência intraescolar e sobre a existência de alunos com drogas e bebidas alcoólicas dentro da instituição.

**Tabela 2: Correlações para violência intraescolar, drogas na escola, e experiências de violência fora da instituição de ensino**

		Violência Intraescolar	Alunos com drogas na escola	Exposição à violência	Abordagem Policial	Experiências de violência	Experiências de violência doméstica	Percepções de violência	Atitudes de autoproteção	Vitimização família	Vitimização outras pessoas próximas
Violência Intraescolar	Pearson Correlation	1	,500*	,153*	,133*	,189*	,002	,051	-,009	-,012	,072
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,936	,064	,758	,672	,012
	N	1352	1297	1252	1272	1284	1270	1297	1261	1216	1198
Alunos com drogas na escola	Pearson Correlation	,500*	1	,172*	,108*	,107*	-,004	,054	,039	,014	,080*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,897	,047	,149	,619	,005
	N	1297	1432	1316	1350	1362	1342	1372	1340	1275	1258
Exposição à violência	Pearson Correlation	,153*	,172*	1	,500*	,158*	,122*	,243*	,155*	,024	,346*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,396	,000
	N	1252	1316	1445	1414	1394	1367	1388	1360	1292	1277
Abordagem Policial	Pearson Correlation	,133*	,108*	,500*	1	,180*	,144*	,142*	,105*	,061	,335*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,028	,000
	N	1272	1350	1414	1481	1417	1396	1419	1390	1315	1294
Experiências de violência	Pearson Correlation	,189*	,107*	,158*	,180*	1	,262*	,034	,005	,107*	,177*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,196	,856	,000	,000
	N	1284	1362	1394	1417	1495	1419	1434	1404	1331	1311
Experiências de violência doméstica	Pearson Correlation	,002	-,004	,122*	,144*	,262*	1	,084*	,050	,118*	,100*
	Sig. (2-tailed)	,936	,897	,000	,000	,000		,002	,064	,000	,000
	N	1270	1342	1367	1396	1419	1470	1405	1382	1310	1298
Percepções de violência	Pearson Correlation	,051	,054	,243*	,142*	,034	,084*	1	,166*	,048	,174*
	Sig. (2-tailed)	,064	,047	,000	,000	,196	,002		,000	,077	,000
	N	1297	1372	1388	1419	1434	1405	1515	1405	1338	1314
Atitudes de autoproteção	Pearson Correlation	-,009	,039	,155*	,105*	,005	,050	,166*	1	,049	,112*
	Sig. (2-tailed)	,758	,149	,000	,000	,856	,064	,000		,079	,000
	N	1261	1340	1360	1390	1404	1382	1405	1467	1307	1284
Vitimização família	Pearson Correlation	-,012	,014	,024	,061	,107*	,118*	,048	,049	1	,142*
	Sig. (2-tailed)	,672	,619	,396	,028	,000	,000	,077	,079		,000
	N	1216	1275	1292	1315	1331	1310	1338	1307	1394	1316
Vitimização outras pessoas próximas	Pearson Correlation	,072	,080*	,346*	,335*	,177*	,100*	,174*	,112*	,142*	1
	Sig. (2-tailed)	,012	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1198	1258	1277	1294	1311	1298	1314	1284	1316	1371

\*\*-Resultados significativos (0.01).

\*-Resultados significativos (0.05).

Entre as correlações significativas, destacam-se as referentes à violência intraescolar e alunos com drogas na escola às seguintes variáveis, nesta ordem: exposição à violência, abordagem policial, experiências de violência, percepções de violência, e vitimização de outras pessoas próximas. As demais não são significativas estatisticamente.

Quando correlacionadas entre si, algumas experiências de violência extraescolar apresentam coeficientes mais fortes. O mais alto do modelo diz respeito à correlação entre as variáveis de abordagem policial e de exposição à violência. Outras correlações que se destacam por apresentar os coeficientes mais altos são: vitimização de pessoas próximas e exposição à violência; e vitimização de pessoas próximas e abordagem policial; ambas com coeficientes

moderados. Com coeficientes mais baixos, podem ser citadas: exposição à violência e percepções de violência; violência doméstica e experiências pessoais de violência; atitudes de autoproteção e exposição à violência; também se destaca a correlação entre as variáveis de abordagem policial e experiências pessoais de violência, entre outras, as quais possuem correlações mais fracas.

**Tabela 3: Correlações para avaliação geral da escola e experiências de violência dos alunos**

		Avaliação geral da escola	Exposição à violência	Abordagem Policial	Experiências de violência	Experiências de violência doméstica	Percepções de violência	Atitudes de autoproteção	Vitimização família	Vitimização outras pessoas próximas
Avaliação geral da escola	Pearson Correlation	1	-,037	-,053	-,085*	-,139*	-,180*	-,096*	-,144*	-,019
	Sig. (2-tailed)		,179	,050	,002	,000	,000	,000	,000	,491
	N	1431	1320	1348	1353	1331	1365	1328	1264	1250
Exposição à violência	Pearson Correlation	-,037	1	,500**	,158*	,122*	,243**	,155**	,024	,346**
	Sig. (2-tailed)	,179		,000	,000	,000	,000	,000	,396	,000
	N	1320	1445	1414	1394	1367	1388	1360	1292	1277
Abordagem Policial	Pearson Correlation	-,053	,500**	1	,180*	,144**	,142**	,105**	,061*	,335**
	Sig. (2-tailed)	,050	,000		,000	,000	,000	,000	,028	,000
	N	1348	1414	1481	1417	1396	1419	1390	1315	1294
Experiências de violência	Pearson Correlation	-,085*	,158**	,180**	1	,262**	,034	,005	,107**	,177**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000		,000	,196	,856	,000	,000
	N	1353	1394	1417	1495	1419	1434	1404	1331	1311
Experiências de violência doméstica	Pearson Correlation	-,139**	,122**	,144**	,262**	1	,084**	,050	,118**	,100**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,002	,064	,000	,000
	N	1331	1367	1396	1419	1470	1405	1382	1310	1298
Percepções de violência	Pearson Correlation	-,180**	,243**	,142**	,034	,084**	1	,166**	,048	,174**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,196	,002		,000	,077	,000
	N	1365	1388	1419	1434	1405	1515	1405	1338	1314
Atitudes de autoproteção	Pearson Correlation	-,096**	,155**	,105**	,005	,050	,166**	1	,049	,112**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,856	,064	,000		,079	,000
	N	1328	1360	1390	1404	1382	1405	1467	1307	1284
Vitimização família	Pearson Correlation	-,144**	,024	,061*	,107**	,118**	,048	,049	1	,142**
	Sig. (2-tailed)	,000	,396	,028	,000	,000	,077	,079		,000
	N	1264	1292	1315	1331	1310	1338	1307	1394	1316
Vitimização outras pessoas próximas	Pearson Correlation	-,019	,346**	,335**	,177**	,100**	,174**	,112**	,142**	1
	Sig. (2-tailed)	,491	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1250	1277	1294	1311	1298	1314	1284	1316	1371

\*\* - Resultados significativos (0.01).

\* - Resultados significativos (0.05).

Ao serem correlacionadas à variável de avaliação geral da escola, as variáveis que se destacam por apresentarem coeficientes mais altos são respectivamente: percepções de violência, vitimização família, e violência doméstica.

Com exceção das variáveis de exposição à violência, abordagem policial, e vitimização de pessoas próximas, todas as correlações de experiências de

violência extraescolar às de percepção dos alunos sobre a escola são significativas estatisticamente, entretanto, com coeficientes baixos. Mesmo assim, é importante observar que todas as variáveis de experiências de violência estão negativamente correlacionadas às variáveis de avaliação geral da escola. Por suposição, este dado pode ser interpretado como a existência de direções opostas entre a satisfação com a escola e experiências de violência. Neste caso, quanto maior a satisfação dos alunos, menores são as experiências de violência. Entretanto, é preciso ter cautela ao fazer qualquer suposição, devido à correlação fraca verificada e à natureza inicial da análise dos dados.

O levantamento geral dos resultados desta seção nos possibilita fazer algumas suposições, tais como as que se seguem:

- 1) As percepções de ocorrência de violência intraescolar e de alunos com drogas na escola não estão relacionadas à opinião dos alunos sobre aspectos gerais da instituição.
- 2) A percepção de violência intraescolar está relacionada a maiores percepções e experiências de violência extraescolar.
- 3) Há relação inversa entre satisfação com a escola e percepções e experiências de violência.

Entretanto, em relação a tais conclusões, vale destacar que os coeficientes são fracos.

Os resultados sugerem que não há relação entre violência intraescolar e a satisfação dos alunos com a escola, mas a primeira está associada a percepções e experiências de violência mais altas, e a segunda está associada inversamente às experiências de violência. Certamente, há fatores que são intervenientes aos observados e que podem contribuir na explicação das referidas relações. O objetivo da próxima seção é justamente aprofundar esta investigação, por meio de análises multivariadas, levando em conta fatores externos que podem exercer influência sobre os resultados.

#### **6.4. Regressões Lineares – Experiências de violência e percepções sobre a escola**

As regressões lineares que serão apresentadas a seguir possuem como variáveis dependentes as percepções e experiências de violência dos alunos. Entre as variáveis independentes, são analisadas: características pessoais, tais como idade, cor e sexo; variáveis de nível socioeconômico; variáveis de perfil familiar; aspectos da trajetória escolar dos alunos e de seus colegas de escola, tais como ocorrências de retenções e interrupção dos estudos; e fatores associados à avaliação dos alunos sobre a escola, utilizados como indicadores de clima escolar. As regressões serão apresentadas em cinco etapas, com a inclusão de variáveis passo a passo, tendo por objetivo verificar como estas se relacionam e exercem influência sobre a variável dependente.

No total, são quatro regressões lineares. Como variáveis independentes<sup>12</sup> são utilizadas as descritas a seguir, com a inclusão ou exclusão de algumas variáveis, de acordo com seu nível de significância. Tais procedimentos serão especificados ao longo da análise.

---

<sup>12</sup> Algumas variáveis citadas na metodologia não são abordadas nesta seção, por não apresentarem coeficientes significativos em regressões prévias às expostas aqui. A variável de nível socioeconômico referente à soma de bens domésticos, por exemplo, junto à que diz respeito ao número de moradores por dormitório não se mostrou significativa, por esta razão somente a última foi utilizada. O mesmo caso se aplica à variável de composição familiar referente a lares biparentais, sendo utilizada nas regressões somente a relativa a lares monoparentais; assim como a variável de escolaridade da mãe, com resultados também não-significativos.

▪ **Variáveis dependentes e independentes utilizadas**

Variáveis dependentes	Variáveis independentes				
	Características dos alunos	Nível socioeconômico	Perfil familiar	Trajétoria escolar	Clima escolar
Exposição à violência	Sexo	Nº de moradores por dormitório	Lares monoparentais	Retenções em anos letivos	Avaliação geral da escola
Percepções gerais de violência	Cor			Interrupção dos estudos	Violência intraescolar
Experiências de violência doméstica	Idade			Evasão entre colegas de escola	Alunos com drogas na escola
Abordagem policial					

▪ **Observações sobre a composição das variáveis**

1) Variáveis dependentes<sup>13</sup>

Criadas a partir da soma e padronização de variáveis, englobando diferentes experiências de violência. São elas:

- Exposição à violência

Composição: (ter visto alguma dessas situações) (1) pessoas andando com armas de fogo que não fossem policiais em serviço; (2) pessoas sendo mortas por armas de fogo; (3) ter visto de perto o corpo de alguém assassinado (5) ter visto de perto uma arma de fogo (6) ter visto, ao vivo, o “caveirão” em operação policial; (7) ter presenciado tiroteio entre policiais e bandidos. (variáveis dicotômicas: 1 = sim).

- Percepções gerais de violência

Composição: (1) Nos últimos 12 meses, você diria que a violência na cidade do Rio de Janeiro aumentou, diminuiu, ou permaneceu a mesma? (ordinal: 1 = diminuiu muito; 5 = aumentou muito); (2) Nos últimos 12 meses, você diria que a violência no bairro ou comunidade onde você mora aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma? (ordinal: 1 = diminuiu muito; 5 = aumentou muito); (3) Nos últimos 12 meses, você diria que a violência no bairro ou comunidade onde fica a sua escola aumentou, diminuiu, ou permaneceu a mesma? (ordinal: 1 = diminuiu muito; 5 = aumentou muito).

- Experiências de violência doméstica

Composição: (na relação com seus pais e / ou responsáveis, são freqüentes...) (1) Gritos / xingamentos; (2) Tapas, puxões de orelha, beliscões; (3) Surras; (4) Outras agressões. (variáveis dicotômicas: 1 = sim);

- Abordagem policial

Composição: (tipos de contato ou experiência com a polícia) (1) Foi abordado(a) / parado(a) pela polícia; (2) Teve sua casa revistada; (3) Ficou detido em delegacia, batalhão, ou casa de custódia; (4) Teve algum(a) parente ou amigo(a) detido(a) em delegacia, batalhão, ou casa de custódia. (variáveis dicotômicas: 1 = sim);

2) Variáveis independentes:

- Sexo: 1 = masculino;

- Cor: 1 = negros;

- NSE: número de moradores por dormitório (variável ponderada);

- Lares monoparentais: variável dicotômica (1 = pai ou mãe);

- Escola em entorno de violência: variável dicotômica (1 = contexto de violência);

- Dependência administrativa: variável dicotômica (1 = município);

- Reprovações em anos letivos: variável dicotômica (1 = sim);

- Interrupção dos estudos: variável dicotômica (1 = sim)

- Evasão escolar entre colegas de escola: escala 0 a 4 ou mais

- Avaliação da escola: criada a partir da soma e padronização das seguintes variáveis:

Comparando com as outras escolas públicas da região, você acha que esta escola é (ordinal: 1= muito pior que as outras; 5 = muito melhor que as outras); Como você se sente nesta escola? (ordinal: 1 = muito mal; 5 = muito bem); Avaliação de aspectos gerais da escola (notas dadas pelos alunos, de 0 a 10), tais como: organização, segurança, professores, direção / coordenação, funcionários em geral, qualidade do ensino, limpeza, beleza, merenda / refeição. Estes fatores foram somados e ponderados ( $1 * 1/\text{frequência}$ ), sendo criada a variável "notas para a escola".

- Violência intraescolar: criada a partir da soma e padronização ( $1 * 1/\text{freqüência}$ ) das seguintes variáveis: brigas e agressões físicas entre alunos; alunos portando armas de fogo; alunos com outras armas: facas, canivetes, etc; outras pessoas portando armas de fogo (variáveis dicotômicas: 1 = sim)

- Alunos com drogas na escola: criada a partir da soma e padronização ( $1 * 1/\text{frequência}$ ) das seguintes variáveis: (1) alunos com bebidas alcoólicas; (2) alunos com drogas, como maconha e cocaína.

#### 1) Regressão linear para as chances de exposição dos alunos à violência:

Entre as variáveis referentes a características individuais foram utilizadas cor, sexo e idade. Para medir o nível socioeconômico é utilizada a variável que diz respeito ao número de moradores por dormitório. Como variável de composição familiar destaca-se a relativa a lares monoparentais. A trajetória escolar pregressa dos alunos e de seus colegas de escola é verificada por meio das variáveis reprovações e evasão entre colegas de escola. Entre as variáveis de avaliação da escola foram utilizadas: avaliação da escola, violência intraescolar e Drogas e bebidas alcoólicas na escola.

**Tabela 4: Regressão linear para exposição à violência**

	1		2		3		4		5	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
<b>Cor (negros)</b>	,899**	,132**	,767**	,112**	,663*	,097*	,669**	,098**	,625*	,092*
<b>Sexo masculino</b>	,785**	,138**	,789**	,139**	,944**	,166**	,949**	,167**	,908**	,159**
<b>Idade</b>	,007*	,068*	,001	,010	-,011*	-,098*	-,011*	-,099*	-,012*	-,104*
<b>NSE</b>	,057	,025	,051	,022	,041	,018	,046	,020	,052	,022
<b>Lares monoparentais</b>	,172	,040	,081	,019	,098	,023	,092	,021	,082	,019
<b>Escola ent. violento</b>			2,343**	,411**	2,191**	,384**	2,191**	,384**	2,192**	,384**
<b>Dep. administrativa</b>			-,497*	-,087*	-,634*	-,111*	-,642*	-,113*	-,624*	-,109*
<b>Reprovações</b>					,695**	,120**	,721**	,124**	,740**	,128**
<b>Evasão colegas</b>					,247**	,167**	,247**	,167**	,229**	,155**
<b>Avaliação escola</b>							-,018	-,043	-,011	-,028
<b>Viol. intraescolar</b>									,690	,048
<b>Drogas na escola</b>									5,282*	,112*
<b>Constante</b>	4,803		5,598		7,381		7,522		7,530	

\*\* p < 0,001 \*p < 0,05

R2 (modelo final): 0,32

Na primeira parte do modelo, como variáveis significativas se destacam as referentes à cor, ao sexo e à idade, responsáveis por aumentar as chances de exposição dos alunos a contextos de violência. Com a inclusão de “escola em contexto de violência” e “dependência administrativa”, a idade passa a não ser mais representativa para o modelo, pelo fato de estar fortemente associada com a dependência administrativa. Entre as variáveis recém-incluídas, ambas se apresentam significativas. Em seguida, são incluídas as variáveis referentes a reprovações e à evasão entre colegas de escola, ambas aumentando as chances de exposição. Por fim, são incluídas as variáveis referentes à avaliação geral da escola, violência intraescolar e a alunos com drogas na escola, sendo a última a única a apresentar coeficiente significativo.

O modelo final conta com algumas variáveis exercendo influência de forma significativa sobre os resultados. São elas: Sexo, cor, idade, localização da escola em contexto de violência, dependência administrativa, reprovações; evasão entre colegas de escola; e alunos com drogas na escola.

No que diz respeito às características individuais, constata-se que alunos do sexo masculino e alunos negros estão mais expostos à violência, ou possuem percepções mais apuradas em relação a circunstâncias de violência. Em relação ao contexto externo da escola, verifica-se que alunos que estudam em instituições de entorno violento estão mais expostos. E em relação aos aspectos escolares, algumas variáveis aumentam as chances de exposição, tais como o histórico de reprovações e interrupção dos estudos dos alunos e de seus colegas de escola; e a existência de drogas na instituição. Entretanto, como fator de proteção destaca-se o efeito da variável referente à dependência administrativa, funcionando como proteção o fato de a escola ser municipal; dado que, na verdade, revela a influência da faixa-etária dos alunos, já que estudantes de escolas municipais neste contexto são os alunos do Ensino Fundamental, e os de escolas estaduais são alunos do Ensino Médio.

Pela magnitude dos coeficientes chamam atenção as variáveis de histórico escolar, e de contexto interno e externo à escola sobre a exposição dos alunos a experiências de violência. Entre as mais fortes, se destacam as variáveis referentes à existência de drogas na escola e à localização da escola em contexto de violência. As variáveis de histórico escolar, tais como reprovações e evasão escolar entre colegas, também possuem coeficientes consideráveis. O fato de estas variáveis terem efeitos sobre a exposição à violência pode indicar a influência de processos escolares internos sobre a exposição ao contexto externo à escola, especificamente contextos de violência, assim como pode demonstrar a influência do contexto externo sobre a instituição. Há a possibilidade de determinadas escolas, com suas particularidades, atraírem um alunado com características específicas, o qual estaria menos exposto a situações de violência por outras razões. É importante lembrar que neste modelo estão controlados fatores socioeconômicos, e de perfil familiar. Pode ser interessante, portanto, aprofundar as investigações considerando outros aspectos intervenientes além dos controlados nesta análise, assim como por meio de outras técnicas de análise.

## 2) Regressão linear para percepções gerais de violência

Entre os controles referentes às características individuais dos alunos são utilizadas variáveis de sexo, cor, e idade. Como variável de nível socioeconômico foi utilizada a referente ao número de moradores por dormitório. E entre as características das famílias, apenas a variável referente aos lares monoparentais.

Na primeira etapa do modelo somente as variáveis sexo e lares monoparentais se mostram significativas. Na segunda, são incluídas as variáveis referentes à escola em contexto de violência e à dependência administrativa, sendo as duas significativas.

A variável referente a reprovações passa a compor o modelo, porém não se apresenta significativa. A variável “avaliação geral da escola” é incluída com coeficientes significativos. As últimas variáveis a compor o modelo são as referentes à violência intraescolar e a alunos com drogas na escola, as quais não apresentam coeficientes significativos.

**Tabela 5: Regressão linear para percepções gerais de violência**

	1		2		3		4		5	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
<b>Cor (negros)</b>	,024	,004	-,057	-,010	-,054	-,009	-,028	-,005	-,035	-,006
<b>Sexo masculino</b>	-,505*	-,106*	-,482*	-,101*	-,480*	-,101*	-,458*	-,096*	-,465*	-,098*
<b>Idade</b>	,004	,046	-,002	-,019	-,001	-,009	-,001	-,010	-,001	-,012
<b>NSE</b>	-,080	-,042	-,087	-,046	-,087	-,046	-,071	-,037	-,071	-,037
<b>Lares monoparentais</b>	,276*	,076*	,207	,057	,209	,057	,195	,054	,193	,053
<b>Escola ent. violento</b>			1,447**	,304**	1,453**	,305**	1,461**	,307**	1,460**	,307**
<b>Dep. administrativa</b>			-,470*	-,099*	-,453*	-,095*	-,475*	-,100*	-,470*	-,099*
<b>Reprovações</b>					-,079	-,016	-,027	-,006	-,025	-,005
<b>Avaliação escola</b>							-,048**	-,144**	-,047**	-,139**
<b>Viol. intraescolar</b>									,037	,003
<b>Drogas na escola</b>									1,276	,033
<b>Constante</b>		9,433		10,568		10,378		10,748		10,756

\*\* p < 0,001 \*p < 0,05

R2 (modelo final): 0,17

As variáveis significativas do modelo dizem respeito ao sexo, à escola situada em contexto violento, à dependência administrativa, e à avaliação dos alunos sobre a instituição.

O fato de a escola estar situada em contexto de violência aumenta as chances de o aluno ter percepções de violência altas. Já a dependência administrativa no modelo reduz as chances de o aluno ter percepções de violência altas, quando se trata de escolas municipais. Possivelmente devido à idade inferior a dos alunos de escolas estaduais os alunos da rede municipal estejam menos expostos a situações de violência e, por isso, possuam percepções também mais baixas.

A avaliação positiva de aspectos gerais da escola também reduz a probabilidade de o aluno ter percepções de violência altas. Assim como na primeira regressão linear apresentada, apesar de terem sido utilizados aqui controles referentes ao nível socioeconômico, à composição familiar, a características pessoais, trajetória escolar pregressa dos alunos e, sobretudo, o contexto de violência extra-escolar, os aspectos referentes ao clima escolar

parecem ter relação com as percepções de violência dos alunos na direção prevista na hipótese de trabalho.

### 3) Regressão linear para experiências de violência doméstica

A primeira etapa do modelo é composta pelas variáveis que dizem respeito a cor, sexo, idade, ao número de moradores por dormitório, e a lares monoparentais. O número de moradores por dormitório apresenta um coeficiente significativo, aumentando as chances de experiências de violência doméstica. Sendo esta variável um indicador de pobreza, supõe-se que alunos de famílias mais pobres possuem mais chances de sofrer experiências de violência doméstica. Tal constatação é recorrente na literatura de referência.

**Tabela 6: Regressão linear para experiências pessoais de violência doméstica**

	1		2		3		4		5	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
<b>Cor (negros)</b>	,038	,024	,030	,020	,037	,024	,045	,029	,043	,028
<b>Sexo masculino</b>	-,062	-,049	-,057	-,044	-,053	-,041	-,048	-,037	-,050	-,039
<b>Idade</b>	-,003**	-,138**	-,002	-,064	,000	,012	,000	,010	,000	,012
<b>NSE</b>	,064**	,124**	,060**	,116**	,060**	,117**	,064**	,124**	,065**	,126**
<b>Lares monoparentais</b>	,012	,012	,014	,014	,016	,017	,012	,012	,013	,013
<b>Escola ent. violento</b>			,050	,039	,060	,047	,062	,048	,062	,048
<b>Dep. administrativa</b>			,143*	,112*	,178*	,139*	,175*	,137*	,043*	,136*
<b>Reprovações</b>					-,152*	-,117*	-,140*	-,108*	-,050*	-,109*
<b>Avaliação escola</b>							-,012**	-,136**	,000**	-,137**
<b>Viol. intraescolar</b>									,065	,032
<b>Drogas na escola</b>									,013	-,028
<b>Constante</b>	,817		,223		-,148		-,051		-,057	

\*\* p < 0,001 \*p < 0,05

R2 (modelo final): 0,10

São incluídas no modelo as variáveis de contexto de violência no entorno da escola e de dependência administrativa, sendo a última significativa. Em seguida é incluída no modelo a variável referentes à reprovações, que se mostra significativa. Na etapa seguinte, passa a compor o modelo a variável de avaliação geral da escola, sendo esta significativa. A inclusão destas enfraquece as variáveis de dependência administrativa, e retenções em anos letivos,

contudo, fortalece a variável de nível socioeconômico, aumentando seu coeficiente.

Na última etapa, as variáveis referentes à violência intraescolar e a alunos com drogas na escola são incluídas no modelo, mas não apresentam coeficientes significativos.

Entre as variáveis com coeficiente positivo, as quais aumentam as chances de os alunos sofrerem violência doméstica, destacam-se: nº de moradores por cômodos da residência, e dependência administrativa (municipal). Já no que se refere às de efeito negativo, ou seja, as variáveis que reduzem as chances de os alunos sofrerem violência doméstica destacam-se: avaliação geral da escola e retenções em anos letivos. As variáveis de maior poder explicativo são, respectivamente, a referente à avaliação geral da escola e ao nº de moradores por dormitório.

O efeito da variável relacionada à dependência administrativa (município) pode ser atribuído à idade dos alunos, como já observado em regressões anteriores, já que os estudantes de escolas municipais são os mais jovens e de acordo com a literatura de referência são os mais jovens os mais sujeitos a experiências de violência doméstica. Devido ao fato de os alunos de escolas estaduais terem mais experiências de retenções quando comparados aos de escolas municipais, o resultado que aponta as retenções como fator de proteção provavelmente significa que os alunos de escolas estaduais têm menos chances de sofrer violência doméstica, efeito que se supõem ser referente à idade, como dito anteriormente.

#### 4) Regressão linear para abordagem policial

Neste modelo, foram utilizadas as variáveis de sexo (masculino) e de cor (negros), e a relativa ao número de moradores por dormitório, variável utilizada em todos os modelos expostos nesta seção. Como variável de perfil familiar é utilizada a variável referente a lares monoparentais.

As variáveis contextuais usadas, comuns a maioria dos outros modelos, são: “escola em contexto de violência” e “dependência administrativa (município)”. Quanto à trajetória escolar se destacam variáveis também freqüentemente utilizadas até então. “retenções em anos letivos” e “colegas pararam de estudar”. Como variáveis referentes aos processos internos da escola destacam-se as três utilizadas na maioria dos modelos desta seção: “avaliação geral da escola”; e “violência intraescolar”.

**Tabela 7: Regressão linear para abordagem policial**

	1		2		3		4		5	
	B	Beta								
<b>Cor (negros)</b>	,210*	,091*	,186*	,081*	,153*	,066*	,155*	,067	,141*	,061*
<b>Sexo masculino</b>	,306**	,158**	,312**	,161**	,352**	,181**	,354**	,183	,338**	,174**
<b>Idade</b>	,003*	,091*	,002	,060	-,004*	-,107*	-,004	-,106	-,004	-,100
<b>NSE</b>	,040	,050	,035	,044	,033	,043	,035	,044	,038	,048
<b>Lares monoparentais</b>	,078	,053	,060	,041	,065	,044	,063	,043	,063	,043
<b>Escola ent. Violento</b>			,455**	,235**	,415**	,214**	,415**	,214**	,414**	,214**
<b>Dep. Administrativa</b>			-,086	-,044	-,194*	-,100*	-,194*	-,100*	-,184*	-,095*
<b>Reprovações</b>					,264**	,134**	,268**	,136**	,268**	,136**
<b>Interrupção estudos</b>					,209*	,078*	,203*	,076*	,179	,067
<b>Evasão colegas</b>					,065**	,129**	,065**	,128**	,061**	,121**
<b>Avaliação escola</b>							-,004	-,031	-,003	-,022
<b>Viol. Intraescolar</b>									,382*	,079*
<b>Drogas na escola</b>									,655	,041
<b>Constante</b>										
		-,043		,092		1,203		1,222		1,154

\*\* p < 0,001 \*p < 0,05

R2 (modelo final): 0,14

Na primeira parte do modelo destacam-se como variáveis significativas: sexo, cor, e idade. Estas possuem coeficientes positivos, o que consiste em dizer que aumentam as chances de abordagem policial.

Passam a compor o modelo as variáveis referentes à dependência administrativa e a que diz respeito à escola em contexto de violência. A primeira não possui coeficiente significativo, ao contrário da segunda, a qual se destaca por ter o coeficiente mais alto. Com coeficiente positivo, esta aumenta as chances de abordagem policial.

As variáveis referentes a colegas que pararam de estudar, a retenções em anos letivos, e à interrupção dos estudos são incluídas no modelo e apresentam coeficientes positivos e significativos.

Nesta etapa do modelo é acrescentada a variável de contexto interno à escola, a qual se refere à avaliação geral desta. Esta não apresenta coeficientes significativos. A última etapa da regressão se dá com a inclusão das variáveis de violência intraescolar e de drogas na escola, das quais somente a primeira se mostra significativa e possui coeficientes positivos, ou seja, o fato de haver violência intraescolar aumenta as chances de o aluno ter experiências de abordagem policial.

Constata-se que os coeficientes mais fortes do modelo dizem respeito às variáveis de contexto de violência no entorno da escola, de sexo (masculino), à referente a reprovações em anos letivos, e à existência de violência intraescolar. As outras variáveis significativas são: cor, evasão escolar entre colegas de escola, e dependência administrativa. Estudar em uma escola de entorno violento é o maior fator de risco evidenciado pelo modelo para abordagem policial, destaca-se também o fato de ser homem, de ter ficado reprovado, de ter amigos que pararam de estudar, além da influência que exerce estudar em uma escola com ocorrências de violência em seu espaço interno, e o fato de o indivíduo ser negro.

## **7. Considerações Finais**

Nas primeiras análises deste capítulo é possível constatar uma diferença de perfil entre alunos que estudam em escolas cujo entorno possui altos índices

de homicídio e em escolas com baixos índices. De acordo com os resultados verificados, os alunos de escolas de contexto externo violento, quando comparados a alunos de escolas de contexto externo calmo, em geral, vivem mais em lares monoparentais; possuem trajetória escolar marcada por retenções e interrupção dos estudos; e têm experiências de violência igualmente maiores. Os resultados para nível socioeconômico apontam piores condições financeiras para estes alunos, mas não são significativos nestas análises. Quanto à avaliação dos aspectos escolares, verifica-se que estes são mais insatisfeitos, entretanto, este resultado não é significativo estatisticamente.

Conforme apontam pesquisas na área de educação, o perfil destes alunos os torna vulneráveis a trajetórias escolares irregulares ou marcadas por fracasso escolar. Pesquisas sobre crimes também divulgam resultados relacionados a perfis específicos de indivíduos e o envolvimento em contextos de violência, sendo recorrentes informações que dizem respeito ao nível socioeconômico, composição familiar, trajetória escolar, entre outras; aspectos comuns aos abordados na presente análise.

Desta forma, estes resultados podem indicar a existência de relação entre o contexto de violência no entorno da escola, o perfil dos alunos e experiências de violência.

A investigação dos mesmos aspectos, de acordo com a rede de ensino, também revela diferenças relevantes. Em geral, comparando com os alunos da rede estadual, os estudantes de escolas municipais possuem piores condições socioeconômicas, e em sua maioria vivem em lares monoparentais. Quanto à trajetória escolar, são os alunos das escolas estaduais os que mais possuem histórico de retenções e interrupção dos estudos. Estes alunos também possuem mais experiências de violência, quando comparados aos alunos de escolas municipais; são mais satisfeitos com as escolas e apontam menores ocorrências de violência nesta.

As retenções e interrupção dos estudos em maior número entre alunos de escolas estaduais podem ter relação com a idade, pelo fato de o aluno ter mais

“chances” de repetir o ano ou interromper os estudos devido à experiência de escolarização mais longa.

Também são registradas diferenças relacionadas às expectativas de futuro dos jovens. Tanto os alunos de escolas localizadas em locais com alta incidência de violência quanto alunos de escolas municipais possuem menores expectativas de futuro. Quanto ao primeiro caso o fato de a escola se situar em contexto de violência pode exercer influência sobre as perspectivas futuras dos estudantes. Já no que diz respeito às diferenças verificadas entre percepções dos alunos de escolas municipais e estaduais acerca da continuidade dos estudos, provavelmente por estarem em nível de escolarização mais avançado os jovens de escolas estaduais tenham perspectivas mais otimistas, comparadas às dos alunos de escolas municipais. É importante considerar também a diferença de perfil entre estes, diferenças tais como de nível socioeconômico e de perfil familiar, sendo os alunos de escolas municipais os que possuem condições menos favoráveis.

Outro aspecto analisado diz respeito às experiências de violência, maiores entre alunos de escolas de contexto externo violento e entre alunos de escolas estaduais. Em relação aos primeiros, uma suposição clara é o fato de os alunos já estarem inseridos em contextos de violência. Além do perfil mais propenso ao envolvimento em contextos de violência, referente à composição familiar, ao histórico escolar, e perspectivas de futuro. Já o maior envolvimento dos alunos de escolas estaduais em experiências de violência pode ser explicado pela idade destes. De acordo com a literatura de referência, entre 15 e 24 anos jovens estão mais expostos a tais situações, sendo esta a faixa-etária de risco para experiências de violência.

Outro dado analisado é a satisfação com a escola, o qual se mostrou não significativo de acordo com o contexto externo desta, entretanto apresentou resultados significativos para a análise realizada por rede de ensino. Este resultado pode revelar que o contexto externo à escola não influencia a avaliação sobre a instituição. Contudo, há a necessidade de análises mais específicas sobre o assunto.

De forma resumida é possível dizer que os alunos de escolas estaduais são mais satisfeitos com suas escolas em todos os aspectos. Mas estes alunos são também os que possuem mais experiências de violência. Antes considerar a relação entre estes dois resultados é necessário ressaltar que as maiores experiências de violência dos alunos de escolas estaduais podem ser atribuídas à faixa-etária destes. Por serem mais velhos que os alunos de escolas municipais podemos supor que estes tenham mais experiências de violência.

Feito o levantamento do perfil dos alunos, são realizadas correlações entre variáveis que representam aspectos centrais para o estudo, tendo como objetivo verificar a relação entre estes e definir os fatores abordados em análises multivariadas realizadas em seguida, assim como complementar tais análises.

Com o intuito de verificar se as ocorrências de violência dentro da escola comprometem de alguma forma as percepções dos alunos sobre esta, foram correlacionadas variáveis referentes à avaliação geral da escola, à violência intraescolar, e à existência de alunos com drogas e bebidas alcoólicas na escola. Os resultados são significativos, porém os coeficientes são baixos. As variáveis estão negativamente correlacionadas, o que consiste em dizer que a avaliação de aspectos gerais da escola pode não depender de ocorrências de violência intraescolar. Suposição feita com muita cautela, devido à baixa magnitude dos coeficientes desta correlação.

Posteriormente, são correlacionadas variáveis de percepções e experiências de violência extraescolar às de violência intraescolar e à ocorrência de alunos com drogas ou bebidas alcoólicas dentro da escola. Entre as correlações mais fortes verificadas se destaca a relativa às variáveis de contexto interno da escola, referentes à violência intraescolar e a alunos com drogas e bebidas alcoólicas, a qual apresenta coeficiente moderado. A partir deste dado se supõe uma correlação positiva entre violência intraescolar e ocorrências de alunos com drogas dentro da escola. Contudo, para constatações desta natureza seria necessária uma análise mais aprofundada que considerasse diversos aspectos internos e externos à escola, sendo os últimos relacionados ao perfil do alunado e ao entorno da escola.

No que diz respeito às correlações entre aspectos internos à instituição e experiências de violência extraescolar, se destacam coeficientes positivos que indicam relação entre ocorrência de violência intraescolar e mais altas percepções e experiências de violência fora da escola, entretanto, os coeficientes são baixos.

Buscou-se ainda verificar a existência de relação entre a avaliação de aspectos gerais da escola e percepções e experiências de violência extraescolar. Para tais correlações os coeficientes são todos negativos, indicando relação inversa. Assim, alunos mais satisfeitos com a escola parecem ter percepções e vivências de violência mais baixas.

Ao mesmo tempo em que a satisfação com a escola e a violência intraescolar não estão associadas nas análises, a última se mostra positivamente relacionada a percepções e experiências de violência extraescolar, e a satisfação com a escola encontra-se negativamente associada a tais experiências. Resultados como este indicaram a necessidade da realização de análises que considerassem outros aspectos, tais como análises multivariadas. Com este objetivo, após as correlações são realizadas regressões lineares tendo as experiências de violência como variáveis dependentes, e como independentes variáveis escolares e fatores que podem exercer influência sobre esta relação, tais como características pessoais dos alunos, nível socioeconômico, perfil familiar, contexto externo à escola, e trajetória escolar.

A primeira regressão, referente à exposição dos alunos a contextos de violência, evidencia a influência de características individuais, tais como sexo, cor, e idade; de fatores internos e externos à instituição de ensino; e da trajetória escolar dos alunos e de seus colegas de escola. Com coeficientes mais fortes se destaca a variável referente à localização da escola em contexto de violência, seguida pelas referentes a drogas na escola, sexo masculino, e reprovações em anos letivos, todas como fatores de risco. Também se destaca a variável de trajetória escolar “evasão entre colegas de escola”, e a de dependência administrativa (município); sendo a primeira responsável por aumentarem as chances de exposição, e a segunda como fator de proteção, no que se refere a

escolas municipais. Características individuais também apresentam coeficientes, especificamente cor (negros), sexo (masculino), e idade, ambas aumentam exposição à violência.

Em relação aos resultados para sexo e cor, a literatura corrobora o fato de estes aspectos influenciarem na exposição a contextos violentos. Pesquisas mostram maior envolvimento de jovens do sexo masculino em prática de crimes, assim como maior vitimização entre estes (Beato, 2000; Zaluar, 2001; Soares e Cano 2002)

Constata-se também grande concentração de mortes violentas entre indivíduos negros, possível consequência da desigualdade entre indivíduos brancos e negros no Brasil, em relação a riquezas e a bens sociais, tais como serviços básicos de saneamento, saúde e educação. (Ramos e Lemgruber, 2004).

Além dos efeitos das referidas características individuais, ganham destaque variáveis relativas ao ambiente de violência externo e interno à escola. São igualmente representativas variáveis de trajetória escolar pregressa, tanto dos alunos quanto de seus colegas de escola. Considerando o resultado já esperado da relação entre localização da escola em contexto de violência e exposição dos alunos à violência, os resultados que chamam a atenção são os relativos aos processos internos da escola, como a existência de drogas na escola, sendo esta responsável por aumentar as chances de exposição. São igualmente representativas as reprovações em anos letivos, e interrupções dos estudos de seus colegas de escola.

Para explicar os efeitos de variáveis de processos intraescolares sobre as experiências extraescolares não se pode descartar a influência dos primeiros, porém, é preciso cogitar a influência de fatores não considerados nesta análise.

No que se refere às percepções gerais de violência, os resultados verificados são convergentes aos constatados na regressão anterior. As variáveis contextuais estão entre as mais fortes do modelo, sendo a localização da escola em contexto de violência a que apresenta coeficientes mais fortes. Assim como verificado no resultado anterior, esta possui coeficiente positivo, ou

seja, aumenta as chances de os alunos terem percepções altas de violência; a dependência administrativa possui efeito oposto, reduzindo tais chances. Contudo, mais uma vez a influência exercida por uma variável de contexto interno à escola chama a atenção. A variável de avaliação geral da escola reduz as chances de percepções altas de violência entre os alunos. Mas assim como no resultado anterior, é importante considerar a possibilidade de tais efeitos serem atribuídos a diferenças de perfil dos alunos, em relação a aspectos não considerados nesta análise, e às influências de contexto de violência no entorno da escola.

A regressão linear para as experiências de violência doméstica foi a única a registrar, na etapa final do modelo, efeitos significativos para uma variável de nível socioeconômico, a qual diz respeito ao número de moradores por dormitório. As outras que se destacam são: dependência administrativa (município), retenção em anos letivos, e avaliação geral da escola. Ao observar os coeficientes desta, verifica-se que, com o maior coeficiente, merece destaque a variável de nível socioeconômico; e em seguida, respectivamente, as retenções em anos letivos, a dependência administrativa (município), e a avaliação geral da escola.

A interpretação deste resultado sugere que quanto menos favoráveis forem as condições socioeconômicas dos alunos mais expostos estes estão a experiências de violência doméstica, sendo os mais expostos os estudantes de escolas municipais, e os menos satisfeitos com a escola. Em relação à dependência administrativa (municipal), este resultado pode ser explicado pela idade dos alunos, já que os mais jovens são os que geralmente sofrem violência doméstica.

As únicas variáveis que reduzem as chances de experiências de violência doméstica são as referentes à avaliação da escola e a retenções em anos letivos. Assim, alunos mais satisfeitos com a escola tendem a ter menores chances de sofrer violência doméstica, da mesma forma, alunos com maior número de reprovações em anos letivos estão menos expostos a tais experiências. Quanto ao último resultado vale lembrar que são mais frequentes

reprovações entre alunos de escolas estaduais, e por serem estes alunos mais velhos é possível supor que os efeitos do número de reprovações sobre as experiências de violência doméstica se devem à idade e não às reprovações.

No que diz respeito à regressão linear para abordagem policial, destaca-se como variável mais representativa do modelo a referente ao entorno da escola em contexto de violência, seguida pela variável sexo (masculino), que também possui coeficientes altos. Ambas aumentam as chances de abordagem policial. O fato de o aluno estudar em escolas de entorno violento já o torna mais vulnerável ao envolvimento em contextos de violência, fazendo com que este tenha maiores chances de ser abordado pela polícia, quando comparado a alunos de escolas localizadas fora de áreas de risco. Em relação à segunda variável em questão, constata-se maior exposição de jovens do sexo masculino a experiências de abordagem policial. A exposição de jovens do sexo masculino a contextos de violência é amplamente difundida em meio à literatura de referência. Estudos também destacam tal exposição para indivíduos negros, evidência que pode indicar maior exposição destes à abordagem policial. Quanto ao histórico escolar referente a reprovações, e evasão entre colegas de escola, se destaca a possível influência do meio social dos alunos. Já a variável referente à existência de violência intraescolar como fator de risco para abordagem policial, pode estar relacionada diretamente ao contexto externo da escola, quando esta se localiza em contexto de violência.

Constata-se considerável convergência de resultados referentes às quatro regressões lineares abordadas nesta seção. Também é possível verificar coerência em relação às análises prévias, referentes às correlações e às análises de perfil dos alunos, de acordo com características do entorno da escola e com a rede ensino. Portanto, é preciso destacar os aspectos que sobressaíram como possíveis fatores de risco e de proteção às experiências de violência consideradas nesta análise.

Começando pelos fatores de risco às experiências de violência, em geral, das características individuais apontadas ganham evidência o sexo, a cor, e a

idade do aluno. O fato de este ser jovem, do sexo masculino, e negro aumenta as chances de exposição à violência. Resultados coerentes com a literatura.

Os aspectos socioeconômicos e de composição familiar não possuem muito destaque, sendo o primeiro representativo na regressão linear referente à violência doméstica. Mesmo durante o levantamento de perfil dos estudantes as variáveis de nível socioeconômico não apresentam resultados representativos. Ao contrário desta, a variável de composição familiar se mostra significativa durante a análise das diferenças de perfil entre alunos de escolas situadas em contexto de violência e escolas localizadas em contexto calmo.

Em relação ao histórico escolar dos alunos, destaca-se em primeiro lugar a ocorrência de reprovações em anos letivos como fator de risco para experiências de violência. Esta variável só atua como fator de proteção na regressão linear para violência doméstica, mas possivelmente representa neste caso um efeito de idade, já que se refere aos alunos de escolas estaduais, os quais possuem maior número de reprovações, de acordo com o levantamento do perfil destes. A ocorrência de evasão entre amigos de escola também possui efeitos significativos nas análises. Esta é relatada em maior número por alunos de escolas localizadas em contexto de violência, conforme aponta o levantamento de perfil destes, e de acordo com as regressões lineares aumentam as chances de exposição dos estudantes a experiências de violência. Este resultado aponta para relações entre aspectos ligados ao meio social dos alunos, exposição a contextos de violência e experiências de violência.

Aspectos relacionados ao contexto externo à escola também ganham destaque, tais como a dependência administrativa (município) e, principalmente, ao fato de a escola estar situada em contexto de violência. A primeira, na maioria das análises, representa a idade dos alunos, devido à diferença de faixa-etária entre alunos de escolas municipais e estaduais. Já a variável referente ao entorno da escola é representativa desde a abordagem do perfil dos alunos no início do capítulo, e nos modelos de regressão, mostrando efeitos significativos em todos eles. Portanto, como mencionado durante a análise das regressões, os resultados referentes a esta variável são esperados, já que se supõe que a

frequência com a qual os jovens circulam em locais com alta incidência de violência pode os tornar mais expostos a experiências de violência. Há também a influência da diferença de perfil dos alunos, verificada entre escolas situadas em contextos violentos e escolas situadas em contextos calmos.

Estudos apontam a relação entre o perfil dos alunos e os riscos de envolvimento em contextos de violência. Também são considerados a trajetória escolar, o nível de escolaridade e o tempo na escola como fatores de proteção (Gallo e Williams, 2008; Beato, 2000). É difícil, contudo, encontrar resultados que sirvam de base para o estudo da influência de processos internos à escola sobre o envolvimento em contextos de violência. Em pesquisas na área de educação, estudos referentes ao clima escolar abordam influências de aspectos internos da escola sobre o comportamento dos alunos. Por outro lado, em alguns estudos sobre crime e vitimização de jovens é destacada a importância da eficácia coletiva – cuja convergência ao conceito de clima escolar já foi ressaltada anteriormente – para a redução da violência nos bairros e comunidades.

Ao relacionar estas teorias, e considerando os resultados dos estudos que as abordam, buscou-se nesta dissertação verificar de que forma o clima escolar pode exercer influência sobre as percepções e experiências de violência dos alunos fora da escola. A própria avaliação dos alunos sobre a instituição e relatos de acontecimentos internos a esta foram utilizados como indicadores de clima escolar. Também foram criados indicadores para experiências de violência extraescolares.

Os resultados obtidos pelo estudo mostram certa influência das variáveis de clima escolar sobre as de experiências de violência externas à escola, fato que fortalece a hipótese deste estudo. Entretanto, por se tratarem de análises iniciais, para abordagens mais consistentes são necessários mais estudos sobre esta questão. Provavelmente, análises multiníveis contribuiriam de forma mais efetiva.

Desta forma, como possibilidade de estudos posteriores, é importante pensar a respeito de processos internos à escola e a sua possível influência sobre experiências extraescolares dos alunos, tais como envolvimento em

contextos de violência. Ressalta-se aqui a relevância de estudos que contem com outros recursos de análise, tais como análises multiníveis.

## Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam e PINHEIRO, Leonardo Castro. “Violência e Vulnerabilidade Social”. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana*. Madri: Comunica. 2003.

AGNEW, Robert. *Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency*. *Criminology*, Vol. 30, N. 1, p. 47-87. 1992.

ALTUCKER, K. W. A, BULLIS, M., CLOSE D. e YOVANOFF P. *Different Pathways to Juvenile Delinquency: Characteristics of Early and Late Starters in a Sample of Previously Incarcerated Youth*. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 15, No. 4, pp. 479-492, agosto, 2006.

AXELMAN, M.J. *African American Youth Speak: Oust About the Making of Safe High Schools*. *Preventing School failure*. Vol. 50. , N. 40, 2006

BEATO, C. *Crime e políticas sociais na América Latina*. CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública Universidade Federal de Minas Gerais. Informativo, Ano 0, N. 1, Dezembro, 2001

BEATO, C. *Determining Factors of Criminality in Minas Gerais*. *Review of Social Sciences*, special issue, no. 1, Outubro, 2000.

BEATO, C., PEIXOTO, B. T., ANDRADE, M. V. *Crime, Oportunidade e Vitimização*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 19, Nº. 55, junho / 2004.

BEATO, C. e REIS, I. A. Desigualdade, Desenvolvimento Socioeconômico e Crime. Anais do Seminário Desigualdade e pobreza no Brasil – IPEA, 385-404 p, 1999.

BEATO, C., e SILVA, B. F. A., TAVARES, R. Crime e Estratégias de Policiamento em Espaços Urbanos. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 51, n. 3, pp. 687 a 717, 2008.

BECKER, Gary. Crime and Punishment: an economic approach. Journal of Political Economy. 2001.

BLAU, J. R., e BLAU, P. M. The Cost of Inequality: metropolitan structure and violent crime. American Sociological review, vol. 47, fevereiro, p. 114-129, 1982.

BRENER, R.D., SIMON, T.R., KRUG, E.G., LOWRY, R. Violence-Related Behaviors among High School Students IN THE United States. JAMA, 1999.

BROOKE, N., e SOARES, J. F., Pesquisa em Eficácia escolar: Origem e Trajetórias. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2008.

BROWNING, C. R., FEINBERG, S.L. DIETZ, R. D., The Paradox of Social Organization: Networks, Collective Efficacy, and Violent Crime in Urban Neighborhoods. The University of North Carolina Press . Social Forces, p. 503-534, Dezembro 2004.

BUVINIC, M., MORRISON, A., e SHIFTER, M. Violence in Latin America and the Caribbean: A Framework for Action. Technical Study Sustainable Development Department Inter-American Development Bank Março 1999.

DUNCAN, T.E. DUNCAN, S.C., OKUT H., STRYCKER, L. A., e HIX-SMALL, H. A Multilevel Contextual Model of Neighborhood Collective Efficacy. American Journal of Community Psychology, Vol. 32, No. 3/4, Dezembro 2003.

CANO, I. Análise Territorial da Violência no Rio de Janeiro. Instituto de Estudos da Religião, Rio de Janeiro, 1997.

CANO, I. Juventude e Violência no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2006 (Projeto de pesquisa submetido. Pesquisa financiada pela FINEP).

CANO, I. SANTOS, N. Violência letal, renda e desigualdade no Brasil. Rio de Janeiro, 7 letras, 2001.

CANO, Ignacio The use of lethal force by Police in Rio de Janeiro. ISER. 1998.

CARCACH, c. Issues in the Study of Regional Crime: Implications for Crime Prevention and Control. Paper presented at The Character, Impact and Prevention of Crime in Regional Australia Conference convened by the Australian Institute of Criminology and held. Townsville, Agosto 2001.

CARTLAND, Jenifer; RUCH-ROSS, Holly; HENRY, David. Feeling at Home in One's School: a first look at a new measure. 2003.

CERQUEIRA, D., LOBÃO, W. Determinantes da Criminalidade: Arcabouços Teóricos e Resultados Empíricos. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 47, no 2, pp. 233-269, 2004.

COSTA, M., KOSLINSKI, M.. Entre o Mérito e a Sorte: a escola, presente e futuro na visão desestudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, Vol. 11, n. 31, p. 133-154, 2006.

CORRÊA, Déborah, Maciel. Avaliação de Políticas Públicas para a Redução da Violência Escolar em Minas Gerais: o caso do projeto escola viva, comunidade ativa. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2007.

DUNCAN, Terry E., DUNCAN, Susan c., OKUT, Hayrettin, STRYCKER, Lisa. A Multilevel Contextual Model of Neighborhood Collective Efficacy...

ESCOBAR-CHAVES, S. L., TORTOLERO, S. R., MARKHAM, C., KELDER, S. H., KAPADIA, A. Violent Behavior Among Urban Youth Attending Alternative Schools. Journal of School Health, Vol. 72, No. 9, Novembro. 2002.

FURLONG M.; CASAS J. M., Casas; CORRAL C., CHUNG A.; BATES M. Drugs and School Violence. Education and Treatment of Children v20 p263-80 Agosto, 1997.

GALLO, Eduardo Alex. WILLIAMS, Lúcia C. A., A Escola como Fator de Proteção à Conduta Infracional de Adolescentes. Cadernos de Pesquisa, v. 38, , p. 41-59, janeiro. 2008.

GREENE, M. B. Reducing School Violence: School-Based Curricular Programs and School Climate. The Prevention Researcher, Vol.15(1), Fevereiro, 2008. [www.TPRonline.org](http://www.TPRonline.org).

HASELSWERDT, M. V. LENHARDT, A. M. C. Reframing School Violence: Listening to Voices of Students. The Educational Forum \* Volume 67, 2003.

HORNEY, Julie; OSGOOD, Wayne; MARSHALL, Ineke. Criminal Careers in the Short-Term: Intra-Individual Variability in Crime and its Relation to local Life Circumstances. American Sociological Review, Vol. 60, n. 5, p. 655-673, Outubro 1995.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro. (Tese de doutorado). Programa de pós-Graduação em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual do rio de janeiro. 2009.

KHOURY-KASSABRI, M., BENBENISHTY, R., ASTOR, R. A., E ZEIRA, A. Zeira. The Contributions of Community, Family, and School Variables to Student Victimization. American Journal of Community Psychology, Vol. 34, Nos. 3/4, Dezembro, 2004.

LEE, V.E. Using hierarchical linear modeling to study social contexts: the case of school effects. Educational Psychologist. 2000.

LOWRY, R., COHEN, L.R., MODZELESKI W., KANN, L., COLLINS, J. L., KOLBE L.J. School Violence, Substance Use, and Availability of Illegal Drugs On School Property Among US High School Students. The Journal of School Health 69 n., 9 347-55, 1999.

MARINHO, K. R. L., COLLARES, A. C. M., VILELA, E. M., PRATES, H. O. Violência, medo e desempenho escolar. CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública. Universidade Federal de Minas Gerais. Informativo, Ano 3, N úmero 6, Dez . 2004.

NICKERSON A.B., MARTENS M. P. School Violence: Associations With Control, Security/Enforcement, Educational/Therapeutic Approaches, and Demographic Factors. School Psychology Review, Vol. 37, No. 2, pp. 228-243, 2008.

OLIVEIRA,, M.B., ASSIS, S G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: A perpetuação do descaso. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 831-844, outubro-dezembro, 1999.

O'REGAN, K., e WISEMAN, M. Birth weights and the geography of poverty. Focus 12, pp. 16-22.

PETERSON, Reece, SKIBA, Russel. Creating School Climates That Prevent School Violence REECE L. THE SOCS:IAL ST'UDIES JULYSAUGUST 2001.

RAMOS, S., LEMGRUBER, J. Criminalidade e respostas brasileiras à violência. Observatório da Cidadania 2004.

SAMPSON, R. J., RAUDENBUSH, S. W., EARLS, F. Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy. SCIENCE, VOL. 277, 15 Agosto, 1997.

SCHAEFER-SCHIUMO, K., GINSBERG , A. P. The Effectiveness of the Warning Signs Program in Educating Youth about Violence Prevention: A Study with Urban High School Students. ASCA i PROFESSIONAL SCHOOL COUNSELING. Outubro, 2003.

SILVA, B. F. A. Coesão Social, Desordem Percebida e Vitimização em Belo Horizonte. Bráulio Figueiredo Alves da Silva. (Dissertação de Mestrado). Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

SOARES, G. A. D., Cano, I. As Teorias sobre as Causas da Criminalidade. Rio de Janeiro, IPEA. Manuscrito, 2002.

THORNBERRY, T. P., MOORE, M., CHRISTENSON, R.L. The Effect of Dropping Out of High School on Subsequent Criminal Behavior. Criminology, VOL. 23, N. 1 1985.

VOISIN, D.R. Minority Fellowship Program the Effects of Family and Community Violence Exposure Among Youth: recommendations for practice and policy. Journal of Social Work Education, Vol. 43, N. 1, 2007.

WEERMAN, F.M., HARLAND, P., VAN DER LAAN, P. H.. Misbehavior at School and Delinquency Elsewhere: a complex relationship. Netherlands Institute for the Study of Crime and Law Enforcement, Leiden, The Netherlands. V.32,N.4. 2007.

ZALUAR, A. e LEAL, M. C. Violência Extra e Intramuros. Revista brasileira de Ciências Sociais. Vol 16, N 45, Fev 2001.

# Anexo