

Violência em contexto escolar e o efeito escola-vizinhança

School violence and the School-Neighborhood Effect

La violencia en el contexto escolar y el efecto escuela-barrio

Valéria Cristina de Oliveira 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

valcrisoli@gmail.com

Flavia Pereira Xavier 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

flaviapx@ufmg.br

Yolanda de Souza Horta de Lima 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

yolandahortaped@gmail.com

Júlia Rodrigues Gontijo 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

juliargontijo22@gmail.com

Recebido em 25 de junho de 2025

Aprovado em 27 de julho de 2026

Publicado em 24 de agosto de 2026

RESUMO

Este artigo investiga a relação entre a violência escolar e as características das vizinhanças das escolas públicas de Minas Gerais, por meio da análise do *survey* aplicado pelo CRISP (Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública) em 2012. Foram ajustados modelos de regressão hierárquica logística para estimar a prevalência de furtos, agressões físicas entre pares, vandalismo e ofensas verbais envolvendo professores a partir de covariáveis como as taxas de homicídio e o nível socioeconômico (NSE) das vizinhanças. Os resultados indicaram um efeito escola-vizinhança sobre todas as categorias de violência, apesar de que a associação com a criminalidade é frágil e foi observada apenas entre os eventos contra o patrimônio ocorridos dentro e fora da escola. Para os demais tipos de violência escolar, quanto melhor a percepção dos estudantes sobre a relação com seus pares e equipe pedagógica, menor a chance de reportar violência. Isto evidencia que algumas características desafiadoras da vizinhança podem estar associadas a formas específicas de violência escolar. Porém, é possível mitigá-las investindo na melhoria

das relações interpessoais e, assim, no clima escolar.

Palavras-chave: Violência escolar; Efeito de vizinhança; Criminalidade.

ABSTRACT

This article investigates the relation between school violence and characteristics of Brazilian school neighborhoods, through the analysis of data from a 2012 survey on school violence within the Minas Gerais State School Network. Hierarchical logistic regression models were fitted to estimate the prevalence of thefts, peer physical assaults, vandalism, and verbal offenses involving teachers taking into account covariates such as homicide rates and neighborhood socioeconomic status (SES). Results indicated a school-neighborhood effect on all categories of violence, although the association with criminality is fragile and it was observed only for property-related events occurring both inside and outside the school. For the remaining types of school violence, the more favorably students perceived their relationships with peers and pedagogical staff, the lower the likelihood of reporting violence. This evidences that certain challenging neighborhood characteristics may be associated with specific forms of school violence. Nevertheless, it is possible to mitigate them by investing in the improvement of interpersonal relationships, and therefore of the school climate.

Keywords: School violence; Neighborhood Effects; Crime.

RESUMEN

Este artículo investiga la relación entre la violencia escolar y las características de los barrios escolares brasileños, a través del análisis de una encuesta sobre violencia realizada en 2012 en escuelas de Minas Gerais. Se ajustaron modelos de regresión logística jerárquica para estimar la prevalencia de robo, agresión física entre pares, vandalismo y ofensas verbales que involucran a profesores a partir de covariables como las tasas de homicidio y el nivel socioeconómico (NSE) de los barrios. Los resultados indicaron un efecto escuela-vecindario sobre todas las categorías de violencia, aunque la asociación con la criminalidad es frágil, siendo observada únicamente en los eventos contra el patrimonio ocurridos dentro y fuera de la escuela. Para los demás tipos de violencia escolar, cuanto mejor era la percepción de los estudiantes sobre la relación con sus pares y el personal pedagógico, menor era la probabilidad de reportar violencia. Esto evidencia que algunas características desafiantes del vecindario pueden estar asociadas a formas específicas de violencia escolar.

Palabras-clave: Violencia escolar; Vecindario; Crimen.

Introdução

No Brasil contemporâneo, a educação é amplamente reconhecida como uma das principais formas de promover a cidadania e mobilidade social. Entretanto, esse ideal esbarra em desigualdades estruturais e na violência que atinge, de modo

desigual, parcelas específicas da população, sobretudo os jovens em situação de vulnerabilidade (CERQUEIRA et al., 2019). A escola, concebida como espaço de proteção e desenvolvimento, também sofre os efeitos desse contexto, dificultando sua capacidade de garantir a aprendizagem e uma boa convivência entre toda a comunidade escolar (BARBOSA et al., 2025; MONTEIRO; ROCHA, 2017).

A prevenção da violência, ao lado de outros fatores, está associada a maiores chances de aprendizagem (CANDIAN, 2009; LOMBARDI FILHO & HERMETO, 2017; TEIXEIRA & KASSOUF, 2015), a uma trajetória escolar mais regular (CERQUEIRA, 2016) e a aspirações mais ambiciosas sobre o futuro (BASTOS, 2016). Adicionalmente, as questões de segurança pública fora das escolas, aliadas a situações de pobreza e vulnerabilidade, são apontadas como um empecilho para a construção de uma educação democrática e de qualidade (ALVES; FRANCO JUNIOR; RIBEIRO, 2008). Por isso, argumentamos que a violência escolar seja um dos mecanismos por meio dos quais essa violência externa se reproduz comprometendo o caráter de proteção atribuído às instituições de ensino. A coexistência entre o potencial formativo da escolarização e os limites impostos pelo contexto social demanda uma análise que considere os múltiplos fatores que incidem sobre o cotidiano escolar.

Assim, é fundamental elaborar desenhos de investigação que progressivamente se aproximem de uma visão sistêmica da realidade e sejam capazes de estimar a participação de fatores pessoais, familiares, da escola e do contexto sobre as práticas de violência de membros de sua comunidade. Em conformidade com essa agenda, este artigo investiga a associação entre a violência em escolas captada por meio de um *survey* realizado pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (CRISP/UFGM) em 2012, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, e a distribuição espacial de ocorrências criminais registradas no mesmo período. O estudo estima a reportagem de violência pelos estudantes a partir de atributos individuais, escolares e do entorno do estabelecimento de ensino, de maneira a responder i) como os indicadores criminais e socioeconômicos da vizinhança se associam à violência na escola na escola e ii) de que maneira esse efeito pode ser mitigado por características escolares.

A discussão sobre violência em escolas ganhou destaque nos últimos anos. O Brasil viu crescer os ataques violentos (VINHA et al., 2023) e, com eles, mais propostas de políticas públicas e intervenções locais sobre diferentes formas de violência, mas também sobre o clima e a convivência escolar (OLIVEIRA et al., 2025). Todavia, tão importante quanto a análise dos novos tipos de violência, é compreender os mecanismos por meio dos quais os problemas já conhecidos se perpetuam. Isso exige avanços metodológicos nas formas de mensurar, compreender e mitigar o fenômeno e seus efeitos. A relação com o espaço, que chamamos aqui de efeito escola-vizinhança, é uma delas, que depende, não apenas de dados recentes, mas de dados desagregados e com qualidade suficiente para a caracterização adequada dos fenômenos.

Por isso, apesar do tempo transcorrido desde a realização do *survey*, esta publicação segue relevante em função de quatro fatores ligados às características das suas principais bases de dados. A pesquisa do CRISP/UFGM é uma das poucas a coletar dados quantitativos sobre violência na escola junto aos estudantes. Em geral, os levantamentos com esse público se restringem aos questionários contextuais das avaliações externas e a pesquisas nacionais, com amostras que não são representativas de pequenas áreas, como a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE). O *survey* foi realizado em diferentes municípios do estado, mantendo a representatividade ao nível das escolas. Além disso, os estabelecimentos de ensino são identificados pelo mesmo código atribuído pelo INEP, o que permite o georreferenciamento dos dados e o cruzamento de informações escolares, como o desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Vale destacar que isso não ocorre em pesquisas como a PENSE, que anonimiza os códigos de identificação das escolas. Finalmente, destaca-se que as pesquisadoras tiveram acesso aos endereços dos registros oficiais de crimes cometidos no mesmo período, algo que se tornou menos usual com o advento da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (BRASIL, 2018).

Para identificar o modo como a violência experimentada pelos estudantes varia em função dos diferentes níveis de análise, foi adotada a técnica da regressão logística hierárquica (ou multinível), a qual permite distinguir entre os efeitos de variáveis que caracterizam os estudantes, a escola e as características do seu entorno – como parte dos atributos de cada estabelecimento de ensino. Assim, será possível avaliar, inicialmente, a existência de efeito significativo dessas dimensões sobre as vitimizações e quais das variáveis elencadas em cada uma delas estabelecem associação estatística com as variáveis binárias utilizadas como resposta. Além desta introdução, o trabalho se organiza em cinco seções: revisão dos principais conceitos e pesquisas sobre violência escolar e efeito-vizinhança; metodologia da pesquisa; sistematização dos resultados mais relevantes e, por fim, discussão dos mesmos.

Violência em contexto escolar

A discussão sobre a violência em contexto escolar tem avançado ao reconhecer que o fenômeno assume múltiplas formas. Ela pode atingir estudantes e professores (violência na escola), ter como alvo a própria instituição (violência contra a escola) ou ainda ser exercida pelos agentes de autoridade sobre os alunos (violência da escola) (ABRAMOVAY, 2002; CHARLOT, 2002; DEARBIEUX, 2001). Para compreendê-la de forma mais precisa, é fundamental analisar o perfil do público atendido, as características do espaço educativo, seu entorno e as dinâmicas de interação entre os sujeitos da comunidade escolar.

Nos anos 1990, a expansão do acesso à educação básica possibilitou o encontro de crianças e jovens de diferentes origens sociais nas escolas. Essa diversidade, embora enriquecedora para o desenvolvimento das relações interpessoais e para os processos educativos, também deu origem a tensões e conflitos, frutos do choque de modos distintos de socialização (DAYRELL, 2007).

Inicialmente, no Brasil, a pesquisa sobre violência em contextos escolares associou o fenômeno a outros problemas ligados ao ensino-aprendizagem (SPOSITO PONTES, 2001). A partir dos anos 2000, no entanto, passou a considerar também o papel desempenhado pelo território e pela própria comunidade escolar (RUOTTI, 2010).

Seja pelos centros de pesquisa apoiados por organismos internacionais (ABRAMOVAY, 2002; ABRAMOVAY et al., 2019; WAISELFISZ, 2002), seja pela consolidação do Saeb e de seus questionários contextuais, o aumento de estudos sobre o tema, representou um investimento em promover uma crescente produção de dados quantitativos e diagnósticos. O avanço das avaliações externas permitiu que fosse possível a produção de trabalhos que visam compreender o fenômeno para além do inventário dos casos, associando-os à discussão sobre os seus efeitos no aprendizado (CANDIAN, 2009; CANDIAN; REZENDE, 2014; LOMBARDI FILHO; HERMETO, 2017; TEIXEIRA; KASSOUF, 2011), nas expectativas docentes e aspirações dos estudantes (BASTOS, 2016).

Dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) apontam que os casos de violência cresceram de 3.771, em 2013, para 13.117 em 2023, um aumento de quase 250%. Além disso, segundo levantamento do OBSERVADH (2025), entre os 36 ataques registrados em escolas nas últimas duas décadas, mais da metade (58,33%) ocorreu entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023 (OBSERVADH, 2025). Um tipo de evento raro até os anos 2000 se tornou uma grande preocupação para estudantes, famílias, docentes e gestores (VINHA et al., 2023), também pelo apoio dado aos agressores por meio de comentários postados em redes sociais (FBSP; TIMELENS, 2025).

Esse cenário está relacionado ao papel das redes sociais, que facilitam a disseminação de ameaças, formam grupos que incitam ataques e transformam os eventos em espetáculos. Segundo relatório do Fórum Brasileiro de Segurança Pública com a Timelens (2025), as postagens com ameaças a escolas cresceram cerca de 360% entre 2021 e 2025. Muitas publicações, em ambientes digitais fechados, fazem apologia à violência e discursos de ódio, como misoginia, racismo e extremismo, reforçando o efeito por repetição. O relatório aponta também o aumento do cyberbullying, que contribui para exclusão e abandono escolar.

O que aprendemos com esse movimento é que a violência na escola associa-se de maneiras plurais a contextos que tendem a compartilhar características como o baixo desempenho acadêmico, clima escolar negativoⁱ e vulnerabilidade social. Argumenta-se que a violência não vem exclusivamente de fora, mas se reproduz por meio de práticas institucionais que não reconhecem em seu formato ainda tradicional as características do novo estudante que acessa a escola brasileira a partir dos anos 90 (TAVARES DOS SANTOS, 2001; ZALUAR; LEAL, 2001). O desafio que permanece é esclarecer o quanto dessas relações violentas ligam-se a práticas exteriores à escola, como seu entorno ou vizinhança, discutindo, portanto, quanto do fenômeno pode ser mitigado por características da gestão escolar.

Efeitos de vizinhança (violenta) e escola

A discussão sobre efeitos de vizinhança na educação se desenvolve, principalmente nas pesquisas sociais estadunidenses, na esteira dos estudos sobre efeito-escola (MALOUTAS, 2011) e da relação entre espaço e fenômenos sociais como violência e desvantagens socioeconômicas (SAMPSON, 2012; WILSON, 1987). O tema da escola eficaz ganha força após o Relatório Coleman (década de 60), que questiona o papel da escola no desempenho educacional. Os resultados indicam que os insumos escolares testados não estão consistentemente associados aos resultados educacionais; por outro lado, características adscritas (como sexo e raça) e o *background* familiar se destacam como preditores do sucesso escolar (BROOKE; SOARES, 2008; COLEMAN, 1998).

Tratando como verdadeira a hipótese de que o perfil da oferta escolar afeta pouco, ao contrário de investir na escola, o melhor seria investir i) no aluno, compensando a desigualdade dada pelas características de origem (educação compensatória); ii) e na redução da homogeneidade social e econômica nas escolas, possibilitando o contato dos alunos com pares de maior nível socioeconômico em políticas para redução da segregação como a dos “ônibus amarelos” nos Estados Unidos (*desegregation busing*) (COSTA; BARTHOLO, 2014).

Em sentido mais amplo, os trabalhos sobre efeitos de vizinhança, a partir dos anos 1990, adotam modelos estatísticos sensíveis a dados espaciais (RAUDENBUSH; BRYK, 2002) e experimentos naturais, como os de deslocamento escolar (*busing*) e mobilidade residencial (*Moving to Opportunity*). Contudo, segundo Sharkey e Faber (2014), essa busca por rigor reduziu a complexidade das análises, ignorando fatores como família e escola. Autores como Marques (2012) chamam a atenção para o fato de que, em vez de focar em um conceito amplo, é mais produtivo investigar aspectos específicos muitas vezes obscurecidos na discussão sobre vizinhança.

No Brasil, a investigação dos efeitos de vizinhança sobre os resultados escolares é recente. Ainda em meados do século XX, por meio de pesquisas qualitativas, houve esforços de análise da relação entre as escolas e espaços periféricos como as favelas (RIBEIRO, 2009). Os primeiros sinais da organização do tráfico de drogas nessas áreas, sua relação com o distanciamento das famílias, baixa assiduidade dos estudantes e a percepção de que esse cenário condiciona os baixos resultados escolares foram alguns dos achados do período (ALMEIDA; BETINI, 2014).

Contudo, apesar do aumento da discussão acerca do tema, os estudos sobre efeitos de vizinhança enfrentam limitações, como a escassez de dados territorializados e a recente adoção de métodos experimentais. A coletânea “A cidade contra a escola” (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008) traz um rico panorama sobre como a segregação urbana expõe a escola a situações desafiadoras.

Outras propostas visam analisar o efeito de políticas públicas em territórios com

elevados índices de criminalidade sobre fatores escolares como: violência interna, desempenho acadêmico e rotina escolar, além de rotatividade docente (CORRÊA, 2007; RIBEIRO, 2013). Paralelamente, o debate sobre segregação escolar se desenvolve, à medida que em algumas cidades, como o Rio de Janeiro, a política de matrículas no Ensino Fundamental responde a critérios que envolvem a escolha dos pais. Ao contrário de uma escolha livre das famílias pelas escolas, estudos identificam que a gestão escolar pode interferir neste processo, já que gerenciam a fila dos estudantes aguardando por vagas. Tendo isso em vista, é preciso dedicar mais tempo para compreender o quanto isso reforça desigualdades educacionais (KOSLINSKI; CARVALHO, 2015; COSTA; BARTHOLO, 2014).

Em São Paulo, pesquisas mostram que escolas periféricas situadas em regiões de maior vulnerabilidade social, tendem a apresentar IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mais baixo (ÉRNICA; BATISTA, 2012). Da mesma forma, essas unidades de ensino recebem estudantes com menor nível socioeconômico, que dispõem de menos recursos culturais familiares, o que culmina em uma desvalorização da escola no “mercado-oculto” que envolve a disputa das famílias e professores a instituições consideradas as melhores da região (ALVES et al., 2015; ÉRNICA; BATISTA, 2012). Assim, é necessário desempacotar o chamado efeito de vizinhança, para então compreender melhor em que circunstâncias (quais os mecanismos) e para que tipo de grupo e espaço (efeito da heterogeneidade), ele pode ser útil na construção de propostas teóricas e de intervenção.

No Brasil, a discussão ainda gira em torno de criar melhores estratégias para identificar a distribuição espacial dos alunos, das escolas e de seus resultados educacionais. Um excelente exemplo é o trabalho da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), que coletou dados sobre os estudantes, seu local de moradia e, ao mesmo tempo, construiu uma avaliação externa (com itens próprios) de maneira a mensurar os efeitos contextuais da criminalidade, inclusive, sobre a proficiência escolar (ARAUJO, 2017; SANTOS et al., 2019). Oliveira (2016), por sua vez, usando os mesmos dados, não encontrou efeito significativo da violência no entorno sobre comportamentos violentos na escola.

A distribuição espacial das violências em contexto escolar, tal como ocorre com os eventos criminais e/ou violentos, não se dá de maneira aleatória e responde a uma articulação entre características individuais, da escola e do lugar. Esses elementos podem se equilibrar em um esquema de compensação onde cenários criminais e socioeconômicos desfavoráveis acomodam escolas com poucos problemas de violência entre os membros da comunidade acadêmica e bons resultados escolares. O objetivo de identificar o papel da escola na incidência de violências envolvendo alunos e professores será desenvolvido a partir do desenho metodológico apresentado na seção a seguir.

Survey sobre violência em escolas e modelo multinível

Este trabalho utiliza da pesquisa “Violência em Escolas e Programas de

Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais” realizada pelo CRISP/UFMG em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) no ano de 2012. Compuseram o universo de investigação as escolas estaduais que naquele ano ofereciam turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio em cidades sede das regiões administrativas de planejamento do estado na ocasião da pesquisa. No caso dos professores, participaram da pesquisa apenas aqueles que estavam em sala de aula no momento da aplicação do questionário aos estudantes.

Devido às limitações de acesso aos registros criminais dos municípios no interior do estado, foram selecionados os casos de estudantes dos nove municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) que participaram do projeto: Belo Horizonte, Betim, Contagem, Ibirité, Nova Lima, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e Vespasiano, totalizando 53 escolas e 3.181 estudantesⁱⁱ. A modelagem estatística escolhida foi a de regressão logística hierárquica, a qual permite a partição da variância da variável resposta (no caso as violências) entre os níveis de aluno e escola/entorno (RAUDENBUSH; BRYK, 2002).

As vantagens da base de dados não implicam que não se reconheça a sua principal limitação e as consequências disso para o estudo. Como a amostra é restrita a unidades estaduais de ensino, a construção de modelos de três níveis de análise foi inviável, dada a instabilidade dos modelos gerada pelo pequeno número de casos nos níveis mais elevados de agregação (05 ou 06 escolas no município). Com isso, as informações contextuais foram tratadas como dados próprios de cada escola.

Variáveis resposta: Percepções e práticas de violências nas escolas estaduais da RMBH

Do *survey* de vitimização em escolas foram extraídas informações sobre a reportagem de violências em contexto escolar a partir das informações oferecidas pelos estudantes. São 5 variáveis binárias que tentam oferecer um panorama geral sobre a violência no contexto escolar: vitimização ou a prática de agressões físicas ou o arremesso de objetos contra colegas [VPESSOA]; vitimizações em situações de furtos/roubos de objetos pessoais informadas pelos estudantes [VPATRI]; ocorrência de episódios como o lançamento de bombas, vandalismo e depredação [VDEPRED]; agressões verbais entre alunos e professores [VALUPROF] ou agressão verbal cometida por professor contra o aluno [VPROFALU] na escola nos últimos 12 meses. As variáveis foram recodificadas com vistas a identificar a presença/ausência dos eventos de interesse em distribuição apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência dos eventos de violência nas escolas – RMBH, 2012

VARIÁVEL	NÃO	%	SIM	%	N VÁLIDOS
VPESSOA	1854	63,6%	1061	36,4%	2.915
VPATRIM	1646	55,8%	1304	44,2%	2.950
VDREPED	226	7,6%	2740	92,4%	2.966
VPROALU	1829	63,0%	1076	37,0%	2.905
VALUPRO	2394	81,1%	558	18,9%	2.952

Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”/ 2012.

Variáveis Explicativas: Fatores individuais, da escola e do entorno

A análise da violência exige também a investigação de como ela se manifesta conforme características socioeconômicas e demográficas da população. Por essa razão, os modelos estatísticos ajustados aqui são construídos de maneira a considerar o efeito das variáveis de sexo [MASC], idade [IDADE], autodeclaração racial [NEGRAⁱⁱⁱ] e [OUTRAS], etapa do ensino [FUND], tendo o Ensino Médio como categoria de referência e o turno em que frequenta as aulas [DIURNO].

Para a caracterização da escola foram utilizadas avaliações dos estudantes sobre diretores, professores e colegas, compondo uma *proxy* do clima escolar. A partir do somatório das notas de 0 a 10 atribuídas a esses grupos, construiu-se a variável [AVALESC]. A Tabela 2 apresenta as medidas descritivas das variáveis de caracterização dos alunos.

Tabela 2 – Descrição das variáveis de caracterização dos alunos – RMBH, 2012

VARIÁVEL	N VÁLIDOS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MIN.	MAX.
MASC	2.958	0,464	0,499	0	1
IDADE	2.993	15,122	2,191	10	24
NEGRA	2.970	0,715	0,451	0	1
OUTRAS	2.970	0,058	0,234	0	1
FUND	2.982	0,422	0,494	0	1
DIURNO	2.992	0,762	0,426	0	1
AVALESC	2.931	17,634	7,019	0	30

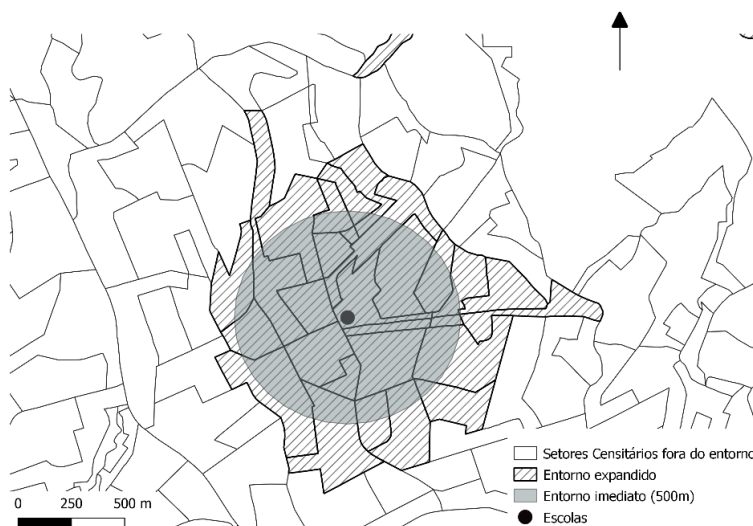
Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”/ 2012

Para a descrição das escolas, utilizaram-se: i) variáveis agregadas com base nas informações dos estudantes; ii) indicadores do Saeb e do Censo Escolar; e iii) dados

socioeconômicos e criminais dos setores censitários próximos à escola. Na primeira estratégia, a variável AVADESC foi agregada pela média ao nível da escola, originando a variável MAVADESC, para verificar se a percepção coletiva da escola está associada à violência. Para caracterizar a escola com base no fluxo, desempenho e gestão, foram utilizados: a taxa média de distorção idade-série em 2011 [TDIS], o percentual de estudantes com nível adequado de proficiência em leitura e matemática no 5º, 9º ano do ensino fundamental ou 3º ano do ensino médio no Saeb 2011 [PCADEQ], e uma medida de Coesão da equipe pedagógica proposta por Alves et al. (2017) [COESAEQ], com dados do INEP (2011 e 2013). Por fim, com vistas a incluir a dimensão da vizinhança da escola, foi construída uma unidade territorial definida como entorno, incluindo os setores censitários vizinhos à escola. Um raio de 500 metros (ARAUJO, 2017; OLIVEIRA, 2016) foi traçado no entorno imediato da escola e todos os setores tangenciados pelo raio foram considerados seu entorno expandido (Mapa 1).

Para tal unidade foram selecionadas as medidas de renda per capita média [RENDAPC], a presença de setores censitários classificados como subnormais, também conhecidos como áreas informais ou de favelas [FAVELA], ambas captadas por meio de dados do Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e uma variável binária indicando se o município está localizado na capital ou em outro município da Região Metropolitana [BH].

Mapa 1 – Ilustração do procedimento de construção do entorno expandido – RMBH, 2012



Fonte: Elaboração própria

De maneira complementar utilizaram-se as taxas de homicídio^{iv} (consumado e tentado) [TXHOM], contra o patrimônio (furtos, roubos e danos tentados e consumados) [TXPATRI] e relacionadas a drogas (ocorrências de uso, tráfico e outras envolvendo entorpecentes) [TXDROG] nos setores censitários também foram contempladas como formas de descrever as condições da vizinhança da escola

quanto à criminalidade no ano de 2012. Os dados fazem parte do sistema de Registro de Eventos de Defesa Social (REDS) e foram compartilhados pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de Minas Gerais com o CRISP/UFMG para fins acadêmicos, sem identificação dos envolvidos.

Tabela 3 – Descrição das variáveis de caracterização das escolas e entornos – RMBH, 2012

VARIÁVEL	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MIN.	MAX.
MAVAESC	2.983	17,751	2,476	12,325	24,151
COESAEQ	2.889	-0,072	0,477	-1,249	0,915
PCADEQ	2.889	23,651	13,860	1,515	73,115
TDIS	2.993	30,447	9,647	10,300	66,450
RENDAPC	2.993	691,010	551,254	330,071	5127,428
FAVELA	2.993	0,284	0,451	0	1
BH	2.993	0,112	0,315	0	1
TXHOM	2.993	7,834	3,694	0,607	15,314
TXPATRI	2.993	268,161	200,035	53,327	881,660
TXDROG	2.993	35,610	33,167	1,326	185,077

Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”/ 2012

Optou-se neste desenho de pesquisa por trabalhar os indicadores de vizinhança como parte do segundo nível de análise, ao contrário de incluir mais um efeito aleatório no modelo. A escolha se deve ao pequeno número de casos por unidade neste banco de dados o que, entre outras coisas, torna mais instável o modelo à medida em que são estimados mais parâmetros.

As evidências empíricas

O primeiro passo na construção dos modelos multinível é verificar sua pertinência, estimando a proporção da variância das variáveis resposta atribuída aos níveis superiores de análise. Neste estudo, isso se dá por meio do modelo nulo, que ainda não inclui variáveis explicativas e permite calcular o Coeficiente de Partição da Variância (CPV). O CPV indica quanto da propensão dos estudantes da rede estadual da RMBH a perceberem violência se deve a características da escola e do entorno não observado. Em modelos logísticos, ele é obtido pela razão entre a variância do erro aleatório do segundo nível (τ_{00}) e a variância total do modelo, dada pela soma de τ_{00} com a variância fixa do nível 1, estimada em $\pi^2/3$ (ou 3,29).

Assumindo esses valores como referência, verifica-se que a variância explicada da maioria dos tipos de violência não excede os 5,0%. As exceções são a violência contra a escola (VDEPRED), cuja variação da probabilidade de presenciar vandalismo e depredação é explicada em 24,71% (CPV= 0,2471) por fatores escolares ou do

entorno, e não por características individuais. No outro extremo, a agressão verbal de professor contra aluno (VPROALU) tem a menor proporção de variância explicada pela escola (0,0338), indicando que essa violência é a mais influenciada por fatores individuais (Tabela 4).

Tabela 4 – Coeficientes de partição da variância das violências nas escolas – RMBH, 2012

VARIÁVEL	Tau00	Desvio Padrão	CPV	N (Estudantes)	N (Escolas)
VPESSOA	0,164	0,4049	0,0475	2.915	53
VPATRI	0,1482	0,3849	0,0431	2.950	53
VDEPRED	1,0798	1,0392	0,2471	2.966	53
VALUPRO	0,1866	0,4319	0,0537	2.952	53
VPROALU	0,1152	0,3394	0,0338	2.905	53

Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”/ 2012

Mesmo com baixa variação explicada pelo segundo nível de análise, é possível assumir que o efeito da escola (nossa vizinhança) influencia a distribuição da violência. Isso porque, em todos os modelos a variância dos erros aleatórios das escolas apresenta-se com valores significativamente diferentes de 0, ou seja, tais erros se distribuem de maneira diferente conforme a instituição de vínculo do estudante. Quanto mais características dessa escola forem levantadas, possivelmente, menor esse efeito de vizinhança (Tabela 5).

Na análise das covariáveis, o sexo dos estudantes foi o fator sociodemográfico com associação mais estável com as violências. Estudantes do sexo masculino apresentam, em média, 1,66 vezes mais chances que as meninas de relatarem agressões físicas ou com objetos, associação também observada nos casos de furtos, roubos e agressões entre alunos e professores. A única exceção foi a percepção sobre vandalismo, sem associação estatisticamente significativa. A idade apresenta correlação significativa com furtos, roubos e agressões verbais de professores, indicando que, quanto mais velho, menor a chance de o estudante ter presenciado ou se envolvido com essas situações.

Entre as variáveis do primeiro nível de análise, com exceção de VDEPRED, estudantes do Ensino Fundamental apresentam 2,19 vezes mais chances de reportar agressões físicas, 1,31 vezes mais chances de terem sido vítimas de furtos e roubos, 36,5%^v mais chances de presenciar agressões de professores a alunos e 83,6% mais chances de observar alunos agredindo professores. Já os alunos do ensino médio reportam mais situações ligadas à depredação do espaço físico escolar. Finalmente, os dados sugerem que alunos do diurno possuem mais chances de reportar violências contra a pessoa e contra o patrimônio, embora isso não ocorra nos casos de depredação e que envolvem agressões entre alunos e professores.

Tabela 5 – Efeitos fixos e aleatórios de regressão logística hierárquica das variáveis de violências nas escolas, RMBH - 2012

	VPESSOA	VPATRIM	VDREPED	VALUPRO	VPROALU
Nível 1 - Estudantes					
MASC, γ_{10}	1,638*** (0,140)	0,851* (0,070)	0,948 (0,151)	1,705*** (0,177)	1,621*** (0,140)
IDADE, γ_{20}	0,966 (0,031)	0,924** (0,029)	0,957 (0,056)	1,091** (0,041)	0,930** (0,031)
NEGRA, γ_{30}	1,065 (0,110)	0,930 (0,091)	0,982 (0,184)	1,169 (0,149)	1,135 (0,117)
OUTRAS, γ_{40}	1,393* (0,269)	1,061 (0,201)	1,116 (0,421)	1,038 (0,249)	0,944 (0,187)
FUND, γ_{50}	2,193*** (0,299)	1,317** (0,174)	0,429*** (0,115)	1,836*** (0,296)	1,365** (0,188)
DIURNO, γ_{60}	1,303** (0,165)	1,854*** (0,224)	1,379 (0,338)	1,079 (0,166)	1,067 (0,135)
AVALESC, γ_{70}	0,959*** (0,006)	0,969*** (0,006)	0,979* (0,012)	0,950*** (0,007)	0,942*** (0,006)
Nível 2 – Escolas					
MAVAESC, γ_{01}	1,020 (0,021)	0,998 (0,023)	0,916* (0,048)	1,049 (0,031)	1,010 (0,026)
COESAEQ, γ_{02}	0,730** (0,091)	0,878 (0,126)	1,638 (0,503)	0,867 (0,157)	1,029 (0,164)
PCADEQ, γ_{03}	1,008* (0,004)	1,000 (0,005)	0,973*** (0,010)	1,001 (0,007)	1,002 (0,006)
TDIS, γ_{04}	0,999 (0,006)	1,001 (0,007)	0,980 (0,014)	1,020** (0,009)	1,017** (0,008)
RENDAPC, γ_{05}	1,000 (0,000)	0,999** (0,000)	1,000 (0,001)	0,999 (0,001)	0,999 (0,000)
FAVELA, γ_{06}	0,838 (0,098)	1,018 (0,135)	1,024 (0,299)	0,725* (0,123)	1,001 (0,147)
BH, γ_{07}	0,756* (0,126)	0,691* (0,132)	0,427** (0,160)	0,958 (0,236)	0,856 (0,184)
TXHOM, γ_{08}	1,002 (0,017)	0,988 (0,019)	0,997 (0,041)	1,017 (0,025)	0,990 (0,021)
TXPATRI, γ_{09}	1,000 (0,000)	1,001** (0,001)	1,001 (0,001)	1,000 (0,001)	1,000 (0,001)
TXDROG, γ_{010}	1,002 (0,002)	0,998 (0,002)	0,995 (0,005)	1,001 (0,003)	1,001 (0,002)
Constante (γ_{00})	0,666 (0,462)	4,391** (3,201)	1327,723*** (2017,999)	0,021*** (0,019)	1,855 (1,445)
Efeitos Aleatórios (τ_{00})	0,015	0,052	0,292	0,081	0,076
N (estudantes)	2.659	2.691	2.708	2.694	2.651
N (escolas)	49	49	49	49	49

• p < 0.1, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”/ 2012

A principal variável explicativa dentre aquelas próprias dos estudantes foi a percepção geral da escola [AVALESC], lembrando que quanto maiores os valores nesse indicador, maior a pontuação oferecida pelo estudante para seus diretores, professores e colegas. Ela apresentou associação estatisticamente significativa com todas as variáveis resposta, indicando sempre que quanto melhor a avaliação da escola pelo estudante, menores as chances de que ele relate problemas de violência naquele ambiente. Isso vale tanto para os eventos contra os seus bens (-3,1%), contra o patrimônio da escola (-2,1%), agressões entre alunos (-4,1%) e de professores para alunos (-5,8%) e de alunos para professores (-5,0%). Isso evidencia o papel central da escola e de sua equipe pedagógica na construção de um ambiente mais seguro.

Os resultados das variáveis escolares e de entorno foram bastante tímidos com poucos efeitos estatisticamente significativos observados. Por essa razão, os resultados com maior destaque entre os indicadores contextuais serão discutidos a seguir em seções que articulam a nossa principal variável explicativa, a saber, a avaliação da escola pelo estudante.

Violência na escola: percepção da escola e coesão da escola.

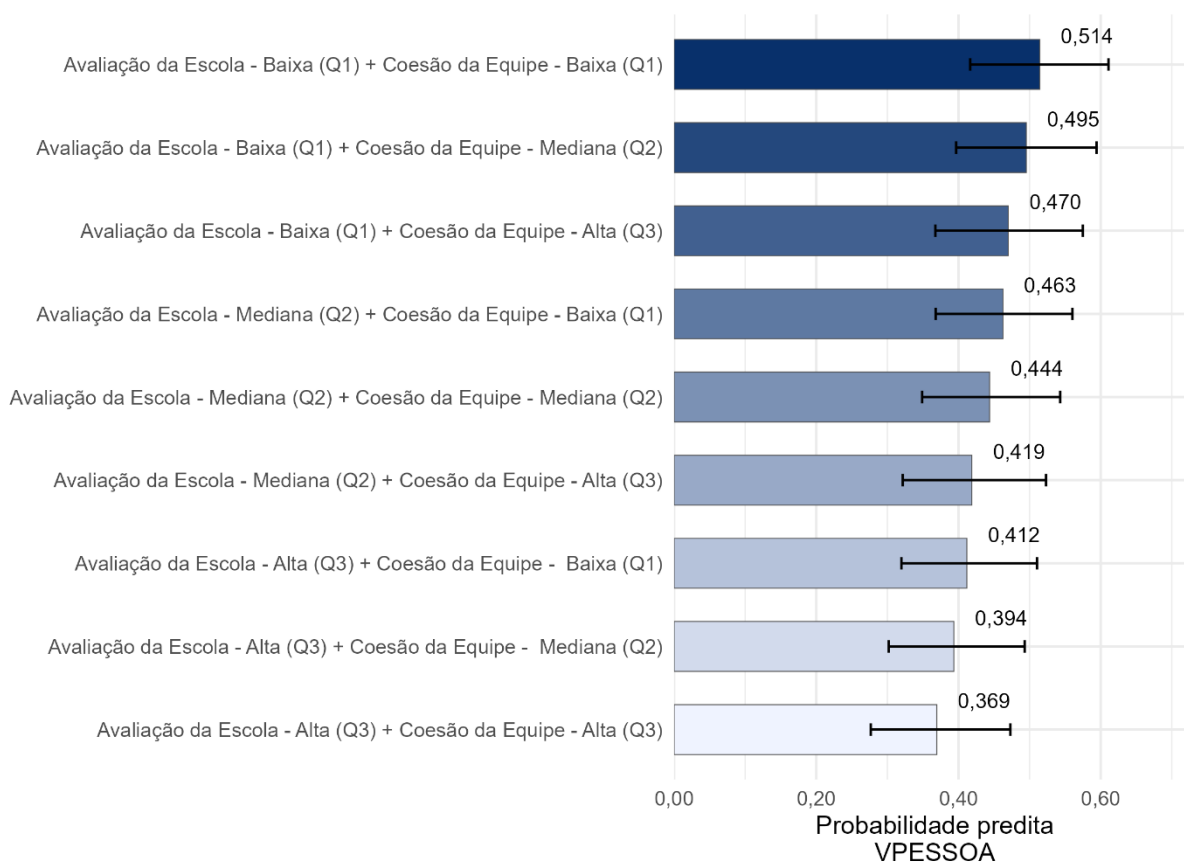
Observando especificamente os resultados relativos à incidência de agressões físicas ou do arremesso de objetos contra colegas na escola, usada como proxy da violência na escola, verificam-se dois condicionantes de destaque: a saber a avaliação geral do aluno [AVALESC] e o indicador de Coesão da equipe pedagógica [COESAEQ]. Este último, proposto por Alves et al. (2017) com vistas a operacionalizar a contextualização dos resultados escolares, foi desenvolvido com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), busca refletir o nível de colaboração entre professores, conforme dados da Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2011 e 2013.

Aqui o indicador COESAEQ foi utilizado sem nenhuma transformação, sendo a medida atribuída à escola em desvios padrões. De acordo com o a Tabela 5, à medida em que um desvio padrão é acrescido a esse indicador escolar, a chance de que um estudante relatasse ter praticado ou sido vítima de agressões cai 0,73 vezes ou é reduzida em 27,8%. A implicação disso é que escolas com uma equipe bem entrosada, que mantenha a comunicação e o trabalho coletivo, tendem a ser as mesmas onde os estudantes experimentam menos situações de violência praticadas entre si. Impossível afirmar por meio desta análise qual a precedência temporal destes fenômenos, o que pode se tornar objeto de investigação em outros momentos e por estes e outros pesquisadores.

Na Figura 1, foram estimadas as probabilidades preditas de agressões físicas e arremesso de objetos entre colegas [VPESSOA] com base na combinação dos valores de corte dos quartis das variáveis AVALESC e COESAEQ, delimitando os 25% (Q1), os 50% (Q2) e os 75% (Q3) da distribuição das variáveis^{vi}. A estratégia permite visualizar como esses dois fatores – quando positivos - se associam sensivelmente a escolas com menos violência. Observa-se que, quando ambos estão no 3º quartil (mais elevado), a probabilidade de o aluno relatar vitimização ou prática

desse tipo de violência é a menor entre os cenários apresentados (0,369). Em contraste, as maiores probabilidades médias estão entre alunos que avaliam negativamente a escola, principalmente no último perfil (baixos indicadores de avaliação da escola e de coesão da equipe pedagógica), onde a chance de reportagem de violência na escola medida pelas agressões entre pares é de 51,4%.

Figura 1 – Probabilidade predita de reportagem de violências contra a pessoa por estudantes, segundo a avaliação geral da escola e o grau de coesão pedagógica – RMBH, 2012



Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”/ 2012

Ainda que haja sobreposição entre os intervalos de confiança dos valores preditos, os resultados parecem sugerir que as características das escolas são importantes para o controle da violência entre pares. Uma gestão comprometida com a organização da vida e do espaço escolar, pode funcionar como um dispositivo que mitiga os possíveis efeitos negativos da presença desta instituição em territórios com elevados níveis de violência (BASTOS, 2016; CANDIAN; REZENDE, 2014).

Porém, tão importante quanto reconhecer o papel da escola como agente ativo no processo de construção de um ambiente escolar seguro e propício ao ensino-aprendizagem, é reconhecer que diferentes tipos de violências estão associados a fenômenos também específicos. Já que, para cada um deles, o papel da escola pode

ser sensivelmente alterado. A seguir os resultados dos modelos estimados para as agressões professor-aluno e aluno-professor.

Violência da escola: Percepção da escola e TDIS

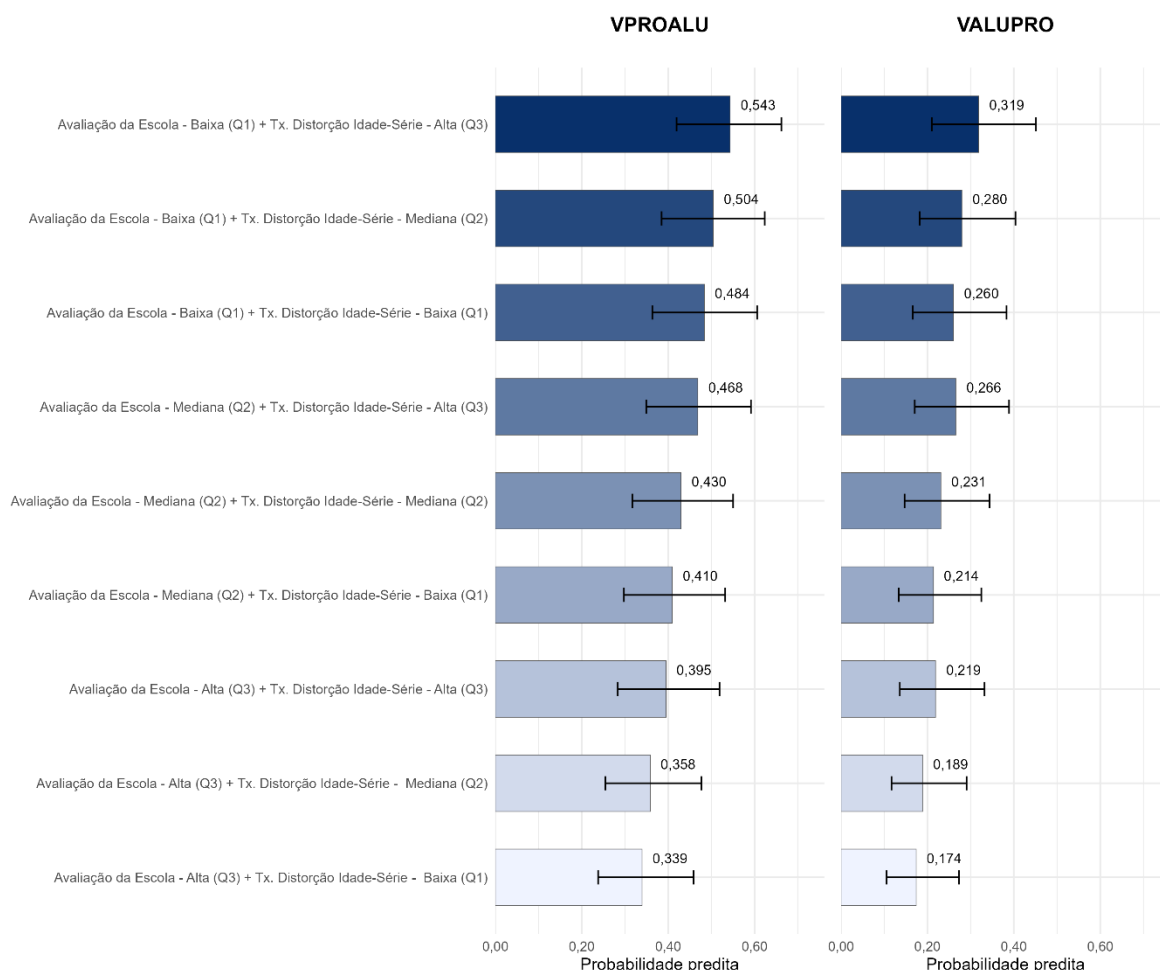
Para essas questões, além da avaliação geral da escola feita pelos alunos, outra variável explicativa relevante é a Taxa de Distorção Idade-Série. O indicador reflete a média de alunos com atraso escolar de dois ou mais anos e está associado às taxas de rendimento e fluxo escolar, dimensões que junto ao desempenho são fundamentais para a construção de uma noção de qualidade. As elevadas taxas de distorção refletem sérios problemas no presente e no passado quanto à reprovação na educação básica e, portanto, podem informar sobre um ambiente que gera para o aluno uma estigmatização por ser mais velho que os colegas. Tornando o convívio mais difícil para alunos e professores.

Os dados do *survey* sobre violência em escolas aliado às informações contextuais e escolares demonstra que a TDIS é um preditor destacado da reportagem de agressões verbais entre alunos e professores. A elevação de uma unidade na média de TDIS da escola eleva em 1,7% as chances de vitimização de alunos por professores (VPROALU) e em 2,0% a vitimização de professores por alunos (VALUPRO), como indica a Tabela 5.

Com base nos perfis construídos na seção anterior, a Figura 2 traz as probabilidades preditas de agressão verbal de aluno cometida por professor [VPROALU] e de professor cometida por aluno [VALUPRO]. Em ambos, o perfil daquele que estuda em escola em que a avaliação da instituição não é positiva (Q1) e a TDIS é alta (Q3) é aquele com as maiores probabilidades de que alunos (0,543) e professores (0,319) sofram violência verbal.

A situação mais favorável, com baixa distorção idade-série e melhor percepção geral da escola indica que um aluno dessa escola possui 33,9% de chance de afirmar que foi vítima de agressão verbal de um professor. Esse é um percentual bem inferior aos 41,0% estimados para estudantes de escolas com TDIS também baixa, mas com uma avaliação geral da escola por parte dos estudantes que é mediana (Figura 2). Os eventos de agressão verbal contra professores, na visão dos alunos, são bem menos frequentes que aqueles dos quais já foram vítimas no passado (Tabela 1), o que também fica claro na observação da probabilidade média de que um estudante relate ter agredido verbalmente um professor na escola (variando entre 0,174 e 0,319).

Figura 2 – Probabilidade predita da vitimização de aluno por agressão verbal cometida por professor (VPROALU) e de professor por aluno (ALUPRO), segundo a avaliação geral da escola e taxa de distorção idade-série – RMBH, 2012



Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”

Mesmo o pior cenário dentre aqueles em destaque, ou seja, uma TDIS alta (Q3) e uma avaliação geral da escola situada em valores baixos (Q1) representa uma probabilidade de que este evento [VALUPRO] não ultrapasse os 32%. Ainda assim, os dados indicam que, quanto melhor a avaliação da escola e menor a taxa de distorção idade-série, menores são as chances de que esse tipo de agressão ocorra (Figura 2b).

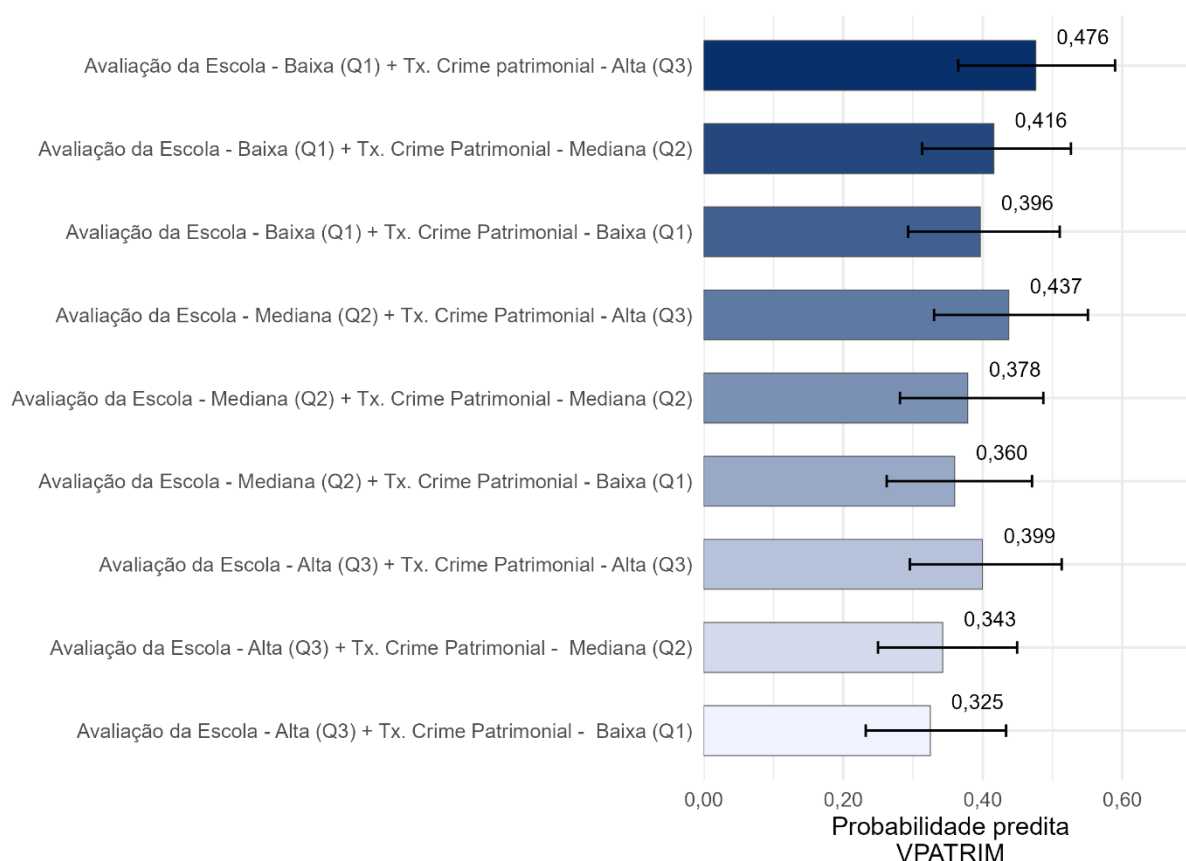
Violências contra a escola e eventos contra o patrimônio

Apesar das semelhanças, os modelos de regressão logística multinível indicam condicionantes distintas para cada tipo de ocorrência, informação crucial para quem

analisa ou planeja intervir sobre problemas de crimes/eventos contra o patrimônio nas escolas. A renda per capita dos setores censitários do entorno da escola está associada negativamente à vitimização por furtos e roubos na escola. De maneira ilustrativa, a elevação de R\$ 1,00 da renda per capita do entorno está ligada a uma chance 0,99 vezes menor de que o estudante relate esse tipo de vitimização (Tabela 5).

A Taxa de Crimes contra o Patrimônio por 10 mil habitantes mantém uma pequena associação negativa e significativa com vitimização por furto e roubo. À medida que essa taxa aumenta, cresce também em 0,1% a chance de que um aluno da RMBH relate ter sido vítima de furto ou roubo na escola (Tabela 5). Esse efeito pouco expressivo também é observado pela semelhança entre os valores preditos dos 09 perfis resultantes da combinação entre o indicador de avaliação da escola e a taxa de furtos e roubos no entorno da escola (Figura 3).

Figura 3 – Probabilidade predita de reportagem de violências contra o patrimônio pessoal, segundo a avaliação geral da escola e taxa de criminalidade contra o patrimônio no entorno – RMBH, 2012

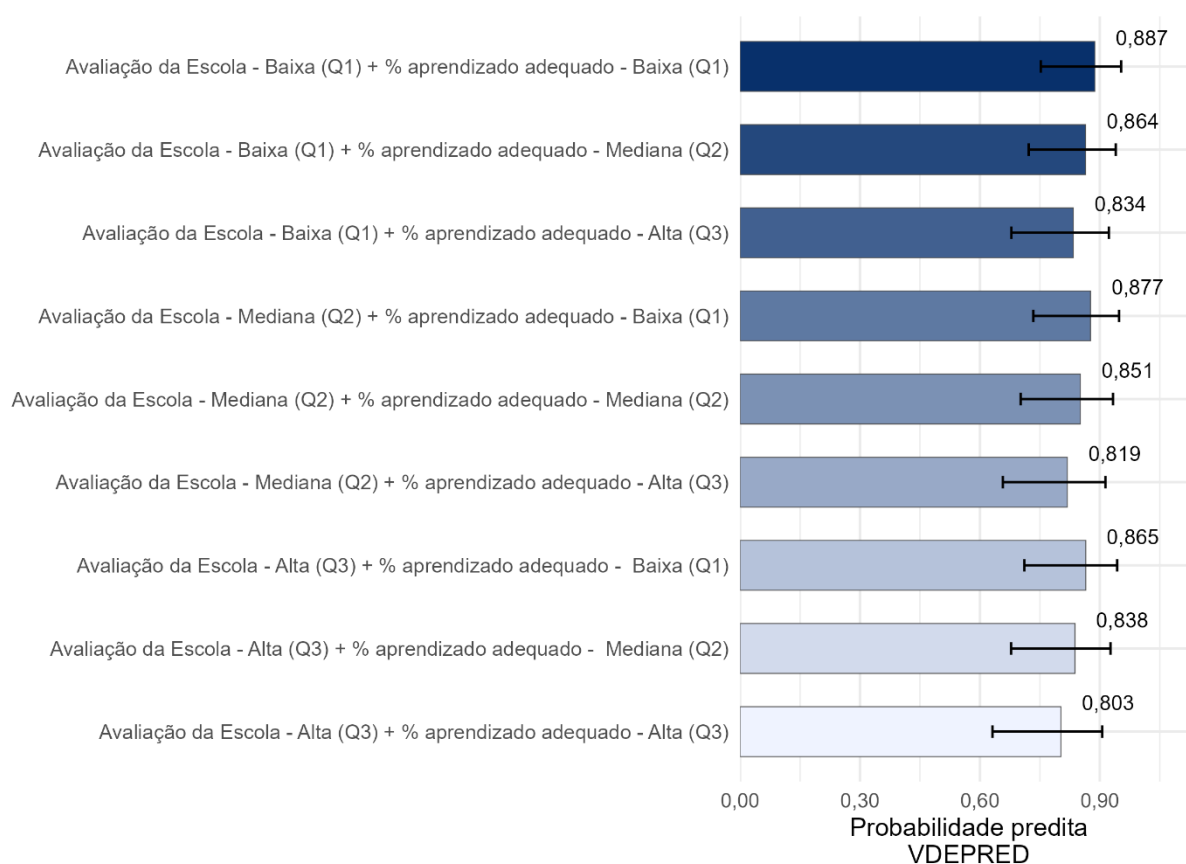


Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”

Mantendo as demais variáveis em seus valores médios e variando apenas a

avaliação geral da escola e a taxa de criminalidade do entorno, observa-se que, em uma escola bem avaliada e situada em área com baixa criminalidade, a chance de vitimização é de 32,5%. Já em área de alta criminalidade, essa chance sobe para 39,9%, mesmo com boa avaliação da escola (Figura 3). Assim, o entorno violento parece ter mais influência sobre esse tipo de ocorrência do que a percepção positiva da escola. Ou seja, um entorno com alta criminalidade contra o patrimônio, parece estar associado a furtos e roubos [VPATRI] dentro da escola.

Figura 4 – Probabilidade predita da percepção de vandalismo na escola, segundo a avaliação geral da escola e o percentual de estudantes com desempenho adequado – RMBH, 2012



Fonte: Pesquisa “Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto ‘Escola Viva, Comunidade Ativa’ nas Escolas Estaduais de Minas Gerais”

Porém, a criminalidade no entorno não apresentou associação estatística com os sinais de depredação e vandalismo. Essa dimensão da violência apresentou associação com a avaliação da escola, com o percentual de estudantes com nível adequado e com a coesão da equipe pedagógica. A surpresa ficou por conta deste último fator que apresentou correlação negativa com a variável resposta, ou seja, quanto maior a coesão da equipe menores as chances de que o estudante informasse a presença destes problemas na escola (Tabela 5).

O indicador de desempenho dos estudantes da escola pode oferecer

interessantes pontos para a reflexão. Em média, quanto maior o percentual de estudantes proficientes na sua série, reduz-se em 2,7% as chances de informar sinais de vandalismo e depredação na escola (Tabela 5). Essa relação fica explícita no Gráfico 5, em que as probabilidades médias estimadas são descritas em função dos perfis de estudantes. Apesar de semelhantes, as diferenças entre as probabilidades médias são estatisticamente significativas, testadas com nível de confiança de 95%, e informam que estudantes que fazem uma boa avaliação da sua escola e que estudam em unidades de ensino com maior proporção de proficientes foram aqueles que na pesquisa de 2012 indicaram a menor probabilidade de terem presenciado vandalismo e depredação no interior do prédio (Gráfico 5).

Embora limitado para identificar mecanismos causais, o estudo sugere uma interação forte entre condições desfavoráveis, como baixo desempenho, problemas de fluxo e violência no entorno. Todavia, ainda mais interessante é perceber que mesmo em uma pequena amostra como a dessa pesquisa, baseada em dados de 53 escolas, essa interação se estrutura também a partir dos tipos de delitos. Nem tudo que acontece na escola e recebe o rótulo de violência é igual. O desafio é aprender sobre quais as ferramentas da administração escolar mostram-se mais efetivas na predição do fenômeno das violências.

Discussão e Considerações Finais

O trabalho analisou dados de *survey* de vitimização aplicado a estudantes do Ensino Fundamental e Médio de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte no ano de 2012. Ajustaram-se modelos de regressão logística de dois níveis (aluno e escola/entorno) com vistas a estimar a chance de vitimização ou autorreportagem de atos violentos pelos 3.039 alunos considerando variáveis que caracterizam os estudantes, as escolas e sua vizinhança ou entorno.

Os resultados indicaram que parte da variação nas chances de um estudante de escola estadual da RMBH ter contato com todos os cinco tipos de violência escolar mapeados no estudo depende de características da unidade espacial chamada de escola/entorno. A proporção de variabilidade explicada por esse nível analítico é baixa, considerando um CPV que na maior parte dos casos não excede os 4,7%. A exceção é a categoria vandalismo/depredação (24,71%), que é o tipo de violência mais explicado por fatores contextuais. No outro extremo, está a agressão verbal de professor contra aluno, que tem mais relação com fatores individuais, dado que apenas 3,38% da variância explicada se deve ao entorno.

Sobre variáveis individuais, estudantes do sexo masculino relatam consistentemente mais chances de violência (exceto vandalismo). Alunos mais velhos relatam menos furtos/roubos e menos agressões verbais de professores. Estudantes do Ensino Fundamental têm mais chances de reportar quase todos os tipos de violência do que os do Ensino Médio (exceto depredação, mais comum no Médio). A avaliação que o aluno faz da escola [AVALESC] é a variável mais consistente: quanto

melhor a percepção do estudante sobre professores, direção e colegas, menor a chance de relatar qualquer tipo de violência.

Observando as variáveis escolares e de entorno, contrariando parcialmente a literatura revista, a criminalidade e o nível socioeconômico da escola (NSE) não se associaram à maioria dos tipos de violência percebida dentro da escola. A violência interpessoal, como as agressões físicas, mostrou associação mais intensa com variáveis escolares, como a percepção que os estudantes têm de seus colegas, professores e da gestão e a coesão da equipe pedagógica.

Apesar das frágeis associações entre criminalidade e violência na escola, entende-se que ainda existem algumas contribuições do debate sobre efeitos de vizinhança para a compreensão de processos escolares. Neste exercício, a associação entre delitos patrimoniais dentro e fora da escola e a interação deles com questões socioeconômicas contextuais reforça a ideia de que alguns problemas da vizinhança interagem com certas experiências e processos escolares. Isso é coerente com o que propõem Sharkey e Faber (2014) e Marques (2012), ao argumentarem que o "efeito de vizinhança" precisa ser "desempacotado". Em outras palavras, não é a vizinhança em si que produz violência escolar, mas mecanismos, eventos e grupos específicos. Mais uma vez, é preciso avançar no sentido de compreender quais crimes importam para quais tipos de violência escolar.

Essa afirmação nos leva a uma outra implicação teórico-analítica do trabalho. A pesquisa sobre violência em escolas, de fato, depende de estratégias de coleta e análise de dados que sejam sensíveis à multiplicidade de eventos que afetam a convivência na escola e o processo de ensino-aprendizagem (ABRAMOVAY, 2002; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2001). Cada tipo de violência escolar responde a articulações diferentes entre fatores individuais, escolares e do entorno da escola.

Na comparação entre fatores externos e internos, as dinâmicas intraescolares também pesam mais quando o assunto são as percepções sobre a violência entre alunos e professores. Esse tipo de violência escolar foi mais reportado em escolas com maior taxa de distorção idade-série, mostrando como a baixa qualidade das relações interpessoais está ligada a um pior rendimento dos estudantes. E, por outro lado, como as violências institucionais, a que em geral estão mais expostos os estudantes com maiores desafios de aprendizagem, podem se desdobrar em mais violência interpessoal, mesmo entre os profissionais e os estudantes (TAVARES DOS SANTOS, 2001; ZALUAR; LEAL, 2001).

Esses achados dialogam com a literatura que aponta o clima escolar como um fenômeno dinâmico de grupo, refletindo as percepções, experiências e interações de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, gestores, funcionários, alunos e suas famílias (COHEN; MICHELLI, 2009). Além disso, outros fatores mais difíceis de serem abrangidos, como negligência e autoritarismo parental, exposição a discursos de ódio e a modelos violentos nas redes e na mídia, também devem ser considerados na atualidade (GOMES et al., 2023). No caso específico das redes sociais, é importante considerar a possibilidade de acesso irrestrito a conteúdos

de qualquer parte do mundo, o que altera significativamente a dinâmica da socialização e abre espaços para novas análises acerca do ambiente escolar e da violência entre estudantes. Assim, a escola surge como importante dispositivo mitigador dos efeitos da criminalidade ou da privação econômica nas proximidades dos estabelecimentos de ensino. Isso condiz com argumentos como o de Bastos (2016) e Candian e Rezende (2014) sobre clima escolar como fator protetivo, que se amparam no referencial teórico do efeito-escola (BROOKE; SOARES, 2008; MALOUTAS, 2011).

Do ponto de vista metodológico, é também um desafio a elaboração de novas estratégias de coleta e análise de dados localizadas espacialmente que permitam o seguro cruzamento dessas informações. Modelos transversais como o do *survey* promovido pelo CRISP/UFG em 2012 são insuficientes para avaliar quem vem primeiro, a insatisfação com a escola ou a violência dentro da escola, como exemplo. Esse tipo de análise demanda estudos diferentes, mais localizados espacialmente, longitudinais e/ou experimentais. Também seria um ganho o trabalho com pesquisas de vitimização em escolas, com representatividade de pequenas unidades de área, realizada em escolas de todas as dependências administrativas (estadual, municipal e privadas).

Finalmente, assumindo a dimensão pedagógica que também motiva o trabalho, o texto e o exercício empírico dialogam diretamente com a hipótese teórico-prática de que a escola pode fazer diferença, mesmo em contextos desafiadores como aqueles de pobreza e criminalidade. Portanto, parte da angústia presente no trabalho de educadores para se relacionar com a violência no contexto escolar pode ser enfrentada com recursos produzidos especificamente para as escolas, com o apoio e as orientações dos órgãos gestores centrais.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002. Disponível em: <http://www.url.completa>. Acesso em: 3 jan. 2000. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* Os caminhos da pesquisa em Violência nas Escolas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 292–315, 2019. DOI: 10.31060/rbsp.2018.v12.n2.1084. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1084>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antonio. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 33-56, abr. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972015000100033&lng=pt&nrm=iso. acessos em 01 jun. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492630>

ALVES, Luciana et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/292/289>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ALVES, Fátima; FRANCO JUNIOR, Creso; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (org.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro : Letra Capital , 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga et al. **Desigualdades de aprendizagem entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)**. Brasília: Escritório da UNESCO em Brasília, 2017. 118 p. (Série debates ED: educação). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260630>. Acesso em: 1 ago. 2023.

ARAUJO, Julia Rocha. **Ambiente urbano e o desempenho escolar: Ensaios sobre a influência da vizinhança sobre o desempenho escolar na Cidade do Recife**. 2017. 127 f. - Universidade Federal de Pernambuco, [s. l.], 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26808/1/TESE Júlia Rocha Araujo.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26808/1/TESE%20J%20Rocha%20Araujo.pdf). Acesso em: 01 jun.

BARBOSA, Rogério Jerônimo; OLIVEIRA, Valéria Cristina; FILHO, Michel Misse; CALZAVARA, MATOS, Luana Maria de; GUIMARÃES, Ana Julia Aguiar Oliveira; QUEIROZ, Carolina de Medeiros; COUTO, Maria Isabel MacDowell; FIORAVANTI, Andressa. Educação sob cerco: impactos do controle territorial do tráfico e da milícia sobre o desempenho escolar. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 115, 2025.

BASTOS, Luiza Meira. **Violência, clima e expectativas escolares: evidências das escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte**. 2016. - UFMG, [s. l.], 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A96LSE>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escola: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CANDIAN, Juliana Frizzoni. Violência escolar e desempenho: as evidências do SAEB 2003. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 4, p. 275–295, 2009.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. O contexto normativo do

clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32235>. Acesso em: 1 jun. 2023.

CARDIA, Nancy; MELO, Telma Falcão. **Conflito e insegurança escolar na zona sul de São Paulo**. São Paulo: [s. n.], 2003.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: [s. n.], 2019.

CERQUEIRA, Daniel. Trajetórias Individuais, Criminalidade e o Papel da Educação **Boletim de Análise Político-Institucional**, [S. l.], n. 9 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7105> . Acesso em: 01 jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, [s. l.], n. 8, p. 432–443, 2002.

COLEMAN, Beverly Eugene. **School Violence and Student Achievement in Reading and Mathematics among Eighth Graders**. 1998. 150 f. - University of Illinois, [s. l.], 1998.

COHEN, Jonathan.; MCCABE, Elizabeth. M.; MICHELLI, Nicholas. M; PICKERAL, Terry. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. **Teachers College Record**, v. 111, n.1, p. 180–213, 2009.

CORRÊA, Deborah Maciel. **Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**. 2007. 166 f. - Universidade Federal de Minas Gerais, [s. l.], 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-854K3V>. Acesso em 1 jun. 2023.

COSTA, Marcio da; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Padrões de Segregação Escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 35, n. 129, p. 1183–1203, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01183.pdf>. Acesso em 1 jun. 2023.

CRISP - CENTRO DE ESTUDOS DE CRIMINALIDADE E SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência nas escolas de Belo Horizonte e da Região Metropolitana**. [S. l.: s. n.], 2002.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil** *Educação Social*. [S. l.: s. n.], 2007.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 163–193, 2001.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492630>

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 146, p. 640–666, 2012.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; TIMELENS. **Aspectos da violência nas escolas analisados a partir do mundo digital**. São Paulo: Timelens, 2025.

GOMES, Loyane Ellen Silva; FREIRES, Kevin Cristian Paulino; VASCONCELOS, Anailda Fontenele; LEITE, Jordôa Moreira; SILVA, Juliana Guimarães e; ROCHA, André Sousa; CARVALHO, Socorro Taynara Araújo; PINTO, Joice Regina Leite; SOUZA, Magda Beatriz Alves de; MAIA, Lucas Emanuel de Oliveira. Os efeitos da violência escolar na saúde mental infanto-juvenil. **Contribuciones a las ciencias Sociales**, v. 16, n. 10, 23908–33, 2023.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; CARVALHO, Julia Tavares de. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 45, n. 158, p. 916–942, 2015.

LOMBARDI FILHO, Stélio Coêlho; HERMETO, Ana Maria. O impacto da violência nas escolas sobre a proficiência estudantil: uma análise para as capitais nordestinas. **Rev. Econ. NE**, [s. l.], v. 48, n. 3, p. 95–112, 2017.

MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 288–291.

MARQUES, Eduardo Cesar. Trocas Sociais, apoios e mecanismos relacionais. In: MARQUES, Eduardo Cesar (org.). **Redes Sociais no Brasil: sociabilidade, organizações civis e políticas públicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 81–110.

MONTEIRO, Joana; ROCHA, Rudi. Drug Battles and School Achievement: Evidence from Rio de Janeiro's Favelas. **The Review of Economics and Statistics**, v. 99, n. 2, p. 213–228, 2017. OECD. **TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning**. [S. l.]: OECD, 2014. (TALIS).

OLIVEIRA, Lucas Caetano Pereira. **Escolas e violência: a violência vem de fora?** 2016. 54 f. - Universidade Federal de Minas Gerais, [s. l.], 2016.

OLIVEIRA, Valéria Cristina; XAVIER, Flavia Pereira; ALMEIDA, Diego; PETRUS, Joyce; CRUZ, Tatiana Maria. Muita teoria e pouca prática: revisão das intervenções para o clima escolar. **Educação & Sociedade**, v. 46, 2025.

RAUDENBUSH, Stephen W.; BRYK, Anthony S. **Hierarchical linear models: applications and data analysis methods**. [S. l.]: Sage Publications, 2002. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en-us/sam/hierarchical-linear-models/book9230>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492630>

RIBEIRO, Fernanda de Moraes. Escola e Favela: uma comparação entre os anos de 1950 e os anos 2000. *In*: BURGOS, Marcelo Baumann; PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

RIBEIRO, Eduardo. Impactos educacionais das Unidades de Polícia Pacificadora: explorando efeitos sobre fluxos docentes. **Revista Intratextos**, [s. l.], v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/8561>. Acesso em: 1 jul. 2018.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. **A Cidade contra a Escola? segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da américa latina**. Montevideu: Letra Capital, 2008.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 339–355, 2010.

SAMPSON, Robert J. **Great American City: Chicago and the Enduring Neighborhood Effect**. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

SANTOS, Jobson Maurilio Alves dos *et al.* Influência da violência dentro e fora da escola na proficiência escolar dos alunos da cidade do Recife. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 210–229, 2019.

SHARKEY, Patrick; FABER, Jacob W. **Where, when, why, and for whom do residential contexts matter? Moving away from the dichotomous understanding of neighborhood effects**. [S. l.]: Annual Reviews Inc., 2014.

SOARES, José Francisco. Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP. **São Paulo em Perspectiva**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 29–41, 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

SPOSITO PONTES, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 87–103, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29827107.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 105–122, 2001.

TEIXEIRA, Evandro Camargos; KASSOUF, Ana Lúcia. **A Relação entre Violência nas Escolas e Desempenho Escolar no Estado de São Paulo em 2007: uma Análise Multinível**. [S. l.: s. n.], 2011.

VINHA, Telma *et al.*, **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. São Paulo: D3E, 2023.

WASELFISZ, Jacobo. **Mapa da Violência III: os jovens do Brasil**. Brasília: [s. n.],

2002.

WILSON, William J. **The truly disadvantaged : the inner city, the underclass, and public policy**. [S. l.]: University of Chicago Press, 1987.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 16, n. 45, p. 145–164, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/LcB3j3vkRWGw9YtcbFxrTwC/>. Acesso em: 20 jun. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

ⁱ O clima escolar é um conceito que se torna comum nas pesquisas em educação, apesar das dificuldades de um consenso sobre seu significado. De maneira geral, diz respeito às características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola em definição que tomamos de Candian e Rezende (2014).

ⁱⁱ Neste estudo, foram eliminados dois casos por falta de informação válida sobre a escola de origem. Outros 140 estudantes da Educação de Jovens e Adultos também foram excluídos, visando maior homogeneidade etária da amostra. Pelo mesmo motivo, foram excluídos aqueles casos de estudantes com idade igual ou superior a 25 anos completos, resultando em um N total de 2.993 casos.

ⁱⁱⁱ A categoria negra reúne os estudantes que se classificaram como “negros” ou “pardos” em pergunta fechada do instrumento de consulta. A categoria racial “brancos” é utilizada como grupo de referência, dado que “amarelos” e “indígenas” compõem neste exercício da variável [OUTRAS].

^{iv} As taxas de criminalidade foram construídas a partir do cálculo da razão entre o total de crimes e a população residente multiplicada por um fator de ponderação (10.000).

^v O incremento percentual é calculado a partir da transformação da razão de chance por meio da seguinte operação: (razão de chance – 1) * 100.

^{vi} As demais variáveis explicativas foram mantidas fixas, considerando os seguintes valores (definidos por serem próximos à media, no caso das variáveis quantitativas) e para estudantes do sexo masculino [MASC=1], negro [NEGRO=1], estudante do ensino fundamental (FUND=1), no diurno [DIURNO=1], em uma escola localizada em área de favela [FAVELA=1] da capital mineira [BH=1]. O efeito aleatório do nível das escolas foi mantido em 0.