

REVERTENDO VIOLÊNCIAS, SEMEANDO FUTUROS



AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA
ABRINDO ESPAÇOS NO RIO DE JANEIRO E EM PERNAMBUCO

Julio Jacobo Waiselfisz
Maria Maciel

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

REVERTENDO VIOLÊNCIAS, SEMEANDO FUTUROS



AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA
ABRINDO ESPAÇOS NO RIO DE JANEIRO E EM PERNAMBUCO

Julio Jacobo Waiselfisz
Maria Maciel



Edições UNESCO **Brasil**

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfisz
Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch Noleto

Revisão: Sueli Teixeira Mello
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite
Diagramação: Paulo Selveira
Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2003

Waiselfisz, Julio Jacobo

Revertendo violências, semeando futuros: avaliação
de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro
e em Pernambuco / Julio Jacobo Waiselfisz e Maria Maciel.
– Brasília : UNESCO, 2003.

124 p.

ISBN: 85-87853-66-X

1. Problemas Sociais 2. Juventude-Brasil 3. Violência-Brasil
4. Educação - Brasil I. Maciel, Maria II. UNESCO III. Título

CDD 361.1



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

SUMÁRIO

Apresentação	07
Abstract	09
Introdução	11
1. Notas Conceituais	15
1.1. Conceitos e tipos de violências.....	15
1.2. Fatores internos e externos ao sistema escolar.....	19
1.3. Enfoques analíticos	23
1.4. Custos da violência	26
2. O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz.....	31
2.1. O Programa Escolas de Paz no Rio de Janeiro	33
2.2. O Programa Escola Aberta em Pernambuco.....	35
3. Notas Metodológicas	39
3.1. O modelo utilizado.....	39
3.2. A amostra do Rio de Janeiro	40
3.3. A amostra de Pernambuco	41
3.4. O questionário e sua aplicação.....	42

4.	O Ambiente Escolar.....	45
4.1.	Fatores de risco no Rio de Janeiro.....	47
4.2.	Fatores de risco em Pernambuco.....	55
4.3.	Visão conjunta dos fatores de risco	62
5.	Incidentes Violentos nas Escolas	65
5.1.	Os incidentes no Rio de Janeiro.....	68
5.2.	Os incidentes em Pernambuco.....	72
5.3.	A subnotificação	77
6.	Melhoria da Situação: a Visão dos Gestores Escolares	79
7.	Considerações Finais	103
	Referências Bibliográficas	109
	Lista de Tabelas	115
	Lista de Gráficos	119
	Lista de Quadros.....	121
	Notas sobre os autores.....	123

APRESENTAÇÃO

A arte imita a vida e, às vezes, deixa lições. É o caso do filme *Traffic* um *thriller* contemporâneo, ganhador de quatro *Oscar* e que tem como foco principal o tráfico de drogas. O filme evoca os altos riscos do negócio, por meio de uma série de histórias entrelaçadas. Entre elas, a do policial mexicano Javier Rodriguez, interpretado pelo ator porto-riquenho Benício Del Toro, que trabalha na fronteira com os EUA no combate ao tráfico. Apesar do baixo salário e de estar quase sufocado pela corrupção que o cerca, Javier resiste às tentações de dinheiro e poder. O bom policial enxerga mais longe. Ele se preocupa com a juventude, exposta a essa espiral de violência e a imagina ocupando o tempo livre com a prática de esportes. O filme termina mostrando o policial Rodriguez realizando seu sonho, assistindo a uma partida de beisebol entre os jovens da sua comunidade.

A vida imita a arte. Desde 1997, a UNESCO Brasil desenvolve e publica pesquisas na linha temática de Juventude, Violência, Cultura e Cidadania. No conjunto desses estudos, alguns fatos ficaram evidentes: as vítimas da violência são jovens, na faixa de 15 a 24 anos, que morrem com maior frequência durante os finais de semana, o que mostra a necessidade de mecanismos de intervenção para ocupar o tempo de ócio entre os jovens brasileiros.

Em 2000, Ano Internacional da Cultura de Paz, a UNESCO convocou duas Unidades Federadas, Rio de Janeiro e Pernambuco, com as quais mantém estreitos vínculos de cooperação, para desenvolver atividades e políticas que possibilitem diminuir os elevados índices de violência detectados nas diversas pesquisas realizadas. Assim nasceu o "Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz", que propõe a abertura de espaços públicos, sobretudo das unidades escolares, de modo a oferecer alternativas de esporte, cultura e lazer aos jovens, como um contraponto à violência.

Transcorridos dois anos, desde a sua implantação nestes dois estados, julgou-se oportuno realizar uma avaliação de impacto do Programa. Assim sendo, o livro *Revertendo Violências, Semeando Futuros* sintetiza os resultados dessa avaliação - faz um mapeamento,

acompanhado de sucinta abordagem teórica sobre a violência, sem desconhecer que ela é um desdobramento de uma crise estrutural ampla na sociedade. Os autores, com rigor metodológico, procuraram analisar e entender o fenômeno da violência nas escolas do Rio de Janeiro e de Pernambuco, revelando aspectos e dimensões importantes que, certamente, serão valiosas para as políticas públicas de combate às violências.

Ademais, os resultados desse Programa, no Rio e em Pernambuco, mostram-se promissores, pois indicam o potencial da escola, da comunidade e dos próprios jovens para transformar o ambiente em que vivem. Talvez não opere milagres, mas, certamente, o Programa está contribuindo para a construção de uma sociedade mais integrada e, portanto, menos vulnerável à violência e à insegurança.

Por último, convém lembrar que o impacto positivo do "Programa Abrindo Espaços" – como bem nos descreve o presente livro – não se limita, somente, aos finais de semana, como mostram os indicadores de violência que retratam o período após a implementação do projeto. Ao contrário, as escolas abertas aos finais de semana vêm dando provas consistentes de que a redução da violência é possível também de segunda à sexta-feira, como nos demonstram outros estudos recentes da UNESCO que focalizam os relatos de professores de escolas envolvidas no Programa. É com base nesta combinação palpável de esperança e progresso que a UNESCO buscará pautar sua política para a juventude.

Jorge Werthein
Representante da UNESCO no Brasil

ABSTRACT

This book presents an evaluation of the impact of the Making Room Program, which has been implemented by UNESCO in Brazil since August 2000. The evaluation comprehends 208 schools from 11 cities in the State Rio de Janeiro as well as 240 learning units in 14 municipalities from the State of Pernambuco. Samples include institutions that participate in the Making Room Program and some schools that have not joined the programme yet. The methodology that was chosen focuses on quick evaluation techniques, conducted through questionnaires to school managers that work in the selected schools.

Information collected in each of the 448 institutions allowed us to draw a partial picture of violence in these schools. The evaluation displays indicators on the gravity of risks faced within the school environment in public institutions of primary and secondary education. It also focuses on issues related to the internal school environment as well as factors that take place outside of school. The lack of standards in the school setting and the forms of criminality in the school surrounding areas are also addressed.

This analysis suggests that the Making Room Programme should be implemented in States and Municipalities that are concerned with the several varieties of violence involving youth. It also proposes a deepening of the Programme where it is already being implemented. These recommendations are based on two evidences: firstly, that the Programme has effectively diminished levels of violence in areas where it was implemented; secondly, that its implementation involves very low costs.

INTRODUÇÃO

Recentes acontecimentos, em diversos locais do País, envolvendo diretamente jovens e adolescentes em atos de extrema violência e criminalidade, têm despertado a atenção e a preocupação não só dos que fazem a opinião pública, mas também de autoridades e outros setores variados da sociedade. Com a crescente divulgação de estudos e informações sobre o aumento da violência envolvendo nossos jovens, cresce também a percepção da necessidade de enfrentar o problema com políticas que possam ir além da repressão e da punição dos supostos culpados.

Pesquisas realizadas pela UNESCO com jovens de diversas cidades do Brasil (Brasília, Fortaleza, Curitiba, Rio de Janeiro) permitiram verificar que, aproximadamente, 60% dos jovens na faixa de 14 a 19 anos de idade foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares, nos últimos anos.

Em outro estudo, finalizado em 2002¹, também é verificada a escalada de violência que vitima nossa juventude: a taxa de mortalidade, na faixa etária de 15 a 24 anos por causas violentas, duplicou nas duas últimas décadas. No contexto internacional, índices de homicídios entre jovens são extremamente elevados. Outras informações são ainda mais preocupantes: no plano nacional, 40% das mortes entre jovens devem-se a homicídios. Nas capitais do País, essa proporção se eleva para 47%.

¹ WAISELFISZ, J. Mapa da Violência III: Os Jovens do Brasil. Brasília, UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Min. da Justiça, 2002.

A incidência crescente de violência, que torna nossos jovens ao mesmo tempo vítimas e algozes, exige do conjunto da sociedade uma análise mais aprofundada e atitudes mais objetivas e responsáveis no combate ao fenômeno, se quisermos realmente conter suas manifestações. Sobretudo entre os jovens, a violência também encontra ressonância na apatia, na falta de projeto de futuro, na ausência de perspectivas, na quebra dos valores de tolerância e solidariedade, aspectos que fazem parte da crise de significações de nossa modernidade. Essa crise leva, não raro, a uma situação de asfixia, onde jovens não vêem saída para solucionar problemas, nem mecanismos de articulação (movimentos políticos, sociais ou culturais) que funcionem como integradores. Os impasses impostos à sociedade geram diversas formas de culto à violência como alternativa de combate aos problemas imediatos e, rapidamente, surge a violência gratuita.

Com base em diversos estudos e discussões sobre o tema da juventude, realizados dentro do marco que representou o ano 2000 — Ano Internacional da Cultura de Paz —, a UNESCO conclamou duas Unidades Federadas, Rio de Janeiro e Pernambuco, com as quais mantém estreitos vínculos de cooperação, para desenvolver atividades e políticas que possibilitem diminuir os elevados níveis de violência detectados nesses estados. Assim nasceu, em meados de 2000, o Programa Abrindo Espaços que, de forma extremamente simples, propõe a abertura de diversos espaços, notadamente os das unidades escolares, para oferecer alternativas de esporte, cultura e lazer aos jovens, principais atores e vítimas da nossa atual espiral de violência. Transcorridos dois anos, desde sua implementação no Rio de Janeiro e em Pernambuco, julgou-se oportuno e necessário realizar uma avaliação objetiva do impacto do Programa na redução da violência, tanto na escola como no seu entorno.

Para isso, procurou-se utilizar um modelo de avaliação que possibilitasse, ao mesmo tempo, oferecer respostas rápidas e apresentar solidez metodológica no mapeamento da incidência das diversas manifestações de violências. Foram consideradas situações intra e extra-escolares indutoras de violência e pesquisada a percepção dos gestores escolares sobre a melhoria ou agravamento dessas manifestações.

Para sistematizar o relato dos resultados da avaliação, a exposição foi organizada em 7 capítulos.

No primeiro — *Notas Conceituais* —, são apresentados, de forma sucinta, os conceitos centrais utilizados na avaliação; a bibliografia, nacional e internacional, sobre o tema da violência nas escolas; os fatores de risco de violência e enfoques analíticos existentes. Fechando esse capítulo, um conjunto de observações sobre os custos sociais e econômicos da violência.

No segundo capítulo — *O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz* —, é realizada uma sintética descrição do Programa, especificando sua atuação no Rio de Janeiro e em Pernambuco.

Os modelos de análise, o esquema amostral aplicado e os instrumentos utilizados são detalhados no terceiro capítulo — *Notas Metodológicas*.

No quarto capítulo — *Fatores de Risco: O Ambiente Escolar* —, inicia-se a exposição de resultados propriamente ditos, relatando a incidência de diversos fatores associados à violência nas instituições públicas de ensinos fundamental e médio.

O quinto capítulo sistematiza as ocorrências de *Incidentes Violentos nas Escolas*, no primeiro semestre de 2002, diferenciando as escolas que participam do Programa das que não participam.

O sexto capítulo — *Melhoria da Situação: a Visão dos Gestores Escolares* — expõe a percepção dos diretores sobre a melhoria ou agravamento de diversas situações de violência nas unidades escolares.

Conclusões e Recomendações que emergiram da avaliação realizada são apresentadas no sétimo capítulo.

I. NOTAS CONCEITUAIS

Aborda-se, a seguir, a literatura acerca da violência, principalmente a que gira em torno de nossas escolas, privilegiando quatro aspectos sobre os quais, indubitavelmente, se apóiam autores que se dedicam à temática. O debate na literatura será explicitado a partir de conceitos sobre violência, suas principais formas de manifestações (tipos), variáveis internas e externas ao sistema escolar que provocam e/ou influenciam o aumento de violências e os enfoques analíticos adotados nesses estudos. Nesse percurso, será utilizada não apenas a literatura nacional sobre o assunto, mas, também, em menor escala, a produção internacional. A abordagem teórica será finalizada com uma síntese dos custos sociais e econômicos da violência para o Brasil.

1.1. CONCEITOS E TIPOS DE VIOLÊNCIAS

Conceituar violência não parece tarefa muito simples. Além de sua amplitude, complexidade e ambigüidades, duas questões tornam ainda mais difícil sua conceituação. A primeira delas diz respeito ao fato de que o termo violência se apresenta como um significante cujos significados são histórica e culturalmente construídos. Tal como acontece com outros termos (beleza, poder), dependendo do momento

histórico ou contexto social, significados diferentes lhe são atribuídos.

A segunda questão está associada ao fato de que o mesmo termo pode ser referido a situações marcadamente diversificadas, cada uma respondendo a determinações legais, modos de produção, explicações e efeitos diferentes. É freqüente encontrar, tanto na literatura quanto nas páginas de notícias, referências que permitem focalizar, diferencialmente, o fenômeno. Violência doméstica, juvenil, bélica, contra a mulher, contra a criança, religiosa, simbólica, racial, física, criminal, etc. são outros tantos delimitadores que nos falam de âmbitos e situações diversas que, sob o termo genérico, escondem realidades que geram modos de manifestação e de entendimento da violência bem diferentes.

Mas, apesar dessas ambigüidades e complexidades, não se pode negar que existe um forte núcleo central atrelado, de uma ou outra forma, à noção de agressão física ou moral que pode causar danos ou sofrimento a pessoas ou a grupos. A partir do reconhecimento desse núcleo central, o conceito de violência, em alguns autores, tem adquirido tal amplitude que chega a ser difícil distinguir concretamente o marco referencial do conceito.

Na literatura brasileira sobre o tema da violência, é comum se associar o termo violência ao já proposto por Costa em *Violência e Psicanálise: (...) o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos (...)* Na violência, a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição². Outros estudos adotam o conceito de Michaud, o qual afirma que (...) há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua

² COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

*integridade moral, em sua posses, ou em suas participações simbólicas e culturais*³.

Diferentes olhares sobre as violências e suas variadas manifestações já receberam, em pesquisas realizadas pela UNESCO, definições aproximadas às anteriores. A violência pode ser considerada como parte da própria condição humana, manifestando-se de acordo com arranjos societários de onde emergem. Mesmo considerando dificuldades em nomear o que seria violência, (...) *alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo social pertencente a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia*⁴. Em pesquisa mais recente, o conceito abrange diversas formas de manifestação: (...) *primeiramente a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo — abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de "acidentes", além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional*⁵.

Ainda nesta última pesquisa citada, considerando a literatura internacional sobre o tema da violência nas escolas, fica evidente que há uma variabilidade de sentidos adotados para conceituar esse campo específico. Debarbieux⁶ chama a atenção para a existência de análises que enfocam violência por parte de professores contra alunos, exercida através de

³ MICHAUD, Yves. A violência. São Paulo: Ática, 1989, p. 14.

⁴ WASELFISZ, Jacobo. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. Brasília: UNESCO, 1998, p. 145.

⁵ ABRAMOVAY, Miriam et alii. 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, p. 94.

⁶ DEBARBIEUX, Eric (Coord.) La violence à l'école: approches européennes. Institut National de Recherche Pédagogique. In: Revue Française de Pédagogie, n.123, avr./juin., 1998 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 67 e 70.

castigos e punições. Estudos sobre violência escolar, segundo este autor, devem considerar três componentes: 1) os crimes e delitos; 2) as incivildades e 3) o sentimento de insegurança — este último resultante dos dois primeiros componentes. Chenais⁷ apresenta três concepções de violência que abrangem a violência física (que também inclui a violência sexual), a econômica (que se refere a danos causados ao patrimônio, à propriedade) e a moral ou simbólica (que focaliza a idéia de autoridade). Para este autor, só a primeira concepção pode ser considerada etimologicamente correta, encontrando amparo nos códigos penais. Charlot⁸ também procura classificar as violências na escola, considerando não só agressões físicas a indivíduos, ou sob a forma de vandalismos, como também as chamadas incivildades em forma de ofensas e humilhações, palavras grosseiras, etc. Destaca ainda este autor o que chama de violência simbólica ou institucional, que pode ser observada através de um ensino desestimulante para o aluno, com matérias e conteúdos desinteressantes. Do lado dos professores, o desencanto com o desinteresse dos alunos e insatisfação profissional. O conceito de violência escolar, segundo Dupâquier⁹, pode incluir violência contra bens individuais e propriedade coletiva, as violências verbais ou morais e as violências físicas. De acordo com Hayden e Blaya¹⁰, vários estudos focalizam desinteresse pela escola e pela aprendizagem, comportamentos anti-sociais e os conflitos

⁷CHENAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 68-69.

⁸CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords.). *Violences à l'école _ état de Savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997 apud ABRAMOVAY, 2002, p.69.

⁹DUPÂQUIER, Jaques. *La violence au milieu scolaire*. In: *Educación et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999 apud ABRAMOVAY, 2002, p.70.

¹⁰HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. *Violence et comportements agressifs dans les écoles Anglaises*. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. *La violence au milieu scolaire-3-dix aproches en Europe*. Paris: ESE, 2001, p. 43-70 apud ABRAMOVAY, 2002, p.71.

entre alunos denominados de *bullying* — espécie de abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender¹¹.

No Brasil, no que se refere aos tipos de violência, as abordagens são mais ou menos uniformes. Trabalhos como os de Candau, Lucinda e Nascimento¹², Codo e Menezes-Vasquez¹³, Fukui¹⁴, Guimarães¹⁵, Minayo *et alii*¹⁶, Nascimento¹⁷, Sposito¹⁸ especificam variadas manifestações de violência na escola, que podem ser conjugadas em dois grupos de agressões: as dirigidas ao patrimônio público (ao prédio escolar) e as que têm como alvo as pessoas (alunos, professores, diretores, funcionários...).

1.2. FATORES INTERNOS E EXTERNOS AO SISTEMA ESCOLAR

Justificativas para surgimento e proliferação das diversas manifestações de violência nas escolas aparecem atreladas tanto a fatores internos quanto externos às unidades escolares.

Na categoria dos **fatores externos**, as causas socioe-

¹¹DAY, Nancy. *Violence in Schools. Learning in fear*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996, p.44-45 apud ABRAMOVAY et alii, 2002, p. 71.

¹²CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 28-33.

¹³CODO, Wanderley; Menezes-Vasques, Iône. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade do ensino*. Brasília: CNTE, 2001, mimeo.

¹⁴FUKUI, Lia. *Segurança nas escolas*. In: ZALUAR, Alba (org.). *Violência e educação*. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p. 103-124. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

¹⁵GUIMARÃES, Áurea Maria. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas (SP): Autores Associados, 1996, p. 147.

¹⁶MINAYO, Maria Cecília de Souza et alii. *Fala galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 120.

¹⁷NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. *Violência e escola: o que pensam os professores*. In: CANDAU, Vera Maria; SACAIVINO, Susana. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 144-157.

¹⁸SPOSITO, Marília Pontes. *Violencia colectiva, jóvenes y educación*. Revista Mexicana de Sociologia, México, mar. 1994, p. 116.

conômicas parecem preponderantes. É comum se condicionar, de certa forma, a violência na escola a um agravamento da crise e da exclusão sociais, as quais são sentidas mais intensamente nas classes baixas que estudam na escola pública¹⁹. A própria violência da sociedade, o rápido crescimento do tempo livre e a falta de perspectivas de futuro para a maioria dos jovens brasileiros são considerados agravantes da violência nas escolas²⁰. Considera-se que os jovens (em galeras) procuram se contrapor ao vazio de referentes que recortam o cotidiano das grandes cidades e reagem a um mundo de sociabilidade que entra em colapso²¹. De uma forma mais geral, a violência acontece porque os jovens se sentem excluídos, socialmente inúteis²².

Justificativas para violência nas escolas poderiam ser encontradas na existência de traficantes nas redondezas da escola, contribuindo para o aumento de alunos drogados e para o tráfico de drogas nos estabelecimentos de ensino²³. A desestrutura familiar²⁴ e a influência da mídia²⁵ — que mostra programas e filmes com violência²⁶ e exagera na exposição de notícias sobre crime — também são consideradas elementos propiciadores da violência entre jovens. Como disse Madeira: *A literatura, sobretudo a internacional, está farta de exemplos de*

¹⁹ CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, *op. cit.*, p.30.; NASCIMENTO in CANDAU e SACAVINO, *op. cit.*, p.143.

²⁰ MADEIRA, Felícia Reicher. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação SEADE, n.4, v.13, 1999, p. 53.

²¹ DIÓGENES, Glória. Juventude, cultura e violência: a escola em questão. In: Anais do Seminário Escola, sim! Violência não! Recife, Secretaria de Educação e Esportes, ago./set., 1998, p. 44.

²² WASELFISZ, Jacobo, 1998, *op. cit.*, p. 148.

²³ SEFFRIN, Carmencita de A. C. Violência não se ensina na escola. Diálogo – Revista de Ensino Religioso, São Paulo, n. II, ano II, out. 1997, p. 24.

²⁴ SILVA, Aida M^a Monteiro. A violência na escola: a percepção dos alunos e professores (Relatório de Pesquisa). São Paulo, 1995, mimeo, p.5. NASCIMENTO in CANDAU e SACAVINO, *op. cit.*, p. 154.

²⁵ MINAYO et alii., *op. cit.*, 122.

²⁶ SILVA, 1995, *op. cit.* p. 11.

*situações que mostram que atos de criminalidade praticados por adolescentes e muito veiculados pela mídia são especialmente propícios para gerar representações sociais que criam ou fortalecem um clima de pânico social.*²⁷

Considera-se ainda que, no período que se estende de 1992 a 1996, houve um crescimento em torno de 12% no segmento de jovens entre 15 e 19 anos, provocando um alargamento na faixa de adolescentes. *O Brasil inaugura o novo milênio com a maior população de jovens que já teve e provavelmente jamais terá.*²⁸ O problema da violência juvenil se agrava quando se admite, no contexto assinalado, que a escola pública (...) *está longe de cumprir as aspirações dos jovens, seja como espaço de pertencimento, seja como via de acesso às melhores posições no mercado de trabalho*²⁹. Peralva chama a atenção para a emergência de uma nova ordem, centrada no indivíduo, com fortes críticas às convenções sociais, as quais, cada vez mais, cedem espaços a mecanismos de regulações das relações interindividuais pautadas em definições auto-referenciais. Há, segundo a autora, um descompasso entre uma ordem sociocentrada (que envelheceu) e outra centrada no indivíduo³⁰. Em outras palavras: *A sociedade, hoje, é marcada por uma "anorexia moral", que se reflete no descompromisso causado pelo sentimento individual de apatia em relação à vida social, na ausência de utopias, na perda de sentido de viver, na falta de solidariedade, na ausência de parâmetros definidos sobre o que é certo e errado*³¹.

²⁷MADEIRA, op. cit. p. 50.

²⁸Idem, p. 53.

²⁹Idem, p. 57.

³⁰PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro, Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação, ano II, n. 2, 1997, p.13.

³¹CANDAÚ; LUCINDA; NASCIMENTO, op. cit., p.38.

Considerando os **fatores internos** que estariam atrelados ao surgimento e/ou disseminação das violências nas escolas, poder-se-ia dizer que violência na escola estaria vinculada, por exemplo, a certas deficiências na relação profissionais da educação/alunos/comunidade. Alguns professores têm dificuldades em lidar com alunos oriundos de camadas sociais diferentes³². Fala-se que os docentes (...) *freqüentemente não sabem ou não se preocupam em transmitir ao aluno o sentido e a utilidade daquilo que ensinam*³³. Tratam desrespeitosamente os alunos no descaso com relação à preparação das aulas e nas freqüentes faltas cometidas, deixando muitos estudantes sem aulas³⁴. Há um distanciamento entre os conteúdos curriculares e a vida cotidiana³⁵. A escola parou no tempo, não incorporando conteúdos e tecnologias da atualidade e os alunos reivindicam aulas mais dinâmicas³⁶. Considera-se que professores optam por violência em vez de didática para prender a atenção do alunado, impondo disciplina.³⁷ A violência nas escolas é também considerada como expressão de rechaço às modalidades de agressão vividas pelos jovens no processo pedagógico, advindas de medidas disciplinares e castigos praticados por professores³⁸. Às vezes, a violência pode até expressar crítica de moradores da comunidade contra a direção das escolas por não poderem usar as instalações para recreação³⁹. O julgamento escolar tem sido considerado como elemento potencializador da violência. Considera-se que a escola, (...)

³²PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (Org.). Violência e educação. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p. 88.

³³Idem, p.88.

³⁴LEÃO, Geraldo M. P. Violência na escola: um desafio à gestão democrática da educação. Caderno do CEAS, Salvador, Centro de Estudos e Ação Social, 2000, p. 51-52.

³⁵NASCIMENTO in CANDAU e SACAVINO, op. cit., p. 154.

³⁶SILVA, 1995, op. cit., p. 18.

³⁷SEFFRIN, op. cit., p.24.

³⁸SPOSITO in ZALUAR, op. cit., p.116.

³⁹Idem.

*ao instituir um sistema de notas e avaliações que concentra um grande poder nos professores, muitas vezes utilizado como forma de coação sobre os alunos, pode estar contribuindo para produção e reprodução de atos violentos. O "fracasso" nas avaliações alimenta sentimentos de injustiça e práticas de auto-afirmação muitas vezes ancoradas em formas de resistência violenta e frontal*⁴⁰.

Ainda com relação aos fatores internos responsáveis pelo surgimento e/ou disseminação das violências no espaço escolar, a literatura concernente à problemática em questão denuncia o que poderíamos chamar de deficiências mais gerais da escola. Não raro se verifica o descuido com o prédio escolar, que tem instalações precárias e problemas de superlotação em salas de aulas e/ou em corredores ou escadas, dificultando a manutenção da disciplina⁴¹. A escola também padeceria de bons quadros administrativo e docente, os quais não só seriam insuficientes em quantidade, como também mal informados e mal preparados⁴². Além de enfrentar problemas internos de gestão, a (...) *escola é questionada por não preparar para o mercado de trabalho, por perda de qualidade e centralidade enquanto fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural civilizatório (...)*⁴³.

1.3. ENFOQUES ANALÍTICOS

Considerando-se as mudanças históricas advindas com o passar do tempo, especificamente no que se refere às violências nas escolas, é preciso admitir que o foco de análise

⁴⁰LEÃO, op. cit., p. 47.

⁴¹CANAU; LUCINDA; NASCIMENTO, op. cit., p. 43. FUKUI in ZALUAR, op. cit., p. 108-109. LEÃO, op. cit., 48. NASCIMENTO in CANAU e SACAVINO, op. cit., p. 151.

⁴²CANAU; LUCINDA; NASCIMENTO, op. cit., p. 44. FUKUI in ZALUAR, op. cit., p.116-117.

⁴³ABRAMOVAY et alii, 2001, op. cit., p. 93.

tem se deslocado do plano específico da indisciplina escolar, passando a ser vistas, posteriormente, como fatos da delinquência juvenil e, mais recentemente, como conseqüências da exclusão social, acentuada com o processo de globalização das sociedades. Nesse percurso, segundo Abramovay *et alii*⁴⁴, o debate (no Brasil e no exterior) em torno das violências nas escolas tem se concentrado em níveis diferenciados de análise: perspectivas macrossociais sobre juventude e violência ou estudos microssituados. Pode priorizar análises institucionais, prática institucional e a interação entre violência e autoridade. O debate sobre a temática pode se apoiar, ainda, em teorias da personalidade e na análise do contínuo da história de vida (dos alunos).

Particularmente no Brasil, fazendo um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no País, Sposito⁴⁵ afirma que a discussão sobre a violência nas escolas esteve indissociavelmente ligada à questão democrática, emergindo o debate sobre o fenômeno nos estabelecimentos escolares no início da década de 80. Na década de 90, com o arrefecimento de eixos que articulavam a discussão da escola pública em torno de uma desejada abertura democrática, o tema da segurança passa a predominar no debate: a violência nas escolas é considerada, decisivamente, como questão de segurança.

Poder-se-ia dizer que, pelo conjunto da literatura analisada, é possível sintetizar o debate sobre a violência nas escolas em torno de três enfoques teórico-explicativos, à semelhança do que foi estabelecido por Shoemaker⁴⁶: estrutural, individual e institucional.

⁴⁴Idem, p. 80-83.

⁴⁵SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Revista da Faculdade de Educação da USP _ Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, v.27, n. 1, p.87-103, jan./jun. 2001.

⁴⁶Ao elaborar teorias explicativas sobre a delinquência juvenil, o autor adota três enfoques: estrutural, individual e sociopsicológico. SHOEMAKER, Donald J. *Theories of delinquency*. An Examination of explanations of delinquent behavior. New York: Oxford University Press, 1996.

Para explicar o surgimento e disseminação da violência nas escolas, o **enfoque teórico-explicativo estrutural** procura considerar a problemática como decorrente de um desdobramento natural de uma crise estrutural mais ampla na sociedade. Assim, para eliminar ou diminuir as violências nas escolas seria preciso, sobretudo, procurar solucionar o problema no nível mais amplo das violências como um todo.

O **enfoque teórico-explicativo individual** atrela o problema da violência nas escolas a aspectos biológicos, hereditários e de personalidade dos agressores. Como disse Assis, em pesquisa realizada sobre delinqüência juvenil, alguns dos atributos freqüentemente relacionados aos delinqüentes (agressores) são: *impulsividade, inabilidade em lidar com o outro e de aprender com a própria experiência de vida, ausência de culpa ou remorso por seus atos, insensibilidade à dor dos outros e transgressões*⁴⁷. Optar por um enfoque desse tipo implica, entre outras coisas, fazer levantamento de histórias de vidas dos agressores das escolas selecionadas.

O **enfoque teórico-explicativo institucional** procura verificar o que, no espaço especificamente pedagógico, aconteceu (ou, inversamente, não aconteceu) de modo a favorecer que determinado fenômeno social nele se reproduza. Para estudar a problemática da violência nas escolas é necessário entender o fenômeno não apenas como um desdobramento de uma crise estrutural mais ampla na sociedade. É preciso, sobretudo, atentar para o que é que mudou (ou não mudou) no contexto pedagógico atual das instituições escolares para comportar atos de violências outra-
ra inimagináveis.

⁴⁷ASSIS, Simone Gonçalves de. Traçando caminhos numa sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro / Brasília: FIOCRUZ-CLAVES / UNESCO / Departamento da Criança e do Adolescente — Secretaria de Estado dos Direitos Humanos — Ministério da Justiça, 1999, p. 12.

Por certo, os três enfoques explicitados não são excluídos, mas complementares. Aspectos de personalidade de agressores, por exemplo, são formados numa determinada conjuntura socioeconômica. Fatores estruturais podem assumir configurações diferentes no interior das variadas instituições da sociedade. Por sua vez, o observado no interior das variadas instituições sociais pode sofrer o impacto tanto de fatores conjunturais quanto de características pessoais de seus participantes. Na impossibilidade de realizar estudo empírico abrangendo os três enfoques citados, nesta pesquisa, para efeito analítico, será privilegiado o enfoque teórico-explicativo institucional e o recorte adotado será o espaço institucional de escolas públicas no Rio de Janeiro e em Pernambuco.

1.4. CUSTOS DA VIOLÊNCIA

O quadro de violência atual apresenta para o País elevados custos, não só no plano econômico, mas também no campo social, na política, na saúde pública e até na esperança de vida da população.

No âmbito social e político, elevados níveis de violência e criminalidade originam:

- forte sentimento de insegurança na população;
- degradação das áreas de forte incidência criminal e das relações sociais aí localizadas;
- quebra de confiança nas instituições democráticas, em geral, e naquelas encarregadas da segurança pública, em particular;
- domínio de territórios por parte da criminalidade, que disputa com o Estado o monopólio legítimo do uso da violência como instrumento de coerção;
- infiltração da criminalidade nas instituições do

Estado, nos âmbitos do Executivo, Legislativo e Judiciário.

Também no plano econômico a violência tem um forte impacto. Diferentemente de outros setores, onde gastos e investimentos ficam mais ou menos evidentes e contabilizados em rubricas específicas (um prédio escolar ou a folha salarial dos professores na área educacional; um hospital ou uma campanha de vacinação na área da saúde), os gastos com segurança podem ser lançados de forma bastante difusa e despercebida.

Em primeiro lugar, porque a (in)segurança permeia também de forma difusa a vida cotidiana dos indivíduos: deixam de frequentar certos locais, ou de sair em determinados horários, ou de estacionar o carro em zonas consideradas perigosas. No plano individual, os gastos com insegurança são esporadicamente decididos: grades nas janelas, troca de fechaduras por outras mais seguras, mudança de casa para apartamento, celular para o filho adolescente. Prédios relativamente abastados colocam circuitos fechados de tv, guaritas para guardas, contratam empresas de segurança eletrônica. Grupos da população mais abastados incluem no seu dia-a-dia carros blindados, cursos de condução defensiva, monitoramento pessoal por satélite e seguranças particulares.

Só para dar uma idéia dos custos dessa escalada: num contexto econômico não muito favorável, a indústria da blindagem de carros avança, no Brasil, com um ritmo de crescimento de 30% ao ano, nos últimos quatro anos, o mesmo ritmo de crescimento do setor de segurança privada que, no ano 2000, angariou R\$ 18 bilhões, algo perto de 2% de nosso PIB nacional. Estima-se que a segurança particular já conta com um exército de 700 mil homens oficialmente declarados e outros 800 mil fazendo bicos mais ou menos clandestinos. Cinco vezes mais que todo o contingente da

Marinha, do Exército e da Aeronáutica juntos e mais do que o dobro do total de homens operando no setor da segurança pública.

A esses gastos realizados diretamente pelos indivíduos e pelas empresas deveríamos somar ainda outros, realizados indiretamente via impostos, que são alocados pelo Estado no combate à violência. Alguns "custos" são mais ou menos evidentes: o aparelho das secretarias de segurança pública, a administração penitenciária, os tribunais criminais, a internação de crianças e adolescentes infratores, os "guardas municipais", o ministério público etc. Outros gastos são menos visíveis, porém não menos reais, como as pensões pagas a familiares de policiais mortos em serviço, as internações hospitalares por lesões intencionalmente provocadas — mormente feridos à bala — ou as pensões por invalidez ou morte ocasionados por atos violentos.

Além desses gastos públicos ou privados com a proteção ou repressão das violências, existe ainda um outro departamento "volumoso", bem mais difícil de se estimar: o das perdas patrimoniais resultantes do crime e da violência. Resgate de seqüestros, roubo de cargas ou de carros, assaltos a bancos ou carros blindados, furtos, arrombamentos residenciais, depredações e outros tantos são itens que a sociedade "paga" nesse balanço da violência. Tudo isso sem contar os bens ou valores que deixam de ser produzidos ou ganhos pela sociedade em função dos riscos da criminalidade e da violência. Estes são difíceis de estimar ou de perceber, já que se trata, em muitos casos, de valores subjetivos ou hipotéticos, mas não deixam de ser menos reais que os anteriores. As vítimas de homicídios são, preponderantemente, jovens na faixa dos 15 aos 24 anos. Considerando uma esperança de vida de 65 anos, são aproximadamente 45 anos de vida produtiva de um contingente de 15 mil jovens mortos que todos os anos o Brasil contabiliza entre

suas "perdas materiais". Investimentos deixam de ser realizados no País ou em determinadas regiões. O Control Risk Group, uma empresa de consultoria americana especializada em "riscos" de investimentos, deixa claras essas "barreiras", erguidas por conta da violência aos investimentos no Brasil. Não menos significativas são as "perdas" nos fluxos turísticos nacionais ou internacionais. O economista Ib Teixeira, da Fundação Getúlio Vargas⁴⁸, especialista nesse tema, estima que o País deixa de ganhar nada menos que 10 bilhões de dólares por ano na área turística pelo temor à violência.

O que representa tudo isso em termos de custos? Sem contar com a totalidade dos itens anteriormente mencionados, alguns estudos existentes permitem estimar algumas magnitudes. O ISER publicou, em 1998⁴⁹, os resultados de uma pesquisa que, ainda sem considerar diversos itens (gastos com segurança privada, efeitos sobre o crescimento econômico e nos investimentos privados), permite estimar em 2 bilhões de dólares os custos da violência só no Município do Rio de Janeiro para o ano de 1995, o que representou 5% do PIB municipal desse ano. Já para o País, o Banco Interamericano de Desenvolvimento⁵⁰ estima que o Brasil gasta 10,5% de seu PIB, algo acima de R\$ 100 bilhões anuais, com a criminalidade e a violência. Isso é mais que toda a riqueza produzida por muitos países do mundo. Se considerarmos que o Brasil gasta em educação algo menos de 5% do seu PIB, temos a dimensão do problema: dinheiro demais vai embora pelo ralo da violência.

Analisando o destino desses gastos, vemos que o grande peso está nas conseqüências da violência, na montagem de aparatos de proteção (privados ou públicos), ou ainda na

⁴⁸QUANDO haverá solução? São Paulo, O Estado de S. Paulo, 02 abr. 2001.

⁴⁹ISER/BID. Magnitude, Custos Econômicos e Políticas de Controle da Violência no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Documentos de Trabalho R-347, 1998.

⁵⁰Folha de S. Paulo, São Paulo, 13 fev. 2000, Editorial Opinião.

repressão dos fatos acontecidos. Mas pouco, bem pouco, na prevenção, nos mecanismos de integração social, na diminuição dos fatores de risco, na ressocialização, na criação de alternativas e oportunidades. E são muitas as evidências que nos apontam que este é um eixo fundamental: por cada real que investimos em prevenção, poupamos entre R\$ 4 e R\$ 7,00 em punição e repressão⁵¹.

⁵¹KAROLY, L. et alii. Assessing Costs and Benefits of Early Childhood Intervention Programs: Overview and Applications to the Starting Early Starting Smart Program. Publishers: Seattle: Casey Family Programs; Santa Monica: RAND, 2001.
GREENWOOD, Peter W. et alii. Diverting Children from a Life of Crime: Measuring Costs and Benefits. Santa Monica, Calif.:RAND, MR-509-RC, 1994.

2. O PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ

A Organização das Nações Unidas lançou o ano 2000 como o *Ano Internacional da Cultura de Paz* e, desde 1988, a UNESCO no Brasil, preocupada com o tema da violência, especialmente entre jovens, vem desenvolvendo uma série de estudos e pesquisas na tentativa de encontrar respostas para enfrentar o fenômeno⁵². Algumas questões ficaram evidentes nesses estudos, quais sejam:

- elevados índices de violência têm afetado especialmente a juventude, na faixa de 15 a 24 anos;

⁵²ABRAMOVAY, M. et alii. Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SETUR e Garamond, 1999.

BARREIRA, C. Ligado na Galera. Brasília: UNESCO, FNUAP, UNICEF, Instituto Ayrton Senna, 1999.

MINAYO, M.C.S. et alii.. Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Rio de Janeiro. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Oswaldo Cruz, Garamond, 1999.

SALLAS, Ana Luisa Fayet et alii. Os jovens de Curitiba: esperanças e desencontros; juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, 1999.

WASELFISZ, J. (coord.) et alii. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. S.Paulo: Cortez Editora/UNESCO, 1998.

WASELFISZ, J. Mapa da Violência: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Garamond, 1998.

WASELFISZ, J. Mapa da Violência II: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, 2000.

WASELFISZ, J. Mapa da Violência III: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, 2002.

WERTHEIN, J. Juventude, Violência e Cidadania. Brasília, UNESCO, 2000.

- nos finais de semana, os índices de vitimização juvenil aumentam em média 80%;
- esses elevados índices de violência são resultantes, dentre outras causas, da falta de opções culturais, esportivas, de lazer, que afetam boa parte da juventude, especialmente a de menor condição econômica.
- Nesses setores da população, pela falta de alternativas, o "tempo de ócio" converte-se, rapidamente, em "tempo de violência".

Considerando os resultados das pesquisas realizadas e aliando-se aos anseios de setores variados da sociedade que buscam combater os elevados índices de violência, a UNESCO vem direcionando seus esforços para a consolidação de uma cultura de paz, em especial entre os jovens, onde se encontra o maior número de vítimas e agressores. Atuando como incentivadora e fomentadora, em parceria com governos estaduais e municipais, a UNESCO vem estimulando nos jovens a realização de atividades de esporte, cultura e lazer nos finais de semana, em áreas de concentração de população de baixa renda, através do *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz*⁵³. Desde o ano 2000, escolas públicas, localizadas em regiões que apresentam elevados índices de violência têm sido selecionadas para integrar o que no Rio de Janeiro é conhecido como *Programa Escolas de Paz* e, em Pernambuco, *Programa Escola Aberta*, programas que serão sucintamente descritos a seguir.

⁵³NOLETO, Marlova J. (coord.). Programa Abrindo Espaços. Brasília : UNESCO, 2001.

2.1. O PROGRAMA ESCOLAS DE PAZ NO RIO DE JANEIRO

Iniciado em agosto do ano 2000, no bojo da mobilização pelo lançamento do Ano Internacional da Cultura de Paz, o Programa Escolas de Paz – fruto da parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a UNESCO – vem possibilitando a abertura das escolas nos finais de semana, oferecendo atividades de cultura, arte, esporte e lazer. O Programa surge como uma estratégia de combate à violência, em um estado que possui elevados índices entre jovens.

Para participar do Programa Escolas de Paz, foram selecionadas unidades de ensino localizadas em regiões de maior violência, com poucas alternativas de cultura e lazer e dotadas de espaço físico adequado (com laboratórios de informática, quadras de esporte, bibliotecas...). Para desenvolvimento das atividades, o Programa conta com equipe de animadores remunerados (na maioria dos casos, funcionários da escola, principalmente professores) e também com voluntários não remunerados.⁵⁴ São pessoas com idade entre 14 e 67 anos, em sua maioria pertencentes ao sexo feminino, que trabalham prioritariamente no turno diurno e que receberam, desde o início do Programa, capacitações nos temas considerados centrais, como a *Cultura de Paz da UNESCO, Atividades Culturais, Cidadania, Protagonismo Juvenil*. Conforme consta em avaliação já realizada do Programa, na capacitação das equipes de animadores procurou-se oferecer (...) *instrumentos para a apropriação das diferentes formas de leitura e de intervenção sobre uma realidade repleta de problemas a serem selecionados, inclusive no próprio espaço escolar, a partir de três focos básicos: o jovem, a escola e a comunidade*⁵⁵.

⁵⁴ABRAMOVAY, Miriam et alii. Escolas de Paz. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/ Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001, p. 22.

⁵⁵ABRAMOVAY, Miriam et alii, 2001, op. cit. p.45.

A implementação do Programa, até o momento, tem passado por três fases.

A primeira fase durou de agosto a dezembro de 2000, contando com a participação de 111 escolas do Estado do Rio de Janeiro, oferecendo oportunidades para jovens em situação de vulnerabilidade social⁵⁶. De dezembro de 2000 a maio de 2001, o desenvolvimento do Programa foi acompanhado por uma equipe de avaliação e pesquisa da UNIRIO (Universidade do Rio de Janeiro) e da UNESCO. Com base no resultado dessa pesquisa, foram propostas mudanças na metodologia do Programa, incorporando, em sua segunda fase, 232 escolas da rede estadual de ensino de todo o Estado de Rio de Janeiro. A segunda fase abrange o período que vai de junho de 2001 a julho de 2002. O redesenho da metodologia foi construído a partir da série de pesquisas da UNESCO sobre "Juventude, Violência e Cidadania", da proposta do Programa Abrindo Espaços e da avaliação do Programa Escolas de Paz.

No critério de seleção, foram priorizadas escolas

- inseridas em áreas violentas, cujos alunos residam na comunidade do entorno;
- com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH);
- situadas em áreas com menor quantidade de equipamentos culturais, educacionais e de lazer;
- que participaram na primeira etapa do projeto.

No segundo ano do Programa (agosto a dezembro de 2001), o Escolas de Paz contou com oficinas especiais, comandadas por ONG culturais. Parcerias foram firmadas, a partir de

⁵⁶Vulnerabilidade social pode ser considerada (...) como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.(ABRAMOVAY, Miriam et alii. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002, p.13.).

março de 2002, com instituições como o SESC⁵⁷, Canal Futura, SEBRAE⁵⁸, Carrefour...

Atualmente, o Programa está em sua terceira fase de implementação. Há previsão de novo desenho para se adequar a alterações apontadas tanto pela nova equipe gestora do Governo do Estado do Rio de Janeiro, quanto pelo último relatório da equipe de avaliação do Programa.

2.2. O PROGRAMA ESCOLA ABERTA EM PERNAMBUCO

Em Pernambuco, especialmente em sua Região Metropolitana, os índices de violência também são elevados, principalmente entre jovens de 15 a 24 anos. Nos finais de semana, esses índices aumentam em torno de 60%. Uma das grandes fontes de descontentamento de nossa juventude, principalmente entre famílias menos abastadas, é a falta de alternativas culturais, artísticas, esportivas e de lazer nesses finais de semana. Tendo em vista essas circunstâncias, foi constituído o Fórum Pernambucano de Cultura de Paz, no mês de julho de 2000, contando com a participação de representantes do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, e de um grande número de Organizações Não Governamentais. Proposto pela UNESCO, o Fórum lançou o Programa Escola Aberta - PEA. A partir de agosto desse ano, 30 unidades escolares da RMR (20 da Rede Estadual e 10 da Rede Municipal de Ensino do Recife) passaram a abrir suas portas nos finais de semana, oferecendo diferentes atividades culturais, esportivas, recreativas e de lazer para a juventude. A cada final de semana, um público médio de 300 pessoas passou por cada escola,

⁵⁷Serviço Social do Comércio.

⁵⁸Serviço de Apoio a Micros e Pequenas Empresas.

totalizando um contingente de, mais ou menos, 9.000 pessoas (a cada fim de semana).

Em 2001, foi estabelecida a meta de atingir 300 escolas. Calcula-se um público de, aproximadamente, 90.000 pessoas atendidas a cada final de semana. Diversas atividades foram desenvolvidas com a juventude local: trabalho de identificação dos grupos juvenis, de capacitação, mobilização e apoio às suas demandas.

Em 12 de junho de 2001, foi constituída a Coordenação Metropolitana do Programa Escola Aberta (que tem caráter deliberativo e se reúne quinzenalmente), integrada por 01 representante

- designado por cada uma das 14 Secretarias Municipais de Educação;
- de cada uma das 04 Diretorias Executivas de Educação;
- da Secretaria Estadual de Educação;
- da UNESCO;
- do Fórum Pernambucano da Cultura de Paz.

Em seu modelo organizativo, o Programa Escola Aberta conta, ainda, com um Comitê Gestor em cada unidade escolar. Esse Comitê é integrado por funcionários da escola, professores, pais, lideranças comunitárias, direção escolar e alunos. Não existe um modelo fixo de atividades. Cada escola diagrama suas atividades em função de suas necessidades, ofertas locais e expectativas de suas comunidades. Em 2001, foram oferecidas, dentre outras, as seguintes atividades/oficinas: jogos de salão (dominó, xadrez, damas), futebol e outros esportes, capoeira, artes marciais, artesanato, dança, música, teatro, corais, pintura, desenho, aulas de informática, concertos domésticos, costura, bordado, crochê. O trabalho é feito em parcerias com Organizações Governamentais e Não Governamentais, contando também com iniciativas de pessoas físicas.

No que concerne à estratégia operativa do Programa, além das reuniões do Conselho Metropolitano do Programa, há, também, e de forma intercalada com a anterior, encontros de organização e capacitação para todos os coordenadores de escolas, equipes municipais, regionais e central. Cada uma das escolas integrantes do PEA recebe, mensalmente, uma ajuda de custo para gastos elementares advindos com a abertura da unidade escolar nos fins de semana. As escolas também podem apresentar projetos de baixo custo para o desenvolvimento de atividades recreativas, culturais, educativas, dentre outras. Os projetos são julgados pela Equipe de Coordenação Central do Programa e os recursos repassados ao Conselho Gestor de Lazer, o qual deverá fazer a devida prestação de contas. Além disso, o Programa oferece remuneração para um Coordenador do Escola Aberta, indicado pela escola e também remunera um grande número de dinamizadores temáticos que atuam oferecendo oficinas nas escolas, durante os finais de semana.

Em 2002, o Programa Escola Aberta redefiniu seu modelo organizacional. A articulação (entre UNESCO, Secretaria Estadual de Educação, 14 Secretarias Municipais de Educação, 285 unidades escolares, ONG e diversos segmentos sociais) estava a exigir um modelo que contemplasse a diversidade de expectativas e interesses dos atuantes. A estrutura organizativa atual compreende:

- Comitê Metropolitano do Programa Escola Aberta, integrado por um representante oficial de cada uma das 14 Secretarias Municipais de Educação, 05 representantes da Secretaria Estadual de Educação e o Coordenador do Escola Aberta. É um órgão deliberativo, encarregado das decisões e orientações centrais do Programa;
- Equipe Central, integrada pela Coordenação do Programa, 04 Coordenações Temáticas (cultura, esportes,

meio ambiente e cultura de paz), 04 Supervisores centrais e Equipe administrativa;

- Equipe de 02 supervisores em cada uma das 04 Diretorias Executivas de Educação;

- Equipe de 01 a 04 técnicos em cada uma das 14 Secretarias Municipais de Educação;

- Coordenadores de Escola. Um coordenador, para cada uma das escolas, indicado pelo dirigente escolar, fica responsável pelo conjunto de atividades realizadas nos finais de semana;

- Dinamizadores, responsáveis por atividades temáticas organizadas em formato de oficinas. Para o ano de 2002, tem-se um quantitativo aproximado de 220 dinamizadores ligados à Equipe Central, 250 das Secretarias Municipais e 800 voluntários, oriundos do Recife Voluntário, Cruzada de Ação Social e da própria comunidade.

A programação é bastante ampla. Foram organizadas diversas ações a partir de iniciativas:

- a) da Equipe Central do Programa;

- b) estruturadas pelas Secretarias de Educação dos 14 municípios da Região Metropolitana do Recife, parceiras do Programa e oferecidas para as unidades escolares da rede municipal do respectivo município;

- b) das próprias escolas que, articuladas com as comunidades e com ONG de seu entorno, também estruturam atividades e eventos em cada escola atuante no Programa.

Atualmente, o Programa conta com a participação de 310 escolas, todas da Região Metropolitana do Recife, pertencentes à rede estadual de ensino (154 unidades escolares) e às redes municipais de ensino (156 unidades escolares) dos 14 municípios integrantes daquela Região.

3. NOTAS METODOLÓGICAS

3.1. O MODELO UTILIZADO

O estudo do impacto do Programa Abrindo Espaços foi realizado utilizando técnicas de avaliação rápida (*rapid assessment technics*⁵⁹), bastante difundidas nas ciências sociais pela capacidade de obtenção de respostas rápidas, metodologicamente consistentes e de baixo custo para a ponderação de situações e programas considerados críticos ou relevantes.

Foi utilizado um modelo de pós-teste com grupo de controle, sem atribuição aleatória do fator experimental⁶⁰. Apesar desse modelo de análise apresentar limitações (principalmente pelos problemas de equiparação entre o grupo experimental e o de controle), foi considerado eficiente para os fins e as condições da avaliação.

A adoção de grupos de controle prendeu-se à necessidade de monitorar a existência de diversos fatores incidentes que, além dos estímulos advindos com a implementação do Programa, poderiam estar influenciando os resultados obtidos.

⁵⁹BEEBE, James. Basic Concepts and Techniques of Rapid Appraisal. Human Organization. Spring 1995, v. 54, n. 1 p. 42-51.

SCRIMSHAW, N.S; GLEASON, G.R. Rapid Assessment Procedures: Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes. Boston, MA: International Nutrition Foundation for Developing Countries, 1992.

⁶⁰CAMPBELL, D. ; STANLEY, J. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

Dessa forma, os outros estímulos, que não os do Programa, deveriam atuar por igual em ambos os grupos (experimentais e de controle). Os efeitos específicos do Programa poderiam ser obtidos pelas diferenças nos indicadores de ambos os grupos.

Seguindo essa lógica, os grupos experimentais ficaram constituídos por 102 escolas pertencentes ao Programa Escolas de Paz do Rio de Janeiro e por 120 integrantes do Programa Escola Aberta de Pernambuco. Os grupos de controle foram compostos por igual número de unidades escolares de ambos os estados, não pertencentes ao Programa, mas com características semelhantes.

3.2. A AMOSTRA DO RIO DE JANEIRO

O Programa Escolas de Paz do Rio de Janeiro desenvolveu-se, exclusivamente, em unidades escolares da rede estadual de ensino, localizadas em 66 cidades do estado. Como muitas dessas cidades contavam somente com uma *Escola de Paz* (quantitativo insuficiente para produzir resultados significativos, além de onerar consideravelmente os custos do trabalho de campo), foram incluídas na pesquisa só as cidades com mais de uma escola atuante no Programa.

De acordo com esse critério, foram consideradas as unidades escolares de 11 cidades que contavam com mais de uma Escola de Paz em funcionamento. No conjunto dessas 11 cidades, havia 104 escolas que participavam do Programa e todas foram incluídas na pesquisa, sem necessidade de seleção.

Para a escolha do grupo de controle, foram utilizadas as bases de dados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC), do ano de 2001. Foi constituída uma listagem com as escolas estaduais das 11 cidades mencionadas, semelhantes em tamanho e tipo de oferta educacional, selecionando, por sorteio simples, o mesmo número de escolas incluídas no

Programa 102. A partir deste procedimento, as unidades escolares utilizadas na avaliação ficaram distribuídas da forma que segue:

Tabela 3.1: Número de escolas por grupo e cidade: *Rio de Janeiro*

Cidade	Escolas de Paz	Grupo de Controle	Total
Barra do Piraí	4	4	8
Belford Roxo	9	9	18
Bom Jesus de Itabapoana	5	5	10
Campo dos Goytacazes	11	11	22
Duque de Caxias	10	10	20
Itaperuna	4	4	8
Niterói	10	10	20
Nova Iguaçu	10	10	20
Rio de Janeiro	18	18	36
São Gonçalo	16	16	32
São João de Meriti	7	7	14
TOTAL	104	104	208

3.3. A AMOSTRA DE PERNAMBUCO

No mês de julho de 2002, período de realização do trabalho de campo, o estado de Pernambuco tinha 258 unidades de ensino funcionando no Programa Escola Aberta, todas concentradas na Região Metropolitana do Recife (RMR), pertencentes tanto à rede estadual quanto às redes públicas dos 14 Municípios que integram a RMR.

Em primeiro lugar, foram selecionadas de forma aleatória, por simples sorteio, as 120 unidades escolares do Programa que integrariam a amostra. Em seguida, foi organizada, a partir das Bases de Dados do Censo Escolar do MEC, do ano 2001, uma lista de escolas não participantes do Programa, mas com características semelhantes quanto a porte,

níveis educacionais oferecidos (no mínimo ofertando a 8ª série do ensino fundamental). Dessa lista, foi sorteado, por município, um número de unidades escolares semelhante ao de escolas participantes no Programa. Nem sempre o número de escolas do grupo de controle coincidiu exatamente, em cada município, com o número de escolas participantes do Programa. Dessa forma, a amostra de Pernambuco ficou constituída como segue:

Tabela 3.2: Número de Escolas por Grupo e Município: *Pernambuco*.

Município	Escola Aberta	Grupo de Controle	Total
Abreu e Lima	2	2	4
Araçoiaba	1	1	2
Cabo de Sto. Agostinho	8	8	16
Camaragiba	8	6	14
Igarassu	2	3	5
Ipojuca	2	3	5
Itamaracá	1	1	2
Itapissuma	1	2	3
Jaboatão dos Guararapes	16	16	32
Moreno	2	2	4
Olinda	12	11	23
Paulista	10	9	19
Recife	51	52	103
São Lourenço da Mata	4	4	8
TOTAL	120	120	240

3.4. O QUESTIONÁRIO E SUA APLICAÇÃO

O questionário diagramado para a avaliação, que deveria ser respondido pelo gestor escolar (diretor da escola ou outro cargo semelhante), foi constituído por 3 blocos de itens, além do destinado aos dados de identificação da escola.

Um primeiro bloco, integrado por 19 questões, destinou-se a verificar a existência de problemas ou situações, tanto na escola quanto no seu entorno, os quais, segundo a bibliografia analisada, poderiam constituir fatores de risco de violência. Pontos de venda de bebidas alcoólicas, tráfico de drogas nas imediações da escola, indisciplina e altas taxas de repetência dos alunos são exemplos desses fatores externos e internos associados a manifestações de violência nas escolas.

Um segundo bloco destinou-se a levantar o quantitativo de incidentes violentos acontecidos nas escolas durante o primeiro semestre de 2002. Cada incidente foi caracterizado como uma ocorrência violenta acontecida no âmbito da escola, independentemente do número de atores ou de vítimas envolvidos. O termo âmbito escolar envolvia o prédio escolar, seus pátios, áreas, jardins, o ônibus escolar, atividades ou eventos curriculares ou extracurriculares organizadas pela escola, como visitas, passeios, dentre outras. Foram propostos, no questionário, 16 tipos de incidentes violentos que vão desde homicídios até simples furtos ou atos de humilhação.

Para cada tipo de violência, foi indagado o número de incidentes acontecidos no primeiro semestre do ano de 2002, quantos desses incidentes tiveram a participação de alunos como atores ou vítimas e quantos desses incidentes foram denunciados à polícia ou a outras autoridades.

O terceiro e último bloco foi destinado a levantar a apreciação subjetiva do diretor sobre a situação atual da escola, quando comparada com a existente antes da época da implementação do Programa Abrindo Espaços⁶¹. Foram investigados, para essa comparação antes/depois, 18 aspectos diferentes que vão desde roubos, furtos, vandalismo ou depredação da escola até participação dos pais ou relação professor/aluno.

⁶¹Para as escolas não participantes, solicitou-se a comparação com a situação existente há dois anos atrás.

Considerando cada um desses aspectos, o gestor deveria responder se achava a situação atual melhor, igual ou pior que a anteriormente existente.

Os questionários do Rio de Janeiro foram aplicados entre 08 e 25 de julho de 2002, por uma equipe da UNIRIO, especialmente selecionada e treinada, sob a coordenação de Luiz Carlos Gil Esteves.

Os questionários de Pernambuco foram aplicados entre 25 de junho e 05 de julho de 2002, por uma equipe da Secretaria de Educação, também devidamente treinada, sob a coordenação de Áurea Maria Bezerra.

4. O AMBIENTE ESCOLAR

Procurando perscrutar impactos da implementação do Programa Escolas de Paz (RJ) / Escola Aberta (PE) no ambiente escolar, foi solicitado aos diretores das escolas integrantes do Programa (EP) e das escolas não integrantes do Programa (ENP) da amostra selecionada que, tomando como referência o ambiente de sua escola, no primeiro semestre do ano de 2002, fizessem sua avaliação sobre os seguintes problemas:

- Faltas ou absentismo dos estudantes
- Faltas ou absentismo dos professores
- Repetência dos alunos
- Indisciplina dos alunos
- Uso de álcool por alunos
- Uso de álcool por professores
- Uso de drogas na escola por alunos
- Uso de drogas na escola por professores ou funcionários
- Existência/presença de gangues na escola
- Brigas entre alunos
- Brigas entre professores e alunos
- Posse de armas por parte dos alunos
- Posse de armas por professores ou funcionários
- Humilhações de professores a alunos
- Agressões de alunos a professores
- Gangues nas imediações da escola

- Tráfico de drogas nas imediações da escola
- Assaltos/roubos nas imediações da escola
- Venda de bebidas alcoólicas perto escola

Cabe ressaltar que a seleção desses (possíveis) problemas levou em conta fatores e situações já delimitados em pesquisas anteriores realizadas pela UNESCO sobre a temática da violência nas escolas⁶². Trata-se de variáveis consideradas como favoráveis ao aparecimento e disseminação de manifestações de violência no interior das instituições públicas de ensino e/ou no seu entorno. Seleccionadas essas variáveis, partiu-se para delimitação dos *loci* onde seria feito o teste das variáveis. Delimitaram-se escolas em cujo perfil se encontrasse alto nível de manifestações de violência e que fossem situadas em locais pobres e de baixa oferta em áreas de atuação da UNESCO, tais como em esporte, cultura e lazer. Trabalha-se, nesta pesquisa, com dois grupos de escolas: o experimental (formado por instituições escolares integrantes do Programa Escolas de Paz / Escola Aberta) e o de controle (composto por escolas em número igual e com perfil semelhante ao das escolas do Programa), adotando-se entre os dois grupos (o experimental e o de controle) o critério do emparelhamento das amostras.

As opções apresentadas pelos dirigentes para análise de cada um dos problemas citados anteriormente poderiam ser expressas a partir de cinco alternativas. Assim sendo, o problema focalizado poderia ser:

- muito grave,
- grave,
- moderado,

⁶²Anote-se, por exemplo: ABRAMOVAY, Miriam et alii. 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.

- muito leve ou
- não existe.

Apenas uma das cinco alternativas poderia ser selecionada pelo dirigente da escola. A este também foi esclarecido que ambiente escolar compreendia prédio escolar, seus pátios, jardins, ônibus escolares, atividades ou eventos extracurriculares realizados pela escola, tais como passeios, visitas, ou outros.

A seguir, um primeiro conjunto de tabelas detalha a distribuição percentual de respostas dadas pelos gestores escolares sobre a gravidade da situação, em sua escola, para cada questão proposta. A última coluna de cada uma dessas tabelas apresenta o Índice de Gravidade⁶³ obtido para cada um dos grupos (participantes e não participantes do Programa).

4.1. FATORES DE RISCO NO RIO DE JANEIRO

Os cinco fatores de risco de maior incidência (maior frequência de graves ou muito graves) apontados pelos gestores escolares do Rio de Janeiro são, pela ordem:

- Repetência dos alunos
- Faltas ou absentismo dos estudantes
- Indisciplina dos alunos
- Tráfego de drogas nas imediações escola
- Venda de bebidas alcoólicas perto da escola

Vemos que os três primeiros itens têm a ver com a vida e a cultura interna da escola. Os dois últimos itens, com

⁶³O Índice de Gravidade construído para sintetizar as respostas resulta da ponderação de cada uma das alternativas: Muito Grave = 100 pontos; Grave = 75 pontos; Moderado = 50 pontos; Muito Leve = 25 pontos e Não Existe = 0 ponto. Dessa forma, o Índice pode ir de 100 pontos, quando todos os dirigentes consideraram a situação "Muito Grave", até 0 ponto: todos afirmaram que o problema não existe.

situações no entorno da escola, mas com grandes chances de repercutir negativamente em sua vida cotidiana. Outras questões, como o uso de álcool por professores, posse de armas por parte dos alunos, uso de drogas ou posse de armas na escola por professores ou funcionários, praticamente inexistem como problemas na visão dos gestores escolares.

Tabela 4.1 Gravidade: Falta ou Absentismo dos Alunos segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	2%	10%	49%	34%	6%	100%	42,1
Escolas Não Programa	1%	7%	50%	35%	7%	100%	39,9
Total	2%	8%	49%	35%	6%	100%	41,0

Tabela 4.2 Gravidade: Falta ou Absentismo dos Professores segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	4%	9%	23%	47%	17%	100%	33,7
Escolas Não Programa	4%	3%	26%	38%	28%	100%	29,0
Total	4%	6%	25%	43%	23%	100%	31,4

Tabela 4.3 Gravidade: Repetência dos Alunos segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	2%	11%	59%	28%	1%	100%	46,2
Escolas Não Programa	1%	8%	41%	46%	4%	100%	39,1
Total	2%	9%	50%	37%	3%	100%	42,7

Tabela 4.4 Gravidade: Indisciplina dos Alunos segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	4%	52%	42%	2%	100%	39,4
Escolas Não Programa	1%	9%	48%	33%	9%	100%	39,9
Total	1%	6%	50%	38%	5%	100%	39,7

Tabela 4.5 Gravidade: Uso de Álcool por Alunos Segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	2%	8%	18%	72%	100%	9,9
Escolas Não Programa	0%	1%	4%	14%	81%	100%	6,3
Total	0%	2%	6%	16%	76%	100%	8,1

Tabela 4.6 Gravidade: Uso de Álcool por Professores segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	0%	10%	90%	100%	2,4
Escolas Não Programa	0%	0%	0%	7%	93%	100%	1,8
Total	0%	0%	0%	8%	92%	100%	2,1

Tabela 4.7 Gravidade: Uso de Drogas na Escola por Alunos segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	3%	4%	16%	77%	100%	8,2
Escolas Não Programa	0%	1%	7%	11%	81%	100%	7,1
Total	0%	2%	5%	14%	79%	100%	7,6

Tabela 4.8 Gravidade: Uso de Drogas por Professores ou Funcionários segundo Participação no Programa: *Rio De Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0,0
Escolas Não Programa	0%	0%	0%	1%	99%	100%	0,5
Total	0%	0%	0%	1%	100%	100%	0,3

Tabela 4.9 Gravidade: Existência ou Presença de Gangues na Escola segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	1%	0%	7%	7%	86%	100%	6,0
Escolas Não Programa	0%	1%	1%	3%	95%	100%	2,0
Total	1%	1%	4%	5%	90%	100%	4,1

Tabela 4.10 Gravidade: Brigas entre Alunos segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	1%	4%	21%	60%	14%	100%	29,3
Escolas Não Programa	3%	1%	25%	49%	22%	100%	28,5
Total	2%	3%	23%	54%	18%	100%	28,9

Tabela 4.11 Gravidade: Brigas entre Professores e Alunos segundo Participação no Programa: *Rio De Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	2%	18%	80%	100%	5,5
Escolas Não Programa	0%	2%	6%	15%	77%	100%	8,3
Total	0%	1%	4%	17%	78%	100%	6,9

Tabela 4.12 Gravidade: Posse de Armas por Parte dos Alunos segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	0%	5%	95%	100%	1,2
Escolas Não Programa	0%	0%	1%	3%	96%	100%	1,3
Total	0%	0%	1%	4%	96%	100%	1,2

Tabela 4.13 Gravidade: Posse de Armas por Professores ou Funcionários segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0,0
Escolas Não Programa	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0,0
Total	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0,0

Tabela 4.14 Gravidade: Humilhações de Professores a Alunos segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	2%	19%	79%	100%	5,8
Escolas Não Programa	0%	0%	3%	12%	85%	100%	4,6
Total	0%	0%	3%	16%	82%	100%	5,2

Tabela 4.15 Gravidade: Agressões de Alunos a Professores segundo Participação no Programa: *Rio de Janeiro*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	11%	29%	60%	100%	12,6
Escolas Não Programa	0%	2%	9%	18%	71%	100%	10,6
Total	0%	1%	10%	24%	65%	100%	11,6

Tabela 4.16 Gravidade: Gangues nas Imediações da Escola segundo Participação no Programa: Rio de Janeiro

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	6%	14%	21%	15%	43%	100%	31,3
Escolas Não Programa	4%	15%	12%	16%	53%	100%	25,5
Total	5%	15%	17%	16%	47%	100%	28,5

Tabela 4.17 Gravidade: Tráfico de Drogas nas Imediações da Escola segundo Participação no Programa: Rio de Janeiro

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	14%	18%	24%	18%	26%	100%	43,8
Escolas Não Programa	10%	20%	13%	14%	42%	100%	35,4
Total	12%	19%	19%	16%	34%	100%	39,7

Tabela 4.18 Gravidade: Assaltos ou Roubos nas Imediações da Escola segundo Participação no Programa: Rio de Janeiro

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	6%	8%	24%	24%	39%	100%	29,6
Escolas Não Programa	3%	8%	17%	27%	44%	100%	24,5
Total	4%	8%	21%	26%	41%	100%	27,1

Tabela 4.19 Gravidade: Venda de Bebidas Alcoólicas Perto da Escola Segundo Participação no Programa: Rio de Janeiro

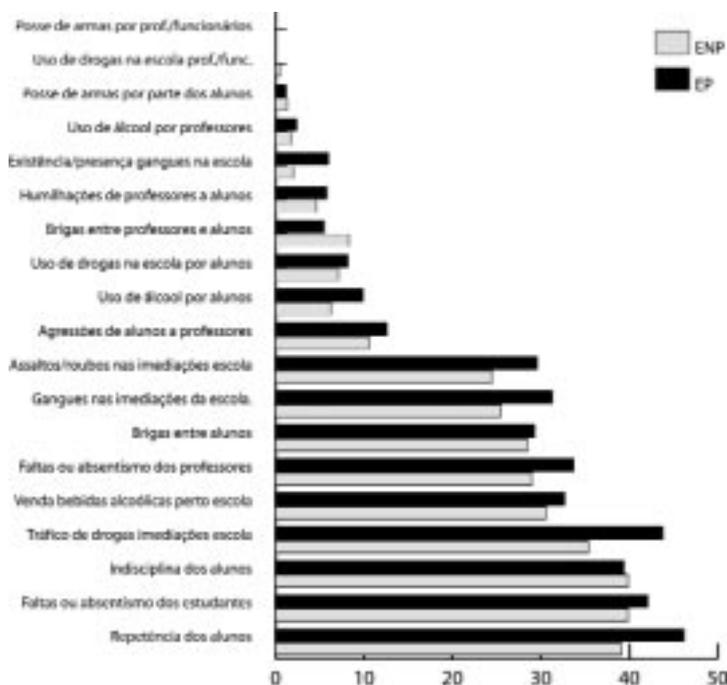
Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	6%	8%	27%	31%	29%	100%	32,7
Escolas Não Programa	1%	15%	22%	28%	33%	100%	30,6
Total	3%	11%	25%	30%	31%	100%	31,7

A Tabela 4.20 e o Gráfico 4.1, a seguir, que retomam só os Índices de Gravidade apontados nas tabelas anteriores, permitem ter uma visão de conjunto da incidência dos diferentes fatores de risco apontados pelos diretores de escola.

Tabela 4.20 Índice de Gravidade dos Fatores de Risco no Ambiente Escolar: *Rio de Janeiro*

Fatores de Risco no Ambiente Escolar	Escolas Programa	Escolas Não Programa	Total
Repetência dos alunos	46,2	39,1	42,7
Faltas ou absentismo dos estudantes	42,1	39,9	41,0
Indisciplina dos alunos	39,4	39,9	39,7
Tráfico de drogas imediações escola	43,8	35,4	39,7
Venda bebidas alcoólicas perto escola	32,7	30,6	31,7
Faltas ou absentismo dos professores	33,7	29,0	31,4
Briga entre alunos	29,3	28,5	28,9
Gangues nas imediações da escola.	31,3	25,5	28,5
Assaltos/roubos nas imediações escola	29,6	24,5	27,1
Agressões de alunos a professores	12,6	10,6	11,6
Uso de álcool por alunos	9,9	6,3	8,1
Uso de drogas na escola por alunos	8,2	7,1	7,6
Briga entre professores e alunos	5,5	8,3	6,9
Humilhações de professores a alunos	5,8	4,6	5,2
Existência/presença gangues na escola	6,0	2,0	4,1
Uso de álcool por professores	2,4	1,8	2,1
Posse de armas por parte dos alunos	1,2	1,3	1,2
Uso de drogas na escola prof./func.	0,0	0,5	0,3
Posse de armas por prof./funcionários	0,0	0,0	0,0

Gráfico 4.1 Índice de Gravidade: *Rio de Janeiro*



Temos que observar, ainda, que os diversos fatores apontados apresentam níveis diferenciados de risco de violência, isto é, potencial variado de gerar situações violentas na escola. Por exemplo, faltas ou repetência dos alunos como fator potencial de violência escolar têm bem menor carga de risco do que roubos, gangues ou tráfico de drogas nas imediações da escola. Por isso, nem sempre a elevada incidência de um determinado fator carrega um risco proporcional.

4.2. FATORES DE RISCO EM PERNAMBUCO

Pelos dados a seguir, podemos verificar que a incidência de fatores de risco indicada pelos gestores escolares de Pernambuco é bem semelhante à do Rio de Janeiro. Os cinco fatores de maior incidência em Pernambuco são:

- Indisciplina dos alunos
- Assaltos/roubos nas imediações escola
- Tráfico de drogas nas imediações da escola
- Venda de bebidas alcoólicas perto escola
- Repetência dos alunos

Em Pernambuco, entre os fatores de maior gravidade, encontramos os assaltos e roubos nas imediações da escola, em vez de faltas ou absentismo dos estudantes, mencionados no Rio de Janeiro. Quatro fatores de menor incidência são semelhantes em ambos os estados: posse de armas por parte dos alunos, uso de álcool por professores, uso de drogas e posse de armas por professores ou funcionários.

Tabela 4.21 Gravidade: Falta ou Absentismo dos Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	3%	7%	46%	39%	6%	100%	40,2
Escolas Não Programa	3%	10%	41%	42%	5%	100%	40,7
Total	3%	8%	43%	41%	5%	100%	40,5

Tabela 4.22 Gravidade: Falta ou Absentismo dos Professores segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	1%	8%	38%	45%	9%	100%	36,5
Escolas Não Programa	1%	3%	31%	46%	18%	100%	30,6
Total	1%	5%	34%	46%	14%	100%	33,5

Tabela 4.23 Gravidade: Repetência dos Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	3%	12%	53%	30%	3%	100%	45,0
Escolas Não Programa	2%	7%	52%	38%	2%	100%	42,1
Total	2%	9%	52%	34%	3%	100%	43,5

Tabela 4.24 Gravidade: Indisciplina dos Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	2%	16%	60%	21%	2%	100%	48,8
Escolas Não Programa	6%	16%	49%	26%	3%	100%	48,8
Total	4%	16%	55%	23%	3%	100%	48,8

Tabela 4.25 Gravidade: Uso de Álcool por Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	2%	2%	8%	33%	57%	100%	14,8
Escolas Não Programa		7%	14%	24%	55%	100%	18,6
Total	1%	5%	11%	28%	56%	100%	16,7

Tabela 4.26 Gravidade: Uso de Álcool por Professores segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%		5%	11%	84%	100%	5,2
Escolas Não Programa	0%	2%		5%	93%	100%	2,5
Total	0%	1%	3%	8%	89%	100%	3,9

Tabela 4.27 Gravidade: Uso de Drogas na Escola por Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	3%	7%	11%	33%	46%	100%	22,1
Escolas Não Programa	1%	8%	13%	24%	53%	100%	20,0
Total	2%	8%	12%	29%	49%	100%	21,0

Tabela 4.28 Gravidade: Uso de Drogas por Professores ou Funcionários segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	1%	0%	2%	98%	100%	1,0
Escolas Não Programa	0%	0%	0%	1%	99%	100%	0,2
Total	0%	0%	0%	1%	98%	100%	0,6

Tabela 4.29 Gravidade: Existência ou Presença de Gangues na Escola segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	7%	8%	86%	100%	5,3
Escolas Não Programa	0%	4%	7%	13%	77%	100%	9,7
Total	0%	2%	7%	10%	81%	100%	7,5

Tabela 4.30 Gravidade: Brigas entre Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	1%	5%	39%	47%	8%	100%	35,8
Escolas Não Programa	0%	8%	32%	44%	17%	100%	32,5
Total	0%	6%	35%	45%	13%	100%	34,2

Tabela 4.31 Gravidade: Brigas entre Professores e Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	4%	23%	73%	100%	7,7
Escolas Não Programa	0%	0%	5%	31%	64%	100%	10,3
Total	0%	0%	5%	27%	69%	100%	9,0

Tabela 4.32 Gravidade: Posse de Armas por Parte dos Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	2%	3%	12%	83%	100%	5,8
Escolas Não Programa	0%	0%	4%	6%	90%	100%	3,5
Total	0%	1%	4%	9%	87%	100%	4,7

Tabela 4.33 Gravidade: Posse de Armas por Professores ou Funcionários segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	0%	2%	98%	100%	0,4
Escolas Não Programa	0%	0%	0%	1%	99%	100%	0,2
Total	0%	0%	0%	1%	99%	100%	0,3

Tabela 4.34 Gravidade: Humilhações de Professores a Alunos segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	0%	0%	8%	29%	64%	100%	10,9
Escolas Não Programa	1%	1%	7%	31%	60%	100%	12,6
Total	0%	0%	7%	30%	62%	100%	11,8

Tabela 4.35 Gravidade: Agressões de Alunos a Professores segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	1%	3%	20%	41%	36%	100%	23,1
Escolas Não Programa	3%	5%	13%	33%	47%	100%	21,0
Total	2%	4%	17%	37%	41%	100%	22,1

Tabela 4.36 Gravidade: Gangues nas Imediações da Escola segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	12%	16%	21%	21%	31%	100%	39,7
Escolas Não Programa	10%	25%	27%	8%	31%	100%	44,0
Total	11%	20%	24%	14%	31%	100%	41,8

Tabela 4.37 Gravidade: Tráfico de Drogas nas Imediações da Escola segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	17%	14%	23%	18%	29%	100%	43,3
Escolas Não Programa	18%	20%	23%	9%	31%	100%	46,2
Total	17%	17%	23%	14%	30%	100%	44,7

Tabela 4.38 Gravidade: Assaltos ou Roubos nas Imediações da Escola segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	17%	15%	22%	20%	27%	100%	43,8
Escolas Não Programa	13%	24%	25%	15%	23%	100%	47,3
Total	15%	20%	23%	17%	25%	100%	45,5

Tabela 4.39 Gravidade: Venda de Bebidas Alcoólicas Perto da Escola segundo Participação no Programa: *Pernambuco*

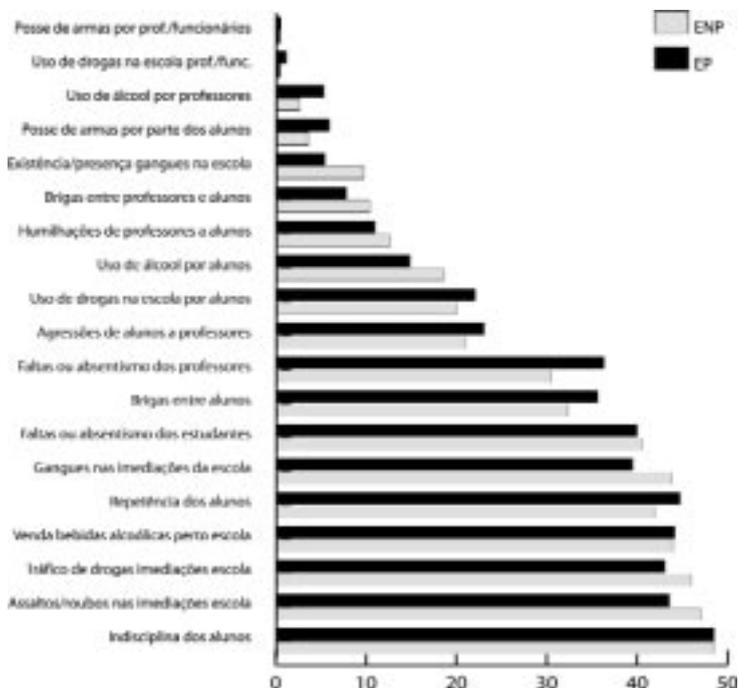
Grupo	Muito Grave	Grave	Moderado	Leve	Não Existe	Total	Índice
Escolas Programa	15%	20%	19%	19%	27%	100%	44,4
Escolas Não Programa	12%	28%	17%	10%	33%	100%	44,2
Total	14%	24%	18%	15%	30%	100%	44,3

A seguir, a Tabela 4.40 e o Gráfico 4.2 apresentam uma visão de conjunto da incidência dos diferentes fatores de risco apontados pelos dirigentes escolares.

Tabela 4.40 Índice de Gravidade dos Fatores de Risco no Ambiente Escolar: Pernambuco

Fatores de Risco no Ambiente Escolar	Escolas Programa	Escolas Não Programa	Total
Indisciplina dos alunos	48,8	48,8	48,8
Assaltos/roubos nas imediações escola.	43,8	47,3	45,5
Tráfico de drogas imediações escola	43,3	46,2	44,7
Venda bebidas alcoólicas perto escola	44,4	44,2	44,3
Repetência dos alunos	45,0	42,1	43,5
Gangues nas imediações da escola	39,7	44,0	41,8
Faltas ou absentismo dos estudantes	40,2	40,7	40,5
Brigas entre alunos	35,8	32,5	34,2
Faltas ou absentismo dos professores	36,5	30,6	33,5
Agressões de alunos a professores	23,1	21,0	22,1
Uso de drogas na escola por alunos	22,1	20,0	21,0
Uso de álcool por alunos	14,8	18,6	16,7
Humilhações de professores a alunos	10,9	12,6	11,8
Briga entre professores e alunos	7,7	10,3	9,0
Existência/presença gangues na escola	5,3	9,7	7,5
Posse de armas por parte dos alunos	5,8	3,5	4,7
Uso de álcool por professores	5,2	2,5	3,9
Uso de drogas na escola prof./func.	1,0	0,2	0,6
Posse de arma por prof./funcionários	0,4	0,2	0,3

Gráfico 4.2 Índice de Gravidade: Pernambuco



4.3. VISÃO CONJUNTA DOS FATORES DE RISCO

Uma rápida análise das tabelas apresentadas, especialmente as que sintetizam os Índices de Gravidade para cada UF, permite verificar uma estruturação bem semelhante em ambos os estados, com a presença de dois blocos de fatores: um, de elevada incidência e outro, de incidência menor ou praticamente inexistente, conforme o delineado a seguir.

Quadro 4.1 Visão Conjunta dos Fatores

Fatores de Elevada Gravidade	Fatores de Baixa ou Nula Gravidade
Faltas ou absentismo dos estudantes	Uso de álcool por alunos
Faltas ou absentismo dos professores	Uso de álcool por professores
Repetência dos alunos	Uso de drogas na escola por alunos
Indisciplina dos alunos	Uso de drogas na escola prof./func.
Brigas entre alunos	Existência/presença gangues na escola
Gangues nas imediações da escola	Brigas entre professores e alunos
Tráfico de drogas imediações escola	Posse de armas por parte dos alunos
Assaltos/roubos imediações escola	Posse de armas por prof./funcionários
Venda bebidas alcoólicas perto escola	Humilhações de professores a alunos
	Agressões de alunos a professores

5. INCIDENTES VIOLENTOS NAS ESCOLAS

Neste estudo, denominamos incidentes as ocorrências violentas acontecidas no âmbito da escola, independentemente do número de atores e/ou vítimas envolvidos.

Nos questionários aplicados aos diretores das escolas, foram abordados 16 tipos de incidentes violentos, a seguir apresentados em ordem decrescente de gravidade, de acordo com estabelecido pelo Código Penal brasileiro:

1. Homicídios
2. Suicídios
3. Tráfico de Drogas
4. Estupros
5. Outras formas de agressão sexual
6. Brigas ou ataques envolvendo armas de fogo
7. Brigas ou ataques envolvendo outras armas ou instrumentos
8. Brigas ou ataques físicos sem uso de armas ou instrumentos
9. Roubos (pegar coisas com confronto pessoal) com uso de arma de fogo
10. Roubos (pegar coisas com confronto pessoal) sem uso de arma de fogo
11. Furtos (pegar coisas sem confronto pessoal)
12. Vandalismo/depredação
13. Uso de drogas
14. Ofensas pessoais e/ou atos de humilhação.
15. Porte de armas de fogo.
16. Porte de outros tipos de armas

Ao abordar cada tipo de incidente, o entrevistador perguntava ao diretor da unidade: quantos haviam acontecido na escola, no primeiro semestre do ano 2002; em quantos desses incidentes estiveram envolvidos alunos da escola e que providências a escola tomou em cada caso (comunicação à polícia, lavra de queixa policial, comunicação aos conselhos tutelares e/ou outras autoridades).

Dependendo da gravidade dos incidentes, sabe-se que nem todos, e muitas vezes a maioria, chegam ao conhecimento das autoridades da escola: brigas entre colegas, ofensas pessoais, diversas formas de agressão sexual, pequenos furtos. É possível que o número de incidentes acontecidos nas escolas seja bem maior do que aquele de que se tem conhecimento. Como ficam circunscritos à esfera privada, deveriam ser utilizadas outras técnicas de coleta (pesquisa de vitimização, por exemplo), mais complexas e custosas, para melhor dimensionar o fenômeno.

Um outro fator limitante da metodologia adotada reside no fato de se ter que recorrer à memória ou lembrança do dirigente escolar, dada a inexistência de registros para esse tipo de ocorrências. Embora o período de tempo indagado seja relativamente curto (primeiro semestre de 2002, sendo o levantamento realizado nos últimos dias desse semestre), alguns incidentes podem ter sido esquecidos, principalmente os de menor relevância ou corriqueiros (como brigas, furtos, etc.) Ainda assim, é um esquema que permite estimativas bem mais próximas da realidade de cada escola do que as atualmente existentes (em geral, baseadas em boletins de ocorrências policiais que, como será visto neste capítulo, têm sérias limitações de notificação).

Deve-se lembrar de que as escolas selecionadas para participar do Programa Abrindo Espaços foram as de maior risco de violência, ou por apresentarem elevado número de ocorrências desse tipo, ou por estarem inseridas num meio

considerado violento. Por esse motivo, nossa hipótese de trabalho para ponderar o impacto do Programa é a de que não existem diferenças significativas de graus de violência entre as escolas que participam do Programa (EP) e as unidades escolares que não participam (ENP). O Programa pode levar as escolas com maior risco de violência ao mesmo patamar das restantes, potencialmente menos violentas, o que já pode ser considerado um bom avanço. É isso que se tentará mostrar neste capítulo.

5.1. OS INCIDENTES NO RIO DE JANEIRO

No estado do Rio de Janeiro, os incidentes mais frequentes registrados pelos diretores das unidades escolares, na média total das escolas (EP e ENP), são, pela ordem decrescente de quantidade de ocorrências, furtos, outras agressões sexuais, ofensas pessoais e tráfico de drogas.

Tabela 5.1 Taxa de Incidentes por 100.000 alunos segundo Grupo Rio de Janeiro

Tipo de Incidente	Escolas Programa	Escolas Não Programa	Total
Homicídios	1,3	1,0	1,2
Suicídios	0,6	0,0	0,4
Brigas ou ataques com arma de fogo	3,2	20,3	10,5
Brigas ou ataques com outras armas	3,2	0,0	2,0
Brigas ou ataques sem armas	5,2	3,9	4,7
Roubos com arma de fogo	1,9	1,0	1,6
Roubos sem arma de fogo	3,2	26,4	12,1
Furtos	128,4	200,0	156,8
Vandalismo/deprecação da escola	0,0	1,0	0,4
Estupros	8,7	11,2	9,7
Outras agressões sexuais	144,5	169,5	154,4
Tráfico de drogas	115,0	97,5	108,3
Uso de drogas	15,5	32,5	22,6
Ofensas pessoais	128,4	97,5	116,4
Parte de armas de fogo	1,9	0,0	1,2
Parte de outro tipo de arma	4,5	4,9	4,7

Considerando as taxas por 100.000 alunos, vemos que, em 8 tipos de incidentes, as diferenças são favoráveis às EP, mas nos 8 tipos restantes, as diferenças resultam desfavoráveis.

Quadro 5.1 Diferenças na Taxa de Incidentes entre Ep e Enp: *Rio de Janeiro*

Diferenças Positivas	Diferenças Negativas
Brigas ou ataques com arma de fogo	Porte armas de fogo
Roubos sem arma de fogo	Homicídios
Furtos	Suicídios
Vandalismo/depredação escola	Brigas ou ataques com outras armas
Estupros	Brigas ou ataques sem armas
Outras agressões sexuais	Roubo com arma de fogo
Uso de drogas	Tráfico de drogas
Porte de outro tipo de arma	Ofensas pessoais

Ao considerar o ano de ingresso no Programa, podemos verificar um efeito cumulativo progressivo (progressão positiva) em 10 dos 16 tipos de violência testados: as escolas que ingressaram no Programa no ano 2000 apresentam menores taxas de incidentes violentos.

Em 05 tipos de incidentes, observa-se o processo inverso, as taxas agravam-se com o tempo de permanência no Programa (regressão). Em apenas um caso, o de incidentes de vandalismo/depredação, as escolas pesquisadas não apresentaram registro em nenhum dos dois anos.

Tabela 5.2 Taxas de Incidentes segundo Ano de Adesão ao Programa: Rio de Janeiro

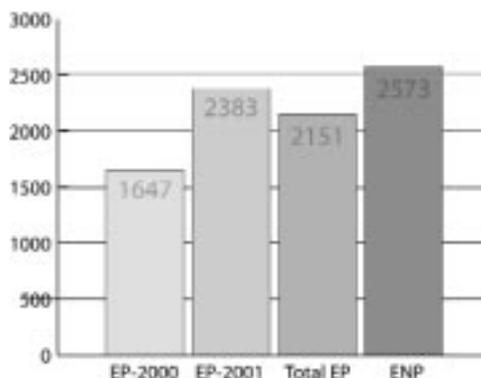
Tipo de Incidente	EP		ENP	% queda 2001/2000
	2000	2001		
Progressão Positiva				
Homicídios	0,0	1,9	1,0	100%
Suicídios	0,0	0,9	0,0	100%
Brigas ou ataques com arma de fogo	0,0	4,7	20,3	100%
Brigas ou ataques com outras armas	0,0	4,7	0,0	100%
Brigas ou ataques sem armas	2,0	6,6	3,9	69%
Furtos	127,2	129,4	200,0	2%
Estupros	0,0	12,4	11,2	100%
Tráfico de drogas	47,0	146,2	97,5	68%
Uso de drogas	0,0	22,5	32,5	100%
Porta outro tipo de arma	0,0	6,6	4,9	100%
Regressão				
Roubo com arma de fogo	2,0	1,9	1,0	-
Roubo sem arma de fogo	6,1	1,9	26,4	-
Outras agressões sexuais	227,4	106,9	169,5	-
Ofensas pessoais	217,4	88,0	97,5	-
Porta armas de fogo	4,1	0,9	0,0	-
Sem Registro				
Vandalismo/deprecação escola	0,0	0,0	1,0	-

As taxas de incidentes, até aqui apresentadas, possibilitam elaborar um Índice Geral de Violência, articulando os diversos tipos de incidentes acontecidos no primeiro semestre de 2002, nas escolas pesquisadas. Para ponderar a "gravidade" dos diversos tipos de incidentes, foi utilizado o Código Penal, considerando o tempo de punição, em anos, estabelecido para cada delito tipificado. Como a pena estabelecida no Código vai de um mínimo a um máximo, utilizou-se, como ponderador, a média em anos da sanção correspondente.

Vemos pelo Gráfico a seguir⁶⁴ que o Índice Geral de Violência das escolas que aderiram ao Programa no ano 2000 é bem inferior ao das escolas que ingressaram em 2001 ou, por outro lado, que o Índice Geral de Violência das escolas que não estão no Programa é superior ao das EP. Este tratamento dos dados permite concluir que, com referência ao Rio de Janeiro,

- a) existem diferenças positivas significativas quando comparamos as escolas incluídas no Programa com as escolas não incluídas, o que permite confirmar o impacto favorável do Programa no tocante à diminuição dos índices de violência;
- b) também existem diferenças positivas significativas entre as escolas que ingressaram no Programa no ano 2000 e as escolas que ingressaram no ano 2001, o que permite verificar que, no geral, o impacto positivo do Programa se alarga com o passar do tempo.

Gráfico 5.1 Índice Geral de Violência — Rio de Janeiro



⁶⁴EP-2000 = Escolas que ingressaram no Programa no ano 2000.

EP-2001 = Escolas que ingressaram no Programa no ano 2001.

Total EP = Totalidade das Escolas no Programa.

ENP = Escolas que não integram o Programa.

5.2. OS INCIDENTES EM PERNAMBUCO

A configuração das taxas de Pernambuco permite conferir uma estruturação dos incidentes um tanto diferente da do Rio de Janeiro. Se, neste estado, preponderam de forma absoluta os furtos, em Pernambuco destacam-se outras formas de agressão sexual que não estupros. Furtos aqui só ocupam o terceiro lugar, depois de tráfico de drogas. Em quarto lugar, temos as ofensas pessoais.

Analisando as diferenças entre as EP e as ENP de Pernambuco, e considerando um erro amostral de 5%, temos que em 13 dos 16 quesitos as diferenças são positivas e significativas para as EP. Em 2 quesitos as diferenças são significativas, mas negativas para as EP e em um quesito se registra situação de empate absoluto, como pode ser visto a seguir.

Tabela 5.3 Taxa de Incidentes por 100.000 Alunos segundo Grupo: Pernambuco

Tipo de Incidente	Escolas Programa	Escolas Não Programa	Total
Homicídios	0,0	0,6	0,3
Suicídios	0,5	1,7	1,1
Brigas ou ataques com arma de fogo	14,5	22,3	17,8
Brigas ou ataques com outras armas	2,6	9,1	5,5
Brigas ou ataques sem armas	1,0	4,6	2,7
Roubos com arma de fogo	3,6	0,0	1,9
Roubos sem arma de fogo	17,0	12,5	15,2
Furtos	112,5	202,8	155,9
Vandalismo/deprecação escola	22,0	34,8	28,4
Estupros	15,7	19,5	17,2
Outras agressões sexuais	208,6	272,5	238,5
Tráfico de drogas	216,8	216,8	216,7
Uso de drogas	103,1	93,4	98,4
Ofensas pessoais	124,4	154,7	138,7
Porte armas de fogo	17,0	25,8	21,1
Porte outro tipo de arma	8,2	5,8	7,3

Quadro 5.2 Diferenças na Taxa de Incidentes entre EP E ENP:
Pernambuco

Diferenças Positivas	Diferenças Negativas
Homicídios	Roubo com arma de fogo
Suicídios	Parte outro tipo de arma
Briga ou ataques com arma de fogo	
Briga ou ataques com outras armas	
Briga ou ataques sem armas	
Roubos sem arma de fogo	Sem Diferenças
Furtos	Tráfico de drogas
Vandalismo/deprecação escola	
Estupros	
Outras agressões sexuais	
Uso de drogas	
Ofensas pessoais	
Parte armas de fogo	

Podemos completar esse panorama do impacto do Programa no estado de Pernambuco considerando o ano de adesão das escolas, o que representa o grau de maturidade da atuação do Programa. A Tabela a seguir permite visualizar esses dados.

Tabela 5.4 Taxas de Incidentes segundo Ano de Adesão ao Programa: Pernambuco

Tipo de Incidente	EP			ENP	% queda 2002/2000
	2000	2001	2002		
Progressão Perfeita					
Suicídios	0,0	0,0	3,3	1,7	100%
Brigas ou ataques com arma de fogo	5,1	7,7	51,7	22,3	90%
Brigas ou ataques com outras armas	0,0	2,0	6,5	9,1	100%
Roubo com arma de fogo	0,0	2,0	12,9	0,0	100%
Furto	51,3	100,1	196,7	202,8	74%
Outras agressões sexuais	16,9	207,3	287,1	272,5	94%
Tráfico de drogas	196,6	203,4	287,1	216,8	32%
Uso de drogas	51,3	100,1	136,8	93,4	62%
Ofensas pessoais	77,0	122,0	153,2	154,7	50%
Porte outro tipo de arma	0,0	7,7	12,9	5,8	100%
Progressão Imperfeita					
Roubo sem arma de fogo	25,7	12,9	32,9	12,5	22%
Estupros	0,0	17,4	12,9	19,5	100%
Porte armas de fogo	0,0	18,7	16,4	25,8	100%
Regressão					
Brigas ou ataques sem armas	8,7	0,7	0,0	4,6	-
Vandalismo/depredação escola	8,7	27,8	0,0	34,8	-
Sem registro					
Homicídios	0,0	0,0	0,0	0,6	-

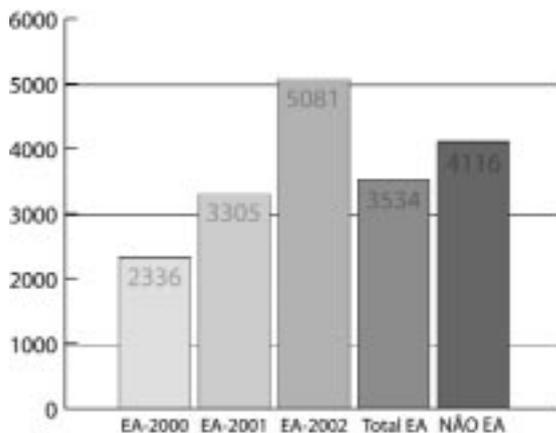
Vemos, por esses dados, que na maior parte dos incidentes (em 10 dos 16 tipos), existe uma **progressão perfeita** na melhoria das taxas, isto é, nas escolas mais antigas, as do ano 2000, as taxas caíram significativamente, sendo menores que as do ano 2001, que, por sua vez, são menores do que as do ano 2002. Isso estaria a indicar melhoria progressiva dos indicadores de violência nas escolas que integram o Programa.

Também temos alguns tipos de incidentes, como porte de armas de fogo, onde a **progressão é imperfeita**: as taxas das escolas mais antigas são menores, confirmando a incidência positiva do Programa, mas as taxas de 2001 ou 2002 não se comportam exatamente como o esperado. Isto é, existem oscilações nos anos posteriores.

Por último, como no caso das brigas ou ataques sem armas e vandalismo/depredação da escola, registra-se um fenômeno de **regressão**: os índices pioram nas escolas com maior antiguidade no Programa.

Seguindo a mesma técnica, já detalhada no item referente ao Rio de Janeiro, foi construído o Índice Geral de Violência para o Estado de Pernambuco, cujos dados são sintetizados no Gráfico a seguir⁶⁵:

Gráfico 5.2 Índice Geral de Violência: Pernambuco



⁶⁵EP-2000 = Escolas que ingressaram no Programa no ano 2000.

EP-2001 = Escolas que ingressaram no Programa no ano 2001.

EP-2002 = Escolas que ingressaram no Programa no ano 2002.

Total EP = Totalidade das Escolas no Programa.

ENP = Escolas que não integram o Programa.

Esse Gráfico apresenta, pelo menos, três fatos diferentes:

a) em primeiro lugar, o impacto progressivo do Programa, na medida em que este se consolida nas escolas. Podem ser vistas grandes diferenças nos níveis gerais de violência entre as escolas que têm dois anos de atuação no Programa, as escolas que só tem um ano, e as escolas de incorporação bem recente (entre 1 e 4 meses antes da avaliação). Os níveis gerais de violência nas escolas recentes mais do que duplica em relação às escolas mais antigas; e de forma mais evidente do que no Rio de Janeiro, por contar com escolas que ingressaram no Programa no ano 2002, confirma-se também em Pernambuco o efeito positivo e significativo da atuação do Programa com a continuidade do mesmo.

b) também se verificam diferenças positivas e significativas entre as escolas que participam do Programa e as restantes unidades escolares que não participam do Programa, o que confirma expectativas iniciais neste estudo: também em Pernambuco, sob o impacto do Programa, os índices de violência diminuem nas escolas.

c) um terceiro aspecto que se pode verificar em Pernambuco, por contar com escolas de recente ingresso, é a correta focalização do Programa, selecionando as unidades escolares de maiores níveis de violência. Efetivamente, o Índice Geral de Violência das escolas que ingressaram em 2002, onde o Programa começa a atuar recentemente, é significativamente superior à média do conjunto das escolas que não participam do Programa.

5.3. A SUBNOTIFICAÇÃO

Na entrevista, também foi perguntado sobre as providências tomadas: o número de incidentes que, tendo chegado ao conhecimento das autoridades escolares, foi comunicado oficialmente à polícia, e também quantos desses incidentes foram comunicados oficialmente a outras autoridades (Secretaria de Educação, Conselhos Tutelares etc.).

Pela tabela a seguir, pode-se verificar que, salvo nos casos de extrema gravidade, como homicídios, os níveis de notificação são extremamente baixos, imperando, em muitos casos, especialmente no que diz respeito ao tráfico de drogas, o que é denominado como "lei do silêncio" (só 1% dos incidentes de tráfico de drogas, tanto no Rio de Janeiro quanto em Pernambuco, são comunicados à polícia). Fora disso, poucos incidentes corriqueiros, como ofensas, roubos, furtos, etc. são comunicados às autoridades, dando muitas vezes a sensação que nada fora do comum, do estritamente pedagógico, acontece em nossas escolas.

Tabela 5.5 % De Notificação de Incidentes à Polícia e a Outras Autoridades: *Rio de Janeiro e Pernambuco*

Tipo de Incidente	Polícia		Outras Autoridades	
	RJ	PE	RJ	PE
Homicídios	100	100	0	100
Suicídios	100	50	100	0
Briga ou ataques com arma de fogo	15	52	11	18
Briga ou ataques com outras armas	99	55	20	15
Briga ou ataques sem armas	17	10	66	0
Roubos com arma de fogo	0	29	0	29
Roubos sem arma de fogo	10	29	6	11
Furtos	8	5	8	3
Vandalismo/deprecação escola	0	20	100	8
Estupros	8	27	4	3
Outras agressões sexuais	7	6	3	2
Tráfico de drogas	1	8	1	3
Uso de drogas	12	15	9	2
Ofensas pessoais	2	3	3	2
Porta de armas de fogo	0	9	66	3
Porta de outro tipo de arma	8	15	8	0

6. MELHORIA DA SITUAÇÃO: A VISÃO DOS GESTORES ESCOLARES

Com a finalidade de verificar impactos do Programa (Escolas de Paz, no Rio de Janeiro; Escola Aberta, em Pernambuco), perguntou-se a diretores das escolas que participaram do estudo se a situação, hoje, está melhor, igual ou pior do que antes. O antes, para as Escolas integrantes do Programa (EP), significava, explicitamente, antes da implementação do Programa nos dois estados. Já para as Escolas não integrantes do Programa (ENP) foi perguntado se a situação atual está melhor, igual ou pior do que a de dois anos atrás, tempo equivalente ao do lançamento do Programa.

Ao todo, foram propostas aos Diretores das escolas 18 situações, quais sejam:

- Brigas na escola
- Roubos
- Furtos
- Vandalismo ou depredação da escola
- Pichações
- Agressões sexuais
- Tráfico de drogas
- Uso ou consumo de drogas
- Ofensas pessoais/humilhações
- Porte de armas de fogo
- Gangues na escola
- Indisciplina dos alunos

- Uso de álcool na escola
- Interesse da comunidade pela escola
- Participação dos pais em atividades da escola
- Relação entre professores e alunos
- Relação entre alunos
- Aprendizagem dos alunos

Neste Capítulo, chamar-se-á de *índice de melhoria* a proporção (%) de escolas que respondeu que a situação melhorou no período de tempo considerado. Já *índice diferencial de melhoria* é a diferença nos índices de percepção de melhoria entre o grupo de escolas que aderiu ao Programa (EP) e o grupo de escolas que não está participando do Programa (ENP). Teoricamente, essa diferença é um dos aspectos centrais para a determinação da incidência do Programa, já que permite controlar outras influências que afetam a situação, alheias ao Programa. Nesse sentido, a hipótese central deste estudo é a que prevê que as EP melhoraram mais do que as ENP.

Considera-se *índice de deterioração* a proporção (%) de escolas que respondeu que a situação piorou no período de tempo considerado. Chamar-se-á de *índice diferencial de deterioração* a diferença de índice de deterioração entre o grupo de escolas que aderiu ao Programa (EP) e o grupo de escolas que não está participando do Programa (ENP). Esse é um outro aspecto que nos indica a possível incidência do Programa. Em situações de deterioração de determinadas realidades, a hipótese adotada é a de que as EP pioram menos que as ENP, considerando que o Programa pode funcionar como barreira ou proteção diante de situações adversas ou negativas.

Como ficou evidenciado em capítulos anteriores, o tempo de permanência das escolas no Programa pode afetar fortemente os resultados observáveis. Por tal motivo, as obser-

vações antes e depois nas EP foram desagregadas por ano de ingresso ou adesão.

Vemos, na Tabela a seguir, que 59,6% das EP do Rio de Janeiro manifestaram que a situação melhorou com referência a *brigas na escola*. Já entre as ENP, só 35% declaram ter melhorado. As diferenças, nesse caso, são largas, mais ainda quando se considera que esse índice de melhoria, entre as escolas que ingressaram no Programa no ano 2000 (as mais antigas), é de 70,4%. Em Pernambuco, o índice de melhoria das EP (57,4%) não se distancia muito do de melhoria das ENP (50,8%). Encontram-se, nesse estado, escolas que ingressaram no Programa no ano de 2002, pouco tempo antes desta avaliação. O índice de melhoria das escolas mais novas (38,9%) é ainda menor que o das ENP e o índice de deterioração (11,1%) bem elevado. Isso está a indicar, por vias indiretas, uma eficaz atuação do Programa em unidades de ensino "problemáticas". Considerando as EP mais antigas, as do ano 2000 (83,3% de melhoria), vê-se que as diferenças são ainda maiores do que as do Rio de Janeiro. Nos dois estados, na percepção dos dirigentes escolares, o Programa aparenta ter uma forte incidência nesse tipo de conflito intra-escolar, atuando tanto como fator de melhoria do problema quanto como fator de contenção (diferença entre as EP e as ENP na categoria "Pior"). No Rio de Janeiro, 3,7% dos diretores das escolas manifestam que brigas pioraram nas EP; nas ENP, essa proporção se eleva para 7,8%. Em Pernambuco, o índice de deterioração das EP é de 1,6% enquanto o das ENP é de 14,2%.

Tabela 6.1 Comparação (%): Brigas na Escola Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	70,4	55,8		59,6	35,0	3,7	0,0		3,7	7,8
Pernambuco	83,3	59,2	38,9	57,4	50,8	0,0	0,0	11,1	1,6	14,2

Já no que diz respeito a *roubos na escola*, as evidências não são tão claras e marcantes. No Rio de Janeiro, o total de EP que percebe melhoria é de 20,2%, levemente inferior ao das ENP: 22,3%. À primeira vista, pareceria que nesse aspecto o Programa não teve incidência. Atentando para o ano de ingresso, vê-se que nas escolas antigas a situação é moderadamente melhor: 33,3% percebem melhoria. Situação semelhante acontece em Pernambuco. Comparando os totais de melhoria das EP (27%) e o das ENP(25,8%), nota-se que a percepção diferencial de melhoria é praticamente nula. Mas, quando se consideram as escolas mais antigas, esse índice é bem mais elevado: 66,7% das escolas de 2000 percebem que a situação melhorou. Já as escolas que ingressam em 2001 e 2002 não se diferenciam muito da situação das ENP. Isso permite dizer que, no tocante a roubos, os efeitos do Programa começam a ser visíveis depois de um tempo de atuação, algo assim como a partir do segundo ano. Também quanto à capacidade de contenção, o Programa apresenta efeitos positivos, mas de caráter moderado.

Tabela 6.2 Comparação (%): Roubos na Escola Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	33,3	15,6		20,2	22,3	3,7	0,0		1,0	3,9
Pernambuco	66,7	25,5	22,2	27,0	25,8	0,0	1,0	5,6	1,6	6,7

Observa-se, também que, no relativo a *furtos*, o Programa atinge melhores resultados do que na questão de roubos. No Rio de Janeiro, o índice de melhoria das EP (32,7%) é bem superior ao das ENP (19,4%). Em Pernambuco, se o índice de melhoria das EP (39,3%) encontra-se bem próximo do das ENP (35,0%), o índice diferencial de melhoria entre as EP do ano 2000 (83,3%) é bem maior do que no Rio de Janeiro. Também nesse aspecto pode ser percebido que as EP apresentam capacidade de contenção de deterioração maior do que as ENP.

Tabela 6.3 Comparação (%): Furtos na Escola Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	48,1	27,3		32,7	19,4	0,0	0,0		0,0	5,8
Pernambuco	83,3	36,7	38,9	39,3	35,0	0,0	3,1	5,6	3,3	11,7

Nos atos de *vandalismo/deprecação* das escolas, as EP apresentam diferenças com relação às ENP. No Rio de Janeiro, o índice de melhoria das EP foi de 48,1%. Já nas ENP, foi de 34,0%. Novamente, nos dois estados, mas de forma mais destacada em Pernambuco, são evidenciadas grandes diferenças entre as EP mais antigas e as mais novas.

Tabela 6.4 Comparação (%): Vandalismo/Depredação da Escola Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	63,0	42,9		48,1	34,0	3,7	2,6		2,9	3,9
Pernambuco	100,0	46,9	50,0	50,0	36,1	0,0	3,1	11,1	4,1	11,7

As *pichações*, incidentes comuns em nossas escolas públicas, também apresentam indícios de melhoria com a implementação do Programa. No Rio de Janeiro, o número de EP que manifestou melhoria (53,8%) é bem superior ao de ENP (34,0%). Já em Pernambuco, não acontecem tais diferenças, devido, fundamentalmente, ao quantitativo de novas escolas que ingressaram no Programa no ano de 2002. Quando se observam as EP mais antigas, nota-se que a diferença entre estas e as ENP é mais larga, maior ainda que a verificada no Rio de Janeiro.

Tabela 6.5 Comparação (%): Pichações segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	59,3	51,9		53,8	34,0	0,0	2,6		1,9	7,8
Pernambuco	83,3	35,7	22,2	36,1	38,7	0,0	10,2	0,0	8,2	17,6

No referente a *agressões sexuais*, praticamente não se percebem diferenças entre as EP e as ENP nos dois estados. Índices semelhantes no Rio de Janeiro e levemente desfavoráveis para as EP em Pernambuco estão a indicar que este é um problema ainda não resolvido pelo Programa, apesar de se perceber que, em Pernambuco, as EP mais antigas apresentam uma moderada diferença positiva nos seus índices de melhoria.

Tabela 6.6 Comparação (%): Agressões Sexuais segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	3,7	3,9		3,8	3,9	0,0	0,0		0,0	1,9
Pernambuco	33,3	17,3	11,1	17,2	22,0	0,0	3,1	0,0	2,5	1,7

Um outro aspecto, onde o Programa ainda não obteve sucesso, refere-se ao *tráfico de drogas* nas escolas. Verifica-se que, de forma global, praticamente não existem diferenças de melhoria entre as EP e as ENP e que, em ambos os grupos e nas duas Unidades Federativas, o índice de melhoria é muito baixo, indicando persistência do problema. Um dado positivo que deve ser destacado é que as EP mais antigas, em ambas as UF, começam a apresentar indícios de melhoria diferencial, o que, presumivelmente, poderá se consolidar com futuros desdobramentos do Programa, ainda relativamente novo nos estados focalizados.

Tabela 6.7 Comparação (%): Tráfico de Drogas segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	18,5	9,1		11,5	8,7	0,0	0,0		0,0	2,9
Pernambuco	33,3	19,4	16,7	19,7	21,8	0,0	3,1	0,0	2,5	5,0

Concomitantemente com o *tráfico de drogas*, também o *uso de drogas* nas escolas não apresenta grandes índices diferenciais. No Rio de Janeiro, o Programa quase não teve efeito positivo sobre o problema; em Pernambuco, as EP mais antigas apresentam sinais de melhoria, o que pode indicar possibilidades futuras de êxito nesse aspecto.

Tabela 6.8 Comparação (%): Uso ou Consumo de Drogas Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	7,4	10,4		9,6	6,8	0,0	0,0		0,0	2,9
Pernambuco	66,7	24,5	22,2	26,2	24,4	0,0	3,1	5,6	3,3	9,2

Já no que diz respeito a *ofensas pessoais* ou *humilhações* na escola, como em outras variáveis relativas às relações intra-escolares, o Programa parece apresentar um forte impacto. Efetivamente, no Rio de Janeiro, 26% das EP manifestam que a situação melhorou, contra 6,8% das ENP. Nota-se, também aqui, que o tempo de existência do Programa afeta de forma significativa e positiva os resultados obtidos. Já em Pernambuco, as diferenças totais de melhoria não são tão elevadas quanto no Rio de Janeiro (38,5% das EP contra 28,3% das ENP), mas isso se explica pelo contingente de novas escolas no Programa. Em Pernambuco, 100% das EP que ingressaram no ano 2000 apresentam melhoria nesse aspecto.

Tabela 6.9 Comparação (%): Ofensas Pessoais/Humilhações segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	33,3	23,4		26,0	6,8	0,0	0,0		0,0	1,9
Pernambuco	100,0	35,7	33,3	38,5	28,3	0,0	1,0	0,0	0,8	9,2

No referente a *porte de armas de fogo* na escola, pode-se verificar que a situação geral tendeu a permanecer estável, sem grandes alterações, tanto nas EP quanto nas ENP. Também não se observam diferenças significativas entre os

grupos de escolas. No Rio de Janeiro, os índices de melhoria são praticamente nulos e exatamente iguais nas EP e ENP. Já em Pernambuco, os índices de melhoria das EP (15,6%) são levemente inferiores aos das ENP (19,3%). Um dado positivo é percebido em ambos os estados quando as lentes da pesquisa focalizam as escolas que participam do Programa desde o ano de 2000: as unidades escolares mais antigas apresentam sinais de melhoria relativamente maiores do que as ENP. Isso pode significar, ainda, que existem possibilidades de que, com uma maior maturidade do Programa, esses índices possam melhorar ainda mais.

Tabela 6.10 Comparação (%): Porte de Armas de Fogo segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	3,7	1,3		1,9	1,9	0,0	0,0		0,0	1,0
Pernambuco	33,3	14,3	16,7	15,6	19,3	0,0	2,0	0,0	1,6	2,5

A questão das *gangues na escola* apresenta situações diferentes nos estados. No Rio de Janeiro, as alterações de melhoria foram escassas, mas favoráveis às escolas integrantes do Programa (8,7% para as EP contra 2,9% para as ENP). Já em Pernambuco, os índices de melhoria nos dois grupos de escolas são superiores aos do Rio de Janeiro, mas praticamente iguais entre si (25,4% nas EP contra 26,3% nas ENP). Novamente, aqui, a maturidade do Programa parece ser uma boa fonte explicativa. As escolas mais antigas, em ambos os estados, apresentam índices de melhoria maiores do que as escolas mais recentes no Programa.

Tabela 6.11 Comparação (%): Gangues Na Escola segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	14,8	6,5		8,7	2,9	0,0	0,0		0,0	1,9
Pernambuco	33,3	24,5	27,8	25,4	26,3	0,0	2,0	11,1	3,3	6,8

No conjunto do que se refere a aspectos intra-escolares, a questão da *indisciplina* dos alunos também recebeu um forte impacto do Programa. No Rio de Janeiro, os índices de melhoria das EP são bem elevados (65,4%), mais do que duplicando os índices de melhoria alcançados pelas ENP (31,1%). Em Pernambuco, as diferenças totais não são tão largas (59,8% nas EP contra 43,6% nas ENP), mas ainda significativas. A antiguidade do Programa também é um fator que incide favoravelmente em ambos os estados, com índice de melhoria superior nas escolas mais antigas. Merece destaque, ainda, o poder de contenção do Programa. Enquanto um bom número de ENP (15,5% no Rio de Janeiro e 17,9% em Pernambuco) manifesta que a situação piorou, poucas EP (1% no Rio de Janeiro e 5,7% em Pernambuco) encontram-se nessa situação.

Tabela 6.12 Comparação (%): Indisciplina dos Alunos segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	74,1	62,3		65,4	31,1	0,0	1,3		1,0	15,5
Pernambuco	83,3	59,2	55,6	59,8	43,6	0,0	4,1	16,7	5,7	17,9

Outro quesito onde o Programa ainda não conseguiu avanços significativos foi no combate ao *uso de álcool* na escola. Muito embora possa ser percebido um certo impacto entre as EP, no primeiro ano de atuação do Programa em Pernambuco (50% de melhoria das EP de 2000 contra 31,1 % de melhoria das ENP), não houve uma progressão continuada de controle do uso de álcool entre os anos de 2000 até 2002. O índice de melhoria das ENP ficou em 26,2% e o do Rio de Janeiro em 5,8%, índices que podem ser considerados muito baixos.

Tabela 6.13 Comparação (%): Uso de Álcool na Escola Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	7,4	5,2		5,8	2,9	0,0	1,3		1,0	1,0
Pernambuco	50,0	25,5	22,2	26,2	31,1	0,0	2,0	0,0	1,6	5,0

É no que se refere ao *interesse da comunidade pela escola* que o Programa atinge sua máxima capacidade de incidência positiva. Na maior parte das EP, observa-se que a situação melhorou (82,7% no Rio de Janeiro e 87,7% em Pernambuco). Também houve melhoria nas ENP, mas com intensidade bem menor (54,4% no Rio de Janeiro e 66,4% em Pernambuco).

De forma concomitante e semelhante ao aspecto anterior, também melhora sensivelmente a *participação dos pais em atividades da escola*.

Tabela 6.14 Comparação (%): Interesse da Comunidade pela Escola Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	81,5	83,1		82,7	54,4	0,0	0,0		0,0	4,9
Pernambuco	100,0	87,8	83,3	87,7	66,4	0,0	3,1	5,6	3,3	6,7

Tabela 6.15 Comparação (%): Participação dos Pais em Atividades da Escola Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	80,8	77,9		78,6	56,3	0,0	0,0		0,0	1,9
Pernambuco	83,3	77,6	72,2	77,0	70,8	0,0	3,1	5,6	3,3	6,7

Avanços advindos da atuação do Programa nas escolas também são percebidos na *relação entre professores e alunos*. No Rio de Janeiro, se a melhoria nas ENP foi de 40,8%, entre as EP foi bem superior: 64,1%. Em Pernambuco, as diferenças globais são bem menores: 62,3% para as EP e 55,8% para as ENP. Novamente, aqui, incide fortemente o tempo de atuação do Programa. Em Pernambuco, em 100% das EP do ano 2000, há evidências de que a situação melhorou, enquanto que nas escolas de ingresso recente, as de 2002, praticamente não se verificam diferenças entre EP (55,6%) e ENP (55,8%).

Tabela 6.16 Comparação (%): Relação entre Professores e Alunos Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	76,9	59,7		64,1	40,8	0,0	1,3		1,0	2,9
Pernambuco	100,0	61,2	55,6	62,3	55,8	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7

De forma mais destacada ainda, melhoraram, diferencialmente, as *relações entre os alunos*. No Rio de Janeiro, se 36,9% das ENP apresentaram índice positivo de melhoria, 77,7% das EP, mais do que o dobro, vivenciaram essa situação. Em Pernambuco, sem uma diferença global tão larga, 66,4% das EP e 47,1% das ENP melhoraram de situação nesse aspecto. Deve-se observar, novamente nesse caso, que as EP mais antigas apresentam índice de melhoria bem mais elevado do que as restantes (em 100% das EP que ingressaram em 2000, nota-se que a situação melhorou). Também, aqui, a capacidade de contenção do Programa aparece evidente: se em torno de 9% das ENP a situação piorou, não se registra deterioração nas EP do Rio de Janeiro, e menos do que 1% nas EP de Pernambuco.

Tabela 6.17 Comparação (%): Relação entre Alunos Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	80,8	76,6		77,7	36,9	0,0	0,0		0,0	8,7
Pernambuco	100,0	64,3	66,7	66,4	47,1	0,0	1,0	0,0	0,8	9,2

Todo esse conjunto de melhorias obtidas por escolas integrantes do Programa parece repercutir positivamente na *aprendizagem dos alunos*. Efetivamente, no Rio de Janeiro, em 62,5% das EP verifica-se crescimento nessa área (contra 50,5% das ENP). Aqui merecem destaque as EP mais antigas, as que ingressaram no Programa no ano 2000, cujo índice (77,8%) é bem superior ao das EP que ingressaram no ano de 2001 (57,1%). Em Pernambuco, essa melhoria é menos evidente: em 55,7% das EP e em 48,7% das ENP nota-se melhoria na aprendizagem dos seus alunos. As EP mais antigas de Pernambuco, mesmo em melhor situação do que as mais novas, não alcançam os índices das mais antigas do Rio de Janeiro. Mas a capacidade de contenção ou proteção do Programa aparece evidente em ambos os estados.

Tabela 6.18 Comparação (%): Aprendizagem dos Alunos Segundo Ano, Grupo e UF

UF	Melhor					Pior				
	EP				ENP	EP				ENP
	2000	2001	2002	Total		2000	2001	2002	Total	
Rio de Janeiro	77,8	57,1		62,5	50,5	0,0	1,3		1,0	12,6
Pernambuco	66,7	55,1	55,6	55,7	48,7	0,0	0,0	0,0	3,3	10,9

As comparações realizadas pelos diretores entre a situação anterior e a atual possibilitaram organizar uma *escala de melhoria*. Nesta escala, às respostas "melhor" foi atribuído valor 100 positivo, às respostas "igual", valor 0 e às respostas "pior", valor 100 negativo. Dessa forma, tem-se uma amplitude que pode ir de 100 pontos positivos até 100 pontos negativos. Se em todas as escolas se responde que a situação melhorou, o valor escalar será 100 positivo; se em todas as escolas se responde que a situação piorou, deverá ser 100 negativo e, se a situação tende a ser igual, um valor próximo de 0.

Os resultados podem ser visualizados na Tabela a seguir. Em primeiro lugar, pode ser observado que todos os valores, tanto das escolas integrantes do Programa quanto das escolas não integrantes do Programa, são positivos, o que indica que, na percepção dos diretores das escolas, a situação atual ou permaneceu igual à anterior ou tendeu a melhorar. No Rio de Janeiro, vários aspectos, tanto nas escolas do Programa quanto nas escolas não integrantes do Programa, encontram-se próximos do valor 0, indicando que a situação teve pouca ou nenhuma mudança, como nos casos de agressões sexuais, tráfico e uso de drogas, porte de armas de fogo, gangues na escola e uso de álcool. Em Pernambuco, poucos aspectos permanecem próximos do valor 0, indicando, em todos os casos, a percepção de uma certa mudança positiva, inclusive quando se trata de porte de armas ou tráfico de drogas, onde os valores escalares 14,0 e 17,4 indicam uma baixa tendência de melhoria.

Tabela 6.19

Escala de Melhoria – Escolas Programa e Não Programa

Rio de Janeiro e Pernambuco

Aspecto	Rio de Janeiro			Pernambuco		
	Programa	Não Programa	Significação	Programa	Não Programa	Significação
Brigas na escola	58,7	27,2	<10/00	55,7	36,4	<5%
Roubos	19,2	18,4		25,4	19,0	
Furtos	32,7	13,6	<1%	36,1	23,3	
Vandalismo/depreação da escola	45,2	30,1	<5%	45,9	23,3	<1%
Pichações	51,9	26,2	<1%	43,1	20,0	<5%
Agressões sexuais	3,8	1,9		20,0	20,2	
Tráfico de drogas	11,5	5,8		17,4	15,8	
Uso ou consumo de drogas	9,6	3,9		23,5	15,0	
Ofensas pessoais/humilhações	26,0	4,9	<10/00	38,0	19,0	<1%
Porte de armas de fogo	1,9	1,0		14,0	9,7	
Gangues na escola	8,7	1,0	<5%	22,5	19,3	
Indisciplina dos alunos	64,4	15,5	<10/00	54,1	25,4	<10/00
Uso de álcool na escola	4,8	1,9		24,6	17,2	
Interesse comunidade pela escola	82,7	49,5	<10/00	84,4	60,0	<1/00
Participação pais	78,6	54,4	<10/00	73,8	64,5	
Relação entre professores e alunos	63,1	37,9	<1%	62,8	48,8	<5%
Relação entre alunos	77,7	28,2	<10/00	66,1	37,5	<1/00
Aprendizagem dos alunos	61,5	37,9	<1%	53,3	38,3	<5%

Considerando a finalidade primordial do estudo — verificar impactos do Programa, através das diferenças de melhoria entre o grupo experimental (*Escolas do Programa*) e o grupo de controle (*Escolas que não integram o Programa*) —, dever-se-iam testar as hipóteses em que as diferenças de melhoria de situação entre as EP e ENP são positivas e estatisticamente significativas.

Inicialmente, pode-se verificar que, nos 18 aspectos analisados, todas as diferenças de médias são positivas, isto é, favoráveis às Escolas do Programa. No Rio de Janeiro, 12 dos

18 aspectos apresentam diferenças positivas e estatisticamente significativas. Em Pernambuco, 9 dos 18 aspectos também apresentam diferenças positivas e significativas. É o que pode ser observado nos Quadros a seguir.

Quadro 6.1 Diferenças de Melhoria — *Rio de Janeiro e Pernambuco*

Diferenças Positivas e Significativas	
Rio de Janeiro	Pernambuco
Vandalismo/deprecação da escola	Brigas na escola
Gangues na escola	Pichações
Brigas na escola	Relação entre professores e alunos
Ofensas pessoais/humilhações	Aprendizagem dos alunos
Indisciplina dos alunos	Indisciplina dos alunos
Interesse comunidade pela escola	Interesse comunidade pela escola
Participação pais	Relação entre alunos
Relação entre alunos	Vandalismo/deprecação da escola
Furtos	Ofensas pessoais/humilhações
Pichações	
Relação entre professores e alunos	
Aprendizagem dos alunos	

Diferenças Positivas e Não Significativas	
Rio de Janeiro	Pernambuco
Roubos	Gangues na escola
Agressões sexuais	Participação pais
Tráfico de drogas	Furtos
Uso ou consumo de drogas	Roubos
Porte de armas de fogo	Agressões sexuais
Uso de álcool na escola	Tráfico de drogas
	Uso ou consumo de drogas
	Porte de armas de fogo
	Uso de álcool na escola

Um outro aspecto relevante que tem que ser destacado é a influência progressiva e cumulativa do Programa. Observa-se que unidades escolares que ingressaram no Programa mais cedo apresentam melhores resultados do que aquelas que ingressaram mais tarde. No Rio de Janeiro, onde se encontram escolas que aderiram ao Programa em 2000 e 2001, em 15 dos 18 aspectos analisados as médias de melhorias são maiores nas instituições que ingressaram no ano 2000 do que nas que ingressaram no ano 2001.

Em Pernambuco, além dos anos 2000 e 2001, também ingressaram escolas em 2002. Vemos que as que ingressaram em 2000, em todos os 18 aspectos analisados, apresentam resultados bem superiores ao das escolas que ingressaram mais tarde. Isso indica, de forma evidente, a progressiva influência positiva e cumulativa do Programa nos diversos aspectos da vida escolar analisados nesta avaliação.

Tabela 6.20 Escala de Melhoria – Escolas Programa segundo Ano de Início do Programa: *Rio de Janeiro e Pernambuco*

Aspecto	Rio de Janeiro		Pernambuco		
	2000	2001	2000	2001	2002
Briga na escola	66,7	55,8	83,3	59,2	27,8
Roubos	29,6	15,6	66,7	24,5	16,7
Furtos	48,1	27,3	83,3	33,7	33,3
Vandalismo/depreção da escola	59,3	40,3	100,0	43,9	38,9
Fichações	59,3	49,4	83,3	30,2	22,2
Agressões sexuais	3,7	3,9	33,3	14,3	11,8
Tráfico de drogas	18,5	9,1	33,3	16,3	17,6
Uso ou consumo de drogas	7,4	10,4	66,7	21,6	18,8
Ofensas pessoais/humilhações	33,3	23,4	100,0	34,7	35,3

Tabela 6.20 Continuação

Aspecto	Rio de Janeiro		Pernambuco		
	2000	2001	2000	2001	2002
Porte de armas de fogo	3,7	1,3	33,3	12,2	17,6
Gangues na escola	14,8	6,5	33,3	22,4	18,8
Indisciplina dos alunos	74,1	61,0	83,3	55,1	38,9
Uso de álcool na escola	7,4	3,9	50,0	23,5	22,2
Interesse comunidade pela escola	81,5	83,1	100,0	84,7	77,8
Participação pais	80,8	77,9	83,3	74,5	66,7
Relação entre professores e alunos	76,9	58,4	100,0	61,2	58,8
Relação entre alunos	80,8	76,6	100,0	63,3	70,6
Aprendizagem dos alunos	77,8	55,8	66,7	52,6	52,9

A influência progressiva e cumulativa do Programa também pode explicar evidentes diferenças de resultados, observadas na Tabela anterior, entre Rio de Janeiro e Pernambuco. Efetivamente, em Pernambuco, mais de 50 escolas ingressaram no Programa 2 ou 3 meses antes desta avaliação, realizada em 2002. E é nesse contingente de escolas onde se podem observar os índices de melhoria mais baixos, na maior parte dos aspectos analisados. Isso incide nos resultados globais do Programa em Pernambuco. Eliminando-se esse grupo de escolas, desaparecem praticamente as diferenças de melhorias entre os dois estados. Observe-se, na Tabela a seguir, a comparação entre as escolas mais antigas no Programa de ambos os estados — as que ingressaram no ano 2000 — e as que não participam do Programa. É possível verificar que, na maior parte dos aspectos analisados, as diferenças na escala de melhoria, entre ambos os grupos de escolas, é bem mais larga em Pernambuco do que no Rio de Janeiro.

Tabela 6.21 Escala de Melhoria Escolas Programa do Ano 2000 e Escolas Não Programa: Rio de Janeiro e Pernambuco

Aspecto	Rio de Janeiro		Pernambuco	
	EP 2000	ENP	EP 2000	ENP
Brigat na escola	66,7	27,2	83,3	36,4
Roubos	29,6	18,4	66,7	19,0
Furtos	48,1	13,6	83,3	23,3
Vandalismo/depreção da escola	59,3	30,1	100,0	23,3
Pichações	59,3	26,2	83,3	20,0
Agressões sexuais	3,7	1,9	33,3	20,2
Tráfico de drogas	18,5	5,8	33,3	15,8
Uso ou consumo de drogas	7,4	3,9	66,7	15,0
Ofensas pessoais/humilhações	33,3	4,9	100,0	19,0
Porte de armas de fogo	3,7	1,0	33,3	9,7
Gangues na escola	14,8	1,0	33,3	19,3
Indisciplina dos alunos	74,1	15,5	83,3	25,4
Uso de álcool na escola	7,4	1,9	50,0	17,2
Interesse comunidade pela escola	81,5	49,5	100,0	60,0
Participação pais	80,8	54,4	83,3	64,5
Relação entre professores e alunos	76,9	37,9	100,0	48,8
Relação entre alunos	80,8	28,2	100,0	37,5
Aprendizagem dos alunos	77,8	37,9	66,7	38,3

Com a finalidade de determinar vias ou mecanismos de incidência do Programa, foram utilizadas técnicas de análise fatorial⁶⁶ que possibilitaram determinar 4 fatores subjacentes na diversidade dos dados de melhoria pesquisados. Elevadas cargas fatoriais, sombreadas na Tabela a seguir, significam que os aspectos sinalizados se encontram altamente relacionados entre si, dentro de um determinado fator, e que cada um dos 4 fatores são independentes. Em outras palavras: a análise

⁶⁶Método de Extração: Análise de Componentes Principais; Método de Rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

fatorial nos permite agrupar aspectos relacionados entre si, diferenciados de outros grupos de aspectos que atuam independentemente.

Observando-se a Tabela mais adiante, a partir do que foi expresso no fator 1, pode-se dizer que o conjunto dos aspectos sinalizados relaciona-se ao **clima interno** na instituição escolar ou, de outra forma, diz respeito ao relacionamento entre os diversos atores escolares, criando um clima propício, ou hostil, à aprendizagem dos alunos.

Independente deste primeiro fator, um segundo nos fala das **relações extra-escolares**, com os pais dos alunos e com as comunidades do entorno da escola.

Um terceiro fator, independente dos dois anteriores, expressa uma certa **anomia no ambiente escolar**. No contexto social onde a escola se encontra inserida, pode faltar a segurança e o respeito às normas de convivência. A escola pode se configurar em um espaço de relativa anomia e desintegração, com diversos mecanismos de transgressão dos espaços e da convivência (vandalismo, pichações, furtos, brigas na escola, roubos). Esse fator é o que melhor explica, pelos dados levantados, a indisciplina no interior da escola.

Por último, o quarto fator nos remete a uma **estruturação da criminalidade**, com suas diversas formas criminosas veementemente associadas ao uso de drogas e álcool, porte de armas de fogo e agressões sexuais.

Tabela 6.22 Determinação dos Fatores Subjacentes no Impacto das Escolas Programa: Rio de Janeiro e Pernambuco

Aspecto	Factor			
	1	2	3	4
Brigas na escola	0,385	0,153	0,567	0,073
Roubos	-0,132	0,145	0,683	0,334
Furtos	0,049	0,145	0,765	0,148
Vandalismo/depredação da escola	0,319	-0,137	0,701	0,180
Fichações	0,325	-0,020	0,597	0,165
Agressões sexuais	0,053	0,033	0,148	0,827
Tráfico de drogas	-0,014	0,039	0,186	0,800
Uso ou consumo de drogas	0,062	0,013	0,219	0,766
Ofensas pessoais/humilhações	0,186	-0,015	0,434	0,448
Porte de armas de fogo	0,088	0,041	0,144	0,836
Gangues na escola	0,064	0,108	0,184	0,733
Indisciplina dos alunos	0,380	0,321	0,545	0,070
Uso de álcool na escola	0,170	-0,062	-0,010	0,725
Interesse comunidade pela escola	0,169	0,885	0,091	0,026
Participação pais	0,304	0,828	0,105	0,049
Relação entre professores e alunos	0,732	0,079	0,171	0,159
Relação entre alunos	0,795	0,219	0,131	0,069
Aprendizagem dos alunos	0,707	0,238	0,240	0,059

Analisando conjuntamente as diversas abordagens realizadas neste Capítulo, principalmente:

- a) os resultados diferenciados do Programa nos diversos aspectos analisados (forte incidência em alguns aspectos, baixa em outros);
 - b) a seqüência temporal de efeitos (escolas mais antigas, escolas mais novas no Programa) e
 - c) a análise fatorial detalhada,
- pode-se perceber uma certa estruturação lógica nos efeitos escolares originados pelo Programa. A seguir, algumas considerações:

- a) No primeiro ano de atuação do Programa, um **significativo impacto no clima interno da escola**, com uma sensível melhoria das relações entre os alunos e entre estes e os professores, originando uma mudança na qualidade da aprendizagem. Essa mudança, forte no primeiro ano, tende a se manter e a estagnar nos anos posteriores.
- b) Também no primeiro ano, apenas uma **sensível melhoria das relações extra-escolares**, com uma maior participação dos pais e da comunidade local na escola. Mas essas relações parecem ir se aprofundando com o passar do tempo.
- c) Ainda no primeiro ano, inicia-se um processo gradual de **ordenamento da anomia** no ambiente escolar, tornando-se a escola, integrante do Programa, um espaço, pelo seu caráter social, relativamente protegido.
- d) A partir do segundo ano de existência do Programa, é quando começa a ser percebido um certo **refluxo da estruturação da criminalidade** no entorno da escola e de seus reflexos no interior dessa instituição.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com características básicas comuns, mas com diferentes estratégias de operacionalização, as Escolas de Paz do Rio de Janeiro e as Escolas Abertas de Pernambuco apresentam fortes evidências quanto a sua capacidade de produzir, em prazos relativamente curtos, resultados altamente significativos em relação a sua intenção principal: controlar, a partir da oferta de alternativas para os jovens nos finais de semana, a espiral de violência que envolve nossa juventude.

Na análise dos incidentes violentos acontecidos nas escolas durante o primeiro semestre de 2002, foi possível constatar que, quando comparamos os dois grupos estudados (escolas que participam e que não participam do Programa), os índices de violência do primeiro grupo são 16% inferiores no estado do Rio de Janeiro e 14% inferiores em Pernambuco em relação aos índices das escolas não participantes do Programa.

Esses resultados já excedem expectativas expressas na hipótese inicial formulada nesta pesquisa, qual seja: não existem diferenças significativas de graus de violência entre as escolas que participam do Programa e as unidades escolares que não participam. Deve-se lembrar de que as escolas selecionadas para participar do Programa foram as de maior risco de violência, ou por apresentarem elevado número de ocorrências desse tipo, ou por estarem inseridas em um meio considerado violento. Hipoteticamente, admitiu-se

que o Programa poderia levar as escolas com maior risco de violência ao mesmo patamar das restantes, potencialmente menos violentas. Com a implementação do Programa, os resultados evidenciam que as escolas participantes não só se emparelharam às não participantes, como também seus índices de violência são significativamente menores.

A focalização do Programa em unidades de ensino com maiores índices e riscos de violência pôde ser observada no estado de Pernambuco, onde as escolas mais recentes, que ingressaram no ano de 2002, apresentaram índices de violência 23% maiores do que a média das escolas que não participam do Programa⁶⁷.

Um outro fato relevante, que reforça e amplia as evidências apontadas, surge da involução dos índices de violência nas escolas participantes. Efetivamente, em Pernambuco, as escolas mais antigas, que estão no Programa desde o ano de 2000, apresentam índices de violência 54% inferiores ao das escolas mais novas, que ingressaram em 2002. Já as escolas intermediárias, que adotaram o Programa em 2001, apresentam índices de violência 35% inferiores aos das escolas mais novas. No Rio de Janeiro, esse fenômeno se repete, e de forma mais ou menos semelhante. As escolas que adotaram o Programa em 2000 apresentam índices 31% inferiores aos das escolas que ingressaram em 2001. Vemos, por estes dados, que existe uma certa regularidade na evolução temporal do Programa. Em cada ano de atuação, os índices de violência diminuem, em média, 30%. Essa proporção pode ser considerada extremamente elevada para programas preventivos como o proposto.

A eficácia do Programa na redução da violência aparece não só nos indicadores objetivos que levam em consideração

⁶⁷No Rio de Janeiro não foi possível realizar esse tipo de análise de focalização, considerando que, no ano de 2002, não foram incorporadas novas escolas.

o número de incidentes violentos acontecidos nas escolas. Fica evidente, também, na percepção dos gestores escolares, ao analisarem os diversos problemas no âmbito das unidades de ensino. Na maior parte dos 18 quesitos propostos, as escolas participantes apresentam índices de melhoria bem superiores aos das escolas não participantes, evidenciando que, tanto nos indicadores objetivos quanto nos subjetivos (percepção dos gestores escolares), o Programa produz um saldo significativamente positivo.

As diversas técnicas de análise utilizadas possibilitaram determinar tanto as áreas de maior incidência do Programa, quanto a eficácia temporal de seus impactos.

Em primeiro lugar – e com grande intensidade –, observa-se uma melhoria substancial no clima interno da escola, especificamente nas relações entre os alunos e na relação destes com os seus professores. Essa melhoria nas relações internas da escola repercute, por certo, de forma direta na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.

Também, de forma muito marcante, percebe-se uma melhoria no relacionamento da escola com os pais dos alunos e com as comunidades do entorno. Pais de alunos e membros da comunidade, participando diretamente das atividades oferecidas pelas escolas nos finais de semana, apropriam-se de um espaço que antes, só em teoria, era público.

Esses elos criados com a comunidade propiciam a reversão de um conjunto de agressões e violências que as escolas vinham sofrendo, muitas delas originadas no ambiente externo e com forte impacto nas formas de convívio dentro da escola. Atos de vandalismo, pichações, roubos e agressões pessoais são algumas das tantas manifestações de violência que começam a diminuir, gradativamente.

Por último, sem indicadores ainda muito claros pelo escasso tempo transcorrido desde o início da experiência, os dados pareceriam indicar uma tendência, ainda muito leve,

de reversão de aspectos da violência em sua forma mais pesada e criminal. Uso e consumo de drogas e porte/uso de armas de fogo, por exemplo, são outros aspectos que, potencialmente, poderiam estar sendo contidos com a implementação do Programa.

Sem estar atrelado, de forma imediata, ao escopo da avaliação, mas procedente por sua relevância no que se refere ao futuro do Programa, a questão dos custos operacionais chamou a atenção dos pesquisadores. Relacionando os custos totais anuais dos Programas no Rio de Janeiro e em Pernambuco com o público atendido nos finais de semana em cada estado, chega-se à estimativa de que cada participante custa, em média, R\$1,00 em Pernambuco e R\$ 2,00 no Rio de Janeiro. Custos que podem ser considerados muito baixos, segundo os padrões internacionais, para programas preventivos e, ainda, enormemente mais baixos que os gastos originados por atividades repressivas ou punitivas, como os custos de internação de adolescentes infratores ou prisionais de jovens criminosos.

A abordagem, até aqui efetivada, leva a recomendar a adoção do Programa em estados e municípios preocupados com as diversas manifestações de violência envolvendo a sua juventude. Recomenda-se, também, a ampliação nos locais onde o Programa já se encontra implementado. Sintetizando, essas recomendações baseiam-se em duas evidências:

- a) a elevada eficiência demonstrada pelo Programa na diminuição dos níveis de violência nas áreas onde foi implementado;
- b) os baixos custos implicados na sua operacionalização.

Por último, cabe apontar ainda outros benefícios que podem ser considerados relevantes com a implementação do Programa, como a melhoria

- a) na oferta de atividades culturais e esportivas;
- b) nas condições de empregabilidade dos jovens, em função dos cursos e outras atividades de capacitação oferecidos;
- c) do próprio nível educacional, pelas atividades de reforço de aprendizagem e outras de cunho pedagógico desenvolvidas;
- d) da auto-estima e da consciência cidadã dos jovens envolvidos na consolidação de uma cultura de paz.

Esses benefícios, não explorados nesta rápida avaliação, deverão ser ainda objeto de outros estudos específicos para melhor ponderar a eficácia do Programa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SETUR, Garamond, 1999.

_____ et al. *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/ Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

_____ et al. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS/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.

_____ et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ASSIS, S. G. *Traçando caminhos numa sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-CLAVES, UNESCO, Departamento da Criança e do Adolescente/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/Ministério da Justiça, 1999.

BANCO INTERMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. ISER. *Magnitude, custos econômicos e políticas de controle da violência no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: BID/ISER, 1998. (Documentos de Trabalho; R-347).

BARREIRA, C. *Ligado na galera*. Brasília: UNESCO, FNUAP, UNICEF, Instituto Ayrton Senna, 1999.

BEEBE, J. Basic Concepts and Techniques of Rapid Appraisal. *Human Organization*. v. 54, n. 1, Spring 1995.

CAMPBELL, D. ; STANLEY, J. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

CANAU, V.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J.-C. (Coord.). *Violences à l'école: état de Savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CHENAIS, J.-C. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

CODO, W.; MENEZES-VASQUES, I. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade do ensino*. Brasília: CNTE, 2001. (mimeografado).

COSTA, J. F. *Violência e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DAY, N. *Violence in Schools: Learning in fear*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.

DERBARBIEUX, E. (Coord.) La violence à l'école: approches européennes. Institute National de Recherche Pédagogic. In: REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, n.123, avr./juin., 1998.

DIÓGENES, G. Juventude, cultura e violência: a escola em questão. In: SEMINÁRIO ESCOLA, SIM! VIOLÊNCIA NÃO! Recife, 1998. *Anais*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, ago./set., 1998.

DUPQUIER, J. La violence en milieu scolaire. In: _____. *Educación et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

FOLHA DE S. PAULO. Editorial Opinião. 13 fev. 2000.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p. 103-124. (Coleção Educação Hoje e Amanhã).

GREENWOOD, P. W. et al. *Diverting Children from a Life of Crime: Measuring Costs and Benefits*. Santa Monica, CA: RAND, MR-509-RC, 1994.

GUIMARÃES, Á. M. *A dinâmica da violência escola: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Violence et comportements agressifs dans les écoles Anglaises. In: DERBARBIEUX, É; BLAYA, C. *La violence en milieu scolaire-3-dix aproaches en Europe*. Paris: ESF, 2001, p. 43-70.

KAROLY, L. et al. *Assessing Costs and Benefits of Early Childhood Intervention Programs: Overview and Applications to the Starting Early Starting Smart Program*. Seattle: Casey Family Programs, RAND, 2001.

LEÃO, G. M. P. *Violência na escola: um desafio à gestão democrática da educação*. Salvador: Centro de Estudos e Ação Social, 2000, p. 51-52. (Caderno do CEAS).

MADEIRA, F. R. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação SEADE, n.4, v.13, p. 49-61, 1999.

NOLETO, M. J. (Coord.). *Programa abrindo espaços*. Brasília : UNESCO, 2001.

MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, UNESCO, 1999.

NASCIMENTO, M. G. C. A. Violência e escola: o que pensam os professores. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 144-157.

PAIVA, V. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992, p. 65-101.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: Contemporaneidade e Educação. *Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação*, Rio de Janeiro, a. 2, n. 2, 1997.

QUANDO haverá solução? São Paulo, *O Estado de S. Paulo*, 02 abr. 2001.

SEFFRIN, C. A. C. Violência não se ensina na escola. *Diálogo: Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, a. 2, n. 2, p. 23-26, out. 1997.

SALLAS, A. L. F. et al. *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencontros; juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999.

SCRIMSHAW, N. S; GLEASON, G. R.. *Rapid Assessment Procedures: Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*. Boston, MA: International Nutrition Foundation for Developing Countries, 1992.

SHOEMAKER, D. J. *Theories of delinquency: An Examination of explanations of delinquent behavior*. New York: Oxford University Press, 1996.

SILVA, A. M. M. *A violência na escola: a percepção dos alunos e professores* São Paulo, 1995. (Relatório de Pesquisa). (mimeografado).

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação da USP: Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 27, n. 1, p.87-103, jan./jun. 2001.

SPOSITO, M. P. Violencia colectiva, jóvenes y educación. *Revista Mexicana de Sociología*, México, p. 113-128, mar. 1994.

WASELFSZ, J. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. Brasília: UNESCO, 1998.

_____. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Garamond, 1998.

_____. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, 2000.

_____. *Mapa da violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, 2002.

WERTHEIN, J. *Juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 2000.

LISTA DE TABELAS

Lista de tabelas		
Tabela 3.1	Número de escolas por grupo e cidade: Rio de Janeiro.	pág. 41
Tabela 3.2	Número de escolas por grupo e município : Pernambuco	pág. 42
Tabela 4.1	Gravidade: falta ou absentismo dos alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 48
Tabela 4.2	Gravidade: falta ou absentismo dos professores segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 48
Tabela 4.3	Gravidade: Repetência dos alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 48
Tabela 4.4	Gravidade: indisciplina dos alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 49
Tabela 4.5	Gravidade: uso de álcool por alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 49
Tabela 4.6	Gravidade: uso de álcool por professores segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 49
Tabela 4.7	Gravidade: uso de drogas na escola por alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 49
Tabela 4.8	Gravidade: uso de drogas por professores ou funcionários segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 50
Tabela 4.9	Gravidade: existência ou presença de gangues na escola segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 50
Tabela 4.10	Gravidade: brigas entre alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 50
Tabela 4.11	Gravidade: brigas entre professores e alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 50
Tabela 4.12	Gravidade: posse de armas por parte dos alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 51
Tabela 4.13	Gravidade: porte de armas por professores ou funcionários segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 51
Tabela 4.14	Gravidade: humilhações de Professores a alunos segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 51
Tabela 4.15	Gravidade: agressões de alunos a professores segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 51
Tabela 4.16	Gravidade: gangues nas imediações da escola segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 52
Tabela 4.17	Gravidade: tráfico de drogas nas imediações da escola segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pág. 52

Lista de tabelas		
Tabela 4.18	Gravidade: assaltos ou roubos nas imediações da escola segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pag. 52
Tabela 4.19	Gravidade: vendas de bebidas alcoólicas perto da escola segundo participação no Programa — Rio de Janeiro	pag. 52
Tabela 4.20	Índice de gravidade dos fatores de risco no ambiente escolar: Rio de Janeiro	pag. 53
Tabela 4.21	Gravidade: falta ou absentismo dos alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 55
Tabela 4.22	Gravidade: falta ou absentismo dos professores segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 56
Tabela 4.23	Gravidade: repetência dos alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 56
Tabela 4.24	Gravidade: indisciplina dos alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 56
Tabela 4.25	Gravidade: uso de álcool por alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 56
Tabela 4.26	Gravidade: uso de álcool por professores segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 57
Tabela 4.27	Gravidade: uso de drogas na escola por alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 57
Tabela 4.28	Gravidade: uso de drogas por professores ou funcionários segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 57
Tabela 4.29	Gravidade: existência ou presença de gangues na escola segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 57
Tabela 4.30	Gravidade: brigas entre alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 58
Tabela 4.31	Gravidade: brigas entre professores e alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 58
Tabela 4.32	Gravidade: posse de armas por parte dos alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 58
Tabela 4.33	Gravidade: porte de armas por professores ou funcionários segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 58
Tabela 4.34	Gravidade: humilhações de Professores a alunos segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 59
Tabela 4.35	Gravidade: agressões de alunos a professores segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 59
Tabela 4.36	Gravidade: gangues nas imediações da escola segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 59
Tabela 4.37	Gravidade: tráfico de drogas nas imediações da escola segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 59
Tabela 4.38	Gravidade: assaltos ou roubos nas imediações da escola segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 60
Tabela 4.39	Gravidade: venda de bebidas alcoólicas perto da escola segundo participação no Programa — Pernambuco	pag. 60
Tabela 4.40	Índice de gravidade de fatores de risco no ambiente escolar — Pernambuco	pag. 61

Lista de tabelas		
Tabela 5.1	Taxa de incidentes por 100.000 alunos segundo grupo — Rio de Janeiro	pag. 68
Tabela 5.2	Taxa de incidentes segundo ano de adesão ao Programa — Rio de Janeiro	pag. 70
Tabela 5.3	Taxa de incidentes por 100.000 alunos segundo grupo — Pernambuco	pag. 72
Tabela 5.4	Taxa de incidentes segundo ano de adesão ao Programa — Pernambuco	pag. 74
Tabela 5.5	% de notificação de incidentes à polícia e a outras autoridades — Rio de Janeiro e Pernambuco	pag. 78
Tabela 6.1	Comparação (%): brigas na escola segundo ano, grupo e UF	pag. 82
Tabela 6.2	Comparação (%): roubos na escola segundo ano, grupo e UF	pag. 83
Tabela 6.3	Comparação (%): furtos na escola segundo ano, grupo e UF	pag. 83
Tabela 6.4	Comparação (%): vandalismo/deprecação da escola segundo ano, grupo e UF	pag. 84
Tabela 6.5	Comparação (%): pichações segundo ano, grupo e UF	pag. 84
Tabela 6.6	Comparação (%): agressões sexuais segundo ano, grupo e UF	pag. 85
Tabela 6.7	Comparação (%): tráfico de drogas segundo ano, grupo e UF	pag. 85
Tabela 6.8	Comparação (%): uso ou consumo de drogas segundo ano, grupo e UF	pag. 86
Tabela 6.9	Comparação (%): ofensas pessoais/ humilhações segundo ano, grupo e UF	pag. 86
Tabela 6.10	Comparação (%): porte de armas de fogo segundo ano, grupo e UF	pag. 87
Tabela 6.11	Comparação (%): gangues na escola segundo ano, grupo e UF	pag. 88
Tabela 6.12	Comparação (%): indisciplina dos alunos segundo ano, grupo e UF	pag. 88
Tabela 6.13	Comparação (%): uso de álcool na escola segundo ano, grupo e UF	pag. 89
Tabela 6.14	Comparação (%): interesse da comunidade pela escola segundo ano, grupo e UF	pag. 90
Tabela 6.15	Comparação (%): participação dos pais em atividades da escola segundo ano, grupo e UF	pag. 90
Tabela 6.16	Comparação (%): relação entre professores e alunos segundo ano, grupo e UF	pag. 91
Tabela 6.17	Comparação (%): relação entre alunos segundo ano, grupo e UF	pag. 91
Tabela 6.18	Comparação (%): aprendizagem dos alunos segundo ano, grupo e UF	pag. 92
Tabela 6.19	Escala de melhoria — Escolas Programa e Não Programa — Rio de Janeiro e Pernambuco	pag. 94
Tabela 6.20	Escala de melhoria: Escolas Programa segundo ano de início no Programa — Rio de Janeiro e Pernambuco	pag. 96
Tabela 6.21	Escala de melhoria: Escolas Programa do ano 2000 e Escolas Não Programa — Rio de Janeiro e Pernambuco	pag. 98
Tabela 6.22	Determinação dos fatores subjacentes no impacto das Escolas Programa — Rio de Janeiro e Pernambuco	pag. 100

LISTA DE GRÁFICOS

Lista de gráficos		
Gráfico 4.1	Índice de gravidade — Rio de Janeiro	pág. 54
Gráfico 4.2	Índice de gravidade — Pernambuco	pág. 62
Gráfico 5.1	Índice geral de violência — Rio de Janeiro	pág. 71
Gráfico 5.2	Índice geral de violência — Pernambuco	pág. 75

LISTA DE QUADROS

Lista de quadros		
Quadro 4.1	Visão conjunta dos fatores	pág. 63
Quadro 5.1	Diferenças na taxa de incidentes entre EP e ENP — Rio de Janeiro	pág. 69
Quadro 5.2	Diferenças na taxa de incidentes entre EP e ENP — Pernambuco	pág. 73
Quadro 6.1	Diferenças de melhoria — Rio de Janeiro e Pernambuco	pág. 95

NOTAS SOBRE OS AUTORES

JULIO JACOBO WAISELFISZ. Coordenador Regional da UNESCO no Estado de Pernambuco, já foi Coordenador de Pesquisa e Avaliação e do setor de Desenvolvimento Social da mesma instituição. Formou-se em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires, tendo Mestrado em Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Atuou como Professor Titular ou Visitante em diversas Universidades Latinoamericanas exercendo os cargos de Diretor de Departamento de Ciências Sociais (Universidad Nacional del Salvador/El Salvador; Universidad de San Juan/Argentina) e Pró-Reitor Acadêmico (Universidad Nacional del Comahue/Argentina). Atuou também como consultor de diversos Organismos Internacionais, como o PNUD, a OEA, e o IICA. É autor de diversos estudos, pesquisas e trabalhos, destacando-se, dentre suas mais recentes publicações: "Bolsa Escola. Melhoria Educacional e Combate da Pobreza". Brasília, UNESCO, 1998; "Juventude, Violência e Cidadania: Os Jovens de Brasília". São Paulo, Cortez, 1998; "Mapa da Violência. Os Jovens do Brasil". Rio de Janeiro, Garamond, 1998; "Mapa da Violência III. Os Jovens do Brasil". Brasília, UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, 1992.

MARIA MACIEL é Assistente de Pesquisa da UNESCO/PE. Atualmente desenvolve Tese de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, sobre Violência nas Escolas Públicas da Região Metropolitana do Recife. Possui licenciatura e bacharelado em Letras. Mestre em Educação,

tem exercido atividades de ensino e pesquisa em instituições de nível superior (graduação e pós-graduação), que resultaram em publicações de artigos sobre escola, democracia e violência.