

THIAGO DE CARVALHO GUADALUPE

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: *Testando Teorias de Controle Social*

Belo Horizonte

Dezembro

2007

THIAGO DE CARVALHO GUADALUPE

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: *Testando Teorias de Controle Social*

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Dra. Corinne Davis Rodrigues  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

2007

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Sociologia**

Dissertação intitulada “Violência nas Escolas: testando teorias de controle social”, de autoria do mestrando Thiago de Carvalho Guadalupe, aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. – Corinne Davis Rodrigues – (SOA/UFMG) - Orientadora

Prof. Dr. Cláudio Chaves Beato Filho – (SOA/UFMG)

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Joana Domingues Vargas – (SOA/UFMG)

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2007.

*Ao meu amigo, Henrique Oliveira Prates – in memoriam.  
(tenho certeza que começamos  
e terminamos esse trabalho juntos)*

*À minha filha, Luiza.  
(a maior forma de amor que já vivenciei)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de modo muito especial à minha orientadora prof<sup>a</sup>. Corinne Davis Rodrigues, pela exigência, sinceridade e competência, que me fizeram buscar mais forças, maior dedicação sempre. Um exemplo de atuação profissional que espero ter aprendido.

Agradeço a todos do CRISP/UFMG, na figura do Cláudio Beato, por ter me permitido desenvolver a prática de pesquisa com o trabalho nesse Centro de Estudos. Além disso, os dados trabalhados nessa dissertação são de origem da 2<sup>a</sup> pesquisa sobre Violência nas Escolas de Belo Horizonte, realizada pelo CRISP. Um abraço especial ao Rodrigo – amigo e ex-colega do CRISP.

Ao meu amigo Vanderson, mesmo com a distância, pela ajuda e apoio sempre.

Agradeço à banca examinadora que se dispôs a avaliar esse trabalho.

Ao Alessandro e a Vilma pelo apoio institucional.

À Neli pelo apoio e trabalho direto nas correções desse trabalho, e também ao restante da minha segunda família, Marcílio e Carlota.

À minha família, Selma, Luiz, Pedro e Raphael pelos momentos de descanso e segurança. Particularmente ao zelo da minha mãe e ao exemplo de vida que sigo em meu pai.

Agradeço especialmente a Milena, minha esposa e companheira de profissão, que me ajudou demais em todas as fases do desenvolvimento desse estudo. Agradeço principalmente a possibilidade de compartilhar todos os momentos, bons e ruins, com uma pessoa tão maravilhosa como ela.

À Luiza por representar algo tão grande em nossas vidas, companhia ideal para os momentos difíceis estabelecendo uma paz espiritual inacreditável.

*A aventura que é o pensamento independente altamente individualizado, a postura através da qual a pessoa prova que é uma “inteligência criativa”, não tem como precondição apenas um “talento natural” individual muito particular. Ela só é possível dentro de uma estrutura específica de equilíbrios de poder; sua precondição é uma estrutura social bastante específica. E depende, além disso, do acesso que o indivíduo tem, numa sociedade assim estruturada, ao tipo de aprendizagem e ao pequeno número de funções sociais que, elas apenas, permitem desenvolver-se sua capacidade independente de reflexão (ELIAS, 1993, p.232).*

## RESUMO

A delinqüência escolar vem se configurando como um problema preocupante, a partir do momento em que afeta as relações sociais entre alunos, entre alunos e escolas e toda uma comunidade envolvida com esse fenômeno. Esse estudo se propôs a contribuir para o entendimento desse problema sob a ótica das teorias de controle social. Investigar os fatores que contribuem para o comportamento delinqüente nas escolas foi um dos objetivos centrais do trabalho.

O referencial teórico adotado aponta para a importância dos mecanismos de controle social no ambiente escolar, principalmente relacionado aos alunos. Foram testados os conceitos de controle social de Hirschi (1969) – *afeição, compromisso, crença e envolvimento*. Além disso, fatores contextuais como ligação dos alunos à escola e desordem social percebida nessa comunidade também foram observados.

O estudo partiu da pesquisa realizada em Belo Horizonte e Região Metropolitana - *Perdas Sociais causadas pela violência – as Escolas / CRISP – 2005*. O auto-relato dos estudantes sobre a participação ou não da delinqüência escolar foram informações cruciais para o desenvolvimento de um modelo de análise.

A análise, permitida por esse modelo, nos levou a apontar para a relevância da integração escolar em seus diferentes níveis – individual e contextual, para a explicação da delinqüência nas escolas. Assim, vimos que a baixa associação dos alunos com a escola não é explicada por variáveis de uma única natureza. Ainda assim, esse estudo evidencia uma forte influência das características sócio-demográficas (sexo e idade) e elementos das relações sociais entre alunos, como: ligação com os colegas/escola, crença no quadro normativo escolar, aspirações e comprometimento com o futuro acadêmico; como fortes elementos explicativos para a delinqüência escolar.

Palavras-Chave: Delinqüência Escolar, Relações Sociais, Controle Social, Ligação à Escola, Desordem Social.

## ABSTRACT

School delinquency has become a preoccupying problem, starting from the moment in that it affects the social relationships among students, between students and schools and the entire community involved with that phenomenon. This study intended to contribute to the understanding of that problem under the optic of the theories of social control. Investigating the factors that contribute to the delinquent behavior in the schools was one of the central objectives of this work.

The adopted theoretical frame points to the importance of the mechanisms of social control in the school atmosphere, mainly related to the students. The concepts of social control of Hirschi (1969) were tested - affection, commitment, belief and involvement. In addition, contextual factors as connection of the students to the school and social disorder perceived in that community were observed also.

The study is based on data collected in Belo Horizonte and Metropolitan Area - Social Losses caused by the "Violence in Schools" / CRISP 2005. The students' self-reports about participation or not in school delinquency were the crucial information used for the development of an analytical model.

The analysis, allowed by that model, points to the relevance of the school integration different levels (individual and contextual) in the explanation of the delinquency in the schools. Thus, we saw that the students' low association with the school is not explained by variables of a single nature. Nevertheless, that study demonstrates a strong influence of the social-demographic characteristics (sex and age) and the elements of the social relationships among students, such as: connection with the peers, faith in the school normative picture, aspirations and compromising with the academic future, in predicting school delinquency.

**Key Words:** School delinquency, Social Relationships, Control Social, Connection to the School, Social Disorder.



## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Dependências escolares de BH e RMBH .....	65
Tabela 2 – Alunos por dependência escolar .....	65
Tabela 3 – descrição das variáveis do modelo .....	77
Tabela 4 – Qui-Quadrado do Modelo de Regressão Logística.....	80
Tabela 5 – resultados do modelo de regressão logística.....	80
Tabela 6 – resumo dos resultados encontrados no modelo de regressão logística.....	89
<a href="#"><u>Gráfico 1 – Indicador de Delinqüência Escolar</u></a> .....	68

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

BH – Belo Horizonte

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. O Papel da Escola e o Conceito de Violência Escolar.....</b>	<b>18</b>
1.1 - Caracterização do objeto de estudo – A Escola: vítima ou carrasco?.....	18
1.2 - Conceito de Violência Escolar.....	21
1.3 - Um debate sobre as variáveis endógenas e exógenas .....	28
<b>2. TEORIAS DO CONTROLE SOCIAL: origens, desmembramentos e aplicações relacionadas à comunidade escolar.....</b>	<b>33</b>
2.1 - A delinqüência escolar e as teorias que estudam a criminalidade: .....	33
2.2 - A Teoria do Controle Social e a delinqüência escolar: .....	39
2.3 - A teoria da desorganização social e a delinqüência escolar.....	50
<b>3. A Pesquisa Perdas Sociais Causadas pela Violência – as Escolas .....</b>	<b>63</b>
III.I – Fonte de Dados.....	64
III.II – Métodos de Estimação .....	65
III.III – Variáveis.....	66
<b>4. Explicando a violência escolar em Belo Horizonte e Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) .....</b>	<b>79</b>
<b>5. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

A violência praticada por jovens tem, gradativamente, se transformado em um grave problema para a sociedade brasileira, especialmente nos centros urbanos, acompanhando uma tendência mundial de crescimento desse fenômeno. Entretanto, o nível de compreensão e a pesquisa nacional acerca dos motivos que conduzem à violência estão em defasagem com o ritmo de crescimento da incidência destes crimes (Assis e Souza, 1999).

O que explica a delinqüência na comunidade escolar? O que leva os alunos a se envolverem com esse tipo de comportamento nas escolas? Como se relaciona a ligação social entre os alunos e a crença em que as regras da escola são justas? Quais tipos de fatores, individuais e ambientais, mais pesam para compreendermos o comportamento delinqüente nas escolas?

Estas são questões centrais que buscaremos responder para compreendermos o problema da violência escolar nas relações sociais dos estudantes, e, a própria relação alunos-escola envolvidos neste fenômeno. A violência nas escolas é um problema preocupante porque atinge diretamente não só os atores envolvidos, mas também contribui para rupturas com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência de aprendizagem, de socialização em ética e da comunicação por diálogo.

Este trabalho pretende investigar quais fatores contribuem para o comportamento delinqüente nas escolas particulares e públicas de Belo Horizonte e região metropolitana. A pesquisa aqui proposta pretende analisar a relação entre os mecanismos de controle da escola e a delinqüência existente no interior dessas instituições de ensino. Nosso estudo tratará esse problema a partir dos

auto-relatos de delinqüência, ou seja, através da confissão dos alunos que já se envolveram com tais práticas.

Dentro das diversas abordagens possíveis para estudar este problema, daremos ênfase àquela que trata da relação dos alunos, que parte das ligações sociais existentes entre eles, ainda levando em consideração fatores ambientais como possíveis influenciadores para um comportamento desviante por parte dos alunos. Nosso estudo se encaixa em uma preocupação de buscar entender o problema do comportamento delinqüente no âmbito individual, mesmo não desprezando a questão ecológica, sabemos que as teorias com foco no indivíduo possuem uma valorização recente, já que, historicamente, tivemos um peso maior para as correntes teóricas de nível macro.

Portanto, buscaremos aqui compreender os fatores que contribuem para a delinqüência juvenil, no ambiente das escolas. Tratando-o como um fenômeno social e sendo seu estudo de grande relevância para a própria sociedade.

O trabalho foi desenvolvido tomando os indivíduos (alunos) como unidade de análise. Isto possibilitou analisar como os estudantes se posicionam nesta rede de relações sociais, qual é sua percepção referente à desordem escolar relacionada à delinqüência auto-relatada, além da influência do ambiente escolar e fatores externos a ele. Assim, trabalharemos no nível das percepções dos alunos, aproveitando as questões relacionadas ao auto-relato de envolvimento com a violência escolar.

Nossa hipótese central aponta para o funcionamento dos mecanismos de controle social, tanto entre pares (alunos) quanto pela própria escola, e como eles se relacionam com a propensão a

atos delituosos dos estudantes, acarretando uma relação anômica<sup>1</sup> entre as expectativas destes com a escola e o ambiente que eles vivenciam.

Com isso, acreditamos que a delinqüência nesse ambiente será explicada por um conjunto de fatores que apontam para a não adaptação dos alunos agressores aos mecanismos de controle da comunidade escolar, e ainda, possivelmente, a influência de fatores externos que podem colaborar para que esses jovens adotem comportamentos desviantes.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer quais variáveis (endógenas ou exógenas) contribuem para este comportamento delinqüente, bem como, suas conseqüências para o ambiente escolar. Para tanto, será de fundamental importância a divisão dos alunos em dois grupos – *os que disseram ter cometido algum ato delituoso na escola; e os que não relataram nenhum tipo de envolvimento com experiências relacionadas à violência escolar*. Buscaremos explicar o problema através das variáveis relacionadas à desordem da escola; e das variáveis relacionadas aos mecanismos de controle social.

Esse estudo busca contribuir para a compreensão do problema da delinqüência escolar, através da perspectiva sociológica. Estudos, como o de Sposito (2001), mostram como esse fato social vem mudando de acordo com o contexto de cada época. A constituição do tema violência escolar no Brasil passa por diferentes etapas: dos estudos de elementos “estranhos” (o invasor da comunidade escolar) à escola e do discurso autoritário das instituições de ensino dos anos 1980; até os estudos, a partir dos anos 1990, do sentimento de insegurança sob o impacto das

---

<sup>1</sup> Segundo Merton (1970), disfunção entre metas culturais e meios legítimos para atingi-las.

organizações criminosas, e da observação da violência escolar na interação dos próprios grupos de alunos da escola.

Pesquisas fora do Brasil também mostram a preocupação com o problema da violência nas escolas; Fernandez (2005) revela como problemas de conduta na escola, em uma pesquisa realizada com professores norte-americanos na década de 1950, falar sem autorização; mascar chiclete; fazer barulho; correr pelos corredores e atravessar as filas. Já na década de 1990 as pesquisas mencionam: drogas e álcool; armas de fogo e facas; perturbações indesejadas; suicídio e violência em geral. (DOSICK, 1997, *apud* FERNÁNDEZ, 2005, p.18).

Fica evidente, a importância desse tipo de análise para a sociologia, especificamente, para a sociologia da violência e criminalidade, que busca compreender as causas desse problema em nossa sociedade.

Nossa análise será realizada a partir da pesquisa *Perdas Sociais Causadas pela Violência – As Escolas* aplicada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública - CRISP / UFMG, em 2005, dentro de uma amostra representativa das escolas da cidade de Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Isto posto, apresentaremos a estrutura que será desenvolvida neste estudo:

No primeiro capítulo, faz-se a apresentação do objeto de estudo – a escola; como ela vem sendo estudada e qual o seu papel dentro da problemática do trabalho. Posteriormente, a discussão do conceito de violência escolar, suas similitudes e particularidades na literatura estudada; além das

hipóteses comumente trabalhadas na literatura nacional e internacional. Posteriormente, a introdução dos apontamentos teóricos que trabalham a questão da criminalidade, além de suas origens na teoria clássica que estuda a questão da violência de forma geral.

No segundo capítulo, apresentaremos o recorte teórico específico para esse estudo (teorias do controle social e da desorganização), ou seja, as hipóteses teóricas que compõem o modelo - principalmente, aquelas que caracterizam o controle social exercido pela escola e a absorção ou não pelos alunos, ou seja, as normas das escolas são entendidas e cumpridas? Os alunos participam das atividades propostas? Eles possuem um bom grau de integração entre eles? Quais fatores contribuem para a criação de um sentimento de insegurança dos alunos na escola?

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia que foi empregada neste estudo: como foi realizada a pesquisa nas escolas de Belo Horizonte e RMBH; como foram feitas a coleta e análise dos dados, que permitirão a verificação das hipóteses propostas, assim como a descrição das variáveis dependentes (delinqüência escolar), e das variáveis independentes (socioeconômicas; de desordem escolar; e controle social). Além disso, trabalharemos com a possibilidade de realização de uma análise comparativa do modelo construído com pesquisas já realizadas pela comunidade científica.

No quarto capítulo, é realizada a descrição dos dados encontrados na pesquisa e os resultados da análise com base no teste do modelo proposto anteriormente. Assim se discute o que foi constatado, e o que pode ser comparado à literatura comum ao problema, ou seja, o que convergiu com as pesquisas e discussões trabalhadas e quais foram as particularidades encontradas.



No capítulo dedicado às conclusões buscamos verificar a adequação dos resultados encontrados na análise da delinquência escolar com as hipóteses propostas no início deste trabalho (comprová-las ou refutá-las). Indica-se, o que pôde generalizar de acordo com os resultados, e quais achados podem ser considerados particularidades do referente estudo e do contexto que foi aplicado à pesquisa, além das possíveis contribuições para o debate teórico sobre o tema.

## 1. O Papel da Escola e o Conceito de Violência Escolar

### 1.1 - Caracterização do objeto de estudo – A Escola: vítima ou carrasco?

Inicialmente, será discutido como a escola, nosso objeto de estudo, é vista no contexto trabalhado, qual o papel dado a ela dentro da problemática estudada e como vem sendo estudado no Brasil o problema da violência nas escolas.

Os estudos e pesquisas sobre violência nas escolas costumam tratá-la ora como vítima da violência externa, ora como algoz, quando vista como uma instituição com sua cota própria de violência. Segundo Skiliar (2002) a escola: seria um local de silenciamento cultural, de “colonização”, de “apagamento do outro”. O autor define da seguinte maneira:

*la pedagogia del otro que debe ser barrado es la pedagogia de siempre; una pedagogia que niega dos veces y que lo hace de una forma contradictoria: niega que el otro haya existido como el otro y niega el tiempo em que aquello – la própria negación ‘colonial’ del otro – pueda haber ocurrido. (SKILIAR, 2002, apud SCHILLING, 2004, p. 60 )*

De acordo com Schilling (2004), a escola é estudada, também, como o lugar da reprodução das desigualdades sociais, das desigualdades de gênero e raça, da produção da pobreza e da exclusão. Teria assim, sua cota de violências socioeconômicas.

E ainda, há estudos, como o de Enguita (1989) que apontam que, se educação implica sempre algum grau de colonização, pois a escola é uma instituição fundamental na história da ofensiva civilizadora da modernidade, é também o lugar da superação das desigualdades sociais, da construção da democracia e dos direitos humanos. (ENGUITA,1989, apud SCHILLING,2004, p.61).

A educação, materializada na escola tem uma história, e nela percebemos claramente o lugar que a instituição ocupa em nossa sociedade. O sentido da educação e o significado do papel que é conferido a ela pode ser resumido do seguinte modo: a escola é, na maioria das vezes, vista como a instituição que construirá a democracia, potencializará os talentos existentes – a escola é promotora de justiça (Schilling, 2004, p. 61).

A respeito dessa idéia da “bondade original da escola”, que permaneceu praticamente intocada até 1968, Antônio Candido (s/d) comenta:

*A partir do século XVIII as ideologias do progresso forjaram a imagem de um homem perfectível ao infinito graças à faculdade redentora do saber. Era como se a mancha do pecado original pudesse ser lavada e o paraíso, em vez de ter existido no passado, passasse a ser uma certeza gloriosa do futuro. O século XIX se embalou na ilusão de que quando a instrução fosse geral acabariam os males da sociedade (...) (ANTÔNIO CÂNDIDO, s/d, p.142 apud SCHILLING, 2004, p. 62)*

Porém, como dissemos a escola também é vista como instituição que reproduz as desigualdades sociais. Passa-se, portanto, da visão da escola como a máquina para a socialização e instrução, veículo de uma democracia com base no mérito, para a visão da escola como a máquina infernal a serviço do *status quo*, simples mecanismo de reprodução da divisão do trabalho. Essa perspectiva da educação como colonização, domesticação, marca o fim do otimismo pedagógico<sup>2</sup>.

Em relação à preocupação sociológica com o tema, Durkheim (1967) coloca as bases para pensarmos sobre a educação e o papel das escolas na sociedade. Essa seria uma instituição social básica, com papel fundamental na reprodução da homogeneidade (a garantia de uma base

---

<sup>2</sup> Período pouco crítico à escola, que foi na literatura nacional até o final da década de 1960.

ideológica comum) e da heterogeneidade (a garantia de que as forças que alimentarão as diferenças criadas pela divisão do trabalho serão recriadas). Sua relação com a sociedade é a de perpetuar as formas sociais vigentes em cada época; sua relação com as formas dominantes do trabalho é direta: preparar (no caso da nossa modernidade) para a divisão do trabalho, para a especialização requerida pela produção industrial. *A educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência* (DURKHEIM, 1972, *apud* SCHILLING, 2004, p. 63 ).

Portanto, para Durkheim (1967), o papel da escola é perpetuar e reforçar “similitudes essenciais” da vida coletiva, e ao mesmo tempo, essa mesma sociedade requer heterogeneidade, em virtude da força da divisão do trabalho; a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diferenciando-se ela própria, e permitindo especializações. Isso, teoricamente, aconteceria sem violência ou guerra de classes, posto que essa diversidade apenas refletisse aptidões naturais: segundo nossas aptidões, teríamos diferentes funções a preencher.

Além das apresentadas acima, existem outras perspectivas sobre o papel da escola, como aquela que não trata as escolas dentro de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas sim, como produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais – como em Apple, (1989, *apud* Schilling 2004, p. 66). Assim, essa visão aponta as escolas não meramente como instituições de reprodução.

Apresentada essa breve reflexão sobre o papel da escola, cabe-nos, neste momento, inserir o conceito de violência escolar dentro desse escopo atrelado ao debate sobre o papel da escola em nossa sociedade. Cabe ressaltar que, a violência no âmbito da escola, se configura como um

problema a ser compreendido pela própria comunidade escolar. Nesse sentido, será apresentado como o conceito supracitado vem sendo tratado na literatura nacional e internacional, as convergências e divergências dos estudiosos a respeito da configuração do conceito: *violência escolar*.

## **1.2 - Conceito de Violência Escolar**

Segundo Debarbieux (1996), o conceito de violência escolar vem apresentando relevantes mudanças, tanto sob o aspecto do que é considerado violência, como sob o olhar a partir do qual o tema é abordado. De análises em que a ênfase recaía sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra alunos, os estudos passaram a privilegiar a análise da violência entre alunos ou desses contra a propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos.

Essa alteração de ênfase foi acompanhada da necessidade de identificar diferentes formas de violência e de definir seus significados. Tarefa que se mostra árdua, uma vez que nenhum conceito chega a ser consensual entre os pesquisadores:

*O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e do sexo; sendo, portanto, uma conceitualização 'ad hoc' mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos atores que a examinam. (ABRAMOVAY, 2004, p.69)*

Ainda segundo Abramovay (2004), também os termos usados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil (HAYDEN e BLAYA, 2001 *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 72); na Inglaterra esse enfoque é pouco usual. Para alguns autores da literatura inglesa, o termo violência na escola só deveria ser empregado no caso de conflito entre estudantes e

professores (CURSIO e FIRST, 1993; STEINBERG, 1991; FLANNERY, 1997 *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 72); ou no caso de atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Em que pesem as dificuldades, alguns avanços na conceitualização de violência escolar foram alcançados. Bernard Charlot (1997) classificou a violência escolar em três níveis:

- i. a violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
- ii. incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- iii. violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses. (BERNARD CHARLOT, 1997, *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 69)

A violência escolar tem numerosas causas e conseqüências, e o papel de uma análise sociológica é conhecer e se interrogar sobre as categorizações de um dado problema social. Bernard Charlot (1997) refere-se à dificuldade em definir violência escolar não somente porque esta remete aos *fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar*, mas também porque *desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)*. (BERNARD CHARLOT, 1997, p.01, *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 69)

Além disso, de acordo com Abramovay (2004) a inconveniência em delimitar as fronteiras aumenta devido ao fato de que o significado de violência não é consensual. O que é caracterizado

como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e, provavelmente, do sexo. (ABRAMOVAY, 2004, p. 69)

A construção de uma visão crítica sobre o fenômeno da violência mostra-se fundamental, na medida em que permeia todas as relações sociais, em que são profundamente afetados os membros da comunidade escolar.

Diferente de Charlot (1997), Debarbieux (1996) apresenta a seguinte explicação:

*Pode-se finalmente concluir que um estudo sobre a violência e a insegurança no meio escolar deveria considerar: i) os crimes e delitos tais quais os furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, etc. ii) as incivildades, sobretudo conforme definidas pelos atores sociais, e iii) sentimento de insegurança, ou sobretudo aqui o que denominamos de “sentimento de violência” resultantes dos dois componentes precedentes, mas também oriundo de um componente mais geral nos diversos meios sociais de referência.*(DEBARBIEUX, 1996,p. 42)

A violência no cotidiano das escolas associar-se-ia, segundo Debarbieux (1999), a três dimensões sócio-organizacionais distintas. Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, a grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes (o que chamaremos de desordem escolar).

Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas e manifesta-se por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar (desorganização social na região onde a escola está localizada). Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outras que

passam por situações de violência. (relacionada ao funcionamento do controle social exercido pela direção de cada escola).

Ainda sobre a discussão do conceito de violência escolar, as principais definições utilizadas na literatura internacional mostraram uma pluralidade de violências encontradas no cotidiano das escolas, que não são obrigatoriamente penalizadas, levando em conta o discurso de todos os atores sociais. A construção deste conceito de violência pode ser resumida, como observado acima, da seguinte forma:

(1) Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo.

(2) Forma de violência simbólica (abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade) verbal; e institucional.

A violência no cotidiano das escolas se reflete nas representações que os alunos fazem sobre a escola. Muitas vezes eles apresentam significados contraditórios e distintos sobre seu papel. Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade. Por outro lado, a escola é considerada por muitos alunos como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação (física, moral e simbólica).

Com isso, mesmo estudando as condutas que envolvem a destruição e a força, não poderíamos deixar de considerar, ao menos como referência, práticas mais sutis e cotidianas observadas na



sala de aula que veiculam o racismo ou a intolerância e, até, os mecanismos relativos à violência presentes na relação pedagógica, já estudada por Bourdieu (BORDIEU e PASSERON: 1975).

Essa concepção, denominada de “violência simbólica”, alerta para a reprodução de uma ordem social desigual e o fraco sucesso escolar de crianças que sofrem a cultura da classe dominante por meio dos hábitos remetem a uma violência simbólica definida como *poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, ao dissimular as relações de força que estão no fundamento de sua força* (BORDIEU e PASSERON: 1975, p. 18).

Os relatos de violências cotidianas, para Abramovay (2004), também passam pelas incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito – pela violência verbal, pelas humilhações e pelas várias exclusões sociais vividas e sentidas em nossa sociedade.

Somado ao debate apresentado acima, a literatura nacional busca refinar o conceito de violência considerando a população-alvo - os jovens - e o lugar social da instituição objeto - a escola. A maior parte dos autores brasileiros (Schilling, 2004; Araújo, 2000; Costa, 1993; Zaluar, 1992; Guimarães, 1990) contempla não apenas a violência física, mas inclui o acento na ética e na política e a preocupação em dar visibilidade às “violências simbólicas”. Por exemplo, Sposito (1998), encontra um nexos entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação – que, de alguma forma, é matéria-prima do conhecimento / educação. Assim, para a autora

*violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade de relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito* (SPOSITO, 1998,p. 60).

Até certo ponto, existe um consenso da literatura nacional e internacional, quanto ao fato de que não só a violência física mereceria atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre violência mais afins com as realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos envolvidos (BUDD, 1999, *apud* HAYDEN e BLAYA, 2001, *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 73).

Segundo Abramovay (2004), nos últimos anos, o aumento ou o registro de atos delituosos e de pequenas e grandes *incivilidades* nas escolas chamam atenção, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a freqüentam. Tornam-se mais visíveis as transgressões, os atos agressivos, os incidentes mais ou menos graves que têm como palco a escola ou seu entorno, onde todos os atores sentem-se vítimas em potencial.

Esse angustiante sentimento de vulnerabilidade, segundo Debarbieux (1998), expressa a existência de uma tensão social que desencadeia insegurança no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo vítimas de crimes e delitos – reflexão corrente no acervo da literatura internacional sobre o tema (DEBARBIEUX, 1998, p. 13, *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 93). Desse modo, percebe-se que a instituição escolar vem enfrentando profundas mudanças com o aumento das dificuldades cotidianas, que provêm tanto dos problemas de gestão e tensões internas, quanto da efetiva desorganização da ordem social, que se expressa mediante fenômenos exteriores à escola, como a exclusão social e institucional, a crise e o conflito de valores e o desemprego.

Ainda segundo Debarbieux (1998) a insatisfação é sentida tanto pelos jovens como pelos membros do corpo técnico-pedagógico. Essa questão se expressa claramente quando as regras da escola não são claras, quando os professores afastam-se da cultura juvenil, quando os códigos culturais não são compreendidos, quando os jovens acabam sentindo que na escola há um enorme

buraco que os separa dos adultos, e as relações de confiança são quase inexistentes. Como resultado, *as violências* no ambiente escolar, tanto nas escolas públicas como nos estabelecimentos privados, impõem aos alunos graves conseqüências pessoais, além de danos físicos, traumas, sentimento de medo e insegurança, prejudicando o seu desenvolvimento. (DEBARBIEUX, 1998, *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 93)

Sobre os estudos realizados no Brasil, Sposito (2001) afirma que, *apesar de incipiente, a produção já traça um quadro importante do fenômeno, mostrando as principais modalidades: ações contra o patrimônio e formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os alunos.* (SPOSITO, 2001, p.87). Dentro dessas modalidades foram desenvolvidos, pelo menos, três enfoques principais:

- a) a violência, fruto de práticas escolares inadequadas, ainda com resquícios de autoritarismo;
- b) o estudo da dinâmica de funcionamento das escolas situadas em áreas sob a influência do tráfico de drogas ou do crime organizado;
- c) a busca do entendimento do comportamento dos alunos como uma forma de sociabilidade marcada pelas agressões e pequenos delitos, caracterizada como incivilidade, que se origina na crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea.

A autora associa aos anos 80 os estudos voltados para o autoritarismo das escolas (como o de Guimarães, 1984), o que provocaria um ambiente escolar “pesado” e com pouca participação dos alunos nas “coisas” da escola. Já nos anos 90 a preocupação com questões voltadas à segurança pública dos grandes centros urbanos afeta os estudos sobre a violência escolar. Com isso, cresceram os números de estudos (Guimarães, 1998; Pinto, 1992; Aquino 1996; Barreto, 1992; Guedes, 1999; Zaluar, 1994; Candau, 1999 e Peralva, 2000) que associam a violência do bairro

e/ou região onde a escola está situada com a própria violência escolar. Ou seja, a delinquência era associada ao “estranho”, a pessoas e fatores externos à escola.

No entanto, o quadro de ausência de segurança e o incremento da criminalidade urbana por si só não traduzem a complexidade do fenômeno da violência em meio escolar. De acordo com Sposito (2001), a escola, sobretudo para a geração atual, desejosa de ter acesso aos padrões de consumo de massas, não aparece como canal seguro de mobilidade social ascendente para os mais pobres. Assim, uma profunda crise da eficácia socializadora da educação escolar ocorre na sociedade brasileira, oferecendo caminhos desiguais para as conquistas de direitos no interior da experiência democrática.

Com isso, os estudos reiteram a presença de formas violentas voltadas contra a escola, principalmente agressões contra o patrimônio. E apontam também, estudos mais recentes (Sposito, 2001; Charlot, 1997; Peralva, 1997), para um padrão de sociabilidade entre os alunos marcados por práticas violentas ou incivilidades que atingem não só as escolas públicas, como as escolas particulares destinadas às elites. Essa preocupação com o estudo da violência no ambiente interno a escola, seria o enfoque que mais se aproxima do presente estudo, apesar de que, não serão negligenciados os fatores externos que também podem influenciar na compreensão desse fenômeno.

### **1.3 - Um debate sobre as variáveis endógenas e exógenas**

De acordo com Abramovay (2004), tanto na literatura estrangeira como nacional, os trabalhos sobre violências nas escolas, recorrem a múltiplas associações das ocorrências com

características e atributos das vítimas e dos agressores; ou com as distintas instituições e ambientes pelos quais circulam os jovens, que, por sua vez, têm dinâmicas sócio-político-culturais singulares, como:

- i) *gênero, masculinidade e sexismo ( assédio sexual, abusos sexuais etc...);*  
(Artz, 1998; Peignar, 1998; Payet, 1997; Debarbieux, 1996).
- ii) *relações raciais, racismo e xenofobia (temas bastante explorados em estudos nos EUA e Europa);* (Debarbieux, 1998; Moreno, 1998; Moreno, 1998; Kramer 1998; Payet, 1997).
- iii) *composição étnica / racial e nacional (também bastante enfatizados na literatura européia e norte-americana).*

Outras variáveis exógenas presentes na literatura são:

- iv) *a família, como condicionante ou antecedente de personalidades violentas;* (Zinnecker, 1998).
- v) *a influência da mídia – a veiculação da violência e sua banalização social;* (Belintane, 1998)
- vi) *características do ambiente em que se situa a escola: bairro, vizinhança etc.* (Guimarães, 1998).

Como foi visto, em alguns estudos no Brasil, a escola é percebida como açoitada por violências que se originam fora dela e a atingem. Nesse sentido, é comum a referência à pobreza e à violência nas comunidades pobres e ao pertencimento de alunos a gangues, que seriam introduzidas nas escolas (Guimarães, 1998, *apud* Abramovay, 2004) constituindo parte de uma ecologia social que as afogaria, mas não seria nelas originada.

Por outro lado, um dos levantamentos mais extensivos feitos na França desmistifica a idéia de fatalidade da violência na escola situada em zonas de alto nível de criminalidade, concluindo-se que políticas internas podem ser eficientes no sentido de preservar a comunidade escolar (Debarbieux, 1996). Sob esse ângulo se ressalta a influência das variáveis endógenas:

- i) a idade e o nível de escolaridade dos estudantes;
- ii) as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, bem como o impacto do sistema de punições (Hayden; Blaya, 2001 *apud* Abramovay, 2004)
- iii) os próprios professores que, por banalizar a violência, estariam contribuindo para desrespeitar os direitos dos alunos à proteção (Sposito, 1998; Feldman, 1998 *apud* Abramovay, 2004).

O debate sobre fatores de “fora” e de “dentro” da escola – variáveis exógenas ou endógenas ao sistema escolar – torna-se mais complexo e delicado quando o foco são violências *versus* a autonomia da escola perante outras instituições e processos sociais. Essa vulnerabilidade é reconhecida, particularmente, nas exclusões sociais – como na atitude do poder público para com a educação. Essa vulnerabilidade da escola aos diversos tipos de violência estaria aumentando junto com sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, como relata Payet (1997):

*A violência na escola, enquanto objeto social, se inscreve em diversos locais. Os estabelecimentos escolares têm certamente o status de lugar original, mas o ‘problema social’ é construído em outros cenários (...). Essa maneira de ‘pensamento único’ sobre a violência nas escolas pode ser resumida a algumas ‘evidências’. A violência que se manifesta na escola provém do exterior. Para que a violência cesse, é necessário fechar a escola, protegê-la, isolá-la. (PAYET, 1997, p 145-146. apud, ABRAMOVAY, 2004, p. 78)*

Segundo Abramovay (2004), os níveis de análise variam muito nos estudos sobre as violências nas escolas. Na literatura européia continental e na inglesa é recorrente chamar a atenção para

perspectivas macrossociais sobre juventude e violência (MARLOW e PITTS 1998, *apud* HAYDEN e BLAYA, 2001). Porém, também nessa literatura, são comuns estudos microssituados, o que mais se acentua na literatura norte-americana (Flannery, 1997).

Na maioria dos estudos, sejam macro ou micro situados, seleciona-se uma unidade de análise, comumente os alunos – suas percepções – e esses são identificados ou como vítimas ou como agressores. Contra tal maniqueísmo se posiciona o trabalho de Zinnecker (1998) ao indicar que o mesmo aluno pode ter, dependendo da situação, ambos os papéis. Entretanto, há de se destacar que *a maioria das vítimas no meio escolar são alunos, seguidos de longe pelos adultos e estabelecimentos* (DEBARBIEUX, 1996, p. 57 *apud* ABRAMOVAY, 2004, p.78).

Quanto à temática ou foco, a ênfase recai sobre as agressividades entre pares, ou seja, entre alunos, com escasso debate sobre as relações entre professores e alunos, e dos professores entre si ou entre diretores, professores e funcionários do corpo escolar.

*Recorrendo, portanto, à percepção dos jovens, os estudos tendem a ter como foco o comportamento dos alunos, a cultura dos estabelecimentos escolares e a ‘invasão’ de estranhos no meio escolar. A partir desses temas mais próximos é comum, nas pesquisas desenvolvidas, por exemplo, na Inglaterra, sair da escola e discutir sobre cidadania, considerando a violência na comunidade ou a delinquência e a segurança nos quarteirões em torno dos estabelecimentos escolares, assim como, o papel da escola na comunidade* (MARLOW e PITTS 1998, In HAYDEN e BLAYA, 2001 *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 80).

Apresentado esse debate inicial sobre nosso objeto (a escola), o conceito de violência escolar e como o tema é tratado na literatura, passar-se-á no próximo capítulo, à introdução às teorias sobre criminalidade e, especificaremos o referencial teórico que iremos adotar em nosso estudo.

Antes, cabe destacar que a escola será tratada no modelo desse estudo da seguinte forma: os atos delinqüentes serão tratados como variáveis dependentes (o que queremos compreender). O recorte teórico está relacionado à questão da *delinqüência escolar*, dos atos de violência que normalmente ocorrem no interior das escolas – entre os próprios alunos.

A pesquisa realizada trata da relação: ambiente escolar; e como funcionam os controles exercidos pelos alunos, assim como, o papel da escola na socialização dos estudantes. No entanto, estes temas serão desenvolvidos através da visão dos alunos, ou seja, a percepção deles do ambiente de sua escola, da sua vizinhança, e da relação deles com as regras estabelecidas pela escola.



## **2. TEORIAS DO CONTROLE SOCIAL: origens, desmembramentos e aplicações relacionadas à comunidade escolar.**

### **2.1 - A delinqüência escolar e as teorias que estudam a criminalidade:**

Gottfredson (2001) define delinqüência escolar – *como comportamento problemático exibido por um menor* – e inclui em tal comportamento: desde desrespeito a um professor, morder um colega, evitar lição de casa, escrever em paredes de escola, fraude em testes, “bullying”, mentiras, brigas, roubos, uso de álcool, venda de drogas, até assalto ou roubo a colegas, atear fogo a propriedade, estuprar, e assassinar<sup>3</sup>.

Assim, a delinqüência está, de acordo com Gottfredson e Hirschi (1990), definida como: *comportamento que envolve o uso de força ou fraude, atos de desafio e desobediência, e atos que deliberadamente causam dano à própria pessoa ou a outros.* (GOTTFREDSON e HIRSCHI , 1990, *apud* GOTTFREDSON, 2001, p.4)

A maioria das perspectivas criminais que vêm estudando as causas de delinqüência trabalha a questão das escolas. Mas os criminologistas discordam sobre o mecanismo pelo qual a escola influencia a delinqüência e até mesmo a direção dessa influência.

Os “teóricos da tensão” – (exemplificado por Agnew, 1992) reivindicam que comportamento delinqüente é uma reação natural a um sistema que julga todos os estudantes das escolas de acordo com a mesma medida de “classe-média”, apesar das diferenças de oportunidades dos estudantes para alcançar estes padrões. Jovens cujo comportamento não se dá conforme com as

---

<sup>3</sup> Tradução de responsabilidade do autor.

expectativas dos professores sentem a tensão associada com fracasso e se rebelam contra essas normas de “classe-média”. As escolas são então uma parte importante do mecanismo social que cria comportamento delinqüente. As escolas se reorganizando para aumentar a relação de sucesso, comparada às experiências de fracasso e à disposição para aceitar o que os adultos passam para os estudantes deveriam reduzir a delinqüência. (GOLD, 1978, *apud* GOTTFREDSON, 2001, p. 2).

A Teoria Marxista (exemplificada por Bowles e Gintis, 1976; Greenberg, 1977; e Liazos, 1978 *apud* GOTTFREDSON, 2001) não vê nenhuma possível solução na escola para o problema de delinqüência, pois afirmam que as escolas preparam os estudantes para o trabalho alienado. Escolas em sociedades capitalistas socializam os jovens somente para a vida e trabalhos para os quais eles são destinados. As escolas têm sucesso ensinando a maioria dos jovens da classe-média e o proletariado a ser obediente, disciplinado e a aceitar os seus destinos. Esses jovens que recusam o "modelo estabelecido" acabam se tornando os delinqüentes. As raízes do crime são encontradas no sistema econômico, que determina a função das escolas. Segundo estes teóricos, uma sociedade socialista, na qual os estudantes seriam preparados para o trabalho significativo, experimentaria menos delinqüência.

A Teoria das Atividades Rotineiras (exemplificada por Cohen e Felson, 1979; Felson e Cohen, 1980 *apud* GOTTFREDSON, 2001) vê as escolas como um lugar onde é provável que o crime aconteça. De acordo com esta perspectiva, é mais provável acontecer um crime quando um ofensor incentivado estiver no mesmo lugar que um objetivo atraente, na ausência de um guardião capaz. Assim, concluem que, se as escolas acolhem grandes números de membros do segmento mais delinqüente da população (os meninos adolescentes), em um lugar no qual outros

adolescentes estão exibindo bens desejáveis (CDs, jaquetas de marca, ingressos para shows, eletrônicos, etc.) é bem provável que o crime aconteça, a menos que o lugar seja protegido por guardiães capazes - guardas, funcionários alertas da escola, ou seus diretores.

Para os teóricos da Aprendizagem Social (Akers, 1996), os atos delituosos, por constituírem atos da vida humana, são normalmente aprendidos pelos indivíduos assim como os atos não delituosos, em função das diversas experiências sociais que ocorrem ao longo da vida. Sob esse aspecto, podemos imaginar que a delinquência escolar também será explicada por esses teóricos através da aprendizagem entre alunos que já estão acostumados a praticar uma má conduta estudantil, ou seja, trataria de uma teoria de estados causais de delinquência, na qual, o comportamento delinqüente é instruído por associação diferencial com outros que controlam fortes laços, provê definições normativas, e expõe a pessoa a modelos de comportamento (BURGESS e AKERS, 1966 *apud* GOTTFREDSON, 2001, p. 56). Da mesma forma, que a escola, teoricamente, favorece a socialização e o fortalecimento de laços convencionais da sociedade, podemos supor que, o ambiente escolar pode ser propício a associações relativas ao aprendizado de comportamento delinqüente, quando suas regras não são claras, quando os alunos não se identificam com elas, quando os alunos não enxergam os reais objetivos dessa instituição, entre outros motivos possíveis.

Já os teóricos do controle social (exemplificados por Hirschi, 1969) nomeiam para as escolas um papel crítico na contenção do comportamento delinqüente. As escolas provêm oportunidades, incentivos para os jovens desenvolverem uma ligação social a outros jovens e compromisso com

comportamentos convencionais. Assim, elas provêm instrução e reforço para que o estudante desenvolva seu autocontrole, embora a família seja o primeiro e mais importante sistema de auxílio. No entanto, quando as escolas falham no seu papel de agente socializador, é mais provável que esses jovens ajam através de seus impulsos naturais para comportamentos “autogratiﬁcantes” e delinquentes.

A Teoria da Desorganização Social (exemplificada por Shaw e Mckay, 1969) também une o lugar e o sistema econômico à raiz do problema da criminalidade. Isso acaba ocorrendo quando as cidades crescem e as indústrias "invadem" zonas habitacionais, as áreas mistas de residência e indústria são as mais acessíveis para um segmento mais pobre e móvel da população. Nestas áreas não há estabilidade residencial nem recursos financeiros para criar as ligações e associações que fornecem o controle social para a comunidade, ainda mais porque o padrão de uso de solo das cidades norte-americanas prevê a migração para outras áreas mais periféricas da cidade assim que seja financeiramente possível para uma família fazê-lo, fazendo esta criação de laços e associações ainda mais difícil nas áreas centrais da cidade. Uma mobilidade populacional acontece, com residentes com recursos se orientando aos arredores da cidade, e os novos imigrantes ou outras populações em desvantagem os substituem nas cidades. A troca rápida de população diminui a capacidade de organização da comunidade - inclusive nas escolas - para socializar efetivamente a população. As barreiras culturais, de idioma, e um relativo anonimato, impedem a comunicação entre os vizinhos da comunidade, ou seja, sua capacidade de resolução de problemas diminui, assim como, o potencial de um controle social efetivo. De acordo com esta perspectiva, as escolas só fazem parte de um processo maior de desintegração de uma comunidade que permite à delinqüência florescer.

Estas perspectivas no estudo das causas de delinquência sugerem que o papel das escolas, na geração de comportamento delinqüente, seja complexo. A educação poderia levar indiretamente a delinquência através da alienação de certos jovens, de suas fontes de recompensa e satisfação; por outro lado, poderia diminuir a delinquência provendo fontes adicionais de controle social. Em particular, a escola pode fazer aumentar a delinquência, reunindo os ofensores incentivados no tempo e espaço, sem uma guarda efetiva; ou pode fazer diminuir, provendo ambientes vigilantes e estruturados para minimizar as oportunidades de um comportamento delinqüente durante o cotidiano escolar.

Neste estudo explicaremos a delinquência escolar via abordagem teórica do *controle social* – teorias de desorganização e de controle social, buscando entender como esse fenômeno ocorre na comunidade escolar.

Antes disso, cabe ressaltar a relevância das características sócio-demográficas para pesquisas como essa. Alguns estudos incluem características individuais, como gênero, idade e raça, como fatores importantes para a compreensão da delinquência escolar. Garotas geralmente apresentam taxas mais baixas de delinquência e mau comportamento escolar que garotos (Gottfredson, 1984; Kazdin, 1987; Lawrence, 1998), embora a diferença entre gêneros tenha se estreitado nos últimos anos (Chesney-Lind e Shelden, 1992).

Em relação à idade, pesquisas revelam que, adolescentes mais velhos, em geral, correm um risco maior de se envolver em atos delinqüentes de maior ou menor seriedade (Farrington, 1986; Hirschi e Gottfredson, 1983; Steffensmeir, 1989 *apud* GOTTFREDSON, 2001). Entretanto,

Welsh (1999), chama atenção para ambigüidade dos efeitos da idade na má conduta escolar. Isso ocorreria, entre outras motivações, devido a estudantes mais velhos que tendem à desordem são mais prováveis de abandonar a escola ou serem expulsos (Lawrence, 1998; Toby, 1983), o que influencia para pior o verdadeiro impacto da idade. Além do Estudo de Segurança Escolar (Instituto Nacional de Educação dos EUA, 1978) ter encontrado maiores níveis de auto-relatos de prejuízo em escolas de ensino fundamental do que em escolas de ensino médio (Toby, 1983), mas as taxas de suspensão são usualmente bem mais altas no ensino médio, comparado ao ensino fundamental (Hellman e Beaton, 1986 *apud* GOTTFREDSON, 2001).

E a questão da raça, alguns autores apontam que seus efeitos não são muito claros, e as medidas de auto-relato de delinqüência têm geralmente revelado poucas diferenças raciais (Farrington et al., 1991 *apud* GOTTFREDSON, 2001). Apesar disso, alguns autores apresentam que, dados da pesquisa coletados de aproximadamente 3000 alunos em 48 escolas diferentes mostram que negros do sexo masculino e feminino relatam níveis de delinqüência mais baixos que brancos, mas taxas mais altas de suspensão escolar (GOTTFREDSON, 2001, p.28).

## 2.2 - A Teoria do Controle Social e a delinqüência escolar:

Em relação à sociologia da delinqüência juvenil, uma das teorias centrais para esse tipo de estudo é a Teoria do Controle Social de Hirschi (1969). A hipótese central do livro de Hirschi, *Causes of Delinquency*, é a de que a delinqüência juvenil resulta do enfraquecimento da ligação que em princípio deveria unir o adolescente à sociedade (podemos relacionar com a comunidade escolar e o possível enfraquecimento da ligação dos alunos com a escola). São quatro os componentes dessa ligação: 1) a *afeição* a outrem que motive o indivíduo a considerar as suas expectativas (*attachment to others*); 2) o compromisso do adolescente num projeto acadêmico ou profissional (*commitment*); 3) a participação em atividades que lhe deixem pouco tempo de ócio (*involvement*); 4) a crença, que consiste muito simplesmente na convicção de que as leis devem ser respeitadas (*belief*).

Essa conceituação iria revelar-se útil para compreender o sentido de toda uma série de observações sobre as características familiares e escolares dos adolescentes com uma atividade delinqüente particularmente elevada. Com efeito, determinou-se repetidas vezes que esses jovens não mantêm boas relações com os pais - os quais seriam péssimos educadores - na medida em que são passivos, inconstantes e desinteressados, desconhecendo as atividades da respectiva progenitora.

Recentemente, Fréchette e LeBlanc , 1987;( apud Cusson, Boudon org, 1995), com base numa série de dados empíricos, descreveram nestes termos as famílias de jovens delinqüentes reincidentes:

(...) *domina, portanto, nessas famílias um estado de negligência generalizada, em que os pais não estabelecem uma disciplina clara e se mostram mais ou menos interessados no vaivém e na evolução dos filhos; por outro lado, os membros mantêm entre si ligações frágeis e revelam pouca preocupação com a sorte de cada um.* (FRÉCHETTE e LEBLANC, 1987, p. 155 *apud* BOUDON, 1995, p.431).

Também a situação escolar dos delinquentes apresenta características reveladoras de uma falta de integração: *repúdio da escola, péssimos resultados acadêmicos, pouco interesse pelo estudo, ausência de projeto escolar, indisciplina, absenteísmo.* (MALLEWSKA e PEYRE, 1973, *apud* BOUDON, 1995, p.431).

Vimos que, ao longo dos anos, um corpo de conceitos e de observações foi se constituindo em torno da busca da compreensão do desvio. Utiliza-se a expressão “teoria do controle social” para designar esse corpo (fala-se também da teoria da regulação social e da teoria da integração social). É de extrema importância para nosso trabalho, dentro desse debate das teorias de controle social, uma descrição maior da teoria de Travis Hirschi.

Hirschi (1969) apresentou, entre diversos trabalhos significativos no campo da criminologia, duas versões centrais das teorias de controle: *teoria do controle da delinqüência* e *teoria de autocontrole da delinqüência*. Sua primeira versão da teoria do controle, apresentada no *Causes of Delinquency* (1969), teve uma origem interessante dentro da perspectiva do controle social. Esta teoria de controle da delinqüência tem como suporte o apontamento das fracas “ligações sociais” que podem levar os indivíduos a maximizarem os benefícios do crime, estando assim, pouco atrelados aos controles normativos que os afastariam de qualquer tipo de comportamento desviante.



### *Teoria de Controle da Delinquência*

Para compreender inteiramente o paradigma que Hirschi teorizou, torna-se relevante entendermos também o contexto histórico em que ele escreveu a obra *Causes of Delinquency* (1969).

As instituições sociais, tais como a religião, a família, as instituições educacionais, e os grupos políticos, perderam o favor quando o advento das drogas e do movimento das direitas civis incentivou os indivíduos a rever seus laços com as normas sociais convencionais. Para Hirschi, a característica mais visível dos anos 1960, era a avaria da família norte-americana típica. Esta teoria responsabilizou a crise da família, mais ainda que a desorganização social, como um dos fenômenos crescentes da sociedade (HIRSCHI, 1969, p. 83).

Embora tenha tido pouco apelo de imediato, a teoria do *Controle de Delinquência*, de Hirschi, é uma teoria muito mais sociológica, ao contrário das teorias de seus contemporâneos, que eram predominantemente de natureza psicológica (Lilly et al, 1995:97). Assim, ao invés de focar na personalidade do indivíduo como fonte de criminalidade, o autor focalizou no papel dos relacionamentos sociais, que denominou *as ligações sociais* (HIRSCHI, 1969, p. 16). Aqui focalizou, primeiramente, em ligações e em instituições sociais, mais que no indivíduo e no *self-control* a que iria integrar sua outra teoria, teoria do autocontrole do crime, em 1990.

A teoria do Controle da Delinquência supõe que atos delinquentes resultarão quando alguma ligação, ou a conexão delas à sociedade são fracas ou quebradas. Hirschi (1969) afirma que, nenhum fator motivacional era necessário para um indivíduo se tornar delinvente, a única

exigência era a ausência do controle que permite que o indivíduo esteja livre para pesar os benefícios do crime sobre os custos daqueles mesmos atos delinquentes.

A explanação fornecida por Hirschi a respeito de porque os indivíduos se conformam ou se desviam das normas sociais envolve, como vimos, quatro variáveis: **afeição** (ligação social), **compromisso**, **envolvimento** e **crença**<sup>4</sup>. Por *afeição* a outrem, Hirschi consulta a extensão em que uma pessoa é unida a outra (HIRSCHI, 1969, p. 18). O indivíduo tornando-se mais unido a outro, menos provavelmente se tornará delinquentes. As ligações, e as interações preliminares são com os pais, seguidas de perto pela ligação (acessório) aos pares, aos professores, aos líderes religiosos, e aos outros membros de uma comunidade. Hirschi (1969) prefere esse conceito de acessório (afeição) àquele de internalização, porque essa idéia de acesso, ligação ou coesão social pode ser medida independentemente do comportamento desviante, visto que a internalização não pode.

Segundo o autor, o *compromisso* é o “componente racional da conformidade” (HIRSCHI, 1969, p.20). Em geral, é a consulta ao medo do comportamento-lei quebrado, ou seja, o quanto os indivíduos têm as normas convencionais como regras de comportamento. Quando se considera o comportamento desviante, devem-se considerar os riscos de perder o investimento que determinada pessoa fez no comportamento convencional precedente.

Ainda sobre o compromisso, se alguém desenvolve uma reputação positiva, consegue um alto grau de instrução, uma família estruturada, e/ou estabelece um nome forte no mundo dos negócios, caso cometa um desvio sofre uma perda bastante substancial (Hirschi, 1969). As

---

<sup>4</sup> Tradução de total responsabilidade do autor.

acumulações sociais resultantes de toda uma vida representam a garantia à sociedade de que esta pessoa está convencida a obedecer aos valores tradicionais, com isso, ela tem mais a perder com a violação das leis. Não somente estará ligada à conformidade pelo que obteve, mas terá esperança de adquirir bens pelos meios convencionais, e assim, reforçará um compromisso às ligações sociais (HIRSCHI, 1969, p. 186).

O engajamento em atividades convencionais compreende também o componente do *envolvimento* (ou *participação*). Hirschi (1969) acreditou que a *participação* em atividades convencionais manteria alguém ocupado demasiadamente para lhe permitir o cometimento do comportamento desviante. Pensar que, “cabeça vazia é oficina do diabo” é a razão de Hirschi ter indicado a prática de esportes às crianças, como: ping-pong, natação etc; além de tarefas escolares e de casa; envolvida nessas tarefas dificilmente a criança estaria cometendo atos delinquentes. O conceito da participação gerou os programas que focam em atividades recreacionais positivas para ocupar os períodos de lazer dos jovens.

A *crença*, ou a opinião, refere-se à existência de um sistema comum de valores dentro da sociedade cujas normas são violadas (HIRSCHI, 1969, p. 197). As opiniões e as impressões que são dependentes do reforço social constante compreendem a *crença*. Uma pessoa provavelmente conformar-se-á às normas sociais quanto mais acreditar nelas. Hirschi (1969) reconheceu que os indivíduos variam na profundidade e no valor de sua opinião, e esta variação é relevante em cima do grau de ligação aos sistemas que representam essas crenças.

A Teoria de Hirschi (1969) recebeu algumas críticas, como a de não conseguir explicar todos os tipos de crime e sobre a questão das atividades parecerem uma sugestão simplista, dado a

complexidade do problema (Lilly et al, 1995). No entanto, mesmo considerando tais críticas, as teorias de Hirschi (1969) serão bastante importantes para a explicação do problema da violência na comunidade escolar que se coloca neste estudo, ou seja, dentro de nosso recorte teórico sua capacidade explicativa é bem superior às possíveis falhas de sua teoria.

É bom salientar que, relações entre ligações sociais e delinquência têm, geralmente, sido sustentadas por pesquisa, embora a magnitude e direção das relações variem através dos estudos (Akers, 1996; Gottfredson e Hirschi, 1990; Vold et al., 1997). Embora relações entre ligação com a escola e delinquência tenham sido demonstradas (Cernkovich e Giordano, 1992; Gibbons, 1981; Hagan e Simpson, 1978; Hindelang, 1973; Krohn e Massey, 1980; Liska e Reed, 1985; Thornberry et al., 1991), segundo Welsh et al.(1999), estudos das relações entre ligação com a escola e mau comportamento escolar, (como Gottfredson, 1986; Jekkins, 1997), são raros. O último fornece contexto apropriado para aplicação da teoria de controle social no exame da desordem escolar, ou seja, estudos que buscam explicar o comportamento dos alunos na escola.

A busca da explicação da delinquência juvenil é algo comum a todos esses autores. No entanto, a perspectiva de controle social, que eles trabalham no ambiente escolar, pode ser exemplificada por Agnew (1992): *professores não me dirigem a palavra em sala, ainda que eu levante a mão; freqüentemente eu sinto que ninguém liga pra mim na escola; eu não sinto como se realmente pertencesse a escola; ainda que eu saiba que existem várias crianças ao meu redor, freqüentemente eu me sinto sozinho na escola.*

A teoria do Controle Social (Hirschi, 1969) acaba se tornando uma das referências mais fortes de estudos de delinquência juvenil no plano individual. Portanto, quando buscamos aplicá-la ao

contexto escolar notamos nessa corrente uma grande preocupação com essa instituição, já que, a gênese da delinqüência juvenil estaria relacionada a problemas de vinculação social do jovem às instituições como a escola – que teria como função formar ou adaptar os indivíduos às normas sociais.

Estudos como o de Gottfredson (1985) e de Welsh et al (1999) revelam a importância da teoria de Hirschi (1969) para entender a delinqüência escolar. Os resultados que esses autores encontraram demonstraram a primazia das variáveis de nível individual como indicadores de má conduta estudantil. Indicadores como **esforço escolar, crença em regras e associações positivas com os pares** indicaram negativamente má conduta escolar. A teoria de controle sugere que aqueles que estão bem integrados e ligados às instituições básicas de socialização tais como a escola, estão menos suscetíveis a desviar-se das normas convencionais, e mais suscetíveis a obedecer às regras escolares e evitar punição.

Aqueles que investem mais esforços na escola, então, podem ser mais comprometidos com objetivos convencionais e talvez mais motivados a lidar com as demandas do ambiente escolar. Aqueles que acreditam em regras convencionais acreditam que regras escolares podem e serão mantidas por adultos responsáveis para manter um ambiente de aprendizagem seguro, e as crianças então mantêm uma certa “conformidade” por acreditarem na validade daquelas regras (Toby, 1983 *apud* WELSH, 1999).

Assim, podemos dizer que a teoria de controle social (Hirschi, 1969) vem sendo aplicada para a compreensão da delinqüência escolar no nível micro (ou individual). Como citamos acima (Agnew, 1992; Welsh et al, 1999; Gottfredson, 1985), os conceitos de *compromisso, crença nas*

*regras, afeição e envolvimento* têm mostrado relevância nesse tipo de estudo. Portanto, quando questionamos: o que encoraja ou desencoraja o comportamento delinqüente nas escolas? Que tipo de estudante se envolve com comportamentos desviantes no ambiente escolar? Temos na teoria de Hirschi um bom suporte para trabalhar nas respostas para esses problemas.

Conceitos como a ligação à escola (que estamos chamando de *afeição*) é central na teoria de controle social de Hirschi (1969). Quanto mais fortes são esses laços com as instituições escolares, menor a tendência à atividades delinqüentes pelos jovens. Além disso, a construção desses laços se relaciona com as perspectivas que esses jovens possuem em relação ao seu futuro, ou seja, quanto menor ela for, menos terão a perder na violação das regras da escola. Por outro lado, quanto maior a crença nessas regras, o envolvimento e comprometimento dos alunos mais distantes estarão da delinqüência escolar.

Portanto, notamos que a grande preocupação da teoria do Controle Social de Hirschi não é diretamente explicar as razões que levam os jovens a transgredir as normas, mas, exatamente o inverso, as razões por que não transgridem. Por isso, podemos dizer, que o bloqueio as aspirações escolares, que se traduz no desinvestimento educativo e no desenvolvimento do sentimento de desinteresse, afastamento e frustração em relação à escola. Esse bloqueio abre um fosso entre o jovem e as orientações, objetivos e práticas escolares, criando condições para o aparecimento de atitudes de oposição escolar, prenúncio das manifestações de desvio (Ferreira, 2000).

Para o modelo de Controle Social, a ruptura em relação à autoridade escolar é um elemento de importância fundamental para o desenvolvimento de uma identidade não conformista, na medida em que é na escola que o adolescente encara a conformidade de uma forma institucionalizada e

formal, observando regras, deveres e disciplina. Segundo a análise de Ferreira (2000), é a partir das suas atitudes e respostas a esse funcionamento institucionalizado que as escolhas entre as orientações conformistas ou de oposição vão sendo feitas. Os jovens que aceitam as regras profissionais e acreditam nas expectativas profissionais proporcionadas pelo currículo acadêmico têm mais possibilidades de vir a desenvolver identidade conformista. Pelo contrário, os jovens que começam a manifestar atitudes de oposição aos deveres, disciplina e regras escolares se abrem para os processos de construção da identidade não conformista. A conformidade escolar assume-se, assim, como uma variável muito relevante no percurso normativo dos jovens.

Segundo Gottfredson (2001), em seu estudo original Hirschi trabalhou a ligação dos jovens à escola com questões como: *você gosta de sua escola? Você acha que os professores se preocupam com você?* Hirschi (1969) encontrou que, a ligação (afeição) à escola ocorre em sentido inverso dos auto-relatos de delinquência. No mesmo estudo Hirschi mensurou ainda, através de questões como: *que tipo de educação você gostaria de ter?* Ou seja, elaborou outros conceitos (como comprometimento e envolvimento), no qual também chegou à uma relação inversa com o comportamento delinquente nas escolas. Observando que, quanto maior a aspiração do estudante em sua formação escolar, menor será sua tendência à delinquência.

Como nos mostra Gottfredson (2001), estudos subseqüentes mostraram a aplicabilidade das observações de Hirschi. Smith e Fogg (1978 *apud* Gottfredson, 2001) as utilizaram para estudar tendências de uso de drogas nas escolas. Jessor e Jessor (1977, *apud* Gottfredson, 2001) também trabalharam as expectativas do desenvolvimento acadêmico dos estudantes e sua predisposição ao uso de álcool e maconha.

Gottfredson (2001) apresenta outros estudos que trabalharam a correlação dos conceitos de Hirschi e o comportamento delinqüente nas escolas, como de: jovens canadenses (LeBlanc, 1994), garotas de Estocolmo (Torstensson, 1990) garotos de Israel (Schinor, 1975), jovens também de Israel (Javetz e Shuval, 1982) e jovens japoneses (Tavita e Gleser, 1991).

Ainda podemos citar em mais dois casos (Gottfredson e Gottfredson, 1992; Gottfredson e Koper, 1996) que apontaram para a ligação (*afeição*) à escola e tendências ao comportamento delinqüente escolar por brancos, negros, homens e mulheres. Notaram que o comprometimento com a escola levava a uma menor incidência desse tipo de comportamento. Cekovich e Giordano (1992) mostraram como *afeição e comprometimento com a escola* são igualmente fatores explicativos para a delinqüência nas escolas.

Antes de passarmos para o próximo capítulo, cabe ressaltar que a teoria de controle social de Hirschi (1969) não foi ileso a críticas. Num primeiro momento, alguns testes apontavam que suas variáveis principais eram fracas para explicar delinqüência (como em Jensen e Brownfield, 1983) – eles apontaram que a afeição aos pais poderia levar à delinqüência, caso os pais tivessem histórico de delinqüência.

Outra crítica que Hirschi recebeu foi de simplificar demais (através de suas quatro variáveis) os problemas gerados pela delinqüência, principalmente, afirmações voltadas para a ocupação do tempo da criança (aulas, esportes, etc) livrando-as do crime, não levando em consideração a dificuldade de acesso dos jovens de classe baixa a esse tipo de atividade. A dificuldade de clareza na definição de seus fatores explicativos, que estariam entre o nível sociológico e psicológico é outra crítica (Lilly et al, 1995). Estudos como os de Thompson et al, (1988 *apud* Gottfredson,



2001) revelam a necessidade de incluir nas variáveis de controle social de Hirschi outras relacionadas à teoria do *aprendizado social* e da *associação diferencial*.

Não entrando na questão da relevância ou não dessas observações, vimos também à aplicabilidade de sua teoria, especialmente em relação à delinquência escolar, testes posteriores como mencionado acima chegaram a bons resultados com esse referencial, e podemos dizer hoje, que ele continua como uma das principais teorias de análise do indivíduo - como nos mostra Khron e Massey (1980).

Com isso, mesmo nos apoiando em estudos recentes que revelam a importância dos fatores individuais para a compreensão da delinquência escolar, trabalharemos, em nosso estudo, também a observação da influência de fatores ambientais para essa conduta. Assim, apresentaremos a seguir o referencial teórico da desorganização social.

Além da teoria de Hirschi (1969), e dos outros estudos citados, que trabalham a questão da integração social num nível micro, faz-se relevante discorrer sobre a teoria da desorganização social, que foca essa questão do controle social dentro de determinado ambiente, para trabalharmos uma sociologia que visa o estudo da delinquência juvenil.

Para Welsh (1999), podemos dizer que a teoria da desorganização social é, em parte, um desenvolvimento da teoria do controle social trabalhando a questão da coesão social em determinado ambiente (comunidades, bairros, vizinhanças etc).

### **2.3 - A teoria da desorganização social e a delinquência escolar**

A premissa básica da teoria da desorganização social é que taxas de criminalidade variam com a capacidade de uma comunidade controlar o comportamento de seus membros. Para Welsh et al (1999), a teoria da desorganização social é o nível macro precursor para a teoria de “controle” micro-nível de Hirschi (1969).

A teoria da desorganização social foi inicialmente desenvolvida entre 1920 e 1930 em um estudo sobre crimes urbanos e delinquência, conduzido por Shaw e Mckay (1942). A idéia defendida por essa teoria é de que ordem social, estabilidade e integração contribuem para o controle social e a conformidade com as leis, enquanto a desordem e a má integração conduzem ao crime e à delinquência. A teoria da desorganização social propõe ainda que quanto menor a coesão e o sentimento de solidariedade entre o grupo, a comunidade ou a sociedade, maiores serão os índices de criminalidade.

Importante ressaltar, como aponta Bursik (1993), que a teoria de Shaw e Mckay (1942), na verdade, não propunha simplesmente que a causa direta dos altos índices de criminalidade são as condições sociais das comunidades urbanas, ou seja: pobreza não é indicativo de criminalidade, mas sim, que a desorganização social observada nessas comunidades enfraquece os controles sociais informais, desempenhados por instituições como a família, a igreja, a escola (nosso objeto de estudo) etc., contribuindo assim para altos índices de criminalidade.

Segundo Shaw e Mckay (1942), um conjunto de fatores impedia os residentes de determinadas áreas urbanas alcançarem objetivos comuns era o que caracterizava uma vizinhança como

*socialmente desorganizada*. Em termos mais gerais, desorganização social é um conceito que se refere à incapacidade de uma estrutura comunitária em alcançar valores comuns a todos os seus residentes e de manter o controle social efetivo (KORNHAUSER, 1978 *apud* SILVA, 2004, p. 23). Portanto, as altas taxas de crime e delinqüência de algumas comunidades encontravam sua explicação no contexto de desorganização social em que se situavam (independente dos indivíduos as taxas de criminalidade mantinham-se constantes), em que os mecanismos de controle social formal ou informal enfraquecidos diminuía os custos para se cometer um crime.

No início dos anos 1970 alguns autores buscaram a reformulação dessa corrente teórica (Kasarda e Janowitz, 1974; Bursik e Grasmick, 1993; entre outros). Enquanto Kasarda e Janowitz (1974) buscaram na medida de tempo de residência a explicação para uma maior participação local dos indivíduos e controle dos mesmos, Bursik e Grasmick (1993) afirmavam que a capacidade local de auto-regulação está determinada pela extensão e densidade de redes formais e informais entre os residentes no interior das vizinhanças. Essas redes entre os residentes, ou vizinhos, conduzem a um efetivo controle social local, que, por sua vez, dependerá das três dimensões básicas propostas por Shaw e Mckay (1942): baixo status socioeconômico, instabilidade residencial e heterogeneidade étnica, responsáveis por uma diminuição da capacidade local de promover auto-regulação.

A reformulação proposta por Bursik e Grasmick (1993), apresenta uma evolução na teoria da desorganização social, principalmente, por incorporar o componente de controle social em três esferas: privado (relações pessoais entre familiares ou amigos); paroquial (redes entre vizinhos e instituições locais); e público (capacidade da comunidade local de obter recursos e serviços fora da comunidade) – aos elementos originais propostos por Shaw e Mckay (1942), associados às

redes formais e informais de Kasarda e Janowitz (1974). Nota-se que, são incorporadas novas medidas aos pressupostos originais da teoria de desorganização social, e vão surgindo novos arranjos que garantem maior amplitude de explicação teórica.

Enfim, cabe-nos mencionar o trabalho de Sampson e Groves<sup>5</sup> (1989), no qual a teoria da desorganização social é definitivamente testada empiricamente. Os autores citados acima, através da análise dos dados de um *survey* britânico de 1982 (*British Crime Survey*) trabalharam com o objetivo de examinar as dimensões da desorganização social, e assim, conseguem medidas em nível de comunidades para as variáveis estruturais, *medidas exógenas*, e, para as *dimensões mediadoras de desorganização social* (SAMPSON e GROVES, 1989, p. 777). Além das variáveis originais, duas outras características são incorporadas no teste da teoria elaborada por Sampson e Groves (1989): desestruturação familiar e urbanização. A primeira tem impacto direto na redução dos mecanismos de controle social informal – hipoteticamente, uma comunidade caracterizada por desestruturação familiar terá menor supervisão dos jovens e, portanto, maior taxa de criminalidade e delinquência.

A medida de urbanização demonstra os tipos de relações pessoais que ocorrem em sociedades industrializadas e modernas. No contexto da teoria, uma vizinhança mais urbanizada seria aquela área da cidade de indústria e comércio na qual as relações sociais entre os residentes são menos diretas e mais frágeis. Isso provocaria menor capacidade de controle e supervisão em nível local e geraria um ambiente favorável à criminalidade e delinquência (Silva, 2004). Enfim, a terceira variável interveniente, elaborada por Sampson e Groves (1989), é a *taxa de participação local em*

---

<sup>5</sup> O estudo *Community Structure and Crime: Testing Social-Disorganization Theory*, de 1989, é considerado pela literatura como o mais completo teste de modelo sistêmico de desorganização social.

*organizações formais e voluntárias*. Assim, apontam que organizações comunitárias exercem um importante papel no envolvimento e participação dos residentes de uma comunidade local, na discussão dos problemas de interesse comum.

Segundo Silva (2004), os resultados obtidos demonstraram que, as variáveis intervenientes (redes de amizade, supervisão de jovens e participação organizacional) têm impacto muito maior nas taxas de vitimização se comparados aos coeficientes das variáveis estruturais prevaletentes do modelo original. Portanto, o modelo de Sampson e Groves (1989) de desorganização social é corroborado, na medida em que têm, nos indicadores de coesão, participação e supervisão de uma comunidade, a explicação para menores taxas de crime e delinqüência no interior das cidades.

Depois da contribuição de diversos autores (Kornhauser, 1978; Taylor et al., 1984; Simcha-Fagan e Schwartz, 1986; Sampson e Groves, 1989; *apud* Silva 2004) para o desenvolvimento da teoria de desorganização social, podemos dizer que a maioria deles chegou nas seguintes variáveis e relações lógicas: comunidades com alta densidade populacional, baixo *status* socioeconômico, alta mobilidade residencial, heterogeneidade étnica, falta de estrutura urbana e outros fatores sociais (como coesão, participação e supervisão), contribuem para a criação da oportunidade, motivação para o crime e diminuem os vínculos de conformidade tão importantes para o controle social.

Como vimos, a teoria da desorganização social afirma que a violência (e sua percepção) é influenciada por fatores relacionados ao tipo de comunidade em que tal indivíduo vive. No nosso estudo, trabalharemos com um tipo de comunidade específica, a comunidade escolar; portanto, as características da comunidade escolar que o aluno frequenta serão determinantes, segundo essa

corrente teórica, para a ocorrência de atividades delinquentes em seu ambiente escolar. O controle social, estudado por Bursik (1993), se refere ao que as outras pessoas da sua comunidade vão pensar de você. Se um indivíduo mora em uma comunidade em que é comum se envolver em atividades criminosas, tal controle não terá qualquer influência na decisão de se cometer ou não um crime. Por outro lado, em uma comunidade coesa e organizada, ainda que pobre, na qual os moradores se conhecem e se ajudam, o controle social é elemento definitivo no controle da criminalidade.

Para Welsh et al (1999), características comunitárias podem afetar os níveis de violência escolar de formas complexas tais como: – aumentar a exposição ao risco na ida e volta da escola; contribuir para a importação de normas e comportamentos que levam ao uso da violência para resolver disputas; e enfraquecer os controles comunitários efetivos sobre o comportamento de crianças que freqüentam a escola em uma vizinhança específica (Hellman e Beaton, 1986; Pearson e Toby, 1991). Pobreza e desemprego no entorno da comunidade estão muitas vezes ligados à violência nas escolas, embora a exata corrente de causalidade seja raramente articulada ou explorada (Gottfredson e Daiger, 1979).

Mais uma vez, o Estudo de Segurança Escolar (Instituto Nacional de Educação dos EUA, 1978) confirmou que altas taxas de criminalidade na comunidade imediatamente ao redor das escolas diferenciavam escolas com altas taxas de prejuízos. Além disso, escolas em tais comunidades estavam mais susceptíveis a ter problemas com intruso (não-alunos) que contribuía para os problemas de delinqüência escolar (Rubel, 1978; Toby, 1983).

Em outro estudo mais recente, Hellman e Beaton (1986) descobriram em uma amostra de escolas de ensino médio de Boston que características comunitárias “profetizavam” violência escolar (medida pelas taxas de suspensão) mais fortemente que características escolares. No entanto, em escolas de 5ª a 8ª séries, por sua vez, características do ambiente escolar tais como proporção professor / aluno, explicaram melhor a taxa de suspensão que as características comunitárias. Hellman e Beaton (1986) concluíram que os problemas das escolas de 5ª a 8ª séries são uma função do ambiente escolar, não da comunidade, ou, *o ambiente escolar pode subjugar qualquer influência perturbadora da comunidade* (HELLMAN E BEATON, 1986, *apud* GOTTFREDSON, 2004, p.70). Para Welsh et al (1999), assim como estudos anteriores, os pesquisadores não contaram com a distinção potencialmente crucial entre as características da comunidade ao redor da escola e as características das comunidades nas quais os alunos residem.

Isto posto, fica clara a nossa intenção em trabalhar com uma *ponte* entre a teoria do controle social de Hirschi (1969) e a teoria da desorganização social (de Shaw e Mckay, 1942; Taylor, 1984; Sampson e Groves, 1989), buscando analisar fatores internos da escola (principalmente as relações sociais entre alunos, e entre alunos e escola); e fatores externos (como as diversas características da comunidade escolar).

Salientando mais uma vez, que mesmo desenvolvendo um modelo para compreender o comportamento delinqüente dos alunos num plano individual, as variáveis contextuais, trabalhadas pela desorganização social, não serão desprezadas. Com isso, poderemos avaliar o quanto fatores de ambas as naturezas estão influenciando nos atos de delinqüência dos alunos.

Apesar da necessidade de examinar juntamente a influência de fatores individuais e contextuais, segundo Welsh et al. (1999), pouca atenção tem sido dada ao examinar como a desordem escolar é afetada por fatores individuais *versus* fatores institucionais e comunitários. Segundo o autor, pesquisadores têm usado diversos indicadores de mau comportamento estudantil. Os comportamentos mensurados variam de empurrões e puxões até tiros e facadas; os locais dos incidentes incluem a escola, suas propriedades e o trajeto de ida e vinda para a mesma; os métodos para a coleta de dados incluíram registros da polícia e da justiça, dados disciplinares da escola, auto-relatos de mau comportamento, avaliação dos pares, e avaliação dos professores (Gottfredson e Gottfredson, 1985; Toby, 1983, *apud* Welsh et al. 1999).

Ainda de acordo com o estudo acima citado, em geral, pesquisadores diferentes têm medido diferentes aspectos da desordem escolar sem a devida atenção à utilidade teórica ou prática. *Mau comportamento estudantil* é o que fundamentalmente nos interessa explicar nesse estudo, não necessariamente medo, prejuízo ou reações da polícia e autoridades escolares por si, os quais podem ser influenciados pelo comportamento estudantil e por outras forças individuais, sociais, e políticas. Medidas da **má conduta estudantil** fornecem ligações apropriadas entre teorias de nível individual tais como teoria de controle e teorias de nível macro como a teoria da desorganização social, e elas facilitam ligações com corpos importantes de teorias mais negligenciadas por criminologistas (como teorias organizacionais do mau comportamento estudantil). Indicadores de má conduta estudantil provavelmente facilitam o teste de diferentes teorias de violência escolar através de diferentes lugares (ex: escolas e regiões escolares diferentes).



Nota-se que teóricos do controle social afirmam que a delinqüência é resultado de um enfraquecimento de efetivas ligações sociais e culturais, especialmente através do enfraquecimento da transmissão de valores por instituições como a família e a escola; conseqüentemente, ressaltam a importância do conhecimento, aceitação e valorização das normas sociais (WELSH et al, 1999, p. 6).

De acordo com a teoria do controle (Hirschi, 1969), a escola pode ser tanto um local central para ligação social, ou, um ambiente de conflitos e desintegração social. Aqueles com pobres habilidades acadêmicas ou interpessoais provavelmente vivenciarão o fracasso ou alienação (distanciamento) na escola. Eles não se tornam ligados à escola porque a interação social não é recompensadora. Eles não se tornam comprometidos com os objetivos educacionais porque eles não os vêem como realistas.

De acordo com estudos, como o Estudo de Segurança Escolar do Instituto Nacional de Educação dos EUA (1978), a administração e as políticas escolares contribuem significativamente para os níveis de desordem em diferentes escolas. Políticas que reduziram a desordem em escolas incluíram diminuição do tamanho e impessoalidade das escolas, sistematização da disciplina escolar, diminuição da arbitrariedade e da frustração do aluno, melhorias nas estruturas de recompensa da escola, aumento da relevância do ensino, e diminuição da sensação dos alunos de impotência e alienação (Gottfredson e Gottfredson, 1985).

Em uma re-análise dos dados do Estudo de Segurança Escolar, Gottfredson e Gottfredson (1985) tentaram relacionar desordem a vários fatores internos e externos às escolas. Escolas com os piores problemas disciplinares compartilhavam certas características: as regras eram pouco

claras, injustas, ou forçadas de maneira inconsistente; escolas tinham relações ambíguas ou indiretas ao comportamento estudantil; professores e funcionários não sabiam as regras ou discordavam na reação à má conduta estudantil; professores ignoravam a má conduta; e estudantes não acreditavam na legitimidade das regras. Outros prognósticos importantes incluíam pouca cooperação entre professores e funcionários, e administrações pouco ativas (Gottfredson, 1989). Características estruturais escolares indicadoras de desordem incluíam tamanho (escolas grandes), recrutamento (alta proporção aluno / professor), e recursos (baixo orçamento operacional para materiais de aprendizagem) (Duke, 1989; Gottfredson e Gottfredson, 1985 *apud* WELSH, 1999).

Sobre explicações comunitárias, pesquisas já realizadas demonstraram que, as características comunitárias encontradas, relacionadas à violência, foram *concentração de pobreza, alta mobilidade residencial e rotatividade populacional*, perturbações familiares, densidade alta em casa e na população, organização social local fraca e oportunidades associadas à violência.

Características comunitárias podem afetar os níveis de violência escolar de formas complexas – aumentando a exposição ao risco na ida e volta da escola, através da importação de normas e comportamentos que levam ao uso da violência para resolver disputas; enfraquecendo controles comunitários efetivos sobre o comportamento de crianças que freqüentam a escola em uma vizinhança específica.

Apresentadas estas diferentes abordagens, individual, institucional e comunitária, Welsh (1999) apresenta os resultados de sua pesquisa:

- Os resultados demonstraram a primazia das variáveis de nível individual como indicadores de má conduta estudantil. (94% capacidade explicativa relacionada a fatores individuais)
- O indicador mais forte foi o **esforço escolar**, mas **crença em regras** e **associações positivas com os pares** também indicou negativamente má conduta escolar. A “teoria de controle” sugere que aqueles que estão bem integrados e ligados às instituições básicas de socialização tais como a escola, estão menos suscetíveis a desviar-se das normas convencionais, e mais suscetíveis a obedecer às regras escolares e evitar punição.

Aqueles que investem mais esforços na escola, então, podem ser mais comprometidos com objetivos convencionais e talvez mais motivados a lidar com as demandas do ambiente escolar. Aqueles que acreditam em regras convencionais acreditam que regras escolares podem e serão mantidas por adultos responsáveis para manter um ambiente de aprendizagem seguro, e as crianças então mantêm certa “conformidade” por acreditarem na validade daquelas regras (TOBY, 1983 *apud* WELSH et al, 1999).

Por outro lado, viram que, as percepções de recompensa pelo bom comportamento podem não estar relacionadas à má conduta porque “ser durão” é mais valorizado por alguns alunos que “ser bom”, ou porque recompensas valorizadas podem ser obtidas de outras maneiras.

De fato, crenças fortes na essência dos valores de uma meta cultural, combinadas com a experiência que os meios legitimados exigidos para o sucesso (ex: educação de boa qualidade num ambiente seguro) serão obstruídos, pode fornecer uma receita para uma eventual alienação, frustração, e talvez, sucessão em um comportamento desviante ao invés de conformista.

De acordo com a pesquisa acima citada, os efeitos da estabilidade comunitária e do crime local foram insignificantes em seus estudos, mas variáveis ecológicas adicionais, tais como desigualdade, densidade, estrutura residencial, e perturbação familiar, necessitam de investigação mais aprofundada dos efeitos independentes e interativos. No mínimo, características comunitárias definem importantes variáveis de controle, e fatores comunitários podem ser almejados como parte de um esforço efetivo para reduzir a violência (SAMPSON et al, 1997 *apud* WELSH et al, 1999).

Enfim, os autores citados concluíram que, a despeito da suposição de muitos, que níveis altos de crime na comunidade nem sempre têm grande influência na violência escolar - nem medidas de crime local, nem importado, contribuíram significativamente para a explicação de má conduta estudantil. Assim como a estabilidade comunitária (local ou importada) não mostrou algum efeito, embora pobreza na comunidade (local e importada) exerceu forte e consistente efeito em todos os modelos testados. A tese de que crianças “ruins” ou comunidades “ruins” importam diretamente violência para dentro da escola não pode ser apoiada por esses resultados. Ao invés disto, características individuais dos alunos (esforço, crença em regras, etc) exercem influência mais forte na má conduta estudantil (Welsh et al, 1999).

Apesar da teoria da desorganização social oferecer construções poderosas para se entender criminalidade, ela não pode ser a única explicação para delinquência escolar. Como foi visto, fatores de nível individual têm papel importante. Esforços de prevenção de violência de base escolar que tentam aumentar o esforço escolar da criança, encorajar associações positivas e demonstrar que obedecer às regras resultará em recompensas valorizadas também proporcionam fundamentos críticos para reduzir a má conduta estudantil: *uma escola não é abençoada ou*

*condenada somente por onde ela está localizada, nem com base na demografia de seus alunos.*

(WELSH et al., 1999, p.108).

Aproveitaremos, no nosso estudo, os resultados encontrados nas pesquisas apresentadas acima, com base nas teorias de controle e desorganização social, que demonstraram a relevância do plano da percepção dos alunos (fatores individuais), para termos alguns parâmetros para trabalharmos a pesquisa realizada em Belo Horizonte, 2005.

Portanto, nosso problema de pesquisa está vinculado, principalmente, ao teste dos conceitos do controle social tanto no nível individual quanto contextual. Apresentando-o, de forma objetiva, temos: quais fatores contribuem para um comportamento de não conformidade às normas escolares? Como podemos compreender a delinquência nas escolas (levando em consideração variáveis endógenas e exógenas a comunidade escolar)?

Em resposta, temos como hipótese, que, o mau funcionamento dos mecanismos de controle social na escola abre espaço para comportamentos de inconformidade. Assim, acreditamos que a delinquência nas escolas será explicada por fatores que apontam para a não adaptação dos alunos agressores ao contexto normativo da comunidade escolar, e ainda, possivelmente, a influência de fatores ambientais que podem colaborar para que esses jovens adotem comportamentos desviantes. Neste tópico falamos especificamente quais são estes fatores (afeição, compromisso, participação e crença - individual; desordem e coesão - contextual).

Entendemos que, esse modelo inspirado em teorias de controle social será adequado para este estudo. Portanto, teremos a oportunidade de realizar uma análise comparativa dos resultados

encontrados em nossa pesquisa realizada em Belo Horizonte com aquelas citadas acima. Isto posto, apresentaremos como realizamos nosso estudo, no capítulo que descreve a metodologia utilizada.

### **3. A Pesquisa *Perdas Sociais Causadas pela Violência – as Escolas***

Nosso estudo procura testar as teorias de controle social no contexto das escolas públicas e particulares de Belo Horizonte. Para isso, utilizaremos os dados da pesquisa *Perdas Sociais causadas pela violência – as Escolas / CRISP – 2005*.

Essa ampla pesquisa realizada em Belo Horizonte nos propiciará analisarmos a aplicabilidade das teorias de controle social, já que, possui questões voltadas para o auto-relato do comportamento delinqüente dos alunos, assim como, questões de outra natureza voltadas para atividades do jovem em seu tempo livre, envolvimento com a escola, suas expectativas, sua religião e perguntas sobre pares delinqüentes. Portanto, os dados levantados nesse estudo nos oferecem condição para construirmos nosso modelo e testarmos nossas hipóteses dentro de um referencial teórico do Controle Social e de teorias ecológicas (ambientais).

Com isso, desenvolveremos um modelo metodológico baseado no nível individual de percepção dos alunos. Pesquisas anteriores sobre o problema, como a de Gottfredson e Gottfredson (1985), demonstram a grande relevância dos fatores individuais (alunos) para a explicação da delinqüência escolar. Para isso, nossa hipótese está configurada na possível relevância de fatores internos (individuais) para explicação da delinqüência escolar. Quais fatores individuais explicam a delinqüência nas escolas? Qual o peso desse nível de explicação quando incluímos as variáveis contextuais? Partindo dessa premissa, construiremos um modelo explicativo visando o teste dos conceitos da teoria de controle social (*afeição; participação; compromisso; e crença nas*

*normas*); e conceitos contextuais (*controle da escola, coesão escolar, desordem social e física do ambiente escolar*).

### **III.I – Fonte de Dados**

A pesquisa sobre violências nas escolas (CRISP/2005) teve como universo as escolas de Belo Horizontes, essas foram divididas da seguinte forma:

- População inicial: todas as escolas estaduais, municipais e particulares, que contenham as séries do segundo ciclo do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e/ou as séries do ensino médio (1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> séries) de Belo Horizonte, e seis cidades da Região Metropolitana selecionadas com base no seguinte critério: índice de crimes violentos; cidades com os mais altos índices de crimes violentos da RMBH.

#### **Plano Amostral:**

Considerou-se como população alvo todos os alunos das escolas da rede municipal, estadual e particular das cidades de Belo Horizonte, Contagem, Betim, Ibirité, Ribeirão das Neves e Santa Luzia. A unidade amostral foi, portanto, o aluno matriculado no ensino fundamental (de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e no ensino médio.

A amostra foi alocada levando-se em consideração o número de alunos das três unidades administrativas (municipal, estadual e particular) em cada cidade. Dessa forma, realizou-se uma amostragem aleatória por estratificação e dentro de cada cidade foi novamente estratificado por unidade administrativa.



**Tabela 1 – Dependências escolares de BH e RMBH**

Cidades	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	Total
Belo Horizonte	151	163	144	<b>458</b>
Contagem	60	38	25	<b>123</b>
Betim	51	29	6	<b>86</b>
<i>Ibirité</i>	5	14	1	<b>20</b>
Ribeirão das Neves	7	38	1	<b>46</b>
Santa Luzia	6	18	8	<b>32</b>
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>300</b>	<b>185</b>	<b>765</b>

Fonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, CRISP, 2005.

**Tabela 2 – Alunos por dependência escolar**

Cidades	Municipais	Estaduais	Particulares	Total
Belo Horizonte	88476	175334	60314	<b>324124</b>
Contagem	36208	35622	6982	<b>78812</b>
Betim	25371	29006	1331	<b>55708</b>
<i>Ibirité</i>	2482	13568	52	<b>16102</b>
Ribeirão das Neves	4634	33124	183	<b>37941</b>
Santa Luzia	3682	21108	1109	<b>25899</b>
<b>Total</b>	<b>160853</b>	<b>307762</b>	<b>69971</b>	<b>538586</b>

Fonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

A amostra final foi obtida por dividir proporcionalmente a amostra de cada estrato entre os alunos matriculados de cada sub-estrato, e garantindo um mínimo de 40 alunos em cada escola. Com isso, chegou-se a uma amostra de 3637 alunos e 65 escolas<sup>6</sup>.

### III.II – Métodos de Estimação

Trabalharemos em nosso estudo com o modelo de regressão logística, utilizando assim, a variável que mensura delinqüência escolar como dependente, e, aquelas variáveis relacionadas aos conceitos que buscamos testar - fatores individuais e comunitários serão nossas variáveis independentes (características dos alunos, comportamentos, percepções e relação com a escola e região onde ela está situada).

<sup>6</sup> Veja em anexo – tabela das amostras das escolas e alunos por estratos.

De acordo com Babbie (1999), a análise de regressão é um método para determinar a função específica, relacionando duas ou mais variáveis. A regressão logística pode ser descrita como o modelo que busca uma associação das variáveis com aquela que queremos explicar, tendo como referência uma variável *dummy*, ou seja, a variável resposta sempre é representada pelos valores 0 e 1, que representam a probabilidade de sair de uma referência inicial para um “sucesso” (de 0 a 1). Portanto é um tipo de modelo de análise estatística que busca verificar qual é a relação de causalidade de determinadas variáveis.

Assim, teremos o indicador de delinqüência escolar como nossa variável dependente, já que, essa é a variável que queremos entender. E, as variáveis explicativas serão aquelas representantes dos grupos de variáveis do referencial teórico que buscamos testar. Com isso, poderemos medir qual o impacto de cada uma delas em nosso modelo e, ao mesmo tempo, compreendermos o poder explicativo do referencial teórico adotado.

### **III.III – Variáveis**

Nesse tópico explicaremos quais as variáveis utilizadas em nossa análise, e como as construímos para representar os conceitos principais das teorias utilizadas em nosso estudo. A seguir apresentaremos nossa variável dependente.

#### *VARIÁVEL DEPENDENTE – indicador de delinqüência escolar*

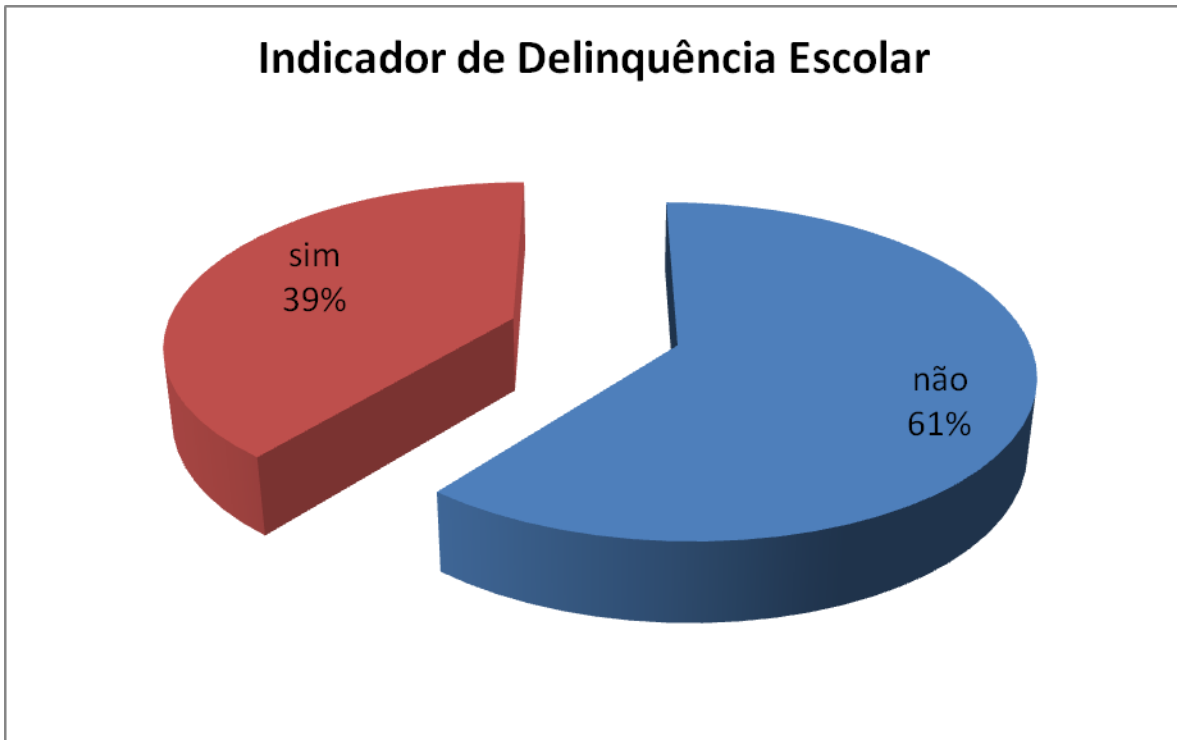
A variável resposta ou dependente é aquela que buscamos explicar em determinado modelo, por isso, no nosso caso, é o indicador de delinqüência escolar. Nossa variável resposta foi construída

através das questões de auto-relato sobre práticas delituosas na escola, presentes no questionário da pesquisa *Perdas Sociais causadas pela violência – as Escolas / CRISP – 2005*. Assim, foi perguntado para o aluno:

- *Você já trouxe, ou tentou trazer, alguma arma de fogo (como revólver, pistola e outros) para a escola?*
- *Você já trouxe, ou tentou trazer, alguma arma branca (como faca, canivete, navalha, porrete etc) para a escola?*
- *Nos últimos 3 anos, você bateu em alguém nessa escola?*
- *Você já se envolveu em alguma briga de gangue?*
- *Você já tomou alguma coisa (dinheiro, material, relógio, ou qualquer outro objeto) na pasta, estojo ou carteira de alguma pessoa dentro dessa escola, sem que ela percebesse?*
- *Você já tomou alguma coisa de alguém (dinheiro, material, relógio, ou qualquer outro objeto) usando a força, armas, ou ameaçando essa pessoa?*

O indicador tem origem em uma resposta positiva a qualquer das questões acima, o que nos revela aqueles alunos que já praticaram atividades delinquentes na escola, e aqueles alunos que nunca se envolveram com este tipo de comportamento. Assim, o indicador mais apropriado para medirmos a delinquência escolar em nosso modelo foi essa variável dummy (0 = alunos que nunca praticaram atitudes delinquentes na escolas; 1 = alunos que já se envolveram com atividades delinquentes na escola). Portanto, quando observamos o “sucesso” (1), em nosso modelo, significa o que está associado à provocação do comportamento delincente dos alunos. Caso os alunos tenham cometido alguma das ações acima teremos o valor “1” em nosso indicador. A distribuição de nossa variável dependente está ilustrada no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Indicador de Delinquência Escolar



Para mensurarmos a consistência da variável dependente - *Indicador de Delinquência Escolar* - apresentamos abaixo os resultados do teste Alpha Chronbach:

<b>Reliability Coefficients</b>	
Nº de casos =	3200,0
Nº de variáveis =	6
Alpha =	0,7414

O valor encontrado acima, nos indica que existe uma coerência da inclusão das variáveis selecionadas (*levar arma de fogo para escola; levar arma branca para escola; bater em alguém na escola; envolver em brigas de gangue na escola; furtar algo na escola; roubar algo na escola*) para a construção da variável dependente construída nesse estudo.

*Variáveis Independentes:*

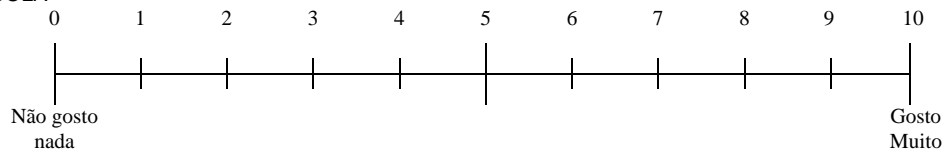
As variáveis independentes, ou explicativas, foram construídas para mensurar os principais conceitos das teorias de Controle Social e do plano contextual (fatores ambientais). Além disso, foram incluídas variáveis sócio-demográficas, de vitimização e aprendizagem social, como controles.

Para medirmos os conceitos de Controle Social (Hirschi, 1969) foram construídas variáveis para medirmos - a ligação entre alunos; crença nas regras das escolas; comprometimento com os objetivos e envolvimento com as atividades escolares.

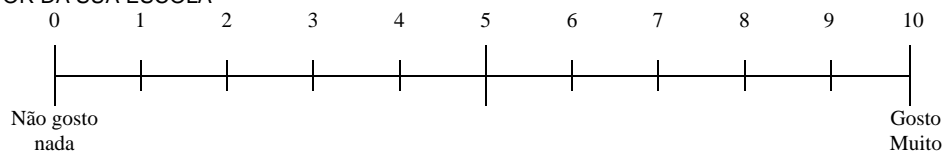
- Afeição (*attachment*): o conceito de *afeição* foi medido pela somatória das questões de satisfação escolar, o que resultou em um índice com variação de 0 a 50. Esse índice agregou as questões de avaliação do aluno sobre sua satisfação com: escola, diretor da escola, professores, colegas de classe e colegas de escola. Os alunos tiveram, no questionário, uma escala de 0 a 10, na qual 0 significava não gostar nada e 10 gostar muito. Como mostra a questão ilustrada abaixo:

**Lembrando que 0 significa não gostar nada e 10 gostar muito, marque nas escalas abaixo seu grau de satisfação com:**

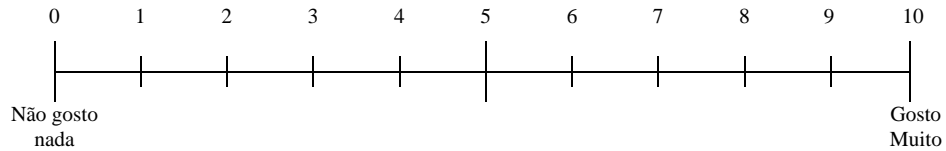
29.1. SUA ESCOLA



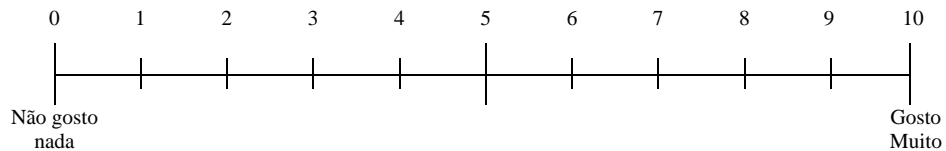
29.2. O DIRETOR DA SUA ESCOLA



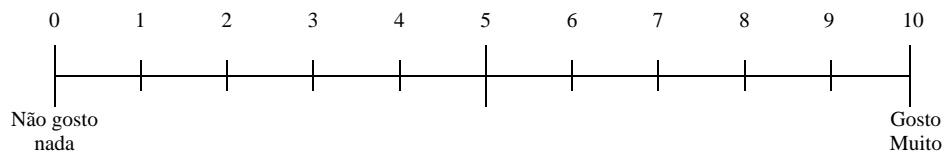
## 29.3. A MAIORIA DOS SEUS PROFESSORES



## 29.4. SEUS COLEGAS DE CLASSE



## 29.5. SEUS COLEGAS DE ESCOLA



Somadas essas questões, e obtivemos uma média de variação 0 a 50 sobre o quanto o aluno se sente ligado à escola. Portanto, essa avaliação reflete o grau em que o aluno se sente vinculado afetivamente com a escola.

- Valores (*Belief*): construímos a partir da questão *qual a sua religião?* (opções de resposta da questão original: católica, evangélica, protestante, outras e nenhuma) uma variável dummy, sendo “0” igual a não possui religião e “1” possui religião. A religião indicaria se os alunos costumam ter vínculos ou não com questões de crenças nos valores oferecidos pela sociedade. Com isso, o importante para nosso estudo é se o aluno possui religião ou não, independente de qual religião ele pertence, por isso, a construção da variável possui religião ou não possui.

- Envolvimento (*involvement*): foi medido pela participação dos jovens nas atividades oferecidas pela escola (*Eventos esportivos ou times esportivos da escola; Grupos de teatro; Bandas ou orquestras; Grupos de dança; Grupos de estudo ou debates; Jornais ou revistas da escola; Conselhos estudantis (grêmios), política*

*estudantil; Gincanas; Organizações de jovens da comunidade, incluindo grupo de jovens da igreja; Atividades religiosas)* somadas as questões sobre o que você costuma fazer quando não está na escola: *Praticar esportes (futebol, vôlei, natação, etc.) em clubes; Estudar (matérias da escola, cursos de inglês, outras línguas, etc.); Participar de grupo musical, dança, teatro, capoeira; Participar de organizações de jovens da comunidade, incluindo grupos de jovens da igreja.*

Assim, obtivemos um índice de 0 a 15, somando cada um desses itens de participação. Essa participação nas coisas da escola expressa nossa medida de envolvimento do aluno.

- *Compromisso (commitment)*: esse conceito foi medido através da questão: *até que série você acha que irá estudar?* Essa era uma questão aberta no banco original, partindo das respostas dos alunos de até quando desejam estudar construímos uma nova variável. Nossa variável teve como resposta: 0 = não pretendo continuar estudando; 1 = concluir o 1º grau; 2 = concluir o 2º grau; 3 = cursar ensino superior.

A intenção em continuar estudando nos revela qual é o nível de compromisso dos alunos com a escola, por isso, a construção e inclusão dessa variável em nossa análise.

#### *Variáveis Contextuais:*

Para testarmos a influência dos fatores ambientais trabalhamos com variáveis contextuais. Com isso as variáveis abaixo são agregações por escola.

- *Controle social formal*: índice construído a partir das questões sobre como as normas da escola são aplicadas, assim codificamos para “0” percepção de pouca firmeza da escola e “7” percepção

de firmeza para a punição de determinado comportamento. As seis questões foram agregadas, assim obtivemos uma variação contínua entre 0 e 42 no nível individual. Posteriormente, somamos esses valores para todos os alunos de cada escola e dividimos pelo número de alunos entrevistados em cada escola, ou seja, chegamos numa média por unidade de ensino, na qual obtivemos valores para cada escola sobre seu nível de controle sobre os alunos. As questões originais eram:

- *Na maioria das vezes, o que você acha que a escola faz (ou faria ) com o aluno, quando ele desrespeita o professor?*
- *Na maioria das vezes, o que você acha que a escola faz (ou faria ) com o aluno, quando ele briga com outro aluno?*
- *No turno em que você estuda, na maioria das vezes, o que você acha que a escola faz (ou faria ) com o aluno, quando ele é pego fumando cigarros?*
- *Na maioria das vezes, o que você acha que a escola faz (ou faria ) com o aluno, quando ele é pego consumindo bebidas alcoólicas?*
- *Na maioria das vezes, o que você acha que a escola faz (ou faria ) com o aluno, quando ele é pego com drogas (exemplo: maconha, crack, cola, tiner, cocaína, etc.)?*
- *Na maioria das vezes, o que você acha que a escola faz (ou faria ) com o aluno, quando ele é pego usando ou carregando armas (como revólver, faca, canivete, navalha, pedaços de pau, porrete etc)?*

As opções de resposta para as seis questões eram: *vai para a coordenação; vai para a direção; os pais são avisados; o aluno é suspenso; o aluno é transferido/expulso da escola; a escola chama o Conselho Tutelar; a escola chama a polícia; ou nada.*

- *Indicador de Coesão:* a partir da questão 28 (a maior parte dos seus amigos é: *da escola; do seu bairro; da sua família, outros*) criamos uma variável dummy “0” amigos fora da escola e “1” amigos da escola. Após isso, agregamos os casos de cada escola e, dividimos pelo número de alunos em cada escola. Assim, chegamos a uma média por escola que busca mensurar a ligação dos alunos com sua comunidade escolar.



- *Desordem Física*: através dos formulários de observação das escolas retiramos das questões A7, e B3<sup>7</sup>. Somando todas as variáveis dessas questões, sendo sempre “1” indicador de desordem chegamos a uma variação de 0 a 7 (por escola). Os itens originais do roteiro de observação das escolas foram os seguintes:

- A7) *No quarteirão da escola existem*: pichações; lotes vagos (limpos, cercados); lotes vagos (acúmulo de lixo); locais abandonados (casas, construções, etc.); esgoto a céu aberto; boteco (copo sujo).

- B3) *Os muros da escola*: têm pichações; têm pinturas / grafites; têm Cartazes ou propagandas políticas; estão limpos/bem conservados.

- *Desordem Social*: esse índice foi extraído das questões sobre a percepção de desordem dos alunos:

As questões foram - *Nos últimos doze meses, você viu ou ouviu falar, dentro e nas proximidades (região) dessa escola, de*: 43.1- *Alunos xingando, ofendendo ou insultando outras pessoas* (viu; ouvi falar; não viu nem ouviu falar). 43.2 - *Alunos quebrando janelas, pichando muros, fazendo arruaças* (viu; ouvi falar; não viu nem ouviu falar); 43.4 - *Alunos bebendo* (bebidas alcoólicas): (viu; ouvi falar; não viu nem ouviu falar).

Considerando que codificamos os valores em: 1 = não viu nem ouviu falar; 2 = ouviu falar e 3 = viu, agregamos em uma variável, somamos os casos de cada escola e dividimos pelo número de alunos de cada instituição de ensino. Assim, chegamos a um índice de desordem social com

---

<sup>7</sup> Observe o Roteiro de Observações em anexo.

variação de 4,18 a 7,16 por escola, conseqüentemente, quanto maior o índice, maior a percepção de desordem naquela escola.

*Variáveis de Controle:*

E ainda, utilizamos variáveis independentes de controle referentes ao perfil socioeconômico dos alunos, sobre aqueles que já foram vitimados na escola e aqueles que já tiveram amigos ou parentes presos.

- Sexo (0 = feminino; 1 = masculino) é uma distinção tradicionalmente importante nos estudos de delinqüência juvenil.

- Idade (de 7 anos a 18 anos): trabalhamos com a variável idade até 18 anos por tratarmos de delinqüência juvenil, não inserindo o comportamento adulto.

- Cor / raça: a questão original tinha como opção de resposta (negra; branca; amarela; indígena; parda; outra mistura; outra cor ou raça). Criamos uma variável buscando trabalhar com uma diferenciação menor e possivelmente reduzir alguns problemas de auto-declaração de cor ou raça. Por isso, construímos uma variável dummy (0 = não brancos; 1 = brancos).

- Índice de bens e serviços: essa variável foi criada a partir de uma soma simples dos bens e serviços que o entrevistado afirmou possuir e sua quantidade. Os itens são estes: *rádio; TV em cores; Video/DVD; freezer; forno de microondas; aspirador de pó; máquina de lavar roupa;*

*linhas de telefone fixo; telefone celular; aparelho de ar condicionado; computador; carro; banheiro; empregada mensalista.*

A agregação desses itens gerou um índice de bens (nível socioeconômico) com uma variação de 0 a 84.

- Índice de Vitimização dos alunos: é a soma das questões 53, 55 e 57, são elas:

*Q53 - Nos últimos doze meses, quantas vezes alguém já roubou alguma coisa sua (dinheiro, material, relógio ou qualquer outro objeto), usando a força, armas (como revólver, faca, canivete, navalha, pedaços de pau, porrete etc.) ou ameaçando você, **dentro dessa escola?***

*Q55 - Nos últimos doze meses, quantas vezes alguém já “tomou” alguma coisa sua (dinheiro, material, relógio, ou qualquer outro objeto) em sua pasta, estojo, carteira, sem que você percebesse (em princípio), **dentro dessa escola?***

*Q57 - - Nos últimos doze meses, quantas vezes alguém agrediu ou tentou agredir você fisicamente nessa escola?*

As opções de resposta para as três questões acima eram: 1 – nenhuma; 2 – uma ou duas; 3 – de três a cinco; e 4 = mais de cinco.

Com isso, obtivemos uma variação de 0 a 12 e, quanto maior, reflete que mais vezes o aluno foi vitimado.

Essa variável foi construída devido à relevância na literatura estudada do fenômeno de multivitimização dos alunos, que aponta para uma relação entre os alunos que são várias vezes vitimados e a possibilidade desses se envolverem com a delinquência escolar (Debarbieux, 2003).

- Tipo de dependência escolar: incluímos essa variável para controle segundo o tipo de escola – 1 = pública (municipal e estadual) e 3 = particular.

Complementando as medidas-controle ainda tivemos uma variável relacionada a *aprendizagem social* de Akers. Para isso, utilizamos as questões 70 (já teve amigos presos) e 71 (já teve irmãos presos), elas tinham no questionário as seguintes opções de resposta: já foi *detido temporariamente pela polícia; preso por ter cometido algum ato contra a lei; nunca foi detido ou preso; não sei*.

Como o que nos interessa, nesse caso, é o envolvimento ou não de amigos e parentes com ações criminosas criamos dois indicadores sendo que, “0” significa nunca teve amigos ou irmãos presos e “1” já teve amigos ou irmãos presos. Após isso, somando ambos chegamos a uma variável de 0 a 2 como medida de *aprendizagem social* – o que significa que 0 = nunca teve amigos ou irmãos presos; 1= já teve amigos ou irmãos presos; e 2 = já teve amigos e irmãos presos.

#### *Crítérios para construção do modelo de análise:*

Apresentadas as variáveis que participarão de nosso modelo, cabe descrevermos os critérios para participação delas em nossa análise. Nosso intuito é testar a influência de fatores internos (conceitos da teoria de Controle Social, Hirschi, 1969), fatores externos ou ambientais (características comunitárias no plano da escola) e as variáveis de controle (definidas pelas variáveis socioeconômicas e pela importância na literatura da delinquência escolar, no caso, aquelas que medem *vitimização escolar* (Debarbieux, 2003) e a *aprendizagem social* (Akers,

1996) do comportamento desviante. Por isso, as variáveis descritas acima participaram de nosso modelo de análise, pois, estão vinculadas aos objetivos de nosso estudo.

Mesmo as variáveis de *aprendizagem social* e *vitimização* não fazendo parte de nosso referencial teórico inicial, cabe ressaltar a ligação dessas medidas com a própria questão do controle social dos alunos – nossa preocupação central. O fato de possuir um histórico de associação com pessoas que já cometeram delitos, ou, o próprio fato de já ter sido vitimado na escola impactam diretamente na ligação dos alunos com sua escola e entre eles mesmos. Por isso, a inclusão delas em nosso modelo com o respaldo da literatura estudada, como mencionado acima.

Em resumo, as variáveis explicativas serão descritas na tabela a seguir:

**Tabela 3 – descrição das variáveis do modelo**

Variáveis	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio-padrão
PLANO INDIVIDUAL				
<i>Afeição</i>	0	50	34,32	9,89
<i>Valores</i>	0	1	0,89	0,31
<i>Envolvimento</i>	0	15	3,65	2,48
<i>Compromisso</i>	0	3	2,40	0,63
PLANO CONTEXTUAL				
<i>Controle</i>	10,52	18,52	14,23	1,77
<i>Coesão</i>	0,00	0,82	0,42	0,12
<i>Desordem física</i>	0,00	7,00	3,19	1,83
<i>Desordem social</i>	4,18	7,16	5,71	0,60
SÓCIO-DEMOGRÁFICAS – CONTROLE				
<i>Idade</i>	7	18	14,12	1,98
<i>Sexo</i>	0	1	0,47	0,50
<i>Raça</i>	0	1	0,34	0,47
<i>Bens</i>	0	84	13,19	7,30
<i>Aprend. Social</i>	0	2	0,18	0,42
<i>Vitimização</i>	1	12	4,31	1,73

Fonte: Violência nas Escolas, CRISP, 2005

No próximo capítulo, apresentaremos a análise que foi construída através de um modelo de regressão logística para a compreensão da delinquência escolar, utilizando as variáveis descritas acima.

#### 4. Explicando a violência escolar em Belo Horizonte e Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)

##### *O MODELO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA DA DELINQUÊNCIA ESCOLAR*

###### *Testando fatores internos e ambientais*

Nesse capítulo, constará o desenvolvimento do modelo de regressão logística construído para a compreensão da delinquência escolar em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Com isso, testaremos nossas hipóteses, já apresentadas, apontando quais fatores realmente influenciam para a explicação desse problema.

Para isso, apresenta-se na tabela a seguir o qui-quadrado do modelo que será analisado nesse estudo. O valor do qui-quadrado<sup>8</sup> revela a relevância do modelo apresentado, e o quanto é possível atribuir uma relação de causalidade entre as variáveis do mesmo.

O coeficiente **Qui-Quadrado** é um valor da dispersão para duas variáveis de escala nominal, usado em testes estatísticos. Ele diz-nos em que medida é que os valores observados se desviam do valor esperado, caso as duas variáveis não estivessem correlacionadas. Assim, quanto maior o chi-quadrado, mais significativa é a relação entre a variável dependente e a variável independente.

---

<sup>8</sup> O Qui-Quadrado é uma das medidas que averiguam se duas variáveis estão relacionadas. Considerando que, seus valores críticos para 1% e 5%, considerando 15 graus de liberdade, são respectivamente, 30,58 e 24,99.

**Tabela 4 – Qui-Quadrado do Modelo de Regressão Logística**

Valor – qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
628,486	15	0,000

Fonte: Violência nas Escolas, CRISP, 2005

Nota-se, que o valor do qui-quadrado do modelo que trabalhamos supera em muito o valor crítico, de 30,58 para 1% e 24,99 para 5%, de margem de erro, ou seja, esse coeficiente nos reporta que estamos tratando de um modelo significativo.

Na tabela a seguir estão presentes as variáveis inseridas no modelo proposto de acordo com o referencial teórico adotado no presente estudo, representando medidas de fatores individuais e ambientais da escola (grifo nosso). Avaliaremos qual é a relevância delas para esse estudo e qual o seu impacto para a explicação do problema da delinquência escolar.

**Tabela 5 – resultados do modelo de regressão logística**

Variáveis	B	SE.	Wald	DF	Sig	Exp(B)
<b>PLANO INDIVIDUAL</b>						
<i>Afeição</i>	-0,24	0,005	23,103	1	0,000	0,977
<i>Valores</i>	-0,439	0,141	9,615	1	0,002	0,645
<i>Envolvimento</i>	0,37	0,019	3,718	1	0,054	1,038
<i>Compromisso</i>	-0,253	0,074	11,527	1	0,001	0,777
<b>PLANO CONTEXTUAL</b>						
<i>Controle</i>	0,050	0,032	2,524	1	0,112	1,052
<i>Coesão</i>	-0,907	0,395	5,274	1	0,022	0,404
<i>Desordem física</i>	0,014	0,027	0,276	1	0,599	1,014
<i>Desordem social</i>	0,170	0,092	3,449	1	0,063	1,186
<b>SÓCIO-DEMOGRÁFICAS – CONTROLE</b>						
<i>Idade</i>	-0,123	0,027	21,462	1	0,000	0,884
<i>Sexo</i>	1,274	0,091	195,570	1	0,000	3,576
<i>Raça</i>	-0,146	0,100	2,131	1	0,144	0,864
<i>Bens</i>	0,024	0,007	11,265	1	0,001	1,025
<i>Aprend. Social</i>	1,094	0,117	86,930	1	0,000	2,986
<i>Vitimização</i>	0,298	0,029	104,003	1	0,000	1,347
<i>Tipo de Escola</i>	0,113	0,072	2,436	1	0,119	1,119
<i>Constante</i>	-0,952	0,919	1,073	1	0,300	0,386

Fonte: Violência nas Escolas, CRISP, 2005



Em uma primeira análise, o presente modelo revela grande relevância dos fatores internos, das medidas dos conceitos de Hirschi, apenas “envolvimento” não mostrou grande significância, assim como as variáveis de controle, também com a exceção de “cor ou raça” que não mostrou ligação com o índice de delinquência escolar.

Por outro lado, os fatores ambientais (ou contextuais) apresentaram pouca influência para explicação do comportamento delinqüente dos alunos. Entre os fatores comunitários, plano da escola, apenas o que chamamos de “coesão escolar” teve uma influência importante no modelo apresentado acima. Ainda podemos citar a medida de “desordem social” no ambiente escolar com alguma relevância para nossa análise.

#### *Análise do Modelo:*

##### *a) Fatores internos (conceitos de Controle Social)*

As medidas para os conceitos da teoria de Controle Social de Hirschi apresentaram o comportamento esperado. Assim, é possível notar que:

- A “afeição” dos alunos com sua escola inibe o comportamento escolar desviante. Nota-se que, aumentando em um ponto a avaliação positiva dos alunos (em relação a escola, colegas – o índice de afeição à escola), temos uma redução de 2,3% nas chances do aluno se envolver com delinquência em sua escola. Assim, quanto mais os alunos se sentem ligados à escola, menos chances terão de se envolver com ações delinqüentes.

- No que concerne à “crença” em valores normativos da sociedade (no nosso caso - o fato de possuir religião) há uma menor probabilidade de relacionamento do aluno com a delinquência

escolar, por isso, o fato de possuir religião reduz a probabilidade de envolvimento do aluno com a delinqüência escolar em 35,5%.

- O “envolvimento” (ou participação nas atividades escolares) obteve um impacto menor, que as variáveis anteriores, no que diz respeito a sua significância em nosso estudo, e ainda, apresentou uma relação positiva com a delinqüência escolar. Esse fato pode ser explicado pela influência de grupos não só que reafirmam os valores convencionais, mas que, valorizam atitudes não conformistas. Discutiremos mais esse tema na análise da variável relativa ao “aprendizado social”.

- O “compromisso” (entendido pelas aspirações que os alunos têm em relação ao seu futuro acadêmico) dos alunos com a escola leva a um maior afastamento do comportamento delinqüente nesse ambiente, pode-se dizer que, aumentando esse índice em 1 ponto, diminui-se as chances de envolvimento com a delinqüência escolar em 22,3%. Ou seja, o fato do aluno sair da condição de não querer continuar estudando para o objetivo de concluir o 1º grau, causa um impacto de mais de 22% nas chances de um menor envolvimento com a delinqüência na escola.

As nossas medidas dos conceitos de Hirschi aproximam da confirmação de sua teoria, que aponta para a importância dos laços sociais. De certa forma, o compromisso com a escola, a afeição dos alunos com ela e a crença em valores da sociedade, presentes em nosso modelo, apontam para um comportamento de conformidade com os mecanismos de controle social.

Por outro lado, podemos pensar que alunos negligentes em relação ao estudo, que têm pouco vínculo com sua escola e que não acreditam nas referências de valores (como a religião) da sua

sociedade apresentam uma tendência muito maior ao envolvimento com o comportamento delinqüente em sua escola.

Isso demonstra, portanto, a importância dos fatores internos à escola para o entendimento do problema da violência nessas instituições de ensino, a forma como os alunos se relacionam e estabelecem vínculos sociais dentro das escolas possui um grande peso para a explicação desse fenômeno. Vimos que, durante muito tempo atribuiu as causas desse problema a elementos “estranhos” à escola (invasores) ou a ligação com a região que a escola está situada (a escola seria uma extensão do bairro, da vizinhança) – Sposito, 2001.

Estudos recentes revelam que são os alunos da própria escola os maiores atores da delinqüência nesse ambiente (Gottfredson, 1985; Welsh, 1999; Debarbieux, 2003; Abramovay, 2004), e, nosso estudo reforça essa perspectiva de análise quando reafirma a importância das medidas dos conceitos de Hirschi (1969) – *afeição, compromisso e crença*.

A teoria de controle da delinqüência de Hirschi (1969) foca no papel dos relacionamentos sociais, o que denominou de ligações sociais, ela supõe que os atos de delinqüência resultarão quando uma ligação, ou conexão, à sociedade são fracas ou quebradas. Com isso, os fatores apresentados acima, e observados nesse estudo, confirmam a importância dos mecanismos de controle na comunidade escolar. Segundo Hirschi (1969), nenhum fator motivacional é necessário para uma pessoa cometer um ato delinqüente, a única exigência é a ausência de controle que permite que o indivíduo esteja livre para pesar os benefícios sobre os custos da delinqüência.

Assim, se observa, no relato dos próprios alunos, o impacto desses fatores formadores de controle social nas escolas. Pudemos constatar, que a avaliação da satisfação com os colegas, o vínculo religioso refletindo a crença em um quadro normativo convencional de nossa sociedade, e as aspirações escolares futuras dos alunos representaram bem essa “ligação social” nas escolas, e os fatores de controle social - trabalhados por Hirschi (1969), Gottfredson e Gottfredson (1985) e Gottfredson (2001).

*b) Fatores ambientais (medidas no plano das escolas)*

As variáveis relacionadas à explicação da delinquência escolar no plano das unidades escolares tiveram menor impacto em nosso modelo, principalmente, o que estamos chamando de “controle formal escolar” e “desordem física”.

No entanto, uma variável mostrou-se relevante, a “coesão escolar” – que quer dizer a ligação dos alunos à escola no plano contextual. A medida de “coesão escolar” foi construída a partir da declaração dos alunos sobre ter amigos na escola, o que revela o quanto uma comunidade escolar é coesa ou não. Podemos afirmar que aumentando em 1 ponto esse índice, diminuimos em 59,6% as chances dos alunos dessa escola praticarem ações delinquentes.

A importância dessa variável nos remete ao controle social trabalhado no plano coletivo (desorganização social), de Bursik (1993). No caso, apontamos para a coesão da comunidade escolar como um elemento inibidor da criminalidade. Portanto, principalmente essas

características comunitárias (de coesão escolar ou ligação dos alunos à escola<sup>9</sup>) estão afetando a delinqüência escolar.

Ainda nesse plano contextual, podemos mencionar o “índice de desordem social” no ambiente da escola, salientando a sua menor significância para o modelo. De qualquer forma, podemos sinalizar uma tendência de quanto maior a desordem social percebida em uma escola, maior a chance de presença de delinqüência escolar. Portanto, aumentando em um ponto a medida de desordem social (alunos xingando, quebrando janelas e bebendo) na comunidade escolar, cresce em 18,6% a probabilidade de comportamento delinqüente nessa escola. Mais uma vez, estamos tratando da vinculação com o debate da desorganização social, ou seja, em algum nível fatores de desordem social, como os mencionado acima, contribuem para a explicação da delinqüência escolar.

Interessante notar, que não só no plano individual, mas no plano contextual a ligação dos alunos com a escola, representada pelo índice de “coesão escolar”, apresentou impacto explicativo para a delinqüência nesse ambiente. Como já dissemos, a teoria da desorganização social afirma que a violência (e sua percepção) é influenciada por fatores relacionados ao tipo de comunidade em que tal indivíduo vive. Assim, uma comunidade escolar mais coesa, na qual a maior parte dos alunos possui amigos na própria escola, constitui um controle social num plano contextual convergindo com Sampson (1989) e Bursik (1993). O índice de desordem social, que obteve alguma significação nesse estudo, aponta para a quebra dessa coesão, quando os alunos percebem uma comunidade escolar desorganizada socialmente se sentem mais soltos para atitudes desviantes.

---

<sup>9</sup> Como vimos, tanto a medida de ligação à escola (*afeição*) do plano individual, quanto a medida de ligação do plano contextual (*coesão escolar*) mostraram-se muito importantes em nossa análise.

Por outro lado, as medidas de “controle da escola” e “desordem física” não apresentaram influência na explicação de delinqüência escolar nesse modelo de análise. Estudos recentes, como o de Welsh et al (1999), vêm relativizando o impacto da influência direta entre fatores comunitários e delinqüência escolar. Welsh, assim como, Reiss e Roth (1993) e Short (1998), afirmam que, somente o local da escola e suas características físicas não determinam seu relacionamento com a delinqüência escolar. Entretanto, a questão do “controle da escola” ter obtido pouca influência foi surpreendente, mesmo estudos como Perkins e Taylor (1996), Eliot et al (1996), Gottfredson et al (1991) – *apud* Welsh (1999), apontarem para uma tendência de primazia dos fatores individuais (como esforço, crença em regras, associações positivas com pares) na má conduta estudantil.

### *c) Fatores de controle*

As variáveis relacionadas ao perfil socioeconômico dos alunos e aquelas que vimos a necessidade de inclusão pela relevância na literatura estudada fazem parte do que chamamos de fatores de controle. Assim, pudemos observar que:

- A medida de “aprendizagem social” apresentou impacto no sentido esperado, com isso, aqueles alunos que já tiveram amigos ou parentes presos aumentam, em 198,6%, sua chance de apresentar um comportamento delinqüente na escola. Como vimos com a medida de “envolvimento”, a participação em grupos nem sempre ocorre no sentido de reforçar quadros normativos convencionais.

- O “indicador de vitimização”: mais uma vez confirmamos o comportamento esperado de acordo com a literatura estudada (Debarbieux, 2003), notamos que, quanto maior a vitimização dos alunos, maior também a tendência deles se envolverem com delinquência nas escolas. Esse fato aumenta as chances de delinquência escolar em 34,7%.

- O “tipo de dependência escolar” (escola pública ou escola particular): não revelou significância em nosso modelo de análise, ou seja, outros fatores apresentaram impacto muito maior do que essa distinção entre o tipo de escola. O que, mais uma vez, reforça o plano das variáveis individuais e endógenas à comunidade escolar (como sexo, idade, relação entre alunos e alunos-escola). Não é simplesmente o tipo de dependência escolar que explica o mau comportamento estudantil, esse estudo converge com estudos recentes já citados (como o de Welsh, 1999), que apontaram para uma primazia das características dos alunos, e não somente das escolas.

*Variáveis socioeconômicas:*

- Referente às variáveis sócio-demográficas, vemos que a variável sexo teve uma influência importante em nosso modelo. O fato de ser homem aumenta em 257,6% as chances de envolvimento com a delinquência escolar.

- Outra variável socioeconômica que obteve impacto para explicação da delinquência escolar, foi a idade. Diminuindo um ano de idade, aumentamos em 11,6% as chances de envolvimento com esse tipo de comportamento. Importante notar, que temos uma relação negativa, ou seja, quanto mais jovem, maior a tendência de envolvimento com a violência nas escolas.

Nossa medida de idade apresentou uma relação inversa com a delinquência escolar comparada com estudos como os de Farrington (1986) e Gottfredson, (1983), que apontaram que quanto mais velhos, maior o risco dos alunos se envolverem com atos delinquentes. Por outro lado, outros estudos como Welsh (1999) e Toby (1983), observaram mais auto-relatos de comportamento delinquentes em escolas de ensino fundamental, do que em escolas de ensino médio, a diferença estaria na gravidade das ações e no maior número de suspensão dos alunos mais velhos (do ensino médio).

- A variável raça (brancos e não brancos) não obteve impacto para a explicação da delinquência escolar nessa pesquisa. Esse resultado acompanha estudos recentes, que apontam para uma pouca clareza do efeito da raça em estudos baseados em medidas de auto-relatos (Farrington et al, 1996).

- Por último, o “indicador de bens e serviços” apontou para, quando aumenta o número de bens e serviços que o aluno possui em sua casa, também aumenta a chance de envolvimento com a delinquência escolar, em 2,5% (considerando cada ponto aumentado nesse indicador). O impacto da pobreza vem apresentando divergências nos estudos sobre delinquência escolar. De um lado, temos pesquisadores que afirmam que alta pobreza pode influenciar má conduta estudantil, por exemplo: a exposição ao risco percebida pode levar os estudantes a carregar armas, evitar certos lugares ou se engajarem em comportamentos agressivos que reduzam sua sensação de perigo (Lockwood, 1997 *apud* Welsh, 1999). Por outro lado, como nesse e em outros estudos Gottfredson (2001), os efeitos do nível socioeconômico são insignificantes, características dos alunos como sexo, idade e sua ligação com a escola (afeição, crença e comprometimento) acabam se sobrepondo a essa variável – nível socioeconômico.



Outros estudos devem ser realizados para compreender melhor esse efeito, de qualquer forma, podemos supor que, se tratando de delinqüência juvenil no interior das escolas, o perfil socioeconômico dos agressores e das vítimas não costuma ser tão diferentes. O impacto da variável vitimização, descrita acima, exemplifica essa questão, na qual, quanto mais o estudante é vitimado, maiores são as chances dele também se tornar agressor – ressaltando que essa é apenas uma hipótese para investigações posteriores.

A tabela abaixo resume os fatores que obtiveram maior impacto para a explicação da delinqüência escolar. Cabe destacar a confirmação dos conceitos de controle social, representantes do plano individual, uma vez que apresentaram grande impacto nesse trabalho. E ainda, as características sócio-demográficas, como sexo e idade, que também confirmaram sua tradicional importância para esse tipo de estudo.

**Tabela 6 – resumo dos resultados encontrados no modelo de regressão logística**

<b>Modelo Resumido</b>	
	<b>Indicador de Delinqüência Escolar</b>
<b>Plano Individual (alunos):</b> <i>- compromisso; afeição; crença</i>	(-) As medidas relativas ao controle social entre os alunos apresentaram sentido de inibição ao comportamento delinqüente.
<i>- aprendizado social; vitimização</i>	(+) Os índices que mensuraram a proximidade dos alunos com a violência (através de amigos ou parentes), da mesma forma, os alunos já vitimados na escola apontam para relação positiva, de vinculação à delinqüência escolar.
<b>Plano Contextual (escolas):</b> <i>- indicador de coesão escolar</i>	(+) Os alunos que possuem vínculos com a escola, como amizades, tendem a não se envolver com comportamentos de delinqüência escolar.
<b>Plano Socioeconômico:</b>	(+) O fato de ser homem possui um forte peso para o

<p>- <i>Sexo; índice de bens e serviços</i></p> <p>- <i>idade</i></p>	<p>envolvimento com a delinqüência nas escolas; aqueles que possuem maior número de bens e serviços também mostraram uma vinculação maior com esse comportamento.</p> <p>(-) Os alunos mais jovens revelaram uma maior tendência de envolvimento com um comportamento desviante nas escolas.</p>
---	--

Fonte: Violência nas Escolas, CRISP, 2005

Tendo em vista as variáveis acima, faz-se necessário uma maior discussão sobre os achados da pesquisa realizada.

### CONCLUSÕES

#### *O que explica a delinqüência escolar?*

Os resultados de nossa análise contribuem para o entendimento desse relevante problema sob uma perspectiva sociológica. Um primeiro indicativo é que, as variáveis que podem explicar tal fenômeno não são de mesma natureza. Pudemos avaliar que aquelas relacionadas às características individuais são importantes, pois, o fato de ser homem e jovem possui um peso muito grande para a explicação da delinqüência na escola.

Questões relacionadas com a vida acadêmica do aluno também se mostraram relevantes – ainda tratando do plano dos indivíduos (alunos), percebe-se que, isso fica claro nas medidas de controle social como vínculo do aluno com a escola e colegas, compromisso com as questões escolares e a própria crença em modelos normativos, tais medidas revelaram que os mecanismos de ligação

dos alunos ao seu ambiente escolar são de extrema importância para que os mesmos não se identifiquem com comportamentos socialmente reprováveis. Nesse ponto, há que se ressaltar a convergência entre a empiria (comportamento verificado) e o referencial teórico adotado das teorias de controle social (Hirschi 1969; Gottfredson, 1985).

Conseqüentemente, aqueles alunos que demonstram não aceitar o controle social, seja da escola ou dos colegas que se conformam com as normas, foram aqueles que mais se envolveram com a violência em suas escolas. As ações de não conformidade como: agressão aos professores e colegas, levar suspensão da escola, entre outras, indicam o trauma dessa relação alunos-escola. A consequência disso reflete-se na escola que enxerga esses alunos como um grande problema, e por outro lado, nos próprios alunos que deixam de legitimar essa instituição como aquela que irá educá-lo, socializá-lo e qualificá-lo para sua vida futura.

Além disso, a percepção de desorganização do ambiente escolar mostrou-se, de certa forma, um estímulo para atos delinqüentes. Assim, foi possível concluir que, quando os alunos percebem sua escola degradada, presenciam agressões, vandalismo, etc, eles encontram um ambiente propício para a continuidade do desrespeito às normas presentes nesse ambiente. Percepções da desordem escolar são importantes, pois, os alunos se comportam de maneira consistente com suas percepções. Na medida em que a desordem é percebida pelos alunos afeta: uma diversidade de questões relacionadas à sua ligação com a escola, a diminuição da confiança nos funcionários, e o enfraquecimento dos controles sociais informais contra a violência nesse ambiente.

Sobre a vitimização, notamos que os alunos agressores, foram também em sua maioria vítimas. Pelas pesquisas anteriores e a literatura estudada (Debarbieux, 2003: 30), era esperada essa

associação, pois, a questão da multi-vitimização de alunos acaba, em alguns tipos de vitimização, levando os mesmos a um maior sentimento de insegurança e busca de “defesa”, criando um estímulo para uma resposta através de uma ação violenta. Esse é mais um fator que revela o enfraquecimento dos laços sociais internos à escola, e que contribui para compreender a ausência de relevância da variável - tipo de dependência escolar, para a explicação da delinquência escolar. Independente do nível socioeconômico do aluno, ou de pertencer à escola pública ou particular, os alunos vitimados possuem grande tendência de serem os futuros ofensores.

Nota-se, que a operacionalização dos conceitos da teoria de controle da delinquência, Hirschi (1969), de *afeição, compromisso, envolvimento e crença nas normas*, tiveram em quase todas as variáveis trabalhadas uma concordância com tais instrumentos de análise. A única exceção ficou para a medida de *envolvimento* (participação).

Assim, apesar dos teóricos do controle social entenderem a participação nas atividades convencionais oferecidas pela escola como uma forma de ocupação dos alunos e distanciamento de práticas desviantes. Percebeu-se através desse estudo que essa relação pode se inverter, uma vez que, essas atividades também oferecem oportunidades de contatos e socialização de grupos que costumam realizar ações de delinquência escolar. Nesse caso, nos aproximamos das propostas da teoria da Aprendizagem Social (Associação Diferencial).

Nesse sentido, a medida de aprendizagem social do comportamento desviante teve um impacto na explicação da variável dependente (delinquência escolar) – ocorreu uma relação esperada daqueles alunos que já tiveram algum tipo de contato (via amigos ou parentes) com comportamentos desse tipo também tendem a se envolver com a delinquência escolar. Por isso, a

questão do envolvimento e da participação também deve ser analisada através da diversidade de grupos existentes no próprio ambiente escolar.

Como vimos, os conceitos restantes (*ligação, compromisso e crença*) apresentaram em nosso trabalho uma caracterização bastante forte e em consonância com as hipóteses das teorias de controle social. Através dos dados trabalhados percebeu-se uma relação clara de maior prática de delinqüência escolar com uma fraca ligação dos alunos com a instituição escolar. Esse distanciamento provoca maiores dificuldades para implantação de mecanismos de controle social, e ainda, denota uma baixa identificação dos alunos com suas escolas e o que elas prometem oferecer.

Ainda, ficou claro, que os alunos envolvidos em delinqüência escolar também apresentam um nível muito baixo de comprometimento com as “coisas” da escola. O efeito do distanciamento, mencionado acima, afeta a própria dedicação do aluno à vida acadêmica. Trata-se de uma relação frustrada dos alunos com a escola, quando eles vêem que a instituição escolar não oferece mais garantia de um encaminhamento profissional, e até mesmo, condições de aprendizado.

Soma-se a isso, a quebra da crença nas regras da escola, e até mesmo na clareza e justiça dessas normas. Quando há uma relação anômica de não cumprimento de expectativas, associada a um distanciamento entre alunos e escola, o que se vê, é a *deslegitimação* do discurso oficial das escolas. Entende-se por deslegitimação, o questionamento dos mecanismos de controle social impostos por essa instituição e a desqualificação pelos próprios alunos. Essa desvinculação dos alunos às regras da escola, somado ao distanciamento e descompromisso, são fatores de grande

contribuição para a delinquência escolar. Essas afirmativas são corroboradas pelo modelo apresentado em nosso estudo.

Assim, em consonância com a hipótese apresentada no início desse estudo os fatores de controle social apresentaram-se essenciais para o entendimento do comportamento violento dos alunos em ambiente escolar. É importante problematizar o papel atual da escola para os jovens, será que os objetivos de socialização e oferecimento de meios legítimos de ascensão social têm se refletido no cotidiano das escolas hoje?

Vimos ao longo do estudo, que inicialmente os estudiosos da violência nas escolas buscavam trabalhar sob a perspectiva do Sistema Escolar, que teria um caráter autoritário herdado do período da ditadura militar, e, o problema seria a opressão da relação professores e alunos (Debarbieux, 1996; Sposito, 2001). Posteriormente, a escola foi estudada através da figura dos “invasores”, tratando a escola como vítima de uma violência que vinha de pessoas violentas de fora da escola, e da própria região onde essa instituição escolar estava inserida.

Atualmente, é possível notar uma mudança de foco dos fatores relevantes para a explicação da delinquência escolar, que hoje está nas relações sociais entre os próprios alunos, além do comportamento dos jovens contra o próprio patrimônio escolar onde estuda. O que explicaria esse novo paradigma de comportamento da violência nas escolas?

A incerteza de que a escola poderá cumprir as funções esperadas pelos alunos alimenta uma insatisfação, que é agravada quando esses encontram pouca clareza nas regras da escola, quando os códigos culturais dos jovens não são compreendidos, e assim, cria-se uma distância, um

enorme sentimento de “vazio” dos jovens em relação aos adultos, conseqüentemente, as relações de confiança entre os atores do ambiente escolar são quase inexistentes. Estaríamos, portanto, em um contexto de perda de legitimidade da escola como lugar de transmissão de saberes. Como analisa Sposito (2001, p. 99), *uma profunda crise de eficácia socializadora da educação escolar ocorre na sociedade brasileira, oferecendo caminhos desiguais para as conquistas de direitos no interior da experiência democrática.*

Por isso, a importância de mecanismos que estimulam esse vínculo dos alunos entre si e com a própria escola, e que, também proporcionam o que estamos chamando de controle social. A crise de identificação desses fatores, pelos alunos, reflete em uma identificação baixa com a escola e seus próprios colegas. Ou até mesmo com a formação de grupos que se orientem por valores associados à delinqüência – exemplificados em nosso estudo pela medida de *aprendizagem social (associação diferencial)*.

A delinqüência escolar, pelo que pudemos verificar em nosso estudo, está muito associada a uma dificuldade encontrada pelas escolas de transmitir elementos de incentivo ao comportamento tradicional, e até mesmo, uma grande dificuldade das escolas, e seus representantes, em compreenderem as demandas dos jovens.

Ainda é importante apontarmos a compreensão do ambiente escolar, ou seja, características das escolas as quais podemos tratá-las como micro-sociedades ou comunidades, e que de certa forma também interferem na compreensão da delinqüência escolar. Como apontamos nesse estudo, a *coesão dos alunos com à escola e a desordem social* percebida pelos alunos são fatores sócio-ecológicos que explicam por que temos comunidades escolares mais e menos violentas. Em

conseqüência disso, a explicação que trata as escolas como simples vítimas da delinqüência acabam sendo negligentes com o potencial desta instituição, de ser também ator desse processo, através das características específicas desse tipo de comunidade.

Em termos de conclusão, a proposta de nosso trabalho foi traçar uma explicação do problema da delinqüência escolar através da perspectiva sociológica do controle social. E ainda, contribuir com um estudo científico desse problema, partindo de auto-relatos dos alunos, ainda pouco explorados na literatura brasileira. Portanto, chegamos a uma compreensão possível do fenômeno estudado, sendo que, encontramos em nossas observações e análises uma grande consonância com os pressupostos teóricos adotados.

Assim, vimos a importância dos mecanismos de controle social nas instituições de ensino de Belo Horizonte e Região Metropolitana – estamos falando de uma relevância desses fatores tanto para a escola quanto para seus alunos. Uma escola que não consegue consolidar esses instrumentos de controle social (como aproximação com alunos, atividades extra-classe, clareza das regras, supervisão e punição quando necessário), conseqüentemente, possuirá uma forte tendência a conviver com comportamentos delinqüentes.

As relações sociais internas à escola revelaram-se o principal âmbito para conhecimento do problema da delinqüência escolar. Nesse sentido, a percepção dos alunos do não cumprimento pela escola de sua função socializadora e o não oferecimento de oportunidades futuras contribui gravemente a formação de um ambiente escolar insatisfatório e a uma relação anômica entre alunos e escola, ou seja, os alunos sentem-se frustrados quando a escola não cumpre seu papel



formador, e por outro lado, a própria instituição frustra-se quando percebe que a grande parte das ações de violência contra a escola são praticadas por seus próprios alunos.

Com isso, acreditamos que a escola representa um subsistema social com suas próprias relações. Ela pode ser influenciada por fatores externos, mas, somente sua localização não explica uma ocorrência maior ou menor de violência em seu interior. Independente do tipo de estabelecimento escolar deve haver nesse ambiente uma integração entre alunos, e uma crença dos mesmos no papel de sua escola, ou seja, a possibilidade da instituição de mecanismos de controle social pela escola.

Como vimos, a teoria do controle social atribui à escola um importante papel na contenção das ações delinquentes. As escolas detêm a condição de estabelecimento de uma orientação aos jovens para comportamentos convencionais. No entanto, se as instituições de ensino falharem nessa missão socializadora é mais provável que esses jovens ajam através de seus impulsos para comportamentos “autogratisficientes” e delinquentes. A observação dessas proposições nos leva a uma atribuição à escola de agente dessas relações de sua comunidade (escolar), e nos distancia de outras propostas que tratam a escola apenas como vítima da violência que viria de fatores externos a ela.

Portanto, a verificação da hipótese da relação entre controle social e ambiente escolar nos leva a uma confirmação - o funcionamento desses fatores proporciona a uma escola um menor nível de delinqüência. Uma comunidade escolar com uma forte vinculação dos alunos, alunos comprometidos com as propostas da instituição de ensino, assim como, a crenças deles nas

normas sociais existentes nessas instituições seriam características propícias para um ambiente escolar com poucos problemas de comportamentos desviantes dos alunos.

Como dissemos acima, a grande relevância das variáveis endógenas, revela uma realidade na qual a escola deve ser tratada como agente de um processo social, ou seja, dependendo das características presentes em seu ambiente ela pode proporcionar um ambiente mais ou menos fértil para o desenvolvimento de ações de delinquência.

Assim como foi observado por Gottfredson e Gottfredson (1985) e Gottfredson (1986) – *apud* WELSH (1999), a delinquência escolar não se restringe ao tipo de escola (particular ou pública) ou à sua vizinhança (bairros pobres ou ricos). Sendo assim, um dos objetivos de nosso estudo foi chamar a atenção para a avaliação do ambiente escolar e dos próprios alunos como determinantes para entendermos as formas de violência existentes na escola. Por isso, esforços de prevenção de violência, nas escolas que tentam aumentar o esforço escolar da criança, que buscam uma ligação maior dos alunos com a escola, oferecem atividades escolares interessantes, encorajam associações positivas e demonstram de que a obediência às regras resultará em recompensas valorizadas, também proporcionam fundamentos críticos para reduzir a má conduta estudantil.

O nosso estudo reafirma que: o papel das normas, da supervisão e punição na instituição escolar (quando legítimas, ou seja, consideradas justas pela maioria) é o de reforçar a *ligação social*<sup>10</sup>, assim como, o papel das leis na sociedade de forma geral. O que notamos, foi que os alunos pouco adaptados às regras da escola, conseqüentemente, tendem a se envolver com comportamentos delinquentes ou *incivilidades* em sua própria escola.

---

<sup>10</sup> Conceito de Hirschi (1969) – tradução de responsabilidade do autor.

Apesar disso, não podemos ignorar os fatores contextuais da escola. Como vimos, não podemos desconsiderar fatores que afetam o comportamento dos alunos como a desordem social percebida na escola e sua região, e a própria ligação do aluno à sua comunidade escolar.

Enfim, parece claro que a explicação para o comportamento delinqüente não pode ser dada por um único fator. Quando confirmamos que a causa estaria na baixa integração escolar, também vimos, que a pouca associação dos alunos com a escola não é explicada por variáveis de uma única natureza. Daí, termos a contribuição de características individuais, de questões voltadas para a sociabilidade das pessoas no interior da instituição de ensino, e até mesmo, de fatores de relações sociais dos alunos, fora da escola.

Estudos de diferentes naturezas para a compreensão da delinqüência escolar ainda faz-se importantes, já que, a complexidade desse problema remete a possibilidades de uma diversidade de perspectivas para sua explicação. Nossa análise indica elementos, como medidas de controle social dos alunos, relação dos alunos com pessoas que já se envolveram com crimes, vitimização, ligação dos alunos à comunidade escolar, assim como, características pessoais, tal qual, sexo, idade e nível socioeconômico, para uma explicação da delinqüência escolar.

Esperamos ter dado nossa parcela de contribuição para o entendimento do problema estudado, pois, na literatura nacional ainda não temos um grande número de estudos voltados para o comportamento dos alunos; menor ainda é o número de trabalhos empíricos embasados no auto-relato do comportamento delinqüente.

Além disso, esperamos oferecer subsídios para ações que orientem políticas de redução da violência escolar. Somados a outras pesquisas, de diferentes enfoques, acreditamos que esses estudos empíricos possam auxiliar nesse desafio de programas que objetivem “pacificar” a vida escolar. Podemos observar que a violência escolar tem gerado medo e pânico no interior dos estabelecimentos de ensino. Esse clima evoca a necessidade de uma cuidadosa investigação sobre a imagem que o mundo adulto escolar constrói sobre crianças e jovens que frequentam as escolas públicas e particulares.

Os projetos que visam investir contra esse problema são diversificados, e costumam depender da escola, da administração pública e da própria região do país. Estes vão desde policiamento ostensivo nas escolas, a portões abertos à comunidade nos finais de semana. O problema é quando educadores envolvidos nesses projetos tratam o jovem e o adolescente como “problema social” e, como tal devem ser alvos de ações reparadoras por parte do mundo adulto (Gonçalves e Sposito, 2002). Como afirma Abramo (1997), ao ser trazida como questão pública a crise que afeta os jovens seria:

*... fruto de uma situação anômica, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo; os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução social”. O pânico, aqui, se estrutura em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer (ABRAMO, 1997, p 32).*

Assim, buscamos um conjunto de práticas preventivas que supostamente colaborariam para afastar esses jovens dos caminhos da delinquência e da criminalidade. Por isso, propostas democráticas, como a participação de pais e alunos na comunidade escolar, refletem o deslocamento do discurso sobre a população jovem, possíveis protagonistas do crime e, portanto, alvo de ações preventivas. Enfim, vale ressaltar que esse comportamento delinqüente do aluno, não reflete apenas desvios de condutas individuais, mas, a própria dificuldade da nossa

sociedade, representada aqui pelas instituições de ensino, de transmitir valores para a socialização de seus jovens.

## 5. Referências Bibliográficas

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, maio/ago. 1997.

ABRAMOVAY, Miriam et alii. *Desafios e alternativas: violência nas escolas*. Anais do Seminário de Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam et alii. *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Sena, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

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

AKERS, Ronald L. *Criminology Theories – Introduction and Evaluations*. 2ª edição, Los Angeles: Roxbury Publishing, 1996.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. In: SCHILLING, Flávia. *A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAUJO, Maria Carla de Avila. *Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte* (dissertação). Belo Horizonte, UFMG, 2000

ASSIS, Simone Gonçalves de, SOUZA Edinilsa Ramos de. *Criando Caim e Abel: pensando a prevenção da infração juvenil*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 1999, vol.4, no.1, p.131-144. ISSN 1413-8123.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 519p.

BOURDIEU e PASSERON. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, ed Francisco Alves, 1975.

BURSIK Jr., Robert. J. and Harold G. Grasmick. *Neighborhood and Crime: the dimensions of effective community control*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1993.

CÂNDIDO, Antônio. *A culpa do Rei: mando e transgressão em Ricardo II*. In: NOVAES, Aduino(org). *Ética*. São Paulo: Cia das Letras, 1994 *apud* SCHILLING, Flávia. *A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola*. São Paulo: Moderna, 1994.

CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean Claude (Coords). *Violence à école – état des savoirs*. Paris: Masson e Armand Colin editores, 1997. IN: ABRAMOVAY, Miriam et alii. *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Sena, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

COSTA, Eloísa Helena de Campos. *A trama da violência na escola* (dissertação). Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, 1993.

CUSSON, Maurice. *Desvio*. In: BOUDON, Raymond (org). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

DEBARBIEUX, Éric *La violence em milieu scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF éditeur, 1996.  
 \_\_\_\_\_ . *La violence em milieu scolaire: le dédordre des choses*. Paris: ESF éditeur, 1999.

DEBARBIEUX, Éric. *La violence à l'école: approches européennes*. Institute National de Recherche Pedagogic. In: *Revue Française de Pedagogie*, nº 123, 1998.

DEBARBIEUX, Éric e Khadija DEUSPIENNE. *Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência na escola*. In: ABRAMOVAY, Miriam et alii. *Desafios e alternativas: violência nas escolas*. Anais do Seminário de Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972

ENGUITA, Mariano. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. In: SCHILLING, Flávia. *A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

FARRINGTON, David P. *Age and Crime*. In: Michael Tonry and Norval Morris (eds). *Crime and Justice, An Annual Review of Resarch*. Vol 7. Chicago: University of Chicago Press.

FERNÁNDEZ, Isabel. *Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras, 2005.

GUIMARÃES, Aurea Maria. *Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar* (dissertação). Campinas, Faculdade de Educação da PUC de Campinas, 1984.

GUIMARÃES, Aurea Maria. *A depredação escolar e a dinâmica da violência* (tese). Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira and SPOSITO, Marilia Pontes. *Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, Mar. 2002, no.115, p.101-138. ISSN 0100-1574.

GOTTFREDSON, Denise C. *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press, 2001.

GOTTFREDSON, Gary D. and Denise C. Gottfredson. *Victimization in schools*. New York: Plenum, 1985.

GOTTFREDSON, M. R. and HIRSCHI, T. *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

- HIRSCHI, Travis. *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
- KROHN, Marvin D. MASSEY, James. *Social Control and Delinquent Behavior: an examination of the elements of the social bond*. Sociological Quarterly, vol 21, p. 529-544. Autumn, 1980.
- JENSEN, Gary F.; David Brownfield. "Parents and Drugs." *Criminology* Vol. 21 Issue 4, p543-554, 12p, November 1983.
- Lilly, J et al. *Criminological theory: context and consequences*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.
- OWENS, Robert G. *Organizational Behavior in education*. 3d ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1987.
- PERALVA, A. Democracia, violência e modernização por baixo. *Revista Lua Nova*, São Paulo: Cedec, n. 40/41, 1997.
- SAMPSON, Robert J. GROVES, W. *Community Structure and Crime: testing social disorganization theory*. American Journal of Sociology, vol 94, issue 4, 1989.
- SCHILLING, Flávia. *A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola*. São Paulo: Moderna, 2004.
- SHAW, C. e MCKAY, H. *Juvenile delinquency and urban areas: A study of rates of delinquents in relation to differential characteristics of local communities in american cities*. Chicago, University of Chicago Press, 1942, 2.ed. 1969. 394p.
- SILVA, Braulio F. A. *Coesão social, desordem percebida e vitimização em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil* (dissertação). Belo Horizonte, UFMG, 2004.
- SKLIAR, Carlos. *Alteridades y pedagogias. O ....Y si el outro no estuviera ahí?* Educação & Sociedade, N. 79, p. 85 – 121, 2002.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. IN: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, pp. 58-75, jul. 1998.
- SPOSITO, Marília Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v:27, nº 1, p.87-103. Jan/Jun 2001.
- WELSH, Wayne N. et alii. *School Disorder: the influence of individual, institutional and community factors*. In: *Criminology*, vol. 37, number 1, 1999.
- ZALUAR, Alba. *Violência e Educação*. São Paulo, Cortez, 1992.



## **ANEXO I**

**AMOSTRA DAS ESCOLAS**

### *Amostra de Escolas por Estratos*

#### 1) Dependência Escolar

<b>Cidades</b>	<b>Escolas Municipais</b>	<b>Escolas Estaduais</b>	<b>Escolas Particulares</b>	<b>Total</b>
Belo Horizonte	12	13	12	<b>37</b>
Contagem	5	3	2	<b>10</b>
Betim	4	2	1	<b>7</b>
Ibirité	1	1	1	<b>3</b>
Ribeirão das Neves	1	3	1	<b>5</b>
Santa Luzia	1	1	1	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>65</b>

Fonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, CRISP, 2005.

#### 2) Alunos da amostra por dependência escolar

<b>Cidades</b>	<b>Escolas Municipais</b>	<b>Escolas Estaduais</b>	<b>Escolas Particulares</b>	<b>Total</b>
Belo Horizonte	539	1069	480	<b>2088</b>
Contagem	221	217	80	<b>518</b>
Betim	160	177	40	<b>377</b>
Ibirité	40	83	40	<b>163</b>
Ribeirão das Neves	40	202	40	<b>282</b>
Santa Luzia	40	129	40	<b>209</b>
<b>Total</b>	<b>1040</b>	<b>1877</b>	<b>720</b>	<b>3637</b>

Fonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, CRISP, 2005

## **ANEXO II**

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS**

## Roteiro de observação das escolas

### A . sobre o entorno da escola

1. O logradouro da entrada principal da escola é: (*observar*)
  - Uma avenida
  - Uma rua
  - Um beco
  
2. O calçamento do logradouro da entrada principal está: (*observar*)
  - Bem conservado
  - Mal conservado
  - Não tem calçamento
  
3. O movimento de veículos em torno da escola é: (*observar e perguntar*)
  - Muito intenso
  - Pouco intenso
  
4. O entorno da escola é: (*perguntar*)
  - Muito barulhento
  - Pouco barulhento
  
5. No logradouro da entrada principal da escola existem: (*observar*)
  - Semáforo
  - Passarela de pedestre
  - Faixa de pedestre
  - Policial controlando o trânsito (*perguntar*)
  - Outra. Qual? \_\_\_\_\_
  
6. No quarteirão da escola existem: (*perguntar*)
  - Linhas de ônibus
  - Pontos de táxi
  - Outro. Qual? \_\_\_\_\_
  
7. No quarteirão da escola existem: (*perguntar*)
  - Pichações
  - Lotes vagos (limpos, cercados)
  - Lotes vagos (acúmulo de lixo)
  - Locais abandonados (casas, construções, etc.)
  - Esgoto a céu aberto
  - Restaurante / self-service / lanchonetes
  - Shopings centers ou galerias de lojas
  - Boteco (copo sujo)
  - Locais de entretenimento ( vídeo game, jogos de azar, fliperama)
  - Somente residências
  - Pequenos comércios ( açougue, mercearia etc.)

### **B.Sobre as condições de segurança da escola**

1. Quais dos seguintes sistemas de segurança a escola possui: (*observar e perguntar*)
- Muros ou cercas com mais de dois metros de altura
  - Muros ou cercas com cacos de vidros ou ferros pontudos
  - Apenas cerca, sem muro ou grade
  - Cerca de arame farpado
  - Cerca elétrica
  - Alarme
  - Janelas com grades
  - Vigia na porta
  - Outros sistemas de segurança. Quais? \_\_\_\_\_
  - Nenhum

2. O (s) portão (ões) da escola: (*perguntar e observar*)
- Ficam trancados durante o período de aula
  - Permanecem destrancados ou abertos grande parte do tempo
  - Está (ão) pichado (s)
  - Está (ão) quebrado (s)

3. Os muros da escola:
- Têm pichações
  - Têm pinturas / grafites
  - Têm Cartazes ou propagandas políticas
  - Estão limpos/bem conservados

**C. Condições das instalações físicas, condições de materiais pedagógicos e serviços da escola.**

1. Qual o estado de conservação dos seguintes itens da escola: (*observar e perguntar*)

	Bem Conservado	Mal Conservado
Telhado		
Paredes		
Piso		
Portas e Janelas		
Banheiros		
Cozinha		
Instalações		
Hidráulicas		
Instalações Elétricas		

2. Quais as condições de funcionamento dos seguintes itens da escola: (*observar e perguntar*)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Aqui, como na próxima questão, condições de funcionamento implica em quantidade, conservação, enfim, se atende ou não à função à qual o item foi destinado.

	Boas	Ruins	Não Existe
Ventilação das salas de aula			
Iluminação			
Mesas e carteiras			
Laboratório de Ciências			
Laboratório de Informática			
Auditório			
Quadras de esporte ou ginásio			
Vestiários			
Sala de professores			
Espaço para recreação			
Biblioteca e livros			
Gramados e Jardins			
Hortas ou pomar			
Piscinas			
Sala de Música ou teatro			
Bebedouros			

3. Quais as condições dos seguintes equipamentos da escola: (*observar e perguntar*)

	Boas	Ruins	Não existe
Quadro			
Televisão			
Videocassete/DVD			
Mimeógrafo			
Máquina fotocopadora			
Projektor de slides ou retro projektor			
Computador			
Data show			

4. Quais dos serviços abaixo são oferecidos na escola: (*Perguntar*)

- ( ) Médicos
- ( ) Odontológicos
- ( ) Transporte
- ( ) Alimentação
- ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_