

Escola, Violência e Estratégias de Enfrentamento: o *Projeto Escola Viva Comunidade Ativa* em Belo Horizonte

Autoria: Vera Lúcia Costa Westin, Marly Canassa, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite, Vanda Catarina Duarte

RESUMO

Este artigo tem por objetivos discutir a questão da violência nas escolas e de estratégias de seu enfrentamento, especificamente, o *Projeto Escola Viva Comunidade Ativa* implementado nas escolas da rede estadual de ensino do município de Belo Horizonte. O trabalho tem por base a pesquisa feita em escolas que implementaram o Projeto, por meio de estudos de caso em quatro escolas selecionadas, em que foram combinadas técnicas quantitativas e qualitativas. Os dados, analisados à luz da literatura recente sobre a questão, mostraram que a violência faz parte do cotidiano das escolas, atravessa as questões pedagógicas e coloca desafios para a gestão escolar num quadro de democratização do acesso ao ensino fundamental e médio. Identificou-se que o *Projeto Escola Viva Comunidade Ativa* é reconhecido nas escolas pesquisadas pelos recursos que tem proporcionado para renovação física e de equipamentos pedagógicos, embora ainda não tenha apresentado respostas eficazes e abrangentes aos desafios colocados e aos objetivos que se propõe.

Apresentação

O tema da violência tem adquirido uma importância dramática na sociedade brasileira, dado o seu crescimento e o envolvimento da população infanto-juvenil. Dados da UNESCO (2003, p.7) mostram que, no Brasil, a faixa entre 15 e 24 anos corresponde ao grupo etário em que ocorrem os mais altos índices de mortes violentas.

Estatísticas do Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde do Brasil mostram que, no ano 2000, 70,3% das mortes de jovens brasileiros foram causadas por fatores externos – acidentes de trânsito, homicídios e suicídios. Desse total, 38,1% resultaram de homicídios. Ainda de acordo com essa fonte, armas de fogo foram usadas em 68,3% desses homicídios de jovens (UNESCO, 2003, p.7).

Dados como esses reforçam a importância e a atualidade da discussão do tema da violência, uma vez que se trata de um fenômeno que vem crescendo, invadindo searas antes mais preservadas, como as instituições escolares e preocupando a sociedade em geral.

Pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública - (2004, p.1) em 50 escolas das redes estadual, municipal e particular de Belo Horizonte revela a percepção sobre a incidência das diferentes manifestações da violência nessas escolas. Segundo a pesquisa, foram apontados pelos entrevistados os seguintes delitos ou desordens: 27,8% dos entrevistados já viram ou ouviram falar de pessoas armadas dentro da escola; 67,5% já ouviram falar sobre ou presenciaram comportamentos de desordem (quebrando janelas, fazendo arruaças); 89,6% já presenciaram ou ouviram falar de desentendimentos entre pessoas (ofensas, xingamentos); 51,9% já viram ou ouviram falar de pessoas consumindo drogas na escola; 36,6% já viram ou ouviram falar de pessoas vendendo drogas na porta da escola; 52,6% já viram ou ouviram falar de criminosos ou bandidos na escola; 47% já viram ou ouviram falar de assaltos; e 59,45 já viram ou ouviram falar de furtos na escola. Ainda que o percentual mais alto registrado (89,6%) refira-se àquilo que a literatura denomina incivilidade, ou seja, um clima de desrespeito ou de brigas entre colegas e mesmo entre alunos e professores, os percentuais relativos a roubos, furtos, drogas são significativos.

Levantamento realizado em 1997 por Abramovay *et al.* (1998), envolvendo jovens da periferia de Brasília, indicava que para 37,3% desses segmentos a escola não era local de violência; quase metade considerava a instituição como âmbito de média violência; e 16% de muita violência. Um outro trabalho, que levantou a percepção de professores, identificou três tipos de violências mais frequentes nas escolas: as depredações, os furtos ou roubos que atingem o patrimônio; as agressões físicas entre os alunos e/ou as agressões de aluno contra professores (CODO, 1999, apud SPÓSITO, 2001, p.94).

Dados da UNESCO, de 2000, em levantamento feito em cinco cidades do Brasil – Brasília, Fortaleza, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo – apontam que cerca de 60% dos jovens entre 14 a 19 anos de idade já foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares nos últimos anos (NOGUEIRA, 2005, p.95). Segundo estudo do Instituto Latino Americano das Nações Unidas (ILANUD), também no ano de 2000, em escolas públicas na cidade de São Paulo as modalidades mais frequentes de vitimização foram 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%)

A violência urbana e a criminalidade exercem forte influência no entorno das escolas. Pesquisa realizada pela UNESCO (2005) revela que 9 % dos 9.744 alunos ouvidos nas escolas públicas urbanas estaduais e municipais de Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e do Distrito Federal afirmaram a presença do tráfico em suas escolas. Os dados da pesquisa permitem identificar também a presença de gangues dentro das unidades escolares, grupos que geralmente não são formados no espaço escolar, mas fora dele; a escola apenas sofre as conseqüências dos conflitos e brigas externas, que são levadas para o seu interior. De acordo com Abramovay (*apud* UNESCO, 2005), esses grupos não consideram os limites da escola como local de formação educacional e desconhecem a autoridade do professor. Os professores, por sua vez, afirmam que os alunos que pertencem a essas gangues são os maiores responsáveis pelo clima de tensão nas escolas.

O crescimento do fenômeno da violência nas escolas é uma preocupação presente entre acadêmicos e instituições de pesquisas nacionais e internacionais. A mesma violência que gera registro, também gera incômodo e demanda a emergência de políticas públicas. Contudo, a emergência do tema “violência nas escolas” como um problema de agenda pública e acadêmica, não se dá sem ambigüidades ou confusões: várias atitudes e conflitos entre alunos ou entre alunos e professores, que até então eram considerados problemas eminentemente educacionais ou pedagógicos, ou seja, como indisciplina, ou conflitos regulares na vida escolar, passaram a ser vistos como problemas de “violência”. Do mesmo modo, condutas autoritárias ou repressivas da direção ou do corpo docente da escola, até então vistas como condutas pedagógicas ou de gestão educacional, são redefinidas como problemas de violência escolar. O risco é a perda de especificidade do conceito e dos fenômenos tratados, que associam a uma imagem de atos de violência física grave (homicídios ou tentativas de homicídios, tráfico de entorpecentes, intimidação física sistemática etc.), fenômenos que guardam pouca semelhança entre si e que, portanto, têm provavelmente determinantes distintos e requerem intervenções distintas para sua minimização.

A pesquisa que se busca relatar neste artigo teve por objetivos traçar um retrato da violência nas escolas pesquisadas e avaliar a implementação do *Projeto Escola Viva Comunidade Ativa*, que visa o combate à violência escolar, no âmbito das escolas da rede estadual de ensino do município de Belo Horizonte.

Metodologia

Para esta pesquisa foi utilizada a estratégia do estudo de caso, por permitir conhecimento mais aprofundado de situações típicas do objeto de estudo com levantamento de dados quantitativos e qualitativos de diferentes fontes.

Foram duas as unidades de pesquisa: as escolas e os indivíduos. Para definir a unidade “escola” foi considerado, particularmente, o nível de apropriação do projeto pela escola e para definir a unidade “indivíduo” levou-se em conta as pessoas cujos pontos de vista e opiniões são particularmente importantes para os objetivos da pesquisa.

A partir de entrevista com a equipe responsável pelo Projeto na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), foram obtidas informações sobre o projeto e as escolas que dele participavam – 81 escolas estaduais que também oferecem ensino médio. Um de critérios de seleção da amostra foi o índice de vulnerabilidade social (IVS) acima de 0,5¹ da região onde se situa a escola. Seleccionadas, desse modo, 21 escolas, foram levantados para cada uma delas: média de alunos por turma, número de alunos por professor, taxa de abandono, taxa de reprovação e distorção idade-série. Esses dados foram considerados indicadores aos quais se atribuíram notas 1 a 21 e cujo resultado final permitiu um ranqueamento em relação ao perfil de recursos e desempenho de cada escola.

Desse *ranking* foram seleccionadas as seis melhores e as seis piores escolas para visita *in loco* e entrevistas exploratórias com os respectivos diretores com vistas a caracterizar a gestão escolar, a participação da comunidade, o nível de violência, a visão da direção a respeito da origem dessa violência, além do nível de envolvimento em atividades relacionadas ao Projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa*. Estas entrevistas orientaram a escolha das quatro escolas para os estudos de caso, tendo sido escolhidas duas escolas que demonstraram maior adesão ao Projeto *Escola Viva* (aqui identificadas como “B” e “C”) e duas (escolas “A” e “D”) em que o projeto apresentava maiores dificuldades de implementação.

O estudo de caso constou de questionários a alunos e professores e entrevistas abertas com diretor, professores, alunos e o coordenador do projeto da escola, bem como os porteiros, as cantineiras e as bibliotecárias, por turno. Os dados levantados deveriam contemplar as seguintes dimensões: a) percepção dos problemas e das estratégias - o que é violência na escola e quais são os atos violentos, a incidência e relevância da violência, quem são seus protagonistas e vítimas, estratégias de enfrentamento; b) atores que impulsionam a inovação - apropriação do projeto Escola Viva Comunidade Ativa pela escola, identificação dos atores responsáveis pelo projeto, comportamento da comunidade escolar; estratégias empreendidas, o que dificultou ou facilitou a implementação, recursos recebidos, acompanhamento da SEE/MG; c) características das escolas - gestão do tempo e do espaço; perfil da direção da escola; ênfase e missão da escola, estratégias pedagógicas; d) relação predominante entre alunos e a escola - percepção e expectativas dos alunos em relação à escola; percepção da interação alunos/professores/direção – autoridade, justiça, respeito mútuo; - percepção sobre as regras; e) relação com a comunidade - participação de pais e alunos na vida escolar e eventos da escola; entorno da escola.

As entrevistas aprofundadas não foram previamente quantificadas, tendo sido realizadas a partir da disponibilidade dos entrevistados. Foram realizadas 32 entrevistas na E.E “A”, 33 na E.E “B”, 22 na E.E “C” e 46 na E.E. “D”.

A população considerada para cálculo da amostra foi a de alunos matriculados no Ensino Médio e nas duas últimas séries do ensino fundamental, e que estão na faixa etária

entre 15 e 24 – a que apresenta os mais altos índices de mortes violentas, segundo a literatura. A amostra foi calculada com um nível de significância de 95%, estratificada por série e o critério utilizado para a aplicação do questionário foi o sorteio. O número amostral foi de 971 alunos nas quatro escolas, para um universo de 3436.

No que tange aos professores, foram entregues questionários a todos os que estavam presentes nos dias da pesquisa; o número de questionários preenchidos ficou a cargo da disponibilidade e boa vontade dos professores de cada escola.

De maneira complementar, foram realizadas visitas às atividades que compõem o projeto como *Alunos de Tempo Integral e Abrindo Espaços* e entrevistas junto aos promotores e participantes dessas atividades. Esse conjunto de procedimentos sustentou a análise relativa à violência nas escolas e à implementação do *Projeto Escola Viva Comunidade Ativa*.

O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa

O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa da Secretaria de Estado da Educação, criado em 2002, tem por finalidade:

“... tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da exclusão social e da violência, procurando proporcionar a tranquilidade e as condições básicas de educabilidade no ambiente escolar para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça: o professor possa ensinar e o aluno aprender” (MINAS GERAIS, 2002, p.4).

O seu raio de ação alcança, num primeiro momento, as escolas públicas situadas em áreas de risco de Belo Horizonte, estendendo-se, progressivamente, às escolas da Região Metropolitana e dos maiores municípios do estado de Minas Gerais. Na proposta inicial, a abrangência do projeto seria de 266 escolas públicas atendidas, obedecendo a um planejamento organizado em três etapas: na primeira seriam atendidas 70 escolas da rede estadual de ensino básico e 36 da rede municipal de Belo Horizonte; na segunda, 60 escolas públicas da região metropolitana; e na terceira, 100 escolas públicas dos demais municípios de Minas Gerais.

Por ocasião do levantamento dos dados aqui utilizados, somente a primeira etapa havia sido implementada e com algumas modificações: apenas as escolas da rede estadual estavam sendo contempladas, em número de 81 unidades escolares.

Os elementos básicos do Projeto se constituem em: conhecer para planejar, planejar para mudar, oferecer um sistema de apoio às escolas com acompanhamento e avaliação da sua implantação na escola.

Neste sentido, conhecer para planejar significa “o entendimento do contexto escolar atual, o conhecimento das características e demandas da comunidade, bem como a compreensão das percepções dos próprios atores sobre o fenômeno da violência na escola” (MINAS GERAIS, 2002, p.7). Com essa finalidade, a SEE/MG estabeleceu uma parceria com o Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP) da Universidade Federal de Minas Gerais para a realização de pesquisa destinada à construção o perfil das setenta escolas estaduais de Belo Horizonte que, de imediato, estariam participando do Projeto, tendo como referência a relação dessas escolas com a violência. Seria, ainda, objetivo dessa pesquisa, a construção de indicadores de violência escolar.

Planejar para mudar implica a elaboração do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI) como condição indispensável para a participação da escola no Projeto. O

plano é um instrumento por meio do qual cada escola apresenta as suas características, necessidades e demandas específicas. A sua elaboração “não se deve reduzir a um mero ritual, um ato burocrático, mas constituir um processo vivo e participativo de toda a comunidade escolar” (MINAS GERAIS, 2002, p.8). Nesse sentido, o PDPI deverá:

“...expressar compromissos básicos dos gestores, dos educadores e de toda a comunidade em relação à escola; traduzir as expectativas e anseios da comunidade escolar em relação à educação; e tornar explícitas as necessidades e demandas da instituição, no limite das possibilidades estabelecidas pelo Projeto” (MINAS GERAIS, 2002, p.9).

A condição para uma elaboração e implementação bem sucedidas é que os agentes envolvidos, ou seja, a escola, a comunidade e a SEE/MG estejam em sintonia e atuem de maneira coordenada.

A elaboração do PDPI comporta quatro fases: a) fase de desenvolvimento de marcos referenciais; b) fase diagnóstica; c) fase de definição e priorização de necessidades; e d) fase de elaboração do plano de ação.

Para a elaboração do plano de ação da escola é sugerido no projeto que a escola abranja os seguintes componentes: a) abrir a escola à comunidade; b) ampliar o atendimento escolar; c) melhorar a qualidade do ensino; d) apoio ao educador; e) apoio à escola – fortalecimento da direção e integração da escola com a comunidade; f) garantia de padrões básicos de funcionamento relativos à infra-estrutura, à administração e aos recursos pedagógicos. (MINAS GERAIS, 2002, p. 10-13).

O sistema de apoio e orientação às escolas diz respeito à estrutura organizacional do *Projeto Escola Viva Comunidade Ativa*. As ações do projeto se dão nos níveis local e regional. Em cada Secretaria Regional de Educação, o Projeto prevê a constituição de uma Equipe Regional de Operacionalização com a finalidade de apoiar e orientar as escolas na elaboração do PDPI. Ainda com essa finalidade prevê-se, no nível Central, o Comitê de Apoio às Escolas do Projeto constituído por diretores e ex-diretores de escolas públicas que já lograram o reconhecimento da comunidade pelos bons resultados no esforço de tornar a escola mais inclusiva e de reduzir a violência no ambiente escolar.

O acompanhamento seria feito por meio do uso de informações sobre processos, produtos e resultados ocorridos ao longo do desenvolvimento do projeto e implica, fundamentalmente, no acompanhamento contínuo, sistemático e detalhado de todas as ações programadas no PDPI. A avaliação consiste no processo de análise dos resultados e impactos verificados com a implementação das ações do projeto, e o seu efeito sobre o aprendizado dos alunos, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar e a participação da comunidade na vida da escola. (MINAS GERAIS, 2002, p.14).

Os resultados esperados objetivam contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno assegurando-lhe o acesso à educação, o direito à inclusão e a permanência numa escola democrática que privilegie a pluralidade das dimensões da formação das crianças, dos jovens e dos adultos e dos próprios profissionais da educação; o reconhecimento da unidade escolar como um bem comum, um patrimônio da comunidade, ou seja, uma escola integrada à vida da comunidade e ainda, que a escola se transforme e passe a atuar de maneira a superar suas dificuldades internas em benefício de um projeto comum, como um grupo que aprende com a sua própria experiência (MINAS GERAIS, 2002, p.14-15).

O conceito de violência nas escolas

A violência nas escolas pode ser causada tanto por fatores externos, quanto internos à unidade escolar. Os fatores externos dizem respeito a explicações de natureza socioeconômica como exacerbação da exclusão social, racial e de gênero; crescimento de grupos e gangues, tráfico de drogas; o colapso da estrutura familiar; falta de espaços para a socialização, dentre outros. Embora não sendo fenômeno exclusivo das escolas que atendem alunos de baixa renda, é aí que a violência se manifesta de modo mais agudo como questão social. Já os fatores internos referem-se a sistemas de normas e regulamentos, projetos político pedagógicos, relação professor/aluno, baixa qualidade do ensino, escassez de recursos.

Pérez (2005, p.35) apresenta como causas da violência escolar fatores que se interrelacionam e que passam por diversas esferas da vida social: desigualdades sócio-econômicas, de oportunidades e de reconhecimento social; o abuso de poder dentro da comunidade escolar, o empobrecimento da comunicação e o aumento das manifestações de rivalidade e de individualismo; os métodos educativos com base na permissividade, na indiferença ou na punição; a desagregação das relações familiares nas famílias de baixa renda; a falta de referências éticas nas relações interpessoais; a baixa auto-estima; as exigências de adaptação provenientes de uma cultura escolar que ainda reflete os padrões das classes dominantes, hierarquizada e burocratizada; os métodos pedagógicos baseados em comparações e em castigos; a preocupação excessiva por resultados escolares de acordo com normas, em detrimento das pessoas e dos processos educativos; a pouca identificação do aluno com o projeto educativo da escola e a sua conseqüente falta de motivação.

Quando se discutem as causas da violência, o que se observa é que a literatura ainda é pouco esclarecedora e por vezes simplificadora com relação ao assunto: não se percebe uma teoria que sustente essas explicações e que permita estabelecer hipóteses minimamente operacionais sobre os processos sociais que poderiam relacionar determinados fatores a determinadas manifestações de violência, em determinados contextos, situação que acaba prejudicando o esforço de análise e a verificação empírica das hipóteses levantadas.

O mesmo ocorre com relação ao conceito de violência nas escolas. A literatura enfatiza a dificuldade em se lidar com esse conceito, uma vez que no âmbito da escola, “de modo geral, a violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com agressão e/ou com indisciplina” (NOGUEIRA, 2005, p.95).

Como diferenciar violência de indisciplina no contexto escolar? Assumir que ambas são sinônimas implica estreitar demasiadamente a compreensão das especificidades desses dois fenômenos. Garcia (1999, p.101) afirma que a indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula. Para o autor, a indisciplina, mais do que um problema, é uma fonte de informação sobre o ambiente escolar e sobre a necessidade de avanço pedagógico e institucional. Nesse sentido, mais que comportamental, ela está em consonância com o momento histórico, não sendo, portanto, estática.

A indisciplina, no âmbito da escola, se manifesta através da conduta dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula e também a partir dos processos de socialização e relacionamentos com seus pares e com os profissionais da educação. Considerados esses aspectos, Garcia (1999, p.102) define a indisciplina como “incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola em termos de

comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aqueles que demonstram os estudantes”.

Para Draxler (apud KUNTZ, 2000, p.15), a indisciplina deve ser considerada como uma contrapartida do enorme avanço dos direitos dos indivíduos, da democratização generalizada da vida pública produzida nos últimos 30 anos. Havia antes uma seleção prévia: os problemas sociais terminavam nas portas das escolas; os alunos violentos simplesmente ficavam na rua ou eram expulsos e nas aulas reinava a calma, uma vez que a repressão era tão severa que impedia a transgressão das normas.

Os métodos tradicionais caracterizados pela intenção de exercer o controle sobre o comportamento e sobre a conduta dos estudantes, embora consagrados e consolidados no cotidiano de muitas escolas, mostram-se insuficientes quando utilizados com alunos a quem são oferecidos conteúdos que formam uma consciência crítica e capacidades de reflexão e de intervenção na realidade social, para exercer ativamente sua cidadania. Percebe-se que a escola ainda não desenvolveu competências adequadas para lidar com alunos que apresentam esse tipo de perfil. Em outras palavras, a escola introduziu os procedimentos de abertura para diversidade, para a gestão mais democrática, mas não se preparou para conviver com o “novo” comportamento gerado por essas mudanças, “expressão de uma consciência social em formação” (GARCIA, 1999, p.103). Além desse aspecto, é preciso considerar que a indisciplina escolar não tem uma única causa, mas se caracteriza por um conjunto de fatores que se interligam.

Segundo Nogueira (2005, p.96) um dos fenômenos que a violência escolar abriga é o chamado *bullying* que se refere à violência entre pares e se manifesta em situações de maus-tratos, de opressão e humilhação entre jovens e crianças. Geralmente é uma forma de violência não física que se manifesta através de insultos, apelidos cruéis, ameaças que ocorrem, sobretudo, nos recreios e nas saídas das escolas e podem causar prejuízos emocionais como perda de auto-estima e exclusão social.

Ainda que muitos desses comportamentos possam ser confundidos com brincadeiras entre crianças ou “coisas da idade”, Nogueira (2005, p.97) apresenta dados de pesquisas que demonstram o seu crescimento em escala mundial. Na Noruega, Portugal, e Espanha, os índices variam entre 15% a 20%; nos Estados Unidos eles são tão altos que os pesquisadores têm classificado o fenômeno como conflito global (NOGUEIRA, 2005, p.98). No Brasil o *bullying* ainda é pouco pesquisado e não existem indicadores que proporcionem a comparação com os demais países. A dificuldade em se compreender esse fenômeno pode ser explicada pelo fato de a diferença entre um comportamento aceito e um abuso ser, às vezes, muito tênue e cada caso deve ser observado e analisado segundo sua constância, gravidade e contexto. Apesar de aparentemente inofensivo, o *bullying* pode apresentar sérias conseqüências para a criança, dependendo do tipo de maltrato, de sua duração e da personalidade da vítima. Pode-se constituir em um fenômeno grave, pois pode traduzir-se, aos olhos dos estudantes, em fracasso ou inadaptação escolar, o que leva ao sentimento de baixa auto-estima, à depressão e transtornos fisiológicos. As conseqüências se estendem ao agressor cujos sentimentos podem passar da satisfação inicial à culpabilidade.

Além do *bullying*, a “incivilidade” é um outro conceito que tem aparecido na literatura sobre violência escolar e refere-se às freqüentes irrupções de desordem que se mesclam no cotidiano escolar e podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana (DEBARBIEUX, 1996 apud LATERMAN, s.d.).

Indisciplina, incivilidade e *bullying* são conceitos semelhantes que se mesclam e podem ou não serem considerados como violência no meio escolar. Os argumentos apresentados mostram a dificuldade em se adotar um conceito de violência sem cair no relativismo absoluto, tanto do ponto de vista macro (drogas, tráfico, desigualdade social) quanto do micro (conflitos entre alunos e professores em sala de aula). O desafio da escola em lidar com essa questão é grande e conseguir um possível equilíbrio não é tarefa fácil.

Como então fazer essa diferenciação? De acordo com Charlot (apud UNESCO, 2005, p.23), “quando se afasta da violência física que está no centro do conceito de violência, crescem as dúvidas e as dificuldades”. Nesse sentido, o autor sugere que o termo violência não pode se tornar um conceito científico. Trata-se de uma palavra-valor que implica referências éticas, culturais e políticas e abarca diferentes categorias como agressão, racismo, desigualdade que são conceitos que possuem uma especificidade própria (CHARLOT apud UNESCO, 2005, p.24).

Ainda assim e de modo a serem compreendidas e explicadas as violências praticadas no universo escolar, Charlot (apud ABRAMOVAY e RUA, 2002) sugere que elas sejam hierarquizadas com base na natureza dos atos em questão. Há atos associados à violência propriamente dita, como roubo, violência sexual, danos físicos, crimes, dentre outros; há atos de incivilidade traduzidos em humilhação, linguagem chula e falta de respeito e há também atos de violência institucional e simbólica que se referem às relações de poder.

A partir da década de 1990, a literatura especializada brasileira tende a um consenso no sentido de considerar como violência escolar qualquer demonstração de agressividade contra bens materiais ou pessoas, sejam elas alunos, professores, escolas, funcionários e outros (FUKUI, 1992; SPOSITO, 1998; GUIMARÃES, 1996; LUCINDA, NASCIMENTO e CANDAU 1999). Violência escolar *stricto sensu* pode ser entendida, então, como aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino (SPÓSITO, 1998, p.64).

Adotou-se, pois, para este trabalho o conceito utilizado na pesquisa da UNESCO (2006): “a violência como uma construção social, que se dá em meio a processos e interações entre sujeitos num dado espaço institucional, a saber, a escola”. Essa abordagem considera a violência como um processo que compreende ambiências internas, externas e institucionais.

O Projeto Escola Viva e a violência nas escolas

Ainda que as dimensões características das escolas e relação predominante entre alunos e escola tenham feito parte da pesquisa, para efeito deste artigo a análise dos dados terá como foco a violência e o Projeto *Escola Viva Comunidade Ativa*. Em relação à primeira, serão considerados os aspectos localização das escolas, as principais situações de violência registradas, bem como frequência e gravidade com que ocorrem e a presença da polícia nas escolas. Em relação ao segundo, serão consideradas as principais ações do projeto e a sua assimilação no cotidiano da escola, bem como a participação dos diferentes atores da comunidade escolar.

a) A violência nas escolas pesquisadas

Em relação à condição do bairro onde a escola está situada, no que se refere à violência, nota-se certa discrepância na percepção de professores e alunos no conjunto das escolas pesquisadas. Enquanto professores qualificam o bairro como pouco ou muito violento (dependendo da escola), os alunos, numa situação inversa, o classificam como tranquilo e/ou

pouco violento (tab.1). A explicação pode estar relacionada ao fato de a maioria dos alunos originarem de bairros com alto índice de violência, o que faz com que tendam a achar o ambiente escolar mais tranqüilo, ao contrário dos professores, que muitas vezes moram em bairros de classe média com um tipo de violência mais velada e demonstram certo desconforto e um sentimento de insegurança em ambientes nos quais a violência é mais explícita.

Tabela 1: Percepção de professores e alunos quanto à condição de violência do bairro
Belo Horizonte – 2006

Especificação	Escola							
	Professor				Aluno			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Tranqüilo	43,8	14,6	6,7	-	62,5	37,8	34,9	34,7
Pouco violento	50,0	75,6	33,3	33,3	35,0	50,0	52,3	55,8
Muito violento	6,3	9,8	60,0	66,7	2,9	11,6	12,1	8,5

Fonte: Levantamento de campo, 2006.

Nota: Sinal convencional utilizado: - dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Na percepção dos professores as escolas se caracterizam como um ambiente seguro, com exceção dos professores da escola “D”, que se sentem totalmente inseguros na escola. Já os alunos percebem o ambiente escolar, na sua maioria, pouco seguro (tab.2). Observa-se na escola “C” uma distribuição mais equitativa entre muito e pouco seguro, com tendência para a primeira.

Tabela 2: Percepção de professores e alunos quanto à segurança na escola - Belo Horizonte – 2006

Especificação	Escola							
	Professor (1)				Aluno			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Muito seguro	87,5	58,5	66,7	33,3	33,2	15,2	49,7	15,6
Pouco seguro	57,8	63,4	42,3	62,9
Totalmente inseguro	12,5	36,6	26,7	44,4	8,2	21,4	7,4	21,1

Fonte: Levantamento de campo, 2006.

Nota: Sinal convencional utilizado: - dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

(1) os dados foram agrupados no item muito seguro no caso dos professores que responderam se sentir seguro e no item totalmente inseguro quando a resposta foi não se sente seguro.

No entanto, chama a atenção o fato de os professores se sentirem mais seguros na escola que os alunos, uma vez que classificam os bairros onde as escolas estão localizadas como violentos e apontam muitas ocorrências de violência dentro das unidades. (tab.1 e 2). Esse sentimento de segurança, por parte do professor, pode ter como explicação: primeiro, as escolas adotaram alguns aparatos de segurança como grades nas portas e janelas, cerca elétrica, câmeras e policiamento; segundo, a violência ainda está muito voltada para os alunos (desentendimentos entre alunos, alunos sendo roubados, agressões entre alunos etc.) e não constitui, ainda, uma ameaça para os professores; e terceiro, pelo fato de as ocorrências de violências estarem assumindo certa naturalização no cotidiano escolar.

De acordo com as situações de violência presenciadas por alunos e professores, as escolas “B” e “D” são as que apresentam os maiores índices de ocorrências violentas. (tab.3). Observa-se que todas as situações apresentadas como opção de escolha foram identificadas nas escolas, em maior ou menor proporção, e há certa convergência entre as opiniões de alunos e professores. As situações que mais se destacaram foram: desentendimentos entre

alunos com uma média de 74,5% e 52,3% na percepção de professores e alunos, respectivamente; desentendimentos entre alunos e professores com 44,4% e 52,7%; e agressão física entre alunos com 57,7% e 58,8%.

Tabela 3: Principais situações de violência presenciadas por alunos e professores nas escolas
Belo Horizonte - 2006

Especificação	Escola							
	Professor (%)				Aluno (%)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Alunos armados dentro da escola	-	29,3	6,7	-	14,2	34,0	4,7	22,1
Alunos quebrando janelas, fazendo arruaças ou pichando a escola	25,0	63,4	13,3	33,3	40,9	75,9	16,8	24,7
Desentendimentos de alunos com professores envolvendo ofensas, xingamentos e ameaças	50,0	61,0	53,3	33,3	53,0	57,8	44,3	55,8
Desentendimentos entre alunos envolvendo ofensas, xingamentos e ameaças	68,8	78,0	73,3	50,0	44,8	55,4	54,4	54,5
Desentendimentos de alunos com diretor ou funcionários envolvendo ofensas, xingamentos e ameaças	6,3	26,8	20,0	27,8	28,0	30,6	9,4	15,6
Agressão física entre professores e alunos	-	2,4	-	-	6,9	8,5	4,7	1,7
Agressão física entre alunos	25,0	53,7	80,0	38,9	46,6	59,9	81,1	47,6
Alunos sendo assaltados na escola	-	4,9	6,7	72,2	6,5	18,0	13,4	44,6
Alunos sendo roubados/furtados na escola	25,0	34,1	33,3	77,8	25,0	34,7	38,3	44,6
Alunos consumindo drogas na escola	12,5	31,7	-	38,9	25,9	39,1	6,0	42,4
Pessoas estranhas vendendo drogas na escola	-	12,2	-	22,2	3,0	16,3	1,3	9,5
Nenhuma	-	-	-	5,6	2,6	10,2	-	21,2

Fonte: Levantamento de campo, 2006.

Nota: Sinal convencional utilizado: - dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Nota-se que nas escolas “A” e “C” as micro-violências, ou seja, aquelas relacionadas às incivildades, *bullying* e indisciplinas foram as mais indicadas, enquanto que nas escolas “B” e “D” ainda que esses tipos tenham aparecido, ficou evidente a existência de situações mais diretamente relacionadas à violência concreta como depredações, roubos, agressão física, assaltos e outros.

Ressalta-se que, no conjunto das escolas, ainda que com percentuais menores em relação aos demais, alunos consumindo drogas e portando armas são situações que apresentam percentuais relativamente significativos. O uso de drogas esteve presente nos diferentes depoimentos colhidos e ficou clara a impotência da comunidade escolar em lidar com esta questão. Este é um caso típico de violência potencial originada por fatores externos mas que, sem dúvidas, interfere no cotidiano da escola. No entanto, não há, por parte de nenhuma das unidades escolares pesquisadas, iniciativas para abordar a questão, preventiva ou corretivamente, levando à negação da existência do problema.

As diferentes situações de violência presenciadas nas escolas, tais como incivildades, indisciplinas e *bullying* (entendidos como xingamentos, desrespeito, apelidos, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões), que se dão, muitas vezes, por motivos banais, acabam

por serem assimilados, também com naturalidade, no cotidiano das escolas, sendo considerados próprios da idade, o que sugere a banalização da violência. Ainda que pareça forte associar esse tipo de atitude à violência, não se pode perder de vista que ela sinaliza a ausência do diálogo no espaço da escola e propicia a proliferação de agressão física, que costuma ser precursora de ocorrências graves de violência.

Essas atitudes, quando estendidas aos professores, diretores e demais funcionários, podem significar o questionamento da autoridade na escola, colocando em xeque o papel da instituição escolar, suas normas e práticas. A expectativa social é a de que a escola atue na promoção e difusão de condutas pautadas pelo respeito, pelo diálogo, pela valorização da escuta, configurando-se como um espaço de interações positivas entre os atores que nela convivem. Uma escola na qual alunos e adultos se tratam de maneira ofensiva e agressiva está na contramão dessas expectativas e atua no sentido contrário da aprendizagem para a vida social (UNESCO, 2003, p.133).

A agressão física entre alunos, identificada nas escolas, pode representar um culto à violência advindo, muitas vezes, do ambiente de origem do aluno e que encontra respaldo para se proliferar na escola, uma vez que esta não favorece atitudes de diálogo, colaboração e respeito mútuos. Do ponto de vista do aluno, agredir fisicamente o outro é visto como uma estratégia de conduta: é honroso bater; apanhar é assumir o papel do mais fraco. Ao se identificar com o agressor, o aluno se orienta pelo princípio da masculinidade e do heroísmo que dignifica o forte e, em contrapartida, estigmatiza o fraco, situação que fortalece a reprodução da violência e do silêncio. Na escola, a cultura da violência se sustenta também pela coerção e pela cumplicidade ativa ou passiva de muitos.

A percepção da presença de armas na escola é significativamente maior entre os alunos que entre professores. As armas foram identificadas pelos professores nas escolas “B” (29,3) e “C” (6,7) e em todas as escolas pelos alunos num percentual que varia de 4% a 34%. A disponibilidade de uma arma aumenta o potencial de confrontos e de que as pessoas envolvidas percam o controle, passando a violência extrema. A presença de qualquer tipo de arma na escola sinaliza, não somente violências efetivas e explícitas, mas também cenários que banalizam violências (tab.3).

Roubos e furtos também foram destacados nas escolas pesquisadas e aparecem nos depoimentos como integrados à sua rotina. Em geral, eles dizem respeito a material escolar, dinheiro e celulares e ocorrem, com maior frequência, dentro da sala de aula, em horários que os alunos saem para alguma atividade ou para o intervalo. A utilização de trancas nas salas, grades nas janelas, vigias e castigos são os instrumentos utilizados para combatê-los. Em geral, tais atitudes não são tratadas como violação dos princípios éticos. Aliás, é pouco frequente, nos discursos, a preocupação com a formação ética dos alunos que cometem pequenos furtos.

A depredação é uma forma de violência contra o patrimônio público e se manifesta por meio de atos de pichação, depredação de muros, janelas e paredes e destruição de equipamentos, atitudes que sinalizam a ausência de um sentimento de compartilhamento daquilo que é coletivo. Medrado (1998) afirma que ao se proteger com muros, grades, e outros mecanismos de segurança, a escola provoca, no outro, o entendimento de que está se protegendo da comunidade que a frequenta, o que suscita a necessidade de agredi-la. A literatura tem ressaltado que o vandalismo está associado a administrações escolares autoritárias, indiferentes ou omissas; a uma comunidade escolar que não é receptiva aos alunos; e à alta rotatividade do corpo docente. Dentre essas, o que parece explicar o vandalismo na escola “B” é a omissão, uma vez que alunos afirmam ter boa relação com

professores e direção, não há alta rotatividade do corpo docente e os depoimentos apontam para uma gestão democrática. A omissão é percebida na negação do problema ou fazendo-se “vista grossa”.

Apesar de se verificar que diferentes situações de violência ocorrem em alguma proporção nas escolas, os dados mostram que, em menor frequência e gravidade, na opinião dos alunos, se comparado há um ano atrás. Para os professores, entretanto, a violência tem apresentado tendência ao crescimento nas escolas “B” e “D” e uma tendência de queda para as escolas “A” e “C”.

Uma das estratégias adotadas pelas escolas para solucionar problemas de segurança e violência tem sido recorrer à polícia. Existe um senso comum de que a polícia é necessária e garante a segurança, tanto que diretores, professores e funcionários entendem como positiva a presença e atuação da polícia porque inibe, impõe respeito e mantém a normalidade. No entanto, a literatura tem questionado a eficácia dessa alternativa, uma vez que, no mínimo, tal procedimento pode gerar certas ambigüidades: primeira, se a violência na escola é um caso de polícia ou de educação; segunda, cria certa confusão quanto à hierarquia e autoridade na escola desqualificando a autoridade de professores, diretores e demais funcionários. “A administração escolar se torna mais complexa, uma vez que não fica evidente quem detém o controle sobre a escola e esse vácuo de poder pode criar a impressão de que os alunos, aparentemente, assumiram esse controle” (DEVINE, 2002). O espaço escolar deve ser protegido e regido por regras próprias e o policial, uma vez dentro da escola, deve se restringir ao papel que lhe é peculiar: vigilância e segurança.

Os dados mostram que, na percepção do aluno, o fato de ter polícia na escola não significa, necessariamente, maior segurança, já que a maioria avalia o ambiente escolar como pouco seguro. O inverso acontece em relação aos professores, que consideram o ambiente da escola mais seguro.

b) O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa

A maioria dos professores afirma que a finalidade do projeto é reduzir a violência (60% ou mais), seguida da melhoria da qualidade do ensino, o que demonstra que o grande desafio do projeto é o de tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social.

Em relação à participação nas atividades relacionadas ao Projeto, os índices revelam que mais de 50% dos professores não participam das atividades, superando os 75,0% nas escolas “B” e “C”. Chama a atenção o fato de a escola “C” ter uma participação inexpressiva dos professores, uma vez que foi uma das cinco escolas precursoras do projeto

Essa baixa participação dos professores está relacionada à múltipla jornada de trabalho em mais de uma escola, como é o caso da equipe entrevistada da escola “C”, ou a mais de um turno com várias turmas, como é o caso da Escola “B”. A dedicação a atividades extra-classe, ou mesmo para reuniões de trabalho que tratem da integração das atividades de ensino, específicas de sala de aula, com as do Projeto, torna-se muito onerosa para um professor que já traz na sua bagagem a falta de incentivo salarial e de aperfeiçoamento profissional para o alargamento do seu escopo de atuação. Além disso, a fragmentação de horários dificulta até mesmo a convivência cotidiana dos diferentes professores. Neste contexto, a coordenação pedagógica também esbarra em limitações difíceis de serem ultrapassadas e torna-se compreensível a tendência de resistir a propostas de mudança por parte dos profissionais e a sua baixa participação, no conjunto das escolas. A participação nas atividades do Projeto

implica alterações de rotina e concepções diferentes, às vezes conflitantes, do que deveria ser o processo pedagógico mais amplo. Daí que a implementação do Projeto nas escolas tenha ocorrido a partir de uma estruturação própria, à parte das outras atividades escolares, com baixa integração com a sala de aula.

A administração local da escola “B”, por exemplo, reconhece que parte das resistências dos professores em adotar as práticas inovadoras, decorre de certa insegurança e de desconhecimento para enfrentar questões de violência e ou agressividade do dia-a-dia da escola e da sala de aula.

É significativo o percentual de alunos que responderam que nunca participam de atividades fora do horário de aula, com um índice médio de 74,1%. Apenas 21,8 %, deles, em média, registraram a participação em alguma das atividades oferecidas. A fraca participação de alunos assemelha-se às informações obtidas junto aos professores e revelam certo desinteresse, de ambas as partes, pelas atividades extra-classe oferecidas.

Procurou-se também identificar quem participa das atividades oferecidas nos finais de semana. Nota-se que os freqüentadores dessas atividades são, na opinião dos alunos, os próprios alunos e na opinião da maioria dos professores, a comunidade local. No entanto, essa participação é ainda muito limitada, não ultrapassando 30,8%, (entre os que participam sempre e os que participam de vez em quando), índice muito baixo se comparado à média de 49,9 % dos que nunca participam. Mostrou-se altamente significativo o percentual de familiares que nunca participam das atividades – 68,1 % em média.

As razões para a baixa participação do aluno nas atividades oferecidas pelas escolas nos finais de semana se restringiram a duas principais: ter outras atividades e não gostar das atividades oferecidas. Quanto à contribuição que tais atividades podem oferecer para a comunidade, os professores enfatizaram a promoção da socialização e a aproximação das famílias à escola. A redução da violência aparece como uma contribuição muito pequena no conjunto das escolas.

Além das atividades de tempo integral e a abertura da escola para a comunidade nos finais de semana, o Projeto se inicia nas escolas, com a elaboração do PDPI. Observa-se que o processo de elaboração do PDPI foi similar em todas as escolas da amostra, que cumpriram o propósito de elaborar um documento de forma coletiva e com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar procurando atender às exigências da SEE/MG. Apesar disso, o documento não é conhecido entre os profissionais das escolas e a sua implementação tem contemplado aspectos relacionados à infra-estrutura e à reforma, que dependem mais da participação da Secretaria e menos dos aspectos internos/pedagógicos afetos à equipe da escola. Ressalta-se o pouco comprometimento das equipes com as metas do plano e a perda da oportunidade de fazer desse processo um momento de reflexão sobre a prática escolar e de introdução de mudanças.

Considerações finais

O conceito de violência adotado neste trabalho, a considera uma construção social que se dá em meio a processos e interações entre sujeitos num dado espaço institucional que é a escola. Embora essa abordagem permita considerar fatores internos e externos, foram considerados, para os objetivos do trabalho realizado, o ambiente interno e as relações que na escola se estabelecem.

É sabido que a violência escolar combina elementos internos e uma série de condicionantes externos próprios dos diferentes ambientes e esferas das quais o indivíduo participa. Nesse sentido, é um fenômeno dinâmico que se interrelaciona com questões sociais,

culturais e psicológicas inerentes à vida cotidiana desse indivíduo. Associar a violência a causas externas como, por exemplo, decorrente de uma sociedade violenta, leva a comunidade escolar a banalizar e considerar natural a presença de atos violentos ocorridos no interior das escolas, assumindo sua impotência para enfrentá-los.

Em relação à violência interna nota-se, nas escolas estudadas, que os atos identificados vão desde brigas e desentendimentos entre alunos até atos mais graves como agressões físicas, presença de armas e ameaças de morte. Reduzir a violência a atos mais graves e naturalizar atitudes como xingamentos e ameaças pode não só fomentar o aparecimento de atitudes mais graves, posteriormente, como caracterizar a perda de uma oportunidade para se desenvolver um processo educativo. A violência interna, possivelmente, é consequência de um conjunto de fatores externos, que tenderá a aumentar caso não encontre na escola mecanismos que consigam neutralizar os seus efeitos. Uma das possibilidades seria a implementação de projetos de cunho socioeducativos em escolas situadas em contextos de alta vulnerabilidade. O projeto *Escola Viva Comunidade Ativa*, aqui focalizado, é uma tentativa nesse sentido. No entanto, nota-se que as escolas não o associam a um instrumento de combate à violência no seu interior, não sendo considerado como um “projeto da escola”.

De fato, trata-se de uma iniciativa que tem reconhecidamente sido valorizada pelo que tem proporcionado em termos de renovação da estrutura física e de equipamentos pedagógicos, mas que não tem agregado equipes e nem induzido mudanças no cenário escolar. As atividades nele previstas, em geral, têm sido desenvolvidas sem um adequado planejamento não atraindo a participação de alunos, familiares e comunidade. Não se verifica na percepção dos atores entrevistados o reconhecimento de ganhos que o projeto traz para a escola ou para a comunidade, salvo naquilo que se refere à reforma física e equipamentos. As duas escolas (“C” e “D”) que ressaltam a melhora do ambiente escolar (redução da violência, relações melhores, aprendizado e outros) decorrente da abertura da escola para a comunidade não atribuem esse mérito ao projeto alegando que essa atividade é bem anterior a ele.

Cabe destacar que as duas atividades propostas pelo projeto – *Aluno de Tempo Integral e Abrindo Espaços* – são atividades que a literatura tem apontado como importantes e efetivas no combate à violência nas escolas. A primeira porque, teoricamente, tira o aluno da ociosidade e lhe oferece possibilidades de lazer e aprendizagem a partir de oficinas, excursões e outras. A segunda, porque traz a comunidade para dentro escola estabelecendo certa cumplicidade e promovendo a integração entre ambas.

Este tipo de ação, por sua vez, exige mudanças nas dimensões administrativas, pedagógicas e de gestão da escola, bem como a necessidade de compartilhamento da visão que se tem sobre os seus problemas e engajamento na busca de alternativas para solucioná-los.

É possível afirmar que as dimensões violência, escola e projeto se entrelaçam. A violência externa condiciona comportamentos que são reproduzidos na escola e que acabam por serem reforçados quando a escola atua de forma repressiva, autoritária, com proposta pedagógica pouco inovadora que não considera a necessidade e a cultura do alunado e não atua de forma preventiva. A violência identificada na escola, por sua vez, gera a necessidade de um projeto de intervenção com uma roupagem nova que fuja do formato a que as escolas estão acostumadas. Por exigir atitudes mais inovadoras, essas intervenções dificilmente encontrarão ressonância junto a gestões mais tradicionais, justamente porque exigem mudanças de comportamento principalmente no plano pedagógico, da gestão e do envolvimento da comunidade escolar.

O planejamento pedagógico de uma escola, considerado um importante fator na construção de um novo modelo de ensino, deve levar em consideração os interesses e as

necessidades dos alunos e ser elaborado com base na realidade local e com a participação da comunidade que compõe a sua clientela. No entanto, resultados de avaliações realizadas por estudiosos da área mostram que esse instrumento de planejamento ainda é incipiente e que as escolas situadas em regiões de risco, em geral, não dispõem de pessoal técnico suficientemente capacitado para sistematizar as propostas e transformá-las em um plano coerente de ação.

O *Projeto Escola Viva Comunidade Ativa*, é um exemplo de política pública com foco adequado para os fins que se propõe – revitalizar o espaço escolar tornando-o novamente um ambiente de referência para os alunos, com vistas à redução da violência e uma melhora no desempenho desses alunos. Ao ser implementado num contexto de funcionários e professores desmotivados, descrentes quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos, com restrições de tempo e recursos financeiros e com infra-estrutura limitada e inadequada, além de pouca predisposição à inovação, acaba por atingir resultados marginais. Ou seja, promove melhorias em face do objetivo proposto por meio das atividades oferecidas, mas cujo alcance é limitado em relação aos impactos desejados sobre o processo educativo – quanto aos aspectos de ensino-aprendizagem, formação sócio-cultural e para a cidadania – que é o que traduz a missão da escola em qualquer contexto social.

Referências

ABRAMOWAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M. *et al.* “ganguês, galeras e chegados e rappers”. **Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília- DF**. São Paulo: Ed. UNESCO. Fundação Ayrton Senna, Secretaria de Turismo do Distrito Federal, 1998.

DEVINE, JOHN. **A Mercantilização da Violência Escolar**. Brasília: Unesco, 2002. p. 207-223. BBE.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, p.103-123, 1992.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, pp.101-108.

GUIMARÃES, Áurea M. Escola: espaço de violência e indisciplina. [199-] www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima (acesso em 17/4/2006).

INSTITUTO LATINOAMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DE DELINQUENTE (ILANUD). Violência nas escolas. **Revista do ILANUD**, n.16, 2000.

KUNTZ, Lúcia Iglesias. Zero de conduta. **O Correio da Unesco**. V.28, n.3, pp.14-16, mar. 2000.

LATERMAN, Ilana. **Incivilidade e autoridade no meio escolar**. S.d. (Sociologia da Educação GT 14).

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MEDRADO, Hélio Iveson Passos. Formas contemporâneas de negociação com a depredação. **Cadernos Cedes**, ano 19, n.47, dez., 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Escola Viva Comunidade Ativa**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

NOGUEIRA, Rosana M. C. Del Picchia de Araújo. A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.37, 2005, p.93-102.

PÉREZ, Valentin Marínez-Otero. Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.38, 2005, pp.33-52.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, pp.58-75, jul.1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan./jun. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Centro de Estudos de Criminalidade e segurança pública – CRISP. **Perdas sociais causadas pela violência**. S.d. (documento retirado do site www.crisp.ufmg.br em nov. de 2004).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO/Brasil**, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ⁱ “O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) é um dos instrumentos de gestão urbana da Prefeitura de Belo Horizonte que busca dimensionar, a partir de indicadores georreferenciados em 81 unidades espaciais intramunicipais, a qualidade de vida em cada lugar da cidade. Este índice, que permite uma comparação entre as diferentes condições de vida em Belo Horizonte, está composto por indicadores elaborados com informações populacionais ou, quando isto não foi possível, com informações domiciliares e permite identificar as regiões da cidade onde vive a população mais vulnerável à exclusão social (exclusão espacial, insuficiência de renda e questões de ordem política, social e cultural). O valor final do IVS varia entre zero e um e como este expressa um atributo negativo - a vulnerabilidade social de uma população - quanto maior seu valor, pior a situação da população naquela UP, ou seja, mais vulnerável à exclusão social” (Anuário Estatístico de Belo Horizonte, 2000).