



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA  
DIANTE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

MARIA EUGÊNIA DE OLIVEIRA MENDES MAIA

Orientadora: Nelba de Azevedo Penna

Dissertação de Mestrado

Brasília – DF  
Dezembro/2009

MARIA EUGÊNIA DE OLIVEIRA MENDES MAIA

**VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA  
DIANTE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial, opção Acadêmica.

Aprovado por:

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nelba de Azevedo Penna – Presidente**  
Universidade de Brasília – UnB  
Departamento de Geografia - GEA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ignez Costa Barbosa Ferreira – Examinadora interna**  
Universidade de Brasília – UnB  
Departamento de Geografia - GEA

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Pelluso – Examinadora suplente**  
Universidade de Brasília – UnB  
Departamento de Geografia - GEA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivaine Maria Tonini – Examinadora externa**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG  
Faculdade de Educação  
Departamento de Ensino e Currículo

Brasília-DF, Dia 11 de Dezembro de 2009.

MENDES, MARIA EUGÊNIA DE OLIVEIRA

Vulnerabilidade e Resilência diante da violência escolar, 142 p., 297 mm, (UnB-IH-GEA, Mestre, Geografia, 2009).

Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Departamento de Geografia.

- |                        |                                    |
|------------------------|------------------------------------|
| 1. Violência           | 2. Vulnerabilidade e Resiliência   |
| 3. Violência Escolar   | 4. Capital físico, social e humano |
| 5. Estrutura de ativos | 6. Sistema Educacional Brasileiro  |
| I. UnB-IH-GEA          | II. Título (série)                 |

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

---

Maria Eugênia de Oliveira Mendes

## SUMÁRIO

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Lista de gráficos.....	viii
Lista de tabelas.....	ix
Listas de figuras.....	ix
Lista de mapas.....	ix
Lista de quadros.....	x
Lista de fotografias.....	x
Lista de siglas e abreviaturas.....	xiii
Apresentação.....	xvi
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Violência, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades.....</b>	<b>10</b>
1.1. Adolescência, juventude e violência.....	15
1.2. A compreensão da violência contemporânea: filosofia e realidade.....	27
<b>2. O aumento da violência no Brasil e sua relação com a violência escolar.....</b>	<b>34</b>
2.1. O processo de democratização no Brasil e o aumento da violência.....	34
2.2. Dados do Sistema de Informações sobre a Mortalidade – SIM.....	39
2.3. Violência escolar no Brasil.....	44
2.4. Iniciativas governamentais visando à diminuição da violência escolar.....	50
<b>3. A precariedade da estrutura de oportunidades do Sistema Educacional Brasileiro .....</b>	<b>53</b>
3.1. Breve história da educação no Brasil.....	53
3.2. Investimentos insuficientes e a intensificação dos problemas.....	57
3.3. Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro.....	61
<b>4. Jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social .....</b>	<b>66</b>
4.1. Como vivem os jovens e as crianças alunos das escolas públicas do DF.....	66
4.2. Panorama da situação de vulnerabilidade sócio-espacial dos jovens do DF .....	70
4.3. Situação sócio-espacial da Região Administrativa de Samambaia – RA XII.....	76
4.4. Violência escolar no DF.....	81
4.5. Ações da Secretaria de Educação do DF frente à violência escolar.....	86
<b>5. Como as escolas se apropriam da estrutura de oportunidades.....</b>	<b>90</b>
5.1. O sucateamento das unidades de ensino de Samambaia.....	90

5.2. As diferentes formas de apropriação da estrutura de oportunidades.....	96
5.2. 1. Identificação e análise do capital humano e social.....	103
5.3. Diversos olhares e interpretações a respeito da violência escolar.....	112
5.4. Análise dos ativos presentes na vida dos alunos e de suas famílias.....	122
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>137</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>152</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>159</b>
Formulação das questões para questionário.....	159
Modelo de questionário para alunos.....	161
Resultado dos questionários aplicados no corpo discente do CEF 312.....	165
Roteiro de entrevista (Batalhão Escolar).....	175
Roteiro de entrevista (Policial Civil).....	176
Roteiro de entrevista (Observatório da Violência).....	176
Roteiro de entrevista (professores, orientadores, coordenadores e diretores).....	178
Compilação das Entrevistas.....	179

## AGRADECIMENTOS

---

Em primeiro lugar agradeço ao Senhor Jesus, que tem sido o meu melhor amigo e companheiro por muitos anos, por ter me dado inspiração para começar e forças para prosseguir.

Aos meus queridos pais, a quem devo tudo o que sou, por terem me ensinado a vencer os obstáculos da vida, a nunca desistir e a lutar pelos meus ideais. À minha mãe pela revisão do texto final e versão do resumo para o inglês.

Ao meu esposo e amigo Benilton, pela sua incansável paciência e carinho, por ter assumido o controle da casa, enquanto estava ausente submersa na construção deste trabalho.

Aos meus filhos, Alexandre, o Grande, Pedro, o Belo, Natália, a Alegria e Esther, a Melodia, por terem compreendido e me ajudado durante os meses em que não lhes dei a devida atenção.

À minha sogra e segunda mãe, D<sup>a</sup>. Chiquinha, que me auxiliou até nas tabulações dos questionários.

À professora Nelba Penna, por todo respeito, incentivo e paciência em relação às minhas limitações. Pelos momentos de conversas e orientações, que me permitiram enxergar os problemas educacionais brasileiros além de minhas suposições empíricas, mostrando-me a importância do rigor científico e a necessidade de dar ao texto final uma apresentação de qualidade.

À professora Ignez Costa Barbosa Ferreira, pelas preciosas sugestões e observações, realizadas durante a banca de qualificação e em outros momentos, sem as quais este trabalho não teria a mesma importância.

Ao professor Néio Lúcio Oliveira Campos, pelas suas sugestões, críticas e orientações, em especial quando da ministração da disciplina Seminário em Geografia.

Ao secretário do Programa de Pós-graduação da Geografia, Jorge Luiz, pelos sempre competentes e cordiais atendimentos.

A todos os colegas de turma, que apesar da pouca convivência sempre foram gentis e atenciosos.

Aos pesquisadores do NEUR, Prof<sup>a</sup>. Ignez Ferreira, Prof<sup>a</sup>. Marília Peluso, Prof<sup>o</sup>. Aldo Paviani, Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Nogales, Prof<sup>a</sup>. Lúcia Cony, Leides Moura, Sérgio Jatobá, Camila Guedes Ariza, pelas ricas conversas e trocas de informações a respeito da

vulnerabilidade, que foram de grande importância para o entendimento e correta apropriação do conceito.

A todos os alunos e professores do Centro de Ensino Fundamental 312 de Samambaia, aos primeiros por terem respondido com seriedade ao questionário e aos segundos por terem me auxiliado na aplicação dos mesmos. Em especial à diretora Mirismar Tôres Reis e ao vice-diretor Davi Silva Fagundes, pela boa vontade e incentivos.

A todos os membros de equipe de direção e professores dos CEFs 312, 519, 619, 427, 507 e CED 123, de Samambaia, por todas as informações prestadas. Não poderia deixar de citar alguns nomes de pessoas que muito me ajudaram, como, Laura Castilho Felício, Wanderson Silva, Rogério Bertoldo Guerreiro, Ellison Pereira dos Santos, e especialmente a amiga e chefe Ila Soares, pela compreensão e apoio.

A todas as pessoas entrevistadas, pela boa vontade em me ajudarem nesta empreitada, como o Policial Civil Paulo César Santana, o Subcomandante do Batalhão Escolar Major Schyeitzer e o diretor da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica, Marcos Grams.

Aos meus amigos e irmãos em Cristo, Esther, Milena e Léo, sempre presentes e que muitas vezes cuidaram da Estherzinha para que pudesse prosseguir com o trabalho.

A todos que de alguma forma contribuíram para a consolidação desta dissertação, o meu muito obrigado.

**RESUMO****Mendes, Maria Eugênia de Oliveira. Vulnerabilidade e resiliência diante da violência escolar.**

O presente trabalho aborda a questão da violência escolar, não somente procurando compreender a magnitude e as especificidades desta forma de violência, mas acima de tudo, procurando compreender, porque algumas escolas conseguem vencer os obstáculos impostos pelos diversos tipos de violência presentes no seu interior e em suas imediações, enquanto outras se tornam vítimas da situação, colocando em risco a integridade física, psicológica e moral de seus membros, assim como, o processo de ensino e aprendizagem. Para que os objetivos fossem alcançados, a pesquisa baseou-se nos conceitos de vulnerabilidade e resiliência, considerando que a vulnerabilidade está condicionada a capacidade de resposta diante do risco, ou seja, as escolas que atuam com medidas preventivas e que estão preparadas para lidar com as várias situações decorrentes da violência escolar, são menos vulneráveis, mesmo que o risco seja em intensidade idêntica para um conjunto específico de escolas. No caso desta pesquisa, todas as escolas selecionadas como objeto de estudo, estão localizadas na Região Administrativa de Samambaia e atendem a populações com o mesmo perfil sócio-econômico, consideradas, portanto, como expostas ao mesmo nível de risco. O grau, porém, de vulnerabilidade entre elas é diferenciado, em razão da forma como cada escola, enquanto parte de um sistema, consegue enfrentar os riscos e limitações existentes. Resiliência é o processo que se desenvolve em determinados espaços geográficos, conferindo-lhes as condições para que se tornem menos vulneráveis. O desenvolvimento do processo de resiliência acontece de forma diferenciada e irá depender da forma como os «ativos», presentes na «estrutura de oportunidades» da escola e da comunidade serão apropriados pelos atores do espaço escolar. Entendem-se como ativos, o capital físico, o capital humano e capital social, onde o primeiro são as instalações físicas e o investimento em recursos financeiros; o segundo, a qualidade profissional e o nível de comprometimento dos profissionais, e o terceiro, as relações de solidariedade, amizade e apoio mútuo, geradas a partir de projetos e programas extracurriculares capazes de envolver toda a comunidade escolar, gerando desta forma novas oportunidades entre os envolvidos. A qualidade dos ativos e a forma como os atores do espaço escolar se apropriam dos mesmos poderá propiciar o desenvolvimento do processo de resiliência à violência.

**Palavras chave:** Violência, Violência Escolar, Vulnerabilidade, Resiliência, Capital físico, Capital social, Capital humano, Estrutura de Oportunidades e Sistema Educacional Brasileiro.

**ABSTRACT**

---

**Mendes, Maria Eugênia de Oliveira.** Vulnerability and resilience in the face of school violence.

This work focus on the violence at the public schools, in the Federal District, trying to understand not only the extension and the details of this kind of violence, but mainly trying to understand why some schools overcome all the issues imposed by a different types of violence that happens inside and outside of their buildings, while others become do not react in front of the same problems, leaving students, teachers and staff in a situation of risk, physically, psychologically and morally, and also endangering the teaching and learning process. To achieve the objectives established for this work, the research was based on the vulnerability and resilience concepts, assuming that vulnerability depends on the capacity to react in a risk situation, that is, schools that work with prevention measures and that are prepared to face various situations that come from violence at schools are less vulnerable, even if the risks are the same for a specific group of schools. In the case of this research all the chose schools to be studied are located in the Administrative Region of Samambaia, which receives students with the same social and economic background, exposed to the same level of risk. However the degree of vulnerability among them is not the same, because each school, as part of a system, achieves to face the risks and to overcome the limitations of all kinds that presented at the schools. Resilience is a process that evolves in some geographic spaces and gives to these spaces conditions to be less vulnerable. The development of the resilience process happens in a different way and will depend on the way the assets of the “opportunity structure” of the school and of the community will be taken and used by the “actors” of the school and of space. As assets it is included material, human and social capital, considering the school buildings and the investments in school structures the most important of all, followed by the professional and the compromising level of the staff and managers of that school; and third it is considered the links of solidarity of friendship and mutual support originated from the extracurricular projects and programs that can involve the whole school community and so creating new opportunities. The quality of those assets and the way the people within the school grip them can determine the results of more or less development of the resilience process against violence.

**Key words:** Violence, School violence, Vulnerability, Resilience, Opportunity Structure, Risk situation, Material Capital, Human Capital, Social Capital and Brazilian Education System.

## Lista de Gráficos

---

Gráfico 1. Taxa de homicídio por faixa etária (por 100 mil). Brasil, 2005 .....	41
Gráfico 2. Taxa de mortalidade (por 100 mil hab.) por homicídio por arma de fogo em jovens do sexo masculino de 15 a 24 anos.....	42
Gráfico 3. Evolução da violência entre adolescentes de 12 a 17 anos, de acordo com a quantidade de processos que tramitam na Vara da Infância e Juventude do DF, 2005.....	73
Gráfico 4. . Local de residência dos adolescentes em liberdade assistida no DF Distribuição percentual das ocorrências, no ano de 2007, de acordo a faixa etária dos agressores.....	75
Gráfico 5. Local de residência dos adolescentes em liberdade assistida no DF.....	79
Gráfico 6. Composição Familiar dos Alunos.....	122
Gráfico 7. Nº de horas que os pais passam fora de casa.....	123
Gráfico 8. Com quem os menores ficam em casa na ausência dos responsáveis.....	123
Gráfico 9. Lazer das famílias.....	124
Gráfico 10. Religião.....	125
Gráfico 11. Prática de Religião.....	125
Gráfico 12. Como os pais disciplinam os filhos.....	126
Gráfico 13. Transferência por indisciplina.....	126
Gráfico 14. Advertências recebidas.....	127
Gráfico 15. Prática de violência física ou verbal contra colegas.....	128
Gráfico 16. Violência contra professor.....	128
Gráfico 17. Violência na quadra.....	129
Gráfico 18. Causa de violência na quadra.....	130
Gráfico 19. Percepção sobre a violência escolar.....	130
Gráfico 20. Grau de violência na escola.....	130
Gráfico 21. Sofreu violência na escola?.....	131
Gráfico 22. Tipo de violência sofrida.....	132
Gráfico 23. Festa do Bolo Doido.....	132
Gráfico 24. Já foi a uma dessa festas?.....	132

Gráfico 25. N° de vezes que foi a festa?.....	133
Gráfico 26. Local das festas.....	134
Gráfico 27. Participa de gangue?.....	134
Gráfico 28. Praticou atividade ilegal?.....	135
Gráfico 29. Que tipo de atividade ilegal?.....	135

## Lista de Tabelas

---

Tabela 1. Média do Ideb das cidades da Área Metropolitana de Brasília .....	65
Tabela 2. Taxas de desemprego por grupo de localidade de residência .....	77

## Lista de Figuras

---

Figura 1. Esquema simplificado da interação entre os capitais e o espaço escolar.....	2
Figura 2. Interrelação dos capitais presentes na sociedade com a resiliência.....	15
Figura 3. Atores e agentes do território escolar.....	22
Figura 4. Interesse antagônico dos atores do espaço escolar.....	24
Figura 5. Engrenagem do sistema da estrutura de oportunidade com o espaço escolar.....	147

## Lista de Mapas

---

Mapa 1. Homicídio de Jovens (15-29 anos) na Área Metropolitana de Brasília.....	70
Mapa 2. RA de Samambaia – localização das escolas pesquisadas.....	80
Mapa 3. Mapa de Samambaia com áreas de maior índice de crimes – pontos quentes.....	121

## Lista de Quadros

---

Quadro 1. Ideb e notas da Prova Brasil, ano de 2007.....	5
Quadro 2. Síntese das entrevistas.....	6
Quadro 3. Taxa de homicídios jovem, não jovem e total por continente/região.....	35
Quadro 4. Taxa das principais dez causas de óbito para o sexo masculino. Brasil, 2005.....	40
Quadro 5. Atos de violência (grave e não grave) envolvendo alunos, professores e funcionários.....	49
Quadro 6. Depredações, furtos e roubos (grave e sem gravidade).....	50
Quadro 7. Professores da educação básica com formação superior e pós-graduação no Brasil.....	60
Quadro 8. Professores da educação básica com formação superior e pós-graduação no DF .....	60
Quadro 9. Ideb 2005, 2007 e projeções para o Brasil.....	63
Quadro 10. Situação dos centros de cumprimento de medidas socioeducativas no DF, 2008.....	74
Quadro 11. Ocorrências de atos de violência escolar registrados pelo Batalhão Escolar do DF.....	83
Quadro 12. Indicadores físicos e pedagógicos das escolas de Samambaia.....	95
Quadro 13. Síntese dos capitais presentes nas escolas e o nível de violência.....	111
Quadro 14. Resumo dos Indicadores e dos resultados que se esperam identificar.....	160

## Lista de Fotografias

---

Foto 1. Localização geral das escolas pesquisadas na RA de Samambaia.....	79
Foto 2. Hora do lanche.....	92
Foto 3. Quadra poliesportiva e área verde.....	92
Foto 4. Muros do CEF 507.....	97
Foto 5. Muros do CEF 312.....	97
Foto 6. Muros escurecidos com arame enfarpado.....	97
Foto 7. Muro com cerca de alambrado CEF 519.....	97
Foto 8. Muro caiado de branco CEF 427.....	98
Foto 9. Laterais do CEF 312.....	98

Foto 10. Laterais do CEF 312.....	98
Foto 11. Guarita do portão de entrada do CEF 312.....	98
Foto 12. Galpão abandonado.....	98
Foto 13. Foto aérea do CEF 427.....	99
Foto 14. Foto aérea do CEF 619 .....	99
Foto 15. Foto aérea do CED 123.....	99
Foto 16. Foto aérea do CEF 519.....	99
Foto 17. Foto aérea do CEF 507.....	99
Foto 18. Foto aérea do CEF 312.....	99
Foto 19. Quadra esportiva CEF 519.....	100
Foto 20. Quadra esportiva CEF 519.....	100
Foto 21. Quadra coberta do CED 103.....	100
Fotos 22. Área verde abandonada CEF 619.....	100
Fotos 23. CEF 619.....	100
Foto 24. Área inutilizada do CEF 619.....	101
Fotos 25. Área inutilizada do CEF 519.....	101
Fotos26. Área mal utilizada do CEF 619.....	101
Foto 27. Área mal aproveitada do CED 123.....	101
Fotos 28 e 29. Trabalho de grafite feito pelos alunos.....	102
Foto 30 e 31. CEF 619.....	102
Foto 32. CEF 427.....	102
Foto 33 e 34. Biblioteca do CEF 427.....	105
Foto 35 e 36. Conservação do CEF 427.....	105
Foto 37. Mural sobre o tema da inclusão social – CEF 427.....	106
Fotos 38 e 39. Ensaio de teatro no auditório do CEF 619.....	107
Foto 40. Projeto Educarte, exemplo de capital social na escola.....	107
Foto 41. Exemplo de ambiente escolar limpo e conservado.....	107

Foto 42. Marcas de tiro no CED 123.....	108
Fotos 43 e 44. Grafite feito pelos alunos do CED 123.....	108
Fotos 45 e 46. Painéis confeccionados pelos alunos do CED 123.....	109
Foto 47. Espaço entre as salas - CED 123.....	109
Foto 48. Pintura nova - CEF 507.....	120
Foto 49. Preparo do almoço da escola integral – CEF 507.....	120
Fotos 50 e 51. Áreas verdes abandonadas – CEF 507.....	120
Fotos 52 e 53. Bebedouro depredado e pichado.....	120

---

## Lista de siglas e abreviaturas

---

<b>AMB</b>	Área Metropolitana de Brasília
<b>CAJE</b>	Centro de Atendimento Juvenil Especializado
<b>CAQI</b>	Custo Aluno Qualidade Inicial
<b>CEBES</b>	Centro Brasileiro de Estudos de Saúde
<b>CEF</b>	Centro de Ensino Fundamental
<b>CED</b>	Centro Educacional
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sóciosocionômicos
<b>EJA</b>	Ensino de Jovens e Adultos
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>NEPO</b>	Núcleo de Estudos Populacionais
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>OPS</b>	Organização Pan-Americana da Saúde
<b>PED</b>	Pesquisa de Emprego e Desemprego
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PPP</b>	Projeto Político de Pedagógico

<b>RITLA</b>	Rede de Informações Tecnológicas Latino-Americana
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SIM</b>	Sistema de Informações sobre Mortalidade
<b>SOE</b>	Serviço de Apoio ao Estudante
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>WHOSIS</b>	Estatística da Organização Mundial da Saúde

Dedico este trabalho aos meus alunos de  
Samambaia.

## **APRESENTAÇÃO**

### **UMA BREVE TRAJETÓRIA**

Em princípio, o tema da dissertação com o qual me propusera a trabalhar era uma avaliação crítica ao modelo urbano do bairro de Águas Claras, em Brasília. Um bairro novo, mas com os mesmos velhos problemas das grandes cidades, muito congestionamento, pouco verde, muita poluição atmosférica, sonora e visual. Na verdade um caos urbano. Contudo, comecei a participar das conversas do grupo de trabalho sobre vulnerabilidade sócio-espacial, do Núcleo de Estudos Urbanos e Regionais da UnB – NEUR. A partir de então, passei a ter contato com um novo tipo de abordagem teórica, utilizando os conceitos de vulnerabilidade e resiliência. Surpreendeu-me à abrangência do enfoque teórico presente nestes conceitos, o que possibilita utilizá-los na análise de inúmeros temas das ciências sociais e ambientais, como a questão urbana em suas múltiplas facetas.

Poderia ter mantido a temática inicial e ter desenvolvido um trabalho sobre Águas Claras, utilizando os conceitos mencionados. Porém, as leituras sobre vulnerabilidade e resiliência instigaram-me a pesquisar a violência urbana e os territórios de risco sócio-espaciais. Desde então, passei a ter contato com uma nova forma de considerar e avaliar a violência urbana. Um tema totalmente novo para mim. Nunca havia trabalhado com esta temática. Foi muito gratificante e enriquecedor compreender como a geografia tem atuado com a questão da violência e como pode contribuir, de forma decisiva, na diminuição e prevenção de vários tipos de violência.

Como professora da Secretaria de Educação, tenho vivenciado, no dia a dia, fatos envolvendo várias formas de violência na escola, o que me impõe um agir e pensar sobre esta realidade.

Chamou-me a atenção o fato de que nem todas as escolas sofrem com o problema da violência. Existem escolas que mesmo com poucos recursos materiais conseguem fazer um bom trabalho, são locais onde nunca aconteceram casos graves de violência. Ao mesmo tempo, há aquelas, que apresentam muitos problemas, desde as incivildades até os casos mais graves de violência. O que teriam de diferente umas das outras? O que faz com que o espaço geográfico de umas seja resiliente e de outras não? A partir daí, iniciei um trabalho de investigação, por meio de questionários, visitas a várias escolas e conversas informais com

alunos, pais, professores, servidores e outros profissionais da área educacional e de segurança em busca de respostas. Procurei compreender quais são os fatores existentes no meio escolar, capazes de propiciar resiliência para algumas escolas e quais são os fatores que impedem que o mesmo processo aconteça em outras, fazendo com que umas sejam mais vulneráveis e outras menos vulneráveis aos riscos sócio-espaciais presentes na escola.

## **INTRODUÇÃO:**

A violência urbana tem sido nos últimos anos, no Brasil, um dos assuntos que mais tem chamado a atenção da sociedade. Diariamente os mais diversos meios de comunicação divulgam dezenas de casos de todo tipo de violência, desde assaltos, furtos, seqüestros, tráfico de drogas, tráfico humano, tráfico de animais silvestres até os mais cruéis casos de homicídio.

Diante de tamanha violência, o espaço escolar não poderia ficar de fora e cada vez mais são noticiados atos de violência nas escolas. São alunos agredindo alunos, alunos agredindo professores, professores agredindo alunos, em uma sucessão sem fim de fatos e acontecimentos que têm deixado a sociedade cada vez mais acuada e atônita.

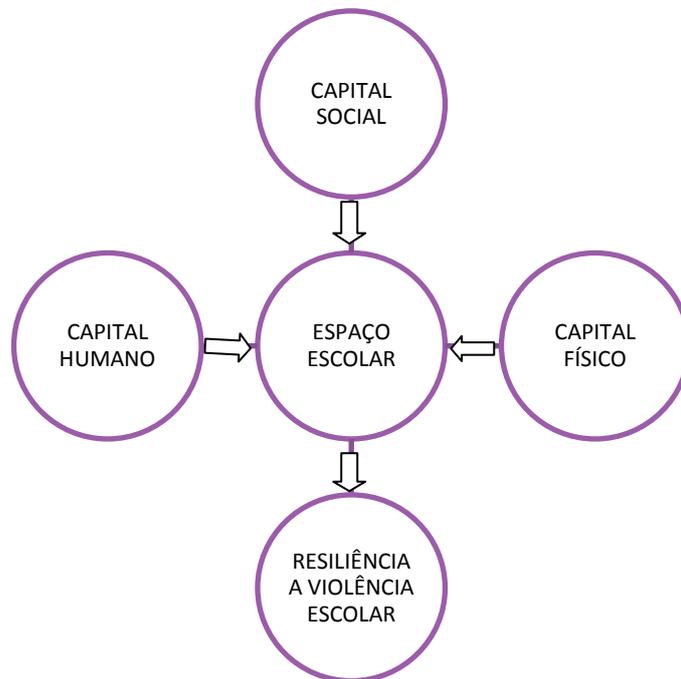
A escola, concebida para ser um lugar de transmissão de conhecimento e de socialização, onde os pais deixariam seus filhos, com a certeza de que ali estariam seguros, distantes da violência, e esperavam que dali saíssem preparados para a vida. No entanto, as escolas estão, progressivamente, se transformando em lugares tão inseguros como qualquer outro local público, e estão cada vez menos sendo capazes de cumprir com o seu papel de socialização e transmissão de conhecimento.

O presente trabalho objetiva compreender a violência existente no espaço escolar; quais são os motivos que geram esta violência; tentando compreender porque algumas escolas são mais vulneráveis à violência do que outras; porque algumas conseguem minimizar os conflitos internos e outras sucumbem aos mesmos. Foram selecionadas seis escolas públicas, localizadas no Distrito Federal - DF, na Região Administrativa de Samambaia e que atendem a comunidades com o mesmo perfil sócio-econômico.

O arcabouço teórico pautou-se nos conceitos de vulnerabilidade e resiliência, partindo do princípio de que a violência nas escolas é um fato incontestável, que está sempre presente, seja de forma velada ou explícita. Contudo, os níveis de vulnerabilidade que cada escola apresenta são variáveis, em razão da capacidade de resposta de cada escola, enquanto parte de um sistema, ou seja, a resiliência de cada escola diante do risco é que irá determinar o seu nível de vulnerabilidade. A vulnerabilidade sendo entendida como algo próprio de um sistema ou de um grupo de pessoas e não a idéia ou o silogismo, de que se o risco existe, em todos os setores da sociedade e sendo a escola parte da sociedade, logo, todos são vulneráveis, mas transmite a idéia de que a vulnerabilidade está relacionada a um conjunto de fatores

sociais, familiares, materiais e econômicos, a que os estudiosos do assunto chamam de «estrutura de oportunidades». Este conjunto de fatores possui como ativos os capitais social, humano e físico (KAZTMAN E FILGUEIRAS, 2006), e a forma e a intensidade com que as pessoas, ou um grupo de pessoas, se apropriam dos mesmos irá determinar o nível de vulnerabilidade dos indivíduos ou de um sistema em específico.

**Figura 1 – Esquema simplificado da Interação entre os Capitais e o Espaço Escolar.**



Fonte: Mendes, 2009.

A pesquisa desenvolvida possui natureza aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, como forma de sugestão à elaboração de políticas públicas governamentais e envolve questões de interesse social. Quanto à forma de abordagem pode ser enquadrada como uma pesquisa quantitativa e qualitativa, uma vez que se utilizou de questionários os quais foram computados em números, com o uso de técnicas estatísticas. E qualitativa, porque parte da interpretação das questões se deu de forma analítica, por intermédio de entrevistas diretas e indiretas com alunos, pais e professores. Quanto aos objetivos, pode ser considerada uma pesquisa exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito. (GIL, 1996).

Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica dos temas relacionados à violência, procurando entendê-la enquanto um fenômeno social, que tem a sua origem no contexto histórico em que se vive, buscando compreender todas as suas nuances. Em seguida foram estudados textos que tratam da violência específica do Brasil, a qual está intrinsecamente relacionada ao tráfico de drogas e a constituição de territórios reservados ao tráfico, onde o crime encontra situação sócio-espacial propícia a sua expansão. Foram selecionados textos e artigos a respeito da violência no Distrito Federal, que ocorre de forma não muito diferenciada do que acontece nas grandes metrópoles brasileiras. A diferença talvez esteja relacionada somente ao aspecto de que Brasília é ainda uma cidade muito jovem. Fez-se também uma revisão bibliográfica a respeito da violência escolar e do universo infanto-juvenil, com o intuito de se compreender o conjunto de valores que norteiam o comportamento desta faixa etária, suas ansiedades e inquietações.

Também foram realizadas revisões bibliográficas sobre a questão específica da violência escolar, a respeito das várias formas de violência que ocorrem na escola e de suas possíveis causas. No decorrer das leituras sobre violência escolar, foi possível constatar que a maior parte dos trabalhos a respeito deste assunto apresenta como objetivos principais a identificação e a conceituação dos vários tipos de violência que ocorrem nas escolas, porém, deixam uma lacuna em relação aos fatores existentes na escola, na família e na vizinhança, capazes de contribuir para o aumento ou para a redução da violência. Tais fatores considerados como a estrutura de oportunidades presente nos espaços socialmente constituídos e que possuem como ativos os capitais físicos, humanos e sociais (KAZTMAN, 1999), constituem o fundamento da análise realizada nesta pesquisa. Considerando os capitais físicos, como a estrutura material da escola, com todas as suas instalações, salas de aula, quadras de esportes, áreas de lazer, bibliotecas, refeitórios, bebedouros, banheiros, etc., bem como, os bens móveis e imóveis da família, como bens materiais da família.

Em relação ao capital humano, segundo Kaztman (1999), seria a capacidade de trabalhar, adquirida por meio de valores agregados pela educação e saúde. O nível de escolaridade dos pais e a saúde da família, incluindo aí a saúde mental e psicológica de seus membros possuem grande importância na formação deste capital. No caso do espaço escolar, o capital humano envolveria o nível de capacitação profissional dos professores e demais servidores que atuam na escola, a qualificação profissional e o empenho pessoal em relação às capacidades de cada um para contribuir com a diminuição da violência no âmbito da escola.

Outro fator de grande importância é o capital social, que seriam as relações interpessoais de apoio mútuo, geradas com base em princípios de reciprocidade como ocorre, por exemplo, na organização familiar, na comunidade e nos grupos étnicos ou na religião. Em relação ao espaço da escola, o capital social traduz-se por atividades e projetos que tenham a capacidade de envolver os alunos em novas relações sociais, além dos muros da escola. Relações estas que podem gerar novas oportunidades de trabalho e aprendizado.

Para que fosse possível trabalhar com os conceitos de capital físico, capital humano e capital social e relacioná-los com a violência escolar, foram introduzidos os conceitos de vulnerabilidade e resiliência. Considerando a vulnerabilidade como a capacidade de determinados indivíduos ou grupos ou de um sistema, diante de situações extremas, conseguirem sobreviver e ainda se sobressair em relação aos outros indivíduos ou grupos ou sistemas em situações semelhantes. No caso desta pesquisa a violência escolar define-se por uma situação de risco sócio-espacial. A vulnerabilidade sendo entendida como um processo que varia de uma escola para outra, ou seja, umas serão mais ou menos vulneráveis, a depender da capacidade de resiliência de seu grupo social. A resiliência refere-se a processos que explicam a superação das adversidades, pretendendo desta forma compreender quais características individuais e ambientais podem ser modificadas ou estimuladas para que os indivíduos apresentem estratégias eficazes de enfrentamento em situações adversas (YUNES, 2003). São justamente os capitais sociais, humanos e físicos que irão gerar resiliência à escola, a existência ou não desses capitais e a apropriação dos mesmos irá condicionar a capacidade de resiliência de cada escola, enquanto parte de um complexo sistema (Figura 2).

As escolas de Samambaia foram selecionadas para ser o objeto de estudo desta pesquisa em razão de estarem localizadas em uma Região Administrativa do DF, com elevados índices de violência juvenil (Gráfico 4, p.84). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>1</sup>, a princípio, seria utilizado como indicador para a escolha das escolas, mesmo sendo um índice que avalia o nível de aprendizado dos alunos, em razão de que outros estudos mostram que há uma correlação entre a proficiência e o quantitativo de casos de violência escolar, como a pesquisa realizada por Codo e Menezes (apud, GONÇALVES E SPÓSITO, 2001). Contudo, em uma análise mais pormenorizada a respeito da construção do IDEB foi possível verificar que o fato de uma escola obter um índice elevado, não significa que obteve um bom rendimento escolar (Quadro 1), pois as escolas com os

---

<sup>1</sup> O capítulo 3 desta dissertação, nas páginas 63 e 65, explica como foi construído o IDEB.

maiores IDEB foram as que obtiveram as piores notas nas avaliações de Português e Matemática da Prova Brasil (uma das avaliações utilizadas para compor o índice). É o que acontece em relação aos índices obtidos pelos Centro de Ensino Fundamental - CEF 507 e 619, observa-se que as melhores notas de provas são as do CEF 619, porém o seu IDEB é menor do que o do CEF 507, que obteve as notas de provas mais baixas. Diante da constatação deste problema, a seleção das escolas foi feita a partir do conhecimento obtido por meio do trabalho de campo, que permitiu a identificação de três escolas com menos relatos de casos de violência, consideradas mais tranquilas (CEFs 427e 619 e o CED 123) e de três escolas com mais casos de violência, consideradas dentre as mais problemáticas de Samambaia (CEFs 312, 507 e 519), para que fosse possível traçar um quadro comparativo entre as mesmas.

**Quadro 1 – IDEB e notas da Prova Brasil, das unidades de ensino selecionadas para a pesquisa empírica, 2007.**

<b>ESCOLAS COM SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (8ª SÉRIES)</b>	<b>NOTA DE PORTUGUÊS</b>	<b>NOTA DE MATEMÁTICA</b>	<b>IDEB 2007 Turmas de 8ª série</b>
<b>CEF 619</b>	<b>225,93</b>	<b>244,41</b>	<b>4,1</b>
<b>CEF 427</b>	<b>227,51</b>	<b>246,69</b>	<b>3,2</b>
<b>CEF 123</b>	-	-	<b>2,6</b>
<b>CEF 312</b>	-	-	<b>3,1</b>
<b>CEF 507</b>	<b>207,36</b>	<b>228,68</b>	<b>3,2</b>
<b>CEF 519</b>	<b>215,41</b>	<b>233,27</b>	<b>1,7</b>

Fonte: Site do Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>

O trabalho de pesquisa prosseguiu em identificar porque os CEFs 427, 619 e o CED 123 são menos vulneráveis às violências, enquanto que os CEFs 312, 519 e o 507 são mais vulneráveis. Quais são os fatores presentes nestes espaços capazes de gerar resiliência. De acordo com Cunha (2007), são os capitais sociais, humanos e físicos existentes nas comunidades ou em determinados espaços geográficos e a forma como as pessoas se apropriam destes capitais que irão contribuir para o surgimento da resiliência, definida como a capacidade de superação das adversidades (YUNES, 2003).

Em seguida foram aplicados os questionários em alunos do Centro de Ensino Fundamental N° 312 de Samambaia, com o intuito de se conhecer o grau de percepção dos

alunos, uma vez serem os mais importantes atores do complexo fenômeno da violência escolar, procurando identificar os capitais existentes na vida destes e de suas famílias capazes de gerar resiliência.

O tipo de abordagem teórico-metodológico, ora proposto, inova nas análises e interpretações a respeito do tema da violência escolar, e desta forma, espera-se contribuir para o melhor entendimento das relações entre a estrutura de oportunidades e a violência. Neste contexto, o trabalho de investigação foi desenvolvido a partir de entrevistas com profissionais que atuam na área educacional e na área de segurança pública. Foram feitas entrevistas com professores, coordenadores, orientadores, diretores de escolas, alunos, pais de alunos, policiais do Batalhão Escolar e da Polícia Comunitária.

As entrevistas tiveram como objetivo compreender como os profissionais da área educacional e de segurança pública lidam com a violência escolar; o que consideram ser a violência escolar; a que fatores atribuem a presença da violência nas escolas; o que consideram ser preventivo para a diminuição da violência e como é a violência nas escolas em que trabalham. Foram feitas, ao todo, 27 entrevistas, distribuídas conforme o Quadro 2.

#### **Quadro 2 – Síntese das Entrevistas.**

<b>Nome do Entrevistado</b>	<b>Instituição</b>	<b>Aspectos abordados</b>	<b>Data da Entrevista</b>
Paulo César Santana	Polícia Civil Especializado em Segurança Comunitária	Trabalho desenvolvido pelo Programa de Segurança Comunitária	13/12/2008
Major Schyeitzer	Subcomandante do Batalhão Escolar do DF	Abordagem a respeito da violência escolar e do papel do Batalhão Escolar	12/05/2009
Prof. Marcos Grams	Diretor da Cátedra Juventude Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília, ex-Observatório da Violência Escolar	Trabalho desenvolvido pelo antigo Observatório da Violência nas Escolas	15/05/2009
Prof. Maurentino Marra Rodrigues	Supervisor da Escola Classe 512	Informações a respeito do bom desempenho da Escola Classe 512 no IDEB	29/11/2008
Cleomar Veloso da Costa	Mãe de aluno do CEF 312	Informações a respeito da relação familiar	30/11/2008
Lélia Maria França dos Santos	Mãe de aluno do CEF 312	Informações a respeito da relação familiar	30/11/2008
Maria de Fátima Oliveira Santos	Mãe de aluno do CEF 312	Informações a respeito da relação familiar	30/11/2008
Prof. Davi Fagundes Silva	Coordenador do CEF 312	Abordagem a respeito da violência escolar	30/11/2008

Profª. Laura Castilho Felício	Orientadora Educacional do CEF 427	Informações a respeito da violência escolar	22/09/2009
Profª. Aida	Professora Regente do CEF 427	Informações a respeito da violência escolar	22/09/2009
Profª. Ana	Professora Regente do CEF 427	Informações a respeito da violência escolar	22/09/2009
Profº. Rogério Bertoldo Guerreiro	Supervisor Pedagógico do CEF 619	Informações a respeito da violência escolar	24/09/2009
Prof.ª Silvia Helena Soares	Professora Regente do CEF 312	Informações a respeito da violência escolar	30/09/2009
Profª. Rubstânia B. Silva Coelho	Professora Regente do CEF 312	Informações a respeito da violência escolar	30/09/2009
Profª. Márcia Cristina da Silva Maia Souza	Professora Regente do CEF 519	Informações a respeito da violência escolar	01/10/2009
Profª. Ivanice Tavares de Souza	Professora Regente do CEF 519	Informações a respeito da violência escolar	01/10/2009
Profª. Ana Maria	Professora Regente do CEF 519	Informações a respeito da violência escolar	01/10/2009
Orientadora Daniela Pires de Melo	Orientadora Educacional do CEF 519	Informações a respeito da violência escolar	05/10/2009
Pedagoga Maria Cleudes Alves dos Reis	Orientadora Educacional do CEF 123	Informações a respeito da violência escolar	07/10/2009
Pedagogo Wanderson Silva	Orientador Educacional do CEF 123	Informações a respeito da violência escolar	07/10/2009
Profº. Jeferson Teixeira de Freitas	Professor Regente do CEF 123	Informações a respeito da violência escolar	07/10/2009
Profª. Graça Maria Carvalho Barros	Professora Regente do CEF 123	Informações a respeito da violência escolar	07/10/2009
Profª. Cláudia Maria S. Santos	Professora Regente do CEF 123	Informações a respeito da violência escolar	07/10/2009
Profº. Ellison Pereira dos Santos	Diretor do CEF 507	Informações a respeito da violência escolar	08/10/2009
Profª. Betânia	Professora Regente do CEF 507	Informações a respeito da violência escolar	08/10/2009
Profº. Paulo	Professora Regente do CEF 507	Informações a respeito da violência escolar	08/10/2009
Profº. Camilo	Professora Regente do CEF 507	Informações a respeito da violência escolar	08/10/2009

A análise e interpretação das entrevistas, assim como dos questionários, encontram-se no Capítulo 5 desta dissertação, o roteiro das entrevistas encontra-se no apêndice deste trabalho.

Foram aplicados 767 questionários, todos com o corpo discente do CEF 312. A escolha da escola se justifica pelo fato de ser uma escola com vários relatos de atos de violência envolvendo a comunidade escolar.

A pesquisa trabalhou com questões que foram exploradas e que conduziram o eixo fundamental desta investigação, na tentativa de responder às seguintes perguntas:

1ª - Seria a estrutura de oportunidades, composta pelos capitais sociais, físicos e humanos, presentes nas escolas, fatores fundamentais para gerar resiliência?

2ª – Em que estes capitais se constituem?

3ª – De que forma estes capitais estão organizados no espaço escolar?

4ª – Como ocorre o desenvolvimento da resiliência a partir desses capitais?

Para responder às questões formuladas e atingir os objetivos propostos, as perguntas do questionário, direcionadas aos alunos, foram divididas em três partes: a primeira, com perguntas relacionadas ao perfil do aluno e de sua família, referindo-se ao capital humano; a segunda, diz respeito à violência existente na escola e na vizinhança, referindo-se ao capital social; e a terceira indaga questões relacionadas ao nível de envolvimento, ou não, do aluno com os vários tipos de violência existentes no ambiente escolar.

O trabalho está dividido em cinco capítulos, o primeiro capítulo trata do referencial teórico, quando são explicitados os conceitos de vulnerabilidade e resiliência, relacionando-os com os conceitos de capital físico, humano e social. No decorrer do trabalho, tornou-se patente a necessidade de focalizar, de forma mais incisiva, a conceituação de violência, para que fosse possível compreender os resultados obtidos pela pesquisa empírica e estabelecer uma ponte entre os demais conceitos utilizados. Os pressupostos teóricos presentes no pensamento político-filosófico de Hanna Arendt foram decisivos para a completa compreensão e análise do material empírico. Foi feita uma abordagem, embora de forma resumida, na definição de juventude, a partir de interpretações atualmente mais utilizadas, optando-se pela definição da Organização Pan-Americana da Saúde e da Organização Mundial da Saúde – OPS/OMS.

O segundo capítulo analisa o aumento da violência no Brasil, procurando compreender as suas causas e características e quais as relações deste aumento da violência com a violência escolar. São apresentados os dados estatísticos do sistema WHOSIS - Estatística da Organização Mundial da Saúde – OMS (dados de 2005), sobre a violência no mundo e os dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM, do Ministério da Saúde (dados de 2004). Os dados têm apontado que o Brasil desde a década de 1980 está

entre os países mais violentos do mundo e a partir da década 1990, a mortalidade juvenil vem crescendo de forma assustadora, colocando o Brasil, dentre uma lista de 83 países, em terceiro lugar em maior índice de vitimização juvenil - relação entre a taxa de homicídios de jovens e do total de mortes no país. O número de jovens mortos vítimas de homicídio supera o número de não-jovens. Enquanto as taxas de mortalidade totais no país vêm decrescendo, entre a população jovem ocorre o contrário.

O terceiro capítulo faz uma abordagem a respeito da precariedade da estrutura de oportunidades existente no sistema educacional brasileiro, buscando na história da educação do Brasil a origem da desvalorização do trabalho do professor, gerando a descapitalização do potencial humano na educação. O capítulo aborda também os sistemas avaliativos ao qual o sistema educacional brasileiro está subordinado, como a criação do IDEB e as metas a serem alcançadas até o ano 2021.

O quarto capítulo aborda a situação de vulnerabilidade dos jovens do Distrito Federal, da realidade de Samambaia e de suas escolas. Analisa a violência escolar no Distrito Federal e as medidas que a Secretaria de Educação do Distrito Federal vem adotando para a diminuição da violência escolar.

O quinto capítulo mostra como algumas escolas têm se apropriado da estrutura de oportunidades e assim, têm conseguindo superar o problema da violência mediante o desenvolvimento da resiliência. Por fim, são apresentadas algumas recomendações visando à redução da violência nas escolas.

# CAPÍTULO 1

## **Violência, Vulnerabilidade e Estrutura de Oportunidades**

Nos últimos anos o conceito de vulnerabilidade tem sido utilizado para o estudo da violência urbana, em detrimento do enfoque sobre a pobreza, por ser este último limitado para explicar as causas da violência. Portanto, foi feita a opção pelo conceito de vulnerabilidade, pelo fato desse conceito permitir ir além das necessidades individuais da população mais carente e permitir uma análise muito mais abrangente, que considera a estrutura de oportunidades existentes em uma determinada localidade ou comunidade, enquanto instrumentos existentes no espaço geográfico que podem contribuir para a superação dos problemas e limitações próprios da falta de recursos financeiros, em estratégias para a sobrevivência em territórios considerados vulneráveis. De acordo com Cunha (2006), as vantagens de se utilizar o conceito de vulnerabilidade, deve-se:

ao fato de que, ao contrário do enfoque da pobreza, este caminho analítico permite trabalhar não apenas com as necessidades das pessoas mais carentes, mas também com os recursos e ativos de que elas dispõem para enfrentar os riscos impostos pelas privações vivenciadas. Desta forma, seu potencial analítico para abordar a problemática social no espaço intra-urbano é evidente, na medida em que permite considerar outras dimensões fundamentais para captar distinções entre famílias com os mesmos níveis salariais ou de consumo (p.12).

Kaztman e Filgueiras (2006) colocam que a idéia de vulnerabilidade está associada à existência de um risco potencial, por exemplo, a pobreza – e à capacidade de resposta das famílias em situações semelhantes, a qual depende do tipo de ativos existente e como este é mobilizado para se aproveitarem as oportunidades oferecidas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade em geral.

Repetindo as palavras de Hogan e Marandola (2006), de que “a vulnerabilidade enquanto noção é sempre presente, porém enquanto conceito é algo bem recente”, o que faz com que esse conceito ainda careça de verificações empíricas. Portanto, este trabalho poderá contribuir para a maior compreensão e aplicação do conceito de vulnerabilidade, a partir da análise dos ativos presentes no espaço urbano onde as escolas estão inseridas e também da análise dos ativos presentes no próprio espaço da escola.

Há a necessidade de se compreender a violência escolar, como ela se reproduz no espaço urbano e se retroalimenta, utilizando-se de todas as formas, funções e estruturas do espaço geográfico. O espaço escolar, dentro desta perspectiva, se apresenta como um dos territórios do espaço urbano, e em sendo assim, cria em torno de si a sua própria territorialidade (SANTOS, 1985 e 2008). Territorialidade esta, repleta de características, códigos, ações e comportamentos típicos da urbanidade na qual está inserida, ou seja, típicos do mundo, dos anseios de jovens e adolescentes.

Nas palavras de Castells, “o espaço não é reflexo da sociedade, é sua expressão. Em outras palavras: o espaço não é uma fotocópia da sociedade, é a sociedade. As formas e processos espaciais são constituídos pela dinâmica de toda a estrutura social” (2000, p. 500). Por isto, partimos da premissa de que a violência escolar é parte da violência urbana, e portanto, da sociedade, então a solução para os conflitos próprios da escola estão na própria sociedade que a cria e mantém.

Este trabalho representa um esforço para se analisar o espaço escolar definido como um território do espaço urbano repleto de violências, pois o fato de vivermos em uma sociedade considerada violenta faz com que a escola reproduza essa realidade, reproduzindo em seu interior e nas suas imediações essa mesma violência. A escola, sendo um dos territórios do espaço, contribui para a retroalimentação desse processo contínuo de violência.

Muitos autores que hoje trabalham com o tema da violência escolar são contrários à idéia de que a violência presente nas escolas segue o mesmo padrão da violência urbana. Estes autores se baseiam em estudos que mostram que em municípios com altos índices de violência urbana, a violência escolar não chega a ser significativa (GONÇALVES E SPÓSITO, 2002). Com certeza os vários tipos de violência presentes no espaço escolar apresentam um comportamento diferenciado, pelo fato de estarem inseridas em um território muito próprio e específico que é a escola. Porém, temos de considerar que nem sempre a violência escolar é visível, ela se manifesta de várias formas, como a violência simbólica ou institucional e as microviolências que não são computadas e não fazem parte de dados estatísticos.

Daí a necessidade de conhecer mais as especificidades do território escolar, a fim de possibilitar, a este território, as condições adequadas para o processo de gestação da resiliência. O termo resiliência é originariamente utilizado na área da física e diz respeito à propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica (AURÉLIO,1975). Este conceito, nos últimos

anos, passou a ser empregado nas ciências sociais, primeiramente na psicologia positiva, que utiliza o conceito referindo-se a processos que explicam a superação das adversidades, pretendendo desta forma compreender quais características individuais e ambientais podem ser modificadas ou estimuladas para que os indivíduos apresentem estratégias eficazes de enfrentamento de situações adversas (YUNES, 2003). Diferentemente da psicologia tradicional que apresenta uma tendência limitante, focalizando apenas a doença e o sofrimento. Recentemente o termo vem sendo adotado para complementar o conceito de vulnerabilidade, que seria a capacidade de determinados indivíduos ou grupos, diante de situações extremas, conseguirem sobreviver e ainda se sobressaírem em relação aos demais. Segundo Moura:

resiliência é a capacidade de renascer da adversidade de modo fortalecido e com mais recursos, permitindo às pessoas enfrentar os sofrimentos e assumir suas vidas na qualidade de autor. A resiliência na família é considerada um processo ativo, dinâmico e contínuo. Resiliência vem de *resilire*, que em latim dá a idéia de saltar por cima, afastar-se, desviar-se ou resistir ao choque. Os processos de resiliência possuem um caráter sistêmico e ecológico e explicam a superação de crises e adversidades, constituindo-se em um fenômeno construído e não em uma competência natural (2008, p.177 e 178).

Algumas conceituações de vulnerabilidade explicitam o conceito de resiliência, como é o caso, por exemplo da definição dada por Timmerman (Apud CUTTER, 1996, p. 531): “Vulnerability is the degree to which a system acts adversely to the occurrence of a hazardous event. The degree and quality of the adverse reaction are conditioned by a system’s resilience (a measure of the system’s capacity to absorb and recover from the event)”. Assim como outras conceituações sobre vulnerabilidade, que embora não utilizem a palavra resiliência, a idéia de superação, resistência, reação adversa, está presente, como em Kates (1985): “Vulnerability is the capacity to suffer harm and react adversely” e em Blaikie et al (1994): “By vulnerability we mean the characteristics of a person or group in terms of their capacity to anticipate, cope with, resist, and recover from the impact of a natural hazard. It involves a combination of factors that determine the degree to which someone’s life and livelihood is put at risk by a discrete and identifiable event in nature or in society”. Ainda em Bohle et al (1994) encontramos que: “Vulnerability is best defined as an aggregate measure of human welfare that integrates environmental, social, economic and political exposure to a range of potential harmful perturbations. Vulnerability is a multilayered and multidimensional social space defined by the determinate, political, economic and institutional capabilities of people in specific places at specific times”.

Os autores mencionados estão dentre os primeiros a utilizarem o conceito de vulnerabilidade, quando o conceito era utilizado somente nas ciências ambientais, em referência aos desastres ecológicos. Contudo, nas definições de Blaikie e Bohle de 1994, percebe-se que o conceito evoluiu, e passou a ser utilizado nos estudos sobre sociedade.

Como forma de facilitar ainda mais o entendimento sobre o conceito de vulnerabilidade, tem-se como exemplo a seguinte situação: em relação aos abalos sísmicos, o Brasil encontra-se em uma localização de menor risco, pelo fato de estar distante de falhas tectônicas, contudo, sabemos que os abalos podem ocorrer em qualquer parte da Terra, pelo simples fato de que toda a superfície terrestre encontra-se sobre placas tectônicas, considerando, é claro, que os abalos terão maior probabilidade de ocorrer nas localidades situadas ao longo do ‘círculo de fogo’. Mas, a despreocupação e o despreparo dos brasileiros diante de um possível abalo sísmico, coloca o Brasil em um nível de vulnerabilidade maior do que os californianos ou japoneses que vivem sobre falhas tectônicas, pois estes estão melhor preparados para enfrentar as consequências decorrentes de um possível desastre.

Nas ciências sociais, a idéia de vulnerabilidade está associada à existência de um risco potencial socialmente gerado, por exemplo, a pobreza - e a capacidade de resposta das famílias a situações semelhantes, a qual depende do tipo de ativos existente e como este é mobilizado para se aproveitarem as oportunidades oferecidas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade em geral (KAZTMAN e FILGUEIRAS, 2006).

Entende-se, que os ativos são as oportunidades, as vantagens ora oferecidas por quaisquer dos setores da sociedade, seja do setor privado ou público. Bilac (2006) aborda a existência dos «ativos domiciliares» (assets) e a vulnerabilidade social das famílias, distribuindo esses ativos em capital social, capital humano e capital financeiro. O capital social é considerado, dentre todos os ativos passíveis de mobilização pelos membros da família, o de entendimento mais ambíguo, de captura mais difícil e o mais polêmico – passível de ser produzido de formas diversas, em todas as camadas sociais, a partir da mobilização de sociabilidade forte e de redes sociais.

Kaztman (1999) define os capitais físicos, humanos e sociais, da seguinte maneira: o capital físico é o equivalente à posse de bens duráveis como moradia, terras, animais, meios de transporte, assim como o capital financeiro representado por poupança e crédito; o capital humano compreende o valor agregado à capacidade de trabalho por investimentos em saúde e educação e o capital social são as “relações interpessoais, de apoio

mútuo, geradas com base em princípios de reciprocidade como ocorre, por exemplo, na organização familiar, na comunidade, nos grupos étnicos ou na religião” (p. 167).

Alguns estudos sobre a vulnerabilidade entre os jovens têm apontado que famílias onde a mãe apresenta um maior grau de escolaridade possuem filhos cujo rendimento na escola é maior. O que se conclui que o grau de escolaridade da mãe é um ativo importante para o sucesso escolar do filho, mais até do que o nível de renda da família, conforme Macedo:

Com o intuito de ilustrar a importância da origem familiar no desempenho educacional dos filhos, Barros (2001) investigou alguns dos impactos de importantes tipos de determinantes do desempenho educacional. Em relação à influência familiar na formação educacional dos filhos, os resultados do estudo revelaram que a escolaridade dos pais, e em particular a da mãe, é a mais importante variável para determinar o desempenho educacional dos jovens, mesmo em relação à renda domiciliar per capita<sup>2</sup>. Os autores sugerem que este resultado pode indicar que políticas públicas poderiam provavelmente ser mais efetivas se tivessem como alvo as famílias ao invés da renda domiciliar per capita, corroborando a influência dos fatores familiares para a determinação da educação (2004, p. 45).

Por um longo período, a abordagem da família foi abandonada dos estudos científicos, por questões ideológicas. Atualmente a demografia vem retomando o estudo da família enquanto uma das instituições mais importantes na formação dos ativos humanos (CUNHA, 2006).

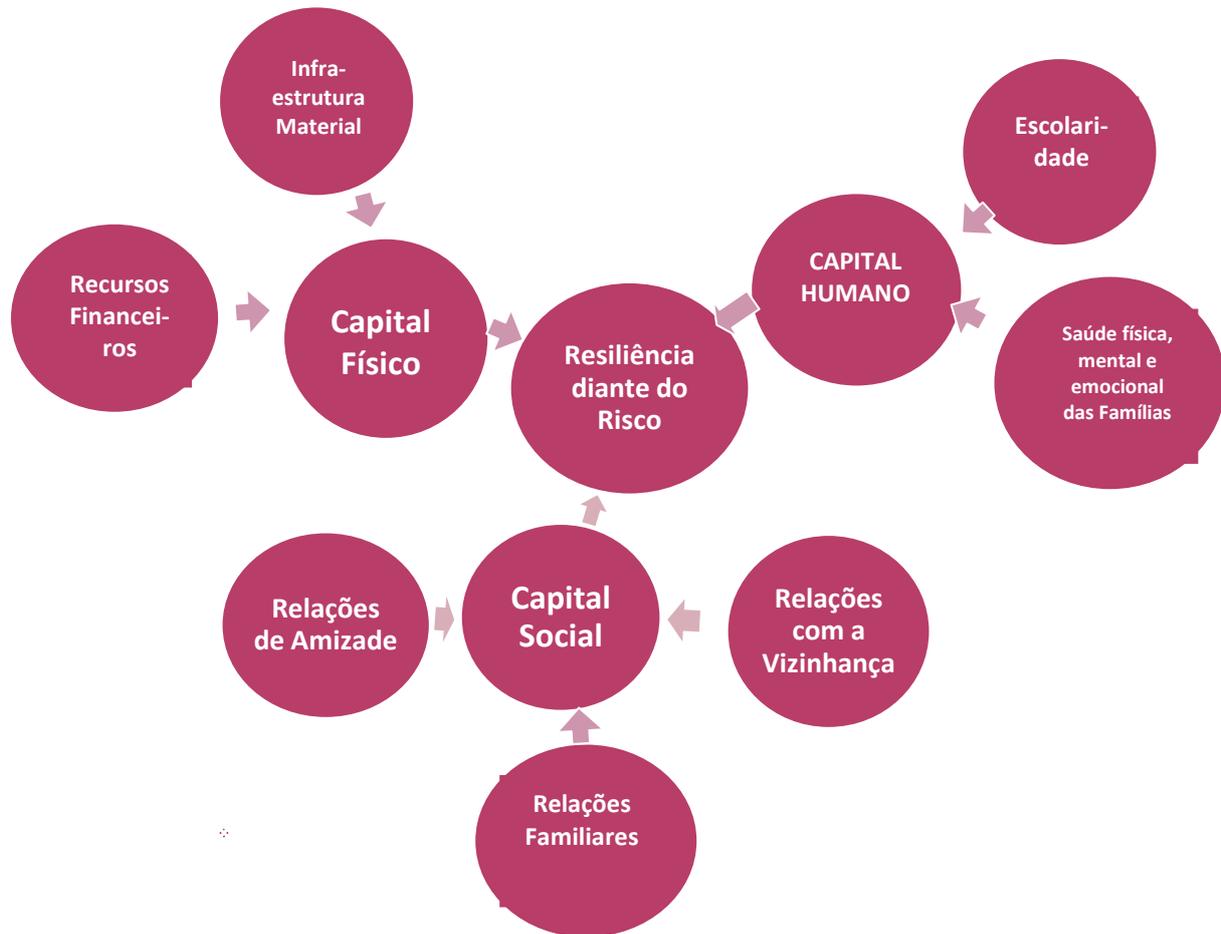
O presente trabalho de investigação considerou o espaço escolar enquanto parte de um sistema e ele próprio um pequeno sistema, mas interdependente do restante da sociedade, onde a família exerce um papel fundamental na formação e educação dos mais jovens, o que irá refletir diretamente na atuação e desempenho dos mesmos na escola.

A Figura 2 mostra a interrelação dos capitais humanos, físicos e sociais como parte de um sistema capaz de produzir resiliência a um indivíduo ou a um grupo de pessoas ou a um determinado espaço geográfico (sistema). A ausência ou a deficiência de uma das condições que dão origem aos capitais irá interferir de forma negativa na capacidade de gerar resiliência.

---

<sup>2</sup> Os autores reforçam que a variável de renda domiciliar possui impacto positivo e significativo sobre o desempenho escolar das crianças, sendo menor, entretanto que o efeito da educação das mães.

**Figura 2 – Interrelação dos capitais presentes na sociedade com a formação da resiliência.**



Fonte: Mendes, 2009.

### 1.1. - Adolescência, Juventude e Violência

A definição de juventude pode adquirir conotações diversas e passíveis de serem identificadas segundo os interesses de cada área do conhecimento. A alternativa fácil do recorte etário, se por um lado introduz uma referência concreta, não permite superar o problema da caracterização do conceito de juventude (WAISELFISZ, 2006). Mas, inclusive em relação à faixa etária, também existem divergências na identificação da categoria juventude. Neste trabalho, são utilizadas as definições da Organização Pan-Americana da Saúde e da Organização Mundial da Saúde – OPS/OMS, nas quais adolescência e juventude se diferenciariam pelas suas especificidades fisiológicas, psicológicas e sociológicas. Para a OPS/OMS, a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade.

Abrange as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito de juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos.

A pesquisa estará trabalhando com as três faixas etárias estabelecidas acima, desde os pré-adolescentes (a partir dos 10 anos), passando pelos adolescentes propriamente (15 a 19 anos) até chegar ao grupo considerado jovem (15 aos 24 anos), o que justifica o fato dos questionários, aplicados no Centro de Ensino Fundamental 312, terem contado com a participação de adolescentes a partir dos 11 anos e de jovens até os 18 anos de idade, compreendendo turmas de 5ª a 8ª séries.

Muitas são as definições para o conceito de violência e é fato que ainda não há um consenso entre as várias áreas das ciências que estudam o tema, por ser tratar de um conceito subjetivo e por estar relacionado à história e cultura das mais diversas nações. De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1975), violência é um substantivo feminino, originário do latim – *violentia* – que significa: 1- Qualidade de violento. 2- Ato violento. 3- Ato de violentar. 4- *Jur.* Constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. Em relação à qualidade de violento, o dicionário diz que violento é aquele que age com ímpeto; que exerce força; que é agitado, irritadiço; que é intenso, veemente; é o que faz uso da força bruta e por fim é aquele que é contrário ao direito e à justiça.

A palavra latina *violentia*, que significa “veemência”, “impetuosidade” e deriva da raiz latina *vis* – de “força”, segundo Pinheiro (2003) deve ter havido alguma interação com a palavra “violação”, a quebra de algum costume ou dignidade. São considerações que só contribuem para a complexidade do termo.

As definições apresentadas por Aurélio e mesmo a raiz da palavra em latim não são de todo ruins, pois ser veemente e agir com intensidade dependendo das circunstâncias pode ser bem positivo, pegando o exemplo de “violência anômica”, uma modalidade definida por Maffesoli (1978), sociólogo e estudioso da vida cotidiana na França, que considera essa modalidade um tipo de violência construtiva, pois é contrária ao conformismo e luta contra à sujeição e à dominação.

Este mesmo sociólogo definiu também a “violência banal”, que para ele é um tipo de manifestação do inconsciente das massas, uma reação de inconformismo, manifesta de forma indireta, que evita o confronto direto e se esconde, tal qual por detrás de uma máscara, e se manifesta em risos, zombaria, como formas de reação contra a dominação e é considerada por este autor como uma forma de crítica prospectiva (MARRA, 2006).

A “violência banal” de Maffesoli (1978), em nada se assemelha a expressão “banalização da violência”, proposta por Hanna Arendt, para explicar os sistemas totalitários. É possível fazer um paralelismo com a “violência banal” e com o tipo de violência que tem sido muito frequente nas escolas brasileiras, quando os alunos zombam do professor, fazem barulho excessivo, impedindo o transcurso normal das aulas. Essas manifestações são interpretadas como atos de violência contra o professor, mas por detrás dessas atitudes estão mentes jovens ávidas por uma nova forma de educação, por algo que realmente os envolva.

O mesmo ocorre com o ato de pichar, que na verdade é uma forma de protesto, o problema é que muitas vezes os jovens e adolescentes não sabem contra o quê protestam e por isto mesmo essas reações rebeldes são próprias do inconsciente coletivo. A insatisfação com a vida, com a escola, com a falta de perspectivas diante do futuro levam a um tipo de reação, a qual é expressa de forma violenta, como que para chamar a atenção. Os professores e profissionais da área educacional têm de ser mais sensíveis diante dessas manifestações coletivas ao invés de simplesmente reprimi-las, pois podem estar cheias de energia construtiva, embora aparentemente sejam destrutivas.

O que não significa que todo ato de rebeldia possa ser considerado do tipo “construtiva”. Atos que partem para a agressão física, a depredação do patrimônio físico da escola, atos de bullying<sup>3</sup>, dentre outros, fogem por completo da “violência banal” ou anômica, apresentadas por Maffesoli (1978).

O Webster’s New Twentieth Century Dictionary (1979), além das conotações presentes nos dicionários brasileiros, acrescenta um aspecto bastante interessante: “distortion of meaning, phrasing, etc.; as, to do violence to a text; desecration; profanation; to do violence to; to outrage; to force; to injure; “as, He does violence to his own opinions”. *Syn.* – vehemence, impetuosity, force, outrage, rage, profanation, injustice, fury, infringement, fierceness, oppression” (p. 2040), referindo-se a distorção de uma idéia, a profanação ou a

---

<sup>3</sup> O conceito define "comportamentos de natureza agressiva, entre pares, com a intenção de provocar dano", de acordo com Sônia Seixas, doutorada em Psicologia e autora de uma tese sobre bullying em contexto escolar.

imposição de uma idéia própria, como sinônimos de violência e são acrescentados o ultraje e o infringimento. Considerando que em todas as ações mencionadas não ocorre a agressão física propriamente, mas sim a agressão que fere a moral, a psique e as liberdades individuais.

A organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>4</sup> criou uma definição ampla a respeito da violência: “O uso intencional da força física ou do poder, real ou potencial, contra si próprio, contra outras pessoas ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou/ privação”. É uma definição bastante abrangente e que engloba vários tipos de violência, como a violência praticada pelo Estado ou por grupos, contra os direitos civis e permite considerar as formas de violência que não acarretam necessariamente lesão ou morte, mas que oprimem as pessoas, as famílias, as comunidades, considerando que muitas formas de violência podem gerar sérios problemas físicos, psicológicos e sociais e nem sempre levar à invalidez ou à morte (WAISELFISZ, 2006).

De acordo com Paulo Sérgio Pinheiro, autor do livro “Violência Urbana” (2003), a violência é uma ação intencional que provoca dano. A Ação, a produção de dano/destruição e a intencionalidade são os elementos constitutivos da violência. O que faz a diferença é a intencionalidade do sujeito diante de determinadas situações. Segundo Pinheiro:

a violência é exagerada, arrebatadora, enquanto a força é comedida. Não é possível viver abdicando do uso da força, mas é necessário saber a diferença que existe entre ela e a violência. O uso da força é prudente – dentro, claro, de seus limites. Já a violência é a “força cega”, que não enxerga as conseqüências de seus atos”. A ação não-violenta, pautada pela ética, é a única forma que possibilita o encontro dos homens e mulheres pela palavra. A presença da violência do crime, esvaziando a esperança, tem efeitos devastadores sobre a capacidade da sociedade para articular-se politicamente. Nessa perspectiva, a política é uma prática eminentemente oposta à violência. A violência traz como resultado a desordem e o caos, impossibilitando a criação do espaço público para a ação política. Desse modo, quando não existe espaço para a política, aparece a violência. O inverso também é verdadeiro (2003, p. 13).

O fato é que o diálogo tem sido cada vez mais raro nas escolas públicas brasileiras, o verdadeiro diálogo, quando dois ou mais interlocutores colocam o seu ponto de vista e ambos falam e são ouvidos, onde há troca de idéias. O que tem acontecido é que a direção das escolas ou os orientadores chamam para conversar e só eles falam, quase não

---

<sup>4</sup> E.G. Krug. Relatório sobre Violência e Saúde. Brasília: OMS/Opas/UNDP/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

ouvem, e se limitam a repetir as normas de disciplina escolar. Os pais, quando são chamados para as reuniões pedagógicas, são obrigados a ouvir, raramente há espaço para colocarem as suas idéias. Então, o diálogo vai aos poucos desaparecendo. Como consequência, não raro, são presenciadas cenas de pais que chegam berrando nas escolas e agem de forma totalmente desrespeitosa. Como não há o espaço para o diálogo, onde os pais possam expressar e discutir o seu ponto de vista, acabam por extravasar tais necessidades em situações inusitadas e extremas.

A definição formulada por Pinheiro é extremamente enriquecedora e esclarecedora, pois somente o diálogo pode superar a violência, ainda mais no espaço da escola que é mediado pelos símbolos, pela palavra, e não pela força física. Quando o diálogo sofre limitações, seja por que motivo for, com certeza a violência estará sendo ampliada.

Charlot (2002, p.12), em um artigo, deixa este aspecto bem claro: “o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência - ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível”.

Estudos científicos a respeito da violência, usualmente diferenciam a violência estrutural da violência interpessoal, onde a primeira é determinada pelas desigualdades sociais decorrentes do sistema sócio-econômico e político adotado pelo país, que viola permanentemente os direitos humanos elementares de grande parcela da população, como o direito à vida, à alimentação, à saúde, à segurança, à educação (AZEVEDO e GUERRA, 1989; SALFFIOT, 1989; MARQUES, 1994) e o segundo diz respeito às relações de dominação social, do homem em relação à mulher ou do adulto em relação à criança, esse tipo de violência é cultural e histórica, podendo atingir os indivíduos indiferentemente da classe social a que pertencem, ainda que de modo diferenciado no tempo e no espaço. Especificamente com relação à criança e ao adolescente, a violência interpessoal se materializa, principalmente, na forma de abuso físico, sexual e psicológico (MAGAGNIN, 1999).

Em relação à violência estrutural, quando o Estado é omissivo em propiciar os bens básicos a uma vida digna, trata-se da violência praticada pelo Estado, o que não significa que a parcela populacional carente desses bens será mais violenta e que esta carência redundará em violência interpessoal. Os dados estatísticos sobre violência doméstica atestam que esse tipo de violência está presente em todas as classes sociais e em diferentes níveis de renda. Há

violência doméstica contra a criança e a mulher tanto nos bairros de alto poder aquisitivo, assim como nas favelas e assentamentos populares.

A interpretação simplista de associar a pobreza à criminalidade, de que os pobres são mais propensos ao crime devido à sua condição social tem sido rejeitada pelas ciências sociais, que têm procurado outras explicações para o vertiginoso crescimento da violência. Com certeza as causas estão na própria sociedade, como expôs Durkheim (1996), em fins do século passado, em seu tratado sobre o tema do suicídio. Ressaltava o autor que as taxas de suicídio representam excelente indicador da situação social, e que seus movimentos se encontram fortemente associados a problemas gerais que afetam o conjunto da sociedade. Entendia ele que a sociedade não é simplesmente o produto da ação e da consciência individual. Pelo contrário, as maneiras coletivas de agir e de pensar resultam de uma realidade exterior aos indivíduos que, em cada momento, a elas se conformam. O tratamento do crime, da violência e do suicídio como fato social, permitir-lhe-ia reabilitar cientificamente esses fenômenos e demonstrar que a prática de um crime depende não tanto do indivíduo, senão das diversas formas de coesão e de solidariedade social (WAISELFISZ, 2006).

Do mesmo modo, ao longo deste trabalho, pretende-se indicar que as diversas formas de violência abordadas, inclusive a violência escolar, longe de serem produtos aleatórios de atores isolados, configuram tendências que encontram sua explicação nas situações sociais, políticas e econômicas.

Em relação ao conceito de violência, concorda-se, neste trabalho, com o mesmo conceito utilizado no relatório Mapa da Violência (2008):

há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (WAISELFISZ, 2008, p. 10).

Pois, entende-se que esta definição de violência engloba os diversos tipos de violência presentes na escola. Abramovay fala de vários tipos de violência, aos quais a escola é vulnerável, se torna vítima, ao mesmo tempo em que produz a sua própria violência:

na verdade se pode afirmar que a escola deixou de ser uma espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na nossa sociedade, em nível macro e ao mesmo tempo, devido as suas especificidades como instituição, fomenta e constrói

múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos. Como vítima, pode-se considerar que a violência existe na sociedade, independente da escola. Considera-se que existem diferentes modalidades de violências das e nas escolas, que devem levar em conta a violência urbana, mas devem dirigir o seu olhar à lógica de funcionamento da instituição. É importante adotar tal perspectiva, já que, de um lado, uma abordagem exacerbada do fenômeno corre o risco de criminalizar comportamentos comuns e, de outro, uma abordagem restrita pode desconsiderar as vítimas e a microviolência dentro da dinâmica dessa questão (ABRAMOVAY E RUA, 2002:34).

Segundo Abramovay e Rua (2002), as várias formas de violência existentes na escola são assim definidas:

- 1- A violência física, ou violência dura (CHESNAIS, 1981) é a intervenção brusca de um indivíduo contra a integridade de outro, assim também contra si mesmo, abraçando suicídios, furtos, assaltos, homicídios, ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico, violência sexual. Ela se encontra no código penal.
- 2- A violência simbólica ou institucional: mostra-se nas relações de poder, na violência entre professores e alunos, por exemplo. Segundo Bourdieu (2001), a violência simbólica se tece através de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de força e se assume como conivente e autoritário.
- 3- As microviolências: caracterizam-se por atos de incivilidade, humilhações, falta de respeito. Não são comportamentos ilegais no sentido jurídico, mas sim pequenos delitos que rompem regras – formalmente estabelecidas ou não -, quebrando o pacto social de relações humanas e normas de convivência, prejudicando o clima escolar.

Este conjunto de fenômenos acima descritos combina-se e reforça-se mutuamente. Muitas vezes esses fenômenos até se confundem, como as humilhações, as ameaças, as grosserias e a violência simbólica (p.34).

Entende-se que a violência física ou dura é induzida pelas outras duas formas de violência, ou seja, a simbólica ou institucional e as microviolências. Pois no caso da escola, demonstrações de autoritarismo por parte do corpo docente são bastante comuns.

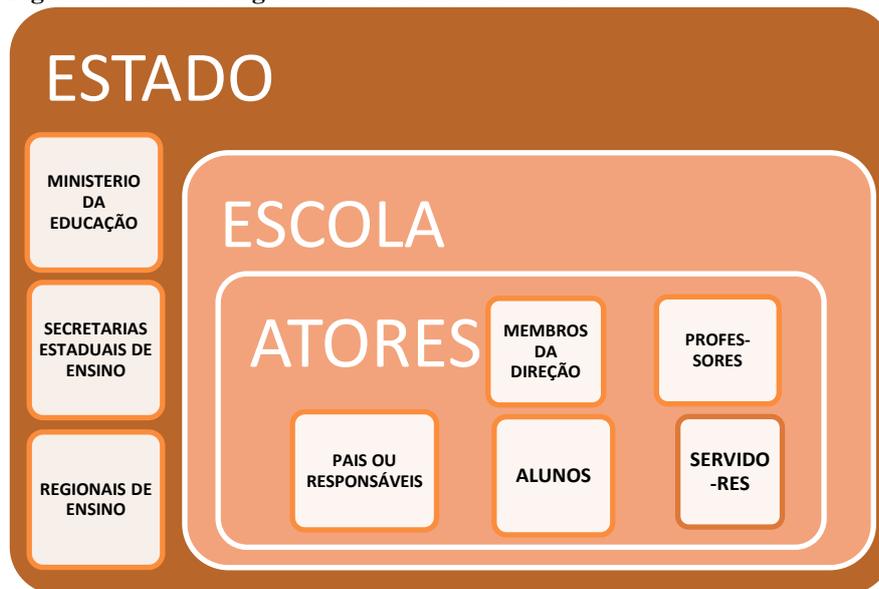
Essas atitudes acabam por gerar reações de agressividade por parte dos alunos, os quais muitas vezes carregam dentro de si, comportamentos bem violentos em razão de suas histórias de vida.

O espaço escolar é um território bastante complexo, onde interesses antagônicos entram em choque diariamente. Quando se fala em território, conceito herdado da geopolítica,

obrigatoriamente, fala-se em poder, em interesses dos diversos atores que atuam no território (STEINBERGER, 2005).

Como atores do espaço escolar têm-se os alunos, os professores, a direção da escola, os servidores, os pais ou responsáveis pelos alunos e como agentes, o Estado, representado pelo Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e a direção das escolas.

**Figura 3 – Atores e Agentes do Território Escolar**



Fonte: Desenvolvido por Mendes, 2009.

Cada um dos atores da escola defende interesses específicos, a direção estará na maior parte das vezes lutando para o cumprimento dos interesses do Estado, que é o de alcançar as metas impostas pela comunidade internacional em relação aos índices de aprendizagem e aprovação, o que nem sempre implica em aprendizagem, muitas vezes, como é o caso do IDEB<sup>5</sup>, o índice aumenta quando a taxa de reprovação diminui, então as aprovações têm se tornado automáticas, independentemente, se houve aprendizado ou não, sem entrar no mérito de que a reprovação é prejudicial ao aluno e representa um enorme prejuízo financeiro para o Estado.

Os alunos estarão defendendo os seus próprios interesses, que são o de se relacionarem com crianças e jovens da mesma idade; o de se auto-afirmarem; o de fazer da escola um espaço de encontro; o de alcançar a média necessária para a aprovação nas

<sup>5</sup> A respeito do IDEB ver capítulo 3, páginas 66 a 68.

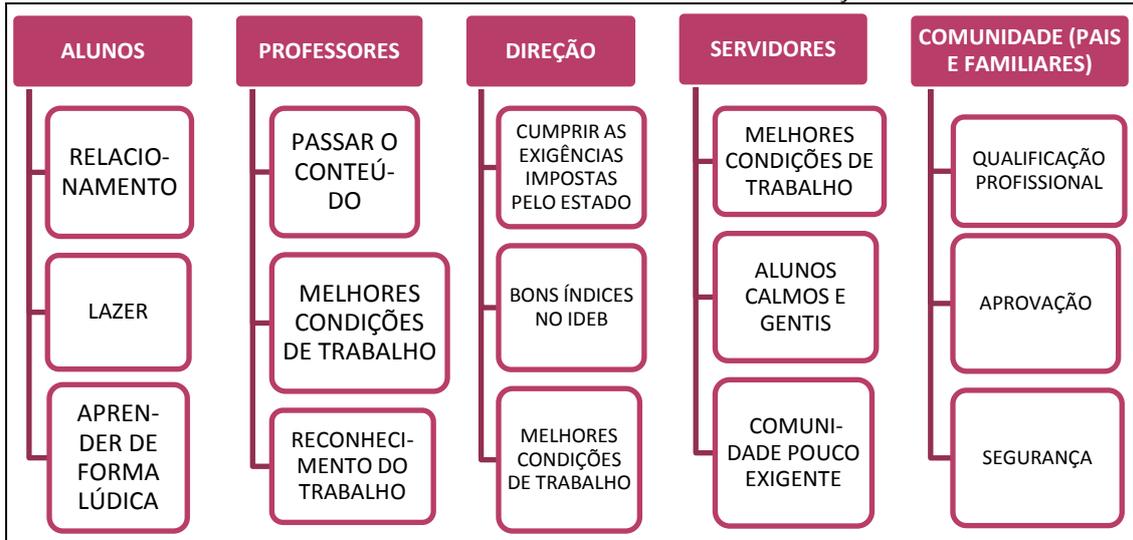
disciplinas e para alguns, o de aprenderem alguma coisa, e atualmente, com os programas assistencialistas financiados pelo Estado, como o Programa Renda Minha, os alunos têm sido obrigados a irem às aulas, não podem ter faltas, sob o risco de serem cortados do programa. Cada vez menos o interesse em aprender tem sido o principal objetivo do aluno em ir à escola.

O interesse dos professores é de se manterem empregados; terem melhores condições de trabalho; serem respeitados e acima de tudo de cumprirem com o programa curricular, o qual é, na maioria das vezes, totalmente contrário ao interesse de aprendizagem dos alunos.

O interesse dos pais é de que os filhos aprendam os conteúdos para que possam ter um futuro melhor; que fiquem em segurança na escola, enquanto trabalham e que garantam o recebimento do Renda Minha.

Por fim, o interesse dos servidores, é que os alunos sejam calmos e tranquilos, para que não dêem muito trabalho, para que não depremem o patrimônio, não sujem a escola e que a comunidade seja bastante paciente em relação às exigências burocráticas da secretaria.

Percebe-se que o objetivo da escola muda conforme os interesses dos atores, não há um objetivo em comum, o qual deveria ser a aprendizagem e o bem estar dos alunos. Afinal, a escola existe por causa do aluno, que deveria estar sempre em primeiro plano. Mas na prática, não é isto que vem acontecendo em muitas escolas. No território escolar, os interesses são antagônicos, e é justamente este antagonismo que gera uma disputa de poder. Associado ao conflito de poder há uma série de outros fatores que irão desembocar em atitudes violentas, como a perda dos valores éticos e morais de que a sociedade é vítima, conforme analisado por Arendt (2000).

**FIGURA 4 – INTERESSES ANTAGÔNICOS DOS ATORES DO ESPAÇO ESCOLAR**

Fonte: Desenvolvido por Mendes, 2009.

Quando os alunos se utilizam da violência banal ou anômica (MAFFESOLI, 1978) ou das microviolências para agredirem os professores, são justamente os interesses que entram em conflito, o professor querendo transmitir o conteúdo, os alunos por sua vez querendo uma forma de aprendizado mais lúdica, querem um tipo de informação que esteja ligada aos valores e códigos próprios de sua idade, os quais, muitas vezes, os professores ignoram.

A violência institucional ou simbólica, praticada pelos atores que representam a escola, a direção, os professores e os servidores, é constante e diária. Está presente na forma de falar e na maior parte das vezes quem a pratica não tem consciência da violência que está exercendo. Até mesmo a precariedade das instalações físicas das escolas, com banheiros sujos, sem papel higiênico, sem sabonete para as mãos, salas mal iluminadas, a ausência de áreas de lazer e esportes, tudo isso é uma forma de desrespeito aos alunos, uma forma de violência institucional ou simbólica. A forma grosseira e ou desleixada com que muitos servidores das secretarias escolares atendem aos pais e aos alunos, principalmente, nas escolas localizadas em locais de periferia, é uma flagrante manifestação de violência institucional.

As brigas e agressões verbais e físicas entre os alunos também são diárias e constantes. Os jovens e adolescentes possuem uma série de códigos e posturas discriminatórias. Tudo que foge ao padrão que consideram “aceitável”, é rejeitado com desprezo, daí surge o tão falado bullying. Uma das formas de violência escolar mais comentadas nos últimos tempos, em razão dos atentados provocados por alunos vítimas de

bullying nos EUA e Canadá, alguns anos atrás, como o famoso caso de Columbine<sup>6</sup>, no estado de Colorado, no ano de 1999. O bullying caracteriza-se por agressões camufladas em “brincadeiras” repetitivas que expõem a vítima ao ridículo, provocando medo, constrangimento e mal estar ao agredido (LISBOA, BRAGA E EBERT, 2009).

O bullying tem sido uma das causas do abandono escolar. As estatísticas mostram que essa forma de agressão tem sido constante nas escolas brasileiras. O mundo infanto-juvenil absorve de forma muito negativa as diferenças, quem possui um biotipo fora do padrão aceito é facilmente discriminado e pode se tornar uma vítima de bullying. Os gordinhos ou magrinhos demais, as crianças de cor, os mais pobres, os mais tímidos, os homossexuais podem ser presas fáceis para este tipo de agressão.

Os alunos de modo geral possuem brincadeiras violentas, de jogar objetos uns aos outros, de colocar apelidos maldosos, de pegar o material do outro e esconder, atitudes que na maioria das vezes não geram problemas mais graves, além de tumultuar a aula.

Diante da variedade de formas de violência existentes no espaço da escola é importante diferenciar o que é de fato a violência dura, e o que são apenas atos de incivilidade ou indisciplina e transgressão.

“Bernard Charlot (2002) cita como os pesquisadores franceses estabeleceram diferenças entre violência (que fere a lei), a transgressão (que fere o regimento da instituição escolar) e a incivilidade (que fere as regras da boa convivência). Esta categorização da violência escolar tem o efeito positivo de colocar ordem nas idéias e hierarquizar os fenômenos, evitando que tudo seja computado como algo que contribui da mesma forma, intensidade e consequência para um quadro de violência. A busca por delimitar os fenômenos também tem como efeito positivo criar condições para atuar com precisão sobre as causas e contribuir para diminuir a angústia pessoal institucional de que tudo aquilo que não se coaduna com as regras é vetor construtor da violência. Desta forma, torna-se possível distinguir indisciplina, mal comportamento e violência propriamente dita” (CARRANO, 2009, p.3).

Segundo Carrano (2009) interpretar as incivilidades e as transgressões como atos de violência pode provocar um sentimento de fobia em relação à escola, onde o aluno representa o perigo e por isso deve ser afastado. O perigo da “intolerância zero” dentro das escolas com certeza irá representar um retrocesso na busca por uma escola democrática, a

---

<sup>6</sup> O massacre de Columbine aconteceu em 20 de abril de 1999 no Condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos, no Instituto Columbine, onde os estudantes Eric Harris (apelido ReB), de 18 anos, e Dylan Klebold (apelido VoDkA), de 17 anos, atiraram em vários colegas e professores.

exemplo das medidas radicais que vêm sendo adotadas nos EUA, em que o simples fato de um garotinho do ensino fundamental ter levado para a escola um canivete com colher e garfo, utilizado por ele no grupo de escoteiros, redundou em uma suspensão de quarenta e cinco dias (fato recentemente divulgado pela mídia); ou de uma garotinha de seis anos que foi levada algemada pela polícia, por causa de uma briga entre duas coleguinhas dentro de sala. Há alguns dias, algo semelhante ocorreu no Brasil, com uma criança menor de doze anos, aluna de uma escola pública, que foi levada para a delegacia dentro da viatura policial<sup>7</sup>, em flagrante desrespeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A escola é por natureza um espaço antagônico, que abriga interesses múltiplos e é exatamente este antagonismo que transforma a escola em um território, o qual será marcado diariamente pela disputa de poder.

Para Foucault, as escolas, assim como os hospitais e os presídios são lugares que existem para disciplinar, para transformar os rebeldes e contestadores em seres dóceis, para que suportem com naturalidade as exigências do trabalho moderno, que exige o cumprimento de horários e normas rígidas em prol da produtividade. Os seres divergentes da “normalidade” seriam então, disciplinados, obrigados a sentar em fileiras, a permanecer horas e horas sentados, sem conversar e impedidos de se levantarem.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 1977, p.125).

Mas como vivemos em uma democracia, o espaço escolar não precisa ser como um presídio ou como um campo de guerra, a sociedade tem condições de transformá-lo em um território menos conflituoso e mais harmônico, a apropriação dos ativos presentes na estrutura de oportunidades existente na sociedade e no próprio espaço escolar tem a capacidade de transformá-lo em um espaço de convívio pacífico e construtivo.

---

<sup>7</sup> Matéria noticiada pelo Jornal Nacional, Rede Globo, setembro de 2009.

## 1.2. – A Compreensão da Violência Contemporânea: Filosofia e Realidade

O pensamento político e filosófico de Hanna Arendt consegue ir além das aparências e desvendar o que está por trás de toda a violência do mundo contemporâneo. Ela consegue trazer luz ao que foi obscurecido pela nossa falta de memória em relação ao passado.

Arendt tem como pressupostos básicos de sua análise o fato de que todo o pensamento ocidental tradicional descendente da filosofia grega e da tríade romana da tradição, autoridade e religião sofre uma ruptura a partir do século XIX. Toda a linha de pensamento político e filosófico que até então existiu no ocidente e foi o sustentáculo da civilização ocidental, teve suas bases abaladas e transformadas com o pensamento moderno. As transformações decorrentes da Revolução Francesa e da Revolução Industrial criaram um mundo novo, com novas relações sociais e de trabalho, transformando o trabalho na mais elevada atividade produtiva do homem, quebrando um paradigma milenar, que tinha a arte de pensar e a razão como as mais nobres atividades humanas. Tais transformações exigiram um novo arcabouço teórico para a sua interpretação, pois as experiências antigas tornaram-se meros conceitos, desprovidos de significado diante das novas relações humanas. Os conceitos herdados do mundo antigo, tradicional, ao invés de serem recriados, a partir do antigo, do já existente, foram trocados por algo totalmente novo. O passado é por opção repudiado, eliminado.

Segundo ela, Kierkegaard, Marx e Nietzsche precursores do pensamento moderno desafiaram os pressupostos básicos da religião tradicional, do pensamento político tradicional e da Metafísica tradicional invertendo conscientemente a hierarquia tradicional dos conceitos. Arendt encontra nas obras desses pensadores, que viveram vidas totalmente separadas e não tinham conhecimento, um do outro, mas que se opuseram da mesma forma à tradição.

Segundo Arendt, Marx, na elaboração do seu pensamento político filosófico, partiu de proposições que deliberadamente representaram uma afronta a todo pensamento filosófico tradicional:

A preposição de que ‘o trabalho criou o homem’, o que significa, em primeiro lugar, que o trabalho e não Deus criou o homem; em segundo lugar, que o homem, na medida em que é humano, cria a si mesmo, que sua humanidade é resultado de sua própria atividade; significa, em terceiro lugar, que aquilo que distingue o homem do animal, sua *diferentia specifica*, não é a razão, mas sim o trabalho, e que ele não é um *animal rationale*, mas sim um *animal laborans*; em quarto lugar,

que não é a razão, e até então o atributo máximo do homem, mas sim o trabalho, a atividade humana tradicionalmente mais desprezada, que contém a humanidade do homem (2000: 48 e 49).

O salto de Kierkegaard da dúvida para a crença consistiu em uma inversão e distorção da relação tradicional entre razão e fé, trazendo dúvida à religião. Segundo, Arendt:

“a tentativa de Kierkegaard de salvar a fé do assalto da modernidade tornou moderna até mesmo a religião, isto é, sujeitou-a a dúvida e desconfiança. As crenças tradicionais desintegraram-se no absurdo quando Kierkegaard tentou reafirmá-la sobre a hipótese de que o homem não pode confiar na capacidade de sua razão ou de seus sentidos para receber a verdade” (ibidem, p.59).

Este pensamento é totalmente contrário à religião tradicional, que desde a antiguidade viveu em perfeita harmonia com a filosofia antiga, que declarava que a verdade é o que se revela, que a verdade é a revelação. Não havia dúvida em relação aos preceitos religiosos, que eram aceitos como verdade e ponto final.

O platonismo invertido de Nietzsche, sua insistência na vida e no dado materialmente sensível, por oposição às idéias supra-sensíveis e transcendentais que, desde Platão, acreditava-se deverem medir, julgar e atribuir significado ao dado terminou no que é comumente chamado de niilismo. Não que Nietzsche pretendesse ser niilista, muito pelo contrário, o que ele percebeu é que, diferentemente do que pensava Platão, o qual defendia a idéia de que o mundo verdadeiro era o mundo das idéias suprasensíveis, o intangível, o transcendente, Nietzsche passou a acreditar que o mundo verdadeiro era o material, o sensível, o tangível, que por sua vez determinava o mundo das idéias suprasensíveis, o transcendente.

Nietzsche, ao subestimar o transcendente e, portanto, o mundo verdadeiro, acaba por abolir toda a verdade – “Juntamente com o mundo verdadeiro, abolimos o mundo das aparências - e no final nada restou” (GOETZENDAEMMERUNG, apud ARENDT, 2000, p.58). Na interpretação de Arendt, a “transvaloração” de Nietzsche coloca a teoria platônica de cabeça pra baixo e a única coisa que ele conseguiu com isso foi ter contribuído com o fim da tradição.

Marx ao saltar da filosofia para a ação e da contemplação para o trabalho, transformando a filosofia em prática política, acaba por tornar a política extremamente teórica e dependente da ideologia; a idéia de Marx de que a filosofia já tinha cumprido com o seu

papel e que agora era necessário colocá-la em prática, desprezando a vida contemplativa e incentivando a ação.

O mundo moderno transformou o conceito de trabalho em algo incompatível com o pensamento tradicional, que tinha o trabalho como o símbolo do homem à sujeição da necessidade e a partir da Revolução Industrial o trabalho passa a expressar a liberdade positiva do homem, a liberdade da produtividade.

A partir daí, todas as atividades humanas, até mesmo as atividades contemplativas, como a filosofia, só encontram significado enquanto forças produtivas e tudo passa a ter um determinado valor, para Arendt:

A teoria da desvalorização dos valores de Nietzsche, assim como a teoria do valor-trabalho de Marx, surge da incompatibilidade entre as “idéias” tradicionais, que haviam sido utilizadas como unidades transcendentes para identificar e medir pensamentos e ações humanas, e a sociedade moderna, que dissolvera todas essas normas em relacionamentos entre seus membros, estabelecendo-as como “valores” funcionais (2000, p.60).

Para a filosofia tradicional valores são bens sociais, que não possuem significado autônomo, contudo no mundo moderno, tanto as mercadorias, como os valores subjetivos, que existem para regular a nossa forma de vida, tornam-se entidades de troca, e o portador de seu valor é a sociedade, e não o homem que produz, usa e julga. “O bem perde o seu caráter de idéia, padrão pelo qual o bem e o mal podem ser medidos e reconhecidos; torna-se um valor que pode ser trocado por outros valores, tais como eficiência e poder” (ibidem, p.60).

Desta forma, tanto os valores morais, como os valores de uma mercadoria sofrem depreciação e podem ser abandonados e trocados por outros mais novos e convincentes, a partir daí inicia-se o processo de corrosão de todos os valores morais e éticos da sociedade, onde a violência pode ser facilmente banalizada.

A negação dos preceitos básicos do pensamento filosófico tradicional transformaram os valores éticos e morais herdados do mundo antigo, em meras mercadorias, pois se tornaram órfãs de todo arcabouço teórico.

Associado a ausência da tradição no mundo moderno, há também o problema da perda do significado de autoridade, que juntamente com a negação do pensamento tradicional, ocorre também à extinção da idéia de autoridade. A ausência de autoridade, nos nossos dias, constitui-se um dos principais fatores para o crescimento da violência, principalmente em

relação à violência escolar. Manifestações de microviolências e de violência institucionalizada podem ser explicadas em razão da perda do significado de autoridade.

Segundo, Arendt, a idéia de autoridade existente até o século XIX, foi herdada dos romanos e não dos gregos, como poderíamos supor. Pois, a vida política da *polis* dispensava naturalmente qualquer forma de autoridade, não havia a necessidade de um líder, uma vez que a *polis* era composta de muitos governantes, os patrícios. A única forma de autoridade conhecida dos gregos era própria da vida privada, nas relações de domínio do senhor sobre os escravos ou do pai sobre a sua família ou do pastor em relação às suas ovelhas. Porém, nenhuma dessas formas foi suficiente o bastante para a construção do conceito de autoridade relacionado à vida pública.

A filosofia e política romanas tinham como pressupostos básicos a convicção do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, alguma vez, algo tivesse sido fundado, assim permaneceria obrigatório para todas as gerações futuras e assim permaneceu desde o tempo da República até o fim da era imperial.

Eis porque a cidade de Roma teve um significado tão grande para o Império Romano, participar na política significava, antes de mais nada, preservar a fundação da cidade de Roma. Esta é a razão porque os romanos foram incapazes de repetir a fundação de sua primeira *polis* na instalação de colônias, mas conseguiram ampliar a fundação original até que toda a Itália e, por fim, todo o mundo ocidental, estivesse unido e administrado por Roma, como se o mundo inteiro não passasse de um quintal romano. Não, os gregos, mas sim os romanos estavam enraizados ao solo e o significado da palavra pátria, adquire pleno significado na história romana (ib. p. 162).

A relação que romanos tinham com a sua pátria, era algo sagrado, e o significado da fundação de Roma representava o início de toda a sua história, era algo único e irrepetível. O embasamento da religião romana era o mesmo da política romana, o que dá a religião romana um caráter político. Aqui a religião assume o seu significado literal, *re-ligare*: “ser ligado ao passado, obrigado para com o enorme, quase sobre-humano e por conseguinte sempre lendário esforço de lançar as fundações, de erigir a pedra angular, de fundar para a eternidade” (ib. p.163).

Não é à toa que as divindades mais profundamente romanas eram Juno, o deus do princípio e Minerva, a deusa da recordação. O poder coercivo da fundação era ele mesmo

religioso, pois a cidade oferecia também aos deuses do povo, um lar permanente, ao contrário dos deuses gregos que tinham uma cidade afastada da morada dos humanos, o Monte Olimpo.

A palavra e o conceito de autoridade assumem o seu verdadeiro significado dentro desse contexto. “A palavra *auctóritas* é derivada do verbo *augere*, “aumentar” e, aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Por isso quem detinha a autoridade em Roma era o Senado, ou os *patres*, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*” (ib. p.164).

Para os romanos, o Senado era o detentor da autoridade, mas não exercia o poder, pois este era exercido pelo povo. O Senado era uma espécie de órgão consultor e que exercia a sua autoridade de forma coersiva, ele aconselhava e julgava com base no conhecimento adquirido ao longo do tempo pelos anciões que o compunham. E todos sabiam que ignorar um conselho do Senado implicava em correr riscos. A autoridade outorgada aos deuses romanos, também era destituída de poder. Os deuses tinham autoridade entre os homens e não sobre os homens, pois os deuses aumentavam e confirmavam as ações humanas, mas não as guiavam.

A tríade romana da tradição, autoridade e religião permaneceram fortes e interligadas, desde a República ao fim do Império e ainda se espalhou por todos os lugares onde a civilização ocidental tenha surgido, graças à eficácia “coerciva de um início autoritário ao qual liames ‘religiosos’ reatam os homens através da tradição” (ib. p.167).

A perda do real significado de autoridade nos nossos dias tem sido a causa da falência das instituições públicas e privadas, principalmente da família e da escola. As famílias de agora, como nunca antes, em toda a história da humanidade, perderam o bom senso em relação à educação dos filhos, ficam perdidas e sem parâmetros para impor limites e transmitir valores éticos e morais aos filhos.

Na área educacional, a relação professor aluno, para que seja bem sucedida deve ser remediada pela autoridade inerente ao professor. A quebra dessa autoridade implica em uma relação caótica e doentia, comprometendo todo o processo de aprendizagem. A crise da educação, portanto, tem como uma de suas principais causas a crise da autoridade e da perda dos valores subjetivos que sempre acompanharam a civilização ocidental.

Peralva, em seu livro: “Violência e Democracia: O Paradoxo Brasileiro” (2000), refaz o caminho do processo de redemocratização do Brasil, a partir de 1985, quando,

segundo ela, o período de transição do governo militar autoritário para a democracia é marcado por inúmeras turbulências de ordem social e econômica. Por um lado havia a sociedade civil ávida por recuperar os anos de injustiça social e de opressão a que o país foi submetido por mais de duas décadas, e por outro a existência de instituições públicas extremamente autoritárias e ineficientes, incapazes de atender a contento as urgências do momento. Este período da história do país, repleto de movimentos sociais de toda ordem, entra em choque com os ainda autoritários sistemas jurídico e de segurança pública. A partir da Constituição de 1988, dá-se início a uma série de reformulações nas normas jurídicas brasileiras, como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o novo Código Civil e inúmeras leis de cunho social, visando assegurar direitos e garantias individuais e coletivas.

Contudo, a herança autoritária dos anos de ditadura, associada ao desejo extremado de liberdade e de justiça social, deram origem a um conjunto de leis e normas jurídicas, que na maior parte das vezes apela para o sentimentalismo social, colocando a pessoa do infrator como vítima de um sistema desigual e injusto, como forma de recompensá-lo pela pobreza a que está submetido, por outro lado, as instituições não passaram por nenhum tipo de reforma administrativa, e continuam a sofrer dos mesmos malefícios do passado, principalmente as instituições penais e sócio-educativas, haja vista a falência do sistema penitenciário brasileiro e a ineficiência das instituições sócio-educativas para menores.

Peralva apresenta a tese de que a má formulação das normas e leis brasileiras, extremamente recursivas ou muito brandas, associada à ineficácia das instituições públicas, tem contribuído para o aumento da violência na sociedade brasileira.

A inconsistência do sistema jurídico brasileiro ressoa em todas as esferas da sociedade, incentivando, desde a prática crescente e sempre impune dos crimes de “colarinho branco”, aos pequenos assaltos e furtos cometidos por menores de idade. E irá refletir também na escola, fazendo com que normas disciplinares e de conduta escolares sejam praticamente inexistentes. Geralmente as escolas contam com um manual de normas disciplinares, elaborado pela própria escola, na maioria das vezes pela direção, sem a participação da comunidade escolar, ou seja, é elaborado de uma forma pouco democrática, tornando o conteúdo deste manual superficial ou muito distante da realidade dos alunos, e com isso deixa de ser um instrumento que poderia contribuir para a solução dos conflitos na escola e passa a ser um instrumento antipático e de pouca utilidade.

A perda dos valores subjetivos da sociedade, mais a perda de autoridade, mais um conjunto de leis e normas inconsistentes e instituições prisionais e sócio-educativas arcaicas e falidas têm fomentado o crescente aumento da violência na sociedade brasileira contemporânea.

## CAPÍTULO 2

### O AUMENTO DA VIOLÊNCIA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR

“Fato estarrecedor,  
Os inimigos são pobres  
E da mesma cor”  
(SOUZA, 2008, p.62).

#### 2.1. - O processo de democratização no Brasil e o aumento da violência

A retomada da democracia no Brasil é marcada pelo crescimento paulatino da violência, ao que parece, a violência outrora praticada pelo Estado autoritário, durante os anos de ditadura militar, é transferida para a polícia, para grupos paramilitares, dentre eles os esquadrões da morte e cada vez mais para o crime organizado. Segundo Peralva (2000), a ânsia por liberdade, depois de 25 longos anos de ditadura, resultou em um conjunto jurídico institucional inconsistente e incapaz de responder às emergentes reivindicações da sociedade brasileira. Se por um lado, a legislação criada durante o processo de democratização apresentava aspectos modernizantes, as instituições públicas e os seus agentes continuaram retrógrados em suas ações, contribuindo, desta forma, para o surgimento de novos conflitos em todos os setores da sociedade, principalmente no que diz respeito aos serviços públicos de segurança, educação e saúde. A herança autoritária dos “anos de chumbo” deixou marcas profundas na sociedade brasileira, que ainda hoje, em pleno século XXI, luta para superar a passividade diante das mazelas da vida política brasileira.

A preocupação com o tema da violência, no Brasil, tem sido crescente, em razão dos níveis alcançados pela criminalidade, colocando-o entre os países mais violentos do mundo.

De acordo com os dados de 2005, apresentados pela Estatística da Organização Mundial da Saúde – OMS, conhecido internacionalmente como *WHOSIS*, o Brasil é o oitavo país do mundo em mortes violentas, com uma taxa de 49,1 óbitos por 100 mil habitantes.

Comparado a outros 82 países, o Brasil é o quinto com a maior proporção de jovens (de 15 a 24 anos) mortos de forma violenta, uma taxa de 79,6 por 100 mil. As mortes violentas somam as ocorrências de homicídios, suicídios e acidentes de trânsito.

No último relatório lançado da série Mapa da Violência (2008)<sup>8</sup> é dado um enfoque especial à América Latina, em razão dos preocupantes índices de violência registrados na região (Quadro 3). O relatório que se baseou nos dados estatísticos da WHOSIS, mostra que o panorama regional dos homicídios na população total é grave, porém em relação aos homicídios juvenis a situação torna-se mais grave ainda: os cinco primeiros lugares, dentre os 83 países, correspondem à América Latina.

**Quadro 3 – Taxa de homicídios jovem, não-jovem e total por continente/região.**

<b>Região/Continente</b>	<b>Jovem</b>	<b>Não-jovem</b>	<b>Total</b>
África	16,1	8,5	10,1
América do Norte	12,0	4,6	5,6
<b>América Latina</b>	<b>36,6</b>	<b>16,1</b>	<b>19,9</b>
Ásia	2,4	2,1	2,1
<b>Caribe</b>	<b>31,6</b>	<b>13,2</b>	<b>16,3</b>
Europa	1,2	1,3	1,2
Oceania	1,6	1,2	1,3

Fonte: Microdados WHOSIS (2005).

Segundo este mesmo relatório, os países com as piores taxas de homicídio juvenil são El Salvador, com 92,3 mortos em 100 mil, Colômbia, com 73,4, Venezuela, 64,2, Guatemala, 55,4 e Brasil, onde 51,6 adolescentes de cada 100 mil são assassinados. O Brasil é o terceiro país do mundo em índice de vitimização juvenil, no quesito homicídios: a taxa de jovens mortos por assassinato é 170% maior do que a de brasileiros com menos de 15 e mais de 24 anos.

Dentre os fatores que explicam o aumento da violência no Brasil, está o surgimento dos territórios de risco sócio-espaciais, locais abandonados pelo poder público, onde o crime organizado encontra condições favoráveis para a sua organização e atuação

<sup>8</sup> Mapa da Violência: os jovens da América Latina, publicado pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), em parceria com o Ministério da Justiça e o Instituto Sangari.

(FERREIRA, VASCONCELOS E PENNA, 2008). A omissão do Estado em relação à criação de novos espaços habitacionais para as camadas populares levou o aumento e o crescimento das periferias brasileiras, que se caracterizam por serem locais onde a atuação estatal é extremamente precária, em alguns locais é praticamente inexistente. À medida que esses espaços são abandonados pelo Estado, passam a ser comandados por grupos criminosos, que aí encontram as condições ideais para a sua atuação e fortalecimento. Jovens e adolescentes humildes, moradores das periferias brasileiras, são facilmente cooptados por bandidos que comandam esses territórios e são usados principalmente pelo tráfico de drogas, que se perpetua no ideário juvenil por meio da banalização da violência extrema, contribuindo desta forma para incrementar as taxas de homicídio juvenil.

Este aspecto da violência é muito bem colocada por Souza (2008), quando ele se refere aos “chefetes do tráfico de varejo”, os quais trabalham para os chefões do tráfico, aqueles que nunca aparecem, que nunca mostram a cara e que usam crianças e jovens pobres como peças descartáveis para os seus intentos de enriquecimento:

processos como o controle tirânico imposto pelo tráfico de drogas de varejo a um número crescente de espaços segregados evidenciam que, mesmo lá onde a autonomia individual e coletiva sempre foi extremamente restringida pelas circunstâncias da pobreza, da estigmatização e da opressão, a margem de manobra pode encolher ainda mais – e, desta feita, não por ação direta do Estado ou das classes dominantes, mas sim como decorrência de um processo imediatamente interno a esses espaços, ainda que o tráfico de varejo, em termos mediatos, não possa ser explicado sem a consideração dos atores que o financiam e controlam, e que remetem a outras escalas e outros espaços. De sua parte, também a auto-segregação e a decadência dos espaços públicos propiciam antes retrocessos que avanços em matéria de autonomia individual e coletiva (p.89).

As escolas localizadas nas periferias das grandes cidades sofrem influência direta do crescimento do narcotráfico no Brasil, quanto mais próxima a escola estiver da área de atuação dos traficantes e das “bocas de fumo”, maior será a penetração da violência nas escolas, que passam a ser vítimas de balas perdidas, de brigas entre gangues do tráfico, do comércio de drogas no interior e nas imediações da escola e da captação de alunos para o tráfico.

A transferência de valores éticos e morais para a supervalorização de bens materiais nas sociedades de consumo tem reforçado a banalização da violência, principalmente entre os mais jovens, parcela da população que mais tem sofrido com a perda de referenciais culturais e históricos, únicos elementos presentes na sociedade capazes de

reimprimir sentimentos humanos elementares, como a solidariedade e o respeito ao próximo (ARENDETT, 2005, 1993).

A escola tem em suas mãos a possibilidade de resgatar os referenciais culturais e históricos por meio da educação, mas tem fracassado neste aspecto, em razão de muitos problemas decorrentes de séculos de abandono do ensino público no Brasil.

O aumento de famílias monoparentais no Brasil, tendo a mulher como o principal arrimo e outras combinações familiares, que têm, por exemplo, os idosos como os principais mantenedores, com suas pequenas aposentadorias para sustentar filhos e netos, são aspectos que têm dado a sociedade brasileira um novo perfil, diferente do tradicional, que era composto majoritariamente por famílias nucleares. O novo perfil das famílias brasileiras implica em menores rendas familiares e maior tempo de ausência da mãe junto aos filhos (KAZTMAN E FILGUEIRA, 2006).

A carência de creches, de escolas infantis, de atividades extraclasse e de escolas em período integral para a população infanto-juvenil, faz com que grande parte das crianças e adolescentes brasileiros passem a infância e a adolescência desprovidos de cuidados maternos e do Estado.

Portanto, a violência de que hoje o Brasil é vítima é decorrente de uma série de fatores, como os anteriormente comentados, e a tese que defende a pobreza como a principal responsável pela violência está descartada, uma vez que a população mais humilde é composta por pessoas majoritariamente honestas e trabalhadoras. Segundo a antropóloga Alba Zaluar, Coordenadora do NUPEVI (Núcleo de Pesquisa das Violências), ligado ao Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro:

“se a desigualdade explicasse a violência, todos os jovens pobres entrariam para o tráfico. Fizemos um levantamento na Cidade de Deus (conjunto habitacional favelizado na zona Oeste do Rio de Janeiro) e concluímos que apenas 2% da população de lá está envolvida com o crime. Se apenas a pobreza fosse passaporte para o crime, não haveria tantos pobres honestos. Melhor, não haveria tantos ricos criminosos” (ZALUAR, 2004).

A falta de políticas públicas e investimentos nas áreas mais empobrecidas, especialmente investimentos em educação, são fatores que têm contribuído para o aumento da

violência, o que não significa que os pobres são mais propensos à violência, mas sim que as condições de abandono por parte do Estado, nos bairros periféricos permitem a instalação e expansão de atividades criminais, transformando a população humilde mais em vítima, do que em atores praticantes de violência. Conforme abordado por Cano, que a população mais humilde é a que mais sofre com as formas mais cruéis de violência, enquanto que as classes médias e altas são vítimas principalmente de assaltos e furtos.

“Os dados mostram uma notável e inequívoca relação inversa entre o nível de vida, medido tanto em termos de características das pessoas como do próprio espaço onde elas moram, e a violência letal. São os moradores de áreas pobres e com escassos serviços urbanos os mais expostos a uma morte violenta, e vice-versa, são as classes sociais mais privilegiadas e que moram nos melhores lugares da cidade as mais protegidas desse tipo de violência”. Contrariamente aos homicídios, (...), são os moradores das áreas mais abastadas e com maior desenvolvimento urbano os que estão expostos a um maior risco de serem vítimas de roubos e furtos. A incidência desses delitos é especialmente elevada entre as pessoas do estrato social mais alto (1997, p.38).

Esta constatação “ajuda a demolir um preconceito típico da classe média, que se sente ‘acuada’ pela violência e ignora que nas periferias urbanas predominantemente ocupadas por pobres, longe de suas vistas, é onde a violência se faz sentir mais intensamente – perpetrada por ‘bandidos comuns’ mas, também, por grupos de extermínio e esquadrões da morte” (SOUZA, 2008:53). Na geografia da violência os espaços urbanos sofrem gradações de risco, espaciais e temporais. O risco não se apresenta com a mesma intensidade em todos os locais e momentos. O mesmo ocorre em relação a violência nas escolas. Escolas localizadas em locais com maiores índices de violência possuem maior probabilidade de serem vítimas de atos de violência vindos do exterior da escola.

A banalização da violência decorrente da perda de valores subjetivos (ARENDR, 2000), atrelado ao aumento do tráfico e consumo de drogas, que por sua vez se retroalimenta da precariedade dos territórios ocupados pelo tráfico no Brasil, mais o novo perfil das famílias brasileiras, que aos poucos deixa de ser majoritariamente nuclear, gerando mais empobrecimento e mais abandono da infância e adolescência e a existência de um sistema jurídico incompatível com as instituições de segurança e sócio-educativas arcaicas, têm sido os ingredientes para o aumento da violência em terras brasileiras.

## 2.2. – Dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde - (SIM)

Segundo o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES), as mortes no Brasil, provocadas por causas externas, respondem pela terceira posição das causas de mortalidade no país. Os dados regionais mostram um cenário preocupante: as causas externas são a segunda maior causa em três das cinco regiões do país – Norte, Centro-Oeste e Nordeste. No sudeste e no Sul, as causas externas ocupam o terceiro lugar.

Embora estudos do Ministério da Saúde já tenham apontado redução na tendência de mortes por homicídios, principal causa dentro do grupo das externas, essa mortalidade se mantém em patamar elevado, principalmente entre homens jovens, de baixa escolaridade e negros.

Entre as causas específicas desse grupo (causas externas), os homicídios correspondem à primeira causa no grupo e à terceira no total de óbitos do país. Outra causa importante nesse grupo é o acidente de transporte terrestre, constituindo a sétima causa no total de óbitos do país.

De acordo com o Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM), dados de 2005, o quadro geral da mortalidade no Brasil se comporta dentro dos seguintes aspectos:

- O homem morre prematuramente. O risco do homem morrer é de 40% maior que a mulher.
- 32% da população da Região Norte morre antes de 70 anos enquanto na Região Sul esse percentual é de 45,2%.
- Os derrames, o infarto do miocárdio, os homicídios e o diabetes são as principais causas de morte na população brasileira.
- Nos homens, os homicídios e as mortes causadas pelo trânsito ocupam a terceira e quarta causa de morte da população. A cirrose hepática ocupa a oitava causa.
- Nas mulheres, as violências não estão entre as dez causas e o câncer de mama ocupa a nona causa de morte.

Em relação à Violência o relatório do SIM, destaca os seguintes aspectos:

O maior risco de morte por homicídio está concentrado nos homens, adolescentes e adultos jovens, negros e residentes em grandes centros urbanos.

Por meio do Quadro 4 (p.43), percebe-se que a causa de agressões (homicídios) ocupa o terceiro tipo de causa de morte na população masculina no Brasil, e quando analisado por faixa etária, fica claro o aumento de homicídios na população juvenil, conforme Gráfico 1.

O Gráfico 1 (p.44) não deixa dúvidas em relação ao aumento da violência por homicídios entre a população juvenil. É impressionante o aumento da taxa a partir da faixa etária de 15 anos, acentuando-se a partir dos 20 anos de idade. A faixa etária de 15 a 19 abriga jovens em idade escolar, os quais deveriam estar cursando o ensino médio.

**Quadro 4** – Taxa das principais dez causas de óbito para o sexo masculino. Brasil, 2005.

<b>Ordem</b>	<b>Causas</b>	<b>Número de óbitos</b>	<b>Taxa bruta de mortalidade (óbitos/100.000 hab.)</b>	<b>%</b>
	Total de óbitos	582.311		
	Causas mal definidas	58.551	64,6	10,1
	Total de óbitos por causas definidas	523.760	577,6	100
<b>1</b>	Doenças isquêmicas do coração	49.128	54,2	9,4
<b>2</b>	Doenças cerebrovasculares	45.180	49,8	8,6
<b>3</b>	<b>Agressões (homicídios)</b>	<b>43.665</b>	<b>48,2</b>	<b>8,3</b>
<b>4</b>	Acidentes de transporte terrestre	29.294	32,3	5,6
<b>5</b>	Doenças crônicas das vias respiratórias inferiores	21.738	24,0	4,2
<b>6</b>	Influenza e pneumonia	18.390	20,3	3,5
<b>7</b>	Diabetes melittus	17.504	19,3	3,3
<b>8</b>	Cirrose e outras doenças do fígado	17.694	19,5	3,4
<b>9</b>	Certas afecções originadas no período perinatal	17.001	18,8	3,2
<b>10</b>	Doenças hipertensivas	15.827	17,5	3,0

Fonte: Dados do SUS, Ministério da Saúde.

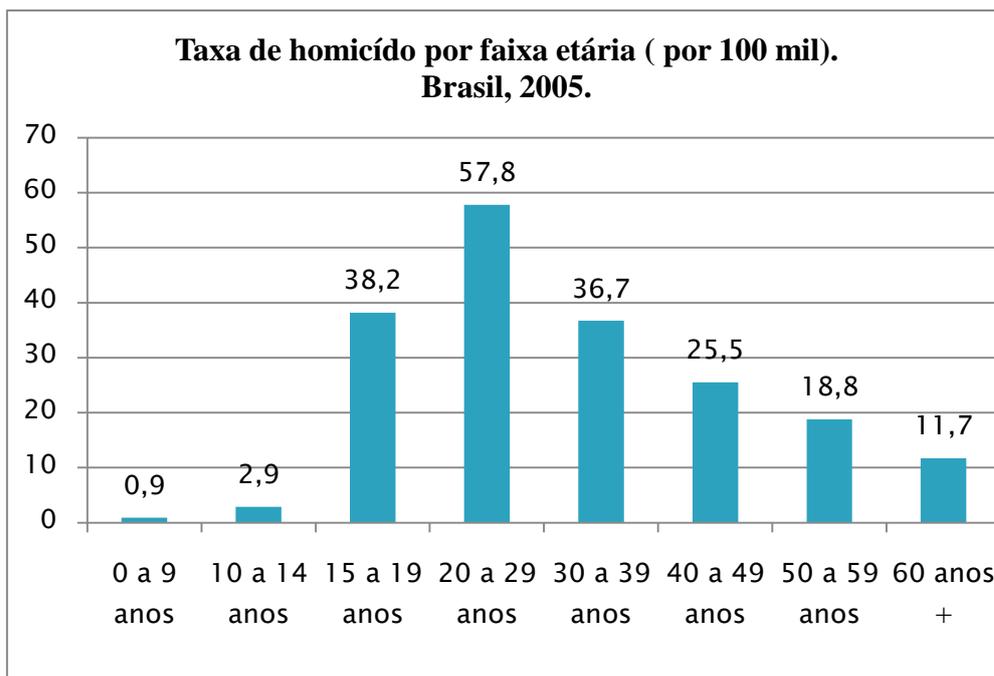
Entre 1980 e 2000, no Brasil, foram vítimas de homicídios 598.367 pessoas; dois terços delas (369.101) na década de 1990. Naqueles mesmos 20 anos, o Brasil registrou mais de 2 milhões de mortes por causas externas e 82% delas foram de homens. Enquanto nos anos

80 os acidentes de trânsito eram a principal causa externa dos óbitos masculinos, na década de 90, os homicídios assumiram a liderança.

Entre 1980 e 2000, a taxa de mortalidade por homicídios para ambos os sexos no Brasil aumentou 130% (de 11,7 para 27 por 100 mil habitantes). As taxas mais altas, também por 100 mil habitantes, eram de PE (54), RJ (51), ES (46) e SP (42). De 1980 a 2000, as taxas masculinas de mortalidade por homicídios saltaram de 21,2 para 49,7.

Entre 1991 e 2000, no Brasil, aumentaram em 95% as taxas de mortalidade por homicídios com uso de armas de fogo, entre homens de 15 a 24 anos. Em 2000, as maiores taxas eram de RJ(182), PE (180), ES (122), SP (115) e DF (113). Em números absolutos, em 1991, foram vítimas de homicídio 5.220 homens nessa faixa de idade, com uso de armas de fogo, e outros 12.233 foram mortos da mesma forma, em 2000.

**Gráfico 1 – Taxa de homicídio por faixa etária (por 100 mil). Brasil, 2005.**



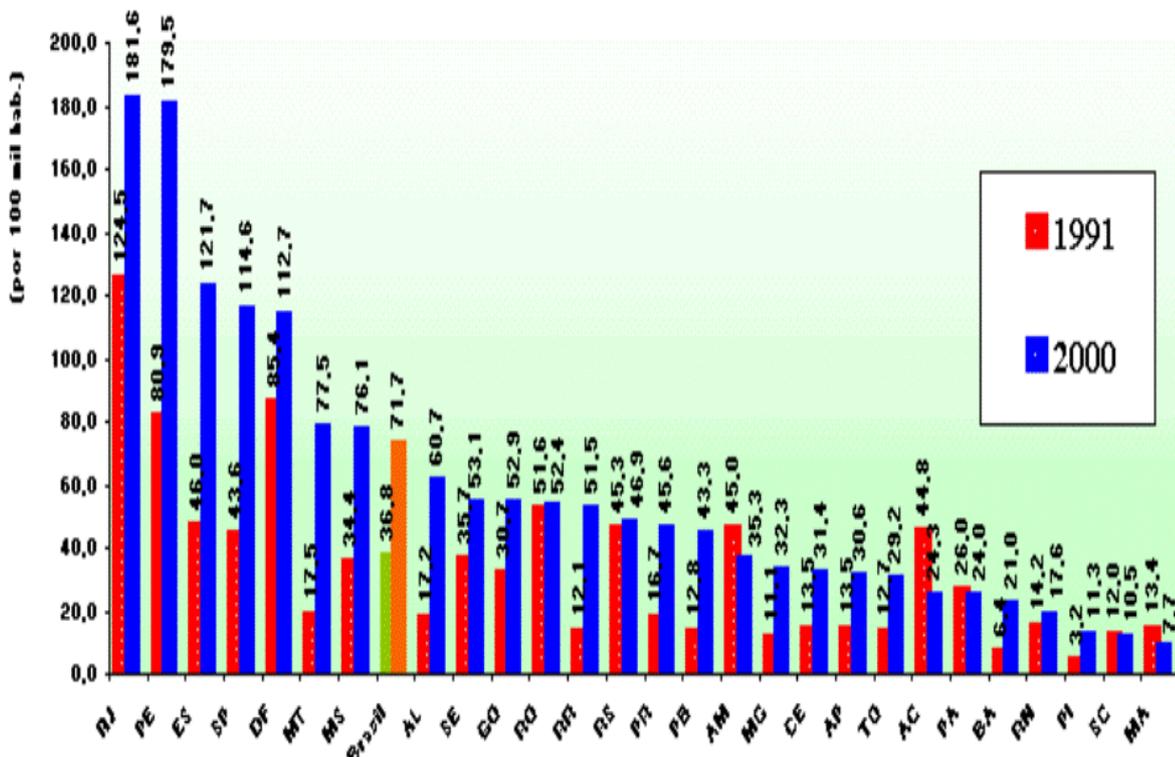
Fonte: Database do SIM, Ministério da Saúde.

Os dados a respeito do número de homicídios no Brasil nos últimos anos, não deixam dúvidas em relação ao aumento da violência em praticamente todo o território nacional, acrescentando que o último relatório Mapa da Violência (2008) registrou um significativo aumento de homicídio juvenil nas pequenas e médias cidades, deixando de ser um fenômeno típico dos grandes centros metropolitanos.

Os dados mostram que o fenômeno da violência no Brasil vem adquirindo novas características, em que os homens jovens são as principais vítimas e as causas para a maioria dos crimes envolvendo jovens tem sido por motivo banal ou fútil, ou por excesso de machismo, a que os antropólogos têm chamado de "etos da hipermasculinidade", que leva alguns jovens do sexo masculino a se arrisarem no tráfico de drogas em busca do reconhecimento por meio da imposição do medo.

"É preciso fazer políticas públicas mais eficientes e focadas nos jovens que estão nessa fase difícil da adolescência, para que eles possam construir uma imagem civilizada de homem, que tenha orgulho de conter a sua violência e respeitar o adversário, competindo segundo as regras estabelecidas" (ZALUAR, 2004).

**Gráfico 2 – Taxa de mortalidade (por 100 mil hab.) por homicídio por armas de fogo em jovens do sexo masculino de 15 a 24 anos de idade - Brasil e unidades da Federação - 1991 – 2000.**



Fonte: Datasus. Estatísticas Vitais: mortalidade geral, 2004.

A escola tem muito a contribuir na construção dessa imagem do homem civilizado, a partir da apropriação dos capitais sociais e humanos presentes na sociedade. Os jovens que têm feito parte das estatísticas de vitimização juvenil deveriam estar na escola ou saíram dela muito recentemente, mostrando que a escola tem feito pouco para diminuir a situação de vulnerabilidade social em que se encontram. A escola tem sido limitada no seu

papel de mostrar aos jovens outras possibilidades, outros valores, mais saudáveis e civilizados.

Os jovens de origem humilde, à medida que vão saindo da infância e entrando na adolescência, começam a fazer uma leitura do mundo e percebem que são discriminados, que são espacialmente segregados, obrigados a viver em bairros de periferia, lugares degradados, mal cuidados em relação ao centro. Começam a perceber que não recebem o mesmo tratamento dos meninos moradores dos bairros nobres, a partir daí criam uma identidade que os diferencia das classes médias e ricas. Essa identidade é que irá lhes dar suporte para suportar a tristeza de saber que se é excluído; que se é diferente e que a sua vida tem grandes probabilidades de vir a ser marcada por perdas e fracassos. Essa tomada de consciência de si, de quem sou eu, qual é a posição que eu ocupo na sociedade, se dá de forma distorcida. Porque o jovem simplesmente não aceita perder e estar por baixo. Então, perceber que é pobre e que se é excluído, é muito duro, é algo muito difícil de ser assimilado. A assimilação vai acontecendo aos poucos e sempre recheada de fantasias e manifestações de “hipermasculinidade”, do tipo: “eu posso ter tudo que um filhinho de papai tem, porque sou esperto e vou até as últimas conseqüências para me dar bem”. “Não tenho medo da polícia, sou de menor, não podem fazer nada comigo. Se for detido, fico lá poucos dias”(falas ditas por alunos do ensino fundamental de escolas das periferias de Brasília).

A violência juvenil a que estamos assistindo é de jovens pobres matando outros jovens pobres. Não é uma luta de classes, não é uma forma de manifestação contra o sistema sócioeconômico, mas é o próprio sistema que alimenta toda essa violência. De certa forma todo o conjunto da sociedade tem contribuído para a produção e reprodução da violência que estamos assistindo.

Nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo onde a guerra do tráfico é mais intensa, são as classes média e alta as principais consumidoras de drogas ilícitas<sup>9</sup> (NERI, 2007), se não houvesse compradores não haveria o tráfico.

O último censo da Fundação Casa de São Paulo (ex-Febem) realizado em 2009, mostrou que o perfil do adolescente infrator mudou, existem mais adolescentes da classe média cumprindo medidas socioeducativas, do que das classes populares, sobretudo por envolvimento com o tráfico de drogas. O último censo realizado na Fundação, de 2006, já

---

<sup>9</sup> Conforme pesquisa publicada pela Fundação Getúlio Vargas, por Marcelo Côrtes Neri, no Brasil, 72,54% da população que consome drogas pertence às classes A e B.

indicava que 28% dos infratores eram originários da classe média. Segundo Berenice Giannella, presidente da Fundação: “O pai e a mãe trabalham e os filhos, muitas vezes, se envolvem com o tráfico ou com o roubo porque querem ter acesso a determinados bens, como a moto e o tênis de marca” (NASSIF, 2009)<sup>10</sup>.

Essa mudança no perfil do adolescente infrator denota a inversão dos valores subjetivos nesta faixa etária, em que a busca por bens de consumo de alto valor econômico passa a ser mais importante do que os valores de honestidade, solidariedade e bondade, conforme retratado por Arendt (2005).

### 2.3. – Violência escolar no Brasil

Ao longo da história da educação no Brasil, pode-se perceber, por meio de relatos de escritores da literatura brasileira, como na autobiografia de Visconde de Taunay (SOUZA, C. 2008), por exemplo, relato de casos de agressões coletivas contra professores e seus bedéis, no renomado Colégio Pedro II, na metade do século dezenove.

Era comum a violência praticada pelos mestres contra os seus alunos, em vários tipos de castigos, bastante cruéis, como o uso da palmatória, os beliscões, os puxões de orelha, o permanecer ajoelhado em grãos de feijão ou de milho, dentro de quartos escuros ou permanecer em pé, de braços abertos por um longo período de tempo ou até mesmo o ato de colocar orelhas de burro na cabeça dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Garcia e Silva (1999) analisam vários relatos presentes na literatura brasileira da violência que era praticada nas escolas, contra os alunos, a partir do conto de Machado de Assis, cujo título é “Conto de Escola”, de 1896; em Memórias Póstumas de Brás Cubas há uma fala saudosista do personagem principal, que demonstra um sentimento ambíguo em relação à palmatória, que ao mesmo tempo em que a rejeita, também vê nesta forma disciplinar tão severa, uma necessidade para a obtenção de uma formação de qualidade:

Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus Dias pueris, tu que foste o compelle intrare com que um velho mestre, Ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe e o Mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem Me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas Ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de

---

<sup>10</sup> Blog de Luis Nassif, matéria de Marcos Doniseti: “A classe média vai à Febem”, 12/10/2009. Disponível no blog: <<http://colunistas.ig.com.br/luisnassif>> Acesso em: 10/11/2009, às 17 horas.

1814, tão superior à Espada de Napoleão (MACHADO DE ASSIS, 1959, p.432).

Gilberto Freyre faz o seguinte comentário a respeito da educação no Brasil Colonial:

E felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos de padres, frades, professores pecuniários, mestres régios, estes uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força de vara e palmatória que os antigos, nossos avós e bisavós, aprenderam Latim e Gramática; Doutrina e História Sagrada (FREYRE, 1987, p. 417).

A violência escolar no Brasil não é, portanto, recente, vem desde os seus primórdios, o que mudou são as várias formas desta violência se manifestar, se outrora, os castigos disciplinares eram institucionalizados e por muitos pais bem aceitos, nos dias atuais, os castigos contra alunos foram totalmente abolidos. Atualmente, qualquer tipo de agressão contra alunos, seja físico ou verbal é considerado crime de agressão. O que se observa com frequência contra os alunos nas escolas brasileiras são as microviolências e a violência institucional. Graças ao processo de democratização da sociedade, a legislação que protege a criança e o adolescente vem evoluindo e cada vez mais os mais novos gozam de proteção e cuidados, ao menos na letra da lei.

Se por um lado as crianças e os adolescentes estão resguardados pela legislação, principalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, professores e demais servidores das escolas, os adultos, têm ficado cada vez mais a mercê dos insultos e incivildades praticadas pelos alunos.

Infelizmente, no Brasil, as pesquisas a respeito da violência escolar carecem de dados estatísticos, o que tem impossibilitado qualquer tese conclusiva a respeito do assunto. Até mesmo a afirmação de que a violência nas escolas tem aumentado, não passa de hipótese, uma vez que não há um banco de dados nacional para que seja possível construir uma série histórica. No entanto, os poucos diagnósticos realizados revelam que as unidades de ensino não vivem um quadro de violência generalizada, como a mídia tem disseminado. De acordo com uma pesquisa desenvolvida com a comunidade escolar de São Paulo, pelo Instituto

Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquentes – Ilanud, em 2000, foi diagnosticado que comportamentos como ir à escola portando arma de fogo são bastante raros entre os estudantes paulistas.

A pesquisa registrou que de modo geral, observa-se que as modalidades mais frequentes de vitimização são o furto de objetos de pequeno valor dentro da escola (48,1% dos alunos), ameaça de agressão (36,5%), pertences danificados (33,1%) e agressão física por colega (4,6%). As violações auto-assumidas (self reported offenses) incidiriam sobre 25,4% dos alunos que afirmaram de alguma forma ter depredado a escola, 1,9% declarou ter levado armas de fogo e 8,9% armas brancas à escola (ILANUD, 2000, apud GONÇALVES E SPÓSITO, 2001).

A pesquisa ainda revelou que durante o ano de 1999, no Estado de São Paulo, foram noticiados pela imprensa 24 homicídios em escolas. Considerando que as escolas públicas estaduais paulistas abrigam mais de 6 milhões de estudantes, tem-se uma taxa de homicídios de 0,4 por 100 mil alunos, bem inferior aos 25 homicídios por 100 mil observados no país. As mortes em escolas serão ainda mais raras, do ponto de vista do risco estatístico, se for incluído no cômputo os alunos da rede privada e das escolas municipais. “Independentemente de sua pequena proporção, o temor que estas mortes provocam entre escolares e seus familiares é bastante real. A ideia transmitida pela série de reportagens sobre violência na escola é de que o risco de morte é alto e generalizado!” (ILANUD, apud GONÇALVES E SPÓSITO, 2001).

“Desta forma, os problemas de violência na escola são vistos mais como questão de segurança e, portanto, passíveis de intervenção policial. Medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia” (GONÇALVES E SPÓSITO, 2001, p.114).

Uma das pesquisas mais completas a respeito do tema da violência escolar foi elaborado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, em 1999, sob a coordenação do professor Wanderley Codo. A pesquisa abordou as condições de trabalho de 52 mil professores de instituições educacionais públicas, espalhadas por todo o território nacional. A pesquisa revelou que as depredações, os furtos ou os roubos e as agressões entre os alunos e de alunos contra os professores são as formas de violência mais comuns nas escolas públicas brasileiras.

Segundo o mesmo estudo, as escolas com mais de 2.200 alunos são as mais suscetíveis às violências, principalmente as localizadas nas capitais. A intensidade de atos violentos no interior das instituições escolares varia entre os estados brasileiros, sendo que o Distrito Federal apresentou os mais altos índices com 58,6% de casos de agressão entre alunos; o Estado de Goiás apresentou os mais baixos índices, com apenas 8,5% dos casos pesquisados. Em relação às agressões contra professores dentro das escolas, o estudo mostrou que o Estado de Mato Grosso apresentou o maior índice, com 33% dos casos, e surpreendentemente, o Estado do Rio de Janeiro apresentou o menor percentual, com 1,2% dos casos (BATISTA, EL-MOOR, apud ibidem, p. 103).

Em relação aos dados a respeito de vandalismo, furtos e roubos, a pesquisa revelou que todas as regiões do país apresentaram índices elevados. Na Região Norte, o maior índice esteve localizado no Estado do Acre, com 71,4% de declarações; na região Nordeste os índices mais altos localizam-se em Pernambuco, com 73,9%; na região Centro-oeste, Mato Grosso, com 63,4%; na região Sudeste, o estado com maiores índices é o Espírito Santo, com 68% e, finalmente, na região Sul, Santa Catarina apresenta os maiores índices, com 65%. A pesquisa também mostrou que há correlação entre a segurança externa e a diminuição de atos de vandalismo e depredação (BATISTA, EL-MOOR, 1999, p. 151).

Um outro estudo, igualmente realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, buscou examinar as relações entre a qualidade do ensino e a escola, traçando um paralelo entre as instituições públicas e privadas e entre os ensino médio e o fundamental (CODO, MENEZES, 2001). O estudo revelou que os atos de violência (grave e não grave) atingindo alunos, professores e funcionários foram bastante diferenciados entre as duas redes e quanto ao nível de escolaridade: para a 4ª série na rede pública a frequência foi de 14,5%, e na particular, 2,4%; nas oitavas séries os índices são mais altos sobretudo na rede pública, alcançando 24,3%, e nas escolas particulares, 2,6%; na 3ª série do ensino médio as escolas públicas registram 23,1% de ocorrências e as privadas apenas 3,2%. Os registros de depredações, furtos e roubos (grave e sem gravidade) também indicam maior intensidade nas escolas públicas, nas quartas séries compreendem 26,4% das respostas no ensino público e 7,8% na particular, nas oitavas séries, 37,4% e 7,3%, e nas terceiras, 39,7% e 8,7%, respectivamente (Quadros 5 e 6, p.53).

Os dados relacionados à natureza dos estabelecimentos de ensino, se público ou privado, impressionam pela grande discrepância entre eles. Os percentuais relacionados às escolas privadas são muito inferiores aos das escolas públicas, explicitando que o problema da violência escolar no Brasil é algo próprio do sistema público de ensino. A solução, então, estaria em implementar no sistema público o mesmo modelo do sistema educacional particular?

Dentro da abordagem dos ativos presentes na estrutura de oportunidades, que são os capitais humanos, sociais e físicos, pode-se inferir, em relação às escolas privadas, que, ao menos visivelmente, os capitais físicos, em termos de instalações e materiais diversos, são superiores em quantidade e qualidade aos das escolas públicas. No quesito capital humano, tanto os professores das escolas públicas, como das particulares têm tido uma formação deficiente, pois de acordo com as avaliações do MEC, os professores formados em estabelecimentos privados apresentaram as menores notas, e esses profissionais compreendem 70% do total de professores no país. Do total de 2.647.414 professores de ensino médio e fundamental, no Brasil, 2.119.923 lecionam em escolas públicas e 527.491 na rede privada. O que fica evidente é que a área pública é a maior empregadora, mas acaba recrutando profissionais em larga escala formados pela rede privada (MACHADO, 2008). No caso de hipoteticamente se relacionar os melhores salários com qualidade profissional, as escolas públicas teriam os melhores profissionais, uma vez que possuem média salarial mais elevada do que os de ensino privado, conforme dados do Pnad/IBGE de 2006 (RICCI, 2009) <sup>11</sup>.

A respeito do capital social, as escolas privadas não se caracterizam por oferecerem atividades extraclasse ou extracurriculares e nem projetos que envolvam a comunidade, como a família, por exemplo. O foco pedagógico dessas escolas tem sido prioritariamente a transmissão dos conteúdos curriculares, visando o acesso ao ensino superior.

Um fator presente nas escolas privadas é o aparato de segurança, geralmente essas escolas possuem um contingente de ‘bedéis’ e seguranças, prontos para dissipar qualquer foco de briga ou qualquer outro tipo de atitude indesejada. Os territórios representados pelas instituições de ensino particular, em razão de serem propriedades privadas, têm os seus

---

<sup>11</sup> De acordo com pesquisa patrocinada pela UNESCO, dos 2.803.761 professores brasileiros (2,1 milhões somente na educação básica), metade ganha menos de R\$ 720,00. O salário mediano para o ensino médio é de R\$ 1.300,00 nas públicas e de R\$1.000,00 nas privadas. No ensino fundamental, a média é de R\$ 745,00 nas públicas e de R\$ 400,00 nas particulares. Disponível em: [rudaricci.blogspot.com](http://rudaricci.blogspot.com). Acesso em: 4/10/2009.

conflitos contidos pela direção, que não hesitam em eliminar aqueles que não se adaptam aos padrões da escola, algo inviável nas instituições públicas. Os conflitos nas instituições privadas são desta forma contidos, não que não existam, mas são reprimidos.

O modelo das instituições de ensino privado tem funcionado, pelo menos aparentemente, principalmente no que diz respeito à violência dura, o que não significa que não tenha os outros tipos de violência, como a institucional e as microviolências.

Voltando ao foco principal desta dissertação, que é o de compreender a vulnerabilidade e a resiliência nos espaços escolares, entende-se que no caso das instituições privadas, o que existe não é a resiliência propriamente, pois a resiliência é uma característica que é construída no dia a dia, a partir da apropriação dos capitais físicos, humanos e sociais, uma capacidade de resposta positiva diante do risco, fazendo com que a vulnerabilidade diante da violência seja menor. Mas o que se percebe é a contenção da violência por meio da repressão, em territórios pouco democráticos.

Como o que se busca é um modelo que tenha as condições ideais para o desenvolvimento da resiliência, em espaços democráticos, como as escolas públicas têm condições de ser, o modelo do setor educacional privado, não seria o ideal.

Ainda em relação à pesquisa do Laboratório de Pesquisa do Trabalho da UnB, as últimas séries do ensino fundamental e médio, as oitavas e terceiros anos, respectivamente, abrigam alunos com idades que variam entre 13 a 18 anos, em média, enquanto que as quartas séries atendem a alunos em faixas etárias bem inferiores, com idades que variam de 10 a 12 anos, são crianças ou pré-adolescentes, enquanto que os primeiros já são adolescentes ou jovens. De acordo com os dados apresentados, as crianças se envolvem menos com atos violentos, com a ressalva de que os índices referentes às escolas públicas, para as quartas séries, são bastante preocupantes.

As tabelas 5 e 6, abaixo, permitem uma melhor visualização dos dados da pesquisa do Laboratório de Psicologia da UnB:

**Quadro 5 - Atos de violência (grave e não-grave) envolvendo alunos, professores e funcionários.**

<b>Instituição</b>	<b>4ª Série do Ensino Fundamental</b>	<b>8ª Série do Ensino Fundamental</b>	<b>3º Ano do Ensino Médio</b>
<b>Pública</b>	<b>14,5 %</b>	<b>24,3 %</b>	<b>23,1 %</b>
<b>Privada</b>	<b>2,4 %</b>	<b>2,6 %</b>	<b>3,2 %</b>

Fonte: Pesquisa do Laboratório de Psicologia do Trabalho, UnB/2001. Organizado por Mendes, 2009.

**Quadro 6 – Depredações, furtos e roubos (grave e sem gravidade).**

<b>Instituição</b>	<b>4ª Série do Ensino Fundamental</b>	<b>8ª Série do Ensino Fundamental</b>	<b>3º Ano do Ensino Médio</b>
<b>Pública</b>	<b>26,4 %</b>	<b>37,4 %</b>	<b>39,7 %</b>
<b>Privada</b>	<b>7,8 %</b>	<b>7,3 %</b>	<b>8,7 %</b>

Fonte: Pesquisa do Laboratório de Psicologia do Trabalho, UnB/2001. Organizado por Mendes, 2009.

#### **2.4. – Iniciativas governamentais visando à diminuição da violência escolar**

De acordo com Gonçalves e Spósito (2002) a iniciativa de induzir políticas para reduzir a violência nas escolas, não partiu do Ministério da Educação, e sim do Ministério da Justiça, em razão do aumento dos índices de vitimização juvenil no Brasil, na década de 1990. Uma das primeiras medidas adotadas foi a criação de uma comissão com especialistas para implementar medidas de combate à violência nas escolas, contando com o apoio de algumas instituições de pesquisa e organizações não governamentais. Como resultado do trabalho desta comissão, nasceu, no ano 2000, o programa Paz nas Escolas, o qual foi implementado em 14 estados brasileiros. O programa tinha como objetivos principais: primeiro, realizar campanhas visando o desarmamento da população; segundo, apoiar na formação e treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos; e terceiro, desenvolver ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e ética. O programa capacitou 5.656 professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, com especial ênfase nos temas transversais, Ética e Cidadania. Por meio de convênio com organizações não governamentais especializadas, foram realizadas palestras e cursos de formação em direitos humanos para 2.914 policiais, que atuam na segurança de escolas. Foram ainda desenvolvidas ações de estímulo à criação de grêmios estudantis, para tratar de questões de interesse dos jovens, especialmente daquelas relativas à violência nas escolas.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990 diversos projetos e programas foram implementados em várias escolas estaduais e municipais visando à redução da violência escolar. O Estado de São Paulo implementou projetos visando envolver a comunidade com atividades nos finais de semana, procurando ocupar o espaço da escola nos dias ociosos. Em algumas escolas as iniciativas adotadas foram bastante positivas, gerando de fato a diminuição da violência escolar. Em outras, as medidas não funcionaram por falta de recursos humanos

para trabalharem nos finais de semana e em razão da intensificação do desgaste na infraestrutura dos prédios escolares e a falta de reposição de materiais.

No plano municipal, na administração Luiza Erundina (1989/1992), foi lançado o projeto “Pela vida, não à violência”. “Por intermédio da criação de um grupo de profissionais, as formas de atuação foram variadas: atendimento a situações críticas mediante solicitação das escolas, formação permanente de profissionais que atuariam em instâncias intermediárias da burocracia educacional municipal, bem como desenvolvimento de ações preventivas em unidades escolares. Além da execução de um programa de formação de pessoal operacional lotado nas escolas, iniciado com os vigias. O grupo estimulou a interação dos alunos com grupos de “rappers” que desenvolveram o Projeto RAP nas escolas, destinado a discutir o racismo e a violência nos estabelecimentos públicos municipais da periferia” (GONÇALVES e SPÓSITO, 2001, p.114).

A cidade de Porto Alegre também desenvolveu projetos inovadores com o objetivo de reduzir a violência nas escolas. No ano de 2000, o prefeito, Raul Pont, sancionou por meio de dispositivo legal o Programa de Prevenção à Violência nas escolas municipais, que previa a criação de Fórum Municipal integrado por representantes de vários organismos: as várias secretarias municipais afetas aos objetivos do programa, o Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e associações da sociedade civil como a Ordem dos Advogados do Brasil. Este fórum além de discutir o tema da violência escolar, promovia uma série de eventos e projetos culturais e propiciava as condições para o debate de vários outros assuntos de interesse da comunidade escolar (ibidem, 2001).

No caso de Belo Horizonte, várias iniciativas foram tomadas pela polícia Militar, que segundo Gonçalves e Spósito (2001), não foram medidas restritivas, não se limitavam a adotar um policiamento ostensivo, mas tinham um caráter preventivo. Como por exemplo, a iniciativa de estabelecerem um convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais/Departamento de Sociologia e Faculdade de Educação, a partir daí passaram a produzir pesquisa e a capacitar os seus efetivos, por meio de cursos de especialização e pós-graduação.

O fato do setor de segurança ter saído à frente na adoção de medidas preventivas não significa que os setores educacionais não tenham reagido. Em 1998, os professores publicaram uma carta aberta com várias medidas, que deveriam ser adotadas para se ter uma escola segura, tendo como foco principal o combate às drogas e à delinquência infantil e

juvenil, pois havia o entendimento de que não há como se produzir política de combate à violência escolar sem, ao mesmo tempo, produzir políticas de combate a delinquência.

Há inúmeros exemplos de iniciativas, através de projetos e programas, visando diminuir a violência escolar, entretanto, o que se percebe é que tais medidas impostas de cima para baixo, ao serem introduzidas no conjunto dos estabelecimentos de ensino, elas se revelam ineficientes. Por essa razão, administrações mais democráticas têm incentivado a adesão voluntária e a formulação de projetos que nasçam no interior das unidades de ensino, contudo as dificuldades são inúmeras e aonde as iniciativas prosperaram, observa-se que houve um esforço pessoal por parte de alguns indivíduos, ao invés de serem atitudes tomadas pelo corpo administrativo ou docente.

Ainda segundo Gonçalves e Spósito (2001), a tendência que foi se delineando, ao longo da década de 1990, na maior parte das metrópoles brasileiras, foi o aumento do policiamento, tratando a questão da violência escolar como questão de segurança pública e não como um problema pedagógico.

Entende-se, neste trabalho, que a violência escolar é fruto da violência presente na sociedade brasileira, considerada uma das mais violentas do mundo (Dados do WHOSIS, p.39). Contudo, a violência escolar é diferente da violência criminal. No ambiente escolar predominam as microviolências, que se manifestam em forma de bullying, incivildades, violência anômica, banal ou indisciplinas diversas e a violência institucional ou estrutural, que se manifesta pela omissão do Estado, em relação aos reduzidos investimentos para o setor educacional, permitindo o sucateamento da estrutura física das escolas, a má formação de professores e a defasagem salarial dos mesmos. Porém, as microviolências e a violência institucional estão na base do desenvolvimento da violência dura.

O desenvolvimento da resiliência no espaço escolar, o qual é gestado a partir da apropriação dos ativos presentes na estrutura de oportunidades da escola e da comunidade, na qual encontra-se inserida, seria capaz de transformar o espaço escolar em um território menos vulnerável a todas as formas de violência próprias deste espaço, para tanto, é imprescindível um pacto social com todos os atores e agentes envolvidos.

## CAPÍTULO 3

### **A precariedade da estrutura de oportunidades no Sistema Educacional Brasileiro**

#### **3.1. – Breve história da educação no Brasil**

A educação no Brasil, a princípio, foi organizada e ministrada pelos padres jesuítas que desembarcaram nas praias brasileiras ainda em 1549, no mesmo navio que trazia o governador geral Tomé de Sousa, que por sua iniciativa fez questão de trazer consigo seis membros da Companhia de Jesus, foram eles: os padres Leonardo Nunes, Antônio Pires, João de Azpilcueta Navarro, os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome e como chefe da missão religiosa o padre Manuel da Nóbrega.

A principal tarefa que caberia aos padres jesuítas era a evangelização dos “gentios”, conforme recomendação de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel I, em carta datada de 1º de Maio de 1500, “a de que se lançasse entre o gentio a fé cristã” (NISKIER, 1996).

Quinze dias após a fundação da cidade de Salvador já funcionava uma “escola de ler e escrever”, conforme relata o padre Manuel da Nóbrega ao seu superior, em Portugal, padre Simão Rodrigues de Azevedo:

O irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever. Parece-me bom modo este por trazer os índios desta terra, os quais têm grandes desejos de aprender, e, perguntados se querem, mostram grandes desejos. Já um dos Principais deles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado e em dois dias soube o A,B,C todo, e o ensinamos a benzer, tomado tudo com grandes desejos (ibidem, p.44).

Os padres, por sua vez, não poupavam esforços para aprender, com a maior rapidez possível, a língua do “gentio” (ibidem, 1996).

Esses primeiros colégios eram mantidos com sacrifício, com a ajuda dos índios e de alguns colonos prestativos. Os próprios padres trabalhavam na construção das escolas e plantavam cultura de subsistência. Livros e cadernos eram raríssimos na colônia. Somente em

1564 conseguiram auxílio oficial para manter a escola da Bahia, que foi o primeiro colégio oficial do Brasil.

Segundo José Veríssimo:

por dois séculos os jesuítas criaram e mantiveram quase que exclusivamente o ensino público no Brasil (...) vê-se que a mesma instrução não foi tão escassa quanto em geral se supõe. De fato, naquele período aquilo que em geral e principalmente a todos preocupava mais era a ambição de enriquecer. E por isso não havia oportunidade para cuidar-se da instrução (NISKIER, 1996, p.52).

Os colonos se opunham a tudo que era contrário aos seus planos de rápido enriquecimento, o que dificultava sobremaneira a ação dos Jesuítas. O padre Manuel da Nóbrega foi bem claro em relação a isto em suas cartas:

De quantos de lá vieram nenhum tem amor a esta terra, todos querem fazer em seu proveito, ainda que seja à custa da terra, porque esperam de se ir. Não querem bem à terra pois têm sua afeição em Portugal nem trabalham tanto para favorecer como por se aproveitarem de qualquer maneira que puderem ( NISKIER, P.69).

Segundo Niskier (1996), o pequeno contingente de seis padres jesuítas, vindos com Tomé de Sousa, conseguiu realizar a surpreendente tarefa de evangelizar, em poucos anos, várias localidades da vasta costa brasileira.

Em 1550 o pequeno núcleo missionário foi reforçado com mais quatro missionários e sete meninos órfãos trazidos do Colégio de Meninos Órfãos de Lisboa. Com esse reforço o Padre Manuel da Nóbrega decidiu fundar na Bahia, o Colégio dos Meninos de Jesus.

Apesar de inúmeras críticas ao trabalho dos jesuítas, tudo o que existiu em termos de educação no Brasil, desde o século XVI até o ano de 1759, quando da expulsão da ordem, pelo Marquês de Pombal, foi mérito dos inicianos. Como consequência direta de sua expulsão, houve o fechamento imediato de 25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários, juntamente com várias bibliotecas e acervos literários riquíssimos que se perderam. Conforme pode ser conferido pelo relato do historiador Brás do Amaral, em nota ao livro de Santos Vilhena, referindo-se à biblioteca da Catedral de Salvador, antiga igreja dos jesuítas:

A sala da biblioteca daqueles padres existe afortunadamente ainda na Catedral; é magnífica e revela que eles conservavam os seus livros em um luxuoso aposento, mas as obras todas se perderam, desviadas por mãos criminosas, provavelmente por descuido dos depositários aos

quais foram confiados os bens da Ordem, após a expulsão dos jesuítas (NISKIER, 1996, p. 83).

A principal crítica que é feita em relação à escola jesuítica está relacionada ao fato de que possuíam uma linha estritamente humanista, com a supervalorização do estudo de latim, gramática da língua portuguesa, filosofia e teologia e deixavam de lado o estudo das ciências exatas, o que segundo os críticos contribuiu para a formação de uma elite muito literária e intelectualizada, mas pouco prática. Reforçando a valorização das atividades intelectuais em detrimento do trabalho manual, braçal, conforme colocado por Aranha:

A influência mais marcante da educação jesuítica é, sem dúvida, a que exerceu na formação da burguesia e das classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente “clássica”, valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e a atividade manual.

Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exige nenhuma especialização profissional e cujo trabalho manual se acha a cargo de escravos, permite a formação desse tipo de elite intelectual, cujo saber universal e abstrato se acha mais voltado para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais” (1989, p. 125).

Conforme Freire:

Essa tradição de três séculos acentua o gosto pelo “anel de doutor”, a pose e o discurso empolado (...).

Daí a tendência para a oratória que ficou no brasileiro, perturbando-o tanto no esforço de pensar como no de analisar as coisas. Mesmo ocupando-se de assuntos que peçam a maior sobriedade verbal, a precisão de preferência ao efeito literário, o tom de conversa em vez do discurso, a maior pureza possível de objetividade, o brasileiro insensivelmente levanta a voz e arredonda a frase. Efeito de muito latim de frade; de muita retórica de padre (1936, p.269).

Ainda segundo, Aranha:

No decurso do século XVII persiste o monopólio jesuítico ainda alheio à revolução intelectual européia no que se refere ao racionalismo cartesiano e ao renascimento científico. O ensino oferecido visa, como sempre, a formação humanística, centrado no latim e no estudo dos clássicos. Nada de ciências físicas ou naturais, nem de preocupações com a técnica ou a arte (1989, p. 145).

Contudo, até mesmo Aranha considera que a expulsão dos jesuítas de forma intempestiva foi desastrosa para a educação brasileira, inclusive com a perda de muitos livros e manuscritos importantes, os quais nunca foram repostos. Somente em 1772 inicia-se a reconstrução do ensino por meio da reforma pombalina. Apesar dos muitos obstáculos a serem enfrentados, primeiramente pela falta de professores, pois a formação dos mesmos fora interrompida, não mais havendo a uniformidade do ensino. Muitos professores leigos eram mal preparados e também muito mal remunerados. Algumas tentativas de se repetir o modelo

de ensino jesuítico, por parte de educadores formados pela Companhia, também fracassaram em razão do despreparo dos mestres. Aparecem muitas escolas de carmelitas, beneditinos e franciscanos tentando preencher o vazio deixado pelos jesuítas. Todo o sistema era organizado pela própria coroa, que nomeava professores e estabelecia planos de estudo e inspeção. Esta centralização de ensino tornava a máquina administrativa extremamente morosa e ineficaz (ARANHA, 1989, P.123).

No início do século XIX ainda não havia uma política educacional sistemática e planejada, as mudanças realizadas sempre tenderam a resolver os problemas de forma imediatista, nunca encarando a educação dentro de um planejamento nacional de longo prazo (ibidem, 1989).

A história mostra que por três séculos a atividade de ensinar no Brasil foi interpretada como uma tarefa sacerdotal, praticada por padres e freiras, confundia-se educação com evangelismo. O investimento na formação do professor era praticamente inexistente e não havia a necessidade de remuneração, uma vez serem religiosos, mantidos por suas respectivas ordens católicas. O que gerou uma mentalidade de não remuneração ou baixíssima remuneração, uma vez que a educação era uma atividade sacerdotal. O investimento em educação por parte da Coroa Portuguesa só veio a existir a partir do século XVIII, após a expulsão dos jesuítas, mesmo assim em quantias insuficientes para promover uma formação de qualidade.

A baixa qualidade na formação do professorado, associado aos baixos salários, gerou, ao longo do tempo, a deteriorização do capital humano existente no sistema educacional brasileiro.

A tradição em investimentos irrisórios para a educação gerou uma estrutura física extremamente limitada, tanto em relação aos prédios onde funcionam as escolas, como em relação aos materiais pedagógicos, que, por muito tempo, se resumiram à lousa e ao quadro de giz, comprometendo todo o potencial que poderia advir do capital físico.

Restou às escolas, a boa vontade de alguns pais e professores em seguirem em frente, com iniciativas como a criação das Associações de Pais e Mestres (APM ou APAM), que em muitas escolas contribuíram para suprir muitas necessidades básicas, como a compra de materiais diversos, o complemento da merenda escolar, a promoção de festas e eventos sócio-educativos.

Este breve histórico da educação no Brasil serve para mostrar a origem do descaso com o ensino, algo que afeta diretamente o desenvolvimento da estrutura de oportunidades relacionada à educação, como a qualidade da formação do corpo docente, os baixos investimentos em infraestrutura em termos de prédios, instalações e equipamentos pedagógicos.

### **3.2. – Investimento Insuficiente e a Intensificação dos Problemas**

Em pleno século XXI, os investimentos para a educação, que se caracterizam como capital físico continuam insuficientes e os problemas de cunho pedagógico têm se intensificado. De acordo com dados levantados pela ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE referentes ao ano de 2007, o Brasil ficou em último lugar no ranking de investimentos destinados anualmente a cada aluno do país. O estudo considerou outros 33 países. “Com gastos de pouco mais de mil euros (R\$ 2.505<sup>12</sup>) anuais por estudante, a nação verde e amarela ficou atrás de países como Chile, México, Rússia, Estônia, Polônia e Eslováquia, os quais dispõem quantias que variam de 1.400 a 2.700 euros (R\$3.507 a R\$6.763,5)<sup>13</sup>”.

A indisponibilidade de recursos financeiros na educação foi traduzida em cifras por pesquisadores brasileiros em parceria com as organizações internacionais UNICEF, Action Aid e Save the Children<sup>14</sup>, chegaram à conclusão de que no Brasil, o valor gasto com cada aluno na rede pública não é suficiente para custear recursos mínimos para as escolas, como bibliotecas, professores com ensino superior e material didático.

Segundo o índice CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), a estrutura básica para o ensino médio custaria, em 2005 - ano utilizado como base para o estudo - R\$ 1.645 anuais. No entanto, o país gastou 57% desse valor - R\$ 939 - em 2004, dado mais recente fornecido pelo MEC. Nesse caso, o déficit chega a 75%.

---

<sup>12</sup> As conversões foram feitas no dia 10 de setembro de 2008, quando o euro estava cotado a R\$ 2,505.

<sup>13</sup> Matéria disponível no site Equipe InfoMoney. Acesso em 10.09.2008.

<sup>14</sup> Bruno Aragaki, disponível no site: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/05/08/ult105u6463.jhtm>. Acesso em : 03.05.2009.

Em 2006, o total do PIB brasileiro investido em educação foi de 3,9%, segundo o relatório da OCDE, ficando à frente apenas da Rússia (3,6%) e da Grécia (3,4%). Nos Estados Unidos, os gastos com Educação, no mesmo período corresponderam a 7,4% do PIB, a maior proporção, e na Dinamarca e Luxemburgo, ele foi de 7,2%. Segundo o documento, todos os países analisados aumentaram o investimento em educação com o aumento dos gastos chegando a mais de 40% em comparação a 1995. Mas os resultados deste investimento ainda não atingiram seu potencial total e, segundo analistas ouvidos pelo estudo, ainda pode crescer 22%.

De 2006 a 2007 houve um pequeno aumento, de 3,9% para 4,4%, ainda é pouco, comparando-se aos valores investidos nos países membros da OCDE, considerando também, o fato de que o PIB nacional é bem inferior aos dos países mencionados.

Segundo o atual Ministro de Educação Fernando Haddad, em entrevista realizada pela Secretaria de Imprensa da Presidência da República, em 7 de novembro de 2008 e transmitida por emissoras de rádio de todo o país, ele disse que a meta do país é chegar a investir 6% do PIB na educação:

O Brasil acordou tarde para a educação. O País, infelizmente, perdeu várias oportunidades no passado. Tivemos taxas de crescimento econômico muito altas nos anos 40, 50, 60, 70, e não soubemos aproveitar esse tempo de bonança para investir na formação do nosso povo. Penso que o Brasil só acordou para a educação na constituição de 88. Ali começamos a trabalhar sério com a educação, e a constituição só tem 20 anos. Países da Europa começaram a investir em educação há 200 anos. Mesmo aqui na América Latina, as primeiras reformas educacionais na Argentina, Chile, datam dos anos 70 do século XIX (HADDAD, 2008).

Em um estudo desenvolvido por uma empresa de consultoria norte-americana, McKinsey e coordenado por uma doutora em Desenvolvimento Econômico, estudiosa das reformas educacionais em dezenas de países, Mona Mourshed, foram apontadas sete medidas que têm sido utilizadas nos países que apresentam os melhores resultados em educação, é o caso de Cingapura, Coréia do Sul e Finlândia. As medidas consistem em: primeiro lugar, só os melhores ensinam, a carreira de professor é extremamente disputada, somente os 10% melhores conseguem ingressar nas faculdades de educação; exatamente o contrário do que ocorre no Brasil, em que os 30% com as piores notas são os que ingressam nas faculdades de educação. Os países mencionados partem do princípio de que o nível do professor é determinante para o bom desempenho da educação. Como segunda medida, destaca-se a existência de um tutor para cada estudante de pedagogia, todo futuro professor é

acompanhado por um professor mais experiente, que o auxilia desde o preparo das aulas, até a correção de exercícios. Em algumas escolas, como na Inglaterra, a figura do tutor tanto se destacou, que estes profissionais são contratados para dar consultorias e avaliarem diariamente o nível geral do ensino. A terceira medida consiste em tornar atraente a carreira do professor, com salários iniciais elevados e com carreiras meritocráticas, nas quais os melhores ganham mais dinheiro e responsabilidade e têm a chance de vislumbrarem uma promoção para outras funções, como para a função de “consultor de currículo” ou de diretor de escola. Como quarta medida, todos os diretores de escola são obrigados a terem um curso de MBA, passam por um estágio de no mínimo seis meses em grandes empresas, como a HP e IBM, e somente são empossados quando comprovam que aprenderam a traçar metas, cobrar resultados e estimular uma equipe. No Brasil, não há exigências específicas para ser um diretor de escola, e muito menos incentivos. A quinta medida consiste na avaliação e inspeção periódica das escolas, considerando desde o estado das instalações físicas da escola, até o nível das aulas, com entrevistas a alunos e professores. O resultado dessas inspeções geram um conjunto de recomendações práticas, como mudar os rumos de uma disciplina ou trocar um diretor ineficiente. Como sexta medida, tem a implementação de um único currículo oficial para todo o país, com metas de aprendizado claras e exigentes. Pelo menos este é um quesito que o Brasil tem cumprido, com a implantação dos Parâmetros Nacionais Curriculares. E por fim, como sétima medida a ser adotada, existem as aulas particulares ou o reforço escolar, para os alunos com dificuldades, uma forma de combate à repetência. Existem professores treinados para este tipo de aula, eles ganham mais e contam com boas condições de trabalho, recebem um treinamento de um ano e contam com o auxílio de psicólogos para os casos mais difíceis (PEREIRA, 2008).

No caso do Brasil, os mesmos professores que ministram as aulas em período integral, são obrigados, em horários de coordenação ou em horários “vagos” a atenderem os alunos com maiores dificuldades, sem nenhum preparo para isto, e sem nenhum acréscimo salarial. O resultado é que o Brasil continua entre os países com os mais altos índices de reprovação e evasão escolar.

As diferenças entre o sistema educacional público brasileiro e o sistema educacional dos países membros da OCDE são gritantes, não há como compará-los. Mas o Brasil deve ter esses exemplos como referência e planejar para que um dia consiga se aproximar das condições presentes nos mesmos.

Em relação ao capital humano disponível nas escolas públicas brasileiras, as estatísticas mostram um quadro desolador.

Dos 1.292.896 professores do ensino médio e fundamental, com nível superior, 70% se formaram em instituições de ensino superior privados, que de acordo com as avaliações do MEC, obtiveram as piores notas, mostrando que a maioria dos professores apresenta formação de qualidade duvidosa. Outros 1.354.518 não cursaram faculdade.

Do total de professores graduados apenas 322.640 possuem especialização; 19.080 possuem mestrado e 2.757 possuem doutorado. Uma realidade muito distante dos países que apresentam os melhores índices em educação, em que a maior parte dos professores possuem mestrado e todos os gestores são mestres.

**Quadro 7 – Professores na Educação Básica com formação superior e pós-graduação no Brasil, em 30/05/2007.**

<b>Total com Graduação</b>	<b>1.292.896</b>
<b>Total sem Pós – Graduação</b>	<b>948.419</b>
<b>Total com Especialização</b>	<b>322.640</b>
<b>Total com Mestrado</b>	<b>19.080</b>
<b>Total com Doutorado</b>	<b>2.757</b>

Fonte: Censo Escolar – MEC/Inep/Deed – 2007. Organizado por Mendes, 2009.

Em relação ao Distrito Federal, a situação não é menos crítica, apenas 15,57% dos professores possuem especialização e menos ainda são mestres, 1,3% e 0,12% são doutores. A capital do Brasil, do período de sua fundação até duas décadas após, se lisonjeava em ter uma educação modelo para o restante do país, mas caiu aos mesmos níveis da mediocridade nacional, a diferença está no número de professores com graduação, que representam 72,35% do total.

**Quadro 8 – Professores na Educação Básica com formação superior e pós-graduação no Distrito Federal, em 30/05/2007.**

<b>Total com Graduação</b>	<b>20.466</b>
<b>Total sem Pós – Graduação</b>	<b>16.986</b>

<b>Total com Especialização</b>	<b>3.187</b>
<b>Total com Mestrado</b>	<b>268</b>
<b>Total com Doutorado</b>	<b>25</b>

Fonte: Censo Escolar - MEC/Inep/Deed – 2007. Organizado por Mendes, 2009.

### **3.3. – Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro**

A partir de 2003, a educação no Brasil começa a ser sistematicamente avaliada por organismos internacionais, principalmente pela UNICEF, obrigando o país a adotar um sistema de avaliação contínuo em todos os níveis de ensino.

Em 2005 é lançado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiência) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Sistema da Avaliação da Educação Básica - SAEB.

A Prova Brasil foi também criada em 2005, sua primeira edição foi nesse mesmo ano, e em 2007 houve nova aplicação. Esta prova avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas), avaliando apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries. A avaliação é universal, ou seja, todos os alunos das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil, com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova. Esta avaliação fornece as médias de desempenho do país por regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.

O SAEB é um outro tipo de avaliação, o qual teve a sua primeira aplicação em 1990, é aplicado a cada dois anos. As últimas edições foram em 2005 e em seguida em 2007. Os alunos, assim como na Prova Brasil, também fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). São avaliados alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, de escolas da rede pública e da rede privada, localizadas nas áreas urbana e rural. Ao contrário da Prova Brasil, a sua aplicação não é universal e sim por amostragem, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova. Oferece resultados de desempenho para o país, regiões e unidades da Federação.

O IDEB parte do princípio de que os estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam rendimento e desempenho, portanto tal índice veio justamente cobrir essa lacuna, visto que:

“um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola” (FERNANDES, 2008).

Contudo, há de ser levado em consideração que atualmente, as escolas estão aprovando todos os alunos, independente da avaliação, pois nenhuma escola quer ficar com índices baixos, elas ficam mal vistas no sistema escolar. E mesmo antes da criação do IDEB, as escolas já vinham sendo pressionadas para a aprovação maciça. Com certeza a reprovação não melhora em nada o desempenho escolar, muito pelo contrário, só vem contribuir com o desânimo e a baixa auto-estima do aluno, além de ser um desperdício econômico, mas é preciso chamar a atenção, de que a prática indiscriminada de aprovação descaracteriza os próprios objetivos do IDEB.

O Ideb expressa valores de 0 a 10, calculada por meio da fórmula:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} \cdot P_{ji} \quad 0 \leq N_{ji} \leq 10; 0 \leq P_{ji} \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_{ji} \leq 10$$

Em que,

$i$  = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 a 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ ;

O ideal de acordo com esse índice é de que o Brasil atinja a média 6,0 até o ano de 2021, que é a média atual dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE). Nos anos de 2005 e 2007 a média alcançada pelo Brasil para as séries iniciais (1ª a 4ª série) foi de 3,8 e 4,2 respectivamente; para as séries de 5ª a 8ª foi de 3,5 e 3,8 e nas séries finais (ensino médio) a média foi de 3,4 e 3,5, respectivamente. Percebe-se que o país terá um longo caminho a percorrer, que certamente exigirá o esforço de todo o conjunto da nação, principalmente o fomento e implementação de políticas públicas educacionais eficientes. Os

resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos de 2005 e 2007 mostram índices muito baixos, o que significa que o aprendizado está comprometido, conforme se pode constatar na tabela abaixo, lembrando que o índice é um intervalo de 0 a 10, ou seja, a média 5,0 é o mínimo para ser considerado bom ou suficiente, enquanto que o valores abaixo de 5,0 são insuficientes.

Na entrevista com o Diretor da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (ex-observatório de Violências nas Escolas), Prof. Marcos Grams, realizada em 15.05.2009, quando perguntado se o Brasil conseguirá alcançar a meta prevista para o ano de 2021, de 6,0 pontos no IDEB. Ele foi enfático em responder que o Brasil não tem investido de forma suficiente em educação e dificilmente alcançará a meta esperada para o ano de 2021.

Quadro 9 - IDEB 2005, 2007 e projeções para o Brasil.

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
<b>TOTAL</b>	3,8	<b>4,2</b>	3,9	6,0	3,5	<b>3,8</b>	3,5	5,5	3,4	<b>3,5</b>	3,4	5,2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Pública</b>	3,6	<b>4,0</b>	3,6	5,8	3,2	<b>3,5</b>	3,3	5,2	3,1	<b>3,2</b>	3,1	4,9
<b>Federal</b>	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	<b>5,7</b>	5,6	7,0
<b>Estadual</b>	3,9	<b>4,3</b>	4,0	6,1	3,3	<b>3,6</b>	3,3	5,3	3,0	<b>3,2</b>	3,1	4,9
<b>Municipal</b>	3,4	<b>4,0</b>	3,5	5,7	3,1	<b>3,4</b>	3,1	5,1	2,9	<b>3,2</b>	3,0	4,8
<b>Privada</b>	5,9	<b>6,0</b>	6,0	7,5	5,8	<b>5,8</b>	5,8	7,3	5,6	<b>5,6</b>	5,6	7,0

Fonte: SAEB e Censo Escolar – Site do Ministério da Educação.

Embora o governo brasileiro tenha comemorado os valores alcançados em 2007, pelo fato dos mesmos terem ultrapassado as metas projetadas para aquele ano, conforme pode ser verificado no Quadro 9. O fato da educação brasileira ter superado as metas estimadas para 2007 chamou a atenção de vários especialistas, inclusive de técnicos do Ministério da Educação, pois como poderia o país ter alcançado esses valores sem mudanças significativas no sistema educacional e em tão pouco tempo? Conforme reportagem da Revista Educação (2008, p.40):

Esses resultados têm levado muitas pessoas - inclusive nos bastidores do MEC - a se perguntarem quais são as causas de aumento tão significativo e, em certa medida, surpreendente. Afinal, não existem muitas dúvidas de que os efeitos das ações e políticas no campo da educação tendem a se materializar em médio e longo prazos. Fica no ar, então, uma questão: o que as redes públicas de ensino fizeram para gerar resultados positivos tão rapidamente? Afinal, o IDEB foi anunciado em abril e a Prova Brasil, cujos resultados compõem o índice, foi feita em novembro.

Como pode ser observado pelo Quadro 9, as metas para o ano de 2007 são os mesmos índices alcançados no ano de 2005 ou, em alguns casos, com uma diferença muito pequena de apenas 1 ou no máximo 2 pontos centesimais, algo que levanta dúvidas em relação a seriedade deste tipo de avaliação.

Fala do Ministro da Educação, em 7 de novembro de 2008<sup>15</sup>:

Temos que combater a indústria da repetência, que tem custos elevadíssimos. É algo totalmente inapropriado. O Brasil é o campeão mundial de repetência. Isso é inaceitável, pois acaba levando a criança a deixar a escola depois de sucessivos fracassos. Mas também temos que combater a indústria da progressão automática, que é aquele sistema em que a criança passa sem que o professor saiba se ela aprendeu os conteúdos que foram ministrados. Para combater esses dois males, criamos um indicador de qualidade chamado IDEB. Este índice sobe por duas razões: pela melhoria da progressão e pela melhoria da proficiência em matemática e leitura. Se uma escola quer melhorar o seu indicador de qualidade, ela tem que cuidar para que as crianças avancem aprendendo o conteúdo. Isso é possível. Aconteceu em 80% das escolas brasileira. Os expedientes são os consignados na lei. Se uma criança está tendo dificuldades, ela tem direito a aulas de recuperação no contra-turno. Se isso não for o suficiente, ela tem aulas de recuperação, inclusive no período de férias. A Lei de Diretrizes e Bases já orienta os sistemas em como proceder. É comum em uma sala com 30 alunos que uma ou outra criança tenha mais dificuldade, que precisa de um atendimento especial, aulas de recuperação, que é muito tradicional em escolas particulares. Isso também tem que ser regra na escola pública, de maneira a chegar ao final do ano e, se possível, promover todas as crianças para o ano seguinte, garantindo que elas tenham aprendido os conteúdos próprios para sua idade (HADDAD, 2008, entrevista Secretaria de Imprensa da República).

Em relação ao IDEB, das escolas públicas da Área Metropolitana de Brasília - AMB, é importante observar que vão decrescendo, à medida que se afastam do centro (Plano Piloto) e se aproximam da periferia, conforme mostra a Tabela 1. As escolas localizadas fora do DF, na região metropolitana, obtiveram os mais baixos índices. Através desta tabela está

---

<sup>15</sup> Entrevista disponível no site:  
[http://clipping.radiobras.gov.br/clipping/novo/bomdia\\_ministro\\_detail.php?id=968](http://clipping.radiobras.gov.br/clipping/novo/bomdia_ministro_detail.php?id=968)

comprovada a precariedade das escolas da AMB que é muitas vezes pior do que as escolas das periferias do DF.

A avaliação pedagógica serve para mostrar a qualidade do ensino, que por sua vez é dependente da estrutura de oportunidades presente no sistema educacional, que como foi anteriormente mostrado, encontra-se seriamente comprometida, tanto em relação ao capital humano, como em relação ao capital físico. Em relação ao capital social, não é possível a sua quantificação por ser um ativo totalmente subjetivo, a sua identificação só se torna possível a partir de uma análise pormenorizada de uma comunidade em específico ou de um conjunto limitado de escolas, com foi realizado no capítulo 5 desta dissertação. O capítulo 2 abordou exemplos de iniciativas envolvendo a comunidade nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, como forma de apropriação e desenvolvimento do capital social presente no espaço escolar. Mostrando que diferentes iniciativas têm acontecido com bons resultados, apesar das várias limitações e dificuldades encontradas, principalmente, em razão da indisponibilidade de recursos humanos e materiais.

**Tabela 1 - Média do IDEB das cidades da Área Metropolitana de Brasília.**

Cidade ou Município	4ª SÉRIE	8ª SÉRIE	4ª SÉRIE	8ª SÉRIE
	ANO DE 2005	ANO DE 2005	ANO DE 2007	ANO DE 2007
<b>DISTRITO FEDERAL</b>				
<b>PLANO PILOTO/CRUZEIRO</b>	4,76	3,72	5,18	4,35
<b>GAMA</b>	4,43	4,13	4,25	3,51
<b>TAGUATINGA</b>	4,71	2,93	5,08	2,42
<b>BRAZLÂNDIA</b>	4,37	2,92	4,66	3,5
<b>SOBRADINHO</b>	4,06	3,05	4,65	3,28
<b>PLANALTINA</b>	4,1	2,93	3,79	3,2
<b>NÚCLEO BANDEIRANTE</b>	4,46	3,1	4,78	3,44
<b>CEILÂNDIA</b>	4,64	2,82	4,46	3,34
<b>GUARÁ</b>	4,57	3,36	4,65	2,87
<b>SAMAMBAIA</b>	4,18	2,73	4,78	3,0
<b>SANTA MARIA</b>	4,27	3,24	4,7	3,65
<b>PARANOÁ</b>	3,25	2,8	4,3	3,15
<b>SÃO SEBASTIÃO</b>	4,2	3,13	4,34	3,5
<b>RECANTO DAS EMAS</b>	4,24	2,85	4,2	3,03
<b>ÁREA METROPOLITANA</b>				
<b>CIDADE OCIDENTAL</b>	3,68	3,16	4,1	3,41
<b>FORMOSA</b>	4,1	3,9	4,17	4,1
<b>VALPARAÍSO</b>	-	3,85	-	3,41
<b>PADRE BERNARDO</b>	3,3	3,0	3,1	3,0
<b>PLANALTINA DE GOIÁS</b>	3,08	3,0	3,55	3,1
<b>SANTO A. DESCOBERTO</b>	3,03	3,3	3,37	3,4
<b>ÁGUAS LINDAS</b>	2,85	3,1	3,8	2,7
<b>LUZIÂNIA</b>	3,72	3,0	3,8	3,2
<b>NOVO GAMA</b>	3,69	3,2	3,35	2,8

Fonte: Site do Ministério da Educação, 2008. Organizado por Mendes, 2009.

## CAPÍTULO 4

### Jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social

#### 4.1. – Como vivem os jovens e as crianças, alunos das escolas públicas, do Distrito Federal

O maior número das escolas públicas do Distrito Federal localizam-se nas regiões administrativas de baixa renda. Ao todo são 23 regiões administrativas, sendo que as populações de menor poder aquisitivo vivem em Santa Maria, São Sebastião, Recanto das Emas, Estrutural, Riacho Fundo II, Gama, Planaltina, Samambaia, Paranoá e Ceilândia. Em todas estas regiões administrativas é comum a ocorrência de casos de violência escolar. O espaço urbano do DF é extremamente desigual e segregacionista, fazendo com que a maioria das crianças e adolescentes moradores das “cidades satélites” cresçam em ambientes com grande carência de estrutura urbana. A população infanto-juvenil carece de equipamentos próprios para o lazer, ficam ávidos por algum tipo de entretenimento, como ir tomar banho em córregos, muitas vezes poluídos ou com as encostas a ponto de desmoronar, como aconteceu recentemente na RA do Gama, matando duas crianças<sup>16</sup>; ou correm o risco de serem levados por trombas d’água, como também, recentemente, ocorreu no Ribeirão Melchior, na altura da quadra 615 de Samambaia, provocando a morte de duas adolescentes<sup>17</sup>. Além, do caso de homicídio dos três meninos moradores de Samambaia, que atravessaram a BR 060, em direção a uma área de chácaras na RA do Recanto das Emas<sup>18</sup>, a fim de chuparem umas mangas e tomarem banho no córrego e se transformaram em vítimas de delinquentes, que os mataram a facadas por simples prazer. Os três casos relatados ocorreram todos no período das férias, quando há maior procura por lazer, por parte da população infanto-juvenil.

Desta forma os mais novos passam a ser vítimas do “lazer” a que têm acesso, o qual se dá em locais impróprios e perigosos. As brigas, rixas, pichações e todo tipo de

---

<sup>16</sup>Conferir em matéria do DFTV 2ª Edição de 20.02.2009: <http://dftv.globo.com/Jornalismo/DFTV/0,,MUL1012049-10040,00.html>

<sup>17</sup> Conferir em matéria do DFTV de 05.02.2009: <http://dftv.globo.com/Jornalismo/DFTV/0,,MUL988963-10040,00-ADOLESCENTES+DESAPARECEM+EM+ENXURRADA.html>

<sup>18</sup>Matéria DFTV de 18.12.2008: <http://dftv.globo.com/Jornalismo/DFTV/0,,MUL928641-10040,00-CRIANCAS+SAO+ASSASSINADAS+NO+RECANTO+DAS+EMAS.html>

contravenção também passam a fazer parte do cotidiano desta faixa etária, e para muitos se constitui como opção de lazer.

Andrade (2007), no seu estudo sobre os jovens das periferias do DF, retrata a fala de um jovem de Ceilândia, que é líder de uma gangue de pichadores e que aos 18 anos abandonou os estudos. Na visão deste rapaz, a praça da quadra onde mora é o seu ponto de referência, é ali que todos se encontram e trocam idéias, mesmo que a considere um espaço largado, mal cuidado, com os equipamentos esportivos em péssimo estado.

Ambientes como esse, segundo ele, estimulam o jovem a não fazer nada e a falta do que fazer leva-o a fumar maconha o dia inteiro, a ficar pensando bobagens. Esta seria a razão para a existência de tanta violência envolvendo jovens na cidade: “mente parada, oficina do diabo”, diz Isac, evocando um ditado por várias vezes repetido por diferentes informantes durante o trabalho de campo (ANDRADE, 2007:56).

Em outro comentário de um jovem morador de Samambaia, Godinho, 16 anos, usuário de merla, quando indagado sobre o motivo de seu braço engessado:

São todos amigos, a gente se junta pra brincar. É ver quem agüenta bater e apanhar mais. Levei uma ‘voadora’, mas dei também. É só brincadeira ... Só pra brincar, não tem nada pra fazer. É melhor que ficar aprontando (ANDRADE, p. 64).

“As brigas entre gangues, as trocas de tiros, os roubos e o consumo de drogas fazem parte do cotidiano de alguns. Para esses, a prática de atos ilícitos pode até mesmo representar uma forma de diversão, enquanto para outros, são constitutivos de um ambiente de violência que coloca novas restrições às possibilidades de lazer” (ANDRADE, p.64).

Ainda no trabalho de Andrade, nas várias colocações dos jovens mostrados por ela, fica evidente que, ter uma arma de fogo, pertencer a uma gangue é um símbolo de poder, de diferenciação entre os seus pares, pobres e discriminados quanto ele próprio. Fato este também evidenciado pela autora desta dissertação, em conversas com alunos adolescentes de Samambaia, no ano de 2008:

Assim que puder, vou comprar um 38, e quem mexer comigo eu mato. É disso que as mina gosta. Vou ter poder, vou ser o cara (Luiz, 13 anos, aluno da 5ª Série Fundamental).

Analisando as colocações feitas pelos jovens e adolescentes e os comportamentos que apresentam, fica claro que a violência tem ocupado um lugar de destaque em suas vidas.

Como existem várias formas de violência, as formas menos visíveis, como as microviolências estão presentes o tempo todo, nas falas e comportamentos.

A existência de uma estrutura de ativos sócio-educativos e de lazer nas áreas empobrecidas ajudaria a diminuir o nível de vulnerabilidade a que esses jovens estão submetidos. Nos estudos do NEPO/USP (CUNHA, 2006), a importância dessa estrutura de ativos é em vários momentos recomendada, comunidades que sofrem com a ausência desse tipo de estrutura estão mais vulneráveis aos riscos.

Em um levantamento mais detalhado a respeito da existência de infraestrutura de equipamentos sócio-educativos e de lazer, como parques, clubes, bibliotecas públicas, cinemas, teatros, auditórios nas regiões administrativas do DF e nos municípios da Área Metropolitana de Brasília, constatou-se que são praticamente inexistentes e quando existem estão em péssimo estado por falta de conservação, à exceção das RAs de Taguatinga e Ceilândia, que possuem uma melhor estrutura .

É importante chamar a atenção para as estatísticas a respeito das bibliotecas públicas, pois os dados mostram que todas as “bibliotecas” das escolas de Estado, são consideradas como se de fato fossem bibliotecas públicas. Entretanto, elas não são abertas ao público, funcionam em horários extremamente limitados, geralmente, apenas nos horários de aula, não abrem nos finais de semana, e mal atendem aos alunos da escola onde estão inseridas, além de possuírem acervo extremamente limitado, na maioria das vezes se resume a livros didáticos de ensino fundamental e médio e não possuem pessoal especializado para cuidar do acervo, orientar as buscas, indicar livros e outras demandas que somente bibliotecários formados têm condições de atender. Os atendentes dessas bibliotecas, geralmente, são professores ou servidores readaptados. Em muitas escolas o espaço da biblioteca permanece fechado em período integral por falta de servidores.

Em um estudo feito por Romero (2005:134), ela constata que:

dos mais de oitocentos espaços de lazer disponíveis no DF, 34,3% estão concentrados em Brasília – o que significa que existe um para cada grupo de 736 pessoas. A realidade de Ceilândia está muito distante disso, pois são 5.700 pessoas disputando cada um dos sessenta espaços de lazer, ou seja, 7,5% das áreas de lazer do DF. A cidade não tem cinema, parque ou ginásio. O futebol e alguns eventos promovidos por ONGs – “Se Liga Galera” – são raras opções para divertir-se. Nas ruas, o cenário é preocupante: adolescentes passam o dia batendo papo nas esquinas, nos becos, nos botecos e apostando

fichas nos fliperamas e nas sinucas. Questionados, eles confirmam: “A cidade não tem nada, todo lugar onde a gente vai tem briga.”

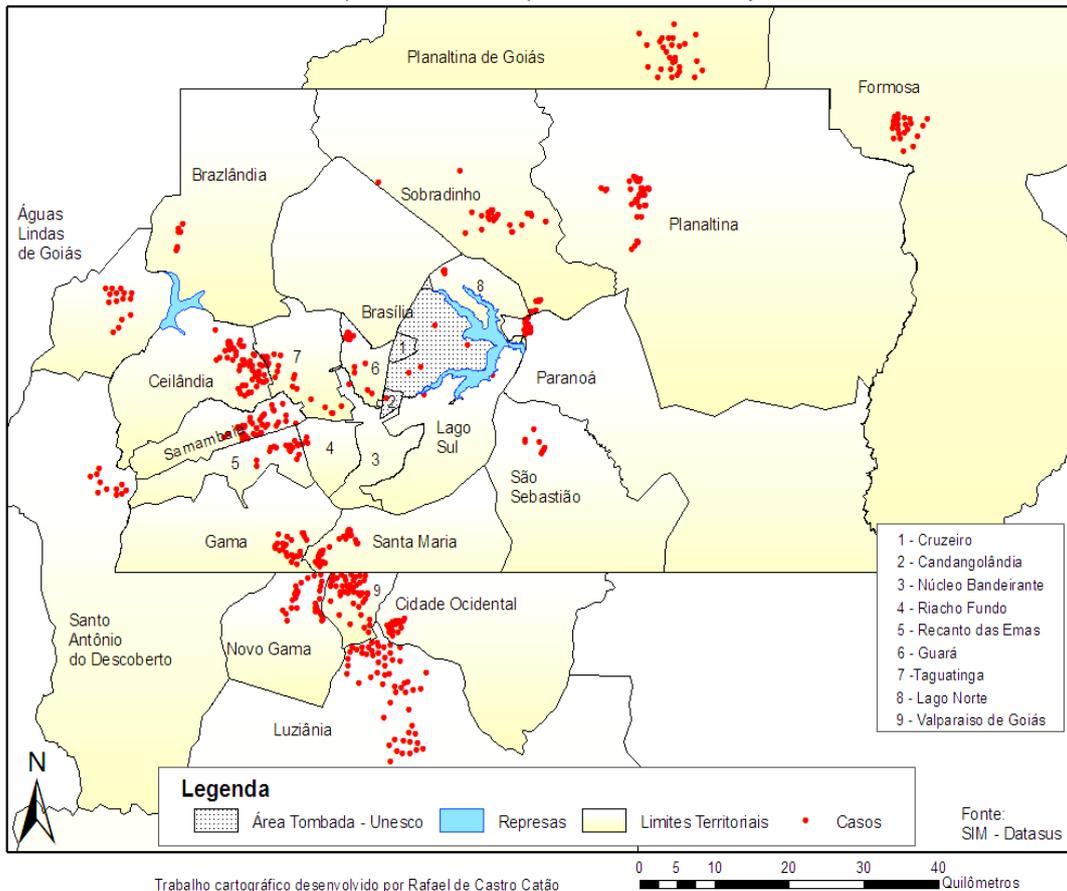
Contudo, não basta a simples colocação de alguns equipamentos sócio-educativos e de lazer, é necessário que a própria população tenha a liberdade de ser ouvida a respeito de suas necessidades e que ela possa indicar as melhores maneiras dessas carências serem supridas. Pois, tudo que é imposto pelo Estado, medidas que vêm de cima para baixo, ideias mirabolantes de alguns tecnocratas que se julgam ser “seres iluminados”, mesmo que, em princípio, possam parecer boas idéias, acabam por gerar mais problemas, como o abandono de construções caras (do tipo elefante branco) ou a supervalorização do lugar, podendo gerar a expulsão da população mais humilde.

Como colocado no artigo de Ferreira, Nogales e Penna (2008, p.17):

A partir dessa abordagem, fica claro que não basta ter a infraestrutura, é preciso que a população tenha condições de desfrutar dela; não basta a estrutura de oportunidades do lugar, mas que esteja de acordo com as necessidades e anseios da população. Não basta implantar equipamentos e infra-estrutura nos lugares e com isso torná-los mais valorizados, isso poderá ter como conseqüência a expulsão da população mais vulnerável para locais com menos oportunidades. Na Área Metropolitana de Brasília, esse processo já levou à expulsão de população das áreas consolidadas para a periferia mais distante e desprovida de oportunidades. Dessa forma, os municípios goianos limítrofes tiveram um acelerado crescimento populacional, principalmente, com a fixação de famílias jovens, no início do seu ciclo familiar. São nessas localidades, onde se concentra a população jovem, que faltam atividades econômicas, empregos e infra-estrutura urbana; são nessas localidades, onde aumentam as carências, a precariedade da qualidade de vida e a violência.

Por isso é tão importante que a população, neste caso em específico, a população jovem, seja ouvida e possa de fato participar de decisões que dizem respeito à vida urbana em sua comunidade.

Na Área Metropolitana de Brasília – AMB constata-se a existência de um eixo da violência, na direção Sudoeste do território, a partir de Taguatinga até o Município de Luziânia, onde está concentrada a maior quantidade de homicídios entre a população mais jovem (FERREIRA, VASCONCELOS E PENNA, 2008). As cidades de Formosa, Planaltina de Goiás, Águas Lindas, Paranoá e Planaltina DF, embora fora do mencionado eixo, apresentam, igualmente, altas taxas de mortalidade juvenil, evidenciando a existência de territórios inseridos na AMB mais vulneráveis à violência, os quais podem ser denominados de territórios de risco sócio-espaciais.

**Mapa 1:****Homicídios de Jovens (15 - 29 anos) na Área Metropolitana de Brasília**

Fonte: Dados do Ministério da Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM, 2004. In: Ferreira, Nogales e Penna (2008).

#### **4.2. – Panorama da situação de vulnerabilidade sócio-espacial dos jovens no Distrito Federal**

Brasília, ainda uma cidade tão jovem, apenas 49 anos, mas já está entre as cidades mais violentas do Brasil. As características da violência em Brasília são as mesmas dos outros centros urbanos brasileiros. A maior parte dos casos é ocasionada por tráfico de drogas e os índices de vitimização juvenil estão entre os mais elevados.

Segundo uma reportagem do Correio Braziliense, de 19 de abril de 2009, mais da metade dos assassinatos registrados no DF, no ano passado, encontram explicação no tráfico e no uso de entorpecentes. A Secretaria de Segurança Pública do DF revela que a relação de homicídios com as mais diversas substâncias ilegais ganha a cada semestre uma fatia maior nas motivações dos crimes contra a vida. O crack, substância derivada da cocaína e de alto poder de destruição, aparece como um dos vilões para o crescimento da violência no DF.

As delegacias de polícia de Brasília registraram 651 assassinatos em 2008 e 567 casos em 2007. Por trás de boa parte desses crimes, histórias de assassinatos em que as drogas aparecem como elemento principal do crime ou como combustível para encorajar a intenção de tirar a vida do outro. Segundo o secretário de Segurança Pública da cidade, Valmir Lemos, “65% das pessoas que morreram no DF tinham algum tipo de envolvimento com o crime (tráfico de drogas) ou com problemas relacionados às drogas”. Os demais motivos levantados pela secretaria passam por vingança, paixão, gangue, acerto de contas e alvo errado (Correio Braziliense, 19 de abril de 2009).

No primeiro semestre do corrente ano, já foram registrados 309 casos de homicídios, que colocam Ceilândia, Samambaia, Planaltina, Santa Maria e Recanto das Emas nas cinco primeiras posições. A RA Brasília encontra-se na sétima posição. A apreensão de crack no Plano Piloto cresceu 455% em 2008 em relação a 2007. Aumentaram de 562g em 2007 para 3,122 Kg nos primeiros nove meses do ano passado (ibidem, 2009).

Em outra matéria do Correio Braziliense, de 4 de abril de 2005, sob o título: “Jovens sem destino”, foi mostrado que dos 521 adolescentes que, no último dia 30 (de abril de 2005), estavam internados em algum dos cinco centros de reeducação de jovens infratores do Distrito Federal, 30% dos internos - justamente os que cometeram as infrações mais graves, como assassinato e roubo à mão armada - eram moradores de Planaltina ou Ceilândia. Samambaia vinha em terceiro lugar, com 14%, enquanto que 1% dos jovens tinha endereço ignorado, os de outros estados - principalemnte das cidades do entorno do DF - representavam 28% dos internos. Os 28% restantes eram originários das outras 14 Regiões Administrativas do DF.

Na mesma reportagem, o promotor da Criança e do Adolescente, à época, Anderson Pereira de Andrade, na sua avaliação sobre as causas do aumento da criminalidade entre os adolescentes explicou que não basta existirem escolas, pois entre os jovens que passam pela promotoria, a maioria está fora da escola ou muito atrasada em relação à série que deveria cursar. São garotos de 16 ou 17 anos matriculados ainda nas 5ª ou 6ª séries do Ensino Fundamental. Ele acrescenta que não há atividades para preencher o período livre dos jovens fora das escolas. A falta de trabalho, de vida escolar, atividades esportivas e culturais, facilita o aliciamento de adolescentes para o crime.

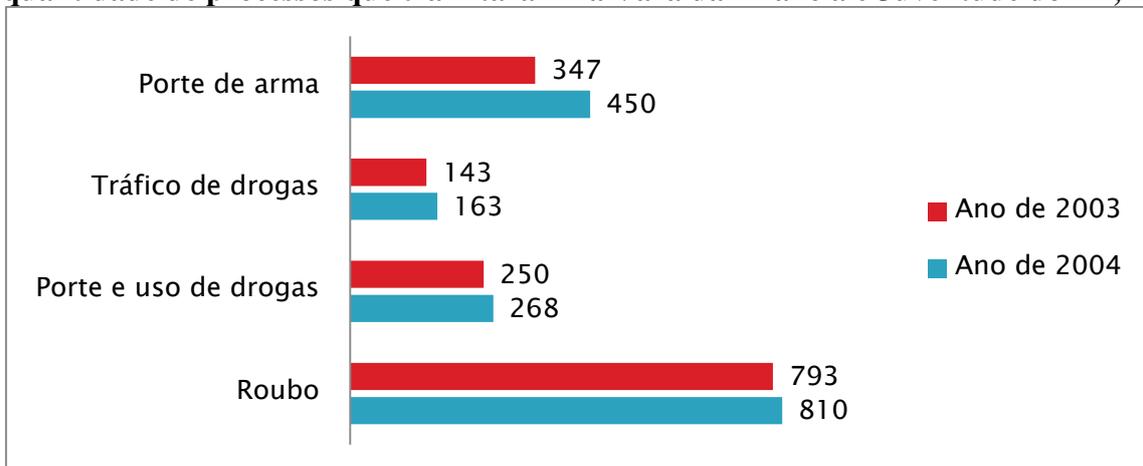
Este problema apontado pelo promotor bate de frente com a falta de equipamentos socioeducativos e de lazer nas Regiões Administrativas do DF e o fato das escolas,

oferecerem apenas atividades formais, transmissoras de conhecimento e pouquíssimas têm desenvolvido atividades que poderiam incrementar o capital social disponível na comunidade e na própria escola.

Em outra matéria, do mesmo jornal, datada de 13 de novembro de 2008, foi elaborada uma radiografia da juventude violenta no Distrito Federal:

- Em 2007, foram registrados 4.508 casos de lesão corporal dolosa cujas vítimas tinham entre 12 e 24 anos.
- No mesmo ano, 428 jovens de 17 a 24 anos se envolveram em homicídios: 169 deles apareceram como autores e 259 como vítimas.
- Em 2007, 28,1% dos agressores tinham entre 12 e 17 anos. Das 3.023 ocorrências registradas pela polícia, menores de idade apareceram como autores em 850 casos.
- Os casos tipificados como lesão corporal e vias de fato pela justiça representaram 12,65% de todos os processos infracionais da Vara da Infância e Juventude – 6.399 no total.

**Gráfico 3 - Evolução da violência entre adolescentes de 12 a 17 anos, de acordo com a quantidade de processos que tramitaram na Vara da Infância e Juventude do DF, 2005:**



Fonte: Correio Braziliense, de 4 de abril de 2005.

Esta mesma matéria contava a história de um menino de apenas 12 anos, mas que aparentava ter não mais que 10, morador de Santa Maria, e matriculado no Centro de Ensino Fundamental 308, cursando a 5ª série. Já foram cinco passagens pelo Centro de Atendimento Juvenil Especializado (Caje). Está detido há um mês, depois de ter matado e deixado uma faca enterrada no pescoço de sua última vítima. Ele cumpre medida socioeducativa na ala para os adolescentes mais perigosos. As detenções anteriores foram por assalto à mão armada. No local onde ele mora é conhecido pelos apelidos de “Perigoso” ou “Coração Gelado”.

Ele faz parte de uma quadrilha mirim, que aterroriza as quadras 302,304,308 e 309 de Santa Maria. O mais velho do grupo tem 15 anos de idade. Eles costumavam assaltar ônibus que faziam as linhas de Santa Maria para o Plano Piloto. A mãe de um dos garotos da quadrilha os entregou à polícia. Até o ano de 2007, a escola onde estudavam era palco de boa parte da violência juvenil de Santa Maria. Hoje, agem somente nas ruas. Depois que houve a mudança da direção da escola, criaram uma espécie de milícia que age para proteger o lugar. “A gente não deixa os moleques fazerem nada com a escola. É sagrado”, afirma um dos integrantes da gangue.

Para o promotor Renato Varaldo, do Ministério Público, do DF, a escola deve agir nesse sentido: “A mudança de comportamento é reflexo da nova política da instituição de ensino. A proposta é tentar resgatar os garotos para o ambiente escolar, como um dos caminhos para a recuperação. A instituição de ensino não pode expulsar os meninos e meninas que dão trabalho”.

Toda vez que se faz uma análise da história de vida desses jovens e adolescentes infratores, nas palavras do Promotor Varaldo: “deparamos com situações muito semelhantes, na maioria das vezes são criados somente pelas mães, os pais muitas vezes são criminosos, que estão cumprindo pena em sistema fechado ou estão mortos. A situação de miséria e carência de tudo se repete em todos os casos”.

Nas palavras do sociólogo, Aristides Moisés, da Sociedade Brasileira de Psicopedagogia: “Antes de serem cruéis e perigosos, esses meninos estão doentes. Eles são retirados de casa para tratamento contra a dependência, mas quando voltam o ambiente é o mesmo, continua doentio” (Correio Brasiliense, 13 de novembro de 2008, p.36).

Para Varaldo uma das explicações para tanta violência está no ambiente familiar: “Esses jovens são criados apenas pelas mães, que são obrigadas a passar o dia inteiro fora trabalhando como domésticas ou serventes” (ibidem). Segundo ele, seria fundamental ter no Brasil a rotina de responsabilizar os pais pelo abandono material, moral e intelectual dos filhos. Os artigos 244, 246 e 247 do Código Penal responsabilizam os pais e responsáveis por este tipo de abandono, mas ainda não se consolidou, no Brasil, a cultura de incriminar o adulto pelo abandono de seus filhos.

**Quadro 10 - Situação dos centros de cumprimento de medidas socioeducativas no Distrito Federal, novembro de 2008:**

Instituição	<b>Centro de Atendimento Juvenil Especializado (Caje)</b>	<b>Centro de Atendimento Juvenil Especializado II (Cesami)</b>	<b>Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago)</b>	<b>Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina (Ciap)</b>
Localização	916 Norte	São Sebastião (próximo à Fazenda Papuda)	Recanto das Emas Km 3 da Estrada Parque Contorno	Planaltina (antigo bairro Nossa Senhora de Fátima)
Tipo de gestão	Não compartilhada	Compartilhada com a Congregação Religiosa dos Terciários Capuchinhos de Nossa senhora das Dores (Amigonianos)	Compartilhada com o Instituto Nacional de Desenvolvimento Profissional (IDP)	Não compartilhada
Nº de internos	<b>247, sendo que 62 provisórios</b>	<b>120 (todos provisórios)</b>	<b>144</b>	<b>22</b>

Fonte: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Organizado por Mendes, 2009.

O Gráfico 4 mostra que a faixa etária dos 18 aos 24 anos predomina entre os infratores, chegando a 49,20% dos casos, jovens que já estão afastados da escola há muito tempo, conforme dados que mostram a evasão escolar.

Uma das formas de se diminuir a concentração de riquezas é investindo em escolas públicas de qualidade nas áreas mais pobres. Mas até hoje temos vivenciado justamente o contrário, nos bairros mais ricos, no caso do Distrito Federal, no Plano Piloto é onde se concentram as escolas públicas que possuem um patamar de qualidade mais elevado, conforme pode ser verificado pelo IDEB dos anos de 2005 e 2007, na Tabela 1 (p.70). Enquanto que nas áreas periféricas, as escolas são extremamente carentes e apresentam todo tipo de problemas, partindo da precariedade das instalações físicas, falta de todo tipo de estrutura, além da carência de professores e pessoal de apoio.

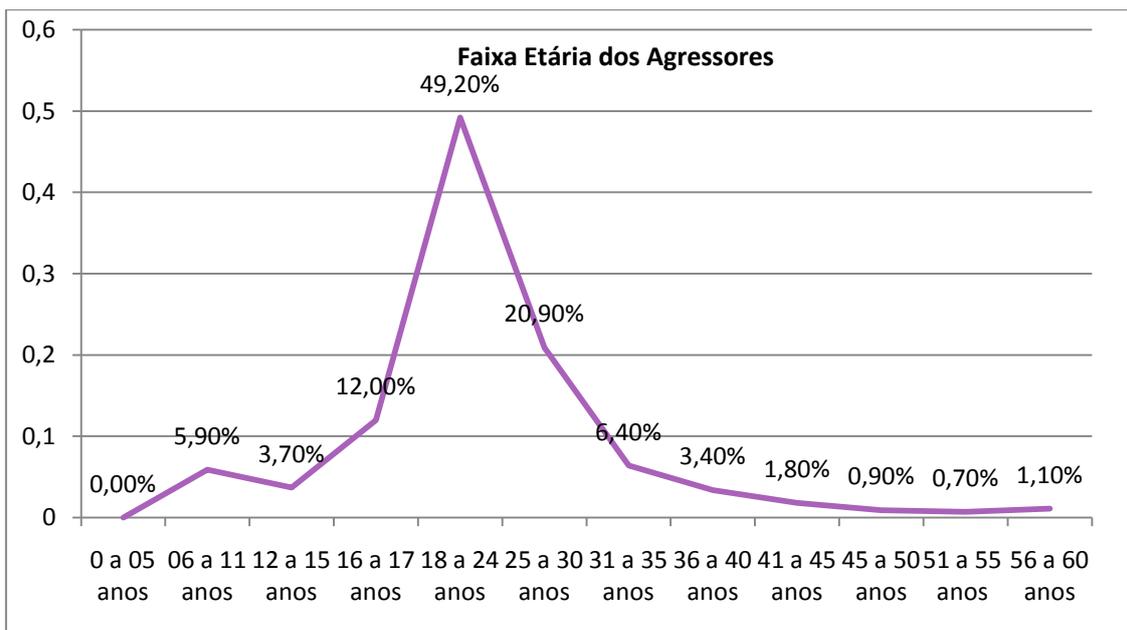
As políticas públicas na área sócio-econômica ainda têm sido tímidas para diminuir a concentração de renda no Brasil, conforme mostraram os relatórios desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, denominados Radar Social, dos anos de 2005 e 2006. Embora tenha ocorrido uma leve diminuição do crescimento da renda dos

mais ricos e um pequeno aumento da renda dos mais pobres a partir de 2004, a concentração de renda ainda é muito elevada.

O Brasil continua entre os países de maior concentração de renda do mundo. A renda controlada por 1% da população mais rica é praticamente igual à renda dos 50% mais pobres, conforme pesquisa divulgada pelo IPEA, em junho de 2005.

Os números são ainda mais reveladores dessa diferença quando se considera além da renda o patrimônio acumulado – imóveis, indústrias e empresas, bens de consumo e investimentos financeiros. O Atlas de Exclusão Social, estudo anual de pesquisadores paulistas, revelou que 10% da população detém 75,6% da riqueza nacional. Sobram 24,6% dos bens e do dinheiro para serem divididos entre 165 milhões de brasileiros” (ESCOBAR, 2008).

**Gráfico 4: Distribuição percentual das ocorrências, no ano de 2007, de acordo com a faixa etária dos agressores. N = 551 registros válidos – Distrito Federal.**



Fonte: Divisão de Estatística e Planejamento Operacional – Seção de Análise Criminal, Polícia Civil do Distrito Federal.

#### **4.3. – Situação sócio-espacial da Região Administrativa de Samambaia – RA XII**

As escolas da Região Administrativa de Samambaia foram selecionadas para ser o objeto de estudo deste trabalho em razão de Samambaia ser considerada uma das regiões mais violentas do Distrito Federal e que faz parte do grupo de localidades no DF que apresentam as menores rendas familiares (de acordo com a Pesquisa de emprego e desemprego – PED, Tabela 2), onde algumas escolas têm sido palco de vários atos de violência.

Segundo Ferreira, Vasconcelos e Penna (2008), a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), do DIEESE/GDF, classifica as localidades do Distrito Federal em três grupos, segundo a renda média familiar. As localidades incluídas no Grupo 1 são as de mais elevada renda: Plano Piloto, Lago Sul e Norte, ou seja, parte do núcleo central da Área Metropolitana. O Grupo 2 é muito heterogêneo, com localidades de rendas elevadas, como Cruzeiro, de rendas intermediárias como Guará, Núcleo Bandeirante, Taguatinga e Sobradinho, e localidades de rendas mais baixas, como Candangolândia, Riacho Fundo e Planaltina. Já no Grupo 3 estão as localidades de menores rendas médias no Distrito Federal: Brazlândia, Ceilândia, Samambaia, Paranoá, São Sebastião, Santa Maria e Recanto das Emas. Os Grupos 2 e 3 apresentam as mais elevadas taxas de desemprego em todos os anos pesquisados (ver Portal do DIEESE). A taxa de desemprego, considerando todas as faixas etárias a partir de 10 anos, foi de 10,3% no Grupo 1, 18,3% no Grupo 2 e 26,5% no Grupo 3, em 2004. Isso demonstra a menor capacidade para a população de mais baixa renda se inserir no mercado de trabalho, principalmente, tratando-se da população jovem, para a qual a taxa de desemprego se eleva a 36,5% no Grupo 3. Essa taxa é 70% mais elevada que a dos jovens residentes no Grupo 1.

Contudo, a última PED do ano de 2009, já mostrou um quadro sócio-econômico mais favorável em relação à Samambaia, mostrando que a sua economia local encontra-se em expansão, devido ao aumento do poder aquisitivo da população, principalmente dos funcionários públicos. A atual política habitacional do GDF tem incentivado o setor da construção civil a investir em Samambaia, encontram-se à venda várias projeções na planta e em obra, de edifícios multifamiliares, com um padrão mais moderno e arrojado, com o intuito de atrair segmentos da classe média.

**Tabela 2 – Taxas de desemprego por grupos de localidade de residência.****Distrito Federal, 2004.**

Grupo de localidade de residência no Distrito Federal	Taxa de Desemprego	
	>= 10 anos	15 a 24 anos
<b>Grupo 1</b>	<i>10,3%</i>	<i>21,0%</i>
<b>Grupo 2</b>	<i>18,3%</i>	<i>29,0%</i>
<b>Grupo 3</b>	<i>26,5%</i>	<i>36,5%</i>

Fonte: Convênio: DIEESE/SEADE-SP/MTE-FAT/STb-GDF. PED-DF - Pesquisa de Emprego e Desemprego no Distrito Federal. 2004. In: Ferreira, Nogales e Penna (2008).

A Região Administrativa de Samambaia criada em 1989, foi o primeiro programa de assentamento para baixa renda de uma série de muitos outros da gestão Joaquim Roriz<sup>19</sup>. Após Samambaia, foram criados o Paranoá, o Recanto da Emas, o Riacho Fundo I e II, Sobradinho II, Expansão de Planaltina, Santa Maria, São Sebastião, e mais tarde a expansão de Samambaia. Todos estes assentamentos fizeram parte dos programas habitacionais para baixa renda, dentro do sistema de “concessão de uso de lotes”, em áreas semi-urbanizadas. A população inicial de Samambaia foi composta de funcionários da Empresa de Furnas, que possui sede nesta RA. Os funcionários foram beneficiados com casas da SHIS e por moradores que viviam em invasões, localizadas em Taguatinga (Favela Boca da Mata), Ceilândia e Plano Piloto (Favela do CEUB). Entre os anos de 1989 a 1992 Samambaia sofreu um adensamento populacional, em razão de novos programas de “erradicação de invasões”, quando foram removidas para lá 64 favelas que existiam espalhadas pelo território do DF.

Atualmente, Samambaia possui uma população de 147.907 mil habitantes<sup>20</sup>, composta por autônomos que atuam no setor informal da economia, por funcionários do GDF, na sua maioria PMS, bombeiros, professores e auxiliares das áreas de saúde e administrativa, além de pequenos comerciantes. Possui um comércio varejista que atende bem a sua população, com 5 feiras, sendo 2 permanentes, agências bancárias, um Hospital Regional, um Posto de Saúde, 4 Centros de Saúde, 13 creches, 24 Escolas Classe, 09 Centros de Ensino Fundamental, 5 Centros de Ensino Médio, 2 delegacias de polícia, 1 batalhão da PM, um restaurante comunitário, 3 estações de metrô e uma estação de tratamento de esgoto.

<sup>19</sup> Joaquim Roriz governou Brasília por 4 mandatos, o primeiro por nomeação de 1988 até 1990, foi eleito em 1990, 1998 e 2002 (fonte: site da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do GDF).

<sup>20</sup> Fonte: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD, 2004 – CODEPLAN.

Como a maioria dos bairros de periferia, apresenta uma estrutura muito precária na área cultural, desportiva e de lazer. Não possui nenhuma sala de cinema, nenhum shopping center, o único parque urbano, o Três Meninas<sup>21</sup>, está abandonado (a população nos últimos dois anos, por meio de ONGs tem pressionado o governo para reativar o parque), o único ginásio está desativado, as praças e quadras poliesportivas ficaram muitos anos abandonadas e somente nesses últimos meses vêm passando por um processo de recuperação.

Recentemente, foi inaugurada a Vila Olímpica Rei Pelé, que irá atender a população de Samambaia com atividades esportivas. Mas apenas uma vila não será suficiente para atender a população infanto-juvenil. Foram destinadas apenas 50 vagas para cada escola, quer dizer, em média a vila irá atender apenas 6,25% dos alunos provenientes da rede pública de ensino (calculando-se uma média de 800 alunos por unidade de ensino, dos turnos matutino e vespertino, em um total de 38 escolas).

A população juvenil de 14 a 24 anos, de Samambaia, é composta de 59.314 mil habitantes, destes 38.499 são estudantes e 14.597 são beneficiários do Programa Renda Minha<sup>22</sup> (CODEPLAN, 2004). Chama a atenção o fato de que 35 % da população nesta faixa etária estejam fora da escola. O que remete ao fato de que os jovens brasileiros param de estudar muito cedo.

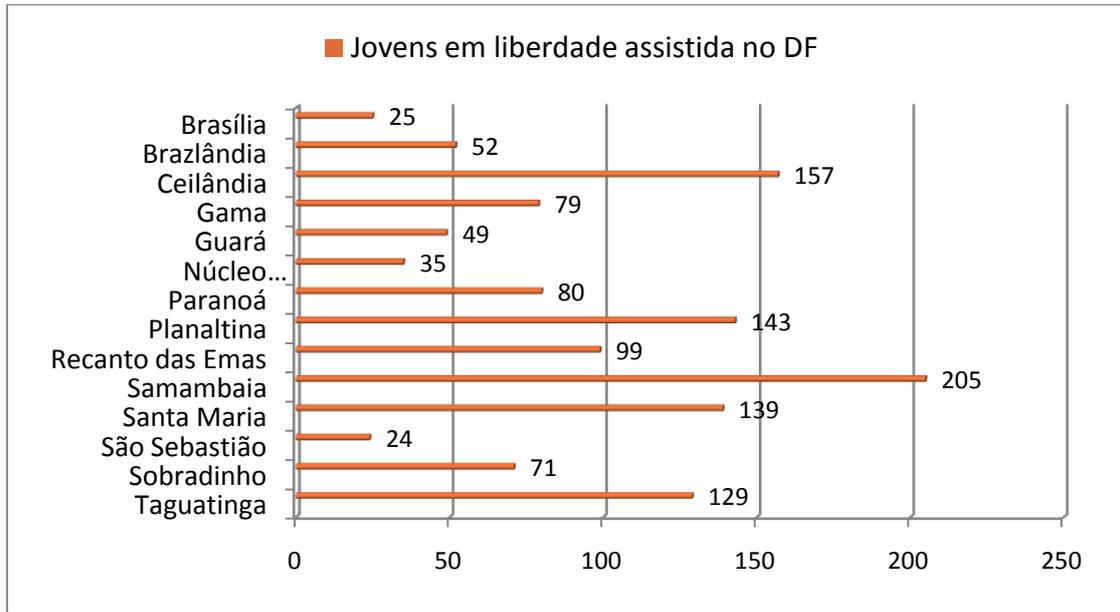
Outro aspecto curioso em relação à Samambaia é o que mostra o Gráfico 5 (p.84), em que o maior número de adolescentes em liberdade assistida no DF são residentes em Samambaia. Um dado que contribui para reforçar a escolha desta RA como objeto de estudo.

---

<sup>21</sup> Em Agosto de 2008 foi nomeado o Conselho Gestor do Parque. Segundo os conselheiros o governo disponibilizou verbas para a restauração do parque, porém esse recurso ainda não foi utilizado e nem há previsão de quando e como será utilizado.

<sup>22</sup> O Programa Renda Minha foi criado pelo GDF, em 2001, com a intenção de incentivar a permanência das crianças carentes na escola. Em 2004, o Governo Federal, unifica os programas assistenciais distritais, pelo nome de Bolsa Família, por meio da Lei Nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004.

**Gráfico 5 – Local de residência dos adolescentes em liberdade assistida no DF, novembro de 2008.**



Fonte: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios.

**Foto 1 – Vista da RA de Samambaia e localização das escolas pesquisadas.**



Fonte: Google Earth, 7/10/2008.

MAPA 2 - RA DE SAMAMBAIA – Localização das escolas selecionadas para estudo.



Fonte: Mapa da Polícia Civil do DF, organizado por Mendes, 2008.

#### **4.4. – Violência Escolar no Distrito Federal**

Nas periferias de Brasília, a escola passa a ser o local de encontro dos jovens, e é na maioria dos casos, o único ou uns dos únicos locais que possuem para se encontrarem, para reunirem a galera e trocarem idéias, olhares de amor, de inveja, de ciúmes, de intrigas. Onde os sentimentos, as emoções eclodem.

Andrade (2007) mostra bem esta característica dos bairros de periferia do DF, principalmente em relação à Região Administrativa de Samambaia, onde os grupos de jovens quase não são encontrados pelas ruas e esquinas, mas são facilmente encontrados nas portas das escolas, nos horários de entrada e saída e nos intervalos entre as aulas. Não apenas alunos, mas jovens sem uniforme, que pertencem a outras escolas ou que já estão fora dela.

Ali, na porta das escolas, os jovens namoram, paqueram, marcam festas e jogos de futebol, marcam brigas e acertos de contas, vendem e compram drogas e são aliciados para a prática de todo tipo de atividade de contravenção.

A escassez de outros locais onde os jovens possam se reunir, “com uma certa segurança”, faz da escola um território que vai muito além do simples fato de ser um local de transmissão do conhecimento formal e transforma-se em um território contraditório, marcado pelos anseios e conflitos próprios da adolescência e juventude, ávida por se relacionar com outros da mesma idade, ao mesmo tempo que é também um território marcado pela opressão de regras e normas impostas pelos adultos, que visam apenas a transmissão de um saber, que na maioria das vezes é alheio às reais necessidades dos alunos.

O fato dos cursos de formação de professores não levarem esse aspecto em consideração, têm formado professores incapazes de lidar com as contradições próprias do espaço escolar, que vai muito além de atividades meramente educativas, no sentido de transmissão de conhecimento formal, o que contribui para a intensificação dos conflitos, e a escola acaba por se transformar em um campo de batalha, com desentendimentos entre alunos e corpo docente.

Não há dados disponíveis em nível nacional, que possam quantificar e tipificar os casos de violência escolar. Os dados existentes são isolados, quando existentes se referem a pesquisas científicas em relação a determinadas escolas (como as pesquisas mencionadas no capítulo 2 desta dissertação) ou a casos mais graves, registrados pelo Batalhão Escolar ou pela Polícia Civil.

No caso do Distrito Federal, o Batalhão Escolar tem trabalhado com dados estatísticos, porém, são apenas registrados os casos que chegam até eles, quando convocados para intervir em situações mais graves. Os casos mais corriqueiros, vivenciados no dia a dia da escola, não são computados.

Em entrevista com o Subcomandante Schyeitzer, do 6º Batalhão da PM – Batalhão Escolar, - soube-se que as práticas infracionais mais comuns nas escolas são a depredação do Patrimônio Escolar, em forma de pichação, seguida de lesão corporal leve, caracterizada por brigas e ferimentos provocados por objetos, como tesouras, lápis e canetas.

Para o Subcomandante, o tráfico de drogas não está presente nas escolas, a pessoa do traficante não está nas escolas. Existem sim os “aviãozinhos”, que vendem drogas na porta das escolas ou até mesmo em seu interior. A droga usualmente encontrada é a maconha, diariamente há apreensão de drogas em alguma escola.

Atualmente o Batalhão Escolar dispõe de um efetivo de 520 homens, distribuídos em 5 companhias que atendem a todo o Distrito Federal, tanto as escolas públicas, como as particulares.

O patrulhamento das escolas é distribuído em três modalidades: Rotativo, Fixo e Patrulhamento Motorizado. O número e a gravidade das ocorrências é que irão determinar o tipo de ação que o Batalhão utilizará em determinado lugar. O modo rotativo permanece na escola dia sim, dia não, em turnos alternados; o fixo fica todos os dias, em todos os turnos da escola e o patrulhamento motorizado é uma ronda feita em motocicletas na porta das escolas e em suas imediações (área de até 100 m nas circunvizinhanças das escolas).

Segundo Schyeitzer, o trabalho do Batalhão Escolar é prioritariamente de prevenção, pois não acreditam que repressão irá trazer algum benefício. Para ele a melhoria na estrutura física das escolas, como arrumar os muros e as cercas e propiciar condições para a prática de atividades esportivas e de lazer iria contribuir muito para a diminuição da violência. Ele ressaltou o péssimo estado de conservação em que muitas escolas do DF se encontram.

De acordo com alguns dados estatísticos disponibilizados pelo Batalhão Escolar e publicados no *Correio Braziliense*<sup>23</sup>: desentendimentos entre professores e alunos nos colégios públicos do DF culminaram em 120 ocorrências entre o início de 2006 até 4 de setembro de 2008. Os dados são do Batalhão Escolar da Polícia Militar, responsável pela segurança interna e do perímetro escolar. Os casos de ameaça estão entre os mais comuns: houve 40 no período, 14 deles somente no 1º semestre de 2008. Os casos de brigas e lesões corporais alcançaram 15 registros (Quadro 11).

O problema não se resume à violência verbal ou física. O consumo de drogas também está presente no interior das instituições de ensino, o qual ocorre à luz do dia, em quadras de esporte ou nos banheiros. No primeiro trimestre deste ano, o Batalhão Escolar registrou uma média mensal de 6,5 flagrantes de uso e porte de drogas, 39 no total. As ocorrências no interior da escola e no perímetro escolar apareceram empatadas. Houve 17 para cada local. Fora do perímetro das escolas, foram registradas 5 ocorrências.

**Quadro 11 – Ocorrências de atos de violência escolar registradas pelo Batalhão Escolar do DF.**

<b>Tipo</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b> (até 4 de setembro)
<b>Ameaça</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>14</b>
<b>Briga</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Lesão corporal</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>Desacato</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>11</b>
<b>Uso e porte de drogas</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>17</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>42</b>	<b>49</b>

**Fonte:** Batalhão Escolar (os números são ainda maiores porque o Batalhão Escolar não é o único a registrar as ocorrências. Um exemplo é o assassinato do diretor do CEF do Lago Oeste, registrado diretamente na delegacia de Polícia Civil da área). Organizado por Mendes, 2009.

De acordo com os dados do Batalhão Escolar percebe-se que a violência nas escolas do DF vem aumentando, principalmente no que se refere à ameaça, ao desacato ao professor e ao uso e porte de drogas.

<sup>23</sup> Matéria assinada por Isabel Toscano e Adriana Bernardes, em 24 de setembro de 2008, disponível no site: <[www.forumlp.org.br](http://www.forumlp.org.br)>. Acesso em: 12.09.2009.

Fica sempre a pergunta no ar, o que está havendo com as escolas brasileiras, até que ponto o espaço escolar produz a sua própria violência ou simplesmente reproduz a violência que vem de fora?

Segundo Abramovay e Rua (2002):

a escola está se transformando em um locus privilegiado para a reprodução massiva da violência estrutural em seus diversos níveis: institucional, simbólica e física. A escola vive hoje uma situação de vulnerabilidade às violências várias, aumentando assim sua perda de legitimidade como lugar de transmissão de saberes. Porém, é necessário ponderar que as relações entre escola e violência não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de “fora para dentro”, pois a violência que permeia o âmbito escolar, afetando-o, é também resultante de um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar (p.32 e 33).

Em pesquisa encomendada à Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA)<sup>24</sup>, pela Secretaria de Educação, entre junho e setembro de 2008, com 10 mil alunos e 1,3 mil docentes entrevistados, em 84 escolas do Distrito Federal, a situação encontrada é de muita insegurança, em toda a comunidade escolar.

Segundo a pesquisa 37% dos professores entrevistados já viram armas nas escolas; cerca de 25% dos professores e 24% dos alunos já foram ameaçados. Abaixo estão os resultados de algumas perguntas feitas aos alunos e professores:

1 – Já viu arma na escola?

Tipo de arma	Professores	Alunos
De fogo	22,4%	20,5%
Branca	37,2%	31,4%

Fonte: Pesquisa desenvolvida pela RITLA, 2008. Organizado por Mendes, 2009.

2– Alunos que levaram armas para a escola:

Sexo	Arma de fogo	Arma branca
Alunas	1,9%	3,3%
Alunos	4,5%	8,0%

Fonte: Pesquisa desenvolvida pela RITLA, 2008. Organizado por Mendes, 2009.

3- Que tipo de violência já sofreu?

Tipo	Professores	Alunos
Ameaças	26,4%	24,1%
Roubos ou furtos	16,5%	27,8%
Agressão Física	7,5%	15,5%

Fonte: Pesquisa desenvolvida pela RITLA, 2008. Organizado por Mendes, 2009.

<sup>24</sup> Esta pesquisa é um dos produtos do convênio (11/2007) celebrado entre a mencionada instituição e a SEE/GDF.

## 4- Que tipo de violência existe na sua escola?

Tipo de violência	Alunos	Professores
Pichação ou depredação	71%	74,6%
Agressão física	69,7%	71,1%
Roubos/furtos	69,2%	74,2%
Ameaças	63,7%	65%
Ação de gangues	39,3%	30,9%
Comércio de drogas	23,3%	33,3%

Fonte: Pesquisa desenvolvida pela RITLA, 2008. Organizado por Mendes, 2009.

## 5- Pergunta feita aos alunos: Que tipo de violência já praticou?

Regional	Roubo/furto	Ameaças	Agressão física
Brazlândia	4,7%	10,2%	14,9%
Ceilândia	6,5%	9,4%	13,9%
Gama	5,8%	11,5%	14,5%
Guará	5,1%	8,7%	44%
N. Bandeirante	6,1%	10,5%	17,2%
Paranoá	4,2%	7,3%	9,5%
Planaltina	4,4%	7,1%	10,2%
Plano Piloto/ Cruzeiro	2,7%	8,8%	15,3%
Recanto das Emas	3,8%	7,0%	17,8%
<b>Samambaia</b>	<b>5,3%</b>	<b>8,3%</b>	<b>14,6%</b>
Santa Maria	4,7%	12,5%	18,4%
São Sebastião	5,6%	8,3%	9,9%
Sobradinho	5,7%	10,2%	14,9%
Taguatinga	4,4%	8,8%	15,1%
Distrito Federal	4,9%	9,2%	16,4%

Fonte: Pesquisa desenvolvida pela RITLA, 2008. Organizado por Mendes, 2009.

Os resultados obtidos pela a pesquisa desenvolvida pela RITLA, em vários aspectos coincidem com os resultados obtidos pela pesquisa realizada junto aos alunos do CEF 312, a violência física ou violência dura hoje é uma realidade dentro das escolas do DF. Contudo, conforme apontado pela pesquisa da RITLA e conforme as informações colhidas

junto ao Batalhão Escolar, o maior percentual de atos infracionais praticados nas escolas, se referem ao ato de pichar, o qual é considerado infração, portanto um exemplo de violência dura, mas por trás da pichação está uma forma de protesto contra o sistema estabelecido, no qual os jovens muitas vezes não encontram abertura para se manifestarem e serem ouvidos e acabam desenvolvendo outras formas de manifestação, que pode ser interpretado como um tipo de violência banal ou anômica, conforme definido por Maffesoli (1987). As muitas pichações na maioria dos estabelecimentos de ensino do DF mostram o tamanho da insatisfação dos alunos diante do descaso praticado pelo Estado em relação ao sistema educacional.

Para o Professor Marcos Grams<sup>25</sup>, as escolas têm falhado por incompetência, por não haver pessoal especializado na questão da violência escolar atuando nas escolas. Para ele, a forma para reverter o problema, seria justamente investindo na capacitação de profissionais para lidarem com a questão. Na visão deste especialista o problema no DF não será sanado, pois as medidas necessárias não estão sendo tomadas. Os problemas podem se agravar, pelo fato das escolas estarem interpretando os conflitos escolares como se fossem um problema de segurança, transferindo a solução dos conflitos para a polícia. Segundo Grams, falta o entendimento de que nas escolas ocorrem atos de incivilidade e não de infrações. A indisciplina, os xingamentos, as agressões verbais, a bagunça não podem ser interpretados como crimes. Pois está interpretação errada leva a soluções erradas, que podem agravar os problemas. Para ele, a sociedade é violenta, por ser o reflexo da sociedade em que vivemos e conclui dizendo que, somos uma sociedade violenta.

As colocações feitas pelo Professor Grams foram bastante esclarecedores a respeito da questão da violência escolar, mostrando a importância de não confundir os atos de incivilidade (microviolências) com as infrações (violência dura). E que a falta de profissionais especializados no assunto podem facilmente transferir a solução do problema para a polícia, o que com certeza só irá agravar a situação.

#### **4.5. - Ações da Secretaria de Educação do DF Frente à Violência Escolar**

A Secretaria de Educação do DF nos últimos dois anos tem demonstrado maior interesse na busca por medidas para a contenção da violência escolar. Em 2008 foi realizado

---

<sup>25</sup> Diretor da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, entrevistado em 15.05.2009.

um convênio com a ONG RITLA, visando o desenvolvimento de pesquisas e ações capazes de minimizar a violência nas escolas<sup>26</sup>.

Como parte dos produtos desse convênio foi elaborada a pesquisa anteriormente mencionada, que resultou: no livro "Revelando **tramas**, descobrindo **segredos**: violência e convivência nas escolas", publicado no início de 2009; um manual preventivo intitulado - "Violência e Escola: Definição, Encaminhamento e Prevenção – Manual aos Gestores das Instituições Educacionais" (2008) e está sendo ministrado um curso para professores da rede pública a respeito da mesma temática e sob a orientação desta mesma organização. Quando foi criado o programa Promoção da Cidadania e da Cultura de Paz, o qual contempla um conjunto de ações com vistas à redução da violência nas instituições de ensino, assim como à identificação e promoção de ações de prevenção e de convivência pacífica entre os membros da comunidade escolar.

A política da SEDF para o enfrentamento da violência escolar abarca um conjunto de ações articuladas em três níveis: o sistema de ensino, as escolas e o ensino.

Como medida estratégica para o sistema de ensino, há a indicação para que seja criado um grupo gestor central para todo o DF e de outros grupos gestores em escala regional, sob a coordenação de um profissional da Secretaria de Educação, com o objetivo de receber as questões escolares e demandar ações para a solução dos problemas evidenciados, à semelhança dos Conselhos de Segurança Escolar, mas que segundo a SEDF, terão ênfase operacional e atuarão como agentes públicos capazes de responder às demandas em curto prazo.

No âmbito das escolas, há o objetivo de fortalecer a gestão escolar por meio do esclarecimento resultante da avaliação periódica da violência e oferecer solução por meio de rede integrada de agentes públicos, além de criar rotinas de implantação de projetos de mediação de conflitos, de promoção da cultura da paz e re-estruturação física.

No âmbito do ensino, o foco está centrado no exercício do debate de temas que compõem o universo do aluno com ênfase na solução alternativa de conflitos, no valor da diversidade, no exercício da tolerância e na implantação da Cultura da Paz. As políticas

---

<sup>26</sup> O teor do convênio e os valores repassados a mencionada ONG são objeto de investigação do Tribunal de Contas do DF (conforme matéria disponível no Site do TCU/DF, 2008). Site do TCDF: <<http://www.tc.df.gov.br>> Acesso em: 8 de novembro de 2008.

setoriais de redução da violência e promoção da Cultura de Paz nas escolas devem incluir o espaço da sala de aula como espaço estratégico para o debate e amadurecimento de temas que compõem o universo da violência escolar.

O programa está repleto de boas intenções, contudo, com muitas palavras e poucas ações, além de apresentar um viés centralizador, por condicionar a adoção de determinadas atitudes a um grupo gestor central. Outro aspecto preocupante é a justaposição de atribuições, a exemplo dos recém criados Conselhos de Segurança Escolar (a íntegra da política de Promoção da Cidadania e da Cultura da Paz, encontra-se no site da SEE<sup>27</sup>).

O manual preventivo, “Violência e Escola: Definição, Encaminhamento e Prevenção – Manual aos Gestores das Instituições Educacionais” foi elaborado seguindo um modelo de cartilha, com perguntas e respostas; ao todo são 106 perguntas distribuídas em 10 capítulos, separados por focos de análise, o primeiro é como um glossário, esclarecendo uma série de conceitos; o segundo esclarece a respeito das atribuições dos diversos órgãos públicos que tratam da questão do menor; o terceiro traz esclarecimentos a respeito do papel da escola e das normas que a regem; o quarto aborda a pessoa do aluno; o quinto aborda a situação do servidor em caso de cometer atos infracionais na escola; o sexto esclarece a respeito de notificação e encaminhamento; o oitavo traz uma série de recomendações e os dois últimos constituem uma lista de telefones úteis e referências bibliográficas.

O manual esclarece uma série de conceitos e traz orientações aos gestores em como procederem diante de várias situações. O enfoque dado ao aluno, ator mais importante da escola e para quem a escola existe, é discutível, pois é dado um enfoque muito maior aos atos infracionais, colocando o aluno com o principal autor desses atos, enquanto que os atos de microviolência e a violência institucional praticamente não são abordados, uma contradição, pois são essas duas formas de violência as mais praticadas nas escolas e as que mais carecem de orientação para serem contidas, uma vez serem o foco inicial para a prática de vários atos de violência dura.

O que falta hoje às escolas do DF e provavelmente a todas as escolas brasileiras, são medidas mais claras e efetivas em relação às microviolências e à violência institucional, as quais devem ser solucionadas no âmbito da própria escola.

---

<sup>27</sup> Site da SEE/DF: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br) Acesso em 10.10.2009.

Outra medida recentemente adotada pelo GDF foi a criação dos Conselhos de Segurança Escolar, proposto para ser um órgão consultivo, com a participação da comunidade escolar em conjunto com segmentos da área de segurança pública. O fato de ser um órgão democrático, com a participação da comunidade é bem interessante, e, se levado a sério, pode ser um ótimo instrumento para propor medidas de combate aos vários tipos de violência presentes na escola.

# CAPÍTULO 5

## COMO AS ESCOLAS SE APROPRIAM DA ESTRUTURA DE OPORTUNIDADES

### 5.1. - O Sucateamento das Unidades de Ensino de Samambaia

O relato a seguir é o resultado da observação da situação física e pedagógica das escolas de Samambaia, que vêm sendo analisadas pela autora deste trabalho desde o ano de 2005, quando começou a lecionar nas escolas desta Região Administrativa. A partir do ano de 2008, com o início de novas gestões nas unidades de ensino, eleitas pela comunidade escolar, começam a se delinear muitas mudanças no quadro descrito abaixo. Em meados de 2009, quando as escolas selecionadas para estudo foram visitadas, a situação havia sofrido uma considerável melhora, como será relatado no subtítulo 5.2.

As escolas de Samambaia, vistas de longe, apresentam um aspecto deprimente, se parecem mais com presídios ou locais abandonados, a comparação de Foucault (1977) aos presídios soa muito real. São todas muradas, e acima dos muros há a presença de cerca ou arame farpado. Mostrando que a questão da violência escolar, até então, tem sido tratada como assunto de segurança pública, em que a escola precisa ser protegida da comunidade que a envolve. Como se os espaços da escola fossem enclaves incrustados no meio urbano, como se não fizessem parte do todo, se comportam enquanto espaços isolados, diferenciados, de onde a comunidade deve ser mantida afastada. Esta é a mensagem transmitida pelos muros e cercas em excesso. Enquanto que, na realidade, a escola faz parte da comunidade, a qual deveria dela se apropriar e imprimir-lhe as suas características e não as características impostas pelo Poder do Estado, que tem transformado as escolas em ambientes iguais na aparência, e se iguais na aparência, pressupõem-se sejam iguais na essência.

Interessante observar que, no Distrito Federal, os equipamentos de saúde pública, hospitais, centros e postos de saúde existentes nos bairros de periferia não são murados, possuem apenas uma cerca de alambrado em volta. Para a população, os serviços de saúde são bem vindos, ela os reconhece como um bem, o que não acontece em relação às escolas, pois a população infanto-juvenil, nem sempre as vê com bons olhos.

Lembrando que o espaço escolar é um território marcado pelo conflito entre os vários atores que o compõem, onde o Estado representa o poder maior e por isso a sua vontade predomina sobre as demais, acentuando os conflitos (Figuras 4 e 5, p. 26 e 28).

Conforme observação em campo, foi possível constatar que os muros são sujos e pichados. As áreas verdes, que deveriam ser jardins, geralmente estão cobertas por mato ou puro cascalho. As salas de aula são pequenas, possuem em média 1m<sup>2</sup> por aluno<sup>28</sup>, o que faz com que os alunos fiquem muito próximos uns dos outros, normalmente são matriculados 40 alunos por turma, salas muito cheias contribuem para o aumento do stress em sala de aula; as salas são escuras, mal iluminadas e mal ventiladas, sem nenhum tipo de tratamento acústico, o som externo é intenso e constantemente interrompe o trabalho pedagógico; os banheiros dos alunos apresentam situação lamentável, deprimente, com sanitários quebrados, entupidos, com descargas e pias que não funcionam. Quando possuem bibliotecas, são salas de aula adaptadas de uma forma extremamente precária, são espaços pequenos, com algumas poucas estantes de livros; o acervo consiste basicamente em livros didáticos, outros livros que não sejam didáticos, como romances, contos, poesias, etc., são bastante raros. Os laboratórios, quando existem, praticamente não são utilizados ou se o são, os professores o utilizam como uma mera sala de aula e não como um laboratório para experimentos. Não existem refeitórios, e os auditórios são raríssimos, apenas o CED 123 possui auditório. Ginásios de esportes são inexistentes.

O fato de não possuírem refeitório faz com que os alunos tenham que lanchar dentro de sala, durante o horário da aula. Quando chega o lanche, a aula é interrompida, o professor tem que servir o lanche, sem lavar as mãos, os alunos também não lavam suas mãos. O professor tem que empurrar o seu material de trabalho, que está sobre a mesa, para o canto, a fim de ceder espaço à bandeja ou caldeirão. O menor descuido por parte do professor pode ocasionar a danificação de seu material de trabalho, como, diários de classe, livros, textos, provas, dentre outros objetos (Foto 2). É comum os alunos entornarem o lanche no chão ou em suas carteiras, sujando o próprio material escolar ou dos colegas. Também fazem brincadeiras de jogar o lanche uns nos outros, deixando o ambiente sujo e com mal cheiro.

---

<sup>28</sup> Recomendação N. 5/2006, da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação - Ministério Público da União, que define o espaço mínimo por aluno de 1m<sup>2</sup>. Em geral as salas de aula medem 50 m<sup>2</sup>, o que significa que podem ser matriculados até 50 alunos por turma.

**Foto 2 - Hora do lanche em escola pública de Samambaia.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

As quadras de esportes, onde praticam Educação Física (EF), estão em péssimo estado de conservação, cada escola possui apenas uma quadra. O local onde deveria ser um campo gramado, o que se vê é um campo em processo de laterização<sup>29</sup> (Foto 3). Em nenhuma das escolas existe vestiário, onde os alunos possam tomar banho depois das aulas de EF, o que os obriga a retornarem para as salas, sujos e suados.

**Foto 3 - Quadra poliesportiva e área verde de escola pública em Samambaia.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

Não existem áreas cobertas para a prática desportiva, à exceção do CEF 619, nos dias de chuva as aulas têm de ser ministradas dentro de sala e nos dias ensolarados ficam todos expostos ao sol. O material para a prática desta disciplina é bastante escasso,

---

<sup>29</sup> O processo de laterização do solo é muito comum nos cerrados brasileiros, em áreas sem cobertura vegetal, em razão da alternância das estações inverno frio e seco e verão quente e úmido, o que faz com que o ferro presente em abundância nos solos do cerrado (latossolos) forme uma cobertura endurecida e compacta.

consistindo em meia-dúzia de bolas, fabricadas no Presídio da Papuda, e que segundo relatam os professores, são de péssima qualidade, logo se rasgam, obrigando os professores a tirarem do próprio bolso, para comprar em bola de melhor qualidade para os alunos.

As escolas não dispõem de áreas de lazer, onde os alunos possam ficar no horário do intervalo. Eles não têm permissão para ficar na quadra de esportes, por falta de um funcionário para inspecioná-los, então ficam andando ou correndo de um lado para o outro nos corredores entre as salas, ou ficam dentro das salas, o que geralmente acaba em depredação ou na prática de “brincadeiras” agressivas.

As escolas não dispõem de recursos humanos suficientes para monitorar o horário do intervalo, os professores aproveitam esses breves 10 a 15 minutos para recarregar as energias, visando às aulas restantes. Não existem atividades dirigidas para os estudantes durante o intervalo, como mesas de pingue-pongue, uma gibiteca, um espaço disponível para jogos de tabuleiro ou uma simples pracinha.

A falta de uma área própria para atividades recreativas dos alunos contribui para a acentuação do conflito entre os alunos, fazendo com que as brincadeiras sejam agressivas, como um empurrar o outro, dar murros uns nos outros, o que muitas vezes acaba em brigas e ou ferimentos.

No dia a dia, é comum os alunos fugirem da escola, eles pulam o muro, em locais onde o arame farpado foi cortado. Pelo mesmo lugar por onde fogem, também entram, diariamente, meninos adolescentes ou jovens que não são alunos ou que estudam em horários diferentes, entram sem serem notados por professores ou funcionários e ficam perambulando pela escola. Eles costumam se esconder nos banheiros ou em salas vazias. Esses rapazes muitas vezes são os famosos “aviõzinhos” do tráfico de drogas. Levam drogas para serem consumidas dentro da escola, vendem cigarros de maconha e acabem aliciando alunos para o tráfico (conforme foi relatado pelos alunos das escolas visitadas).

Os estudantes de Samambaia comentam muito a respeito das festas do “Bolo Doido”, que consistem em orgias regadas a álcool e drogas, as quais acontecem durante os horários de aula, em casas abandonadas ou nas casas dos próprios alunos, quando os pais ou responsáveis estão ausentes. Eles saem de suas casas uniformizados, no horário normal de entrada da escola, chegam até a entrar e depois fogem para as tais “festas”. Nas escolas localizadas em Samambaia Sul, todos os alunos informalmente entrevistados já ouviram falar

do “Bolo Doido”, não são todos que participam, mas confirmam que tais “festas” existem. Nas respostas dos questionários aplicados no corpo discente, **90%** dos alunos afirmaram ter ouvido falar desta festa (questão Nº 33, p.168). Dentre alunos e alunas, na faixa etária de 11 a 18 anos, **16%**, participaram pelo menos uma vez desse tipo de evento. Nas escolas de Samambaia Norte, os alunos também conhecem “festas” deste tipo, só que não as reconhecem pelo mesmo nome, isto é “Bolo Doido”.

Frequentam as mencionadas “festas” pessoas adultas, conforme relatado pelos alunos, homens atrás de sexo ou que vão vender drogas. Nesses ambientes os jovens e adolescentes entram em contato com bandidos, traficantes, cafetões e todo tipo de pessoas mal intencionadas. Lembrando que tais festas, geralmente, acontecem durante o dia, no horário de aula, quando esses jovens e adolescentes deveriam estar dentro da escola.

As brigas dentro e fora das escolas acontecem diariamente, os motivos são em geral os mesmos: brigas por namorados (as), pequenos desentendimentos em sala de aula, por causa de xingamentos, demonstração de força (para mostrar quem manda no território) e por ciúmes (quando uma menina é muito bonita e chama a atenção dos garotos ou vice-versa).

O Quadro 12 apresenta uma síntese da situação das escolas de Samambaia, em relação às instalações físicas, número de alunos por sala, atividades extracurriculares, qualidade do currículo e a proposta da escola integral.

No item referente às instalações físicas percebe-se que o nível de sucateamento das escolas é grande. As instalações são inadequadas, salas de aula pequenas para um número grande de alunos, além de serem escuras e não terem proteção contra ruído, o barulho vindo de fora das salas de aula é constante e atrapalha muito, até mesmo o som provocado pela chuva nas telhas de amianto provocam a interrupção do trabalho pedagógico em sala.

A proposta curricular não tem sido capaz de despertar o interesse de grande parte dos alunos, que se mantêm apáticos ao que está sendo ministrado.

Quadro 12 - Indicadores Físicos e Pedagógicos das Escolas de Samambaia.

<b>ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA</b>	<p><b>AUDITÓRIO</b></p> <p><b>CENTRO ESPORTIVO</b></p> <p><b>REFEITÓRIO</b></p> <p><b>BIBLIOTECA</b></p> <p><b>LABORATÓRIO</b></p> <p><b>ÁREA DE LAZER</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apenas uma escola pública de Samambaia dispõe de auditório.</li> <li>● As áreas destinadas às atividades de Educação Física se resumem a uma quadra de esportes (quase sempre sem manutenção), geralmente sem as redes e o material, como bolas, são escassos, muitas vezes comprados com recursos do professor.</li> <li>● Nenhum Centro de Ensino público dispõe de refeitório.</li> <li>● As bibliotecas são improvisadas em salas de aula, não há um espaço planejado e dimensionado para este fim. O acervo é escasso, geralmente composto de livros didáticos.</li> <li>● Os laboratórios são escassos, quando existem não são utilizados para experiências e sim como simples sala de aula.</li> <li>● São praticamente inexistentes, durante os intervalos os alunos ficam andando ou correndo nos corredores entre as salas de aula, expostos ao sol. As áreas destinadas às atividades de educação física não ficam disponíveis durante os intervalos, por falta de pessoal para vigiar os alunos.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES EXTRACLASSE</b>	<p><b>ESPORTES</b>  <b>DANÇA</b>  <b>LÍNGUAS</b>  <b>INFORMÁTICA</b>  <b>HIP HOP</b>  <b>CAPOEIRA</b>  <b>ARTES MARCIAIS</b>  <b>XADREZ</b>  <b>CULINÁRIA</b>  <b>ARTESANATO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Geralmente não existem tais atividades, sendo ministradas como aulas extraclasse.</li> <li>● Quando existem é de forma improvisada, por iniciativa própria de algum professor ou voluntário, que faz o trabalho de forma independente.</li> </ul>
<b>NÚMEROS DE ALUNOS POR SALA</b>	<p><b>SALAS COM 35 A 45 ALUNOS</b>  <b>(1m<sup>2</sup> por aluno)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O elevado número de alunos por sala de aula tem sido um enorme entrave ao processo de aprendizagem.</li> </ul>
<b>ANÁLISE CURRICULAR</b>	<p><b>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O currículo continua conteudista, com excesso de informação de pouca utilidade.</li> </ul>
<b>APRENDIZADO</b>	<p><b>PROVAS AVALIATIVAS PROVA BRASIL E SAEB</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O IDEB que é o índice resultante das provas Brasil e Saeb tem sido baixo, principalmente nas oitavas séries do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio</li> </ul>

<p><b>ESCOLA INTEGRAL</b></p>	<p><b>PROPOSTA IMPLEMENTADA NAS ESCOLAS DO DF A PARTIR DE 2008.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atualmente as escolas não dispõem de infraestrutura e de recursos humanos para implementar a escola integral.</li> <li>● Os bolsistas do Programa Bolsa Universitária, que ficam com os alunos, não possuem formação apropriada para trabalharem com os alunos, são jovens recém chegados ao curso superior e que possuem apenas o certificado de Ensino Médio.</li> </ul>
-------------------------------	---	---

Fonte: Mendes, 2009.

A junção destes indicadores físicos e pedagógicos, sucateados e defasados contribui para o aumento da vulnerabilidade frente às várias violências próprias do espaço escolar, como principalmente as incivildades (p.30), a indisciplina em sala de aula e o ato de pichar, como forma de protesto (violência anômica, p. 21).

Estes indicadores mostram como a estrutura de oportunidades das escolas de Samambaia está comprometida. A partir do primeiro semestre de 2008, em decorrência da volta do processo democrático para eleição de diretor e vice-diretor e da criação do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF<sup>30</sup>, algumas melhorias começaram a ocorrer, como pintura nova nas paredes e pequenas reformas.

## **5.2. - As diferentes formas de Apropriação da Estrutura de Oportunidades**

A estrutura de oportunidades compreendida pelo capital social, humano e físico está presente de forma diferenciada em cada uma das escolas analisadas, as quais apresentam muitas características em comum, como o fato atender alunos que possuem nível socioeconômico similar, pertencentes às classes populares, com renda média familiar em torno de um a quatro salários mínimos mensais<sup>31</sup> e em torno de 40% dos alunos matriculados são beneficiários do Programa Bolsa Família<sup>32</sup>, o que significa que quase a metade dos alunos matriculados na rede pública de ensino têm renda per capita de até 120,00 reais.

<sup>30</sup> O PDAF foi a princípio criado para o pagamento de contas de água, luz e telefone das unidades de ensino do DF e a partir de 2009, teve acrescido o gasto para o imobiliário das escolas. De acordo com informações da SEEDF o GDF aumentou a verba para a educação de 62 milhões, em 2008, para 67 milhões, em 2009. Site Notícias da Rede – Central de Notícias da Educação do Distrito Federal. Disponível em: <http://noticiasdarede.se.df.gov.br>. Acesso em: 02/02/2009.

<sup>31</sup> De acordo com o Sistema de Informações Estatísticas do DF – SIEDF. Disponível em: [www.siedf.codeplan.df.gov.br](http://www.siedf.codeplan.df.gov.br). Acesso em 08/10/2009.

<sup>32</sup> De acordo com a Lei Nº 10.836, art. 2º § 3º, o recurso é destinado a famílias com renda mensal per capita de até R\$ 120,00.

Analisando a estrutura de oportunidades de cada uma das escolas, é nítida a semelhança entre elas no que se refere ao capital físico, todas possuem áreas de tamanho semelhante, a configuração arquitetônica é a mesma, todas são compostas por três ou quatro pavilhões retangulares e compridos (fotos 13 a 18), com pé direito baixo, o que confere às salas de aula pouca luminosidade natural. Em todas elas o espaço de lazer se restringe à área entre os pavilhões e no fundo das escolas, onde há um espaço mais amplo, existe um desnível, formando uma espécie de palco. As áreas reservadas para as atividades esportivas se restringem a uma quadra poliesportiva sem cobertura. Dentre as escolas analisadas, apenas a do CED 123 possui quadra coberta, conforme pode ser conferido pelas fotos a seguir.

**Foto 4 – Muros do CEF 507 e calçada que dá acesso à escola construída em 2009.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 5 – Muros do CEF 312 e lama envolta.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 6 - Muros escurecidos com arame farpado.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 7 – Muro com cerca de alambrado.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 8– Muro caiado de branco – aspecto menos deprimente.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

**Fotos 9 e 10 – Laterais do CEF 312, calçada construída em 2009, antes dela os alunos tinham que andar no barro para chegar até a escola.**



**Fonte: Mendes, 2009.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

**Fotos 11 e 12 - Guarita do CEF 312 e galpão abandonado, carteiras depredadas no fundo e entrada para veículos sem pavimentação. Diversos ofícios foram encaminhados à SEEDF, pela direção da escola, solicitando a pavimentação desta entrada - exemplo do descaso e desrespeito para com o patrimônio da escola.**



**Fonte: Mendes, 2009.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

**Foto 13 – CEF 427**



**Fonte: Google Earth, 7/10/2008.**

**Foto 14 – CEF 619**



**Fonte: Google Earth, 7/10/2008.**

**Foto 15 – CEF 123.**



**Fonte: Google Earth, 7/10/2008.**

**Foto 16 - CEF 519.**



**Fonte: Google Earth, 7/10/ 2008.**

**Foto 17 – CEF 507.**



**Fonte: Google Earth, 7/10/2008.**

**Foto 18 – CEF 312.**



**Fonte: Google Earth, 7/10/ 2008.**

**Foto 19 – Quadra esportiva do CEF 519**

Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 20 - Quadra esportiva do CEF 519**

Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 21 – Quadra coberta do CEF 123**

Fonte: Mendes, 2009.

Um aspecto que chama muito a atenção é o abandono das áreas verdes e sombreadas, essas áreas não são utilizadas e todas estão cobertas por mato. Não há jardins. Os CEFs 312 e 519 são os únicos que possuem pequenas hortas na lateral de um dos pavilhões. As verduras colhidas nas hortas servem para complementar o lanche dos alunos.

**Foto 22 – Área verde abandonada – CEF 619**

Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 23 – CEF 619**

Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 24 – Área inutilizada do CEF 619**

Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 25 – Área inutilizada do CEF 519**

Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 26 – Área mal aproveitada – CEF 619**

Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 27 – Área mal aproveitada CEF 123**

Fonte: Mendes, 2009.

Todas as escolas visitadas estavam com pinturas novas, melhorias observadas a partir do início das gestões democráticas, que tiveram início em janeiro de 2008. Todas possuem muros ao redor de todo o terreno e ainda uma cerca de arame farpado em cima do muro. Os muros transmitem uma péssima impressão e na maioria das escolas está escurecido pelo tempo. Apenas os CEFs 619 e o CEF 427 possuem muros caiados de branco, o que contribui para aliviar o aspecto deprimente por eles transmitido.

Segundo informações do assistente administrativo do CEF 619, a escola encontrava-se em péssimo estado de conservação até o início dos trabalhos da gestão atual. Quando a nova direção assumiu, em janeiro de 2008, iniciaram um trabalho de recuperação e reforma dos espaços degradados da escola. Hoje, a escola encontra-se com pintura nova, com trabalho de grafite realizado pelos próprios alunos em várias paredes, o que dá a ela um aspecto interessante e agradável (fotos 28 a 31).

Fotos 28 e 29 – Trabalho de grafite feito pelos alunos do CEF 619.



Fonte: Mendes, 2009.



Fonte: Mendes, 2009.

Fotos 30 – CEF 619.



Fonte: Mendes, 2009.

Foto 31 – CEF 619.



Fonte: Mendes, 2009.

Foto 32 - CEF 427.



Fonte: Mendes, 2009.

Em relação ao capital físico das escolas é possível inferir que as escolas que apresentam um aspecto melhor em termos de conservação e limpeza, que é o caso dos CEFs 427, 619 e do CED 123 são justamente as escolas com a menor incidência de violência intramuros, com pouquíssima ou nenhuma pichação. Estas escolas possuem muros e paredes grafitadas, uma verdadeira demonstração do talento artístico dos alunos, e que certamente existe entre alunos de outras escolas.

As escolas menos conservadas e que não possuem projeto de grafismo com os alunos, os CEFs 312, 519 e o 507 são as escolas com maior incidência de casos de violência e indisciplina em salas de aula, nestas escolas a indisciplina chega a níveis extremos, inviabilizando com frequência todo o planejamento do professor, conforme relatado nas entrevistas.

Constata-se que quando o ambiente é cuidado, o nível de conflito diminui e o fato dos alunos participarem diretamente da pintura da escola, por meio de projetos de grafite, constitui-se em uma forma do aluno se sentir parte da escola.

### **5.2.1. - Identificação e Análise do Capital Humano e Social**

Durante as conversas informais e entrevistas, ficou claro que nas escolas onde há a presença de profissionais «melhor qualificados»<sup>33</sup>, inseridos na equipe de direção (diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, coordenadores e orientadores), uma série de medidas, posturas e projetos que se caracterizam como capital social afloram. Como exemplo, podemos citar a experiência do CEF 427, uma escola localizada na expansão de Samambaia, uma quadra isolada em relação às demais. Ela é fisicamente separada do restante da malha urbana, em razão da presença do Parque Ecológico Gatumé. Esta escola apresenta algumas peculiaridades bem interessantes, como o fato de pertencer a uma comunidade que teve de se unir em prol da criação da mesma, há uma história de luta envolvendo esta comunidade, caracterizando agregação social, o que pressupõe a existência de capital social de qualidade.

---

<sup>33</sup> Nesta pesquisa foi utilizado o termo «melhor qualificado» para os profissionais formados em universidades públicas, conforme avaliação do MEC em que estes profissionais obtêm as melhores notas (p.52, a respeito da qualificação dos professores brasileiros). Esta terminologia foi utilizada para diferenciar das escolas em que na direção todos os profissionais possuem a graduação concluída em faculdades privadas.

A escola possui uma equipe de profissionais bastante integrada e motivada, aspectos decisivos para a criação e implementação de ações que possam desenvolver o capital social. Estão em andamento nesta instituição educacional os seguintes projetos:

- A Hora é Essa: Avanço Excepcional – é um projeto que tem por objetivo superar a disfunção idade/série (a exemplo dos projetos de aceleração).
- Cultura da Paz e Respeito Mútuo – que procura trabalhar as diferenças individuais e conscientizar a comunidade escolar principalmente sobre bullying e suas consequências.
- A Hora é Essa: vida saudável e revitalização do Parque Ecológico Gatumé.
- Projeto Protagonismo Juvenil com as sétimas e oitavas séries.

Todos os projetos têm um papel socializador e trabalham questões que vão além dos muros da escola.

Toda a escola está inserida no projeto de revitalização do Parque Gatumé. As turmas têm aulas de campo no parque e semanalmente promovem uma atividade diferenciada, como coleta de lixo, identificação de espécies de plantas e animais, estudo sobre o solo, a água, etc. e ainda estão lutando para a consolidação efetiva desta unidade de conservação ambiental.

A empresa Sadia, localizada nas imediações do CEF 427, anualmente seleciona escolas para participarem de um programa de auxílio para projetos educativos, pela segunda vez consecutiva a escola em questão foi selecionada. Dentro do programa, a Sadia oferece profissionais para atuarem junto à escola. Atualmente uma engenheira química tem contribuído com aulas de educação ambiental.

Outro diferencial do CEF 427 é a discussão e reavaliação anual do Projeto Político Pedagógico - PPP. A equipe da direção e o corpo docente conseguiram compreender a importância e o real significado desse instrumento pedagógico e fazem uso dele cotidianamente, ao contrário do que ocorre com a maior parte das escolas que possuem o PPP apenas como uma exigência formal.

De acordo com as informações repassadas por professores e pela orientadora da escola, o CEF 427 é uma escola tranquila, onde não tem havido casos de violência dura, os alunos são disciplinados e parecem interessados nos estudos. Existem sim, casos de microviolência sofridas e praticadas por alunos, no dia a dia das atividades escolares, contudo até mesmo essas microviolências estão sendo trabalhadas pelos projetos ora em andamento.

A escola em questão pode ser considerada como um espaço escolar que tem conseguido gerar resiliência diante da ameaça de violência (Fotos 33 a 37).

**Foto 33 - Biblioteca improvisada - CEF 427.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 34 – Ambiente simples, porém limpo e aconchegante.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 35 – CEF 427 – pintura nova e ambiente limpo.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 36 – Quadra pintada e conservada.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Foto 37 - Mural sobre o tema da inclusão social – CEF 427.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

Outra escola que também pode ser considerada resiliente é o CEF 619, que igualmente ao CEF 427 possui pessoal melhor qualificado na equipe de direção. Esta escola também dispõe de projetos de grafite, teatro e esportes, que vêm sendo realizados em parcerias com ONGs. Os seguintes projetos estão em andamento na escola:

- Projeto de Educarte – que desenvolve teatro e grafite, em parceria com o Centro Popular de Formação da Juventude.
- Grupo de Dança do Ventre.
- Grupo de Dança de Axé.
- Projeto Portas Abertas (a escola mantém os portões abertos a comunidade, e atualmente conta com um time de futebol formado por ex-alunos).
- Projeto de Handbol, em parceria com um professor voluntário.

Segundo informações do Supervisor Pedagógico, o CEF 619 era constantemente invadido por ex-alunos ou outros jovens da comunidade, que entravam para “aprontar”, vender droga ou simplesmente consumi-la no espaço interno da escola. A direção conseguiu iniciar um relacionamento pacífico com estes jovens, convidou-os a formarem um time de futebol de ex-alunos e concedeu-lhes permissão para treinarem na escola e assim iniciaram o projeto Portas Abertas, o qual incentiva a participação da comunidade na vida escolar. Os portões passaram a ficar abertos, para que a vizinhança tivesse acesso. Esta atitude gerou maior simpatia entre a instituição educacional e a comunidade, que passou inclusive a proteger e a cuidar do patrimônio escolar. Portanto, mesmo estando próxima de locais com maior incidência de crimes (pontos quentes), de acordo com o mapa da Polícia Civil (Mapa 3, p.127), a escola não tem sido vítima de atos de violência externa.

É a única escola de Samambaia que possui auditório, onde os alunos têm aulas de artes cênicas.

Fotos – 38 e 39 – Auditório do CEF 619 – ensaio do teatro – Projeto Educarte.



Fonte: Mendes, 2009.

Foto 40– Projeto Educarte – Exemplo do Capital Social na escola – CEF 619.



Fonte: Mendes, 2009.

Foto 41 – CEF 619 – exemplo de ambiente escolar limpo e conservado.



Fonte: Mendes, 2009.

O CED 123 também tem conseguido sanar os atos de violência dura e indisciplina em sala, a escola tem investido em projetos com o de grafite, a prática de yoga, jui jitsu, handbol, dentre outras modalidades esportivas. Em razão de sua proximidade com “pontos

quentes” (Mapa 3, p.127), ainda tem sofrido com a violência externa à escola, como pode ser atestado pelas marcas de tiro na estrutura metálica da quadra esportiva (Foto 42). Esta escola ainda não foi plenamente apropriada pela comunidade, como ocorreu com o CEF 619 e o CEF 427.

Segundo professores e orientadores a escola tem dado prioridade ao atendimento de alunos no Serviço de Orientação ao Estudante – SOE, o que tem dado resultados positivos.

**Foto 42 – Marcas de tiro na estrutura metálica da quadra de esportes do CED 123.**



Fonte: Mendes, 2009.

**Fotos 43 e 44 – Grafite feito pelos alunos do CED 123.**



Fonte: Mendes, 2009.

Foto 45 – Painéis confeccionados pelos alunos, do CED 123, em 2002.



Fonte: Mendes, 2009.

Foto 46 – Pannel confeccionado pelos alunos em homenagem a colega morta por bala perdida nas imediações da escola, em 2003.



Fonte: Mendes, 2009.

Foto 47 – Espaço entre as salas de aula, sombreado e com bancos, local agradável e bem cuidado.



Fonte: Mendes, 2009.

Pelo que foi possível constatar o CED 123 tem desenvolvido projetos na área cultural e desportiva e possui uma direção preocupada em zelar pelo patrimônio da escola, sinais de capital social e humano de qualidade no espaço escolar.

O CEF 312 é uma escola que nos últimos dois anos tem enfrentado muitas dificuldades decorrentes da acentuação dos conflitos entre os diversos atores do espaço escolar, há uma forte divisão entre a direção e a equipe de professores, o que tem inviabilizado todas as boas iniciativas voltadas para o desenvolvimento do capital social. A

escola tem presenciado casos de violência diariamente, principalmente no que se refere às microviolências, na forma de xingamentos, além de muitos casos de furtos, depredações e pichações, conforme questões do questionário respondido pelos alunos. A direção da escola tem realizado um enorme esforço para conter os atos de violência, com a realização de parcerias com a sociedade civil e com instituições governamentais. Foi criado no ano de 2008 o Conselho de Segurança Escolar, com a participação de pais, professores, policiais do Batalhão Escolar e membros da ONG Grupo de Apoio Cívico – GAC. A escola conta também com o apoio de outras duas ONGs, o Instituto Crescendo com Ação – ICA e o Centro Popular de Formação da Juventude, os quais vêm desenvolvendo trabalhos na área ecológica e cultural, respectivamente.

Contudo, os conflitos internos, têm impossibilitado que todo o capital social disponibilizado seja devidamente apropriado. Mostrando que a falta de um pacto “sócio-pedagógico” entre os diversos atores do espaço escolar inviabilize o potencial presente nos ativos sociais. O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola possui este papel, o de conciliar os conflitos por meio de diretrizes e objetivos considerados prioritários por todos os atores envolvidos (VEIGA, 1995).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394, de 1996, estabelece que todas as escolas devem criar o seu próprio PPP, de forma democrática, com a participação de todos os atores do espaço escolar, inclui-se aí, professores, servidores, direção, alunos e seus familiares (SAVIANI, 1998), conferindo a este instrumento um caráter de pacto “sócio-pedagógico”. O que tem acontecido, porém, é que grande parte das escolas desconhecem a importância deste instrumento e não lhe dão o devido valor. Muitos gestores desconhecem o seu verdadeiro sentido, que deveria ser a alma da escola e interpretam-no como mais uma exigência burocrática que tem que ser cumprida dentro de prazos sempre exíguos e o transformam em um documento de gabinete, elaborado por um ou dois servidores.

Nas escolas pesquisadas, este aspecto do PPP se revelou de forma muito nítida, durante as conversas com professores e membros da direção. Nas escolas com maior intensidade de conflitos, o PPP é um instrumento inócuo, desconhecido pela maior parte dos professores e alunos. Enquanto que nas outras, com menos conflitos, as premissas estabelecidas no projeto têm feito parte do cotidiano das escolas, o que tem contribuído para o estabelecimento de regras e objetivos claros e transparentes para todos, amenizando os conflitos de poder. O PPP é um instrumento que tem a capacidade de fomentar a construção

de acordos e alianças, por meio do diálogo, de forma democrática, semelhante ao que é proposto por Habermas (2004), em sua teoria da racionalidade construtiva.

O Quadro 12 mostra de forma resumida as diferenças encontradas nas escolas pesquisadas, as duas primeiras, os CEFs 427 e o 619 não têm tido problemas com a chamada violência dura nos últimos dois anos, embora os problemas relacionados às microviolências existam, contudo a indisciplina em sala de aula não representa um problema, segundo informações dos professores dessas escolas, ela existe em pequena proporção e vem diminuindo.

**Quadro 13 – Síntese dos capitais presentes nas escolas e o nível de vulnerabilidade em cada uma.**

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>CAPITAL FÍSICO</b>	<b>CAPITAL HUMANO</b>	<b>CAPITAL SOCIAL</b>	<b>NÍVEL DE VIOLÊNCIA (nos últimos dois anos)</b>
<b>CEF 427</b>	Instalações bem conservadas, embora a estrutura como um todo seja limitada.	Há a presença de pessoal «melhor qualificado» na direção.	Há vários projetos de socialização em andamento envolvendo toda a escola.	Identificação de microviolências. Ausência de casos de violência dura, nos últimos dois anos.
<b>CEF 619</b>	Instalações bem conservadas. Possui um diferencial que é o prédio do teatro.	Há a presença de pessoal «melhor qualificado» na direção.	Vários projetos estão em andamento, como o EDUCARTE que trabalha com teatro e grafite.	Identificação de microviolências. Ausência de casos de violência dura, nos últimos dois anos.
<b>CEJ 123</b>	Instalações bem conservadas. Possui um diferencial que é a quadra de esportes coberta.	Há a presença de pessoal «melhor qualificado» na direção.	Possui projetos extracurriculares em andamento, envolvendo toda a escola.	A escola tem sofrido com a violência externa, vinda das imediações, como a ameaça de balas perdidas.
<b>CEF 519</b>	As instalações poderiam estar em melhor estado de conservação.	Não há a presença de pessoal «melhor qualificado» na direção.	Não há projetos envolvendo toda a escola, apenas alguns de matérias específicas.	Tem havido brigas entre os alunos com frequência e muitos problemas de indisciplina em sala de aula.
<b>CEF 312</b>	As instalações poderiam estar em melhor estado de conservação.	Não há a presença de pessoal «melhor qualificado» na direção. A equipe de profissionais encontra-se dividida, o que	Há projetos de socialização em andamento. Porém, não há o envolvimento de todos. Possui Conselho de Segurança Escolar.	A escola tem sofrido com a violência externa, vinda das imediações, como a ameaça de balas perdidas. Tem havido brigas entre os alunos com frequência e

		compromete o desenvolvimento dos ativos.		muitos problemas de indisciplina em sala de aula.
<b>CEF 507</b>	As instalações poderiam estar em melhor estado de conservação.	Não há a presença de pessoal «melhor qualificado» na direção.	Há projetos de socialização em andamento. Porém, não há o envolvimento de todos. Possui Conselho de Segurança Escolar.	Tem havido brigas entre os alunos com frequência e muitos problemas de indisciplina em sala de aula.

Fonte: Mendes, 2009.

### 5.3. – Diversos olhares e interpretações a respeito da violência escolar

Muitos são os olhares e as interpretações a respeito da violência escolar, entre os vários profissionais que atuam com esta problemática. Pelas entrevistas, percebe-se que os professores vêm amadurecendo em relação à forma de interpretar este tipo de violência, pois apenas um professor no momento das entrevistas associou os conflitos existentes na escola como um problema de segurança. Os professores mostraram que entendem a violência como um problema social, que tem a sua origem principalmente na família. De modo geral, os professores percebem a violência como uma consequência direta da falta de orientação no lar. Mesma interpretação dada pelas mães entrevistadas e pelo policial civil que trabalha com segurança comunitária, que acreditam que a ausência e omissão da família é a principal causa de violência na sociedade e na escola.

Uma mãe colocou que os pais de hoje não se preocupam em dar educação, mas somente em dar as coisas. Uma referência a inversão de valores, conforme colocado por Arendt (2005).

A falta de valores morais e espirituais também foi apontada como a causa do aumento da violência juvenil. Assim como a falta de sonhos e de perspectivas para o futuro, pelo policial civil entrevistado.

As mães entrevistadas deram como sugestão para a diminuição da violência nas escolas, o aumento da segurança, com mais policiamento. Mostrando que as famílias têm uma visão distorcida do assunto e acreditam que a repressão irá minimizar o problema. Se sentem seguras com a presença da polícia.

A associação entre violência escolar e as limitações presentes na pedagogia de ensino, quase não aparece, apenas uma orientadora educacional tocou neste ponto.

As entrevistas feitas com professores, orientadores e diretores das unidades de ensino selecionadas obedeceram a um mesmo roteiro e tiveram um total de nove perguntas (apêndice, p.177). Na primeira questão, que indagava a opinião do entrevistado sobre o que é a violência escolar, as respostas demonstraram que para os professores e ou orientadores, a violência escolar engloba, as incivildades, as agressões verbais, agressões físicas, agressões emocionais, a falta de respeito, a violação de direitos, a discriminação, a ausência dos pais, atitudes inadequadas, a invasão da privacidade do outro, as brincadeiras violentas e atos que atentem contra a integridade física, moral ou psicológica de quaisquer dos membros da comunidade escolar.

As respostas foram bem abrangentes e mostraram que os professores consideram como atos de violência escolar, as incivildades, as microviolências, a violência institucional e a violência dura. Nenhum dos entrevistados se lembrou de fazer qualquer referência às agressões sexuais e ao vandalismo contra o patrimônio da escola.

A segunda pergunta, a respeito dos fatores geradores de violência, os entrevistados responderam que as causas são: ausência e omissão da família; desigualdade social; má influência de amigos; fatores culturais; ociosidade; reprodução da violência vivenciada fora da escola; falta de expectativas com o futuro; falta da noção de pertencimento; baixa auto-estima; propostas pedagógicas em desacordo com as expectativas dos alunos; ausência de valores éticos e morais; discriminação e falta de policiamento. Necessário destacar que apenas um professor respondeu que o problema está relacionado à falta de policiamento, o que leva a crer que os professores entenderam que a questão da violência escolar não é um problema de segurança e sim um problema social mais complexo, que envolve a família, os valores éticos e morais que não têm sido repassados de pais para filhos. A falta de perspectivas, que por sua vez está atrelado aos problemas emocionais, como a baixa auto-estima, foi bastante mencionado. Apenas um professor fez referência à noção de pertencimento, conceito muito utilizado na geografia e que remete a idéia de apropriação dos bens disponíveis no espaço geográfico. A noção de pertencimento é uma das condições para que o capital social se desenvolva (Katzman, 1999). Apenas uma orientadora educacional se referiu à inadequação dos conteúdos curriculares, que estão em desacordo com as expectativas dos alunos, supondo que para a maioria dos professores os conteúdos pedagógicos não interferem na problemática da violência.

As respostas para a terceira indagação, a respeito dos tipos de violência mais comuns na escola, os professores foram unânimes em responder que as agressões verbais com xingamentos e desrespeito são as formas mais comuns, seguida do bullying, das brigas nos intervalos, com agressão física e por fim as depredações e os pequenos furtos. As pesquisas desenvolvidas pela ONG RITLA demonstraram que as depredações e as pichações estão em primeiro lugar nos tipos de violência nas escolas, seguida dos furtos. Como pôde se perceber pelas entrevistas, a percepção dos professores é outra, a depredação e as pichações não incomodam tanto quanto as agressões verbais. Lembrando que as pichações e as depredações são classificadas como violência dura e estão previstas no código civil, enquanto que as agressões verbais são classificadas como microviolências. Este é um fato curioso e mostra que à agressão ao patrimônio público é um aspecto menos importante, talvez pela ausência da noção de pertencimento, por parte, também, do corpo docente.

Quando perguntado aos professores a respeito do que seria preventivo contra a violência escolar, a maior parte respondeu que o acompanhamento familiar é essencial, com diálogo em casa. Foi dada muita ênfase na criação de parcerias com ONGs e outras instituições, governamentais, religiosas, visando dar aos alunos outras perspectivas, com atividades esportivas, culturais, profissionalizantes visando à criação da cultura da paz. Um único professor considerou a atuação do professor em sala de aula, como preventiva e também um único apontou a intensificação do policiamento como preventivo.

A quinta questão, que indagava se a escola estava realizando atividades preventivas. As respostas vieram de encontro às questões que conduziram o eixo de investigação desta pesquisa, que é o de saber o que torna uma escola mais resiliente, quais são as características presentes nos capitais físicos, humanos e sociais capazes de gerar resiliência. Os professores das escolas mais resilientes responderam que muitas atividades vêm sendo desenvolvidas, como a existência de vários projetos de cunho cultural, artístico, esportivo e psicológico que se encontram em andamento, em conjunto com a atuação do SOE e da criação dos Conselhos de Segurança Escolar.

A partir da interpretação das respostas dadas a quinta pergunta, ficou claro que as escolas resilientes possuem um capital social de qualidade. Pois as atividades extraclasse, no âmbito do espaço escolar, fazem parte do capital social, uma vez que oferecem um tipo de aprendizado que vai além dos muros da escola, onde há o envolvimento de atores externos à escola, como ONGs, instituições públicas e religiosas, além da participação de familiares, o

que possibilita a criação de redes de solidariedade entre a escola e a comunidade e permite ao aluno o contato com outras realidades e experiências. O aluno envolvido com atividades desportivas e culturais terá a possibilidade de participar de eventos, apresentações, campeonatos fora do seu meio de convívio, o que lhe permitirá o conhecimento de outras realidades.

Os professores das escolas que apresentam menor resiliência responderam que não têm conhecimento de nenhuma atividade ou que a intenção existe, mas em razão de determinados problemas administrativos ou o desinteresse do grupo, as iniciativas não estão avançando.

Pelas respostas obtidas fica claro que nas escolas onde os conflitos entre os atores, professores e direção, estão sob controle, o potencial do capital humano e social encontra condições para aflorar. Contudo, nas escolas onde os conflitos são mais acentuados, o potencial profissional de cada um dos atores fica isolado, o que não permite que os projetos e as iniciativas que funcionariam como ações preventivas contra a violência possam se desenvolver plenamente.

A sexta questão indagava a respeito das atitudes tomadas pelos professores frente aos problemas de indisciplina em sala de aula. As respostas, neste caso, também se apresentaram divididas. Os professores das escolas mais resilientes possuem um comportamento pré-estabelecido pela equipe docente, em que o diálogo e os acordos estabelecidos com os alunos prevalecem. Evitam levar o problema adiante e procuram resolver com a própria classe, de forma coletiva.

As respostas obtidas pelas unidades de ensino menos resilientes, também são parecidas entre si. Primeiro tentam uma conversa, não dando resultado encaminham para a direção ou ao SOE e em alguns casos exigem a presença dos pais.

Nestas colocações alguns aspectos muito elucidativos vêm à tona, como por exemplo, o papel do diálogo. Os professores das escolas resilientes se referiram à palavra ‘diálogo’, enquanto que os outros se referiram à ‘conversa’. Um diálogo é diferente de uma conversa, o primeiro implica em aceitação e mediação de idéias diferentes, enquanto uma conversa pode ser apenas um interlocutor falando, e o outro ouvindo. Muito provavelmente é isto que acontece, o professor faz um discurso moralista, coloca o seu próprio ponto de vista e descarta as colocações do outro, algo inverso ao que é proposto por Habermas no paradigma

da racionalidade comunicativa, em os interlocutores têm liberdade para chegarem a um consenso (HABERMAS, 2004).

As diferentes posturas dos professores, frente à indisciplina dos alunos, remete ao funcionamento do trabalho em equipe, nas escolas mais resilientes, o trabalho em equipe é valorizado, as decisões são tomadas em conjunto, enquanto que nas menos resilientes o trabalho em equipe está comprometido. A qualificação profissional dos membros da direção é imprescindível para orientar o corpo docente a respeito de medidas que devem ser adotadas em sala de aula, a respeito da conciliação dos conflitos.

A sétima questão que indagava a respeito das atitudes tomadas pela direção da escola em relação à indisciplina em sala de aula, as respostas são também muito elucidativas. Os professores das escolas mais resilientes responderam que a direção procura solucionar os problemas em parceria com a família, o SOE, o Conselho Tutelar e outras instâncias que possam contribuir de alguma forma. Mais uma vez, ficou explícita a apropriação do capital social, presente na escola e na comunidade.

Em relação às escolas menos resilientes, as respostas em grande parte deram maior ênfase a aplicação de atitudes repressivas, do tipo, primeiro advertência, em seguida, a suspensão e em último caso, à transferência para outra unidade de ensino. Em um segundo plano, incluíram o encaminhamento ao SOE e o comparecimento da família à escola.

A oitava questão que indagava a respeito das atitudes adotadas pelo professor em relação às brigas entre alunos, as respostas também se dividiram em dois grupos de opinião: das escolas resilientes, que tentam resolver os conflitos em sala, com a participação da turma, e das menos resilientes, que na maior parte das vezes, encaminham para a direção ou SOE.

A nona e última questão que perguntava a frequência com os atos de violência ocorrem na escola, nas mais resilientes as respostas foram às seguintes:

- Às vezes, a violência vem de fora da escola.
- Nos arredores da escola (assaltos) com muita frequência. Entre os alunos, raramente (resposta de membro do CED 123).
- Não é com frequência, mas ocorre.
- No caminho da escola, os assaltos a alunos são frequentes e dentro da escola, uma média de um ato mais grave por mês.

- Diariamente ocorrem situações de violência vivenciadas (sofridas e cometidas) pelos alunos – neste caso a professora estava se referindo às microviolências e à violência simbólica.
- Atualmente são inexistentes. Faz tempo que não vê alunos se empurrando. As depredações também diminuíram.
- Os casos de agressão física são raros. No entanto, podemos constatar que são frequentes os de agressão verbal e indisciplina em sala. Normalmente, um ou dois alunos, ou ainda, um pequeno grupo, em cada turma, apresenta comportamento indisciplinar.

Nas escolas menos resilientes as respostas foram bem diferentes:

- Há uma média de quinze casos por dia de aula, considerando as agressões físicas, verbais (as mais graves), os furtos e as depredações.
- Nos últimos dias tem acontecido quase que diariamente.
- Regularmente.
- Diariamente: violência verbal e física.
- Na escola em geral, temos registros todos os dias.
- Praticamente todos os dias, há casos de alunos se agredindo, empurrando, xingando. Entre as meninas as agressões têm aumentado muito, principalmente o bullying, por causa da roupa, do cabelo, coisas bobas.

Pelas respostas, é possível constatar que a violência escolar, nas escolas que têm conseguido se apropriar dos ativos presentes na estrutura de oportunidades, tem diminuído, contudo, permanecem as microviolências e a violência externa, em forma principalmente de assaltos.

Nas escolas em que a apropriação dos ativos tem se dado de forma reduzida, onde os conflitos entre os atores não foram solucionados, a violência dura é mais acentuada, em forma de brigas e depredações, acrescentando as várias incivildades que ocorrem diariamente.

As escolas que mais têm sofrido com a violência externa (assaltos, invasão da escola por bandido querendo se esconder, balas perdidas, etc.) são principalmente as escolas

que se encontram próximas dos “pontos quentes” (loais com maior registro de assaltos e outros crimes) assinalados pela polícia civil de Samambaia (Mapas 2 e 3, p. 118 e 119).

Pelos Mapas 2 e 3 é possível visualizar que os CEFs 312, 619, 519 e o CED 123 estão próximos dos “pontos quentes”, contudo os que mais têm sofrido com a violência externa, de acordo com os relatos dos professores e membros da direção são os CEFs 507, 312 e o CED 123. O corpo docente do CEF 507 apresentou muitas queixas relacionadas à assaltos e brigas fora da escola, contudo esta unidade de ensino encontra-se distante de qualquer ponto quente, conforme mapa da Polícia Civil.

O CEF 312 tem registrado muitas ocorrências de assaltos e brigas, inclusive tiroteios, nas imediações da escola. Segundo informações de um membro da direção, existiam até o início de 2009, três “bocas de fumo” nas proximidades, as quais foram recentemente eliminadas, mediante a insistência da direção da escola, para que providências fossem tomadas.

Os CEFs 619 e o 519 apesar de próximos de “pontos quentes” não têm tido problemas com a violência externa. O CEF 619 tem desenvolvido muitas parcerias com a comunidade vizinha à escola, o que tem evitado depredações e tem contribuído para que a comunidade passe a respeitar os membros da escola, como o anteriormente mencionado time de futebol de ex-alunos.

O CEF 519 apesar de não estar desenvolvendo estas parcerias é uma escola que recebe com muito carinho todos da comunidade, o que é percebido pela vizinhança, conforme foi constatado na reunião de pais, no dia 16/10/2009. Durante conversas com os pais, foi questionado a eles se consideravam a escola violenta, a maior parte deles respondeu que não, que a escola tem fama de ser violenta, mas é uma fama injusta, pois de modo geral a escola é tranquila e os pais demonstram simpatia pela escola. Segundo disseram, a escola foi no passado bem mais violenta. Atualmente o problema maior desta escola, de acordo com professores e funcionários, são os atos de indisciplina dentro das salas de aula e brigas entre os alunos no horário de intervalo, principalmente no turno vespertino, com alunos de quintas e sextas séries do ensino fundamental. Como as brigas têm sido menos graves, a comunidade não tem se sentido ameaçada ou incomodada.

No momento o CEF 519 não dispõe de projetos em que toda a escola esteja inserida, apenas projetos de determinadas disciplinas, como Práticas Diversificadas – PD,

onde os alunos têm sido incentivados a desenvolverem projetos de cunho social, por iniciativa da professora desta matéria.

A escola participou da Feira de Ciências de Samambaia, com a apresentação de trabalhos muito bons e realizou um belo evento no Dia da Consciência Negra, o que comprova a existência de capital humano e social de qualidade, porém a ausência de ações coletivas continuadas em forma de projetos artísticos, culturais e desportivos tem impossibilitado o desenvolvimento do capital social existente na escola.

O mesmo não ocorre com o CEF 507, em conversas informais com alunos e moradores da vizinhança, no dia 20/10/2009, ficou claro que a comunidade apresenta antipatia pela escola, a escola não é bem vinda, pois segundo os moradores, a escola atrai maus elementos e a vizinhança, de modo geral, se sente rejeitada pela escola, não se sente parte dela. Um fato curioso e que é muito comum nesta escola é a “chuva de pedras”, que consiste no apedrejamento da escola por parte da comunidade circunvizinha, que atira pedras no telhado da escola, provocando um barulho intenso e colocando alunos, professores e servidores em risco. Fato corriqueiro em outras escolas de Samambaia como no CEF 411, o qual não foi objeto de estudo desta pesquisa, mas que apresenta aspectos semelhantes aos do CEF 507.

Os alunos do 507 ainda acrescentaram que não são ouvidos pela direção, a qual possui postura autoritária e que estavam com muita vontade de ir para outras escolas.

Analisando os capitais presentes no CEF 507, observa-se, que em relação ao capital físico, as instalações físicas estão muito deterioradas, as áreas verdes e a área para as atividades esportivas encontram-se em péssimo estado de conservação, embora a quadra poliesportiva esteja com pintura nova, assim como os pavilhões das salas de aula (fotos 48 a 53).

Em entrevista com o diretor, ele colocou que a escola tem desenvolvido projetos socializantes, por meio da música e do teatro, são projetos que existem há mais de cinco anos, coordenados por professores da própria escola. Este ano, a partir do segundo semestre, deram início a proposta governamental da Escola Integral, que segundo o diretor tem feito bem aos alunos e recentemente foi criado o Conselho de Segurança Escolar.

Ao que parece a escola tem se esforçado para reverter a situação de vulnerabilidade em que se encontra. Ações estão sendo tomadas no sentido de fortalecer os

vínculos com a comunidade, por meio do Conselho de Segurança e da Escola Integral. Pela situação apresentada terão um longo caminho a percorrer.

**Fotos 48 – Pavilhões com pinturas novas e piso novo, CEF 507.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

**Foto 49 – Preparo do almoço da Escola Integral CEF 507.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

**Fotos 50 e 51 – Áreas verdes abandonadas – CEF 507.**



**Fonte: Mendes, 2009.**



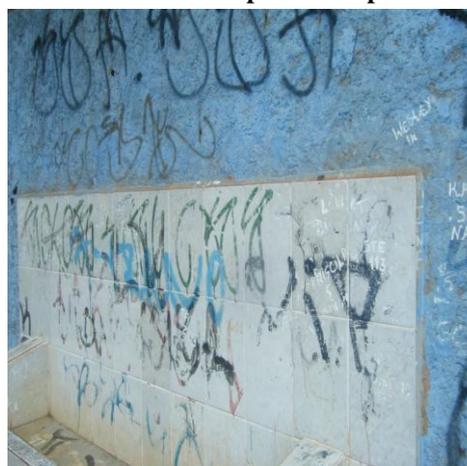
**Fonte: Mendes, 2009.**

**Foto 52.**



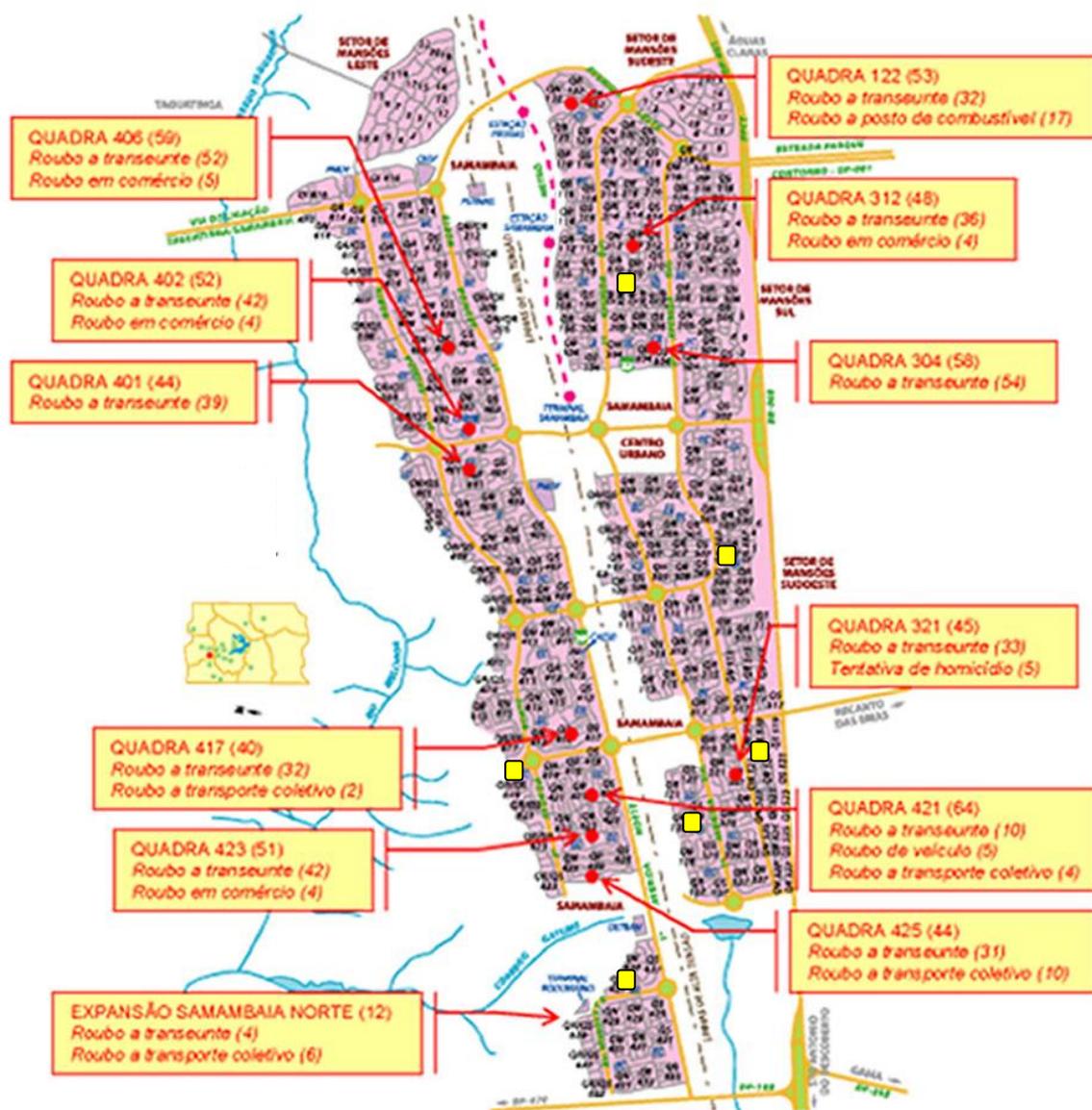
**Fonte: Mendes, 2009.**

**Foto 53 – Bebedouro depredado e pichado.**



**Fonte: Mendes, 2009.**

Mapa 3 – Quadras em Samambaia com maior incidência de crimes: Pontos Quentes.



Escala: 1:80000

- Pontos quentes – locais com maior ocorrência de crimes.
- Escolas selecionadas para estudo.

Fonte: Polícia Civil do DF, 2008.

#### 5.4. - Análise dos ativos presentes na vida dos alunos e de suas famílias

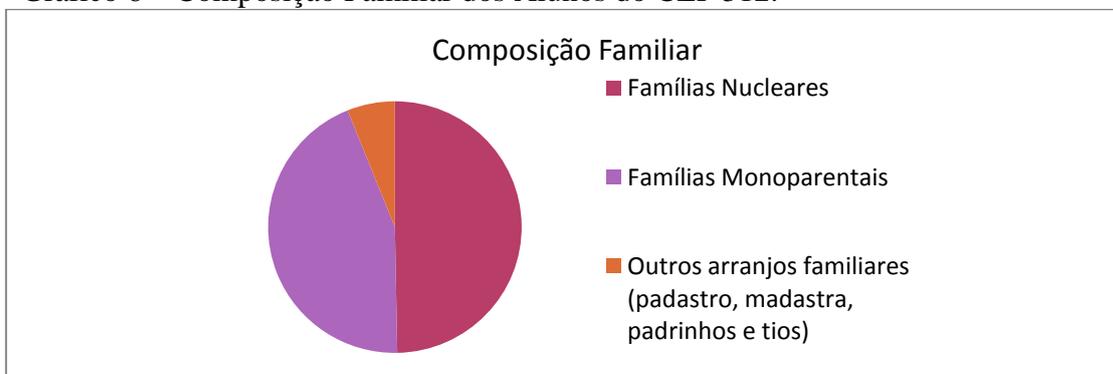
O resultado dos questionários aplicados no corpo discente do CEF 312 permitiu a análise dos ativos presentes na vida dos alunos. A opção, em aplicar os questionários apenas em uma escola, justifica-se pelo fato de que a pesquisa considerou a população infanto-juvenil matriculada nas escolas públicas de Samambaia pertencentes ao mesmo nível sócio-econômico, pressupondo perfis familiares semelhantes. Esta escola, a partir da análise dos questionários e visita em campo, foi considerada como um espaço geográfico menos resiliente e, portanto, mais vulnerável a violência.

A apresentação dos resultados das questões consideradas mais elucidativas para a pesquisa e a análise das mesmas estão presentes neste capítulo e no apêndice deste trabalho está o resultado do restante das respostas dos questionários (p. 175 a 185).

De acordo com os questionários constatou-se que a maior parte dos alunos matriculados no CEF 312 compreende as idades de 11 a 15 anos, estão no limite da faixa etária que mais tem se envolvido com crimes no Distrito Federal (Gráfico 5, p.84), que é a idade de 14 a 24 anos, o que pressupõe maior atenção a esta faixa etária.

A questão N° 3, que pergunta quem é o responsável pelo aluno, mostrou que **45%** dos alunos possuem como seus responsáveis, o pai e a mãe, e **5,6 %** somente o pai, o que não significa, neste caso, que as mães sejam ausentes, mas podem ser alunos que reconhecem apenas o pai como o chefe da família e por isso responderam ter o pai, como responsável. Então, se for acrescentado aos **45%** (pai e mãe), teremos aí um total de **50,6%** famílias que podem ser consideradas nucleares. Enquanto que, somente a mãe, como responsáveis pelos filhos, corresponde ao percentual de **41%**, um valor muito elevado.

Gráfico 6 – Composição Familiar dos Alunos do CEF 312.



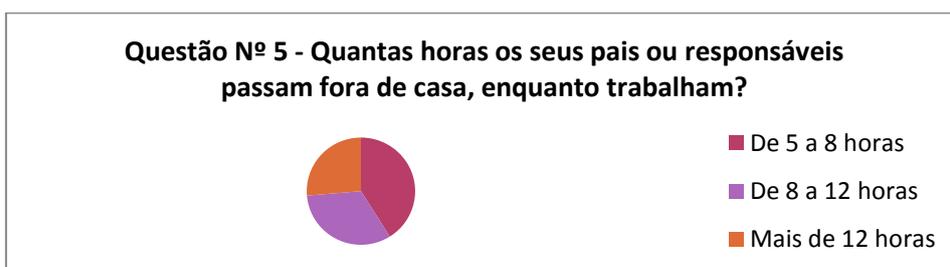
Fonte: Dados de Pesquisa de campo - Mendes, 2009.

As questões de Nº 5 e 6 mostraram, como era de se esperar (capítulo 4) que a população infanto juvenil das classes mais humildes passam muitas horas em casa sem a presença dos pais, sendo cuidadas por irmãos mais velhos ou ficam sozinhas. Algo bem preocupante, nos casos em que as mães trabalham fora, as crianças e adolescentes passam muitas horas sem a presença de um adulto.

Na questão Nº 5 há o predomínio de 5 a 12 horas, o tempo em que os pais passam fora de casa. Com 8 horas de jornada de trabalho, mais duas horas, em média, com o trajeto casa, trabalho, casa.

Nº de horas	De 5 a 8	De 8 a 12	Mais de 12	Não resp.	Total
Nº absoluto	304	242	195	26	767
Percentual %	39,6%	31,5%	25,4%	3,33%	100%

Gráfico 7 – Nº de horas que os pais passam fora de casa.

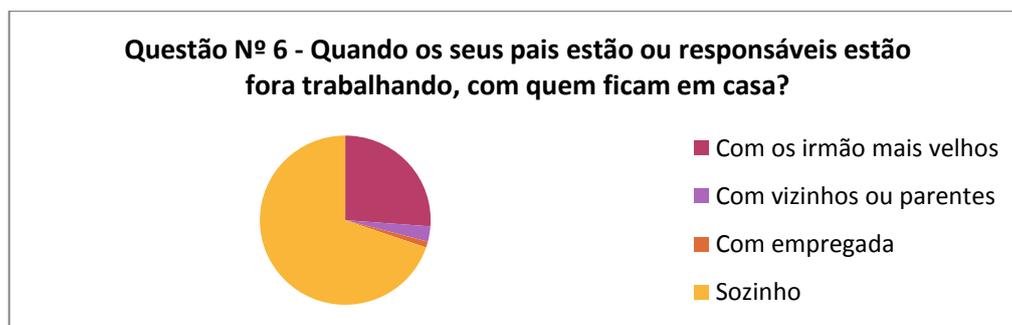


Fonte: Dados de Pesquisa de campo - Mendes, 2009.

**Questão Nº 6 – Quando os seus pais ou responsáveis estão trabalhando, com quem você e os seus irmãos menores ficam em casa?**

Sozinho	Com os irmãos mais velhos	Com os vizinhos ou parentes	Com empregada	Não responderam	Total
360	344	39	17	7	767
47%	45%	5,0%	2%	1%	100%

Gráfico 8 – Com que os menores ficam em casa na ausência dos pais.



Fonte: Dados de Pesquisa de campo - Mendes, 2009.

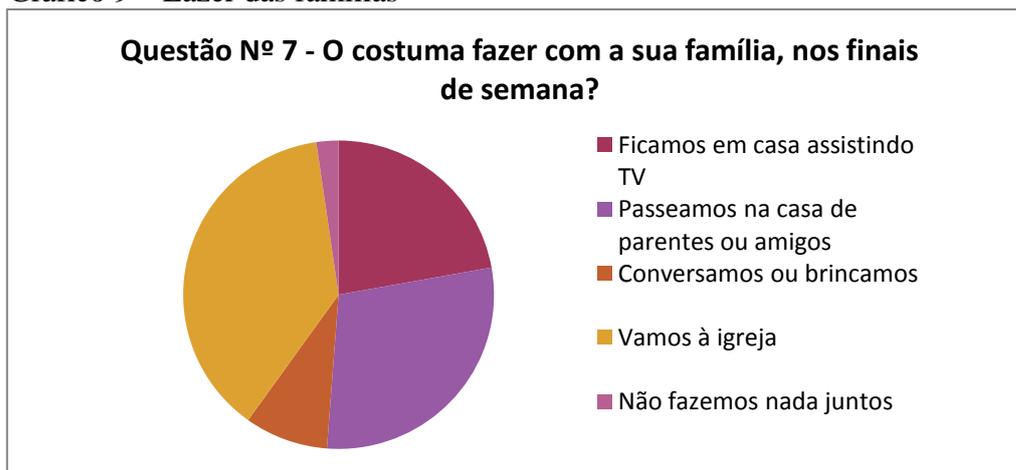
**Questão Nº 7 - O que você costuma fazer com a sua família nos finais de semana?**  
(Nesta questão os alunos puderam assinalar mais de um item – total de respostas: 1275).

Nesta questão, o item «Vamos à igreja» - representa **37%** das atividades, o que está de acordo com as respostas das questões Nº 8 e 9, a respeito da prática de atividades religiosas e de certa forma foi surpreendente saber que dentre as atividades mais praticadas está a de ir à igreja.

O resultado dos demais itens mostra que os membros das famílias, de modo geral, realizam atividades juntos, assistem TV (o que era esperado), passeiam, brincam, conversam, vão à igreja e realizam outras atividades. As famílias que não fazem nada juntas correspondem à apenas **2,25%**. Esta questão tem como indicador as relações familiares, que nesta pesquisa são interpretadas como capital humano.

Tipo de Atividade	Ficamos em casa assistindo TV	Passeamos na casa de parentes ou amigos	Conversamos ou brincamos	Vamos à igreja	Não fazemos nada juntos	Outro tipo de lazer	Total
Nº Abs.	277	363	109	288	84	154	1275
Perc. %	21,7%	28,4%	8,5%	37%	2,25%	12%	100%

Gráfico 9 – Lazer das famílias



Fonte: Dados de pesquisa de campo - Mendes, 2009.

### Questão Nº 8 – Você possui religião?

O percentual de alunos que possuem uma religião corresponde quase que a sua totalidade, um aspecto cultural marcante da sociedade brasileira. Porém, quando perguntado a eles se praticam a religião o percentual cai para 66%.

SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM	TOTAL
671	61	35	767
87,4%	8%	4,56%	100%

Gráfico 10 – Religião.

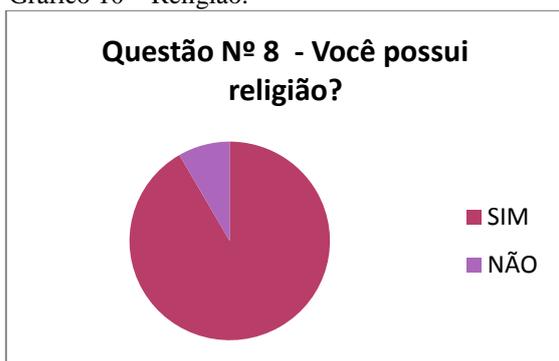
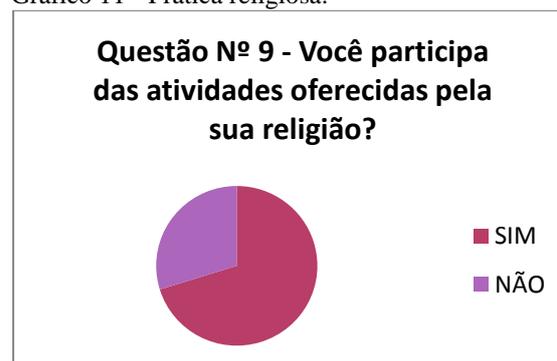


Gráfico 11 - Pratica religiosa.



Fonte: Dados de pesquisa de campo - Mendes, 2009.

### Questão Nº 9 – Você participa das atividades oferecidas pela sua religião?

O resultado das questões de Nº 8 e 9 mostram que a maior parte dos alunos possui uma religião e a pratica. Esse indicador foi considerado como um dos fatores que contribuem para gerar resiliência aos alunos, dentro da perspectiva do capital social.

SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM	TOTAL
504	213	50	767
66%	28%	6%	100%

### Questão Nº 10 – Como os teus pais ou responsáveis te disciplinam?

A questão Nº 10 mostra que, **67,8%**, dos pais, disciplinam os filhos conversando e que apenas **1%** nunca corrige os filhos, um aspecto bastante positivo nas relações familiares.

(Nesta questão os alunos tiveram a permissão para assinalarem mais de um item).

Com castigo	Batendo	Conversando	Nunca me corrigem	Total
184	101	616	9	910
20,2%	11%	67,8%	1%	100%

Gráfico 12 – Como os pais disciplinam os filhos.

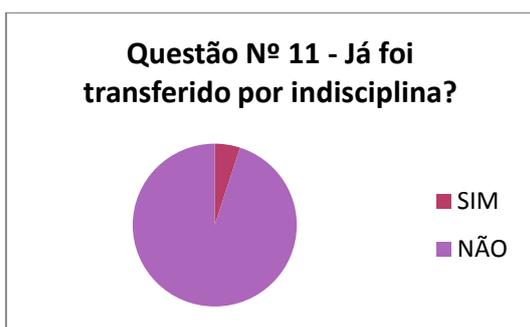


Fonte: Dados de pesquisa de campo - Mendes, 2009.

### Questão N º 11 – Já foi transferido de escola por indisciplina?

A resposta a esta pergunta mostrou que apenas 5% dos alunos foram transferidos por indisciplina, que neste caso pode ter sido uma atitude bem mais grave do que a indisciplina propriamente, pode ter sido uma transgressão. Pois a transferência só é utilizada em último caso, quando outras formas para convencer o aluno a mudar de atitude se esgotaram por completo. O percentual de 5% parece pequeno, mas em números absolutos é bastante significativo, ou seja, trinta e nove alunos cometeram atitudes graves em relação à indisciplina ou transgressão. No caso de transferência, a transgressão praticada pode ter sido o envolvimento em atitudes violentas, como brigas, ameaças (em relação aos colegas ou em relação aos professores), consumo de drogas dentro da escola e depredações.

Gráfico 13 – Transferência por indisciplina.



SIM	NÃO	Total
39	728	767
5%	95%	100%

Fonte: Dados de pesquisa de campo - Mendes, 2009.

### Questão Nº 12 – Quantas advertências recebeu este ano?

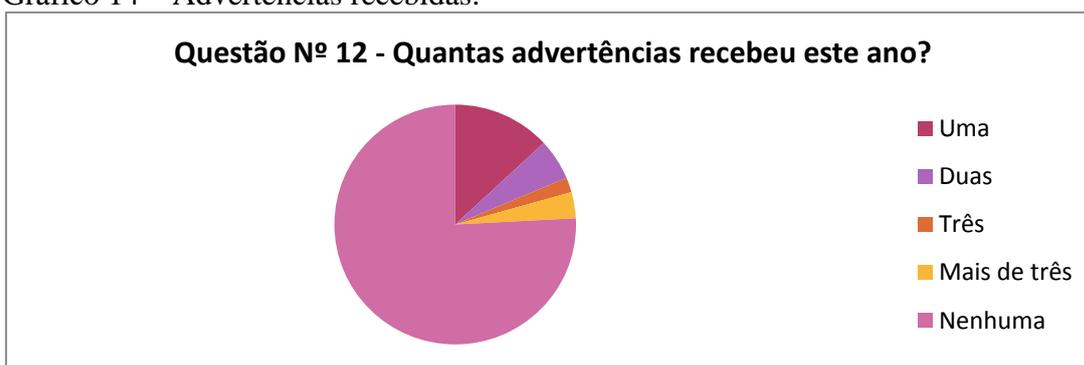
A advertência enquanto um instrumento disciplinador apresenta várias limitações e quando muito utilizada pelos professores acaba por perder o seu objetivo, que é o de advertir. Na análise dos resultados obtidos, percebe-se que, **13%** dos alunos receberam pelo

menos uma advertência durante o ano, e este valor vem decrescendo; **5,5%** para duas advertências; **2,0%** para três e volta a crescer para mais de três, **3,5%**. E os que nunca receberam advertência representam **75,3%**. Estes valores mostram que o instrumento tem cumprido com o seu objetivo, pois em relação aos que receberam a primeira advertência, menos da metade voltou a receber uma segunda vez e os 3,5%, que receberam mais de três, correspondem ao grupo de alunos para os quais a advertência não surtiu efeito, provavelmente são os alunos mais indisciplinados e que geralmente são os que se envolvem nos casos mais graves de violência. Os 3,5% representam 27 alunos, um número significativo e que se não for bem orientado podem provocar muitos problemas na escola.

Entra aí a importância da apropriação dos ativos presentes na escola, para que estes alunos possam receber apoio e não sejam simplesmente excluídos. A inclusão destes nos projetos sociais e de extraclasse é de suma importância. Muitas vezes, as escolas elegem os melhores alunos, em nota e comportamento para participarem desses tipo de projetos, contudo a orientação deve ser de que os alunos com problemas de comportamento participem dessas atividades.

<b>Uma</b>	<b>Duas</b>	<b>Três</b>	<b>Mais de três</b>	<b>Nenhuma</b>	<b>Não responderam</b>	<b>Total</b>
101	42	15	27	578	4	767
13%	5,5%	2,0%	3,5%	75,3%	0,52%	100%

Gráfico 14 – Advertências recebidas.



Fonte: Dados de pesquisa de campo - Mendes, 2009.

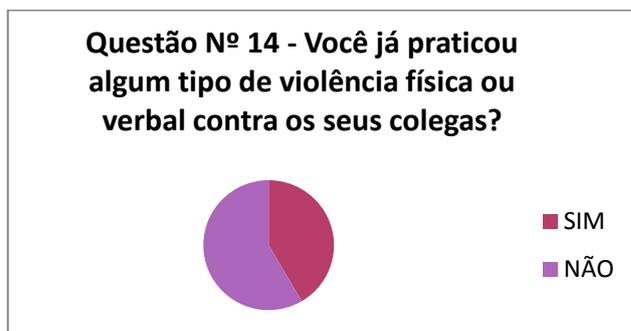
#### **Questão Nº 14 – Você já praticou algum tipo de violência física ou verbal contra colegas de sua escola?**

A resposta a esta questão mostra que 41,3% dos alunos já praticou algum ato de violência contra os colegas, confirmando a premissa de que o CEF 312 representa um

território marcado por várias formas de violência e que a maior parte das violências são praticadas pelos alunos e contra eles próprios.

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>Não responderam</b>	<b>Total</b>
317	446	4	767
41,3%	58,1%	0,52%	100%

Gráfico 15 – Prática de violência física ou verbal contra colegas.

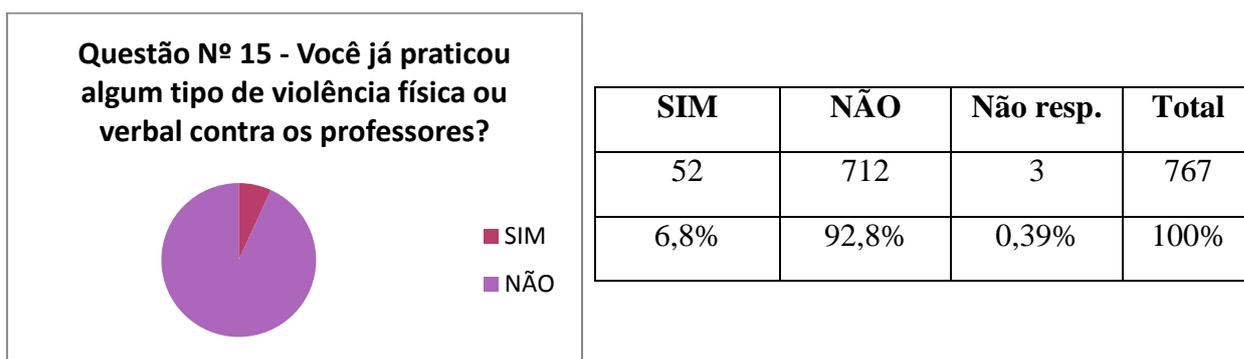


Fonte: Dados de pesquisa de campo – Mendes, 2009.

#### **Questão Nº 15 - Você já praticou algum tipo de violência física ou verbal contra os professores de sua escola?**

Na questão de Nº 15, apenas 6,8% dos alunos responderam sim, um valor aquém das expectativas, mostrando que as agressões contra os professores são muito menos frequentes.

Gráfico 16 – Violência contra professor.

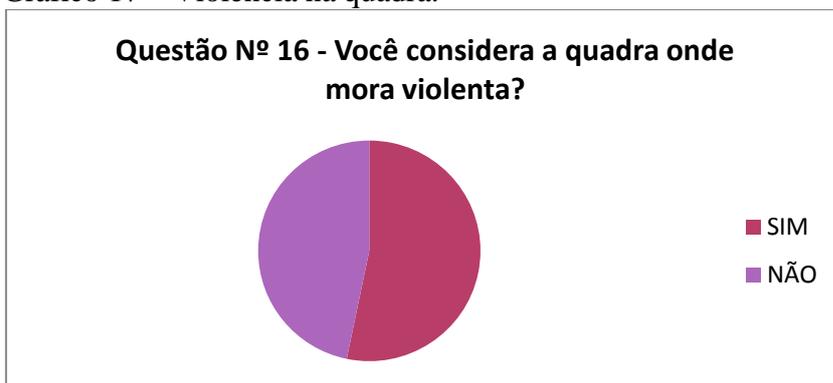


Fonte: Dados de pesquisa de campo – Mendes, 2009.

#### **Questão Nº 16 – Você considera a quadra onde mora violenta?**

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>Não responderam</b>	<b>Total</b>
406	357	3	767
53%	46,5%	0,39%	100%

Gráfico 17 – Violência na quadra.



Fonte: Dados de pesquisa de campo – Mendes, 2009.

Os alunos matriculados no CEF 312 moram nas imediações, nem todos moram na quadra 312, o que se pode inferir é que nem todas as quadras de Samambaia são violentas, um percentual considerável, de **46,5%**, não considera a sua quadra violenta, por outro lado, **53%** dizem morar em quadras violentas.

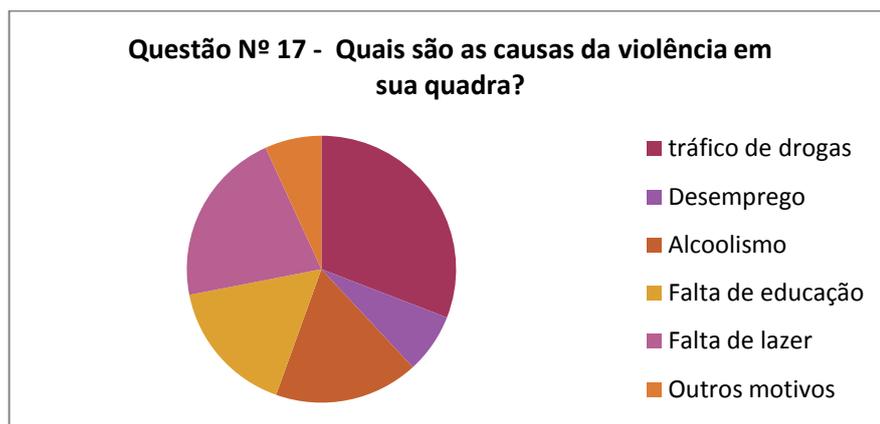
**Questão Nº 17 – Caso considere a sua quadra violenta, aponte as principais causas desta violência:**

Na questão Nº 17 é possível constatar que o «tráfico de drogas» corresponde ao maior percentual (**30,8%**) das causas relacionadas à violência, seguido, pela alternativa «falta de lazer para os jovens» (**21,2%**), o que vem a confirmar que a carência na estrutura física de lazer, contribui para o aumento da violência (Andrade, 2007).

(Nesta questão os alunos puderam assinalar mais de um item – por isso o total é 1095).

Tráfico de drogas	Desemprego	Alcoolismo	Falta de educação das pessoas	Falta de lazer para os jovens	Outro motivo	Total
338	79	190	180	233	75	1095
30,8%	7,21%	17,3%	16,4%	21,2%	6,8%	100%

Gráfico 18 – Causas de violência na quadra.



Fonte: Dados de pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão Nº 18 – Você considera a sua escola violenta?

Nas questões Nº 18 e 19 confirma-se que o CEF 312 é uma escola onde a violência está presente e na opinião dos alunos alcança níveis medianos.

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>Total</b>
692	75	767
90%	10%	100%

Gráfico 19 – Percepção de violência na escola.

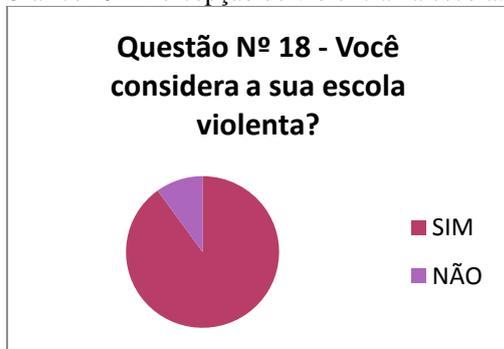
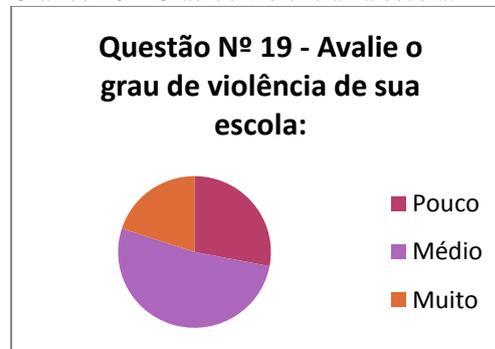


Gráfico 20 – Grau de violência na escola.



Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

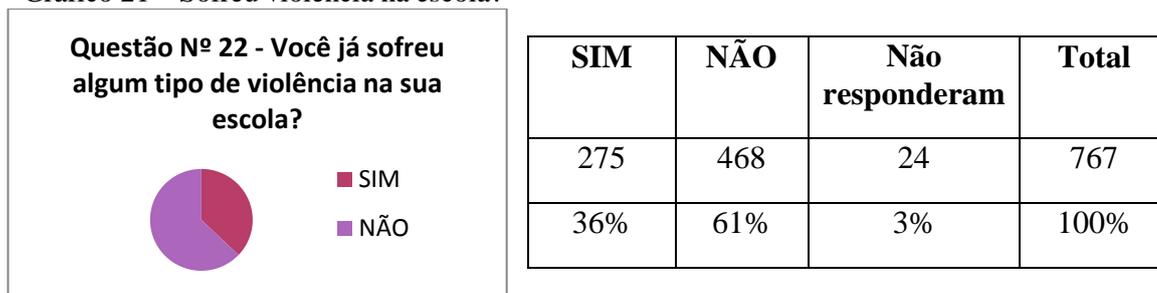
### Questão Nº 19 – Se, sim, avalie o grau de violência de sua escola:

<b>Pouco</b>	<b>Médio</b>	<b>Muito</b>	<b>Total</b>
195	361	136	692
28%	52%	20%	100%

### Questão N° 22 – Você já sofreu algum tipo de violência na sua escola?

A questão N° 22 mostra um percentual elevado para alunos que nunca sofreram nenhum tipo de violência na escola (**61%**). Contudo, o percentual de **36%** dos alunos que já sofreram violência é preocupante e exige um melhor conhecimento do tipo de violências que são praticadas, para que medidas mitigadoras possam ser implementadas.

Gráfico 21 – Sofreu violência na escola?



Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

### Questão N° 23 – Se, sim, que tipo de violência?

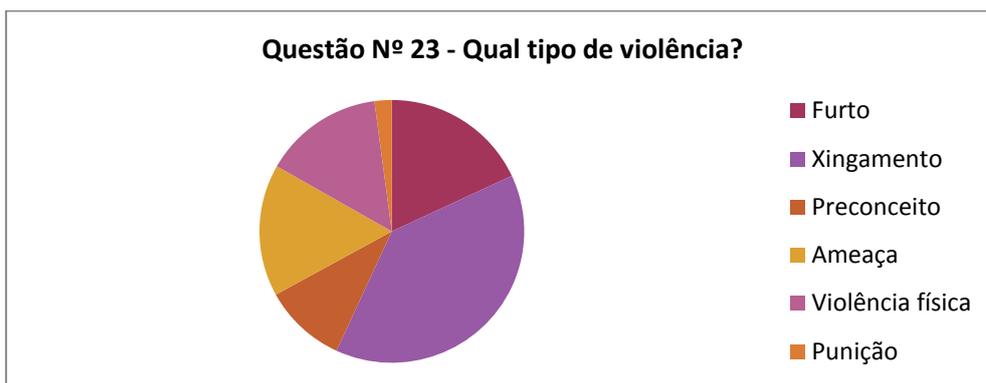
(Nesta questão os alunos puderam assinalar mais de uma alternativa – os percentuais foram calculados em relação ao total de alternativas assinaladas - 553).

Furto	Xingamento	Preconceito	Ameaça	Violência Física	Punição	Total
100	214	56	90	81	12	553
18%	38,7%	10,1%	16,2%	14,6 %	2,1%	100

A questão N° 23 mostra que os xingamentos são a principal forma de agressão entre os alunos, seguida, em ordem crescente, de furtos, ameaça, violência física, preconceito e punição.

Nesta questão não houve a opção para outros tipos de violência, o que fez com que uma aluna acrescentasse o item violência sexual. A aluna escreveu que quase foi estuprada na escola. A questão da violência sexual não foi explorada nesta pesquisa, mas é oportuno chamar a atenção para este tipo de agressão, que tem sido uma realidade dentro das escolas públicas do DF, conforme foi atestado na pesquisa realizada pela RITLA, nas escolas públicas do DF, em 2008.

Gráfico 22 – Tipo de violência sofrida.

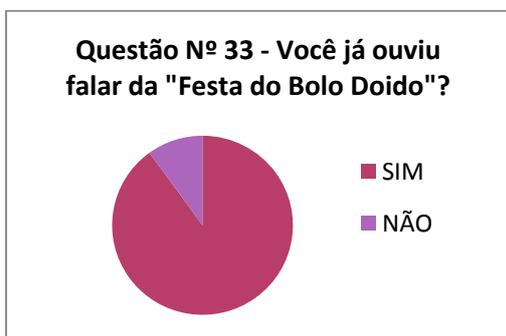


Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

### Questão Nº 33 – Você já ouviu falar da “Festa do Bolo Doido”?

A pergunta de Nº 33 tinha por única intenção avaliar a real existência desse tipo de festa e a sua popularidade entre os alunos da escola. O que ficou comprovado que estas festas realmente existem e não são mero objeto de fantasia dos alunos.

Gráfico 23 – “Festa do Bolo Doido”.



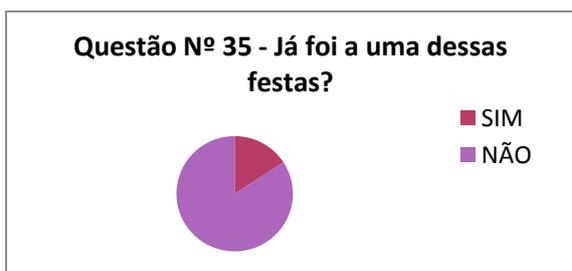
SIM	NÃO	Não responderam	Total
690	57	20	767
90%	7%	3%	100%

Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

### Questão Nº 34 – Já foi a uma dessas festas?

Esta questão mostra que um número considerável de alunos já foi à festa do “Bolo Doido”.

Gráfico 24 – Já foi a uma dessas festas?



SIM	NÃO	Não responderam	Total
121	640	6	767
15,7%	83,4%	0,78%	100%

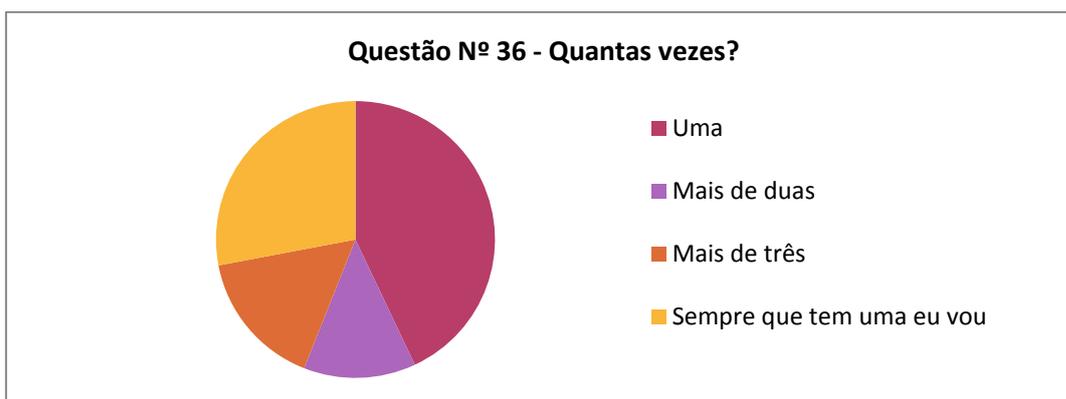
Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

### Questão N° 35 – Quantas vezes?

O resultado das respostas à questão N° 36 mostra que **43%** dos alunos foram uma única vez à “Festa do Bolo Doido”, como os percentuais caem nas alternativas «mais de uma vez», pressupõe-se que estes não gostaram e que não irão em uma segunda oportunidade. Contudo, o percentual dos que responderam que “sempre que tem uma, eu vou”, no valor de 28%, é bastante significativo e merece medidas sérias e efetivas visando a inibição destas festas. Não por questões meramente moralistas, mas pelo fato de que no ambiente de tais festas os adolescentes e jovens são aliciados para atividades criminosas e meninas são incentivadas a se prostituírem.

Uma vez	Mais de 2 vezes	Mais de 3 vezes	Sempre que tem uma, eu vou	Total
52	16	19	34	121
43%	13%	16%	28%	100%

Gráfico 25 – N° de vezes que foi a festa.



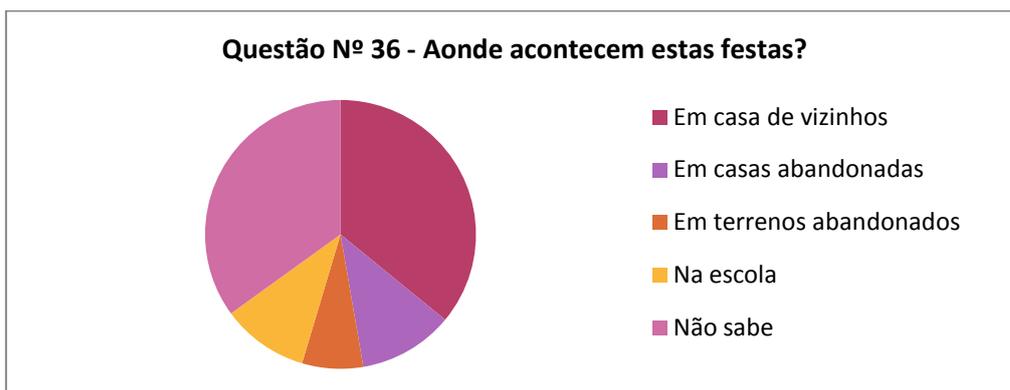
Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

### Questão N° 36 – Aonde acontecem essas festas?

A análise da questão N° 37 mostra que a “Festa do Bolo Doido” acontece na própria vizinhança, em **38%** dos casos, e na escola, em **11%** dos casos, o que implica em uma maior atenção por parte dos pais e responsáveis em relação aos vizinhos, e no caso da escola, uma maior vigilância em suas dependências.

Em casa de vizinhos	Em casas abandonadas	Em terrenos abandonados	Na escola	Não sabem ou não responderam	Total
265	87	53	78	284	767
38%	12%	7,7%	11%	37%	100%

Gráfico 26 – Local das festas.

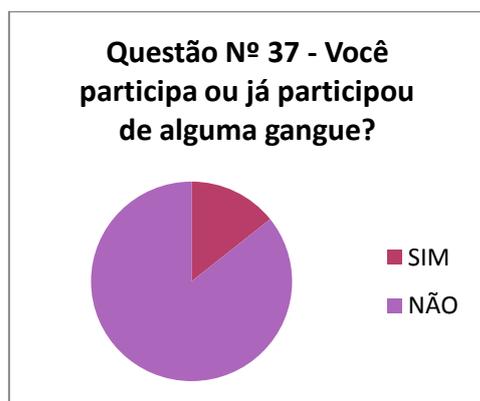


Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

### Questão Nº 37 – Você participa ou já participou de alguma gangue?

As respostas desta questão mostram um número alto de alunos que participam ou já participaram de gangues, uma das muitas faces da violência juvenil no Brasil.

Gráfico 27 – Participa de gangue?



SIM	NÃO	Não resp.	Total
108	643	16	767
14%	84%	2%	100%

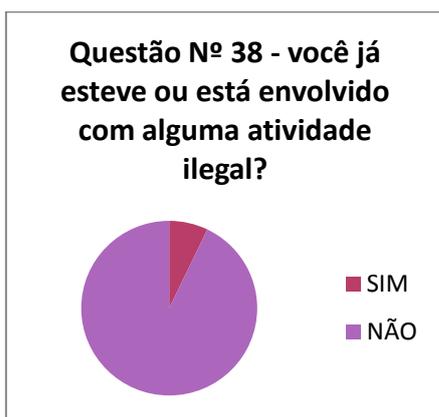
Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

### Questão Nº 38 – Você já esteve ou está envolvido com alguma atividade ilegal?

A resposta a esta questão em valores percentuais é pequena, porém, em números absolutos, representa um contingente considerável. Com certeza as escolas brasileiras não estão preparadas para lidar com estes valores, mesmo, que aparentemente, pequenos.

SIM	NÃO	Não responderam	Total
56	695	16	767
7%	91%	2%	100%

Gráfico 28 – Está envolvido com alguma atividade ilegal?

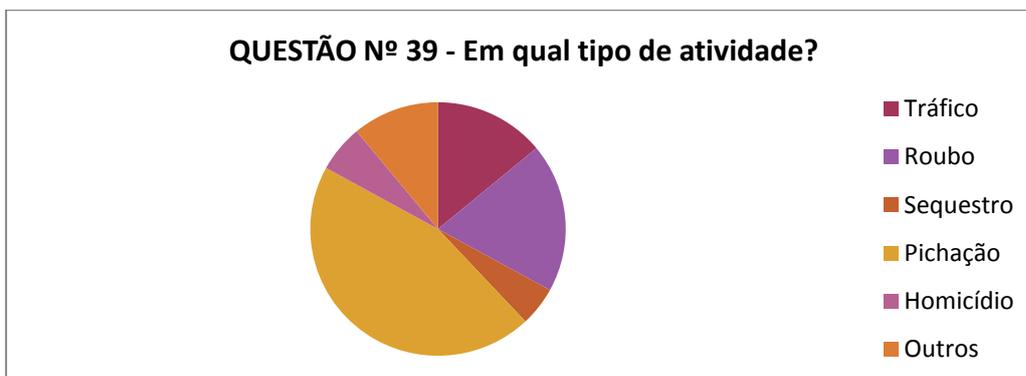


Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

### Questão Nº 39 – Se, sim, em qual tipo de atividade?

A boa notícia é que a principal atividade ilegal, com a qual os alunos estão envolvidos, é a pichação, um mal menor. Não fosse o fato da pichação estar prevista no código civil, poderia ser considerada um exemplo de microviolência ou violência banal, nos termos colocados por Maffesoli (1979), que é uma forma de demonstração de insatisfação para com o sistema pré-estabelecido.

Gráfico 29 – Que tipo de atividade ilegal?



Fonte: Dados de pesquisa – Mendes, 2009.

Tráfico	Roubo	Seqüestro	Pichação	Homicídio	Outros	Total
14	19	5	45	6	11	100
14%	19%	5%	45%	6%	11%	100%

As análises das questões respondidas pelos alunos, embora exaustivas, permitiram esquadriñar o perfil do aluno e a sua postura em relação à violência.

O resultado das respostas dos questionários em vários momentos apresentou aspectos relevantes a respeito do perfil das famílias que fazem parte da comunidade de Samambaia, como o fato de que mais de 40% dos alunos são proveniente de lares monoparentais (Gráfico 6, p. 129), um valor extremamente elevado. Em relação ao capital humano percebe-se que a maior parte das famílias realizam algum tipo de atividade de lazer em conjunto (questão N° 7) e que os pais têm optado mais pela conversa do que os castigos ou surras na hora de disciplinar os filhos (questão N° 10), dados que demonstram que a maior parte das famílias possui saúde emocional.

Outro dado importante foi saber que a religião tem ocupado um lugar de destaque nas famílias dos alunos entrevistados, onde 66% deles responderam praticar as atividades oferecidas pela sua religião (questão N° 9, p.132). O que demonstra a existência de capital social entre os alunos e suas famílias.

Uma constatação surpreendente foi o fato de perceber que as advertências têm, na medida do possível, cumprido com o objetivo para o qual foram criadas (questão N° 12, p.134), pois o número de advertências aplicadas vai diminuindo ao longo do ano.

Um dado intrigante diz respeito à constatação de que metade dos alunos considera a quadra onde mora violenta, enquanto que a outra metade não a considera (questão N° 16, Gráfico 17, p.136). Porém, em relação à violência na escola, 90% dos alunos acham a escola violenta (questão N° 18, gráfico 19, p.137), mostrando que a escola, na percepção dos alunos, é mais violenta do que a rua! Mostra que os alunos se sentem inseguros na escola, pelo menos os alunos matriculados no CEF 312. Este é um dado que merece uma avaliação mais aprofundada.

## Considerações Finais

Foi possível constatar que os alunos do CEF 312 encontram-se majoritariamente na faixa etária de 12 a 15 anos, uma idade que, de acordo com as estatísticas sobre a mortalidade juvenil (Gráfico 2, p.46), ainda não se encontra totalmente dentro do grupo etário de maior risco, que é justamente a partir dos 15 anos. Mas é uma idade extremamente delicada, como pode ser constatado pelo Gráfico 5 (p.84), o qual mostra que a faixa etária que mais tem cometido crimes no DF é de 14 a 24 anos. Aspecto que deve ser considerado quando da elaboração de políticas públicas na área educacional, a fim de que esta faixa etária seja priorizada.

Em relação à composição familiar, o elevado percentual de alunos provenientes de famílias monoparentais não causou surpresa (41%), pois o Censo de 1990<sup>34</sup> já mostrava um significativo aumento desse tipo de composição familiar. Esta nova característica da sociedade brasileira deve ser levada em consideração quando da elaboração de políticas públicas na área social, principalmente em relação à criação de creches e a implementação de escolas em período integral.

As famílias consideradas nucleares representam 50,6% do total, e apenas 6,4% é proveniente de famílias com outras combinações familiares (presença de madrasta ou padrasto, tios, avós ou padrinhos).

Pelas respostas obtidas foi possível constatar que, de modo geral, as relações familiares são saudáveis; pois quando perguntados a respeito da forma como são disciplinados em casa, 67,8% responderam que os pais disciplinam conversando e apenas 11% apanham. Outro aspecto que mostra as relações familiares é a pergunta relacionada às atividades de lazer que realizam em conjunto, 37% vão à igreja juntos; 28,4% passeiam em casas de amigos ou parentes e 21,7%, ficam em casa assistindo TV, os que não fazem nada juntos representam apenas 2,25%. Esta questão ilustra que o capital humano relacionado à saúde emocional das famílias é bom e apresenta aspectos positivos, como o fato de um percentual reduzido de alunos já ter consumido drogas, apenas 8%. Conclui-se que a maior parte das famílias é

---

<sup>34</sup> Em 2000, mais da metade (55,4%) das famílias brasileiras ainda era formada pelo casal com seus filhos, dentro do modelo clássico da família nuclear. Desse conjunto, 52,4% tinha como responsável um homem e 3,0%, uma mulher. A proporção de famílias monoparentais femininas (mulher responsável sem cônjuge) com a presença de filhos chegava a 12,6% (IBGE, 2000).

presente, realizam atividades em conjunto com os filhos, conforme demonstrado pela questão Nº 7.

As famílias não têm sido omissas em relação à transmissão de valores morais e éticos para os filhos, conforme pode ser verificado pela questão Nº 15, em que apenas 6,8% dos alunos cometeram algum tipo de agressão contra os professores, pressupondo que o respeito aos mais velhos, às autoridades, tem sido ensinado pelos pais. O fato da maior parte dos alunos ter uma religião e participar das atividades oferecidas por ela é também um indicador de que as famílias têm se preocupado com os valores herdados pela tradição.

O elevado percentual de alunos que praticam atividades oferecidas pela religião (66%) mostra que o capital social está presente em um número considerável de famílias, pois de acordo com Kaztman (1999), as atividades religiosas propiciam o desenvolvimento de relações de reciprocidade e solidariedade entre os membros, permitindo a ampliação de contatos interpessoais, com indivíduos que moram em outros lugares, atuam em áreas profissionais diferenciadas e que podem despertar nos jovens interesses e valores com os quais não teriam contato em seu núcleo familiar, escolar e comunitário.

Em relação à Festa do Bolo Doido, 15,7% já foram uma única vez a esta festa, e em relação ao total da amostra (767 alunos), os que retornaram, pela segunda vez, compreendem 69 alunos ou 9% da amostra. Um valor considerável e que merece maior atenção por parte da comunidade escolar (professores, direção, pais) e do Estado. Pelo fato de que nestas festas, os jovens são aliciados para o tráfico, para a prostituição e para a prática de outras infrações. Estas festas se configuram mais como um problema de segurança pública e menos como um problema pedagógico.

Em relação à participação em gangues, 14%, dos alunos, responderam já terem participado, e 7% deles ou 56 alunos já estiveram envolvidos com alguma atividade ilegal, principalmente com pichações (45%), seguido de roubo (19%); tráfico (14); homicídios (6%); seqüestro (5%) e outros (11%).

Um dado preocupante diz respeito ao número de horas (mais de oito) que os menores ficam sem a presença dos pais ou responsáveis, 47% responderam que ficam sozinhos e 45% responderam que ficam com os irmãos mais velhos. Mais uma vez, constata-se, que as creches e escolas em período integral são imprescindíveis ao pleno desenvolvimento da infância e adolescência.

Em relação ao número de alunos transferidos por indisciplina, observou-se um valor percentual reduzido (5%), porém, em números absolutos (39 alunos) é um valor considerável, uma vez que a transferência por indisciplina não é um recurso que faz parte do cotidiano, e sim, é um último recurso, e que na verdade não soluciona o problema, mas o transfere para outras unidades de ensino. No caso de alunos transferidos por indisciplina, outras medidas devem ser estudadas, como por exemplo, priorizar a inserção destes em projetos de cunho social, artístico e desportivo.

Por outro lado, as advertências mostraram estar cumprindo com o seu objetivo, que é o de advertir, pois o número de alunos com mais de duas advertências vai decrescendo, pressupondo que este instrumento, quando ministrado na dose certa, em relação às indisciplinas e pequenas infrações é suficiente para chamar a atenção e corrigir a maior parte dos alunos. Contudo, para os alunos que apresentaram mais de três advertências durante o ano, o percentual volta a subir de 2,0% para 3,5% (Gráfico 12, questão N° 14, p. 134), mostrando que para um grupo específico de alunos a advertência não tem surtido efeito.

Em relação aos agressores e agredidos, constata-se que os alunos são as maiores vítimas e também os principais agressores e não o corpo docente. As agressões ocorrem, principalmente, entre os próprios alunos da escola (questão N° 14). O principal tipo de agressão é a verbal, por meio de xingamentos (38%); o segundo tipo são os furtos (18%); o terceiro, as ameaças; em seguida a violência física (14,6%) e por último a punição (2,1%).

Pelo reduzido número de agressões contra os professores, fica demonstrado que ainda há respeito pela pessoa do professor, a sua autoridade não foi totalmente perdida, como se imaginava ao início desta pesquisa. Os alunos que afirmaram nunca terem agredido aos professores representam 92,8% do total.

A respeito da vizinhança, se a mesma é violenta ou não, constata-se que as respostas ficaram divididas, com a metade afirmando que a quadra é violenta (53%) e a outra afirmando que não (46,5%). Em relação às razões apontadas para a violência na vizinhança, as respostas apontaram, em primeiro lugar, o tráfico de drogas (30,8%); em segundo, a falta de lazer para os jovens (21,2%) e em terceiro, o alcoolismo (17,3%). Confirmando que nas circunvizinhanças do CEF 312 existiam bocas de fumo e que a falta de lazer saudável para os jovens constitui-se como um agravante para a violência urbana, conforme abordado no Capítulo 4, que mostra como vive a população jovem e adolescente de Samambaia e como tem sofrido com a falta de equipamentos de lazer, em especial no período de férias.

A falta de equipamentos culturais e desportivos contribui para o baixo percentual de alunos que praticam esportes em instituições esportivas ou que praticam algum tipo de atividade extracurricular, como línguas estrangeiras, cursos profissionalizantes, música, dentre outras. Os 40% que responderam que praticam futebol, na verdade, jogam na rua, caracterizando-o como uma atividade recreativa e não desportiva, conforme pode ser observado nas questões 26 e 27. Comprovando o pouco investimento em atividades desportivas e extracurriculares para esta faixa etária.

Considera-se que os objetivos propostos ao início desta pesquisa foram satisfatoriamente respondidos, quais eram, primeiramente, compreender a violência existente no espaço escolar, que sem dúvida, após esta pesquisa a compreensão foi expandida, compreendendo-se como violência escolar, a prática de vários atos de violência, como a violência dura, as microviolências, a violência simbólica ou institucional e que estas se manifestam no território da escola em razão da busca de poder dos diversos atores participantes deste território, que possuem interesses diferenciados, conforme anteriormente comentado (p.25 a 27). Sob esta perspectiva a violência que ocorre dentro da escola é um problema mais pedagógico do que de segurança, advindos da não apropriação do Projeto Político Pedagógico – PPP como um mecanismo capaz de gerar a conciliação entre os vários interesses presentes no espaço escolar. As escolas que conseguiram compreender e se apropriar de forma correta do PPP tiveram minimizadas todas as formas de violência típicas do espaço escolar.

Nas colocações dos professores e orientadores das escolas consideradas mais resilientes, em relação às indisciplinas ocorridas em sala de aula, é dada ênfase nas negociações coletivas, realizadas dentro da sala de aula, em conjunto com toda a turma. Demonstrando que a prática do diálogo e da negociação faz parte do cotidiano de algumas escolas, principalmente daquelas em que na equipe de direção, há a presença de profissionais melhores qualificados e mais comprometidos. Esta constatação mostra a necessidade de selecionar melhor os gestores das escolas, os quais deveriam ter uma formação diferenciada, a exemplo dos países membros da OCDE, que são obrigados a terem um curso de MBA (Master of Business Administration) à nível de mestrado e não apenas de especialização, como relatado na pesquisa desenvolvida pela empresa de consultoria norte-americana McKinsey (p.65).

O objetivo principal desta pesquisa era o de compreender porque algumas escolas são mais vulneráveis à violência do que outras. A partir da comparação entre as escolas selecionadas para estudo de caso, foi possível compreender que em razão da forma como os ativos presentes na estrutura de oportunidades, tanto da escola, como da comunidade e da família, são apropriados pela comunidade escolar irá possibilitar o desenvolvimento da resiliência, tornando a escola menos vulnerável às violências. As escolas que conservam melhor o seu patrimônio, que investem mais em melhorias materiais, que possuem pessoal melhor capacitado na equipe de direção e desenvolvem atividades extraclasse, em forma de projetos com a comunidade, possuem mais chances de desenvolver a resiliência.

A resposta para outra indagação feita ao início deste trabalho, por que algumas escolas conseguem minimizar os conflitos internos e outras sucumbem aos mesmos? A partir das análises do material produzido pela pesquisa, pode-se afirmar que as escolas que conseguem valorizar e incrementar os ativos presentes na estrutura de oportunidades e ainda, por meio do PPP, conseguem conciliar os interesses antagônicos entre os diversos atores, terão condições ideais para o desenvolvimento da resiliência. Por outro lado, as escolas que possuem ativos em abundância, mas que não são capazes de harmonizar os interesses antagônicos entre os atores, dificilmente conseguirão gerar resiliência, e, portanto, serão mais vulneráveis à violência.

No caso do CEF 312, foi possível constatar a presença de um rico material relacionado ao capital social, com vários projetos em andamento e a presença de instituições não governamentais, além da consolidação do Conselho de Segurança, contudo os conflitos existentes entre os professores e a equipe de direção não foram solucionados. Não houve um consenso entre os atores a respeito dos principais objetivos da escola e como consequência o potencial presente no capital social foi neutralizado, impossibilitando o desenvolvimento da resiliência.

Em relação ao corpo discente, foi possível identificar a existência de capitais humanos e sociais de qualidade nas famílias da maior parte dos alunos dessa unidade de ensino. Estes capitais com certeza têm propiciado resiliência para uma parte dos alunos, no que se refere à prática da violência dura. Em relação às práticas de microviolências, em forma de xingamentos e pequenos furtos, nota-se uma maior vulnerabilidade por parte do corpo discente, aspectos que poderiam ser trabalhados nos projetos culturais e desportivos existentes na escola, caso não houvesse um boicote a estes projetos por parte do corpo docente.

As questões que conduziram o eixo fundamental desta pesquisa, também foram plenamente respondidas:

**1ª** - Seria a estrutura de oportunidades, composta pelos capitais sociais, físicos e humanos, presentes nas escolas, fundamentais para gerar resiliência?

Sim, a estrutura de oportunidades é fundamental para o desenvolvimento do processo de resiliência frente à violência escolar, quando devidamente trabalhada e apropriada.

A partir da pesquisa de campo foi possível entender que o capital social no âmbito do espaço escolar é dependente do capital físico e humano, pois para que o primeiro se desenvolva e seja plenamente apropriado pela comunidade escolar, é necessário que profissionais bem qualificados (capital humano) promovam atividades extraclasse capazes de envolver os diversos atores do espaço escolar. Quando as escolas não dispõem de capital humano qualificado, o desenvolvimento do capital social ficará comprometido. A ausência ou precariedade do capital físico, em termos de recursos financeiros e instalações adequadas para a implementação de programas, projetos e ações de cunho cultural, desportivo e ambiental, também, irá comprometer o desenvolvimento do capital social, embora em intensidade menor do que o capital humano.

De nada adiante a escola ter belos projetos extracurriculares, se a comunidade escolar, como um todo, não se apropriar dos mesmos, ou de nada vale a qualificação profissional de determinados membros da escola, se os mesmos não tiverem a oportunidade de colocar o seu potencial em prática. O que infelizmente tem sido muito comum nas escolas da SEEDF, onde muitas vezes, os que ocupam os cargos de direção e chefia são justamente os menos qualificados. Em parte, em razão dos cargos não oferecerem nenhum atrativo em termos financeiros e por outro lado, os cargos de gestão eram todos politicamente indicados, ou seja, a qualificação profissional era facilmente descartada, até o retorno da gestão democrática, a partir do primeiro semestre de 2008. Espera-se, que com a volta da gestão democrática, em que a comunidade elege o diretor e o vice, em um médio prazo, o nível de comprometimento por parte da equipe de direção e da comunidade escolar, seja ampliado. O que certamente, irá contribuir para a devida apropriação dos ativos presentes na estrutura de oportunidades.

**2ª** – Em que estes capitais se constituem?

No âmbito do espaço escolar, estes capitais podem ser interpretados da seguinte forma:

**Capital Físico:** Instalações do prédio da escola, o estado de conservação, os recursos financeiros para a implementação de atividades extraclasse, material pedagógico, bibliotecas adequadas, áreas para lazer e espaços apropriados para a prática de atividades esportivas, culturais, sociais, ambientais e profissionalizantes.

**Capital Humano:** Qualificação profissional de professores e em especial dos membros da equipe de direção. O nível de envolvimento e conscientização desses profissionais também deve ser considerado.

**Capital Social:** Todas as atividades extraclasse que propiciem novos contatos, novos relacionamentos, novas experiências e perspectivas, a partir do envolvimento com atores de fora da escola, como a família, a vizinhança, a comunidade. Estes novos relacionamentos são gerados por meio do desenvolvimento de atividades sociais, esportivas, culturais, ecológicas e profissionalizantes.

O trabalho de campo possibilitou a compreensão do capital humano, físico e social presentes nas escolas de Samambambia, considerando o capital humano, como a qualidade profissional e o nível de instrução dos educadores e membros da equipe de direção. Em relação aos alunos, a saúde física, psicológica e mental de suas famílias, que se positiva, irá contribuir para o maior interesse pelos estudos e compromisso com a escola. O capital físico são os investimentos financeiros para a melhoria das instalações físicas da escola e o investimento em materiais pedagógicos diversos. O capital social, as relações de amizade, de solidariedade, de cooperação geradas a partir de projetos e propostas que envolvam atividades extra-classe, as quais permitem uma aproximação com atores externos ao espaço escolar, como familiares, voluntários e profissionais de formações diversas, o que permitirá aos alunos um contato e conhecimento de outras realidades, outros pontos de vista além dos que está habituado a vivenciar em sua comunidade.

**3ª – De que forma estes capitais estão organizados no espaço escolar?**

Os capitais físicos e humanos estão sempre presentes no espaço escolar, mesmo que de forma deteriorada ou insuficiente. O capital social nem sempre está presente, pois este implica na existência de redes de solidariedade, de ajuda mútua, de comprometimento entre as pessoas. Quando da sua não existência, o mesmo poderá ser

gerado, a partir do estabelecimento de ações e atividades que dependam de cooperação, de trabalho de equipe e que possibilite a participação de pessoas membros da comunidade, como, por exemplo, de voluntários, de ONGs, etc.

A Figura 3 (p.153) ilustra como os capitais estão organizados no espaço escolar e como os mesmos são interdependentes entre si. Funcionam como peças de uma engrenagem sistêmica, a ausência ou a deficiência de uma das partes desta engrenagem irá afetar todo o sistema.

#### 4ª – Como ocorre o desenvolvimento da resiliência a partir desses capitais?

De acordo com Yunes (2003), a resiliência é um processo que se desenvolve em ambientes ou espaços geográficos a partir da transformação ou estímulo de determinados fatores (ativos), para que, por meio destes, possam ser geradas estratégias eficazes de enfrentamento em situações adversas. No caso do espaço escolar, os ativos presentes na estrutura de oportunidades, que são o capital físico, o capital humano e o capital social devem ser identificados e em seguida modificados e ou estimulados para que as estratégias de enfrentamento contra a violência escolar possam surgir.

Como exemplo de desenvolvimento do processo de resiliência pode-se considerar a realidade do CEF 427, que já dispunha de um rico capital social, produzido a partir das lutas travadas pela comunidade em favor da construção da escola. Esta comunidade já era bastante participativa e presente na escola. A presença de profissionais capacitados na equipe de direção contribuiu para a implementação de vários projetos e ações extraclasse, que têm envolvido toda a comunidade escolar, estimulando ainda mais o capital social que já existia. O fortalecimento do capital social tem a capacidade de inibir a prática da violência, tanto no interior, quanto nas imediações da escola, uma vez que o capital social diz respeito às redes de relacionamento. O fortalecimento dessas redes acaba por envolver toda a comunidade, incluindo aí membros ou familiares de participantes de gangues e do tráfico de drogas, que passam a ter “um certo respeito” para com a escola e seus membros.

A violência no interior da escola, marcada pelas microviolências, pelas incivildades e pela violência institucional também são minimizadas, pois o capital social gera a tolerância entre as diferenças e impõe a todos os atores do espaço escolar uma constante relação de cooperação e dependência mútua.

Nos espaços onde o capital humano e o capital social são abundantes, os benefícios que podem ser gerados por estes são capazes de superar as limitações da precariedade do capital físico. É o que tem acontecido no CEF 427, como mostrado pelas fotos, é uma escola como todas as demais, com as mesmas deficiências e limitações em termos de instalações e áreas adequadas às atividades desportivas, culturais, etc. A diferença está no zelo e na conservação deste patrimônio.

O CEF 619 também dispõe de um rico capital humano e social. Em termos de instalações físicas, a única diferença, em relação às demais escolas, é a presença do auditório, onde são realizadas as aulas de teatro. O fortalecimento do capital social nesta escola, por meio do teatro, do projeto de grafite, dos projetos esportivos e do projeto com os ex-alunos, tem praticamente eliminado os casos de violência intra e extramuros. O que pode ser comprovado pela proximidade desta escola com quatro “pontos quentes”, conforme pode ser observado pelo Mapa 3 (p. 129). Segundo relato de professores, alunos e vizinhança, a escola é muito tranquila e praticamente não tem havido casos de violência envolvendo membros da comunidade escolar.

O CED 123 é um outro exemplo de escola que tem procurado estimular o capital social, por meio de profissionais bem qualificados e empenhados na proposta de transformarem a realidade desta unidade de ensino, que teve no passado, o caso de uma aluna morta por bala perdida (Foto 46, p.116). Pode-se considerar que esta escola já avançou bastante no processo de desenvolvimento da resiliência, por meio de projetos de yoga, jiu-jitsu e do incentivo ao esporte. Conforme relato dos professores e membros da equipe de direção, os casos de violência intramuros vêm diminuindo, mas ainda não conseguiram eliminar os atos de violência nas imediações da escola.

As outras três escolas pesquisadas, os CEFs 312, 507 e 519, ainda não conseguiram estimular os ativos presentes no espaço escolar e na comunidade, ao ponto de permitir o início do processo de desenvolvimento da resiliência. O fato de não terem conseguido reunir todos os atores do território escolar em torno de um mesmo consenso, por meio do Projeto Político Pedagógico – PPP, tem impossibilitado o desenvolvimento dos ativos, principalmente, em relação ao capital social, o qual existe nas três escolas, mas tem sido neutralizado em razão da falta de consenso entre as partes. Este aspecto foi verificado com grande intensidade no CEF 312 e com menos intensidade nos outros dois centros de ensino.

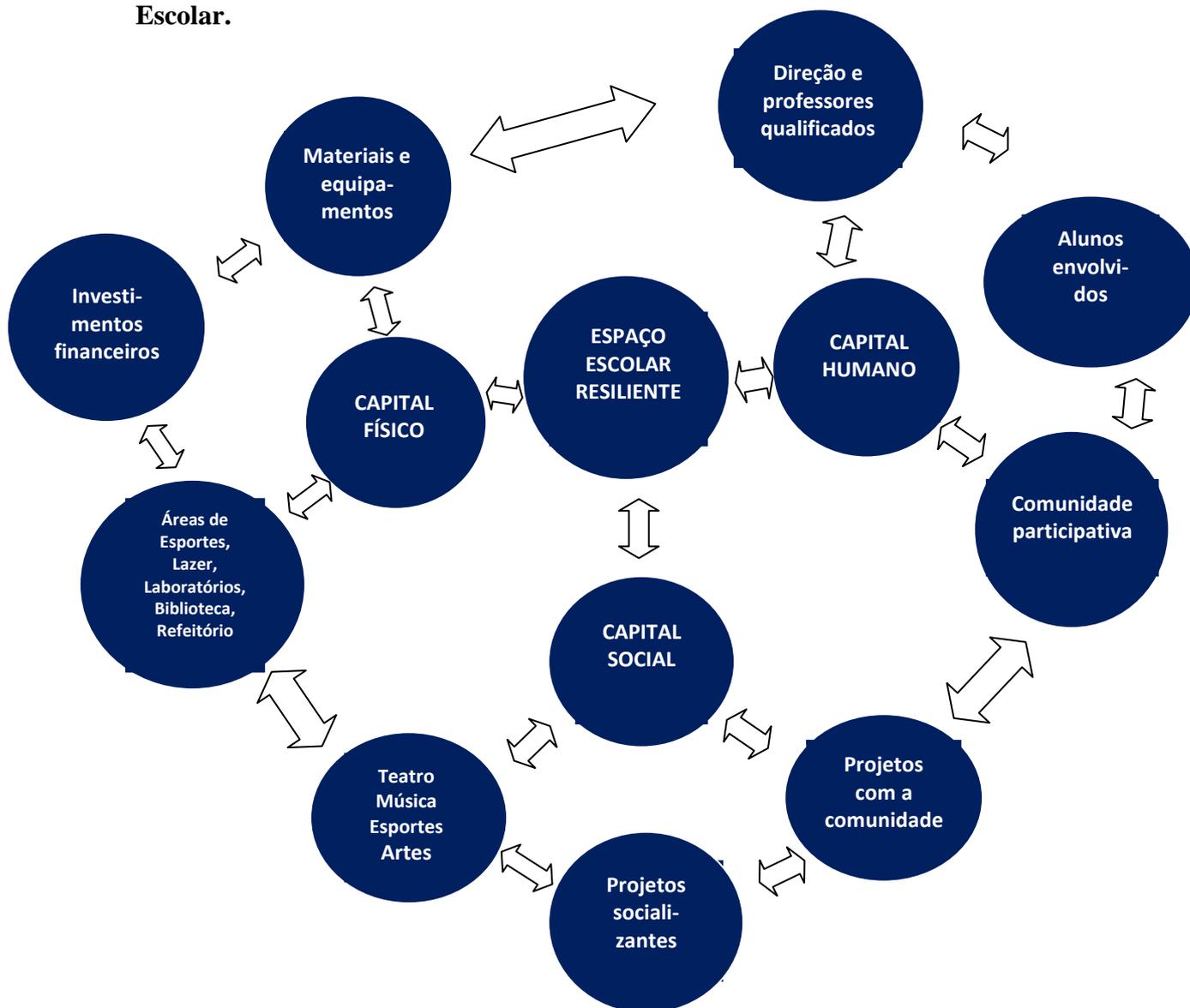
Como recomendação ao desenvolvimento da resiliência nestas unidades de ensino, propõe-se que o PPP seja anualmente atualizado de forma democrática, com o envolvimento de toda a comunidade escolar (alunos, pais ou responsáveis, professores, servidores e equipe de direção), para que todos, em conjunto, possam definir as prioridades e os objetivos da escola e assim, selar um pacto social em favor da educação. Durante a atualização do PPP, com certeza, surgirão propostas de ações e projetos culturais, ambientais, profissionalizantes, ambientais e sociais, os quais deverão ser elaborados de forma que possam envolver todos os atores da comunidade escolar. Estas escolas devem criar um espaço democrático para que todos os atores possam ser ouvidos e possam discutir abertamente os problemas que envolvem a escola.

No decorrer deste trabalho foi possível compreender como os capitais estão entrelaçados entre si, dependem uns dos outros, como na engrenagem representada pela Figura 5.

Como recomendação para o desenvolvimento da resiliência, sugere-se maiores investimentos nas instalações dos prédios, investimentos para a aquisição de materiais pedagógicos diferenciados, que possam despertar o interesse do aluno. A adoção de salas ambiente, devidamente equipadas, com certeza irá despertar a atenção dos alunos e o maior envolvimento com as matérias ministradas, diminuindo o stress em sala de aula. As escolas melhor conservadas, com pintura nova, são também as escolas com menor incidência de pichação e depredação, comprovando que a valorização do capital físico gera respeito e sentimentos de que se é cuidado e acolhido, o que contribui para o desenvolvimento da noção de pertencimento.

Em relação ao capital humano, é imprescindível o comprometimento com a elevação do nível de qualificação profissional de professores e gestores, por meio de incentivos para continuarem estudando, a exemplo do que tem sido adotado nos países da OCDE (p. 65 e 66) e a valorização da profissão por meio de planos de cargos e salários capazes de atrair mentes brilhantes para a educação.

**Figura 5 – Engrenagem do Sistema da Estrutura de Oportunidades com o Espaço Escolar.**



Fonte: Desenvolvido por Mendes, 2009.

O desenvolvimento do capital social é o mais dependente do sucesso dos capitais físicos e humanos, o comprometimento destes dois capitais, no caso do espaço escolar, pode significar a anulação do capital social, que conforme Kaztman (1999), é o de entendimento mais ambíguo, de captura mais difícil e o mais polêmico, e que depende da mobilização e de sociabilidade forte entre os diversos atores que atuam na comunidade escolar, a fim de que novas redes sociais, mais saudáveis e construtivas possam ser criadas. A partir daí, espera-se, que os alunos sejam envolvidos por novas redes de relacionamento, contribuindo assim, para o desenvolvimento da resiliência no espaço escolar e indiretamente para o enfraquecimento das redes de criminalidade atuantes nas imediações das escolas.

É fundamental o fortalecimento da rede de solidariedade existente na escola e na comunidade, que deverá ser mais forte do que a rede da criminalidade. Se a rede do tráfico tem o poder de cooptar jovens para ações criminosas, a rede do bem, representada pelo capital social tem que ser mais atuante, a fim de influenciar um número cada vez maior de jovens para ações positivas e construtivas.

A pesquisa permitiu uma melhor compreensão dos valores subjetivos que norteiam a vida de parte das parcelas mais humildes da periferia de Brasília, em que famílias têm travado uma luta constante pela difícil sobrevivência, tendo que deixar os seus filhos sozinhos em casa, enquanto trabalham, e mesmo com tantas dificuldades e limitações de toda ordem têm conseguido transmitir valores éticos e morais aos filhos.

O que se verifica é um percentual menor de famílias que por inúmeras razões têm faltado com a sua responsabilidade diante da criação dos filhos e têm negligenciado a transmissão dos mais nobres valores humanos e a noção de autoridade, conforme colocado por Arendt (2005).

A constatação mais importante, obtida por meio dos questionários direcionados aos alunos, foi o fato de que um percentual relativamente pequeno de alunos respondeu ter sido transferido por indisciplina (5%), ter recebido mais de três advertências durante o ano (3,5%), ter agredido aos professores (6,8%), ter consumido drogas (8%) e ter praticado atos infracionais (7%).

Pode-se, inferir que uma média de 6% do total da amostra, compreende o percentual de alunos que apresenta maiores dificuldades de comportamento ou de adaptação às regras, para estes, a apropriação dos ativos presentes na escola e na comunidade devem ser prioritariamente direcionados.

Conclui-se, então, que os casos mais graves de violência escolar têm sido praticados por uma parcela pequena de alunos, que principalmente pela falta de apoio familiar e por omissão da escola e do Estado, têm transformado muitas escolas brasileiras em verdadeiros campos de batalha. A falta de medidas sócioeducativas, voltadas para os alunos mais vulneráveis às violências tende ao agravamento do problema. Portanto, é necessário que a comunidade escolar, em conjunto com os órgãos de Estado, esteja preparada para estimular ou transformar os ativos disponíveis na estrutura de oportunidades do espaço escolar e da sociedade, o que permitirá o desenvolvimento da resiliência em todos os alunos da escola.

Provavelmente estes alunos são provenientes de famílias que perderam os valores humanos subjetivos e a noção de autoridade e por isso não são capazes de transmiti-los aos filhos. Podem ser famílias com os mais diversos tipos de problemas sociais, como o desemprego, o alcoolismo, o vício em drogas, doenças mentais ou a omissão voluntária para educar os filhos. Conforme colocado pelo sociólogo Aristides Moisés, da Sociedade Brasileira de Psicopedagogia (no capítulo 3, p. 82), de que os delinquentes juvenis do DF são, em sua maioria, provenientes de famílias socialmente doentes. Colocação que pode ser complementada pela análise do Promotor do Ministério Público do DF, Renato Varaldo (p.82), de que na maior parte das vezes, os adolescentes e jovens infratores são carentes de tudo, de bens materiais, de atenção, de amor, de escolas que possam os acolher de verdade.

A carência de que os jovens infratores são vítimas não é somente de bens materiais, mas principalmente de valores éticos e morais, conforme mostrado pelos dados do Censo da Fundação Casa do Estado de São Paulo (ex-Febem), dos anos de 2006 e 2009 (p.49 e 50), em que o número de adolescentes detidos provenientes das classes médias e altas tem aumentado significativamente a cada ano.

Assim, como, em relação à população usuária de drogas no Brasil, que segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (NERI, 2007), são homens jovens, brancos e pertencentes às classe A e B os principais consumidores. Mais uma vez, comprovando que que a tese de Arendt (2005), a respeito dos fatores que levam a banalização da violência está relacionada a perda de valores subjetivos, morais e éticos, quando estes começam a ser substituídos por valores de troca, como se mercadorias fossem.

Felizmente, a perda dos valores não contaminou toda a sociedade, o que pode ser comprovado pela tese de Zaluar (2004), quando de sua pesquisa na Cidade de Deus, de que apenas 2% dos jovens residentes na localidade estavam envolvidos com o tráfico de drogas. Algo semelhante foi mostrado pela pesquisa realizada no CEF 312, de que um número pequeno de alunos está envolvido com práticas infracionais e com a prática da violência dura na escola.

Contudo, este pequeno número de alunos tem tido muita força, tem provocado inúmeros estragos na escola e muitas vezes tem inviabilizado o trabalho pedagógico em sala de aula. Ao que parece, a força destes é proporcional à força da estrutura de oportunidades presente na escola, quando os ativos são escassos ou de má qualidade, cria-se condições favoráveis para a acentuação dos conflitos e quando os ativos são de boa qualidade, mesmo

que poucos, criam-se condições favoráveis ao desenvolvimento da resiliência, que irá, conseqüentemente, diminuir ou anular a força desse pequeno número de alunos. Espaços resilientes anulam ou diminuem a força dos mais vulneráveis.

A partir da constatação acima, verifica-se a necessidade da escola identificar as famílias dos alunos que se encontram em situação de risco social, para que sejam encaminhadas e recebam o devido tratamento. A escola deve realizar parcerias com os vários órgãos governamentais e instituições não-governamentais para que o acompanhamento a estas famílias aconteça a contento.

Atualmente, os órgãos governamentais competentes para este trabalho são praticamente inexistentes e a falta desse tipo de tratamento às famílias contribui para o aumento da violência nas escolas. A intervenção do Estado no sentido de investir na criação desse tipo de instituição é de suma importância. Os alunos originários de famílias em situação de risco social devem ter prioridade na participação de projetos extracurriculares.

A idéia de uma escola em período integral seria a solução para muitos problemas, não só da escola, mas da sociedade. Com certeza uma escola integral livraria muitos jovens e adolescentes da criminalidade. Mas tem que ser uma proposta solidamente construída, com seriedade e investimentos, tanto em estrutura física, como em capital humano e social. Medidas paliativas e improvisadas não terão o resultado almejado e facilmente se extinguirão.

A proposta da escola aberta aos finais de semana para receber a comunidade é muito interessante, contudo, tem que haver recursos humanos e materiais disponíveis. É inadmissível que o Estado proponha certas medidas, esperando apenas a boa vontade de alunos, pais e professores. Qualquer melhoria implica em investimentos por parte do Estado e da sociedade.

A constatação de que um percentual pequeno de jovens se envolve com a violência dura no âmbito escolar, é o que acontece também em relação à violência praticada pelos jovens na sociedade brasileira, são na verdade a minoria e não a maioria, como muitas vezes a mídia quer fazer acreditar, os que se envolvem com o crime.

O problema está em que esta minoria tem tido muita força, o que mostra que algo de errado tem acontecido com a engrenagem sistêmica da estrutura de oportunidades em escala nacional. O ponto crucial tem sido o enfraquecimento do capital social na sociedade. As redes do bem, da solidariedade, da cooperação e de apoio mútuo têm se desintegrado com

muita facilidade. À medida que as pessoas de bem se enfraquecem, desistem de lutar, a delinquência ganha força.

A crise de autoridade da sociedade pós-moderna e a ineficiência do conjunto de normas e leis brasileiras decorrentes do processo de democratização do país (PERALVA, 2000), associada às estruturas ultrapassadas das instituições públicas, são aspectos que com certeza têm contribuído para o crescimento em número e em força desta “minoria”.

No caso das escolas, é importante que as normas e regras de conduta sejam claras e transparentes para todos e que as mesmas sejam fruto de um processo democraticamente construído com todos os membros da comunidade escolar.

A inversão de valores, como colocado por Arendt (2005), embora não tenha contaminado toda a sociedade, vem crescendo a cada dia, conforme mostrado nos vários gráficos e quadros a respeito do crescimento da violência no Brasil e no DF. A violência nas escolas é sim o reflexo da violência na sociedade e assim como o fortalecimento e a apropriação dos ativos presentes na estrutura de oportunidades é capaz de gerar resiliência ao espaço escolar, será capaz de gerar resiliência para a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia.** Caleidoscópio das Violências nas Escolas. Brasília: Missão Criança, 2006 (Série Mania de Educação).
- \_\_\_\_\_. (Coordenadora). Cotidiano das Escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2005.
- \_\_\_\_\_. **et al.** Juventude e Violência Social na América Latina. Brasília: Unesco, BID, 2002.
- ADGER, W.N.** Building Resilience to Promote Sustainability. IHDP Update, Bonn, n.2, 2003.
- ANDRADE, Carla Coelho.** Entre Gangues e Galeras: Juventude, violência e Sociabilidade na Periferia do Distrito Federal. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia – DAN, Universidade de Brasília, UnB, 2007.
- ARENDT, Hannah.** Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Violência. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BATISTA, A.; EL-MOOR, P.** Violência e agressão. In: CODO, W. (coord.). Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BLAIKIE, P.M. et al.** At Risk: natural hazards, people's vulnerability, and disasters. London: Routledge, 1994. 284p.
- CANO, Ignácio.** Análise Territorial da Violência no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: ISER, 1997.
- CASTELLS, Manuel.** A Sociedade em Rede. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2000.
- CARRANO, Paulo.** Violência nas Escolas. UFF Debate Brasil, Rio de Janeiro, maio/2009.
- CEBES, Centro Brasileiro de Estudos de Saúde.** Disponível em: <http://www.cebex.org.br>.
- CHARLOT, Bernard.** A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias* [online]. 2002, n.8, pp. 432-443. ISSN 1517-4522. doi:10.1590/S1517-45222002000200016.
- CHESNAIS, J.C.** Histoire de la violence. Paris: Editions Robert Lafont, 1981.
- CODO, Wanderley; Menezes, I.** As Relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino [Relatório Técnico]. Brasília: CNTE, 2001.

**CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DIREITO DA CRIANÇA.**

Editado pelo Ministério da Justiça, Ministério da Ação Social (Centro Brasileiro para Infância e Adolescência ) e UNICEF.

**COSTA, Leila Maria; RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini.** Provocações da Sala de Aula - Organização: Cecília Irene Osowski, Edições Loyola, São Paulo, 1999.

**CUNHA, José Marcos Pinto.** Novas Metrôpoles Paulistas. População, Vulnerabilidade e Segregação Campinas: Núcleo de Estudos de População NEPO/Unicamp, 2006.

**CURY, Augusto.** Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Ed. Sextante, Rio de Janeiro, 2003.

**CUTTER, S. L. (Ed).** The vulnerability of the science and the science of vulnerability. Annals of the Association of American Geographers, Washington, v.93, n.1, p.1-12, 1996.

**DIRETRIZES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DA DELIQUÊNCIA JUVENIL** (Diretrizes de RIAD). Editado pelo Ministério da Justiça, Ministério da Ação Social (Centro Brasileiro para Infância e Adolescência) e UNICEF.

**DOYLE, Patrícia.** Comercialização de Habitações Populares. In Paviani, Aldo (org.), Brasília: moradia e exclusão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

**DURKHEIM, E.** O suicídio: estudo sociológico. Lisboa: Presença, 1996.

**ESCOBAR, Aldo.** Pobreza cai, mas riqueza é de poucos. Site Planeta Sustentável: <http://planetasustentavel.abril.com.br>. Consulta realizada em 07.04.08.

**FERNANDES, Reynaldo.** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Artigo disponível no site do INEP: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em abril de 2008.

**FERREIRA, Ignez; PENNA, Nelba.** “Território da violência”. In: Brasília: dimensões da violência urbana. Aldo Paviani, Ignez Costa Barbosa Ferreira e Frederico Flósculo Pinheiro Barreto (org.). – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

**FERREIRA, Ignez; VASCONCELOS, Ana Maria; PENNA, Nelba.** Violência Urbana: a Vulnerabilidade dos Jovens da Periferia das Cidades. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu- Brasil, 29 de setembro a 03 de outubro de 2008. Projeto de pesquisa: Territórios de Risco no Distrito Federal, apoio FAP-DF.

**FOUCAULT, M.** Vigiar e punir, Petrópolis: Vozes, 1977.

**FREYRE, Gilberto.** Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

\_\_\_\_\_. Casa Grande e Senzala. Ed. José Olympio, 25ª Edição, 1987.

**FROTA, Paulo.** Ato Infracional Praticado no Ambiente Escolar e as Medidas Sócio-Educativas. Belém, 2000. Disponível em: [www.mp.mg.gov.br](http://www.mp.mg.gov.br).

**GIL, A.C.** Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

**GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira, SPOSITO, Marília Pontes.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 101-138, março/2002.

**GOUVÊA, Luiz Alberto.** Habitação e emprego: uma política habitacional de interesse social, in Paviani, Aldo (org.). Brasília: moradia e exclusão. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1996.

**HABERMAS, Jürgen.** Verdade e Justificação: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo, Ed. Loyola, 2004.

**HARVEY, David.** Condição Pós-Moderna. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 1992.

\_\_\_\_\_. Espaços de Esperança. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 2004.

**IBGE.** Censo Demográfico, 2000. Disponível: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

\_\_\_\_\_. Síntese de Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica (2006). Disponível: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

**INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE – Ilanud.** Violência nas escolas. Revista do Ilanud, n.16, 2000.

**IPEA DATA** (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) - Variáveis socioeconômicas e populacionais. Disponível em: [www.ipeadata.gov.br](http://www.ipeadata.gov.br)

**JACQUES, Demajorovic.** Sociedade de Risco e Responsabilidade Socioambiental: Perspectivas para a Educação Corporativa. São Paulo: SENAC, 2003.

**KATES, R.W. et al.** Sustainability science. Science, US, n.292,p.641-642, 2001.

**KAZTMAN, R. (Coord.).** Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay. Montevideo: Oficina Del Programa de las Naciones Unidas para El Desarrollo (PNUD) y Oficina de la CEPAL en Montevideo, LC/MVD/R, 1999. (n.180).

**LISBOA, C.; BRAGA, L. ; EBERT, G.** O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, 2009.

**MACEDO, Gláucia Alves.** Fatores Associados ao Rendimento Escolar de Alunos da 5ª Série (2000): Uma Abordagem Longitudinal do Valor Adicionado e da Heterogeneidade. Tese de Pós-graduação em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR), UFMG, Fevereiro de 2004.

**MACHADO, Teresinha.** De formação dos Professores. Folha 22/07/2008. Disponível no site do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo UDEMO : <http://www.udemo.org.br>. Acesso em: 4/07/2008.

**MAFFESOLI, Michel.** Lógica da Dominação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. A Violência Totalitária: Ensaio de Antropologia Política. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

**MAGAGNIN, Alessandra Terra.** A Construção do Significado da Violência pelos Adolescentes de Brasília. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 1999.

**MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos.** Violência Escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. Ed. Annablume, Belo Horizonte, 2006.

**MENDONÇA, Francisco.** Riscos, Vulnerabilidade e Abordagem Sócioambiental Urbana: Uma Reflexão a partir da RMC de Curitiba. Seminário Internacional: A Questão Ambiental Urbana, organizado pelo NEUR – Desenvolvimento e Meio Ambiente, n.10, p. 139-148, jul./dez.,2004, Ed. UFPR.

**MICHAUD, Yves.** A Violência. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

**MOURA, Leides Barroso Azevedo (Coord.).** Empoderamento Comunitário: Uma Proposta de Enfrentamento de Vulnerabilidades. Brasília, Letras Livres, 2008.

**NERI, Marcelo Côrtes.** O Estado da Juventude: Drogas, prisões e acidentes. Rio de Janeiro: FGV/IBGE, CPS, 2007. Disponível no site: «[www3.fgv.br](http://www3.fgv.br)»

**NÓBREGA JR, José Maria.** A queda da desigualdade de renda no Brasil e os homicídios na Região Nordeste. Revista Espaço Acadêmico, nº 98, julho de 2009, Ano IX, ISSN 1519 – 6186.  
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7597/4376>. Consulta realizada em 22.07.09.

\_\_\_\_\_; **ROCHA, E.; SANTOS, ML.** Os determinantes da Criminalidade Violenta no Brasil. Paper apresentado no XXXIII Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos, LASA, Rio de Janeiro, 2009.

**NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha.** Violência nas escolas, educação para a cidadania e história da educação no Brasil: contrastes e conexões. Contrapontos - Volume 8 – n.3 – p. 381-394, Itajaí, set/dez 2008.

**NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA,** Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1975.

**ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário.** Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência. Brasília: UNESCO/UCB, 2002.

**PAULA e SILVA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria Ferreira.** “A Violência no Âmbito Escolar: Considerações sobre a violência da e na escola.” UNESP, 2008, in: **PAVIANI, A; FERREIRA, I; BARRETO, F (organizadores).** Brasília: Dimensões da Violência Urbana. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

**PERALVA, Angelina.** Violência e Democracia: O Paradoxo Brasileiro. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

**PEREIRA, Cecília.** Educação: 7 medidas testadas e aprovadas. Revista Veja, Ed. Abril, 18 de junho de 2008, p.128 - 130.

**PESQUISA DISTRITAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS – PDA, CODEPLAN.** Brasília, 2004. Disponível no site: [www.codeplan.df.gov.br](http://www.codeplan.df.gov.br)

**PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme Assis.** Violência Urbana. São Paulo: Publifolha, 2003 – (Folha Explica).

**POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL,** Departamento de Atividades Especiais, Divisão de Estatística e Planejamento Operacional, Seção de Análise Criminal. Dados Estatísticos, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.pcdf.df.gov.br/Upload/PDF/NaturezaCriminal/FileUploadPDF4\\_1.pdf](http://www.pcdf.df.gov.br/Upload/PDF/NaturezaCriminal/FileUploadPDF4_1.pdf)

**QUIMARÃES, Áurea M. (org.).** Na Mira da Violência: A Escola e os seus Agentes. Cadernos CEDES Nº 47. São Paulo: Unicamp, 1999.

**QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van.** Manual de Investigação em Ciências Sociais. Ed. Gravia, 1998.

**REVISTA CULT.** Dossiê Hanna Arendt: pensar e agir em tempos sombrios. São Paulo, outubro de 2008, Nº 129, Ano 11, p.42 – 63.

**REVISTA EDUCAÇÃO.** Especial Hannah Arendt pensa a educação. Ed. Segmento, São Paulo, 2009.

**RICCI, Ruda.** Metade dos professores brasileiros ganham menos de 720 reais. Matéria de 4/10/2009. Disponível em: [rudaricci.blogspot.com](http://rudaricci.blogspot.com). Acesso em: 20/10/2009.

**ROMERO, Marta Adriana Bustos.** A violência e as condições degradantes do meio urbano. In: Brasília: dimensões da violência urbana. Aldo Paviani, Ignez Costa Barbosa Ferreira e Frederico Flósculo Pinheiro Barreto (org.). – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

**SAEGERTS, S; THOMPSON, M.P.; WARREN, M.R. (Ed.).** Social Capital and Poor Communities. New York: Russell Sage Foundation, 2001.

**SANTOS, Milton.** A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. Ed. USP - 4ª Edição, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Espaço e Método. São Paulo, Nobel, 1985.

**SAVIANI, Dermeval.** Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

**SIM/DATASUS/MS.** Sistema de Informações sobre Mortalidade, 2008. Disponível no site: [www.datasus.gov.br/catalogo/sim.htm](http://www.datasus.gov.br/catalogo/sim.htm)

**SOUZA, Marcelo Lopes.** Fobópole: O Medo Generalizado e a Militarização da Questão Urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. A Prisão e o Ágora: Reflexões em Torno da Democratização do Planejamento e da Gestão das Cidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

**SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano.** Depressão em professores e violência escolar. In: *Notandum 16* ESDC/CEMOOrOC – FEUSP/IJI – Universidade do Porto, 2008.

**SÓPITO, Marília Pontes.** Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.1, jan/jun., 2001.

\_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, v.5, n.1/2, 1994.

**STEINBERGER, Marília; CARDOSO, Ana Izabel.** A geopolítica da violência urbana e o papel do Estado. In: Brasília: dimensões da violência urbana. Aldo Paviani, Ignez Costa Barbosa Ferreira e Frederico Flósculo Pinheiro Barreto (org.). – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

**TORRES, H; FERREIRA, M.P; GOMES, S.** Educação e Segregação Social: Explorando o Efeito das Relações de Vizinhaça. In Marques, E; Torres, H. (Org.). São Paulo: Segregação, Pobreza e Desigualdades Sociais. São Paulo: SENAC,2005.

**VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; COSTA, Arthur.** Demografia da violência no Distrito Federal: evolução e características. In: Brasília: dimensões da violência urbana. Aldo Paviani, Ignez Costa Barbosa Ferreira e Frederico Flósculo Pinheiro Barreto (org.). – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

**VEIGA, Ilma Passos Alencastro.** Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995.

**WASELFISZ, Julio Jacob.** Mapa da Violência 2006: Os Jovens do Brasil. Unesco, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Juventude, violência e cidadania. Os jovens de Brasília. S.Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

**WATTS, M. J; BOHLE, H.G.** The Space of Vulnerability the Causal Structure of Hunger and Famine. *Progress in Human Geography*, London, v. 17, n.1,1993.

**WEBSTER'S NEW TWENTIETH CENTURY DICTIONARY**, Prentice Hall Pres, New York, 1979.

**YUNES, Maria Angela Matta.** *Psicologia Positiva e Resiliência: Foco no Indivíduo e na Família*, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.8, nº esp., p. 75-84, 2003.

**ZALUAR, Alba.** Entrevista na Folha de São Paulo, no Site Atelier de Texto, Outubro de 2004. Disponível no site: <http://atelierdetexto.blogspot.com>.

**APÊNDICE:****1 - Formulação das questões para o questionário**

As questões de N° 1 ao 11 constituem a primeira parte do questionário e dizem respeito ao perfil do aluno e de sua família. As questões N° 1 e 2 (a e b) identificam o gênero, a série escolar e a idade dos alunos, permitindo-se definir o perfil dos alunos.

As questões N° 3 e 4 procuram identificar como é a estrutura familiar, se é uma família do tipo convencional, com a presença do pai e da mãe, tendo ao pai ou a ambos, como arrimos da família ou se é uma família não convencional, quando a mãe é o chefe da família (monoparental) ou possuem como arrimos os avós, ou tios, ou outras combinações familiares, essas questões permitirão ter conhecimento a respeito do capital humano de cada aluno.

As questões N° 6 e 7 identificam quantas horas os pais ou responsáveis pelo aluno passam fora de casa e com quem ficam em casa, se ficam sós, ou com irmãos mais velhos ou com parentes ou com vizinhos ou com empregada, essas questões também contribuirão para a compreensão do capital humano na vida dos alunos.

As questões de N° 8 e 11 procuram mostrar como é a relação familiar, qual é o tipo de lazer que a família realiza em conjunto e como os filhos são disciplinados em casa e também está relacionada ao capital humano.

As questões de N° 9 e 10 identificam os alunos que possuem uma religião e a praticam. Essas questões estão relacionadas ao conhecimento do capital social existente na vida dos alunos.

As questões de N° 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 mostram a relação do aluno diante da violência presente na escola, como a assimila e a interpreta. A interpretação dessas questões irá definir o nível de vulnerabilidade dos alunos.

As questões de N° 17 e 18 mostram como é a vizinhança em que o aluno reside, se é violenta e o que ocasiona esta violência. Essas questões também fazem referência ao capital social, no que diz respeito à influência que a vizinhança exerce sobre a vida dos alunos.

As questões de N° 27 a 31 procuram identificar se os alunos praticam atividades extra-curriculares como esportes, música, dança, estudo de línguas estrangeiras, artesanato, cursos técnicos e em quais locais as praticam, permitem identificar a presença do

capital físico na vida dos alunos, uma vez que a prática dessas atividades depende de estrutura física apropriada.

As questões de Nº 32 ao 41 procuram identificar o nível de vulnerabilidade diante do risco presente fora e dentro da escola, permitindo identificar o nível de vulnerabilidade dos alunos.

Foi elaborado um quadro-resumo a respeito dos eixos norteadores que foram utilizados para a elaboração das questões do questionário, visando uma melhor compreensão da linha de raciocínio adotada.

**Quadro Nº 14 – Resumo dos indicadores e dos resultados que se esperam identificar**

<b>Questões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Resultado que se espera identificar</b>
<b>Nº 1 e 2</b>	Gênero Idade Série Escolar	Perfil do aluno
<b>Nº 3 e 4</b>	Estrutura Familiar	Capital Humano
<b>Nº 6 e 7</b>	Nº de horas que o aluno fica em casa sem a presença dos pais ou responsáveis	Capital Humano
<b>Nº 8 e 11</b>	Relação Familiar	Capital Humano
<b>Nº 9 e 10</b>	Religião	Capital Social
<b>Nº 12 a 26 (exceto Nº 17 e 18)</b>	Relação do aluno com a violência presente na escola	Nível de vulnerabilidade do aluno
<b>Nº 17 e 18</b>	Características da vizinhança	Capital Social
<b>Nº 27 a 31</b>	Prática de atividades extracurriculares	Capital Humano e Físico
<b>Nº 32 ao 41</b>	Consumo de drogas Festa do Bolo Doido Gangues Contravenção	Nível de vulnerabilidade do aluno diante do risco (dentro e fora da escola)

## MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

Olá, galera! Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre a violência nas escolas do Distrito Federal, um mal que queremos erradicar e para isso precisamos de sua ajuda, respondendo as questões a seguir de forma consciente e verdadeira. Você não precisa se identificar, basta marcar um X nas questões que correspondem com a sua realidade. Seja sincero e estará contribuindo para colocarmos um basta nesta história. Escola é lugar de paz!

1. **SEXO:**  masculino  feminino

2. **SÉRIE (a)** \_\_\_\_\_ **IDADE (b)** \_\_\_\_\_ **DATA** \_\_\_\_\_

3. Quem é responsável por você?

Pai  Mãe  Avós

Tios  Outros: \_\_\_\_\_

4. Quem sustenta a sua família?

Pai  Mãe  Avós  Irmãos  Outros: \_\_\_\_\_

5. Quantas horas os seus pais ou responsáveis passam fora de casa, enquanto trabalham?

De 5 a 8 horas  De 8 a 12 horas  Mais de 12 horas

6. Quando os seus pais ou responsáveis estão trabalhando, com quem você e os seus irmãos menores ficam em casa?

Com os irmãos mais velhos  Com o vizinho

Com empregada  Sozinho

7. O que você costuma fazer com a sua família nos finais de semana?

Ficamos em casa assistindo TV

Passeamos na casa de parentes ou amigos

Conversamos ou brincamos

Vamos à igreja

Não fazemos nada juntos

Outro tipo de lazer

8. Você possui alguma religião?

Sim  Não

9. Você participa das atividades oferecidas pela sua religião?

Sim  Não

10. Como os teus pais ou responsável te disciplinam:

Com castigo  Batendo  Conversando  
 Nunca me corrigem

11. Já foi transferido de escola por indisciplina?

Sim  Não

12. Quantas advertências recebeu este ano?

uma  duas  três  mais de três  nenhuma

13. Em relação ao rendimento escolar, você se considera:

Ótimo  Bom  Regular  Ruim

14. Você já praticou algum tipo de violência física ou verbal contra colegas da sua escola?

Sim  Não

15. Você já praticou algum tipo de violência física ou verbal contra professores da sua escola?

Sim  Não

16. Você considera a quadra onde mora violenta?

Sim  Não

17. Caso considere a sua quadra violenta, aponte as principais causas desta violência:

tráfico de drogas  desemprego  alcoolismo  
 falta de educação das pessoas  falta de lazer para os jovens  
 Outro motivo: \_\_\_\_\_

18. Você considera a sua escola violenta?  Sim  Não

19. Se, sim, avalie o grau de violência de sua escola:

Pouco  Médio  Muito

20. Você gosta de ir para a escola?

Sim       Não

21. Você considera a escola importante para a sua vida?

Sim       Não

22. Você já sofreu algum tipo de violência na sua escola?

Sim       Não

23. Se, sim, que tipo de violência?

furto       xingamento       preconceito       ameaça

violência física       punição

24. Você já presenciou tráfico de drogas na escola?

Sim       Não

25. Na sua opinião, a escola tem contribuído para que os alunos se tornem:

mais violentos       menos violentos

26. Você pratica algum tipo de esporte?       Sim       Não

27. Se, sim, qual?

futebol       natação       dança       basquete

handebol       outro: \_\_\_\_\_

28. Aonde você pratica esportes?

Na escola onde estudo       Na rua       Em academia

Outro lugar: \_\_\_\_\_

29. Você pratica algum tipo de atividade extra-curricular, como:

Línguas       Música       Informática

Artesanato       Curso Técnico       Não pratico nenhuma

Outro: \_\_\_\_\_

30. Aonde você pratica estas atividades extra-curriculares?

Na escola onde estudo       cursos particulares

Outro lugar: \_\_\_\_\_

31. Você já consumiu algum tipo de droga?       Sim       Não

32. Se, sim, qual tipo?

- merla       maconha       cocaína  
 êxtase       crack       ácido

**33.** Em que lugar você consumiu drogas pela primeira vez?

- Em casa       Na rua onde moro       Na escola  
 Outro local: \_\_\_\_\_

**34.** Você já ouviu falar na “festa do bolo doido”?

- Sim       Não

**35.** Já foi a uma dessas festas?

- Sim       Não

**36.** Quantas vezes?

- Uma vez       Mais de 2 vezes       Mais de 3 vezes  
Sempre que tem uma, eu vou.

**37.** Onde acontecem essas festas?

- Em casa de vizinhos       Em casas abandonadas  
 Em terrenos abandonados       Na escola

**38.** Você participa ou já participou de alguma gangue?

- Sim       Não

**39.** Você já esteve ou está envolvido em alguma atividade ilegal?

- Sim       Não

**40.** Se, sim, em qual tipo de atividade?

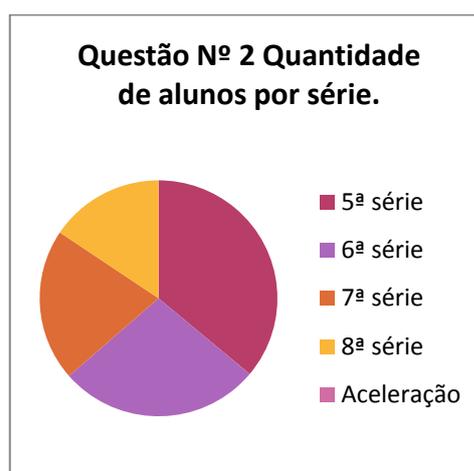
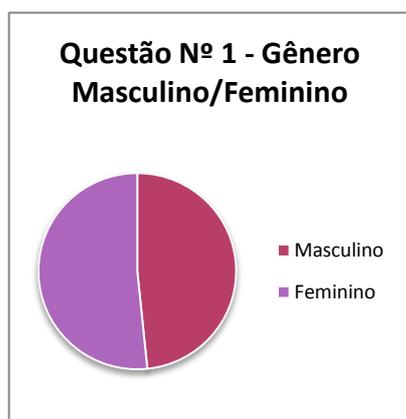
- tráfico       roubo       seqüestro  
 pichação       homicídio       Outros: \_\_\_\_\_

## Resultado dos questionários aplicados no corpo discente do CEF 312

Ao todo foram aplicados 767 questionários, em todos os alunos presentes no dia da aplicação. O objetivo dos questionários foi de conhecer melhor quem são os alunos, o que pensam sobre a violência na escola e quais são os possíveis ativos presentes em suas vidas e na de suas famílias capazes de gerar resiliência.

A questão Nº 1 mostra uma quantidade um pouco maior de alunos do sexo feminino, com uma diferença de **3,2%**, o que corresponde aos padrões gerais de escolaridade por gênero no Brasil, há um número maior de mulheres nas escolas.

Questão Nº 1	Masculino	Feminino	Não responderam	Total
Números absolutos	367	392	8	767
Percentual	47,8%	51%	1,2%	98,8%



Fonte: Dados de pesquisa de campo - Mendes, 2009

### Questão Nº 2-A – Quantidade de aluno por série

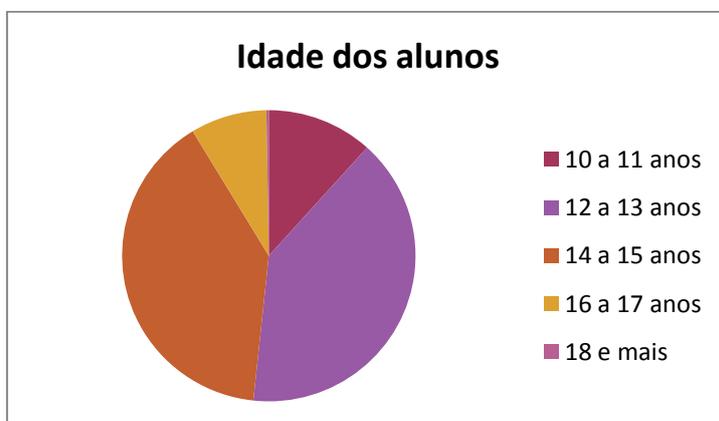
A questão Nº 2-A mostra que a 5ª série é predominante, com **31,5%** dos alunos, enquanto que as turmas de 8ª série detêm o menor número de alunos, o que confere com as estatísticas nacionais a respeito do acentuado índice de evasão escolar nas séries mais elevadas.

Série Escolar	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	Turmas de Aceleração <sup>35</sup>	Total
Números absolutos	242	184	140	105	96	767
Percentual	31,5%	24%	18,2%	13,6%	12,5%	100%

### Questão N° 2-B – Idade dos Alunos

A questão N° 2-B mostra que as idades entre os 11 aos 15 anos são predominantes, o que está de acordo com a idade esperada para o ensino fundamental, com isso podemos deduzir que o Programa de Aceleração existente, há mais de dois anos, tem conseguido diminuir a defasagem escolar.

Idade	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	Não respond.	Total
N° abs.	4	85	124	179	188	112	52	13	2	8	767
Perc. %	0,52%	11%	16,16%	23,3%	24,5%	14,6%	6,7%	1,6%	0,26%	1%	100%

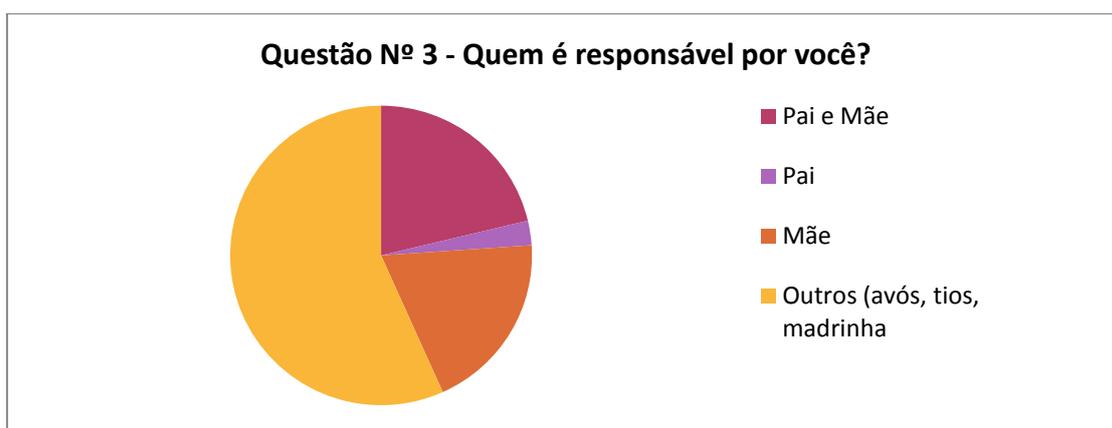


Fonte: Dados de pesquisa de campo – Mendes, 2009.

<sup>35</sup> As turmas de aceleração fazem parte de um programa que tem como objetivo fazer com que o aluno fora de sua faixa etária recupere as séries em que reprovou, cursando a 7<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> séries em apenas um ano.

**Questão Nº 3 – Quem é responsável por você?**

<b>Pai e Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	<b>Avós</b>	<b>Tios</b>	<b>Outros (padrasto, madrastra, madrinha, tios)</b>	<b>Não respond.</b>	<b>Total</b>
346	46	320	26	14	7	8	767
45%	5,6%	41%	3,4%	1,9%	0,9%	1%	100%



Fonte: Dados de pesquisa de campo – Mendes, 2009.

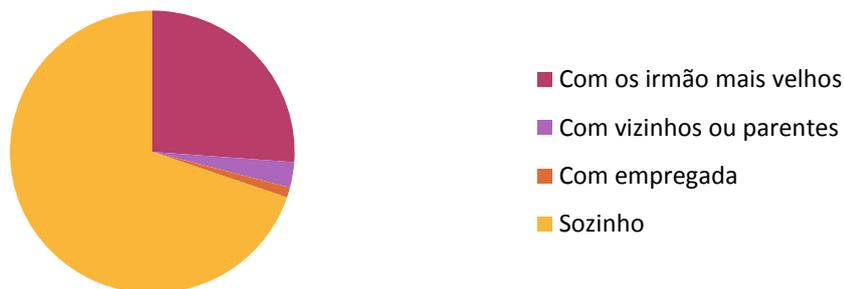
**Questão Nº 4 – Quem sustenta a sua família?**

<b>Pai e Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	<b>Avós</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Mãe e Irmãos</b>	<b>Mãe e Avós</b>	<b>Outros</b>	<b>Não resp.</b>	<b>Total</b>
285	202	180	24	14	18	20	9	15	767
37%	26%	23%	3,1%	1,8%	2,3%	2,6%	1,13%	2%	100%

**Questão Nº 6 – Quando os seus pais ou responsáveis estão trabalhando, com quem você e os seus irmãos menores ficam em casa?**

<b>Sozinho</b>	<b>Com os irmãos mais velhos</b>	<b>Com os vizinhos ou parentes</b>	<b>Com empregada</b>	<b>Não responderam</b>	<b>Total</b>
360	344	39	17	7	767
47%	45%	5,0%	2%	1%	100%

**Questão Nº 6 - Quando os seus pais estão ou responsáveis estão fora trabalhando, com quem ficam em casa?**



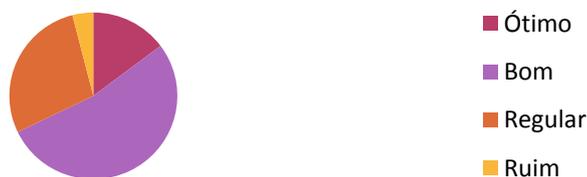
Fonte: Dados de pesquisa de campo - Mendes, 2009.

**Questão Nº 13 – Em relação ao rendimento escolar, você se considera:**

Interessante observar que **52,8%** dos alunos considera o seu rendimento bom, contra apenas **4%** que consideram possuir um rendimento ruim. Os que consideram o rendimento ótimo representam 14,7%. De acordo com as informações da secretaria da escola e dos professores esses valores e batem com as médias das notas alcançadas pelo corpo discente, durante o ano de 2008.

Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Não responderam	Total
113	405	214	31	4	767
14,7%	52,8%	28%	4%	0,5%	100%

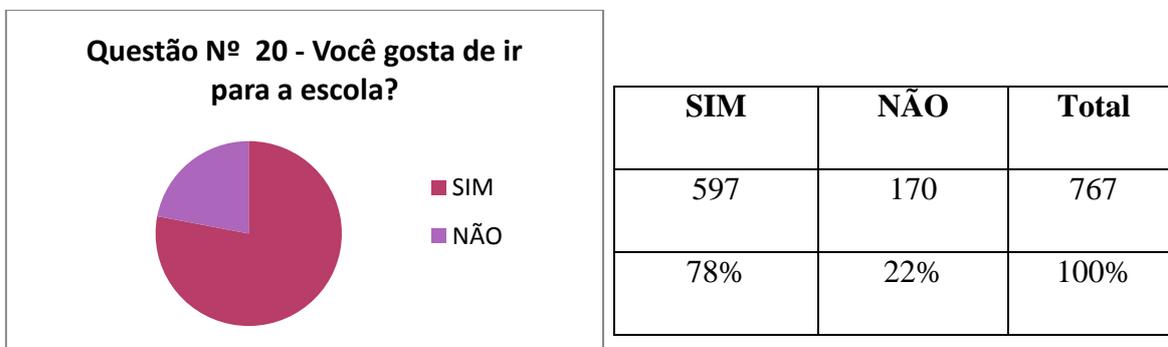
**Questão Nº 13 - Em relação ao rendimento escolar, você se considera:**



Fonte: Dados de pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão N° 20 – Você gosta de ir para a escola?

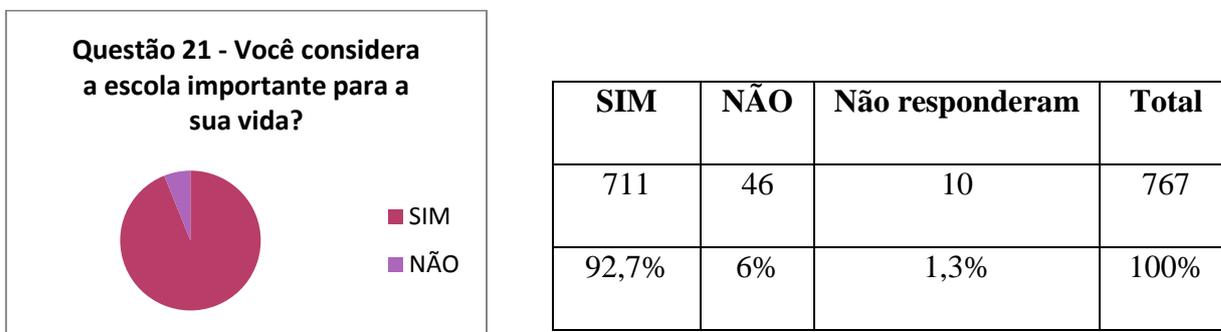
Nesta questão **78%** dos alunos responderam que gostam de ir à escola, mesmo com todas as carências e conflitos existentes, o que vem a hipótese de que os alunos têm a escola como um dos poucos espaços de convivência entre amigos da mesma faixa etária.



Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão N° 21 – Você considera a escola importante para a sua vida?

A questão N° 21 demonstra o nível de conscientização dos alunos em relação à importância da escola em suas vidas, com **92,7%** de respostas afirmativas.

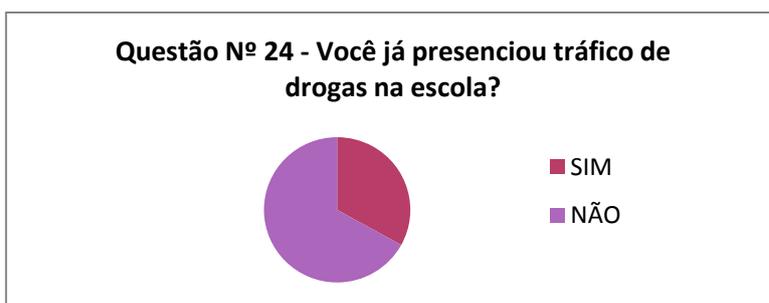


Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão N° 24 – Você já presenciou tráfico de drogas na escola?

A questão N° 24 mostra que **32,6%** dos alunos presenciaram venda de drogas dentro da escola, um percentual considerado bastante elevado e que merece atenção especial.

SIM	NÃO	Não responderam	Total
250	507	10	767
32,6%	66,1	1,3%	100

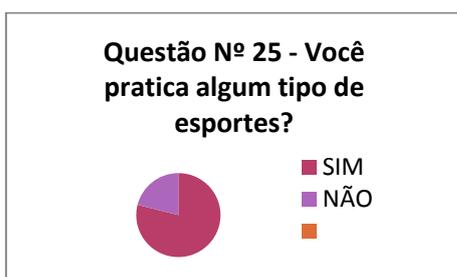


Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão Nº 25 – Pratica algum tipo de esporte?

As questões de Nº 26, 27 e 28 devem ser analisadas em conjunto, para que seja possível fazer a análise pretendida. A questão Nº 26 mostra que **77,3%** dos alunos praticam esportes, destes, **40%** responderam praticar futebol, seguido da alternativa «outros», com **19%**, e da alternativa «dança», com **16,5%**, (questão Nº 27). Na questão Nº 28, quando perguntados a respeito do local em que praticam esportes, **46,6%**, responderam na rua e **25,8%**, na escola. A partir destas respostas, constata-se que os esportes praticados na rua não se configuram como uma atividade esportiva de fato, mas sim como atividade recreativa. Não deixem de ter importância na formação desses jovens e adolescentes, porém, pela ausência da rotina e disciplinas próprias das atividades esportivas formais, acabam por não ter o mesmo efeito.

Os que responderam realizar esta atividade na escola, a realizam no horário da aula de educação física, pois o CEF 312 não possui nenhuma atividade esportiva como extra-classe. Dentre os que responderam em «outro lugar» (**17,6%**), disseram praticar estas atividades no SESC, SESI, clubes e escolinhas de futebol.



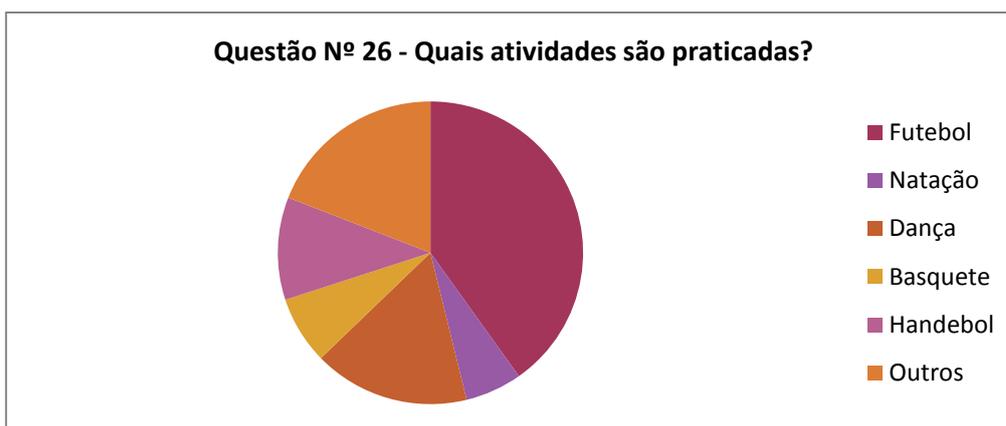
SIM	NÃO	Não responderam	Total
593	158	16	767
77,3%	20,6%	2%	100%

Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão Nº 26 – Se, sim qual?

(Nesta questão os alunos puderam assinalar mais de uma alternativa).

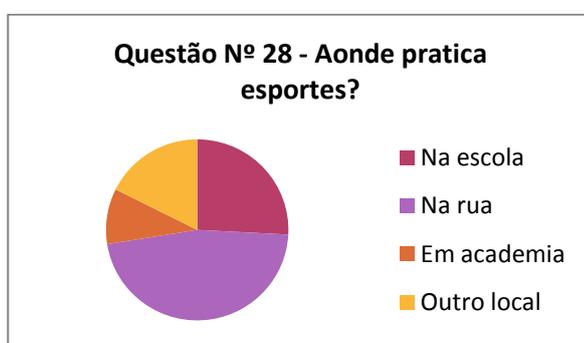
Futebol	Natação	Dança	Basquete	Handebol	Outro	Total
305	47	126	55	83	145	761
40%	6%	16,5%	7,2%	10,9%	19%	100%



Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

**Questão Nº 27 – Aonde você pratica esportes?**  
(Nesta questão os alunos puderam assinalar mais de uma alternativa).

Na escola onde estudo	Na rua	Em academia	Outro lugar	Total
198	357	76	135	766
25,8%	46,6%	9,9%	17,6%	100%



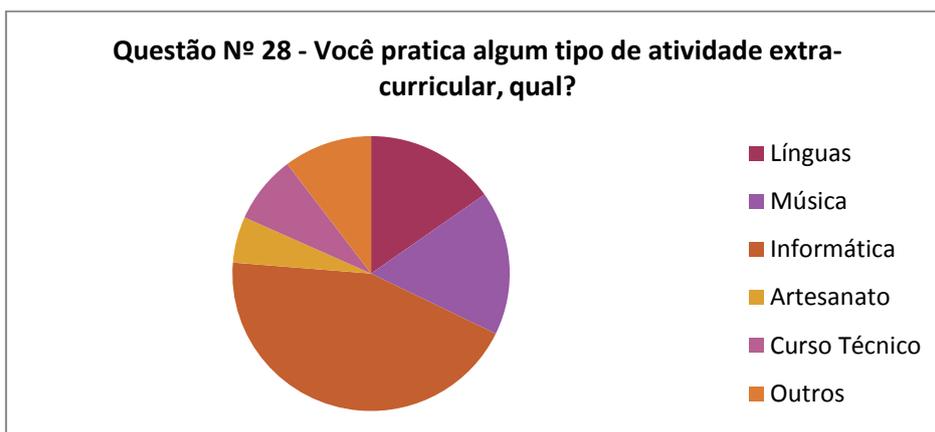
Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

**Questão Nº 28 – Você pratica algum tipo de atividade extra-curricular, qual:**

A questão Nº 28 mostra que, **26%** dos alunos praticam informática, seguido de **10%** que praticam música e **9%** que estudam uma língua estrangeira, valores considerados baixos, uma vez que estão na idade de estarem estudando e aprendendo, pois **38,2%** não pratica nenhum tipo de atividade extra-curricular.

(Nesta questão os alunos puderam assinalar mais de uma alternativa).

Língua Estrangeira	Música	Informática	Artesanato	Curso Técnico	Outro	Não pratica nenhuma	Não Responderam	Total
68	78	205	25	36	47	293	15	767
9%	10%	26%	3,2%	4,7%	6,1%	38,2%	1,9%	100%

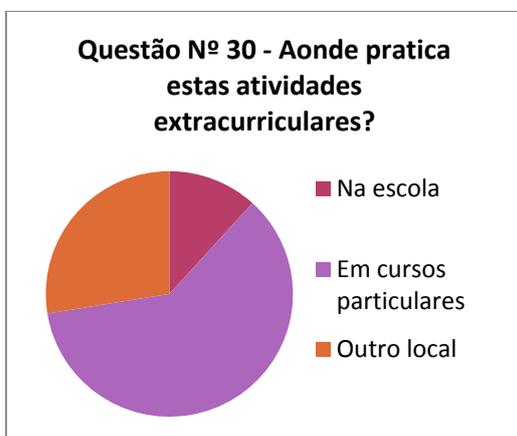


Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão Nº 29 – Aonde você pratica estas atividades extra-curriculares?

Em relação à questão de Nº 29, os **11,7%**, que declararam praticar alguma atividade na escola, provavelmente se referem às aulas de artesanato, que algumas professoras estavam ministrando de forma voluntária. Pois, até o momento da realização desta pesquisa, o CEF 312 não oferecia nenhuma atividade extracurricular enquanto parte das atividades pedagógicas da escola.

Os que responderam em «outro local», **27,5%**, escreveram igreja (onde praticam música e teatro, principalmente), associações e institutos, evidenciando que as instituições não governamentais têm tido significativa participação nas comunidades carentes.

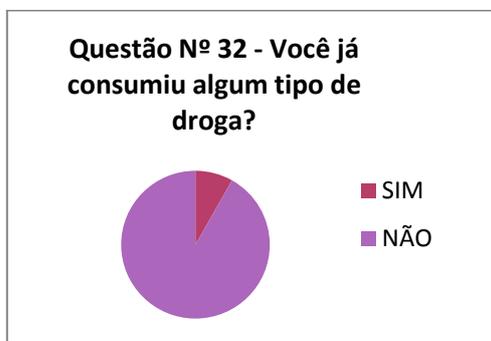


Na escola onde estudo	Em cursos particulares	Outro local	Total
53	273	124	450
11,7%	60,6%	27,5%	100%

Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão N° 30 – Você já consumiu algum tipo de droga?

Em relação ao consumo de drogas, o percentual que respondeu sim é bem menor dos que responderam não, uma diferença de **81,8** pontos percentuais, outro aspecto positivo e que demonstra a tendência a uma menor vulnerabilidade em relação ao consumo de drogas.

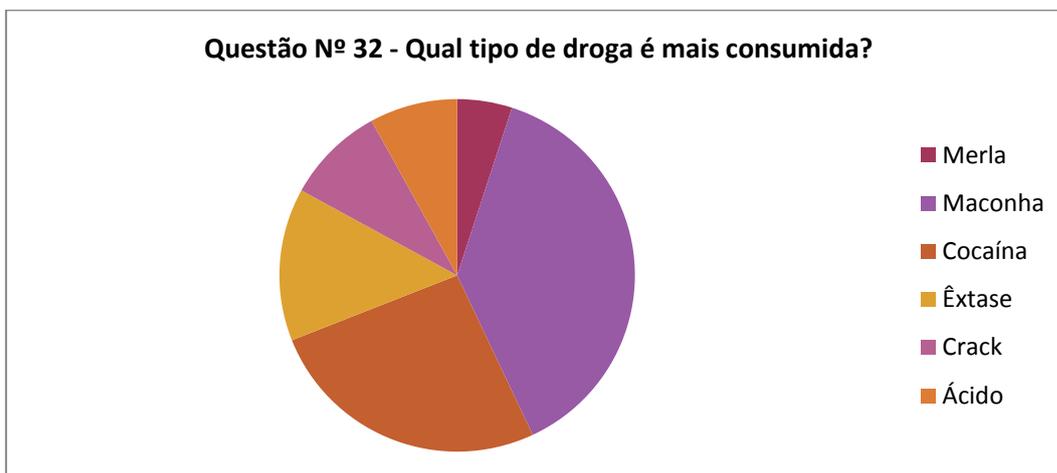


	NÃO	Não respond.	Total
	689	16	767
	89,8%	2%	100%

Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

### Questão N° 31 – Se, sim, qual tipo?

A questão N° 31 identifica a maconha, como a droga mais utilizada pelos adolescentes e jovens da escola, seguida em ordem crescente, da cocaína, do êxtase, do crack, do ácido e por último da merla. Diferentemente, do que tem apresentado as estatísticas a respeito do consumo de drogas entre a população juvenil, que mostram o crack como a droga mais utilizada por esses jovens.



Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

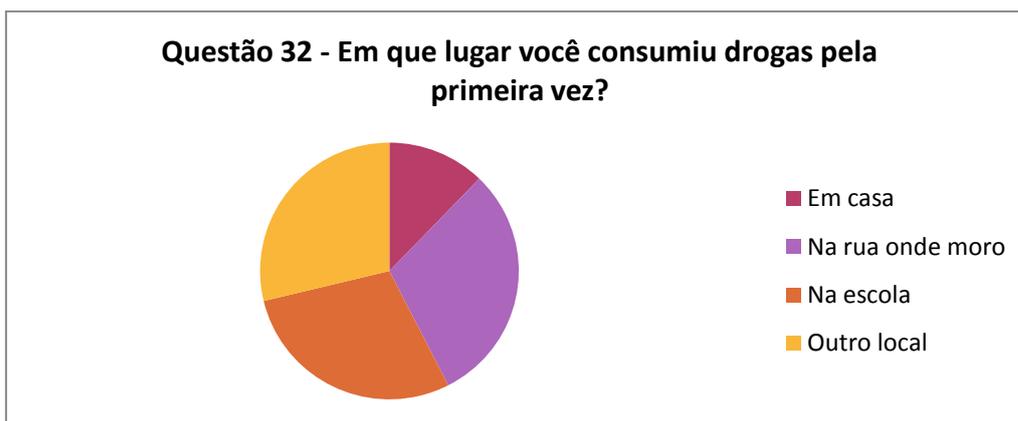
(Nesta questão os alunos puderam assinalar mais de uma alternativa).

Merla	Maconha	Cocaína	Êxtase	Crack	Ácido	Total
5	38	26	14	9	8	100
5%	38%	26%	14%	9%	8%	100%

### Questão N° 32 – Em que lugar você consumiu drogas pela primeira vez?

Esta questão mostra que **32,2%** dos alunos consumiram drogas pela primeira vez «na rua onde moram», confirmando que a vizinhança exerce uma influência muito grande sobre os jovens e adolescentes, inclusive, existindo estudos que demonstram que a influência da boa vizinhança se sobrepõe à da família, que é melhor um jovem viver em uma boa comunidade e em uma família problemática do que o contrário, conforme foi comentado no Capítulo 2 desta dissertação.

Em casa	Na rua onde moro	Na escola	Outro local	Total
8	20	15	19	62
13%	32,2%	24%	30,6%	100%



Fonte: Dados de Pesquisa de campo – Mendes, 2009.

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS****1ª - BATALHÃO ESCOLAR**

- Pegar dados estatísticos de ocorrências nas escolas – tipo de ocorrência (brigas, drogas, armas, etc).
- Conversar com o Comandante, responsável pelo batalhão, para saber o seguinte:
  1. Há que razões o senhor atribui o aumento da violência nas escolas?
  2. Qual região administrativa apresenta os maiores índices de violência no DF?
  3. Quais são as práticas criminais mais freqüentes nas escolas?
  4. O senhor acredita que o tráfico de drogas está presente nas escolas?
  5. É comum encontrar drogas dentro das escolas?
  6. Qual é o tipo de droga mais usual?
  7. Dentre as escolas de nível médio e fundamental (5ª a 8ª série), quais são mais problemáticas?
  8. Por que razão os soldados do batalhão não estão mais atendendo a todas as escolas?
  9. Quais medidas devem ser tomadas para a diminuição da violência nas escolas, em um curto e médio prazos?
  10. Geralmente, quais são as medidas adotadas pelo batalhão, quando solicitado para solucionar conflitos?
  11. O senhor considera a estrutura física das escolas propícia a ocorrência de atos de violência? Por que?
  12. Como deveria ser a estrutura física da escola?
  13. Geralmente, qual é a reação dos pais, quando os filhos são envolvidos em situações que envolve a polícia?

**2ª - Professor e Coordenador do CEF 312 de Samambaia**

1. O senhor concorda com a idéia de que, atualmente, as escolas do DF estão inseridas nas redes de tráfico de drogas e nas redes de criminalidade de modo geral?
2. Nós professores, temos observado o aumento de traficantes e o consumo de drogas no interior das escolas, vocês também observam o mesmo?
3. Quais são as brechas existentes nas escolas, que têm permitido a entrada de drogas, armas, do crime de modo geral, dentro do seu território?
4. Há que fatores o senhor atribui o aumento da violência entre os jovens?
5. Quais medidas podem ser adotadas em um curto e médio prazos?
6. Como a escola pode contribuir com a diminuição da criminalidade?
7. Quais têm sido os pontos falhos das escolas, no sentido de que pouco têm feito para a formação saudável do jovem?

**3ª - Entrevista com Policial Especializado em Segurança Comunitária****Paulo César Santana**

1. Você tem realizado um trabalho de segurança comunitária do DF, no que consiste esse programa?
2. De que forma as escolas são alcançadas pelo programa de Segurança Comunitária?
3. Desde que ano esse trabalho vem sendo desenvolvido no DF?
4. Durante esse tempo, como você avalia esse trabalho? Já é possível visualizar alguma melhora na diminuição da criminalidade, nos locais onde o programa está em funcionamento?
5. Em outros lugares aonde esse programa foi implantado, como foram os resultados obtidos?
6. Há que fatores o senhor atribui o aumento da criminalidade entre os jovens?

**4ª - Observatório da Violência nas escolas – Unv. Católica – Prof. Marcos Grams.**

1. Vocês possuem dados estatísticos? Estão disponíveis?
2. Conte-me resumidamente como é o trabalho do Observatório.
3. Quando esse trabalho começou?
4. Há quais fatores vocês atribuem o aumento da violência nas escolas?
5. Segundo Abramovay (no livro “Caleidoscópio das violências nas escolas”, 2006), são três tipos de violência que ocorrem nas escolas, a violência física ou dura, a violência simbólica ou institucional e as microviolências, quais destas são a mais freqüentes nas escolas?
6. Qual destas três é a mais preocupante? Por que?
7. Em quais aspectos as escolas têm falhado?
8. Como as escolas podem reverter esse quadro?
9. Você, enquanto pesquisador do assunto, acredita que as mudanças necessárias dentro das escolas irão ocorrer?
10. A violência é maior nas escolas públicas de periferia, correto?
11. O que a escola pode fazer para contribuir com a diminuição da criminalidade entre os jovens?
12. Quais têm sido os pontos falhos das escolas, no sentido de que pouco têm feito para a formação saudável do jovem?
13. O Brasil tem a meta de alcançar 6,0 pontos no Ideb, até o ano de 2021, para que isso ocorra, muitas melhorias terão que ser implementadas nas escolas. Você acredita que essas melhorias possam contribuir, indiretamente, para a diminuição da violência nas escolas?

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS, COM:**

- Orientadores, professores, coordenador ou diretor.

**OBJETIVO DAS ENTREVISTAS:**

- Identificar quais tipos de violência ocorrem na escola;
- compreender até que ponto os servidores da escola são conscientes da existência das microviolências e da violência institucional;
- perceber como os servidores da escola lidam com a violência escolar;
- questionar a respeito de práticas preventivas;
- saber se existem dados estatísticos a respeito da violência que ocorre na escola;
- caracterizar o espaço físico da escola.

**PERGUNTAS:**

Perguntas gerais: Nome completo, função, nome da instituição onde se formou, número de alunos na escola, séries, endereço da escola.

1. Na sua opinião, o que é a violência escolar?
2. Quais tipos de violência são mais comuns na escola?
3. Quais são as atitudes tomadas em relação aos vários atos de violência que ocorrem na escola?
4. O que você considera que seja preventivo contra a violência?
5. A escola tem realizado atividades preventivas para a diminuição da violência? Quais?
6. A que fatores você atribui a violência escolar?
7. Que tipo de atitude é tomada pelo professor em relação à falta de disciplina em sala de aula?
8. Que tipo de atitude é tomada pelo professor em relação à agressão de alunos contra o professor?
9. Com que frequência ocorrem os atos de violência na escola, e dentro da sala de aula, especificamente?

**COMPILAÇÃO DAS ENTREVISTAS:****1ª - Entrevista realizada com o Subcomandante Schyeitzer, do 6º Batalhão da PM – Batalhão Escolar, em 12.05.2009.**

O Subcomandante informou que o Batalhão Escolar atualmente dispõe de um efetivo de 520 homens, distribuídos em 5 companhias que atendem a todo o Distrito Federal, tanto as escolas públicas, como as particulares.

O patrulhamento das escolas é distribuído em três modalidades: Rotativo, Fixo e Patrulhamento Motorizado. O número e a gravidade das ocorrências é que irão determinar o tipo de ação que o batalhão terá em determinado lugar. O modo rotativo permanece na escola dia sim, dia não, em turnos alternados; o fixo fica todos os dias, em todos os turnos da escola e o patrulhamento motorizado é uma ronda feita em motocicletas na porta das escolas e em suas imediações.

O 6º Batalhão é responsável por uma área de até 100 m nas circunvizinhanças das escolas.

De acordo com as informações do Subcomandante, as práticas infracionais mais comuns nas escolas são a depredação do Patrimônio Escolar, em forma de pichação, seguida de lesão corporal leve, caracterizada por brigas e ferimentos provocados por objetos, como tesouras, lápis e canetas.

Para ele o tráfico de drogas não está presente nas escolas, a pessoa do traficante não está nas escolas. Existem sim os “aviãozinhos”, que vendem drogas na porta das escolas ou até mesmo em seu interior. A droga usualmente encontrada é a maconha, todos os dias há apreensão de drogas em alguma escola.

**Perguntas e Respostas:**

1. Qual é a filosofia de trabalho do 6º Batalhão?

R: É a prevenção, sempre.

2. Quais são as práticas infracionais mais frequentes nas escolas?

R: A depredação do patrimônio escolar, em forma de pichação e a lesão corporal leve (que vai desde brigas com murros e pontapés, até o uso de tesouras ou outros objetos cortantes).

3. O senhor acredita que o tráfico de drogas está presente nas escolas?

R: Não, não está. O traficante não está nas escolas, o que ocorre são os “aviãozinhos” que vendem drogas na porta das escolas ou até mesmo no seu interior.

4. É comum encontrar drogas dentro das escolas?

R: Sim, é muito comum.

5. Qual é o tipo de droga mais usual?

R: A maconha.

6. Dentre as escolas de nível médio e fundamental (5ª a 8ª série), quais são mais problemáticas?

R: Difícil responder, pois os problemas estão disseminados. Mas podemos observar que os mais novos de 5ª a 8ª são mais agitados e se envolvem mais em conflitos, os de ensino médio, por serem mais velhos, sabem melhor o que querem e são mais calmos.

7. Quais medidas devem ser tomadas para a diminuição da violência nas escolas, em um curto e médio prazo?

R: Não acreditamos que aumentar a austeridade da legislação irá trazer algum benefício. As escolas têm que investir em práticas preventivas, a começar por melhorar a estrutura física das escolas, desde arrumar as cercas e os muros até ao incentivo de atividades esportivas.

8. Geralmente, quais são as medidas adotadas pelo batalhão, quando solicitado para solucionar conflitos?

R: Primeiro conversamos, procuramos entender o que ocorreu e a partir daí, encaminhamos aos pais ou à Delegacia do Menor ou ao Conselho Tutelar. O nosso trabalho é sempre de prevenção.

9. O senhor considera a estrutura física das escolas propícia a ocorrência de atos de violência? Por que?

R: Muitas escolas do DF estão em um péssimo estado de conservação, com cercas cortadas e muros caídos, o que facilita a entrada de pessoas estranhas.

10. Como deveria ser a estrutura física da escola?

R: Têm que ter mais conservação e tem que haver espaço para lazer, cultura e esportes.

11. Geralmente, qual é a reação dos pais, quando os filhos são envolvidos em situações que envolvem a polícia?

R: De muita tristeza.

## **2ª - Entrevista realizada com Policial Civil Especializado em Segurança Comunitária, Paulo César Santana, em dezembro de 2008.**

1. Você tem realizado um trabalho de segurança comunitária do DF, no que consiste esse programa?

R. O programa consiste em aproximar a polícia da comunidade e vice-versa, em questões que possam priorizar, identificar e buscar soluções para os problemas relacionados à violência e ao crime.

2. De que forma as escolas são alcançadas pelo programa de Segurança Comunitária?

R. Em reuniões envolvendo toda a comunidade escolar, conscientizando-a da importância de sua participação, juntamente com os órgãos de segurança pública para a solução dos problemas. Outro aspecto do trabalho de Segurança Comunitária é alcançar a comunidade por meio de projetos sócio-educativos, como o Esporte à Meia Noite, Picasso não Pichava, Proerd, Projeto Jovem Multiplicar, Bombeiro Mirim e o Pronasci, ligado ao Ministério da Justiça.

3. Desde que ano esse trabalho vem sendo desenvolvido no DF?

R. Desde 2003, mas tomou forma a partir de 2005.

4. Durante esse tempo, como você avalia esse trabalho? Já é possível visualizar alguma melhora na diminuição da criminalidade, nos locais onde o programa está em funcionamento?

R. Sim, claro. Principalmente onde foram implantados os postos de Polícia Comunitária, como no Riacho Fundo I, em Águas Claras, na quadra 103 e em várias outras localidades do DF.

5. Em outros países, onde esse programa de segurança comunitária foi implantado, como foram os resultados obtidos?

R. O modelo que está sendo implantado no Brasil, já existia no Japão, Canadá, EUA, Espanha, Colômbia e Chile, em todos esses países os resultados foram bem positivos. No Brasil, este modelo foi introduzindo, primeiramente, no estado do Espírito Santo, com resultados satisfatórios.

No estado de São Paulo, onde, também, foi introduzido este mesmo modelo, há a necessidade de uma reformulação, algo que está em andamento, em parceria com a Jaika (polícia de segurança do Japão).

6. Há que fatores o senhor atribui o aumento da criminalidade entre os jovens?

R. Em primeiro lugar ao desajuste familiar; em segundo, à falta de perspectiva em relação ao futuro, os jovens de hoje não possuem sonhos e em terceiro lugar, à falta de valores morais e espirituais.

### **3ª -Entrevista com o Diretor da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (ex-observatório de Violências nas Escolas), Prof. Marcos Grams, realizada em 15.05.2009.**

1. No que consiste o trabalho do Observatório?

R. O trabalho com o Observatório de Violências começou entre 2001/2002 e recentemente se transformou em uma Cátedra, com o nome de Juventude, Educação e Sociedade. Temos trabalhado com muitas dificuldades, por falta de investimentos, os pesquisadores que trabalham conosco, estão todos sobrecarregados, dão aulas, fazem pesquisa, trabalham em vários lugares, o que dificulta a continuidade do trabalho sobre a violência.

2. Em quais aspectos as escolas têm falhado?

R. Por incompetência, falta de capacitação profissional. As escolas precisam investir em capacitação profissional para lidar com a questão da violência.

3. Como as escolas podem reverter esse quadro?

R. Capacitando pessoal especializado na questão da violência.

4. Você, enquanto, pesquisador do assunto, acredita que as mudanças necessárias dentro das escolas irão ocorrer?

R. Não, não acredito. O problema vai continuar. Pois, não estão sendo tomadas medidas necessárias para a solução dos problemas.

5. O que a escola pode fazer para contribuir com a diminuição da criminalidade entre os jovens?

R. Primeiramente, o jovem não comete crime, e sim atos de incivilidade. O que ocorre nas escolas, não pode ser qualificado de crime, é diferente. Ocorre falta de disciplina, bagunça, xingamentos, agressões verbais, que muitas vezes vêm sendo tratados como se fossem crimes. A escola tem repassado a solução para esses problemas, que são específicos da escola, para a polícia resolver, o que só agrava o conflito. Ao meu ver, a violência existente na escola é o reflexo da sociedade em que vivemos. Somos uma sociedade violenta.

6. Quais têm sido os pontos falhos das escolas, no sentido de que pouco tem sido feito para a formação saudável do jovem?

R. A total falta de compreensão, a respeito de quem é o jovem. Atualmente, os sociólogos, dentre outros pesquisadores das ciências sociais, vêm se debruçando sobre os estudos a respeito do jovem. Na verdade não conhecemos os jovens, não os compreendemos.

7. O Brasil tem a meta de alcançar 6,0 pontos no Ideb, até o ano de 2021, para que isso ocorra, muitas melhorias terão que ser implementadas nas escolas. Você acredita que essas melhorias possam contribuir, indiretamente, para a diminuição da violência nas escolas?

R. Tudo isso é balela, o Brasil não tem investido de forma suficiente em educação e dificilmente alcançará a meta esperada para 2021.

#### **4ª - Entrevista com Professor e Coordenador do CEF 312 de Samambaia, Davi Silva Fagundes, realizada em novembro de 2008.**

1. O senhor concorda com a idéia de que, atualmente, as escolas do DF estão inseridas nas redes de tráfico de drogas e nas redes de criminalidade de modo geral?

R. Sim, concordo.

2. Quais são as brechas existentes nas escolas, que têm permitido a entrada de drogas, armas, do crime de modo geral, dentro do seu território?

R. O Acesso se dá pelos muros, quebrados. Por falha na portaria, falha na entrada do estacionamento e pela falta de segurança dentro da escola.

3. Há que fatores o senhor atribui o aumento da violência entre os jovens?

R. Primeiro, a ausência de acompanhamento da família; segundo, omissão do Estado, para a implementação de políticas públicas, que possam ser revertidas em programas voltados para a faixa etária infanto-juvenil, como música, teatro, ecologia, etc.

4. Quais medidas podem ser adotadas em um curto e médio prazos?

R. Palestras visando a conscientização dos alunos a respeito das drogas e da criminalidade, a presença dos pais na escola e parcerias com entidades que possam desenvolver atividades educativas em conjunto com os alunos.

5. Como a escola pode contribuir com a diminuição da criminalidade?

R. Conscientizando professores e alunos, identificando os infratores e punindo adequadamente.

6. Quais têm sido os pontos falhos das escolas, no sentido de que pouco tem sido feito para a formação saudável do jovem?

R. As escolas não estão educando os jovens, temos que educá-los, no sentido de se tornarem cidadãos e não só repassar os conteúdos curriculares, temos que dar e cobrar um comportamento digno de cidadania. Falta envolvimento por parte dos professores.

#### **5ª - Entrevista com mãe de uma aluna do CEF 312 de Samambaia, em 30.10. 2008.**

Esta mãe foi entrevistada por estar sempre na escola, acompanhado a filha, que é uma menina muito educada, disciplinada e que não se envolve em brigas. Uma típica garota com baixa vulnerabilidade e alta resiliência.

A mãe da aluna trabalha como feirante, reside em Samambaia, com o esposo e dois filhos. Nasceu no Piauí e veio para Brasília com 19 anos, acompanhada dos pais e 4 irmãos. Os pais eram agricultores vieram para Brasília, em busca de melhores condições econômicas. Logo que chegou casou-se com um rapaz de Goiânia, que cursou somente até a 7ª série.

Ela concluiu o ensino médio, cursando o Ensino de Jovens de Adultos - EJA. Todos os irmãos concluíram o ensino médio e hoje possuem uma situação econômica estável.

1- A que fatores a senhora atribui ao fato de sua filha ser uma menina bem educada e que não tem tido problemas na escola?

R. Ao meu papel, enquanto mãe, de estar sempre presente e a influência da igreja, que ensina aos filhos e aos pais coisas boas, importantes, como o respeito, a educação, ensina princípios.

2- Como foi a educação que a senhora recebeu de seus pais?

R. Foi uma educação baseada em princípios, como a obediência, fui ensinada a obedecer regras e a ter temor a Deus. Aprendi desde cedo a ter consciência de minha situação e quis crescer e mudar para melhor.

3- Porque os jovens de hoje se envolvem tanto com a violência?

R. Acredito que seja a ausência dos pais, que não estão nem aí. Se preocupam só em dar as coisas e não estão dando educação.

4- Os pais têm participado da vida escolar dos filhos?

R. Muito pouco, poucos pais vêm até a escola. Eu venho sempre e converso com os professores para saber como a minha filha está indo. Mas a escola deveria dar mais espaço para os pais participarem, chamar os pais. A escola é muito fechada. Quando tem reunião só escutamos e não temos como colocar a nossa opinião e de discutir os problemas com os outros pais.

5- Quais sugestões a senhora daria para diminuir a violência da escola?

R. Mais segurança, mais policiamento, antes tinha um policial que ficava na escola todos os dias, agora não tem nenhum.

**6ª - Entrevista com o supervisor da escola Classe 512 de Samambaia – Professor Maurentino Marra Rodrigues, realizada em novembro de 2008.**

Foi feita uma visita a esta escola, pelo fato de ter obtido a maior nota do Ideb nos anos de 2005 e 2007.

A escola atende crianças de 1ª a 4ª séries, são ao todo 24 turmas, 12 no matutino e 12 no vespertino, ao total são 720 alunos.

1- A que fatores o senhor atribui o bom desempenho dessa escola nas avaliações do Saeb e Prova Brasil, de 2005 e 2007?

R. Temos trabalhado o currículo de forma diferenciada, desde o ano passado, visando atender aos descritores dessas provas.

2- Além de estarem trabalhando o currículo, existem outros fatores?

R. Temos um Projeto de Intervenção, que funciona no horário contrário das aulas, que trabalha a defasagem de conteúdos, com os alunos que necessitam.

3- Como é a estrutura física da escola?

R. É péssima, provisória, as salas são escuras, tem turmas que tem mais de 36 alunos, não são respeitados os critérios para o mínimo de aluno por sala. A biblioteca é improvisada, com a mala de livros, conseguida com a contribuição dos professores. Aqui temos que produzir o nosso material de trabalho. Não temos nenhum laboratório.

4- Como são os equipamentos de lazer das crianças?

R. Escassos, dispomos de apenas um parquinho, que conseguimos comprar a areia com a venda de um carro velho, doado pela Procuradoria Geral da República e dispomos de um pátio externo.

5- A verba que a escola recebe é suficiente para implementar os projetos da escola?

R. De forma alguma. Temos que fazer Festa Junina e outros eventos para complementar a verba.

6- Como é o controle da portaria em relação à entrada de pessoas estranhas?

R. Temos o apoio de todos os servidores para vigiarem a portaria, não costuma entrar estranhos na escola.

7- Como é a relação da escola com a comunidade?

R. Temos uma relação estreita com a comunidade, com reuniões periódicas. Quando são identificados alunos com qualquer problema, nos procuramos solucionar em conjunto com os pais.

8- Você tem problemas de violência na escola, como depredação do patrimônio?

R. Não, procuramos acompanhar os alunos de perto e qualquer problema eles são encaminhados para a orientação pedagógica e temos também uma psicóloga, uma vez por semana, que atende os casos identificados.