

36º Encontro Anual da Anpocs

GT08 – Educação e Sociedade

Fatores associados às agressões físicas entre alunos do ensino básico da  
Região Metropolitana de Belo Horizonte

Autora: Cíntia Santana e Silva  
Co-autora: Elaine Meire Vilela

Águas de Lindóia - SP  
2012

## **1. Introdução**

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as ocorrências de violência física entre alunos do ensino básico da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). O objetivo central é identificar fatores associados às agressões físicas cometidas entre alunos. Para isso, será analisado o banco de dados produzido pela pesquisa “Violência nas Escolas”, realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da UFMG em 2005 e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG. O objetivo da pesquisa “Violência nas Escolas” foi apresentar os modos como violência e criminalidade ocorrem nas escolas localizadas na capital mineira e nos municípios mais violentos da RMBH. Nesta ocasião, foram entrevistados alunos de 5ª série do ensino fundamental<sup>1</sup> ao 3º ano do ensino médio de escolas municipais, estaduais e particulares. Foi utilizado um questionário auto-aplicável composto por 72 perguntas fechadas, gerando um banco de dados composto de 3.568 casos.

Uma pesquisa que pretende analisar as condições de risco que envolvem a violência escolar deve considerar que estas são múltiplas e complexas. Fatores como a interação que os alunos estabelecem na escola, as características familiares de cada um, a qualidade da colaboração entre o contexto familiar e o escolar, a estrutura valorativa da sociedade em que o discente está inserido, a influência dos meios de comunicação, devem ser analisados a partir de uma perspectiva evolutiva e ecológica, ou seja, que trata as condições de risco e proteção nos complexos níveis da interação indivíduo-ambiente (DÍAZ-AGUADO, 2005). Certamente é impossível analisar toda essa complexidade de fatores no presente trabalho, dado as limitações dos dados utilizados. No entanto, busca-se construir uma abordagem que envolva múltiplas influências que atuam na vida escolar e configuram os comportamentos dos atores que interagem dentro dela.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1 Violência escolar: a difícil e a necessária conceitualização**

*“A pior situação e a mais violenta, que um cientista – ou qualquer pessoa – pode provocar para uma vítima é negar que ela seja uma vítima, é relegá-la ao reino do ‘subjetivismo’” (DEBARBIEUX, 2002, p.67)*

---

<sup>1</sup> A 5ª série é popularmente conhecida, atualmente, como 6º ano do ensino fundamental.

A discussão a respeito da violência escolar está inserida em um debate maior acerca do conceito de violência. Trata-se de um conceito complexo e dinâmico, que assume significados distintos segundo os contextos social, histórico, cultural, político e econômico em que se manifesta. Eric Debarbieux (2002) discute as possibilidades de delimitação e abrangência do conceito de “violência nas escolas”.

*“Se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas das vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da ‘microviolência’” (DEBARBIEUX, 2002, p.60)*

O autor ressalta que o esforço de conceitualização está inevitavelmente entrelaçado a um problema político, que diz respeito às escolhas relativas às medidas a serem tomadas. Ele defende a utilização de uma definição ampla, que inclua atos de delinquência não necessariamente condenados pelo sistema jurídico, mesmo reconhecendo que tal definição pode levantar objeções políticas e epistemológicas. Respondendo a autores que defenderiam que a definição de violência deveria se restringir às delimitações do código penal, Debarbieux (2002) afirma que este é marcado pela temporalidade, sendo, portanto, relativo. Ele não constituiria, portanto, uma alternativa segura contra o relativismo. Além disso, a definição excessivamente restrita nega aos atores envolvidos no fenômeno o direito de dar nome a sua própria experiência. Como defende Dubet (1990), a violência é um “clima de indisciplina que é paradoxalmente mais tangível que os atos que o geram”.

A violência na escola não é um fenômeno novo, visto que se sabe da ocorrência de explosões violentas no meio escolar ainda no século XIX (CHARLOT, 2002). Entretanto, nas três últimas décadas, ela passou a assumir formas e características novas, não só em países em desenvolvimento, como o Brasil, bem como em todo o mundo ocidental. Começaram a aparecer tipos de violência muito mais graves que anteriormente, como homicídios e agressões com armas. Ataques a professores e insultos que lhes são dirigidos tornaram-se freqüentes. Observa-se também que as pessoas envolvidas (tanto vítimas quanto ofensores) nas práticas violentas são cada vez mais jovens. Além de tudo isso, houve um aumento do número de interferências externas na escola, como a entrada de bandos de jovens que vêm acertar contas das disputas nascidas no bairro (CHARLOT, 2002).

Charlot (2002) defende a necessidade de se distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. A primeira se produz dentro do espaço

escolar, mas não está ligada à natureza e às atividades da instituição. A segunda está diretamente ligada e direcionada à instituição e àqueles que a representam. Por exemplo, alunos depredando o patrimônio da escola, agredindo os professores física ou verbalmente. Já a violência *da* escola é

*“uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...)”* (ibidem, p.435).

Pierre Bourdieu (1998) é o principal expoente nos estudos a respeito da violência simbólica praticada pelas instituições escolares contra o alunado. Para ele, a escola é ineficiente em garantir o mesmo nível de aprendizado a todos os alunos, o que está estreitamente ligado à estrutura hierárquica da sociedade como um todo. Ele se propõe a analisar sociologicamente os fatores que geram diferenciação escolar e que selecionam os alunos que atingirão os níveis mais elevados de ensino e os que se restringirão aos níveis mais baixos.

O conceito de *habitus*<sup>2</sup> é fundamental na sociologia de Pierre Bourdieu. Para ele, os alunos que partilham do *habitus* de classe alta têm mais facilidade em apreender os ensinamentos escolares, uma vez que são familiarizados, ainda no seio doméstico, com o domínio da língua culta, com o hábito da leitura e da apreciação de museus e obras de arte. Já os alunos que portam o *habitus* de classe baixa lidam com menos naturalidade com o conteúdo transmitido na escola, já que não passaram por tais processos durante sua socialização no meio familiar. Os alunos de classe alta, portanto, já ingressam na instituição escolar portando uma espécie de “privilegio cultural” em relação aos alunos de classes mais baixas (BOURDIEU, 1998).

O fato de a escola ignorar, no âmbito dos conteúdos que transmite, dos métodos de difusão do conteúdo e de avaliação, as desigualdades culturais das crianças de classes sociais distintas, faz com que sejam ainda mais favorecidos os privilegiados e ainda mais desfavorecidos os desprivilegiados. O sistema escolar termina, então, por sancionar as desigualdades culturais iniciais dos alunos, permitindo que alguns tenham bom desempenho e lidem de forma familiarizada com o ambiente escolar, enquanto outros tenham mau desempenho e dificuldade de se adequar às expectativas colocadas

---

<sup>2</sup> Conjunto adquirido de padrões de pensamento, comportamento e gosto capaz de ligar a estrutura com a prática social. O *habitus* resulta da relação entre condições objetivas e história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes (ZALUAR, 2001).

pela escola. Para Bourdieu (1998), esse processo configura a violência simbólica exercida pela instituição escolar contra os alunos.

*“Segundo essa teoria, a escola opera a violência simbólica ao reforçar o habitus primário (socialização familiar que, entre outras tarefas, repassa o capital cultural de classe) daqueles destinados a ocuparem posições médias e altas na hierarquia social.”* (ZALUAR, 2001, p.149)

Adriana Dias de Oliveira (2009) distingue dois tipos de violência que permeiam o âmbito escolar: a violência *da* educação e a violência *na* educação. A primeira distingue as imposições simbólicas impostas pelo professor, na forma de regras sociais que estabelecem restrições e limites necessários a toda situação de aprendizagem e que permitem a entrada do aluno no mundo da educação formal. A segunda abarca os embates ocorridos dentro do ambiente escolar entre diversos atores: alunos, professores, funcionários, atores externos, etc. A autora acredita que a segunda forma de violência pode ser uma conseqüência da primeira, visto que

*“a dificuldade em administrar conflitos e suportar a violência estruturante da vida social, como limitadora da ação individual em prol da coletividade, é que faz com que a violência tome rumos destrutivos”* (OLIVEIRA, 2009, p.38).

Sob essa perspectiva, a violência social adquire um caráter de ambigüidade: se, por um lado, ela é necessária para a sociabilidade, por outro lado ela adquire, muitas vezes, características destrutivas. Por isso, faz-se necessário que sua análise comporte múltiplas dimensões: econômicas, políticas e também subjetivas (OLIVEIRA, 2009).

As manifestações de violência em ambiente escolar também podem ser classificadas dividindo-as em violência física (brigas, agressões corporais e depredações) e não física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento) (MARRIEL, 2006).

O foco deste trabalho é a violência física – na forma de agressões corporais entre alunos – que ocorre *na* escola. Apoiamo-nos, portanto, nas definições de Charlot (2002) e Marriel (2006) para delimitar nosso objeto de estudo. Entendemos, no entanto, que a violência *na* escola não está completamente desvinculada da natureza e da dinâmica da instituição escolar. Pelo contrário, as práticas dos atores que representam a instituição (professores, diretores, supervisores) podem funcionar como estímulos para as práticas violentas entre os próprios alunos. As agressões entre alunos são vistas, portanto, como comportamentos influenciados por diversas esferas, que abrangem características individuais dos alunos e coletivas de seus pares, bem como características das escolas que eles frequentam.

## 2.2 Algumas investigações no contexto internacional

A violência que ocorre no ambiente escolar levanta questões para diversos estudos nas áreas das Ciências Humanas, tanto no Brasil, bem como em todo o mundo. O debate acerca da violência nas escolas está inserido em uma discussão maior sobre a função social da escola. As constatações quanto à ineficiência de boa parte das instituições escolares em transmitir conhecimentos de forma efetiva e igualitária para os alunos, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil, motivaram muitos sociólogos a se debruçarem sobre a questão nas últimas décadas. Pierre Bourdieu (1998) tornou-se o principal expoente na temática com seus estudos sobre estratificação educacional na França na década de 1960.

Visando a manutenção da segurança dos alunos e funcionários das escolas de ensino básico, alguns países realizaram grandes *surveys* nas instituições escolares com o intuito de diagnosticar problemas de violência e criminalidade. O primeiro estudo nacional de vitimização entre jovens na Inglaterra, em 1992, registrou que 40% dos garotos e 23% das garotas haviam sido agredidos nos estabelecimentos escolares nos 6 a 8 meses prévios. A maioria dos incidentes envolveu agressores da mesma idade e do mesmo sexo (PHILLIPS, 2003).

Phillips (2003) examinou em que medida o uso da agressão física é uma ocorrência comum nas vidas de garotos e garotas e em que medida ele é visto como um comportamento normal e aceitável. Ela analisou 31 entrevistas semi-estruturadas realizadas com jovens mulheres que tentavam ingressar em uma escola de educação avançada no sul de Londres no início dos anos 90. As jovens tinham entre 16 e 22 anos e eram predominantemente da classe trabalhadora. Elas foram incentivadas a contar suas experiências como vítimas, testemunhas ou perpetradoras de comportamentos agressivos durante o ensino médio. Embora as entrevistadas tenham relatado que o ensino médio foi um período agradável de suas vidas, com muitas experiências positivas, as entrevistas revelaram um contexto de comportamento violento nas vidas das garotas nas escolas, o que foi evidenciado pela revelação da existência de uma ordem social nas escolas, o que Phillips chama de *pecking order*<sup>3</sup>.

Essa ordem social na escola era mantida pelo uso de agressões físicas e violência pelos indivíduos localizados no topo da hierarquia. A força física e o poder de dominação física eram qualidades desejadas por muitos. Muitas pesquisas realizadas com jovens na Europa revelam a existência de gangues de agressores que estabelecem

---

<sup>3</sup> Uma hierarquia social na qual alguns membros do grupo se estabelecem como superiores aos demais.

seu poder e sua superioridade através da força física, o que pode ser analisado como uma forte evidência da real existência de *pecking orders* nas escolas de ensino fundamental e médio (PHILLIPS, 2003). As gangues, ao mesmo tempo que representam perigo para aqueles que não são integrantes, atuam como fonte de segurança para os integrantes e apoiadores, já que, para estes, elas agem como uma fonte de proteção e de defesa contra agressões.

A literatura acerca do tema mostra que os jovens agriem-se por disputa de poder e reputação, para se impor na *pecking order*, na hierarquia social da escola, para intimidar um adversário mais fraco.

*“Até mesmo para a maioria que não usa violência física com nenhuma regularidade, parece evidente que os jovens usam agressões físicas, verbais e psicológicas no processo de negociação e afirmação de sua identidade pública na escola e em outros locais<sup>4</sup>”* (PHILLIPS, 2003, p.718).

Através das entrevistas, Phillips (2003) concluiu que não havia uma percepção generalizada de que o uso de agressões físicas pelos jovens era um ato desviante. Pelo contrário, em muitos casos os agressores são idolatrados pelos demais jovens.

Outros estudos, como o de Glover *et al* (2000), realizado em 25 escolas secundárias no Reino Unido, sugerem que os alunos absorvem a cultura que existe entre os pares. Se a maioria dos alunos mais velhos apresenta comportamento violento, é bastante provável que os alunos mais novos tenderão a seguir o exemplo e se comportarão de forma violenta na escola.

Para Charlot (2002), os jovens são os principais autores, mas também as principais vítimas da violência escolar. O que complexifica a questão é o fato de que os alunos autores e os alunos vítimas se assemelham muito freqüentemente, do ponto de vista estatístico.

*“São jovens fragilizados de um ou de outro ponto de vista, ou de vários pontos de vista cumulados: rapazes (mas a violência das moças aumenta atualmente), alunos com dificuldades familiares, sociais e escolares (isto é, alunos matriculados nas habilitações, nos estabelecimentos, nos departamentos ou classes mais desvalorizados). Não esqueçamos também as violências sociais, cujas vítimas mais freqüentes são os jovens: desemprego, acidentes nas estradas, droga, agressões sexuais, etc.”* (CHARLOT, 2002, p.435)

Não apenas entre os próprios alunos, mas também entre os professores e diretores, a temática não é tratada com a seriedade que merece. O estudo de Aye Maung (1995) indica que agressões e comportamento violento envolvendo menores de 16 anos são tipicamente vistos como coisas normais ou, no máximo, vistos como coisas erradas,

---

<sup>4</sup> Tradução livre.

mas não como crimes. Dessa forma, o *ethos* da agressão é aceito como um aspecto normal da vida escolar.

Díaz-Aguado (2005) ressaltava uma série de características apontadas por estudos na área da violência escolar como as mais frequentes entre os alunos que praticam violência física e psicológica contra os colegas. Dentre as características psicológicas, ela aponta: impulsividade, baixa tolerância à frustração, dificuldade para cumprir normas, tendência a abusar da força física, baixa capacidade de autocrítica. Já dentre os fatores familiares, a autora ressaltava: situação social negativa; ausência de relação afetiva afetuosa e segura por parte dos pais; indisposição, por parte da mãe, para atender o filho; permissividade dos pais diante de condutas anti-sociais do filho; ausência de limites; emprego frequente de métodos autoritários e coercitivos, incluindo, em muitos casos, castigos físicos.

Quanto às interações que o aluno estabelece no meio escolar, Díaz-Aguado (2005) afirma que os alunos agressores são menos satisfeitos com sua relação com os professores e com seu nível de aprendizado. Nesse sentido, a percepção de haver sofrido violência verbal ou perseguição por parte do professorado aumenta a chance do aluno agredir os colegas ou os próprios professores. A relação com os pares também é de suma importância, visto que o conjunto de características dos agressores sugere que estes atuam em grupos com disposição à violência, nos quais se integrariam os alunos que não tiveram muitas oportunidades de protagonismo positivo no sistema escolar.

Os processos de discriminação e exclusão que podem existir na interação professor-aluno começam a ser apontados pela literatura como condições de risco para a prática de agressões físicas entre alunos nos últimos anos.

*“Essa mudança em sua representação pode ajudar a compreender sua possível influência nos maltratos entre escolares, ao incrementar situações de risco (isolamento, modelo e justificação para o maltrato, deterioração do clima da aula, divisão da classe em subgrupos enfrentados, elevado nível de stress...), e reduzir as condições de proteção contra a violência (adultos aos quais acudir, contextos e modelos para a resolução pacífica de conflitos, normas coerentes e contrárias a todo tipo de violência...)” (DÍAZ-AGUADO, 2005, p.26)*

A autora aponta também algumas características da escola tradicional que contribuem com o problema da violência entre os pares e dificultam sua superação. A tendência a minimizar a gravidade das agressões e a considerar que os alunos devem resolver esses problemas sem a intervenção de adultos perpetua a crença, entre os alunos, de que a melhor maneira de lidar com uma agressão é revidando. O tratamento concedido tradicionalmente à diversidade, agindo como se ela não existisse, aumenta o



risco dos alunos pertencentes a minorias tornarem-se alvos de agressões. Por fim, temos a insuficiência da reação da escola frente às ocorrências de violência, principalmente no nível da educação secundária, onde muitas vezes considera-se que a função do professor é, quase exclusivamente, transmitir os conhecimentos de uma determinada matéria. Essa falta de posicionamento deixa as vítimas sem auxílio para superar a situação de agressão, além de ser interpretada pelos agressores como um apoio implícito para a prática de novos episódios.

### **2.3 As investigações acerca da violência escolar no Brasil**

O campo de pesquisa sobre violência escolar no Brasil ainda é incipiente. Os estudos já realizados, devido a limitações de financiamento e amostragem, não permitem generalizações confiáveis e nem buscam criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno. O contexto atual é de reconhecimento do tema como objeto legítimo de debate no interior da esfera pública e de atenção do Estado na condição de problema social (SPOSITO, 2001).

A elevação do tema da violência, sobretudo a que ocorre nos grandes centros urbanos, à condição de problema social coincide com o processo de democratização política vivenciado pelo país na década de 1980, quando a questão aparece com maior intensidade no debate público. Neste contexto, observa-se um aumento da visibilidade das demandas relativas à segurança nos espaços midiáticos possibilitados pela distensão política, além de uma luta por maior democratização dos aparelhos institucionais de segurança pública. Ressalta-se também o fato de que a violência nesta época deixou de ser eminentemente política, ganhando maior disseminação e diversificação no âmbito da sociedade civil (ZALUAR, 1999).

A década de 1980 também foi palco do processo de democratização e universalização do acesso à escola. O fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares, principalmente aqueles situados nas periferias dos centros urbanos, torna-se visível no mesmo contexto, passando a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 1980. Havia certo consenso em torno da idéia de que a escola precisava ser protegida de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais e delinquentes, autores de ações de depredação do patrimônio público representado pelas unidades escolares (SPOSITO, 2001).

Apenas nos anos 1990, a violência escolar passa a ser observada nas interações dos próprios alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre jovens ou entre estes e o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a análise do fenômeno. Embora os atos de vandalismo continuem presentes, acentuam-se as práticas de agressões interpessoais, sobretudo as agressões verbais e ameaças entre o público estudantil. As ações do poder público, que antes se limitavam a medidas de reforço à segurança dos estabelecimentos e a ações de cunho educativo que tentavam alterar a cultura escolar vigente, passaram a enfatizar uma maior democratização da cultura dos estabelecimentos escolares, desenvolvendo novas concepções em torno do tema da segurança (SPOSITO, 2001).

A crescente institucionalização do debate sobre a violência e o fortalecimento da demanda social por segurança pública levaram o Estado a promover, a partir do ano 2000, a implantação de políticas públicas voltadas para a manutenção da segurança nas escolas e iniciativas educativas de caráter preventivo. Essas políticas têm se originado, sobretudo, nas esferas estadual e municipal, muitas vezes em parceria com organizações não-governamentais.

*“Apesar de expressarem iniciativas muitas vezes fragmentadas e descontínuas, já existe um considerável acúmulo de experiências dessas políticas que demandam estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas orientações”* (GONÇALVES, SPOSITO, 2002, p.102)

O estudo de Guimarães (1984<sup>5</sup> *apud* SPOSITO, 2001) contraria a hipótese dominante na época de que a violência em meio escolar estava ligada à vigilância e ao controle exercido pelos professores. Seu trabalho de campo evidenciou que as ocorrências estavam presentes tanto em escolas altamente rígidas sob o aspecto disciplinar quanto em escolas permissivas e desorganizadas. Posteriormente, Guimarães (1990<sup>6</sup> *apud* SPOSITO, 2001) verifica que a intensificação do policiamento nos estabelecimentos diminuía os índices de depredação, tornando-se perceptível, ao mesmo tempo, um aumento das agressões físicas entre os alunos.

Uma pesquisa realizada pela UNESCO com jovens de Brasília apontava que os meninos se envolviam mais que as meninas em situações de agressões físicas, discussões, ameaças e intimidações no interior da escola. Destas condutas, as agressões

---

<sup>5</sup> GUIMARÃES, Áurea Maria. Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar. Campinas; 1984. 183 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.

<sup>6</sup> GUIMARÃES, Áurea Maria. A depredação escolar e a dinâmica da violência. Campinas; 1990. 471 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP.

físicas eram as menos freqüentes, embora ainda assim fortemente demarcadas pela diferenciação de sexo – 28% dos meninos e 7% das meninas já haviam se envolvido em situações deste tipo (SPOSITO, 2001).

A pesquisa de Minayo (1999<sup>7</sup> *apud* GONÇALVES e SPOSITO, 2002) na cidade do Rio de Janeiro revelou uma distribuição das ocorrências entre os estratos sociais do universo pesquisado nada condizentes com o padrão do senso comum. Os jovens oriundos das classes A e B relataram maior número de ocorrências de ameaças e de agressões físicas que os de origem popular – classes C, D e E.

Em 1998, um levantamento nacional sobre violência nas escolas foi realizado apenas com professores. Segundo estes, as situações mais freqüentes são as depredações, furtos ou roubos ao patrimônio, as agressões físicas entre alunos e as agressões de alunos contra professores. Os índices mais elevados de agressões entre alunos foram registrados no Distrito Federal (58,6%) e os menores no estado de Goiás (6,5%), não sendo possível afirmar que há uma correlação entre o nível de desenvolvimento socioeconômico do estado e os índices de violência. Ainda assim, verifica-se que as práticas são mais comuns nos estabelecimentos de grande porte e nas capitais (GONÇALVES e SPOSITO, 2002).

*“Assim, estados em que ocorrem problemas intensos envolvendo agressões a professores ou a alunos nem sempre são os que apresentam maiores índices de violência sobre os jovens. Isso indica, ao menos, o acerto de reflexões realizadas internacionalmente e aqui no Brasil, que não associam diretamente o fenômeno da violência em meio escolar ao crescimento das situações de morte violenta e criminalidade que atingem jovens em algumas áreas urbanas”* (GONÇALVES e SPOSITO, 2002, p.104)

Em outro estudo com foco nos professores (CANDAUI, 1999<sup>8</sup> *apud* SPOSITO, 2001), a maioria dos entrevistados apontou as agressões físicas e verbais entre alunos como uma das modalidades mais freqüentes encontradas no dia a dia das escolas.

Camacho (2000<sup>9</sup> *apud* SPOSITO, 2001) observa diferenças nos comportamentos violentos entre alunos de escolas particulares e públicas. Entre os primeiros, o foco das práticas de violência recai, principalmente, sobre aqueles que são portadores de diferenças perante os demais – negros, homossexuais, gordos, pobres, entre outros. Já nas escolas públicas, os diferentes agrupam-se em gangues e buscam se afirmar através da prática de agressões verbais e físicas contra os demais.

---

7 MINAYO, Maria Cecília e outros. Fala Galera. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

8 CANDAUI, Vera. Escola e Violência. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

9 CAMACHO, Luiza Ishiguro. Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes. São Paulo; 2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da USP.

O contexto de violência do bairro onde se localiza a escola também é identificado pela bibliografia como uma variável que exerce influência sobre a vida escolar. Em áreas marcadas por homicídios e outras práticas violentas, sobretudo as que ocorrem no interior das famílias, observa-se uma banalização da violência. Nos estabelecimentos localizados nestes bairros, são mais comuns as práticas de incivildades, tais como brigas, agressões físicas e verbais (CARDIA, 1997<sup>10</sup> apud SPOSITO, 2001).

Um levantamento mais recente sobre a produção acadêmica a respeito da violência nas escolas foi realizado por Zechi (2007<sup>11</sup> apud OLIVEIRA, 2009). Nessa ocasião, a autora analisou artigos publicados em revistas científicas entre os anos de 1990 e 2003 e dissertações e teses defendidas na área da Educação entre 2000 e 2005. A análise dos periódicos mostrou que a maioria dos artigos foi publicada posteriormente a 1998, e priorizava a perspectiva do aluno. A autora conclui que a violência em meio escolar vinha sendo estudada tanto como um reflexo da violência social como um fenômeno nascido na escola e decorrente de práticas escolares inadequadas. Ela ressalta a necessidade de se preparar melhor os profissionais da educação para lidar com os conflitos, além da precisão de se realizar mudanças nas práticas escolares e nos currículos, essas devendo iniciar-se nos próprios cursos de formação de professores.

José Vicente Tavares dos Santos (2001) estuda a violência no espaço escolar, na cidade de Porto Alegre, entre 1996 e 2000. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação. O autor localiza a gênese da violência escolar no Brasil em um contexto social específico: anteriormente, as expectativas com relação à ascensão social estavam contidas na proposta da escola. Esse quadro mudou nas últimas décadas. Os jovens da atualidade representam uma geração vitimizada, sem esperanças com relação às promessas de futuro. A violência aparece, portanto, como alternativa de socialização para uma juventude desesperançosa.

*“Deparamo-nos com uma forma de sociabilidade, a violência, na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma determinada norma social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais -, vêm a configurar a violência social contemporânea. A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano,*

---

<sup>10</sup> CARDIA, Nancy. A Violência Urbana e a Escola. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n.2, 1997.

<sup>11</sup> ZECHI, J. A. M. Escola e violência: análise da produção acadêmica sobre o tema na educação no período de 1990 a 2005. Revista Iberoamericana de Estudos em Educação, vol.2, n.1.

*configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea*".  
(TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.107)

Ele acredita que as relações de classes e as relações entre grupos culturais explicam as práticas de violência na escola. Seguindo a fonte de Pierre Bourdieu, o autor defende a existência de um hiato cultural entre a instituição escolar, com todos os profissionais de alta escolaridade que nela atuam – professores, diretores, inspetores – e os alunos das periferias das grandes cidades. Essa relação é marcada por uma violência simbólica do conhecimento escolar, que impõe um conjunto de valores à população envolvida. Segundo ele, “a escola parece relutar em alcançar um relacionamento capaz de incorporar demandas diferenciadas e distintas da matriz disciplinar oficial da instituição escolar” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.112).

Herbert (1991<sup>12</sup> *apud* TAVARES DOS SANTOS, 2001) acredita que três tipos de fatores explicam a violência escolar: características individuais do aluno, como aquelas que afetam sua auto-estima, características familiares, e características da escola, como o tipo de regras que nela imperam. Para ele, a superação da violência escolar deve ser feita através de um modelo ecológico, analisando e agindo sobre os fatores socioambientais, de modo a mobilizar as forças sociais.

Abramovay, Cunha e Calaf (2008) apresentam um diagnóstico sobre violência e convivência realizado nas escolas públicas do Distrito Federal, que abarca as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Nessa pesquisa, 15,5% dos estudantes entrevistados afirmaram já haver sofrido agressão, enquanto 16,4% dizem já havê-la praticado. Um dado significativo concerne à superioridade do percentual que declara haver praticado, em comparação aos que dizem haver sofrido agressão física.

*“Esse quadro confirma dados de outras pesquisas, realizadas em outros estados do Brasil, que apontam existir uma tendência dos estudantes de afirmarem que mais batem do que apanham, legitimando uma cultura da violência, de não-perdedor, daquele que é forte e agride.”* (ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF, 2008, p. 286)

Outro achado importante da pesquisa é o fato de os mais novos se agredirem mais, em comparação com os mais velhos. Os alunos de 13 e 14 anos são os que mais praticam e sofrem agressões, enquanto os de 17 são os que apresentam menor tendência a se agredirem. Deve-se considerar, no entanto, que a intensidade das agressões é maior entre os mais velhos. Segundo as autoras, esse fator pode estar ligado à gravidade dos motivos desencadeadores das agressões. Enquanto as agressões entre as crianças têm

---

<sup>12</sup> HEBERT, Jacques. La violence à l'école (guide de prévention et techniques d'intervention). Montreal: Logiques, 1991.

um caráter corriqueiro, sendo muitas vezes brandas e infantis, como as brincadeiras de lutinha, entre os mais velhos elas normalmente envolvem mais rivalidade, podendo oferecer um potencial violento muito maior.

Guadalupe (2007), em sua dissertação de mestrado em Sociologia, analisou fatores associados à prática de delinquência escolar a partir da mesma fonte utilizada nesse trabalho, ou seja, o banco de dados produzido pela pesquisa Violência nas Escolas, realizada pelo CRISP/UFMG em 2005. A variável dependente de seus modelos de regressão, “delinquência escolar”, foi construída pelo autor a partir da combinação de questões referentes a diversas formas de transgressão cometidas pelos alunos, tais como levar armas para a escola, furtar, roubar, integrar gangues e se envolver em brigas de gangues. Trata-se de uma variável que abrange diversas dimensões de violência escolar e que diverge, portanto, da variável dependente desta pesquisa, que se dedica à investigação da violência na forma de agressões físicas especificamente.

O autor encontrou que variáveis de diversas naturezas ajudam a explicar o fenômeno da delinquência em meio escolar. Dentre as características individuais, o sexo e a idade apresentaram altos graus de associação, sendo que o fato de ser do sexo masculino e jovem possui um peso importante na explicação do fenômeno.

Algumas medidas de controle social relacionadas com a vida acadêmica do aluno, tais como vínculo com a escola e com os colegas, compromisso com as questões escolares e crença em modelos normativos também se mostraram relevantes. O autor concluiu que “os mecanismos de ligação dos alunos com seu ambiente escolar são de extrema importância para que os mesmos não se identifiquem com comportamentos socialmente reprováveis” (GUADALUPE, 2007). Assim, ações de não conformidade com o controle social exercido pela escola, como cometer agressão contra professores e colegas e levar suspensão indicam o trauma da relação aluno-escola e aumentam as chances deste cometer atos de delinquência escolar.

*“Quando há uma relação anômica de não cumprimento de expectativas, associada a um distanciamento entre alunos e escola, o que se vê, é a deslegitimação do discurso oficial das escolas. Entende-se por deslegitimação, o questionamento dos mecanismos de controle social impostos por essa instituição e a desqualificação pelos próprios alunos. Essa desvinculação dos alunos às regras da escola, somado ao distanciamento e descompromisso, são fatores de grande contribuição para a delinquência escolar.”*  
(GUADALUPE, 2007, p.94)

Fatores de desorganização do ambiente escolar como: escola fisicamente degradada, presença de agressões e vandalismo também funcionaram como um estímulo para atos delinquentes. Ao perceberem a desordem escolar, os alunos encontram um

ambiente propício ao desrespeito às normas. A vitimização prévia também consistiu um fator importante, visto que foi verificado que os alunos delinquentes foram também, em sua maioria, vítimas. Além destas, as variáveis que mediam aprendizagem social do comportamento desviante também impactaram a variação da dependente. Isto é, verificou-se que os alunos que já tiveram algum tipo de contato com comportamentos desviantes, através de amigos ou parentes, também tenderam a se envolver com a delinquência escolar.

O autor identificou uma grande relevância das variáveis endógenas. Ele sublinha que a delinquência escolar não se restringe ao fato da escola ser particular ou pública ou de estar localizada em um bairro pobre ou rico e conclui que as relações sociais internas à escola são o principal âmbito para o conhecimento do problema da delinquência escolar. Com isso, chama atenção para o fato de que as escolas não devem ser vistas como meras vítimas da violência.

*“a coesão dos alunos com a escola e a desordem social percebida pelos alunos são fatores sócio-ecológicos que explicam por que temos comunidades escolares mais e menos violentas. Em consequência disso, a explicação que trata as escolas como simples vítimas da delinquência acabam sendo negligentes com o potencial desta instituição, de ser também ator desse processo, através das características específicas desse tipo de comunidade.”* (GUADALUPE, 2007, p.95)

Um aspecto recorrente na literatura sobre violência na escola é a violência verbal do professor para com o aluno. Zaluar (2001) mostra que a forma como os profissionais da escola tratam o aluno é vista por muitos estudiosos como uma variável que pode desencadear problemas de baixa auto-estima, desinteresse, apatia ou agressividade. As crianças de até 12 ou 13 anos, por não terem uma noção completamente formada da relação entre delito e possibilidade de punição em público, não compreendem as razões de humilhações públicas (TAILLE, 1992<sup>13</sup> *apud* ZALUAR, 2001). Por isso, o recurso da escola a procedimentos de castigo e humilhação de crianças pode causar um abalo na estrutura afetiva do aluno, podendo resultar em perda de auto-estima, timidez, revolta ou até mesmo um desprezo pela opinião alheia. Ou seja, o aluno *“não desenvolve o respeito pela autonomia moral do outro, ou mesmo pela sua diferença. Este respeito, como vimos, é fundamental para o desenvolvimento de um habitus civilizado e não violento”* (ZALUAR, 2001, p.160).

Koehler (2005) afirma que ainda são quase inexistentes, no meio acadêmico, os estudos e pesquisas sobre violência na escola que envolvem situações e atos de

---

<sup>13</sup> TAILLE, Y. *et al.* (1992), “Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 82, agosto: 43-55.

violência do professor em relação ao aluno. A problematização desse tema é bastante complexa, pois as ações dos professores permanecem encobertas e legitimadas pela própria posição de educador. Koehler cita, como exemplos de violência na relação professor-aluno, abusos verbais, agressões morais, apelidos pejorativos, gritos persistentes e constantes, humilhações, estigmatização e frases que profetizam o fracasso do aluno.

A autora aponta ainda uma série de fatores familiares e socioeconômicos que se mostraram fortemente associados ao insucesso escolar dos alunos e aos seus comportamentos anti-sociais na escola.

*“uma atmosfera negativa na família, conflitos entre seus membros, violência doméstica, estilos de autoridade e de comunicação, alcoolismo e outras toxicodependências, fatores socioeconômicos, desemprego, separações, famílias monoparentais, que caracterizam uma desestruturação familiar, seja em qualquer classe social”*  
(KOEHLER, 2005, p.38)

As conseqüências das agressões físicas para as vítimas são preocupantes. Muitas pesquisas (PHILLIPS, 2003; VILELA et al, 2005; ZALUAR, 2001) já apontaram como conseqüências comuns para os agredidos a baixa auto-estima, aumento do sentimento de insegurança, piora no desempenho escolar e na aprendizagem, queda da freqüência escolar, evasão, nervosismo, dificuldade de concentração e até mesmo possibilidade de auto-mutilação e tendências suicidas. Os efeitos não incidem, no entanto, apenas sobre os alunos. O professor representa outro ator que pode ser profundamente afetado pelos episódios constantes de violência no ambiente escolar, o que leva, muitas vezes, ao comprometimento do processo educacional como um todo.

*“A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, quer real ou imaginária. O medo dos alunos leva o docente a uma freqüente demanda por segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa”*  
(SPOSITO, 2001, p.100).

No intuito de complementar os estudos referentes à análise da violência nas escolas, as variáveis de interesse deste artigo não visam tratar apenas de questões relativas à infra-estrutura das escolas, nem de características psicológicas individuais dos alunos. O objetivo principal aqui é verificar como as relações que o aluno mantém na escola, seja com os professores, seja com os próprios colegas, afetam a probabilidade do mesmo perpetuar agressão física no ambiente escolar. Acredita-se que a percepção que o aluno tem do comportamento dos professores e dos pares, bem como sua



satisfação e identificação com a instituição, influenciem na maneira como ele próprio se comporta no ambiente escolar.

### **3. Dados e Metodologia**

Pretende-se, nesta pesquisa, verificar quais fatores estão associados ao fato de o aluno agredir outro aluno dentro da escola, tendo como instrumento de trabalho o banco de dados produzido pela pesquisa “Violência nas Escolas”, desenvolvida no Centro de Estudo em Criminalidade e Segurança Pública em 2005. Esta pesquisa utiliza um questionário de *self-report*, ou seja, auto-aplicável e completamente anônimo. O primeiro estudo a tentar quantificar a extensão da violência nas escolas em larga escala foi realizado por pesquisadores escandinavos que utilizaram questionários anônimos de *self-report* e grande parte das pesquisas na área seguiram essa fonte. Acredita-se que esse método seja mais eficaz para conseguir do entrevistado informações relativas a comportamento desviante. *“Este método auto-aplicável é necessariamente dependente da honestidade do respondente e da disposição em divulgar informações sensíveis e negativas sobre si mesmo”*<sup>14</sup>.” (PHILLIPS, 2003, p.714).

A amostragem da pesquisa toma as escolas como unidades de observação, dividindo a população inicial em sub-populações segundo a dependência administrativa. A população inicial é composta por todas as escolas estaduais, municipais e particulares, que contenham as séries do segundo ciclo do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e/ou as séries do ensino médio (1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> séries), das seis cidades da RMBH que apresentaram os mais altos índices de crimes violentos desta região em 2001.

As sub-populações foram estratificadas por dependências Administrativas: Escolas Estaduais, Municipais e Particulares. Com base nestas populações, foram sorteadas as escolas, em número definido pelo plano amostral. Em seguida foram sorteados, dentro de cada escola, de acordo com as séries e turnos que funcionam na escola: uma turma do ensino fundamental por turno (diurno e noturno) e uma turma do ensino médio por turno. Em cada turma selecionada, alunos sorteados e o professor que estava presente na turma no momento da aplicação receberam um questionário auto-aplicável cada, para ser respondido no período de uma hora aula (50 minutos).

Todas as análises dos dados foram realizadas no software STATA – Data Analysis and Statistical Software. Para verificar as relações de associação entre as

---

<sup>14</sup> Tradução livre

variáveis, utiliza-se um modelo de regressão logística binária<sup>15</sup>, tendo como variável dependente *Agressão*: “Se nos últimos três anos o aluno já bateu em alguém na escola” (1 = Sim, 0 = Não). Utilizando tal variável como dependente, pretende-se verificar quais fatores aumentam a chance de um aluno da RMBH cometer agressão no ambiente escolar.

A escolha das variáveis independentes incluídas no modelo de regressão baseou-se nos apontamentos das referências bibliográficas. Elas foram divididas em quatro grupos segundo as seguintes classificações: (1) Características individuais e familiares; (2) Características da escola e do entorno; (3) Relacionamento com os pares e (4) Relacionamento com a escola. Abaixo, apresentamos a fórmula do modelo referido.

$$p(x)/1-p(x) = \beta_1 (\text{Sexo}) + \beta_2 (\text{Nível escolar}) + \beta_3 (\text{Nível socioeconômico}) + \beta_4 (\text{Raça}) + \beta_5 (\text{Configuração familiar}) + \beta_6 (\text{Participação dos pais}) + \beta_7 (\text{Tipo de escola}) + \beta_8 (\text{Presença da polícia}) + \beta_9 (\text{Percepção de crimes contra o patrimônio}) + \beta_{10} (\text{Percepção de crimes contra a pessoa}) + \beta_{11} (\text{Pertencimento a gangues}) + \beta_{12} (\text{Amigos na escola}) + \beta_{13} (\text{Satisfação com colegas de classe}) + \beta_{14} (\text{Satisfação com colegas de escola}) + \beta_{15} (\text{Comportamento dos pares}) + \beta_{16} (\text{Satisfação com a escola}) + \beta_{17} (\text{Satisfação com o diretor}) + \beta_{18} (\text{Satisfação com os professores}) + \beta_{19} (\text{Agressão verbal por professor}) + \beta_{20} (\text{Vontade de mudar de escola}) + u$$

## 4. Resultados

### 4.1 Distribuição da variável dependente

A distribuição da variável dependente é apresentada na Tabela 1. Observa-se que 30,5% dos alunos da amostra afirmam ter agredido alguém fisicamente na escola nos últimos três anos. Dentre os alunos do sexo masculino, 44,7% afirmam ter agredido alguém na escola neste período. Entre as meninas, o percentual cai para 17,9%.

**Tabela 1: Variável Agressão**

Nos últimos 3 anos, você bateu em alguém nessa escola?			Total
	Não	Sim	
Sexo feminino	907	198	1.105
%	82,08	17,92	100
Sexo masculino	546	441	987
%	55,32	44,68	100
Total	1.453	639	2.092 <sup>16</sup>
%	69,46	30,54	100

Fonte: Pesquisa Violência nas Escolas, CRISP/UFMG, 2005.

<sup>15</sup> Para informação acerca do método, consultar Long & Freese (2006).

<sup>16</sup> Embora 3.568 alunos tenham sido entrevistados, apenas 2.092 casos foram analisados nessa pesquisa. Isso se deve à necessidade que tivemos de fazer um recorte no banco de dados que excluísse todos os valores inválidos para as variáveis analisadas.

## 5. Interpretação dos resultados dos modelos de regressão

Na Tabela 2, são apresentados os coeficientes (dados em razões de chances) gerados para cada variável no modelo, bem como a significância estatística de cada coeficiente. Também são mostrados na tabela o número de observações e o *Pseudo R* ao quadrado do modelo.

**Tabela 2: Razões de chances do modelo logístico estimado**

GRUPO	VARIÁVEIS	COEFICIENTES
Características Individuais e Familiares	Sexo (masculino=1)	3.441***
	Nível escolar (fundamental=1)	3.642***
	Nível socioeconômico (fator de 0 a 10) <sup>17</sup>	1.101**
	Raça (não branco=1)	1.016
	Participação dos pais (fator de 0 a 10) <sup>18</sup>	0.999
	Configuração familiar (biparental=1)	1.053
	Configuração familiar (monoparental=1)	1.199
Características da Escola e do entorno	Tipo de escola (municipal=1)	0.814
	Tipo de escola (estadual=1)	0.855
	Presença da polícia (já viu ou ouviu falar=1)	1.246*
	Percepção de crimes contra a pessoa (fator de 0 a 10) <sup>19</sup>	1.077***
	Percepção de crimes contra o patrimônio (fator de 0 a 10) <sup>20</sup>	1.011
Relacionamento com os Pares	Pertencimento a gangues (pertence ou já pertenceu=1)	2.342***
	Comportamento dos pares (sempre brigam entre si=1)	2.057***
	Comportamento dos pares (às vezes brigam entre si=1)	1.914***
	Satisfação colegas de classe (escala de 0 a 10)	0.984
	Satisfação colegas da escola (escala de 0 a 10)	0.998
	Amigos na escola (maioria é da escola=1)	1.042
Relacionamento com a Escola	Satisfação com a escola (escala de 0 a 10)	1.035
	Satisfação com o diretor (escala de 0 a 10)	0.980
	Satisfação com os professores (escala de 0 a 10)	0.949**
	Agressão por professor (já sofreu=1)	1.870***
	Vontade de mudar de escola (tem vontade=1)	1.058
	Observações	2.092
	Pseudo R2	0,173

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

<sup>17</sup> Fator construído a partir das variáveis que mensuram a posse dos seguintes bens de consumo: rádios, televisores, videocassetes, microondas, celulares, computadores, carros e banheiros.

<sup>18</sup> Fator construído a partir das variáveis: participação nas reuniões da escola, ajuda no dever e/ou trabalhos da escola e participação das atividades escolares abertas à comunidade.

<sup>19</sup> Fator construído a partir das variáveis "Presença de alunos consumindo e vendendo drogas", "Presença de alunos armados com revólver, facas, canivetes, porretes, etc", "Alunos comprando drogas", "Presença de criminosos ou bandidos", "Disparos de tiros" e "Pessoas (não alunos) armadas".

<sup>20</sup> Fator construído a partir das variáveis "Danos (depredações e pichações), arrombamentos/invasões e sabotagem (corte de água e/ou energia elétrica)", "Explosões com bombas", "Ameaças de gangues" e "Furto ou roubo".

A seguir, analisaremos um por um os coeficientes estimados pelo modelo que se mostraram estatisticamente significantes ao nível de 95% de confiança.

No grupo de características individuais e familiares do aluno, as variáveis com significância estatística são *Sexo*, *Nível escolar* e *Nível Socioeconômico*. O coeficiente da variável *Sexo* indica que a chance dos meninos agredirem alguém na escola é 244% maior que a chance das meninas fazerem o mesmo, confirmando o que fora apontado por Charlot (2002) e Guadalupe (2007). Esse dado corrobora o senso comum de que as meninas são condicionadas, desde a infância, a reprimir as manifestações de raiva, enquanto os meninos são incentivados a usar a força física para se defender.

Já o coeficiente de *Nível escolar* indica que alunos que estão matriculados nos últimos anos do ensino fundamental (11 a 14 anos) possuem chance 264% maior de cometerem agressão na escola que aqueles matriculados no ensino médio (15 a 19 anos). Essa constatação converge com a da pesquisa de Abramovay, Cunha e Calaf (2008), que também concluiu que os alunos mais novos se agredem com mais frequência. A justificativa dada pelas autoras para tal fato refere-se à gravidade das agressões. Entre os mais jovens, elas ocorrem de forma mais corriqueira e com menor intensidade de violência, diferenciando-se assim dos mais velhos. Entre estes, a agressividade normalmente envolve mais rivalidade, podendo oferecer um potencial violento muito maior e conseqüências mais graves, o que pode levá-los a evitar tais práticas.

O coeficiente do fator *Nível Socioeconômico* indica que o aumento de um ponto na escala de 0 a 10 da variável aumenta a chance do aluno praticar agressão em 10%, o que confirma a afirmação de Minayo (1999<sup>21</sup> *apud* GONÇALVES e SPOSITO, 2002), para quem os jovens das classes A e B se envolvem com mais frequência em ocorrências de agressão física. Esse resultado é, no mínimo, curioso, porque contraria o senso comum de que os indivíduos de menor status econômico seriam mais associados a práticas de delitos e, portanto, vistos como mais perigosos. Esse constitui um tema interessante a ser abordado por outras pesquisas futuramente.

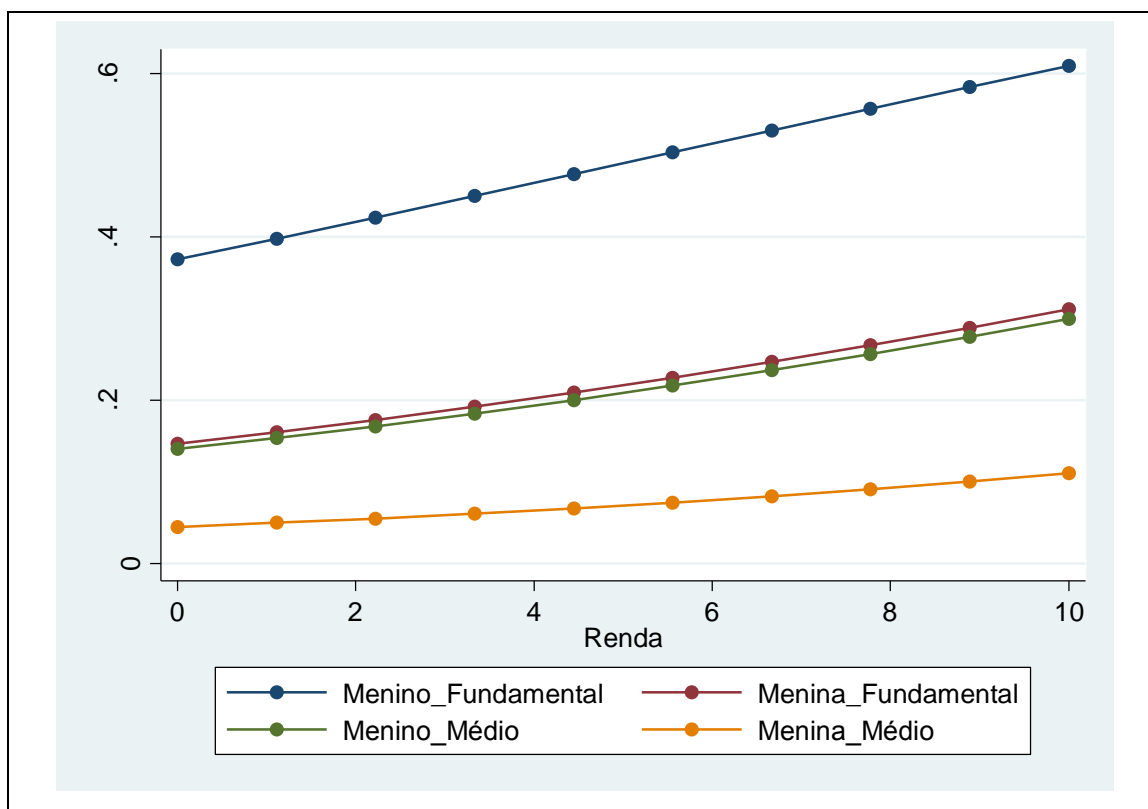
O Gráfico 1<sup>22</sup> mostra a variação das probabilidades preditas para meninos e meninas do ensino fundamental e médio. Através do gráfico, observa-se que os meninos

---

21 MINAYO, Maria Cecília e outros. *Fala Galera*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

22 Os valores preditos mostrados no gráfico referem-se a alunos negros, de famílias biparentais, não pertencentes a gangues, frequentadores de escolas estaduais, que nunca viram ou ouviram falar de policiais trabalhando em sua escola, que nunca foram agredidos verbalmente por um professor, que não gostariam de mudar de escola, que consideram que os colegas brigam às vezes entre si e cuja maioria dos

do ensino fundamental sofrem um aumento de probabilidade mais acentuado que os demais grupos com o aumento do nível socioeconômico. A variação das probabilidades dos meninos do ensino médio é praticamente igual à das meninas do ensino fundamental. Já as meninas do ensino médio, além de terem as menores probabilidades para qualquer valor da escala, sofrem pouca variação de probabilidades com o aumento da mesma.



Fonte: Pesquisa Violência nas Escolas, CRISP/UFGM, 2005.

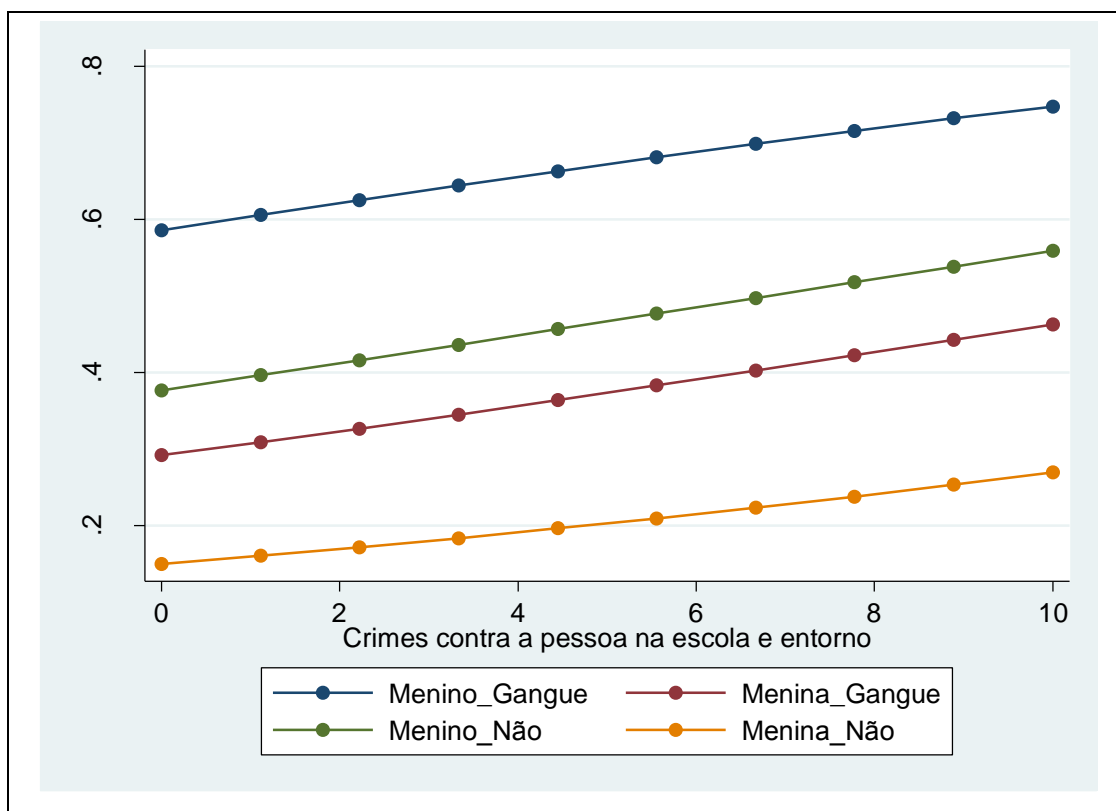
### Gráfico 1: Probabilidades previstas por Nível socioeconômico

No grupo das características da escola e do entorno, apenas a variável *Percepção de crimes contra a pessoa* apresentou significância estatística a 95% de confiança. Seu coeficiente aponta que o aumento de um ponto na escala de 0 a 10 eleva as chances do aluno cometer agressão em 7,7%. Esse resultado vai ao encontro do que fora apontado por Cardia (1997), segundo a qual os alunos de escolas localizadas em bairros com níveis mais elevados de violência e criminalidade vêem a violência de modo mais banalizado, e por isso cometem mais agressões físicas e verbais.

---

amigos não estuda na mesma escola. As variáveis numéricas foram fixadas nos valores médios. A escolha de tais categorias e valores foi pautada no fato de ser esse o perfil mais freqüente da amostra.

No Gráfico 2<sup>23</sup>, são apresentadas as variações de probabilidades previstas de meninos e meninas, integrantes ou não de gangues, para os diferentes valores da variável *Percepção de crimes contra a pessoa*. Nota-se que as probabilidades dos meninos são superiores às das meninas independentemente do pertencimento ou não a gangues. Considerando um aumento de 10 pontos na escala da variável, observa-se que, enquanto um menino integrante de gangue tem uma variação de probabilidade de 0,6 para cerca de 0,75, uma menina na mesma situação tem suas probabilidades aumentadas de 0,3 para cerca de 0,48.



Fonte: Pesquisa Violência nas Escolas, CRISP/UFG, 2005.

**Gráfico 2: Probabilidades previstas por Percepção de crimes contra a pessoa na escola e entorno**

Dentre as características do relacionamento do aluno com os pares, as variáveis que apresentaram significância estatística foram *Pertencimento a gangues* e *Comportamento dos pares*. O coeficiente de *Pertencimento a gangues* indica um aumento de 134%, na chance de integrantes de gangues cometerem agressões na escola

<sup>23</sup> Os valores previstos mostrados no gráfico referem-se a alunos negros, do ensino fundamental, de famílias biparentais, frequentadores de escolas estaduais, que nunca viram ou ouviram falar de policiais trabalhando em sua escola, que nunca foram agredidos verbalmente por um professor, que não gostariam de mudar de escola, que consideram que os colegas brigam às vezes entre si e cuja maioria dos amigos não estuda na mesma escola. As variáveis numéricas foram fixadas nos valores médios. A escolha de tais categorias e valores foi pautada no fato de ser esse o perfil mais frequente da amostra.

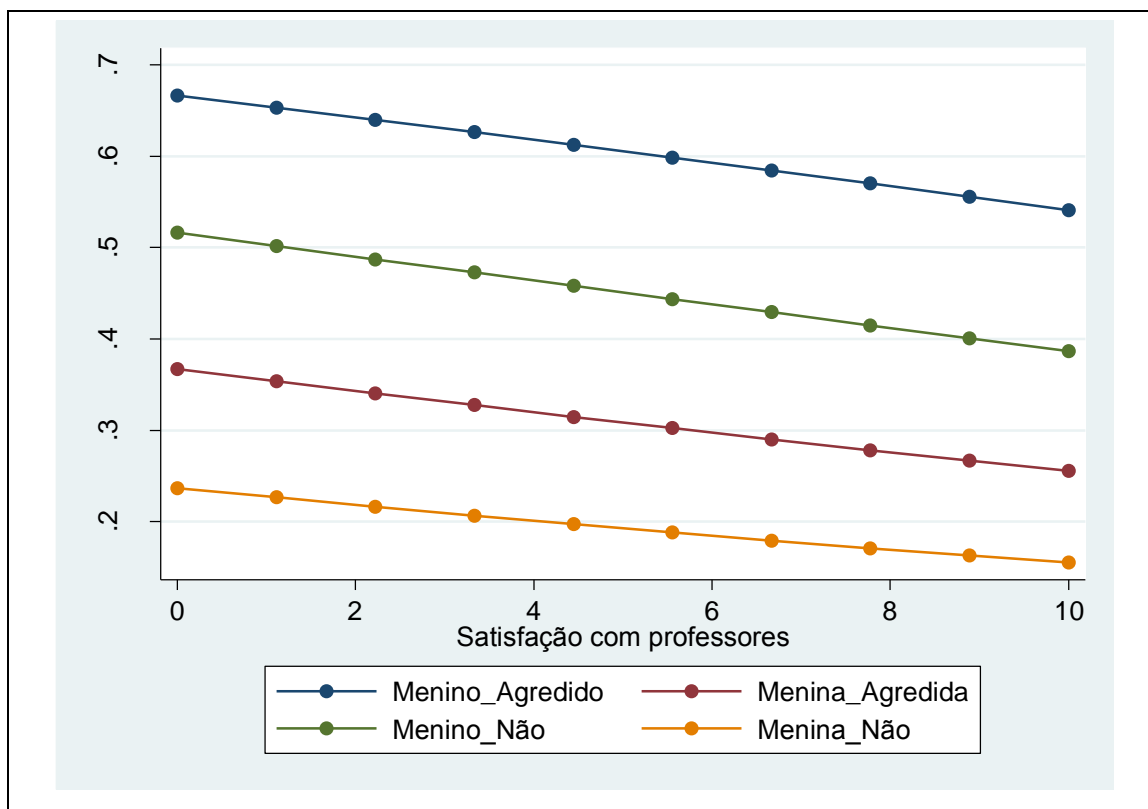
em comparação com os que nunca se envolveram com gangues. Esse resultado corrobora com a colocação de Phillips (2003), segundo o qual os integrantes de gangues tendem a estabelecer seu poder e sua superioridade através da força física. Já os coeficientes das variáveis *Comportamento dos pares* mostram o aumento da chance de sucesso da variável dependente em relação à categoria obtida “nunca brigam entre si”. Observa-se que os alunos que consideram que seus colegas sempre brigam entre si têm chances 105% maior de cometer agressão na escola que aqueles que consideram que seus pares nunca brigam entre si. Entre aqueles que declaram que os demais alunos brigam entre si de vez em quando, o aumento percentual em relação ao grupo omitido é de 91%. Verifica-se, portanto, que a percepção do comportamento dos pares influi no comportamento do entrevistado, o que confirma as teorias de Glover *at al* (2000) e Díaz-Aguado (2005), segundo os quais a influência dos pares é um forte determinante no comportamento violento dos alunos.

No grupo de características referentes à relação dos jovens com a escola em que estudam e os atores que a representam, duas variáveis apresentaram significância estatística no modelo: *Satisfação com os professores* e *Agressão por professor*. O coeficiente da primeira variável aponta que o aumento de um ponto na escala da variável reduz as chances do aluno praticar agressão contra os colegas em 5%. Tal resultado indica que quanto maior a satisfação do aluno para com o professor, menores as chances deste cometer agressão contra os colegas. Autores como Díaz-Aguado (2005) e Zaluar (2001) apontam para a ligação entre o mal relacionamento de alguns alunos com os professores e o comportamento agressivo dos estudantes.

O Gráfico 3<sup>24</sup> mostra as curvas de probabilidades preditas de meninos e meninas, que já foram ou não agredidos verbalmente por professores, variando segundo a satisfação para com a maioria dos professores. As probabilidades de todos os grupos cometerem agressão diminuem com o avanço da satisfação. Para os meninos que já foram agredidos verbalmente, um aumento de 10 pontos na escala de satisfação reduz a probabilidade de 0,68 para 0,55. Já dentre as meninas na mesma situação, a probabilidade é reduzida de 0,37 para 0,26.

---

<sup>24</sup> Os valores preditos mostrados no gráfico referem-se a alunos negros, do ensino fundamental, de famílias biparentais, não pertencentes a gangues, freqüentadores de escolas estaduais, que nunca viram ou ouviram falar de policiais trabalhando em sua escola, que não gostariam de mudar de escola, que consideram que os colegas brigam às vezes entre si e cuja maioria dos amigos não estuda na mesma escola. As variáveis numéricas foram fixadas nos valores médios. A escolha de tais categorias e valores foi pautada no fato de ser esse o perfil mais freqüente da amostra.



Fonte: Pesquisa Violência nas Escolas, CRISP/UFGM, 2005.

**Gráfico 3: Probabilidades previstas por Satisfação com os professores**

O coeficiente de *Agressão por professor* mostra que o aluno que já foi agredido verbalmente por um professor tem 87% a mais de chance de ter cometido agressão do que o aluno que nunca foi agredido. Constata-se, portanto, associação positiva do comportamento agressivo do professor a agressões cometidas pelo aluno, o que confirma as teorias de Díaz-Aguado (2005) e Zaluar (2001). É importante ressaltar que essa variável possui uma relação de endogeneidade com a dependente, uma vez que os alunos que batem em outros alunos têm maior tendência a receber agressões verbais por parte dos professores. Isso pode fazer com que o coeficiente estimado seja enviesado.

Todas as demais variáveis não obtiveram significância estatística ao nível de 95% de confiança. Trata-se das variáveis referentes à raça; à participação dos pais na vida escolar; à configuração familiar do aluno; à dependência administrativa da escola em que estuda; à percepção de crimes contra o patrimônio da escola; à satisfação com os colegas da classe, da escola, com a própria escola e com o diretor; ao fato de o aluno ter amigos na escola e ao fato do mesmo ter vontade de mudar de escola. Cabe ressaltar que a variável que se refere à presença da polícia na escola apresentou significância estatística de 90% de confiança, apontando que os alunos que já viram ou ouviram falar de policiais trabalhando em suas escolas têm chance 24,6% superior aos demais de



cometerem agressão. Essa estatística confirma a tese defendida por Guimarães (1984), segundo o qual a intensificação do policiamento nos estabelecimentos diminui os índices de depredação, mas resulta em um aumento das agressões físicas entre os alunos. É importante ressaltar, porém, que essa variável também pode apresentar uma relação de endogeneidade com a dependente, visto que, nas escolas nas quais os alunos se agredem com maior frequência, é mais provável que haja presença da polícia.

O ajuste do modelo pode ser verificado com a ajuda do *Pseudo R* ao quadrado. O valor obtido, 17,3, indica que o conjunto de variáveis incluídas no modelo explica apenas 17,3% da variação da variável dependente. Isso sugere que há ainda diversas outras variáveis que precisam ser consideradas para dar conta de explicar o fato de alguns alunos agredirem os colegas, tais como as características psicológicas apontadas por Díaz-Aguado (2005): impulsividade, baixa tolerância à frustração, dificuldade para cumprir normas, tendência a abusar da força física, baixa capacidade de autocrítica.

Por fim, foi realizado um último teste de ajuste do modelo, através do uso do comando *Estat Classif* no STATA. O comando cria uma variável dicotômica a partir das probabilidades preditas geradas pelo modelo logístico. Essa variável é categorizada como 1 quando a probabilidade predita é superior a 0,5 e 0 em caso contrário. Assim, passamos a ter duas variáveis binárias referentes à agressão, uma observada e outra predita. Posteriormente, calcula-se o percentual de valores da variável predita preditos corretamente. Verificamos que esse percentual foi de 74,71%, indicando que, embora tenham ocorrido erros de predição, o modelo conseguiu predizer com sucesso uma elevada proporção dos valores da variável dependente.

## **6. Considerações finais**

O modelo analisado nesse estudo testou a associação de alguns fatores apontados pela bibliografia com um indicador de comportamento agressivo dos alunos da RMBH, a saber, as ocorrências de agressões físicas entre os escolares. Duas características individuais apontadas como estatisticamente significantes merecem atenção no tratamento do problema da violência escolar: o nível socioeconômico e o nível escolar. As estimativas mostram que a posição social está positivamente associada a variações na chance do aluno cometer agressão. A partir disto, é importante combater o senso comum de que alunos de classe baixa estão mais propensos a ter comportamento agressivo que os alunos de classe alta. A estimativa aponta para uma necessidade de expansão das políticas que visam a prevenção e o combate à violência escolar também

para as escolas frequentadas por alunos de maior poder aquisitivo. A implantação de programas voltados para a violência escolar também nos colégios particulares mostra-se uma proposta interessante, uma vez que foi verificado que as agressões físicas se dão de forma igual nos diferentes tipos de escola. Quanto ao nível escolar, conclui-se que as ações devem voltar-se principalmente para o público do ensino fundamental, que constitui o grupo mais afetado pelo problema.

Verificou-se ainda, a partir do modelo de regressão proposto, que a propensão do aluno a ser agressivo está associada a outros fatores que vão muito além do nível socioeconômico da família e da série. Fatores estes que, como mostram as estimativas do modelo, estão ligados principalmente à qualidade das relações sociais que ele estabelece na escola, seja com os professores, seja com os demais alunos. O modelo mostrou, por exemplo, que há uma associação positiva entre a insatisfação do aluno para com seus professores e o fato de já ter sofrido agressões verbais por parte dos mesmos e o fato deste apresentar comportamento agressivo. Isso mostra que os professores precisam estar atentos para as conseqüências deletérias das agressões verbais e psicológicas perpetradas contra os alunos. Reconhece-se que essas formas de violência verbal são acontecimentos corriqueiros e arraigados na prática educacional. Elas requerem, portanto, transformações profundas e macrossociais, já que fazem parte da historicidade do agir educativo, o que contribui para a sua banalização ou legitimação como mecanismo para resolver conflitos (MARRIEL, 2006).

*“O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura a proteção às crianças, mas o controle e a percepção da violência ao redor delas cabe a cada órgão que tem contato mais direto com essas crianças, no caso a escola e a família. Sobre a escola recai grande obrigação de socialização de crianças e adolescentes, provenientes de diversos ambientes e com distintos hábitos e atitudes” (MARRIEL, 2006 p.46).*

Por fim, a influência dos pares mostrou-se como um forte determinante do comportamento agressivo dos alunos, tendo em vista as estimativas das variáveis de pertencimento a gangues e percepção do comportamento dos pares. A magnitude e a significância estatística do coeficiente de *Pertencimento a gangues* evidenciam o caráter coletivista das agressões (ABRAMOVAY, 2008). É possível que os integrantes de gangues envolvam-se em agressões motivadas não apenas por questões individuais, mas que visam defender outros integrantes da gangue, preservando assim a imagem de coesão e força do grupo e garantindo sua superioridade simbólica perante os demais alunos. Unidos em gangues, os alunos sentem mais segurança em perpetuar intimidações e agressões contra aqueles que não são integrantes (PHILLIPS, 2003).

O mesmo se pode inferir a partir dos coeficientes das indicadoras de *Comportamento dos pares*, que mostram que os alunos que reconhecem que seus colegas brigam muito entre si têm maior chance de terem cometido agressão nos últimos três anos. Uma boa alternativa para o enfrentamento à violência escolar é o aconselhamento e mediação através dos pares. Segundo Gottfredson (1997), no contexto norte-americano, os programas de mediação pelos pares se popularizaram nos anos 1980. Neles, os próprios alunos prestam assistência na resolução de disputas quando há emergência de conflitos entre os estudantes, através do desenvolvimento de soluções alternativas às disputas físicas e às tradicionais intervenções por parte da administração escolar.

A violência faz parte da socialização de grande parte dos jovens. Ela é utilizada como um meio de solução de disputas com outros jovens e como meio de lidar com a pressão imposta pelos pares. O principal objetivo para desarticulá-la é, portanto, desafiar a aparente legitimação que a violência tem para esses segmentos, mostrando a eles outras alternativas de socialização. É necessário, portanto, incitar os jovens a utilizarem maneiras mais eficazes e menos problemáticas de resolver conflitos e de enfrentar a pressão dos pares. Indicar maneiras de ganhar valor e auto-estima por outros meios, através de relações sociais saudáveis e de auto-realização através de atividades prazerosas e gratificantes, que tornem a utilização da violência como forma de socialização desnecessária.

Para Tavares dos Santos (2001), pode-se superar a violência desenvolvendo espaços para a expressão e o diálogo. A escola precisa assegurar instrumentos para que os alunos se expressem por meio da escrita, dar condições para que isso ocorra. O diálogo “paciente, obstinado, pedagógico”, juntamente com ações e sentimentos de reciprocidade, estabelece o respeito entre as partes.

*“o essencial é que o conflito virtual ou efetivo possa ser dito, verbalizado a alguém que não é parte do conflito. Frequentemente, a palavra, como na tragédia antiga, desempenha seu papel de catharsis e purifica as paixões em presença do que contém de maximalismo, de vontade irremediável. Falar é se colocar em cena, é se descentrar em relação a si mesmo, é se distanciar”* (PROCHZKA, 1996<sup>25</sup> apud TAVARES DOS SANTOS, 2001).

O autor indica três passos de uma agenda para erradicar a violência escolar: em primeiro lugar, faz-se necessária a produção de informação sistemática sobre o assunto, afim de retirá-lo do manto do medo, da vergonha e da insegurança. Posteriormente,

---

<sup>25</sup> PROCHZKA, Jean-Yves. *Agir face à la violence*. Paris: Hachette, 1996.

deve-se produzir a formação dos educadores sobre a violência contemporânea, com o intuito de que saibam manejá-la e convertê-la em objeto pedagógico. Por fim, deve-se desenvolver o diálogo entre pais, professores, funcionários e alunos, objetivando conhecer o fenômeno, suas origens e suas causas sociais, para poder, assim, superar o sofrimento causado pela violência nas escolas.

Charlot (2002) também defende o ponto de vista de que a violência no meio escolar pode ser superada pela instauração de instâncias de diálogo que substituam a violência como forma de resolução dos conflitos.

*“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.”*  
(CHARLOT, 2002, p.436)

Esta pesquisa consiste apenas em uma pequena contribuição para os estudos de violência escolar no Brasil. A metodologia utilizada, estritamente quantitativa, não oferece um panorama suficientemente abrangente do problema. Reconhece-se que as limitações de tempo, financiamento e acesso a dados impediram que fosse realizada uma pesquisa mais profunda, de caráter também qualitativo, que possibilitasse captar a interpretação dos fatos pelos próprios sujeitos envolvidos. Esse é apenas o início de uma agenda de pesquisa que será desenvolvida em um futuro breve. Algo a ser feito, em um curto espaço de tempo, é a análise dessas variáveis em um modelo estatístico mais refinado, isto é, o modelo de regressão logístico multinível. O uso desse modelo possibilitaria o controle da endogeneidade presente entre as variáveis *Agressão por professor* e *Presença da polícia* e a variável dependente dos modelos de regressão.

## **7. Referências Bibliográficas**

ABRAMOVAY, Miriam (coord), CUNHA, Anna Lúcia, CALAF, Priscilla Pinto. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convívio nas escolas. 2. ed. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2010.

AYE MAUNG, N. (1995) “Young people, victimization and the police: British crime survey findings on experiences and attitudes of 12-15 year olds”. Home Office Research Study N° 140. London: HMSO

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Organizadores: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard (2002). *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p 432-443.

CRISP – “Violência nas Escolas”. Universidade Federal de Minas Gerais, Relatório de Pesquisa, 2005.

DEBARBIEUX, Eric (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.), tradução de Patrícia Zimbres, Paula Zimbres. Brasília: UNESCO.

DEBARBIEUX, Eric (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.), tradução de Patrícia Zimbres, Paula Zimbres. Brasília: UNESCO.

DÍAZ-AGUADO, M. J. “Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla”. Revista Iberoamericana de Educación. Nº37 (2005), p. 17-47.

GONÇALVES, Luiz Alberto e SPOSITO, Marilia Pontes. "Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil". *Cad. Pesquisa*. n. 115, 2002.

GOTTFREDSON, Denise (1997). “School-based crime prevention”. In *Preventing Crime: what works, what doesn't, what's promising*, editado por Lawrence W. Sherman et al. Washington D.C: U.S Department of Justice, Office of Justice Programs.

GUADALUPE, Thiago de Carvalho. *Violência nas escolas: testando teorias de controle social*. Belo Horizonte, 2007. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Sociologia da UFMG.

JANNUZZI, Paulo de Martino. *Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, Fonte de Dados e Aplicações*. Campinas: Alínea, 2001.

KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. “Violências nas escolas: a mediação dos professor” em Debate: violência, mediação e convivência na escola. Boletim 23. Ministério da Educação, novembro de 2005.

MARRIEL, Lucimar Câmara. “Violência escolar e auto-estima de adolescentes”. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./ abr. 2006.

OLIVEIRA, Adriana Dias de. Violência escolar: Verso e reverso das sociabilidades contemporâneas. Dissertação de Mestrado. Departamento Ciências Sociais. PUC-SP, 2009

PHILLIPS, Coretta. “Who’s who in the pecking order? Aggression and ‘normal violence’ in the lives of girls and boys”. British Journal of Criminology, (2003) 43, p. 710 – 728.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. “Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos alunos do Ensino Básico Brasileiro”. *Dados - Revista de Ciências Sociais* (Rio de Janeiro), v. 49, p. 615-650, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p.85-103.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social ações civilizatórias. *Educacao e Pesquisa*, v.27, n.1, p.105-122, São Paulo, 2001.

VILELA, E. M; MARINHO, K. R. L; SILVA, K, A. “Violência subjetiva e o processo ensino-aprendizagem”. Anais do II Congresso Ibero-americano sobre Violências nas Escolas. Universidade da Amazônia, 2005.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. "Violência extra e intramuros". RBCS, vol.16(45), São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Violência e crime. In: MICELLI, Sérgio (org). O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995). Vol 1, Antropologia. São Paulo: Sumaré, 1999.