

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ÁGATA BORGES KALIL**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:**

**Um estudo de avaliação de impacto das ações parceiras da Comissão Interna de  
Prevenção a Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE-RS**

**PORTO ALEGRE**

**2023**

ÁGATA BORGES KALIL

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:**

**Um estudo de avaliação de impacto das ações parceiras da Comissão Interna de  
Prevenção a Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE-RS**

Dissertação apresentada como requisito  
para obtenção de título de Mestre no  
Programa de Pós-Graduação em Políticas  
Públicas da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul – UFRGS

Orientadora: Profa. Dra. Marília Patta  
Ramos

Porto Alegre

2023

#### CIP - Catalogação na Publicação

Kalil , Ágata Borges  
VIOLÊNCIA ESCOLAR: Um estudo de avaliação de  
impacto das ações parceiras da Comissão Interna de  
Prevenção a Acidentes e Violência Escolar - CIPAVE-RS  
/ Ágata Borges Kalil . -- 2023.  
172 f.  
Orientadora: Marília Patta Ramos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Políticas  
Públicas, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. violência escolar. 2. CIPAVE. 3. avaliação de  
impacto. I. Patta Ramos, Marília, orient. II. Título.

ÁGATA BORGES KALIL

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:**

**Um estudo de avaliação de impacto das ações parceiras da Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE-RS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Defendida e aprovada em: Porto Alegre, 28 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Marília Patta Ramos – Orientadora

---

Profa. Dra. Letícia Schabbach - UFRGS

---

Prof. Dr. Marcos Rolim – Instituto Cidade Segura

---

Dr. Lucas Cunha – CEGOV

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à minha rede de afeto e apoio, por ter possibilitado que eu permanecesse de pé e com alguma saúde mental durante este percurso: ao Jorge e à Tati, meus pais, maiores referências e incentivadores do estudo e do questionamento. À Alissa, à Agnes e à Yannis, por me compreenderem como ninguém e por acreditarem na minha capacidade quando eu duvidei.

Ao Cris, por todo amor, paciência e incentivo neste processo. Além de ser a pessoa mais prestativa e compreensiva que eu conheço, é minha fonte de força e amparo.

À Ísis e à Stephani, verdadeiros presentes que a pós-graduação me deu. Obrigada por tornarem este processo menos solitário, pela escuta atenta, pelas leituras generosas, pelas trocas e pela identificação ímpar.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por proporcionar o ensino público, gratuito e de qualidade.

À minha orientadora, Marília Ramos, referência nos estudos de avaliação de impacto, pelos aprendizados significativos ao longo do mestrado, não apenas nesta dissertação. A ela, meu carinho e minha gratidão por me aceitar como orientanda; pela didática exemplar, que me fez optar por um estudo quantitativo; pela celeridade e paciência em atender às minhas diversas dúvidas e ter me ajudado a concluir este desafio.

Agradeço, também, aos membros da banca examinadora, Professor Alex Teixeira, Professora Letícia Schabbach e Professor Marcos Rolim, grandes referências nos estudos sobre violência no Brasil, pela leitura atenta desta dissertação. Aos dois primeiros, pelas grandes contribuições e pelo acompanhamento da pesquisa, desde o projeto de qualificação. Ao Professor Marcos Rolim, meu agradecimento pela presença, por me dar apoio e incentivo para ingressar neste Programa de Pós-Graduação e por despertar meu interesse nos estudos sobre violência escolar.

À minha chefe, Gabriela Lorenzet, pelas lições e aprendizados, apoio e incentivo, sem os quais a finalização desta dissertação não seria possível. Aos meus amigos e colegas, Carol e Washington, pelas palavras de incentivo e confiança, pelos desejos sinceros de sucesso e, ainda, por tornarem este processo mais leve e feliz.

À CIPAVE, na pessoa de sua coordenadora, Maria Luiza Giaccobo, pelo incentivo à pesquisa, incansável, pela dedicação e disponibilidade de disponibilizar os registros do período estudado, pela troca de experiências e pelo fornecimento de amplo material, sem

o qual a realização desta pesquisa não seria possível. Aos parceiros da CIPAVE, pela disponibilidade de troca de informação e pelo atendimento às dúvidas que surgiram durante a pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para o êxito deste trabalho, auxiliando, incentivando e torcendo para que tudo ocorresse conforme o esperado.

## RESUMO

A violência é considerada grave problema social e de saúde pública. Na escola, esse problema é acentuado, fazendo-se necessária a utilização de estratégias que auxiliem em sua redução e prevenção. Como alternativa, o estado do Rio Grande do Sul considerou prioritária a implantação, a formação e a atuação da Comissão de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE), estabelecendo redes de apoio regionalizadas e atuantes na resolução de conflitos e planejando novas ações de combate à violência e aos acidentes nas escolas, também atuando por meio de parceiros públicos e privados. Nesse contexto, tão importante quanto a execução de ações que objetivem o combate à violência nas escolas é a mensuração de seus impactos. Sendo assim, esta dissertação teve como principal objetivo avaliar o impacto da atuação das parcerias da CIPAVE na redução da violência escolar, a partir de uma avaliação quase-experimental das escolas que receberam ações. Evidenciou-se que, na maioria dos testes, a diferença na redução das taxas de violência foi maior nestas escolas em comparação às que não receberam ações, o que responde à questão de pesquisa: a CIPAVE, por meio de suas parcerias, impacta significativamente na redução dos casos de violências nas escolas por ela atendidas, tanto de modo geral como em tipos de violência específicos.

Palavras-chave: violência escolar; CIPAVE; avaliação de impacto.

## **ABSTRACT**

The violence is considered a serious social and public health problem. At the school, this issue is accentuated demanding the use of strategies that support on its decrease and prevention. As alternative, the state of Rio Grande do Sul instituted as priority the deployment, development and action from the Commission of Prevention to Accidents and School Violence (CIPAVE), establishing regionalized support networks and active in conflict resolution, planning new actions to fight against the violence and accidents at the schools, also acting through public and private associates. As important as the execution of actions that aim the combat to prevention of violence at the school environment is the measurement of its impacts. Therefore, this thesis aimed to evaluate the impact of the actions from the CIPAVE partnership on the reduction of school violence, based on a quasi-experimental evaluation in the schools that actions was applied. It has been demonstrated in the most tests that the difference on the reduction of the violence rates was bigger in comparison which those did not have application, it answers the research question: the CIPAVE through its associates, impact significantly on the decrease of the violence cases at the schools by them assisted, both overall as in specific kinds of violence.

**Keywords:** school violence; CIPAVE; impact assessment.



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>2 VIOLÊNCIA ESCOLAR.....</b>   | <b>16</b> |
| 2.1 Violência escolar no Brasil.....  | 17        |
| 2.2 Principais estratégias de prevenção e enfrentamento da violência escolar..  | 26        |
| <b>3 OS ARRANJOS INSTITUCIONAIS E A CIPAVE.....</b>   | <b>30</b> |
| 3.1 Arranjos Institucionais.....  | 30        |
| 3.2 A CIPAVE.....   | 31        |
| <b>4 METODOLOGIA DO ESTUDO .....</b>  | <b>36</b> |
| 4.1 Avaliação de Impacto.....   | 36        |
| 4.2 Amostra, base de dados e variáveis do estudo.....   | 38        |
| 4.3 Estratégia analítica.....   | 40        |
| 4.4 Perfil das Escolas Alvos da CIPAVE.....   | 42        |
| 4.5 Recorte temporal.....   | 59        |
| <b>5 A ATUAÇÃO DAS AÇÕES PARCEIRAS DA CIPAVE NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO PERÍODO DE 2016 A 2019.....</b>   | <b>60</b> |
| 5.1 Ações preventivas realizadas pela Brigada Militar.....  | 60        |
| 5.2 Ações preventivas realizadas pela Polícia Civil.....  | 63        |
| 5.3 Ações preventivas realizadas por ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro.....              | 65        |
| 5.4 Ações preventivas realizadas pelo MP/Judiciário ou por entidades representativas no Estado, como PGE, OAB e Defensoria Pública.....                   | 67        |
| 5.5 Ações preventivas realizadas pelo Conselho Tutelar.....   | 68        |
| 5.6 Ações preventivas realizadas por agentes de saúde estadual ou municipal, médicos, dentistas, psicólogos ou outros profissionais da área da saúde..... | 70        |
| 5.7 Análises de Impacto.....  | 72        |
| 5.7.1 Comparativo entre as escolas que receberam alguma ação dos Parceiros CIPAVE e as que não receberam nenhuma.....                                     | 72        |
| 5.7.2 Comparativo entre taxas de violência física entre os alunos e ações específicas.....  | 74        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.7.3 Comparativo entre taxas de agressão física de alunos contra professores e ações específicas..... | 77         |
| 5.7.4 Comparativo entre taxas de assaltos nas escolas e ações específicas.....                         | 80         |
| 5.7.5 Comparativo entre taxas de automutilação e ações específicas.....                                | 82         |
| 5.7.6 Comparativo entre taxas de porte de armas de fogo e de armas brancas e ações específicas.....    | 85         |
| 5.7.7 Comparativo entre taxas de indisciplina e ações específicas.....                                 | 86         |
| 5.7.8 Comparativo entre taxas de <i>bullying</i> e ações específicas.....                              | 91         |
| 5.7.9 Comparativo entre taxas de agressão verbal de alunos contra professores.....                     | 97         |
| 5.7.10 Comparativo entre taxas de racismo e ações específicas.....                                     | 102        |
| 5.7.11 Comparativo entre homofobia, intolerância religiosa e ações específicas.....                    | 106        |
| 5.7.12 Comparativo entre taxas de vandalismo e ações específicas.....                                  | 108        |
| 5.7.13 Comparativo entre taxas de arrombamentos nas escolas e ações específicas.....                   | 113        |
| 5.7.14 Discussão dos principais resultados.....  | 114        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>117</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>120</b> |
| <b>ANEXO – QUESTIONÁRIO TIPOS DE OCORRÊNCIA CIPAVE.....</b>  | <b>135</b> |
| <b>APÊNDICE.....</b>   | <b>136</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A cada ano, mais de um bilhão de crianças experienciam violência física, sexual, psicológica. Ser vítima de violência na infância e/ou adolescência causa diversos efeitos negativos à educação, à saúde e ao bem-estar e leva a maiores chances de fracasso escolar, atraso cognitivo, problemas emocionais e desenvolvimento de uma série de dificuldades ao longo da vida (WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO, 2008). Por esses motivos, a violência é considerada um grave problema social e de saúde pública.

Na escola, esse problema está acentuado, fazendo-se necessária a utilização de estratégias que auxiliem em sua redução e prevenção. É, inclusive, no ambiente escolar que, muitas vezes, as violências sofridas pela criança ou pelo adolescente são percebidas pela primeira vez. A instituição também tem papel fundamental no empoderamento de meninas e meninos, tornando-os conscientes de seus direitos e levando-os a reconhecer situações de violência às quais são submetidos. Portanto, é fundamental um acolhimento protetivo, por parte da escola e da comunidade, incluindo dinâmicas de fortalecimento psicossocial, tanto dos estudantes quanto do corpo pedagógico, bem como estratégias para a identificação e o encaminhamento de situações de violências (UNICEF, 2022). O fenômeno exige uma abordagem intersetorial entre as áreas de saúde, proteção, educação, nutrição e saneamento.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2002), o conceito de violência relaciona-se ao “Uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. Em relação às tipologias, a OMS (2002) identifica: a) violência autoprovocada, que se refere a tentativas de suicídio, autoflagelação, autopunição e automutilação; b) violência interpessoal, que se subdivide em violência intrafamiliar e comunitária (extrafamiliar).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A violência intrafamiliar exige laços consanguíneos ou vínculos afetivos entre vítima e provável autor da agressão. A violência extrafamiliar ocorre entre indivíduos sem relação pessoal, conhecidos ou não. Inclui a violência juvenil, atos aleatórios de violência, violência institucional. Por sua vez, a violência coletiva é subdividida em social, econômica e política e caracteriza-se pela dominação de grupos e do Estado, como ataques terroristas, guerras e toda forma de manutenção das desigualdades sociais (OMS, 2002).

Fatores como a situação de vulnerabilidade de jovens, expostos a violência doméstica, discriminação, drogas na escola, somada ao crescente índice de violência praticada pelo próprio Estado, são alguns desencadeadores desse fenômeno (ABRAMOVAY, 2002). Aspecto importante a ser observado quando se fala em adolescentes em idade escolar é que, no mundo, a população entre 15 e 29 anos é a que mais apresenta risco de ser vítima de homicídio. No Brasil, a violência é a maior causa de morte de jovens. Em 2019, por exemplo, 51,3% dos homicídios no país vitimaram jovens de 15 a 29 anos (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA), 2021).

Para Debarbieux (2001), a violência no cotidiano da escola relaciona-se a três dimensões sócio-organizacionais distintas: a degradação do ambiente escolar; a violência que se origina de fora para dentro das escolas; e um componente interno, específico de cada estabelecimento. Por esse motivo, é possível observar escolas seguras em áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa. A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) apontou que 28% das instituições de ensino que ofertam os anos finais do ensino fundamental identificam, semanal ou diariamente, situações de intimidação ou *bullying* entre os estudantes.<sup>2</sup>

Quando se fala nas consequências da violência escolar, além da já mencionada possível associação a atividades criminosas no futuro, diversos estudos associam o fenômeno ao baixo desempenho escolar, à dificuldade de aprendizado, ao fracasso no ensino médio e ao baixo engajamento escolar (FRANCESCHINI *et al.*, 2017; VALLE *et al.*, 2015; SILVA *et al.*, 2019).

Em resposta à violência nas escolas, a Comissão Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE) constitui-se como um programa do Estado do Rio Grande do Sul<sup>3</sup>, instituído e regulamentado pela Lei Estadual n. 14.030, de 27 de junho de 2012. Desde 2015, a Secretaria Estadual de Educação incluiu como prioritárias a atuação, a formação e a implantação da CIPAVE, passando a ser incentivada a adesão das comissões nas escolas do Estado, estabelecendo redes de apoio regionalizada e atuante na resolução de conflitos e, também, planejando novas ações de combate à

---

<sup>2</sup>Informação disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/bullying-e-violencia-desafios-nas-escolas-brasileiras>.

<sup>3</sup> Programa baseado em iniciativa do município de Caxias do Sul, regulado pela Lei Municipal n. 6025, de 2003.

violência e acidentes nas escolas, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Seus objetivos são: identificar situações de violência e de acidentes bem como suas causas; definir a frequência e a gravidade com que ocorrem; averiguar a circunstância em que ocorrem as situações; planejar e recomendar formas de prevenção; formar parcerias com entidades públicas e privadas para auxiliar no trabalho preventivo; estimular a fiscalização por parte da própria comunidade escolar, fazendo com que esta zele pelo ambiente educacional; realizar estudos, coletar dados e mapear os casos ocorridos que envolvam violência e acidentes, para que sejam apresentados à comunidade e às autoridades, a fim de que essas parcerias auxiliem no trabalho de combate e prevenção dos acidentes e da violência na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Para concretizar o objetivo de execução de trabalhos preventivos e de redução de violências nas escolas, a CIPAVE realiza parcerias com atores públicos e privados. O Quadro 1 descreve o tipo de parceria e os principais programas envolvidos na sua execução.

Quadro 1: Ações e principais características dos parceiros CIPAVE

| AÇÕES   | PRINCIPAIS PARCERIAS   | OBJETIVOS   | METODOLOGIA  | ORGANIZAÇÃO E ANO DE IMPLEMENTAÇÃO  |
|---|--|---|--|---|
| Ações preventivas realizadas pela Brigada Militar | Programa Educacional de Resistência as Drogas e Violência (PROERD) | Desenvolver uma ação conjunta entre o Policial Militar devidamente capacitado (policial instrutor PROERD), professores, especialistas, estudantes, pais e comunidade, para prevenir e reduzir o uso de drogas e a violência na comunidade escolar gaúcha. | O Currículo PROERD “Caindo na REAL” foi projetado com base na Teoria de Aprendizagem Socioemocional para ensinar aos jovens como controlar seus impulsos e pensar nos riscos e nas consequências, o que resultará em escolhas mais responsáveis. | Desenvolvido pela Polícia Militar e implementado no Rio Grande do Sul desde 2009. |
| Ações preventivas realizadas pela Polícia Civil   | PAPO DE RESPONSABILIDADE   | Reduzir o uso de drogas e atuar em sua prevenção, combater a violência e o bullying nas escolas   | Os policiais, por meio de atividades, visitas e palestras, promovem interação e aproximação da Polícia Civil com a sociedade, essencialmente destacando a importância das escolhas de vida dos jovens.   | Programa desenvolvido pela Polícia Civil/RS, atuando desde 2016.                  |

|   |                                     |  |   |  |
|---|-------------------------------------|--|---|--|
|   | PROGRAMA MEDIAR                     | Capacitar alunos a mediar conflitos escolares  | Formação de Alunos Mediadores de Conflitos. O aluno, líder de turma (escolhido pelos colegas), habilitado a ser o mediador de conflitos na escola, receberá uma camiseta que o identificará com o mediador e o tornará referência entre seus colegas na mediação dos conflitos escolares. | Programa desenvolvido pela Polícia Civil/RS, atuando desde 2018.   |
|   | PROGRAMA GALERA DO BEM              | Prevenção e combate à violência e à evasão escolares, formação de liderança escolar e integração de docentes e discentes.            | Formação de mediadores escolares, aproximação entre a polícia e a comunidade, cultura de paz.   | Programa desenvolvido pela Polícia Civil/RS, atuando desde 2018.   |
| Ações preventivas realizadas pelo MP/Judiciário ou entidades representativas no Estado como PGE, OAB, Defensoria Pública            | ESCOLA+PAZ                          | Buscar a prevenção e a resolução de conflitos nas comunidades escolares dos territórios atendidos pelo POD, com alicerce no diálogo. | Capacitação do corpo pedagógico para atuar com a Justiça Restaurativa nas escolas.  | Desenvolvido pela AJURIS, em parceria com o Governo do Estado do RS, capacitando profissionais desde 2018. |
| Ações preventivas realizadas por ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro | CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV) | Prevenir e reduzir os índices de suicídio e apresentar apoio emocional aos estudantes.   | Palestras de prevenção do suicídio e de apoio emocional, atendendo voluntária e gratuitamente a todas as pessoas que queiram e precisem conversar.  | É uma organização filantrópica e sem fins lucrativos, criada pelo Ministério da Saúde, atuando desde 1964. |
|   | TRIBOS                              | Mobilizar crianças e adolescentes, incentivando a prática de ações sociais.  | Ações direcionadas a professores, alunos e voluntários, com temáticas voltadas à educação para a paz, ao meio ambiente, à cultura e à gestão de projetos.   | Desenvolvido pela ONG Parceiros Voluntários, atuando desde 2004.   |
| Ações preventivas realizadas pelo Conselho Tutelar  | Trabalho em Rede Com a Escola       | Fiscalizar o bom funcionamento da rede de proteção municipal da criança e do adolescente   | Mediação entre a família ou responsável, escola, assistência social, Ministério Público e demais órgãos necessários para a solução do problema  | Tem previsão de atuação desde 1990   |

|  |                                      |   |                        |                      |
|--|--------------------------------------|---|------------------------|----------------------|
| Ações preventivas realizadas por agentes de saúde estadual ou municipal, médicos, dentistas, psicólogos ou outros profissionais da área da saúde | Programa de Pacificação Restaurativa | Prover a cultura de paz, saúde e bem-estar na rede de proteção à criança e ao adolescente no município de Caxias do Sul | Círculos Restaurativos | Implementada em 2017 |
|--|--------------------------------------|---|------------------------|----------------------|

Fonte: Elaboração nossa, com base nas informações do site CIPAVE+

Tão importante quanto a execução de ações que objetivem a prevenção e o combate à violência nas escolas é a realização da avaliação dos objetivos dessas ações. No Brasil, contudo, são poucos os estudos que versam sobre isso. Silva *et al.* (2019), em estudo de revisão de literatura sobre violência escolar, entre o período de 2015-2019, identificaram a carência de estudos de avaliação de estratégias de prevenção e redução destes fenômenos. No mesmo sentido, Gonçalves *et al.* (2019), em revisão sistemática que analisou programas de prevenção ao *bullying* escolar, relataram a escassez de avaliação de intervenções no Brasil.

Sendo assim, objetivamos avaliar o impacto da atuação da CIPAVE por meio de suas parcerias na redução da violência escolar, executada no período de janeiro de 2016 a dezembro de 2019, a partir de uma avaliação quase-experimental das escolas assistidas pela atuação das ações em comparação com escolas similares, que, contudo, não foram alvo da CIPAVE. De maneira específica, comparamos em que medida ter ou não ter atuação das ações contribui para reduzir os indicadores de violência escolar; identificamos os tipos de ações que apresentaram maior redução dos indicadores de violência; e analisamos as estruturas institucionais que sustentam essa política pública.

Para tanto, esta dissertação se divide em 4 capítulos, além desta introdução, que compõe o capítulo 1 deste estudo. No capítulo 2, realizamos uma revisão de literatura sobre violência escolar, definindo os conceitos utilizados em nossas análises. Também dialogamos sobre estratégias de prevenção à violência escolar adotadas no Brasil e no Mundo.

No capítulo 3, objetivamos compreender a estrutura da CIPAVE e sua relação com suas diversas parcerias, a partir da literatura de políticas públicas, em especial do modelo de arranjos institucionais. Já no capítulo 4, detalhamos a metodologia utilizada e o percurso metodológico realizado nesta pesquisa, assim como suas limitações. Nesse

capítulo, também descrevemos o perfil das escolas alvo da CIPAVE, a partir de características que poderiam influenciar nossas análises.

No capítulo seguinte, descrevemos as principais parcerias da CIPAVE, suas metodologias de trabalho e mecanismos de atuação, a partir de informações obtidas em sites oficiais e revisões de literatura, além de informações fornecidas por agentes implementadores das ações. Após, apresentamos as análises de impacto e sua conexão com a literatura. Em seguida, sintetizamos os principais resultados da pesquisa e realizamos uma discussão a partir da literatura. Nas considerações finais, concluímos sobre nossas análises e apresentamos possíveis agendas de pesquisa para o futuro.



## 2 VIOLÊNCIA ESCOLAR

Apresentar um conceito de violência exige cautela, tendo em vista tratar-se de fenômeno inegavelmente dinâmico e mutável. É um conteúdo heterogêneo e difícil de delimitar, especialmente no ambiente escolar, local em que devem ser consideradas as relações de poder de quem fala (professores, diretores, alunos). Ao mesmo tempo em que uma definição muito restrita é excludente e incompleta, uma ideia excessivamente diluída também tem suas nuances. Se tudo é uma violência, o conceito da violência não caracteriza mais nada (CHARLOT, 2002).

O tênue consenso entre as diversas definições é ditado mais pelo senso comum em relação ao fenômeno do que por uma definição conceitual aceita por várias correntes teóricas. Em suma, concorda-se que a noção de coerção ou força e dano causado a um indivíduo ou a um grupo social, a violação de direitos humanos e sentidos para as vítimas, em variados graus, caracteriza violência (CASTRO; ABRAMOWAY, 2002; ARBLASTER, 1996; MICHAUD, 1989).

No âmbito internacional, os modelos construídos para a compreensão da violência contra criança e adolescente apresentam uma visão sistêmica, como nos trabalhos de Bronfenbrenner e Morris (2006). De acordo com o modelo ecológico, os ambientes familiar, social, econômico e cultural fazem parte de um todo organizado no interior do qual cada subsistema se inter-relaciona. Portanto, a dinâmica das relações familiares, condições de emprego, moradia e acesso a serviços essenciais, o uso de drogas lícitas e ilícitas e o envolvimento com o tráfico atuam na constituição e na manifestação de atos de violência. Essa visão estabeleceu que o desenvolvimento humano se dava por meio de processos de interação recíproca da pessoa com o outro e com o meio, chamados de proximais, e por meio desses processos é que a criança pode desenvolver características fundamentais para um desenvolvimento saudável. Quando esses processos não acontecem, por motivos internos ou externos, o desenvolvimento saudável fica prejudicado (BRONFENBRENNER e MORRIS, 2006).

Outro nome internacional importante para a concepção de violência é o do latino-americano Martín-Baró (2000), que propõe a análise histórica e psicossocial das manifestações de violência. Para o autor, as manifestações do fenômeno podem ser

divididas em três principais tipos: a) violência delinquencial: diz respeito ao impacto da desigualdade econômica e social sobre o desenvolvimento das pessoas, especialmente crianças. O fato de que o sistema exclui a maioria em detrimento de uma minoria está na raiz do processo de deterioração dos valores essencialmente humanos. Quando o processo de desenvolvimento humano é circunstanciado por elementos de desigualdade e subjugação, a violência constitui-se como forma de relação entre os indivíduos, enquanto passa a operar nos processos seguintes de socialização. Portanto, não se trata de uma relação de causa e efeito, mas um processo dinâmico e linear; b) violência de repressão política; c) violência de guerra.

As formas de violência b e c referem-se ao contexto de guerra civil vivenciado pelo autor, envolvendo experiências de tortura, agressão, crimes e vitimização. Trata-se de violência relacionada à luta pela conquista e/ou manutenção do poder. Ainda, ambas as expressões relacionam-se à violência delinquencial (MARTÍN-BARÓ, 2000).

Charlot (2002, p. 25) utiliza o seguinte conceito para definir violência:

Violência” é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que, se violência é o contrário de educação, é também a partir da educação que se previne violência.

## 2.1 Violência escolar no Brasil

No Brasil, é ampla a discussão que abarca uma perspectiva a partir de macrodinâmicas sociais. Mesquita Neto *et al.* (2004) reforçam a importância de uma análise do fenômeno sobre uma perspectiva institucional, abordando a violência política e a que se dá entre classes ou diversos grupos sociais. Peralva (2000), por outro lado, critica a associação entre pobreza e violência, mas reconhece a maior existência de mortes violentas nas periferias e não nos bairros ricos.

A escola é uma instituição que, além de promover aprendizagem e socialização, funciona como porta de entrada para a integração na sociedade, possibilitando às pessoas

condições para uma vida melhor. Ainda assim, não se trata de espaço democrático e igualitário – mesmo que tenha esse ideal em sua concepção. A atualidade demanda que a instituição de ensino funcione como espaço de inclusão e convivência das diversidades.

Priotto e Boneti (2009) afirmam que a violência escolar pode ser entendida como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos nesse espaço. Nele, enfatiza-se a probabilidade da violência como um processo social, envolvendo tanto relações externas quanto internas, institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre sujeitos distintos.

Para Rolim (2010), três cenários em particular importam nas pesquisas sobre violência escolar: a escola, a comunidade e a família. A partir do olhar sociológico, as práticas violentas podem ser estimuladas por certas configurações existentes na estrutura familiar, nas interações comunitárias e no ambiente escolar. Charlot (2002) alerta para o fato de que, embora escolas situadas em bairros violentos tenham maior probabilidade de ser atingidas por violências, é necessário desconfiar dos raciocínios automáticos, porque existem escolas em que há pouca violência em bairros violentos. O autor também traz à tona a questão do desemprego, que é forte fonte de tensão social. Contudo, se, em algumas ocasiões, o desemprego pode incentivar a desmotivação escolar, em outras, serve de incentivo, tendo em vista a necessidade de mais formação para a obtenção de emprego (CHARLOT, 2002).

Para a mensuração da violência na escola, é muito importante lidar com o clima escolar. Nesse sentido, para Brito e Costa (2010), os estudos referentes ao clima escolar buscam analisar padrões de interação social que, existentes na escola, podem afetar, de maneira positiva ou negativa, o trabalho coletivo e o diálogo entre os envolvidos no processo pedagógico. Segundo Costa (2010, p. 56):

O clima da escola pode ser definido como uma série de atributos característicos de determinada instituição, que induzem a escola a agir consciente ou inconscientemente de determinada maneira de acordo com seus membros e com a sociedade na qual está inserida. Tais características dependem das percepções dos indivíduos sobre a realidade da escola e da sociedade global, sendo que [...] a forma dos professores se movimentarem e atuarem está intimamente ligada aos padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre eles.

Não por acaso, as pesquisas sobre desempenho dos alunos e características escolares remetem ao clima escolar, uma vez que este possibilita um conhecimento mais

profundo da organização da escola, na medida em que revela o modo como seus membros percebem a instituição. Avaliar as interações entre os membros de uma escola e sua percepção a respeito dela ajuda a perceber até que ponto os intervenientes estão satisfeitos, participativos e motivados para a vida acadêmica (COSTA, 2010).

Para Brito e Costa (2010), contribuem para um melhor clima escolar: o reconhecimento do professor sobre a influência do ambiente institucional na conduta do aluno e na sua; o fato de a escola manter regras mais claras, o que propicia maior satisfação a atuação; a maior e melhor comunicação entre o corpo pedagógico; e mais disciplina. Gomes (2005) levanta a discussão acerca do tamanho da escola e/ou da turma, relacionando, assim como diversos autores, o bom clima escolar à personalidade do tratamento. Escolas menores ou com menos alunos seriam mais recomendadas, tendo em vista que instituições de grande porte tendem a apresentar mais casos de violência, embora a autora admita que há controvérsias sobre esse aspecto. Para Debarbieux (2001), escolas pequenas e próximas à comunidade são ambientes favoráveis à formação de alunos mais satisfeitos, participativos e responsáveis.

Entre os alunos, a violência escolar cotidiana produz impactos e percepções distintas. Diversas vezes, os estudantes expressam significados contraditórios e diferenciados sobre a própria instituição educacional, sendo que a escola pode ser vista tanto como local de aprendizagem e caminho para uma inserção no mercado de trabalho e na sociedade, como um local de exclusão social, em que são reproduzidas situações de violência e discriminação. A insatisfação com o ambiente escolar é sentida tanto pelos membros do corpo técnico pedagógico quanto pelos alunos. A escola aparece como causa e consequência de problemas cuja solução não está a seu alcance. Para os estudantes, essa questão se expressa quando as regras da escola não são claras, quando os professores se distanciam dos alunos, quando não são ouvidos e quando são etiquetados ou rotulados, o que ocasiona o enfraquecimento das relações de confiança. Por outro lado, os professores e o corpo técnico-pedagógico sentem-se desrespeitados, humilhados e ameaçados, e isso dificulta a possibilidade de diálogo (ABRAMOVAY, 2002).

Além disso, para Abramovay (2002), o aspecto físico da escola também é alvo de insatisfação entre os alunos. Escolas com infraestrutura precária, falta de arborização, muitas vezes deixando a desejar nos quesitos limpeza e organização, são pouco motivadoras ao ensino.

Por estes motivos, alguns pesquisadores consideram que não têm legitimidade para estabelecer a norma que define a violência e recorrem a pesquisas de vitimização (PRIOTTO, 2008; ABRAMOVAY, 2005). Essas pesquisas oferecem uma abordagem mais ampla sobre violência praticada contra crianças e adolescentes. Nelas, o próprio aluno ou respondente – professor, diretor, funcionário da escola – informa o que deve ser considerado como violência, e não o pesquisador. Utilizam-se diferentes tipos de instrumentos, como questionários, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, que levam em conta a tensão cotidiana do ambiente escolar, extrapolando o conceito e abordando múltiplas fontes de tensão – sociais, institucionais, pedagógicas, relacionais – que existam na escola e, por vezes, produzam incidentes violentos. A violência na escola se produz sob um fundo de tensão social forte; nesses casos, um pequeno conflito pode ensejar atos violentos desproporcionais. Por isso, é preciso investigar as fontes dessa tensão (ABRAMOVAY, 2005).

Ainda mais importante do que definir violência é estar ciente de suas condicionantes: 1) toda definição assume pressupostos e não representa todos os casos; 2) uma definição de violência precisa de critérios, podendo ser legais, institucionais, históricos (MICHAUD, 1989). Pensando nisso, e a fim de utilizar conceitos que melhor contemplem o objeto desta pesquisa (avaliar o impacto de estratégias de prevenção da violência escolar na redução dos indicadores de violência nesses ambientes), utilizaremos as distinções seguintes.

Primeiramente, assumimos que violência escolar é o ato de violência que varia em função de seu estabelecimento e de seus agentes, podendo envolver professores, diretores, alunos e demais membros do corpo pedagógico (ABRAMOVAY, 2002). Quanto a sua definição, é preciso distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola (CHARLOT, 2002).

A violência *na* escola é aquela que se produz no espaço escolar, sem ligação com as atividades da instituição ou com sua natureza. Nessa especificidade, a escola é apenas o espaço de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local. Acontece quando, por exemplo, um bando entra na escola para acertar disputas de bairro (CHARLOT, 2002).

Abramovay (2005) realiza uma análise crítica dessa classificação, afirmando ser insuficiente para manifestações específicas de violência escolar, como brigas entre alunos, discussões entre alunos e professores em espaços recreativos. A autora reconhece

que a classificação ajuda a compreender o fenômeno, abrangendo manifestações de diversas ordens. Contudo, é insuficiente para explicar manifestações que ocorrem nos estabelecimentos de ensino relacionados a problemas internos de funcionamento, organização e relacionamento.

Priotto (2008) amplia esse conceito e afirma que essa violência caracteriza-se por diversas manifestações que acontecem no cotidiano das escolas e que sempre envolvem indivíduos pertencentes à instituição, como vítimas ou como agressores. Essas ações costumam ocorrer tanto dentro do ambiente escolar quanto em seus arredores (portão de entrada da escola, via pública em frente à escola).

A violência *à* escola, ao contrário da referida anteriormente, tem sempre relação com a natureza e as atividades da instituição. Além disso, caracteriza a violência contra a instituição e aqueles que a representam. Ocorre quando alunos agredem professores, provocam incêndios, cometem atos de vandalismo e destruição do patrimônio (CHARLOT, 2002). Essa tipificação envolve tanto membros da escola como a comunidade e estranhos ao estabelecimento (PRIOTTO, 2008).

Em relação à violência *da* escola, percebe-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição que prejudicam seus alunos e demais membros. Pode ser percebida, por exemplo, como fracassos escolares, falta de engajamento dos alunos no ambiente escolar, preconceitos, desvalorização, indisciplina, expulsão, intimidação, abuso de poder, marginalização, despreparo do profissional, discriminação.

Para Charlot (2002), a violência *da* escola deve ser analisada em conjunto com a violência *à* escola, pois se trata também de uma violência institucional, simbólica, que atinge também aos alunos e pode ser percebida no tratamento da instituição e de seus representantes aos jovens. Aqui, deve ser considerado o modo de composição das classes, de atribuição de notas, a orientação, os atos considerados pelos estudantes como injustos ou racistas.

A distinção acima é necessária porque a escola, mesmo que seja impotente face à violência *na* escola, pode dispor de margens de ação frente às violências *à* e *da* escola. Ainda, é importante ter cautela, segundo Charlot (2002), em relação à representação dominante do problema – jovens violentos que agredem os adultos da escola. Se, por um lado, os jovens são os principais autores das violências escolares, por outro, são também as principais vítimas dessas violências. Além disso, essa distinção entre vítima e agressor

também não é sempre tão evidente, e percebem-se características semelhantes em ambos, o que demonstra um aspecto cíclico da violência (CHARLOT, 2002).

Em relação ao conceito de violência, é importante considerar que existem diferentes níveis a serem levados em conta. Charlot refere-se a três: a violência que inclui golpes, ferimentos, crimes, vandalismos e violência sexual; as incivildades, que incluem humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito; e a violência simbólica ou institucional, que abrange o desprezo pelo ensino, por parte dos alunos, e negação da identidade ou da satisfação profissional, por parte dos professores (CHARLOT, 2002).

Os níveis permitem diferenciar a violência em distintas categorias e designar, de maneiras diferentes, lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Por exemplo, um ato criminoso não depende do conselho de disciplina da escola, mas sim da Polícia e da Justiça. Um insulto, por outro lado, não justifica o chamamento da Polícia e pode, geralmente, ser solucionado pelas instâncias do estabelecimento de ensino. Contudo, a solução pode apresentar lacunas e, muitas vezes, não ser suficiente para explicar o que acontece em alguns espaços escolares, pois tais violências estão comumente misturadas aos comportamentos cotidianos. A continuidade de pequenas grosserias, a indiferença ao ensino e a recusa ao trabalho, por exemplo, podem culminar em um clima em que professores e alunos sintam-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional (CHARLOT, 2002). Não é possível afirmar que as incivildades se transformam ou ocasionam, necessariamente, condutas criminosas ao longo do tempo. Porém, é possível dizer que, ao se ultrapassarem os limites sociais das condutas, facilita-se esse avanço indesejável (LATERMAN, 2000; SPOSITO, 2002).

Há também, no âmbito escolar, uma confusão entre os termos violência e indisciplina, que, muitas vezes, são utilizados como sinônimos. No entanto, embora a indisciplina também constitua um desafio para a escola na atualidade, difere-se de violência. Indisciplina é definida como quebra de regras estabelecidas para um determinado ambiente, causando incômodos e perturbando seu funcionamento (DEBARBIEUX, 2001; CALDEIRA, 2001). Portanto, não necessariamente o fenômeno prejudica outro ser humano. Por sua vez, Camacho (2001, p 129) refere-se ao termo “[...] como resistência, ousadia e inconformismo”. Aí, difere-se de violência, porque não causa danos ou sofrimento ao outro ou a algo que lhe pertença. Quando surge a indisciplina, é importante analisar os motivos do fenômeno e adequar mudanças para melhorar o

processo educativo. A indisciplina, quando não entendida pelos gestores escolares, pode caracterizar violência *da* escola (PRIOTTO e BONETI, 2009).

Existem, ainda, formas distintas de manifestação de violência escolar. Minayo (2005) diz que as expressões de violência são estudadas de acordo com suas manifestações institucionais ou domésticas. Sendo assim, por sua natureza, os atos violentos correspondem a quatro modalidades: a) física, que denota o uso da força para produzir danos ou injúria ao outro; b) psicológica, que envolve agressões verbais ou gestuais; c) sexual, que se refere à imposição de práticas sexuais por meio de aliciamento ou ameaças; d) abandono e/ou negligência, que diz respeito a ausência, recusa ou deserção de cuidados necessários a alguém que precise deles.

Abramovay (2002) afirma que a violência pode expressar-se por meio dos seguintes eventos: a) violência física: de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídio, espancamento, roubo, assalto, homicídio e violência sexual; b) agressão física: porte de armas que ferem, homicídio, estupro, ferimento, roubo; c) violência simbólica: verbal, abuso de poder, institucional; d) violência verbal: incivilidade, humilhação, uso de palavras grosseiras, intimidação ou *bullying*. Priotto e Boneti (2009) ainda fazem menção a uma forma de expressão de violência, que inclui atos de vandalismo, arrombamentos, depredação dos materiais. A essas expressões violentas, chamaremos de violência contra o patrimônio.

A CIPAVE, para desempenhar sua função de monitoramento das situações de violência, utiliza-se de um conceito cuja concepção se assemelha às formas de expressão de violência descritas anteriormente. Essas formas de manifestação de atos violentos, foram as mais identificadas pelos gestores escolares e pela coordenação da CIPAVE no Rio Grande do Sul, e a concepção foi empregada na construção de um questionário, aprimorado ao longo do tempo e utilizado para o monitoramento de situações de violência escolar até 2019. Como também é objetivo das comissões realizar o monitoramento de acidentes escolares, foram, ainda, incluídas questões sobre esse tema, as quais não são consideradas no presente estudo, tendo em vista seu objetivo.

Para a CIPAVE, são atos de indisciplina atitudes de crianças e adolescentes que estão em desacordo com o regimento da escola, praticados de forma contrária às normas de convivência do estabelecimento de ensino. Já as agressões verbais são consideradas quando se identifica a prática de algum crime contra honra – calúnia, difamação ou



injúria<sup>4</sup>. A depredação, a pichação ou o vandalismo caracterizam crime de dano ou pichação contra o patrimônio público (a escola)<sup>5</sup>. Além disso, a homofobia é caracterizada como preconceito contra homossexuais, e o racismo como preconceito contra pessoas de determinada cor. Por sua vez, a intolerância religiosa é identificada como preconceito contra pessoa de determinada religião (MANFRO, 2015). Já o *bullying* é caracterizado de acordo com o Art. 2º. da Lei n. 13.185/2015:

[...] quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias (BRASIL, 2015).

Outro tipo de ocorrência na escola é a violência física que se refere, especificamente, ao ambiente hostil em que ocorrem agressões físicas entre os estudantes (MANFRO, 2015).

O quadro abaixo busca conectar as concepções de violência descritas acima, utilizando conceitos de Abramovay (2002), Charlot (2002) e Priotto e Boneti (2009). Como os tipos de violência podem encaixar-se em mais de uma forma de manifestação, a depender do contexto em que ocorrem – e, nesta pesquisa, não sabemos o contexto –, para evitar repetição e facilitar o diálogo com os resultados, unificamos as categorias violência física e agressão física e agressão verbal e agressão simbólica. Também há mais de uma forma de considerar a violência: *à, na e da* escola; por isso, consideramos opções de como o fenômeno pode se manifestar. Como se trata de dados secundários e se desconhece o que cada escola considerou para o enquadramento, bem como a complexidade do fenômeno e as várias formas de interpretação, casos de violência física também se enquadram como agressão física, sendo que a violência física inclui situações autoprovocadas. Da mesma forma, agressão física contra professores, funcionários ou direção da escola pode caracterizar-se como violência física, agressão física e agressão simbólica. Ainda, em relação aos fenômenos de *bullying*, racismo, homofobia e

---

<sup>4</sup> Calúnia: caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime. Ex.: “fulano afanou meu celular da mochila”. Difamação: difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo a sua reputação, ofender sua reputação. Injúria: injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro. São os xingamentos, insultos, ofensas em geral, dirigidos diretamente ao ofendido.

<sup>5</sup> Dano: destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia (em se tratando de escolas públicas, o crime é de dano qualificado). Pichação: pichar, grafitar ou, por outro meio, conspurcar (deixar sujo ou impuro, deteriorar), edificação ou monumento urbano.

intolerância religiosa, embora saibamos de classificações e acontecimentos que os enquadrem como violência física, como a CIPAVE não tem esse detalhamento, consideramos como maneiras de agressão verbal e simbólica, assumindo que, quando seguidos de episódios de violência física, tenham sido computados naquele indicador.

Quadro 2: Tipos de violência descritos pela CIPAVE e os conceitos de Abramovay, Charlot e Priotto

| Formas de manifestação da violência para Abramovay | Tipos de violência para a CIPAVE   | Violência <i>à, na e da</i> Escola, para Charlot e Priotto |
|--|--|--|
| Violência física e/ou agressão física              | Violência física entre os alunos   | na   |
|  | Agressão física de alunos contra professores, funcionários ou direção da escola (comprovada em registro)   | à  |
|  | Assalto na entrada e/ou na saída da escola   | na   |
|  | Suicídio de alunos da escola   | na; da   |
|  | Automutilação por alunos da escola   | na; da   |
|  | Armas de fogo em posse de alunos da escola   | à  |
|  | Armas brancas (um objeto que possa ser utilizado agressivamente, para defesa ou ataque, mas cuja utilização normal é outra) em posse de alunos da escola | à  |
|  | Tráfico, posse ou uso de drogas no interior da escola  | à  |
| Violência simbólica e/ou violência verbal          | Indisciplina com registro em ata e encaminhamento à orientação, a mediadores de conflito, ao conselho tutelar ou ao MP                                   | à; da  |
|  | <i>Bullying</i> na escola  | na; da; à  |
|  | Agressão verbal a professores, funcionários ou direção da escola (comprovada em registro)  | à  |
|  | Racismo na escola  | na; da; à  |
|  | Homofobia na escola  | na; da; à  |
|  | Intolerância por motivo de religião na escola  | na; da; à  |
| Violência ao patrimônio                            | Depredação, pichação ou vandalismo na escola   | na; à  |
|  | Arrombamento e/ou furtos na escola   | na; à  |

Fonte: elaboração nossa.

As diferenciações realizadas acima são úteis tanto para identificar e desenvolver estratégias preventivas específicas de prevenção a violência, quanto relacionar os achados desta pesquisa a suas possíveis causas.

## 2.2 Principais estratégias de prevenção e enfrentamento da violência escolar

Apesar das situações relatadas, a violência em si e a violência institucional são construídas e, portanto, podem ser também prevenidas a partir de estratégias que protejam a escola, tanto dos fatores externos quanto dos internos, que fazem parte do contexto escolar.

Quando se trata de combater à violência escolar, a maioria ações aborda medidas preventivas, realizadas antes das ocorrências de violência, visando a diminuir sua intensidade. Entre os tipos de ação antecipada, pode-se destacar três: a primária, que procura evitar o início dos incidentes; a secundária, que consiste em tentar minimizar o avanço e a progressão das consequências; e a terciária, que busca a regressão dos danos já acontecidos, com o objetivo de normalizar novamente os indivíduos atingidos (BRASIL, 2018).

A Organização das Nações Unidas (ONU) informa que a abordagem da saúde pública para prevenção de violência apresenta quatro etapas. A primeira consiste em conhecimento prévio sobre os aspectos da violência para agir com propriedade sobre o assunto. A segunda, no estudo de diagnóstico a fim de investigar as causas da violência naquele específico; a terceira, na exploração dos tipos de intervenção para prevenir situações violentas, após investigadas as causas. Por fim, há a tentativa de inserção da teoria de intervenção na realidade, com o monitoramento das situações e determinação das relações de eficiência dos programas levantados (ONU, 1999).

Em relação a programas de combate e prevenção de violência no ambiente escolar, alguns aspectos das diversas intervenções internacionais avaliadas, de alto grau metodológico, merecem ser observados. Programas que envolvam intervenções multidisciplinares têm mais eficácia na prevenção e no combate à violência nas escolas (RAWLINGS e STODDARD, 2019; GONÇALVES *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2017; SHACKLETON *et al.*, 2015; FARRINGTON e TTOFI, 2009). Silva *et al.* (2017) ainda

destacam que intervenções que abordam apenas um dos envolvidos (autor, vítima ou testemunha) têm menor efetividade. A duração do programa não constitui fator determinante para sua eficácia, tendo encontrado resultados positivos em programas de curta e longa duração (TANRIKULU, 2017; GONÇALVES *et al.*, 2019). A supervisão de adultos – professores, supervisores e demais funcionários do corpo pedagógico – em espaços coletivos, como espaço de recreação, entrada e saída das escolas, corredores, são eficazes na prevenção e combate à violência (FARRINGTON e TTOFI, 2009; SILVA *et al.*, 2017).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define os deveres do Estado, da família e da sociedade na proteção dos direitos que conferem a cidadania às crianças e aos adolescentes, estabelecendo prioridade na criação e na implementação de políticas públicas (BRASIL, 1988). Partindo dessa necessidade, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que atribui ao Estado e à sociedade a responsabilidade pelo tratamento prioritário da proteção dos direitos e pela efetivação da cidadania das crianças e adolescentes brasileiros. Essa legislação sinalizou a descentralização das políticas públicas direcionadas à proteção da criança e do adolescente, determinando que os estados brasileiros deveriam implementar uma rede de proteção social que articulasse diversas instituições estatais e atores para defesa da infância e juventude (PASE *et al.*, 2021). O ECA também reorganizou as instituições e criou novas entidades, como a Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA), os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, órgãos responsáveis pela fiscalização e pela articulação de uma rede de políticas públicas que visam à proteção dos direitos da infância e da juventude.

Como solução alternativa para resolução de conflitos, a Justiça Restaurativa, instituída pela Resolução n. 225 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), é definida como o conjunto de princípios, métodos e atividades que objetivam a conscientização dos fatores relacionais, institucionais e sociais que motivam os conflitos e a violência para, a partir do paradigma não punitivo, solucioná-los ou preveni-los. Portanto, a Justiça Restaurativa não é um programa ou um projeto específico, mas admite uma pluralidade de tipos de iniciativas, com desenhos e propostas diferentes. O que une e identifica essas práticas como restaurativas é a conformidade com seus princípios e valores (ZEHR, 2012).

Como princípios orientativos, a Resolução n. 225 do CNJ refere-se: a) à corresponsabilidade; b) à reparação dos danos; c) ao atendimento às necessidades de todos os envolvidos; d) à informalidade; e) à voluntariedade; f) à imparcialidade; g) à participação; h) ao empoderamento; i) à consensualidade; j) à confidencialidade; k) à celeridade; l) à urbanidade; m) à não-culpabilização.

Relativamente aos valores, trata-se de etapa própria dos processos circulares ou círculos restaurativos<sup>6</sup>. Essa prática, também denominada de círculo de construção de paz, é uma ferramenta que tem sido utilizada em escolas do Rio Grande do Sul<sup>7</sup> para a superação de conflitos e foi instituída pela Resolução n. 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de acordo com a Política Nacional de Resolução de Conflitos no Judiciário. Os círculos envolvem um intermediador/facilitador, que conduz a prática de forma que o diálogo proporcione a abertura necessária para a demonstração das emoções, respeitando a vontade e a disponibilidade dos envolvidos. Os facilitadores compõem um grupo heterogêneo, que pode reunir agentes judiciais, psicólogos, professores, assistentes sociais, líderes comunitários, especialistas. Nesse sentido, a dinâmica restaurativa exige que eles sejam construídos pela própria comunidade, ou seja, todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm relação com o conflito. As práticas focam na troca de experiências entre os integrantes do conflito, possibilitando a identificação recíproca (MARSHAL, BOYACK e BOWEN, 2005).

Essencialmente, existem quatro atores-chave na formação do círculo: o ofensor, a vítima, as famílias e a comunidade (escola) envolvida no conflito. A quantidade de envolvidos é variável, conforme a natureza e a forma em que o conflito ocorreu. Felizardo (2017) ressalta que não é recomendado que o professor dos alunos envolvidos na relação de conflitos atue como facilitador, tendo em vista que a proximidade com a situação tende a prejudicar sua imparcialidade. O procedimento é utilizado por diversos estados brasileiros e, de acordo com Costello *et al.* (2011), promove para os transgressores a oportunidade de se responsabilizarem pelo comportamento incorreto e proporciona aos atingidos a chance de expor como se sentem. De acordo com Bandeira (2017), o procedimento do círculo se divide em três etapas: o pré-círculo, ou seja, a preparação para o encontro com os participantes; o círculo, propriamente dito, e o pós-círculo, a fase de

---

<sup>6</sup> Processos Circulares são uma metodologia largamente utilizada no Brasil, desenvolvida por Kay Pranis, que se destina tanto à resolução de situações conflitivas como à construção da paz (círculos de construção de paz). Participam do processo envolvidos diretos e indiretos (familiares, sociedade civil, entre outros). No caso da mediação vítima-ofensor, por exemplo, não há a etapa de construção de valores.

<sup>7</sup> A CIPAVE estimula e promove esse tipo de ação, assim como diversos programas parceiros.

acompanhamento. O trabalho não visa a apontar culpados ou vítimas, mas fazer com que os presentes entendam que suas ações afetam a si próprios e aos outros e que eles são responsáveis pelos efeitos dessas ações.

O fato de os encontros ocorrerem em forma de círculos busca romper com o padrão tradicional de sala de aula, em que os alunos sentam-se em filas, o que limita sua integração e não é apropriado para diálogos. Já a reunião em círculo, em que todos estão dispostos da mesma forma, favorece a construção de um ambiente em condições iguais entre os participantes, fortalecendo o diálogo e transformando a relação entre alunos e autoridades (SANTOS e COSTA, 2019).

De acordo com o CNJ, a Justiça Restaurativa começou a testar suas atividades no ambiente escolar em 2005, nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Foi criada a figura do professor mediador, que tinha a única função de assegurar a boa convivência no ambiente escolar. Infelizmente, essas ações não se expandiram. No ano de 2013, após algum tempo suspensa, a Justiça Restaurativa voltou a atuar nas escolas do Estado de São Paulo, e, desde então, até 2019, cerca de 50 casos foram solucionados por meio da técnica professor-mediador (SANTOS e COSTA, 2019). Atualmente, no estado de São Paulo, existem diversos núcleos de Justiça Restaurativa praticando ações em parceria com as escolas (BANDEIRA, 2017).

Sobre a realidade brasileira, é importante ressaltar que, embora as estratégias relatadas sejam promissoras na concretização de seus objetivos, elas carecem de avaliação de resultado e de impacto. Essa característica – que implica desperdício de recursos públicos em estratégias ineficientes – é percebida não só no âmbito nacional, mas em toda a América Latina.

Compreendidas as concepções de violência, as limitações do conceito e as estratégias preventivas utilizadas em âmbito internacional e no Brasil, o capítulo seguinte descreve a CIPAVE e sua atuação na prevenção da violência escolar, a partir da perspectiva das políticas públicas, utilizando o modelo de análise de arranjos institucionais.

### 3 OS ARRANJOS INSTITUCIONAIS E A CIPAVE

#### 3.1 Arranjos Institucionais

As políticas públicas são resultados da realização de ações e da tomada de decisões por atores – ou seja, por aqueles que detêm a capacidade de influenciar o processo de uma política pública, podendo ser grupos, indivíduos, organizações públicas e privadas, partidos políticos, Estado, órgãos do governo (DIAS e MATOS, 2012). A descentralização das políticas públicas é amplamente apontada como característica importante da redemocratização ocorrida nas últimas décadas. É atribuída a ela a capacidade de aproximar o Estado da população e de se construírem ações mais alinhadas às necessidades sociais (LOTTA e VAZ, 2015). Observamos, contudo, que essa descentralização tem apontado alguns desafios, sendo um deles o fato de que ela pode promover desequilíbrio no resultado das políticas, ao delegar responsabilidades a entes locais que nem sempre têm capacidade de gestão e recursos suficientes para implementá-las (ARRECHE, 2012). No caso brasileiro, um contexto de alta diversidade e desigualdade, tanto social quanto regional, esse problema é acentuado, dificultando a coexistência entre União, Estados e Municípios (LOTTA e VAZ, 2015). Outro problema verificado na descentralização brasileira é a falta de um fortalecimento do Governo Federal, ainda que se verifique a delegação de competências entre entes subnacionais, o que, para alguns autores, caracteriza uma descentralização incompleta (LOTTA e VAZ, 2015).

Nesse sentido, a fim de aproveitar os potenciais de descentralização e promover resultados mais efetivos e igualitários, têm-se desenvolvido experimentações de arranjos institucionais. Atualmente, assiste-se a um movimento de construção de novas relações entre os entes federativos – União, Estados e Municípios –, em uma lógica de coordenação que exige maior complexidade desses novos arranjos, justamente pelo envolvimento de outros atores, para além de entes governamentais, em todas as etapas das políticas públicas (LOTTA e VAZ, 2015). Dessa forma, os arranjos institucionais complexos são compreendidos como as regras e as instâncias específicas que definem a forma de coordenação das políticas públicas que envolvem um número significativo e heterogêneo de agentes públicos e privados. Delimitam-se, assim, os atores habilitados a

participar de determinado processo, o objetivo desse e como os agentes se relacionam (PIRES e GOMIDE, 2014). Portanto, um arranjo de implementação indica quem são os atores envolvidos e quais os seus papéis na produção de uma política pública (PIRES e GOMIDE, 2014). Esses arranjos podem ser verticais, entre entes federativos, ou horizontais, entre Estado e outras figuras da sociedade (LOTTA e VAZ, 2015; PIRES e GOMIDE, 2014).

A partir da década de 2000, existe um movimento no Estado brasileiro pautado por problemas concretos nas políticas públicas. Com o objetivo de suprir essas lacunas, tem-se impulsionado um processo de inovações organizado por três grandes eixos de mudanças: a) melhoria nas relações entre os entes federativos; b) intersetorialidade, buscando políticas públicas que integrem diferentes setores, voltando-se ao tratamento de problemas específicos; c) inclusão de novos atores, seja da sociedade civil, seja de organizações não governamentais, na tomada de decisão e na execução das políticas públicas (LOTTA e VAZ, 2015).

De maneira geral, os arranjos institucionais complexos são explicitamente apresentados como responsáveis por um crescimento da oferta de serviços públicos, tanto na cobertura e no alcance dos serviços quanto na qualidade, porque permite o adensamento da cadeia produtiva de serviços, estendendo-se a todas as fases do ciclo de políticas públicas (LOTTA e VAZ, 2015). Especificamente quanto aos arranjos horizontais, Lotta e Vaz (2015) observam que estes tem gerado novos canais, que atendem às demandas de mais transparência e participação social.

### 3.2 A CIPAVE

A CIPAVE teve origem em uma iniciativa da cidade de Caxias do Sul/RS, com o objetivo principal de trazer ao debate todos os envolvidos no processo educativo sobre os alunos das escolas municipais. Inicialmente, pretendia-se formar uma comissão interna na escola, que debatesse as questões que preocupavam a comunidade escolar, como a violência e os acidentes envolvendo os estudantes. A partir dessas comissões e de suas constatações acerca dos problemas que preocupavam a rede de ensino, surgiu também a necessidade de formar-se uma *rede de apoio* às escolas com as demais entidades da região: Guarda Municipal, Polícia Civil, Brigada Militar, Corpo de Bombeiros, Conselho



Tutelar, Polícia Federal e Ministério Público. O objetivo dessas parcerias era auxiliar a resolução de problemas como uso de drogas no entorno da escola, violência nas comunidades em que as escolas estavam inseridas e que, devido a sua condição, afetavam o processo educacional dos estudantes. Formava-se, assim, um grupo de apoio composto por parceiros que passaram a atuar junto às escolas do Município, por meio de palestras e de ações concretas na resolução dos problemas.

A iniciativa municipal obteve destaque, passando, então, a ser implementada em outros municípios do estado. No fim do ano de 2013, iniciou-se um processo de apresentação dessa forma de conduzir as ações escolares, a partir do sancionamento da Lei Estadual n. 14.030, de 2012<sup>8</sup>, que dispõe sobre a implantação da CIPAVE no âmbito da rede de ensino público estadual do Rio Grande do Sul.

De acordo com a legislação, compete à CIPAVE:

[...] Art. 2º. Compete às Comissões: I – identificar os locais de risco de acidentes e violências ocorridos no âmbito escolar e arredores, fazendo mapeamento dos mesmos; II – definir a frequência e a gravidade dos acidentes e violências ocorridos na comunidade escolar; III – averiguar circunstâncias e causas de acidentes e violência na escola; IV – planejar e recomendar medidas de prevenção dos acidentes e violências e acompanhar a sua execução; V – estimular o interesse em segurança na comunidade escolar; VI – colaborar com a fiscalização e observância dos regulamentos e instruções relativas à limpeza e à conservação do prédio, das instalações e dos equipamentos; VII – realizar, semestralmente, estudo estatístico dos acidentes e violências ocorridos no ambiente escolar, divulgando-o na comunidade e comunicando-o às autoridades competentes [...].

Os objetivos da Comissão são: incentivar as escolas a nortear seu trabalho preventivo a partir do mapeamento dos problemas enfrentados no passado e na atualidade, criando parâmetros e direcionando os esforços; fornecer possibilidades de cursos em mediação de conflitos para tratar dos problemas de ordem interna da escola e dos relacionamentos interpessoais dos envolvidos no processo educacional; ajudar a escola ou a região em que ela está localizada a formar a rede de apoio junto às demais entidades públicas e privadas; trazer a comunidade para a escola e incentivá-la a participar das ações preventivas; implantar a cultura da paz nas escolas; combater o *bullying* (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

---

<sup>8</sup> Lei de autoria da, na época, Deputada Estadual Maria Helena Sartori.

A lei também dispõe sobre a estrutura da CIPAVE, indicando que a composição da comissão na escola se dá por representantes dos alunos, pais, professores, direção da escola e funcionários, devendo ser respeitada a pluralidade e a indicação de um suplente para cada um dos titulares.

Ainda, cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) mantinha um responsável pela CIPAVE e, igualmente, a Comissão mantinha a coordenadoria Estadual junto à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Em 2015, com a inclusão da CIPAVE no acordo de resultados, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul colocou como prioritária a atuação, a formação e a implantação das comissões internas de prevenção a acidentes e violências nas escolas, passando a ser a incentivada e fomentada a criação da CIPAVE nas escolas estaduais. Atualmente, mais de duas mil escolas fazem parte da CIPAVE e atuam na resolução dos conflitos, formando a rede de apoio regionalizada e planejando novas ações com a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Nessa perspectiva, entendemos a CIPAVE e suas parcerias como parte dos arranjos horizontais, atuando na redução e na prevenção da violência escolar, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, governamentais e não governamentais. O envolvimento da sociedade civil e também a incorporação dos governos locais, bem como de representantes de outras organizações relacionadas aos objetivos de intervenção das políticas, tem incidência especialmente nas fases de formulação e avaliação de políticas públicas.

Outro aspecto interessante dos arranjos horizontais, para além da fase de implementação de políticas, é a questão dos mecanismos de controle e *accountability* do poder público, que comumente se realizam de maneira horizontal. Ou seja, apresentam um perfil sistêmico e corretivo de falhas de mercado, governo ou, da política pública em si (SHAPIRO, 2014).

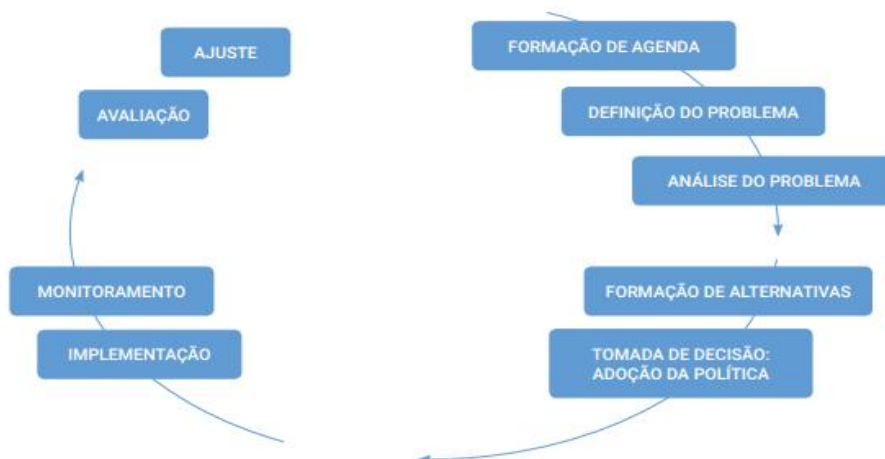
O termo *accountability* não apresenta tradução no vocabulário nacional. Seu significado se aproxima da expressão “prestação de contas”, sem, contudo, restringir-se a isto. O termo relaciona-se a prestação de contas e responsabilização dos atores públicos pelos atos praticados (PINHO e SACRAMENTO, 2009). A *accountability* é tida como elemento central para a afirmação das democracias representativas, uma vez que os governantes são cobrados por suas promessas e devem apresentar contas referentes a seus atos (ROCHA, 2011).

O'Donnell (1998) distingue o conceito de *accountability* vertical e de *accountability* horizontal. A vertical se realiza, essencialmente, pelos cidadãos, a partir de eleições, reivindicações sociais e cobertura regular pela mídia. A *accountability* horizontal é exercida no interior do próprio Estado, por diversos órgãos e agências estatais capacitados para realizar ações de supervisão de rotina, monitoramento, aplicação de sanções legais. O autor ainda acrescenta que, para a efetividade deste último formato, é necessária a constituição de trabalho em rede, com tribunais e parcerias comprometidas com sua realização (O'DONNELL, 1998).

Por se tratar de tema novo no debate da literatura nacional, ainda estão se constituindo metodologias de análises desses novos arranjos. Como alternativa, Lotta e Vaz (2015) elaboram uma análise a partir do modelo de ciclo de políticas públicas. Especialmente nesta pesquisa, cujo objetivo é a realização de avaliação de impacto de uma política pública, esse aspecto parece particularmente interessante.

Para Rua (2009), o modelo desagrega o processo político-administrativo de uma política em fases contínuas, auxiliando os analistas a identificarem todas as suas fases ao longo do tempo. Antes disso, contudo, trata-se de um procedimento para o recorte do objeto de análise (LIMA e D'ASCENZI, 2013). O ciclo apresenta-se como processo dinâmico, e não rígido; compõe-se de várias fases com suas especificidades, conforme demonstrado abaixo.

Figura 1: Ciclo das Políticas Públicas



Fonte: Rua (2009, p. 36)

Na formação de agenda e definição de problemas, são selecionados os temas que merecem atenção do poder público. A implementação corresponde à fase de execução da política pública. Sabatier (1993) afirma que a fase de implementação reúne um conjunto de atividades e atores que produzem, seguindo diretrizes da política, os resultados propostos na formulação. Nessa perspectiva, a implementação carrega o desafio de equalizar aquilo que é formulado na fase inicial com as práticas diárias dos agentes envolvidos.

A avaliação de ações, programas e projetos públicos não apresenta uma definição única, porém é considerada crucial para demonstrar o efeito da política após uma determinada intervenção. Independentemente da modalidade de avaliação ou monitoramento, o propósito das avaliações de políticas públicas é o de guiar os tomadores de decisão, orientando-os para a continuidade, a necessidade de correções ou, até, a suspensão de determinada política ou programa (COSTA e CASTANHAR, 2003, *apud* RAMOS e SCHABBACH, 2012).

Em relação à fase de monitoramento e avaliação, Lotta e Vaz (2015) propõem que analisá-la significa observar em que medida esses arranjos levam em consideração essa fase, como incorporam essas atividades ao próprio arranjo e quais as consequências da avaliação e do monitoramento para o arranjo institucional. Nesse sentido, ao analisarem os casos de SUS e SUAS, os autores referem-se a sistemas de informação e diversos indicadores que consigam permitir ao Governo Federal acompanhar o que é executado pelos estados e municípios. Tem-se ainda, como benefício, a construção de bases de dados unificadas, que contemplam várias estratégias ou várias organizações. (LOTTA e VAZ, 2015).

Compreendidas tanto a estrutura da CIPAVE e sua forma de atuação sob o modelo de arranjos institucionais, bem como a avaliação enquanto fase do Ciclo das Políticas Públicas, no capítulo seguinte, abordamos a avaliação de impacto e os procedimentos metodológicos necessários para sua concretização.

## 4 METODOLOGIA DO ESTUDO

### 4.1 Avaliação de Impacto

O estudo desenvolvido e apresentado nessa dissertação consiste em uma avaliação de impacto. A avaliação é um instrumento importante para a melhoria e eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como para a divulgação de resultados de governo. Trata-se de função de gestão destinada a auxiliar o processo de decisão, objetivando torná-lo o mais racional e efetivo possível. (CUNHA, 2006).

A avaliação de impacto, a partir do critério da temporalidade, pode ser definida em dois momentos: antes da implementação (*ex-ante*) e depois da implementação (*ex-post*) (SECCHI, 2013), quando se verifica o sucesso ou a falha da política pública. Ainda, admite-se o monitoramento (avaliação *in itinere*), ocorrendo no processo de implementação, para ajustes que possam ser realizados de maneira imediata (DIAS e MATOS, 2012). Souza (2010) sugere que, no cenário de crescente mudança entre a administração pública, Estado e a sociedade civil, a avaliação vem assumindo a condição de instrumento estratégico, quase sempre fundamentada nos *três Es*: eficiência, eficácia e efetividade.<sup>9</sup>

Cano (2006) afirma que as avaliações apresentam dois componentes importantes: avaliação de processo e implementação e avaliação de impacto e resultados. A primeira tenta esclarecer em que medida a política foi implementada seguindo o plano original. A segunda – e, para o autor, a mais importante – busca verificar se os efeitos finais foram atingidos. Trata-se de duas dimensões diferentes, ainda que não independentes. Nas palavras do autor, “Um programa pode ser perfeitamente implementado, mas não produzir os resultados previstos. Também é concebível, embora improvável, que o programa, mesmo não sendo bem implementado, atinja o impacto desejável”. (CANO, 2006, p.100).

O termo avaliação de impacto reporta-se aos resultados do programa sobre a população-alvo. Difere da avaliação de processo, que diz respeito à verificação da relação

---

<sup>9</sup> A efetividade refere-se ao alcance de metas e à aferição de resultados esperados e não esperados dos programas. A eficácia relaciona-se à maior produção, e a eficiência relaciona-se ao menor custo. (RAMOS e SCHABBACH, 2012).

entre os esforços empreendidos e o resultado, pela análise de eficiência (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986). O principal propósito de uma avaliação de impacto é verificar se, na realidade, o programa objeto de análise está alcançando os objetivos ou impactos esperados. Entendemos, para este trabalho, como as escolas participantes das intervenções realizadas pela CIPAVE e seus parceiros foram impactadas e qual seria a situação em que estariam, caso não tivessem sido expostas às mesmas intervenções. Os resultados dessas avaliações podem ter inúmeras utilidades, como, por exemplo, servir de base para melhoria do desenho do próprio programa ou para a criação de outros programas, fundamentados nesse desenho, caso os impactos sejam positivos. (CANO, 2006).

Carvalho (2003) define essa abordagem como aquela que focaliza os impactos ou efeitos produzidos sobre a sociedade, para além dos beneficiários diretos da intervenção pública, avaliando-se sua efetividade social. O objetivo é detectar quais as mudanças ocorridas a partir do programa e em que medida elas seguiram a direção dos objetivos da política pública. (CARVALHO, 2003).

Para Ramos (2009), a avaliação de impacto é útil não só para medir a eficácia da gestão pública, mas também para contribuir com a obtenção de ganhos públicos em suas conquistas, em termos de satisfação dos usuários, legitimidade social e política. Trata-se de um processo importante para a reforma das políticas públicas, para a democratização e para a modernização da gestão pública.

Já segundo Cano (2006), o modelo mínimo de avaliação de impacto (modelo da caixa-preta) é aquele em que o avaliador não emite juízos finais e muito menos faz recomendações. Nesse modelo, simplesmente são apresentados os dados coletados ao gestor que os tenha encomendado e elabora-se uma síntese para responder à pergunta original e tomar as decisões. Trabalhamos, aqui, com uma extensão desse modelo: não só concluímos se as intervenções tiveram ou não o efeito esperado, mas tentamos averiguar algumas possibilidades para seu sucesso ou fracasso. Para tanto, utilizamos os recursos e realizamos os procedimentos descritos nos tópicos seguintes.

## 4.2 Amostra, base de dados e variáveis do estudo

A principal base de dados utilizada neste estudo foi fornecida pela própria CIPAVE, que, como já mencionado, objetiva, entre outras questões, o monitoramento das situações de violência no ambiente escolar. Para isso, a Comissão mantém um banco de dados com os indicadores de violências e de acidentes de cerca de 2.000 escolas no Rio Grande do Sul, sendo esse um número móvel/instável, que varia de acordo com o ano e o semestre. Conforme anteriormente descrito, a CIPAVE atua de maneira regionalizada, mantendo a coordenadoria estadual, localizada na Secretaria Estadual de Educação, e 39 regionais, atuantes nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), em todo o Estado. Sendo estabelecidas como forma prioritária de atuação na prevenção da violência, seu intuito é abranger o máximo de escolas estaduais possível. Até o ano de 2019, eram priorizadas as escolas que solicitassem atendimento, mas, atualmente, o critério para atendimento é a realização, pelo responsável da CIPAVE na escola, do curso de capacitação denominado Notificação de Violências em Escola no Rio Grande do Sul – CIPAVE+<sup>10</sup> e a assinatura de um termo de compromisso.

Assim, o universo da pesquisa foi constituído pelas escolas monitoradas pela CIPAVE, tanto as de grupo tratamento, quanto as de grupo controle. Isso foi possível porque nem todas as escolas monitoradas pelas Comissões receberam alguma intervenção. Ainda, a plataforma controla quais são as escolas que receberam intervenções e quais as que não receberam (variável independente).

A CIPAVE faz o levantamento de casos de violência de maneira semestral. A situação de violência é identificada pelo professor, que encaminha a situação à pessoa responsável pela CIPAVE na instituição de ensino (geralmente, diretor ou coordenador), que, por sua vez, classifica o ocorrido em um dos tipos de violência existentes no formulário utilizado pela Comissão. Para auxiliar na identificação dos casos, bem como orientar a comunidade escolar sobre as diversas situações que podem ocorrer no ambiente escolar, as Comissões disponibilizam cartilhas que contêm os conceitos de indisciplina, *bullying* e demais tipos de violência, bem como relatam as consequências dessas ações e prestam orientações aos educadores. A partir desse procedimento, os dados são encaminhados à Coordenadoria Regional da CIPAVE, que alimenta o sistema, a partir do

---

<sup>10</sup> Curso de capacitação disponível on-line, na plataforma Lumina, desenvolvido pelo Professor. Dr. Daniel Canavese e pelo professor Dr. Maurício Polidoro.

preenchimento de questionário (anexo a esta dissertação), indicando o número de casos de violência e podendo sugerir alguma ação ou encaminhamento a órgão institucional competente: Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho Tutelar<sup>11</sup>. Até 2019, o questionário utilizado para identificar o tipo de ocorrência era elaborado em conjunto com os colaboradores da CIPAVE, utilizando-se como parâmetro as ocorrências mais relatadas pelos gestores das escolas. Para esta pesquisa, o acesso ao banco de dados da CIPAVE foi fornecido mediante encaminhamento de ofício à Coordenadoria Geral da Comissão, via e-mail.

A partir dessa base de dados, utilizamos informações pertinentes à avaliação de impacto correspondentes aos anos de 2016 a 2019. A variável independente principal identifica se a escola recebeu ou não alguma ação preventiva de violência, a cada semestre. Já a variável dependente indica o número de casos de violências na escola calculada em taxa para cada 1000 alunos<sup>12</sup>, antes e após as intervenções.

A comparação entre a taxa de violência por 1000 alunos no local que sofreu alguma intervenção (tratamento) e no local que não sofreu (controle ou contrafactual), nos momentos antes e após as intervenções, permite separar o efeito dessas ações de controle a partir de outros aspectos que possam interferir no resultado investigado (RAMOS, 2009).

Para a análise das variáveis dependentes, utilizamos os indicadores de violência descritos no quadro abaixo. Cada variável indica a quantidade de casos e o tipo de violência em questão.

Quadro 3: Indicadores de violência

|  |
|--|
| Indisciplina com registro em ata e encaminhamento a orientação, mediadores de conflito, conselho tutelar ou MP |
| Agressão verbal a professores, funcionários ou direção da escola (comprovada em registro)                      |
| Agressão física de alunos contra professores, funcionários ou direção da escola (comprovada em registro)       |
| Arrombamento e/ou furtos na escola   |
| Assalto na entrada e/ou na saída da escola   |
| Violência física entre os alunos   |

<sup>11</sup> Informação fornecida pela coordenadora estadual da CIPAVE, Sra. Maria Luisa Braga Giacobbo.

<sup>12</sup> Tivemos de utilizar a taxa pelo fato do tamanho das escolas ser diferente



|  |
|--|
| Tráfico, posse ou uso de drogas no interior da escola  |
| <i>Bullying</i> na escola  |
| Depredação, pichação ou vandalismo na escola   |
| Acidentes de trânsito, em travessias ou calçadas no entorno da escola (entrada ou saída) envolvendo alunos, professores, direção ou funcionários |
| Suicídio de alunos da escola   |
| Automutilação por alunos da escola   |
| Armas de fogo em posse de alunos da escola   |
| Armas brancas (objeto que possa ser utilizado agressivamente, para defesa ou ataque, mas cuja utilização normal é outra) em posse de alunos      |
| Homofobia na escola  |
| Racismo na escola  |
| Intolerância por motivo de religião na escola  |

Fonte: Elaboração nossa, com base no questionário da plataforma CIPAVE.

Para nossos testes, criamos um indicador geral de violência, representado pela soma de todos os casos para cada indicador descrito no quadro acima, bem como trabalhamos com cada indicador de violência de forma individual. Cabe reforçar que, a partir do número absoluto, criamos taxas em relação ao tamanho das escolas, utilizando como métrica o número de matrículas a cada ano<sup>13</sup> para cada mil alunos.

Com intuito de captar mudanças, criamos uma variável da diferença, que consiste na subtração da variável dependente após as intervenções e no ano anterior ao seu início. A variável independente principal identifica se a escola sofreu ou não a ação das intervenções, ou seja, se recebeu, a cada ano, alguma ação dos parceiros CIPAVE. O objetivo é verificar se a exposição de cada escola às intervenções apresentou correlação com mudanças na variável dependente (números de caso de violência) ao longo do tempo (antes e após as intervenções).

#### 4.3 Estratégia analítica

Reunimos as informações anteriormente descritas em planilha estatística organizada no programa denominado *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Inicialmente, utilizamos o programa para realizar distribuições de frequências a fim de

<sup>13</sup> Dados disponíveis no Censo Escolar.

verificarmos se as variáveis tinham distribuição normal, além de realizarmos testes estatísticos visando à observação do perfil das escolas que sofreram ou não alguma intervenção dos parceiros da CIPAVE.

A comparação entre o desempenho do grupo que sofreu a intervenção (tratamento) e o que não sofreu (controle ou contrafactual), no momento anterior e na vigência das ações, permite separar o efeito dessa ação de outros aspectos que podem interferir no resultado investigado (RAMOS, 2009).

Para observar a existência de relação causal entre a variável dependente (violência nas escolas) e a presença das ações, estimamos modelos comparativos de médias no *software* SPSS, utilizando a técnica da “diferença da diferença” ou “dupla diferença”. Segundo Ramos (2009, p. 103), esse procedimento permite a “utilização de dados em painel (através do tempo), aplicados para um conjunto de grupos, nos casos em que alguns desses estão expostos a variáveis causais de interesse e outros não”. Além disso, a autora ressalta que a estratégia permite utilizar informações de participantes (grupo tratamento) e não participantes (grupo controle), coletadas antes da intervenção, comparadas àquelas informações coletadas após (RAMOS, 2009, p. 103).

Nesta pesquisa, o grupo tratamento, como mencionamos, foi constituído pelas escolas que tiveram alguma intervenção, enquanto o grupo controle foi composto por escolas em que não houve nenhuma intervenção. O momento anterior à intervenção (2016) comporta dados da variável dependente. Esses totais foram comparados à mesma variável após a implementação das ações, a partir de 2016, identificando-se a subtração das diferenças.

O objetivo do método da diferença da diferença é subtrair duas diferenças. A primeira refere-se à diferença de média da variável dependente entre o período anterior e posterior à intervenção, tanto para o grupo de tratamento quanto para o de controle. A segunda quantifica a diferença dos resultados dos indicadores entre as escolas com e sem as intervenções (RAMOS, 2009, p. 103).

As medições do momento pós-testes também contribuíram para averiguar até que ponto o efeito da intervenção é transitório ou permanente de acordo com as delimitações do estudo (CANO, 2006). Aqui, cumpre esclarecermos que estratégias de combate à violência escolar não necessariamente exigem tanto tempo para apresentar resultados. Tanrikulu (2017) e Gonçalves *et al.* (2019) analisaram programas de combate ao *bullying* e à violência nas escolas em suas revisões sistemáticas. Os autores concluíram que a

duração do programa não constitui fator determinante para sua eficácia, tendo encontrado resultados positivos em programas de curta e de longa duração.

Primeiramente, a variável dependente, como já mencionamos, constituiu-se da diferença quanto às taxas de violência nos períodos antes e depois das intervenções. Utilizamos a variável “tevealgumação”, codificada como “sim”(1) ou “não”(0), a cada semestre, como independente principal. Essa variável indica se a escola teve ou não alguma ação naquele semestre.

Posteriormente, criamos uma variável dependente para cada tipo de violência, como, por exemplo: diferença entre taxa de *bullying* no período anterior e após a intervenção. Da mesma forma, criamos uma variável independente para cada tipo de ação, por exemplo: “tevealgumação\_pc”, que indica se a escola teve alguma ação da Polícia Civil no período, codificada como “sim”(1) ou “não”(0).

Essas variáveis dicotomizadas, pelas quais buscamos explicar a variável quantitativa (número de casos de violência), foram utilizadas, em diferentes modelos.

Nestes modelos, não foram incluídas variáveis de controle porque, ao analisarmos o perfil das escolas, verificamos semelhança entre o grupo tratamento e grupo controle, conforme descrevemos no próximo tópico.

#### **4.4 Perfil das Escolas Alvos da CIPAVE**

Com base nos dados secundários coletados das mais de 1000 escolas atendidas pela CIPAVE, elaboramos um perfil comparativo entre as que receberam alguma intervenção (grupo tratamento) e as que não receberam (grupo controle). Como há alteração nas escolas atendidas pela CIPAVE ao longo do tempo, bem como seria excessivamente reduzido o número de escolas sem nenhuma intervenção durante todo o período (2016 a 2019), optamos pela verificação por semestre, criando, assim, uma variável independente principal (a escola teve ou não teve alguma intervenção) a cada semestre. O número de casos válidos para cada grupo segue descrito no quadro a seguir.

Quadro 4: Escolas que receberam alguma intervenção

| Semestre | Sim  | Não | Total de casos |
|----------|------|-----|----------------|
| 2016/1   | 989  | 148 | 1137           |
| 2016/2   | 1453 | 149 | 1602           |
| 2017/1   | 1413 | 150 | 1563           |
| 2017/2   | 1380 | 121 | 1501           |
| 2018/1   | 949  | 255 | 1204           |
| 2018/2   | 1046 | 477 | 1523           |
| 2019/1   | 598  | 438 | 1036           |
| 2019/2   | 251  | 162 | 413            |

Fonte: elaboração nossa.

Buscando isolar o efeito de outros fatores que pudessem afetar o resultado pesquisado – se a intervenção da CIPAVE contribuiu ou não com a redução dos casos de violência escolar ao longo do tempo nas escolas que receberam o tratamento –, examinamos a relação entre os grupos acima mencionados e outras variáveis independentes, que pudessem influenciar os indicadores, além da intervenção, com base no que foi discutido no tópico de revisão de literatura.

Portanto, consideramos o seguinte:

- a) dados sobre o tamanho das escolas por número de matrículas, obtidos por meio do Censo Escolar (2016);
- b) zona em que a escola está localizada (rural ou urbana), dado fornecido pela CIPAVE;
- c) perfil socioeconômico por escola, utilizando o Indicador de Nível Socioeconômico por Escola (INSE) (2015);
- d) número de docentes da Educação Básica, dado obtido por meio do Censo Escolar (2016);
- e) total de funcionários da escola, inclusive profissionais escolares em sala de aula, dados também obtidos por meio do Censo Escolar (2016);
- f) compartilhamento, pela escola, de espaços para atividades de integração escola-comunidade.

Utilizamos o banco de dados do SPSS, a partir de distribuições de frequência e cruzamentos, bem como testes qui-quadrado (para variáveis categóricas), teste t (*independent sample*, para variável dicotômica e variável quantitativa) e o teste *Mann Whitney*, para verificarmos a significância das variáveis que não apresentaram uma distribuição normal. Como não encontramos diferenças estatisticamente significativas, na

maioria dos testes, bem como as escolas apresentam perfil parecido em relação às variáveis comparadas, podemos, de certa forma, já intuir sobre os efeitos das ações nos casos de violência, uma vez que os dois grupos não são estatisticamente diferentes nos aspectos testados. Os testes constam do apêndice desta dissertação<sup>14</sup>.

A seguir, apresentamos as médias das variáveis analisadas para cada variável por grupos de escolas, com e sem ações da CIPAVE.

#### A) Perfil das escolas em relação às variáveis de controle categóricas

Este tópico descreve o perfil das escolas atendidas pela CIPAVE relativamente à zona em que estão localizadas, rural (1) ou urbana (0), bem como a existência ou não de compartilhamento de espaços para atividades de integração escola-comunidade, sim (1) ou não (0), entre os grupos tratamento e controle. Para tanto, utilizamos testes qui-quadrado, cujo resultado está no apêndice.

As tabelas a seguir referem-se à porcentagem de escolas que se localizam em zona rural ou urbana e que receberam ou não alguma ação da CIPAVE a cada semestre. As análises demonstram que a maior parte das escolas monitoradas pela CIPAVE localizam-se em zona urbana e receberam alguma ação ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de grupos parecidos e comparáveis.

---

<sup>14</sup> Ver tabelas 1 à 24 em apêndice.

Tabela 1: Comparativo em relação à zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação no período 2016/1.

|   |                      | Cód Zona 20161 |       | Total |        |
|---|----------------------|----------------|-------|-------|--------|
|   |                      | Urbana         | Rural |       |        |
| Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1 | Não                  | Total de casos | 102   | 46    | 148    |
|   |                      | %              | 68,9% | 31,1% | 100,0% |
|   | Sim                  | Total de casos | 760   | 229   | 989    |
|   |                      | %              | 76,8% | 23,2% | 100,0% |
|   | Total geral de casos |                | 862   | 275   | 1137   |
|   | %                    |                | 75,8% | 24,2% | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 2: Comparativo em relação à zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação no período 2016/2.

|   |                      | Cód Zona 20162 |       | Total |        |
|---|----------------------|----------------|-------|-------|--------|
|   |                      | Urbana         | Rural |       |        |
| Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/2 | Não                  | Total de casos | 96    | 53    | 149    |
|   |                      | %              | 64,4% | 35,6% | 100,0% |
|   | Sim                  | Total casos    | 1100  | 353   | 1453   |
|   |                      | %              | 75,7% | 24,3% | 100,0% |
|   | Total geral de casos |                | 1196  | 406   | 1602   |
|   | %                    |                | 74,7% | 25,3% | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 3: Comparativo em relação à zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação no período 2017/1.

|   |     | Cód Zona 20171       |       | Total |        |
|---|-----|----------------------|-------|-------|--------|
|   |     | Urbana               | Rural |       |        |
| Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/1 | Não | Total de casos       | 95    | 55    | 150    |
|   |     | %                    | 63,3% | 36,7% | 100,0% |
|   | Sim | Total de casos       | 1100  | 313   | 1413   |
|   |     | %                    | 77,8% | 22,2% | 100,0% |
|   |     | Total geral de casos | 1195  | 368   | 1563   |
|   |     | %                    | 76,5% | 23,5% | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 4: Comparativo em relação à zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação no período 2017/2.

|  |     | Cód Zona 20172       |       | Total |        |
|--|-----|----------------------|-------|-------|--------|
|  |     | Urbana               | Rural |       |        |
| Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/2 | Não | Total de casos       | 70    | 51    | 121    |
|  |     | %                    | 57,9% | 42,1% | 100,0% |
|  | Sim | Total de casos       | 1091  | 289   | 1380   |
|  |     | %                    | 79,1% | 20,9% | 100,0% |
|  |     | Total geral de casos | 1161  | 340   | 1501   |
|  |     | %                    | 77,3% | 22,7% | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 5: Comparativo em relação à zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação no período 2018/1.

|   |                      | Cód Zona 20181 |       | Total  |        |
|---|----------------------|----------------|-------|--------|--------|
|   |                      | Urbana         | Rural |        |        |
| Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/1 | Não                  | Total de casos | 177   | 78     | 255    |
|   |                      | %              | 69,4% | 30,6%  | 100,0% |
|   | Sim                  | Total de casos | 729   | 220    | 949    |
|   |                      | %              | 76,8% | 23,2%  | 100,0% |
| Total   | Total geral de casos | 906            | 298   | 1204   |        |
|   | %                    | 75,2%          | 24,8% | 100,0% |        |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 6: Comparativo em relação à zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação no período 2018/2.

|  |                     | Cód Zona 20182 |       | Total  |        |
|--|---------------------|----------------|-------|--------|--------|
|  |                     | Urbana         | Rural |        |        |
| Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/2 | Não                 | Total de casos | 345   | 132    | 477    |
|  |                     | %              | 72,3% | 27,7%  | 100,0% |
|  | Sim                 | Total de casos | 841   | 205    | 1046   |
|  |                     | %              | 80,4% | 19,6%  | 100,0% |
| Total  | Tota geral de casos | 1186           | 337   | 1523   |        |
|  | %                   | 77,9%          | 22,1% | 100,0% |        |

Fonte: elaboração nossa.



Tabela 7: Comparativo em relação à zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma no período 2019/1.

|   |     | Cód Zona 20191       |       | Total |        |
|---|-----|----------------------|-------|-------|--------|
|   |     | Urbana               | Rural |       |        |
| Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/1 | Não | Total de casos       | 320   | 118   | 438    |
|   |     | %                    | 73,1% | 26,9% | 100,0% |
|   | Sim | Total de casos       | 498   | 100   | 598    |
|   |     | %                    | 83,3% | 16,7% | 100,0% |
|   |     | Total geral de casos | 818   | 218   | 1036   |
|   |     | %                    | 79,0% | 21,0% | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 8: Comparativo em relação à zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma no período 2019/2.

|  |     | Cód Zona 20192       |       | Total |        |
|--|-----|----------------------|-------|-------|--------|
|  |     | Urbana               | Rural |       |        |
| Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/2 | Não | Total de casos       | 125   | 37    | 162    |
|  |     | %                    | 77,2% | 22,8% | 100,0% |
|  | Sim | Total de casos       | 209   | 42    | 251    |
|  |     | %                    | 83,3% | 16,7% | 100,0% |
|  |     | Total geral de casos | 334   | 79    | 413    |
|  |     | %                    | 80,9% | 19,1% | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

As tabelas a seguir descrevem a porcentagem das escolas que compartilham espaços para atividades de integração com a comunidade, entre as que receberam alguma ação e as que não receberam. Neste aspecto, não encontramos diferenças estatisticamente significativas<sup>15</sup>, pois, de maneira geral, a maioria das escolas atendidas pela CIPAVE não compartilham espaços para atividade de integração escola-comunidade, o que torna os dois grupos comparáveis.

Tabela 9: Comparativo em relação à porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2016/1.

|   |                      | Escola abre aos finais de semana<br>para a comunidade |       | Total |        |
|---|----------------------|---|-------|-------|--------|
|   |                      | Não   | Sim   |       |        |
| Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1 | Não                  | Total de casos  | 144   | 4     | 148    |
|   |                      | %   | 97,3% | 2,7%  | 100,0% |
|   | Sim                  | Total de casos  | 931   | 58    | 989    |
|   |                      | %   | 94,1% | 5,9%  | 100,0% |
|   | Total geral de casos |   | 1075  | 62    | 1137   |
|   | %                    |   | 94,5% | 5,5%  | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

<sup>15</sup> Encontramos diferenças estatisticamente significativas apenas quanto ao primeiro semestre de 2016;.

Tabela 10: Comparativo em relação à porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2016/2.

|                      |                | Escola abre aos finais de semana<br>para a comunidade                                 |       | Total |                |
|----------------------|----------------|---|-------|-------|----------------|
|                      |                | Não   | Sim   |       |                |
|                      |                | Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/2 | Não   |       | Total de casos |
| %                    | 96,0%          |   |       | 4,0%  | 100,0%         |
| Sim                  | Total de casos |   | 1384  | 68    | 1452           |
|                      | %              |   | 95,3% | 4,7%  | 100,0%         |
| Total geral de casos |                |   | 1527  | 74    | 1601           |
| %                    |                |   | 95,4% | 4,6%  | 100,0%         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 11: Comparativo em relação à porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2017/1.

|                      |                | Escola abre aos finais de semana<br>para a comunidade                                 |       | Total |                |
|----------------------|----------------|---|-------|-------|----------------|
|                      |                | Não   | Sim   |       |                |
|                      |                | Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/1 | Não   |       | Total de casos |
| %                    | 95,3%          |   |       | 4,7%  | 100,0%         |
| Sim                  | Total de casos |   | 1347  | 66    | 1413           |
|                      | %              |   | 95,3% | 4,7%  | 100,0%         |
| Total geral de casos |                |   | 1490  | 73    | 1563           |
| %                    |                |   | 95,3% | 4,7%  | 100,0%         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 12: Comparativo em relação à porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2017/2.

|  |     | Escola abre aos finais de semana para a comunidade |       | Total |        |
|--|-----|--|-------|-------|--------|
|  |     | Não  | Sim   |       |        |
| Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/2 | Não | Total de casos                                     | 114   | 6     | 120    |
|  |     | %  | 95,0% | 5,0%  | 100,0% |
|  | Sim | Total de casos                                     | 1311  | 69    | 1380   |
|  |     | %  | 95,0% | 5,0%  | 100,0% |
|  |     | Total geral de casos                               | 1425  | 75    | 1500   |
|  |     | %  | 95,0% | 5,0%  | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 14: Comparativo em relação à porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2018/2.

|  |     | Escola abre aos finais de semana para a comunidade |       | Total |        |
|--|-----|--|-------|-------|--------|
|  |     | Não  | Sim   |       |        |
| Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/2 | Não | Total de casos                                     | 455   | 21    | 476    |
|  |     | %  | 95,6% | 4,4%  | 100,0% |
|  | Sim | Total de casos                                     | 971   | 75    | 1046   |
|  |     | %  | 92,8% | 7,2%  | 100,0% |
|  |     | Total geral de casos                               | 1426  | 96    | 1522   |
|  |     | %  | 93,7% | 6,3%  | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 15: Comparativo em relação à porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2019/1.

|   |     | Escola abre aos finais de semana<br>para a comunidade |       | Total |        |
|---|-----|---|-------|-------|--------|
|   |     | Não   | Sim   |       |        |
| Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/1 | Não | Total de casos  | 425   | 13    | 438    |
|   |     | %   | 97,0% | 3,0%  | 100,0% |
|   | Sim | Total de casos  | 550   | 48    | 598    |
|   |     | %   | 92,0% | 8,0%  | 100,0% |
|   |     | Total geral de casos                                  | 975   | 61    | 1036   |
|   |     | %   | 94,1% | 5,9%  | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 16: Comparativo em relação à porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2019/2.

|  |                      | Escola abre aos finais de semana para a comunidade |       | Total |        |
|--|----------------------|--|-------|-------|--------|
|  |                      | Não  | Sim   |       |        |
| Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/2 | Não                  | Total de casos                                     | 151   | 11    | 162    |
|  |                      | %  | 93,2% | 6,8%  | 39,2%  |
|  | Sim                  | Total de casos                                     | 233   | 18    | 251    |
|  |                      | %  | 92,8% | 7,2%  | 60,8%  |
|  | Total geral de casos |  | 384   | 29    | 413    |
|  | %                    |  | 93,0% | 7,0%  | 100,0% |

Fonte: elaboração nossa.

#### B) Perfil das escolas em relação às variáveis quantitativas

As próximas tabelas descrevem as médias do total de funcionários da escola, do número de matrículas e do número de docentes na Educação Básica, além da média absoluta do nível socioeconômico dos alunos, da média do indicador de regularidade docente, novamente em relação às escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma, a cada semestre. Aqui, como as variáveis não representam uma distribuição normal, utilizamos testes não-paramétricos para a verificação da significância, tendo a maioria não demonstrado diferença estatisticamente significativa<sup>16</sup>. Porém, ainda que algumas variáveis tenham demonstrado tal diferença, as médias a seguir descritas demonstram grande similaridade entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam.

<sup>16</sup> Encontramos diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis total de funcionários (2016/1, 2016/2, 2017/2, 2018/1, 2018/2, 2019/1), total de matrículas na Educação Básica (2016/1, 2017/2, 2018/1, 2018/2, 2019/1), número de docentes (2017/2) e nível socioeconômico (2018/2).

Relativamente ao número de matrículas, embora as médias entre as escolas que receberam e as que não receberam sejam aproximadas, há uma grande variação entre o número absoluto de alunos de cada escola atendida pela CIPAVE, conforme verificado em testes de frequência. Por esse motivo e para evitar vieses na pesquisa, optamos por trabalhar com taxas em lugar de número absoluto de alunos, utilizando uma estimativa para cada 1000 alunos por escola.

Tabela 17: Comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2016/1.

|   | Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1 | N   | Média     | Desvio Padrão |
|---|---|-----|-----------|---------------|
| Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) | Não   | 148 | 30,05     | 19,65         |
|   | sim   | 989 | 35,06     | 21,47         |
| Número de Matrículas na Educação Básica   | Não   | 148 | 316,69    | 355,05        |
|   | sim   | 989 | 344,41    | 302,22        |
| Número de Docentes da Educação Básica   | Não   | 148 | 20,01     | 15,91         |
|   | sim   | 989 | 18,56     | 16,93         |
| Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos                                   | Não   | 81  | 52,777160 | 3,30          |
|   | sim   | 680 | 52,892118 | 3,70          |
| Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)/2016                            | Não   | 146 | 3,54      | ,484          |
|   | sim   | 988 | 3,49      | ,488          |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 18: Comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2016/2.

|   | Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/2 | N        | Média     | Desvio Padrão |
|---|---|----------|-----------|---------------|
| Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) | Não   | 149      | 33,20     | 24,84         |
|   | Sim   | 145<br>2 | 36,35     | 29,43         |
| Número de Matrículas na Educação Básica   | Não   | 149      | 351,89    | 355,23        |
|   | Sim   | 145<br>2 | 360,76    | 318,15        |
| Número de Docentes da Educação Básica   | Não   | 149      | 17,12     | 18,27         |
|   | Sim   | 145<br>2 | 18,45     | 16,10         |
| Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos                                   | Não   | 82       | 53,086098 | 3,21          |
|   | Sim   | 996      | 52,834819 | 3,51          |
| Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)/2016                            | Não   | 148      | 3,48      | ,50           |
|   | Sim   | 144<br>8 | 3,49      | ,50           |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 19: Comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2017/1.

|   | Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/1 | N    | Média     | Desvio Padrão |
|---|---|------|-----------|---------------|
| Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) | Não   | 150  | 30,02     | 21,84         |
|   | Sim   | 1413 | 42,06     | 168,34        |
| Número de Matrículas na Educação Básica   | Não   | 150  | 299,13    | 311,04        |
|   | Sim   | 1413 | 379,03    | 329,13        |
| Número de Docentes da Educação Básica   | Não   | 150  | 19,54     | 15,60         |
|   | Sim   | 1413 | 18,61     | 16,72         |
|   | Não   | 87   | 52,717011 | 3,79          |



|  |     |      |           |      |
|--|-----|------|-----------|------|
| Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos        | Sim | 986  | 52,834919 | 3,44 |
| Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)/2016 | Não | 147  | 3,41      | ,54  |
|  | Sim | 1409 | 3,51      | ,47  |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 20: Comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2017/2.

|   | Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/2 | N    | Média  | Desvio Padrão |
|---|--|------|--------|---------------|
| Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) | Não  | 120  | 27,84  | 21,22         |
|   | Sim  | 1380 | 41,52  | 169,05        |
| Número de Matrículas na Educação Básica   | Não  | 120  | 291,43 | 311,93        |
|   | Sim  | 1380 | 366,71 | 309,48        |
| Número de Docentes da Educação Básica   | Não  | 120  | 20,28  | 15,57         |
|   | Sim  | 1380 | 18,08  | 16,63         |
| Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos                                   | Não  | 58   | 53,51  | 3,66          |
|   | Sim  | 972  | 52,74  | 3,59          |
| Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)/2016                            | Não  | 117  | 3,48   | ,51           |
|   | Sim  | 1378 | 3,49   | ,48           |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 21: Comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2018/1.

|  | Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|--|---|-----|-------|---------------|
|  | Não   | 255 | 33,17 | 22,41         |

|   |     |     |        |        |
|---|-----|-----|--------|--------|
| Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) | Sim | 948 | 37,08  | 22,31  |
| Número de Matrículas na Educação Básica   | Não | 255 | 313,64 | 293,53 |
|   | Sim | 948 | 354,94 | 307,31 |
| Número de Docentes da Educação Básica   | Não | 255 | 19,18  | 17,15  |
|   | Sim | 948 | 17,84  | 14,92  |
| Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos                                   | Não | 146 | 52,93  | 3,65   |
|   | Sim | 661 | 52,72  | 3,68   |
| Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)/2016                            | Não | 253 | 3,49   | ,46    |
|   | Sim | 945 | 3,50   | ,48    |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 22: Comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2018/2.

|   | Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/2 | N    | Média     | Desvio Padrão |
|---|--|------|-----------|---------------|
| Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) | Não  | 476  | 35,02     | 23,393        |
|   | Sim  | 1046 | 45,36     | 194,01        |
| Número de Matrículas na Educação Básica   | Não  | 476  | 339,16    | 309,98        |
|   | Sim  | 1046 | 381,05    | 312,72        |
| Número de Docentes da Educação Básica   | Não  | 476  | 17,69     | 16,64         |
|   | Sim  | 1046 | 18,17     | 15,82         |
| Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos                                   | Não  | 307  | 53,183257 | 3,49          |
|   | Sim  | 757  | 52,561915 | 3,63          |
| Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)/2016                            | Não  | 474  | 3,50      | ,47           |
|   | Sim  | 1042 | 3,51      | ,47           |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 23: Comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2019/1.

|   | Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/1 | N   | Média  | Desvio Padrão |
|---|---|-----|--------|---------------|
| Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) | Não   | 438 | 35,59  | 22,79         |
|   | Sim   | 598 | 43,57  | 66,94         |
| Número de Matrículas na Educação Básica   | Não   | 438 | 341,77 | 307,96        |
|   | Sim   | 598 | 398,43 | 319,19        |
| Número de Docentes da Educação Básica   | Não   | 438 | 18,85  | 16,67         |
|   | Sim   | 598 | 18,02  | 15,68         |
| Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos                                   | Não   | 290 | 52,65  | 3,61          |
|   | Sim   | 450 | 52,80  | 3,62          |
| Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)/2016                            | Não   | 437 | 3,50   | ,48           |
|   | Sim   | 597 | 3,48   | ,46           |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 24: Comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação no período 2019/2.

|   | Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/2 | N   | Média  | Desvio Padrão |
|---|--|-----|--------|---------------|
| Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) | Não  | 162 | 39,28  | 21,889        |
|   | Sim  | 251 | 41,17  | 31,60         |
| Número de Matrículas na Educação Básica   | Não  | 162 | 390,51 | 312,31        |
|   | Sim  | 251 | 398,04 | 336,10        |
| Número de Docentes da Educação Básica   | Não  | 162 | 16,74  | 15,50         |
|   | Sim  | 251 | 18,57  | 16,65         |

|  |     |     |       |      |
|--|-----|-----|-------|------|
| Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos        | Não | 114 | 52,94 | 3,57 |
|  | Sim | 182 | 52,97 | 3,49 |
| Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)/2016 | Não | 162 | 3,44  | ,50  |
|  | Sim | 251 | 3,49  | ,50  |

Fonte: elaboração nossa.

#### 4.5 Recorte temporal

Embora a CIPAVE tenha sido implementada em todo o Estado a partir de 2015, os monitoramentos e a correspondente coleta de indicadores sobre violência foram realizados a partir do ano de 2016, motivo pelo qual nossa análise restringiu-se ao período a partir desse ano. Ainda, devido à pandemia do coronavírus (COVID-19), bem como a alterações ocorridas na plataforma utilizada pela CIPAVE a partir de 2020, fomos informadas pela coordenadora estadual de que a plataforma não tinha quantidade significativa de monitoramentos nesse período. Em razão dessas limitações, nossa análise estende-se até o ano de 2019.

## 5 A ATUAÇÃO DAS AÇÕES PARCEIRAS DA CIPAVE NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO PERÍODO DE 2016 A 2019

O presente capítulo objetiva apresentar os resultados da pesquisa e contextualizar os achados com a literatura e o conhecimento sobre a CIPAVE. Para tanto, primeiro apresentamos a descrição dos tipos de ação nos grupos utilizados para realização do monitoramento na CIPAVE. Cumpre, antes, esclarecer que cada grupo engloba um conjunto amplo de ações, sendo impossível darmos conta da totalidade de parcerias e programas constantes nos múltiplos níveis de governo, bem como de parcerias externas. Contudo, pretendemos, nos próximos tópicos, oferecer uma percepção geral sobre cada grupo, destacando algumas parcerias importantes e, quando possível, as metodologias utilizadas. As informações aqui descritas fundamentam-se em revisões de literatura sobre as ações e em informações e materiais fornecidos pelos gestores de alguns programas. Após isso, apresentamos os resultados das análises de impacto e sua relação com a literatura.

### 5.1 Ações preventivas realizadas pela Brigada Militar

A Brigada Militar (BM) atua no combate à violência escolar e em sua prevenção com três principais estratégias. A primeira é a Polícia Comunitária, uma filosofia baseada em estratégia organizacional que proporciona parceria entre a polícia e a comunidade. A estratégia baseia-se na premissa de que os problemas sociais terão soluções progressivamente mais efetivas na medida em que houver a participação de todos em sua identificação, análise e discussão (BRIGADA MILITAR, 2016).

Como pressupostos básicos do policiamento comunitário, citamos:

- a) ação proativa: atuação preventiva a fim de evitar que delitos aconteçam, a partir da identificação de locais, horários, pessoas e/ou circunstâncias propícias à ocorrência delituosa;
- b) ação preventiva: presença ostensiva e vigilante do policial na comunidade, a fim de estabelecer confiança e inibir a ação delinquential;
- c) integração dos sistemas de defesa pública e defesa social: parceria entre a polícia e a comunidade;

- d) transparência: promoção de reuniões para exposição das atividades desempenhadas pela polícia e troca de informações com a comunidade sobre seus efeitos;
- e) cidadania: propagação, pelo policial, de noções de cidadania, com solicitação da participação de todos nos problemas em que atua;
- f) ação educativa: orientação, aconselhamento e advertência que sempre devem anteceder ações repressivas e, também, ocorrer de maneira preventiva, a partir de palestras, campanhas e outras formas de divulgação e orientação.

Com os mesmos pressupostos da Polícia Comunitária, a segunda estratégia é a Patrulha Escolar Comunitária, cujo objetivo é a atuação ostensiva, proativa e antecipada da polícia na preservação da ordem pública, em parceria com agentes escolares, educandos, pais e demais profissionais, objetivando a melhoria da qualidade de vida nos ambientes (BRIGADA MILITAR, 2016). Sobre essas práticas, Abramovay e Rua (2002) defendem como proposta para a segurança nas escolas a adoção de um eficiente policiamento preventivo nos arredores e entornos escolares, bem como a localização e a apreensão de armas no interior dos estabelecimentos de ensino. Contudo, as autoras enfatizam a necessidade de respeito aos direitos humanos nas ações da BM, que deve sempre atuar como polícia cidadã, eliminando de suas práticas toda forma de autoritarismo e abuso de poder.

A terceira estratégia de prevenção é o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), que consiste em um esforço cooperativo entre a Brigada Militar, a escola e a família. Seus objetivos são:

Desenvolver nos jovens estudantes habilidades que lhes permitam evitar influências negativas em questões afetas às drogas e violência, promovendo os fatores de proteção. Estabelecer relações positivas entre alunos e policiais militares, professores, pais, responsáveis legais e outros líderes da comunidade escolar. Permitir aos estudantes enxergarem os policiais militares como servidores, transcendendo a atividade de policiamento tradicional e estabelecendo um relacionamento fundamentado na confiança e humanização. Estabelecer uma linha de comunicação entre a Polícia Militar e os jovens estudantes. Abrir um diálogo permanente entre a “Escola, a Polícia Militar e a Família”, para discutir questões correlatas à formação cidadã de crianças e adolescentes.

O programa norteia-se pelas normas e diretrizes do programa americano *Drug Abuse Resistance Education* (DARE)<sup>17</sup>, que detém o uso da pesquisa e a verificação dos currículos dos policiais participantes. Como metodologias, o programa utiliza a comunicação não violenta, o trabalho em rede e a teoria da aprendizagem socioemocional, além do desenvolvimento de habilidades nos estudantes. É implementado nas escolas por policiais militares, que recebem treinamento específico. Para poderem aplicar o programa, os policiais são selecionados na Brigada Militar, devendo preencher uma série de requisitos e, depois, frequentar um curso de 110 horas-aula, durante duas semanas. Ademais, há atualizações permanentes dos currículos e outros assuntos relacionados ao desempenho do policial em sala de aula. Fundamenta-se nos vínculos entre policiais militares, escola e família, motivando grande envolvimento da comunidade escolar.

Como maiores realizações do programa, a coordenadora técnica do PROERD no Rio Grande do Sul, Karine Pires Soares Brum, identifica o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos atendidos, a criação do vínculo de confiança entre os atores envolvidos e a melhoria da qualidade de vida no âmbito escolar e familiar. Já como principal desafio, ela indica a compreensão da família sobre a importância de sua participação na formação das crianças.

A implantação e o impacto do PROERD formam tópicos de diversas discussões acadêmicas. Estudos que objetivam analisar sua implementação a partir da perspectiva de estudantes, professores e policiais têm relatado participação e interesse de escolas, famílias e estudantes, para ajudar crianças e adolescentes a se manterem longe das drogas, bem como promover uma imagem de aproximação entre polícia e comunidade (PINC, PROGLHOF e BECSI, 2016; CARDOZO, 2019). No entanto, avaliações de impacto realizadas sobre o DARE (CLAYTON, CATTARELLO e JOHNSTONE, 1996; DUKES, ULLMAN e STEIN, 1996), além de um estudo que avalia o impacto do PROERD (JOHNSON *et al.*, 2008), apontam que os programas não têm impacto no uso de drogas ilícitas ao longo da vida, no engajamento em comportamento antissocial ou em atitudes negativas relacionadas a policiais e professores.

Johnson *et al.* (2008) verificam impacto na percepção dos alunos sobre álcool e uso de drogas, revelando que alunos participantes do PROERD têm uma visão sobre os fatores de risco como mais prejudiciais, em comparação a alunos que não fizeram parte do programa.

---

<sup>17</sup> Programa criado em 1983, por Daryl Gates, chefe do departamento de polícia de Los Angeles.

## 5.2 Ações preventivas realizadas pela Polícia Civil

As ações preventivas realizadas pela Polícia Civil em parceria com a CIPAVE nas escolas constituem-se, em âmbito estadual, em três principais programas: Mediar, Galera do Bem e Papo de Resposta.

O programa Mediar é um projeto de iniciativa da Chefia de Polícia do Estado do Rio Grande do Sul, instituído a partir da Portaria n. 168, de 2014, pela Chefia de Polícia do Estado do Rio Grande do Sul, e implementado nas escolas em 2018. Foi elaborado a partir tanto de demandas da comunidade como da relevância da temática e foi guiada pela resolução 12/2002, da ONU, que orienta os Estados membros à aplicação da Justiça Restaurativa na esfera de suas atribuições em âmbito criminal.

Seu objetivo geral é atuar na comunicação entre as partes envolvidas em conflitos, modificando a forma polarizada de ação para uma forma transversal, tolerante, inclusiva, racional e pacífica. Visa, também, a oportunizar uma solução alternativa à penalização via judicial nos casos noticiados nas Delegacias de Polícia e busca, em lugar disso, a responsabilização e o resgate do tecido social, sem restringir-se a atendimentos de conflitos escolares, embora, nas Delegacias de Criança e Adolescente, haja núcleos destinados a esses ambientes. Como objetivos específicos, o programa pretende: o empoderamento das partes na busca da solução pacífica; a promoção da integração entre os envolvidos direta e indiretamente no conflito; a maior celeridade no alcance da justiça; a redução dos índices de violência; a possibilidade do exercício da cidadania; a promoção da busca de interesses comuns, que favoreçam a convivência pacífica em vez da estigmatização e do reforço das diferenças.

Desde o início de sua implementação, o programa não teve nenhuma interrupção e continua sendo organizado e implementado nas escolas por agentes policiais. Os agentes recebem como treinamento um curso de capacitação de mediadores, ministrado na Academia de Polícia Civil (ACADEPOL).

Segundo a diretora do programa, Viviane Neri Viegas, as maiores realizações dessa ação são a melhoria da credibilidade da instituição Polícia Civil, que consegue atender aos interesses das partes com maior efetividade e celeridade e, ainda, manter maior aproximação com a sociedade, promover o empoderamento das partes envolvidas,



a redução do número de ocorrências envolvendo as mesmas partes, a redução de reincidência e, conseqüentemente, a redução da criminalidade. Como maiores desafios, a diretora aponta que, no início, a maior dificuldade referia-se à falta de conhecimento sobre Justiça Restaurativa entre os policiais e a ideia difundida de que aquele não seria um trabalho para a Polícia. Atualmente, porém, com a consolidação de centenas de núcleos e policiais formados, o maior desafio é a falta de efetivo para atender ao grande número de casos passíveis de mediação, além do fato de o curso de formação de mediadores não estar presente na grade curricular de formação dos policiais.

Por sua vez, o programa Galera do Bem consiste na capacitação de alunos líderes de turmas e de orientadores educacionais da rede pública de ensino, com fundamento na mediação de conflitos. Dessa forma, esses alunos podem participar do processo de mediação e agregar mais qualidade ao trato de relações de convivência dentro da instituição (POLÍCIA CIVIL, 2018). Teve sua implementação nas escolas a partir de 2018, objetivando a prevenção e o combate à violência escolar e à evasão escolar, bem como a formação de liderança e a integração entre docentes e discentes. Os responsáveis pela implementação desse programa nas escolas são professores e agentes policiais, capacitados a partir de um curso de, aproximadamente, 30 horas-aula. A maior realização do programa, conforme a diretora, é o empoderamento dos líderes de turma, que compreendem a atribuição que lhes foi delegada pelos colegas e tornam-se colaboradores do processo de pacificação das escolas. Como principais dificuldades, ela cita a falta de recursos financeiros e de profissionais especializados em cultura de paz.

Já o Papo de Resposta é um programa criado em 2003, pela Polícia Civil do Rio de Janeiro. O projeto propõe uma metodologia de interação e diálogo entre crianças e jovens, promovendo ações preventivas e informativas em relação à violência e, especialmente, às drogas. O Rio Grande do Sul aderiu ao programa em 2016, em cooperação técnica com o Departamento Estadual de Investigações do Narcotráfico (DENARC) e com o Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (DECA), tendo sido implementado nas escolas em 2017. No ano seguinte, a Diretoria Estadual de Investigações Criminais (DEIC) passou a integrá-lo, colaborando com a realização de curso de multiplicadores (POLÍCIA CIVIL, 2018). O programa adota as metodologias da Justiça Restaurativa e da comunicação não violenta. Seu treinamento compreende curso com duração de 25 horas-aula, ministrado por policiais experientes na aplicação das metodologias.

O trabalho da equipe do programa inicia com convites às instituições. A partir de agendamento, o tema é proposto por sugestão da escola, e ocorre um diálogo descontraído, entre policiais e alunos, com espaço para os jovens fazerem questionamentos quanto aos temas propostos. Por meio de atividades como palestras e visitas, os policiais promovem a interação e a aproximação entre a Polícia Civil e a sociedade (POLÍCIA CIVIL, 2018). Como maiores realizações do programa, a diretora destaca a aproximação entre polícia e comunidade e o esclarecimento acerca das funções da polícia. Já como maiores desafios, destaca a ausência de recursos financeiros e falta de profissionais específicos para a informação na prevenção e mobilização de jovens para a promoção de uma cultura de paz.

### **5.3 Ações preventivas realizadas por ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro**

Este grupo integra um conjunto heterogêneo de ações e programas desenvolvidos em todos os níveis. Dois grandes parceiros da CIPAVE que se enquadram nessa categoria, são o Centro de Valorização da Vida e o Programa *Tribos, nas Trilhas da Cidadania*.

O Centro de Valorização da Vida (CVV) é uma associação civil sem fins lucrativos, filantrópica, fundada em São Paulo, no ano de 1962. Como parte de sua atuação em escolas, foi criado o CVV na Comunidade, cujo objetivo é compartilhar a proposta do CVV (aceitação, compreensão, respeito e confiança na tendência construtiva do ser humano), em todo e qualquer ponto da sociedade, valorizando a vida e atuando na prevenção do suicídio, com base nos ideais de uma sociedade fraterna, solidária e compreensiva. Para a especificidade do ambiente escolar, o CVV mantém o projeto CVV na Escola, que teve início em 2018, com o objetivo de valorizar a vida, tendo, para isso, desenvolvido metodologia própria. A ação foi interrompida no final de 2019 e ainda não foi restaurada devido à pandemia de COVID-19. O trabalho é realizado nas escolas por voluntários a serviço da comunidade, que recebem treinamento e inserção na metodologia “Jeito de ser CVV”.

A metodologia utilizada para a capacitação dos voluntários é a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)<sup>18</sup>, fundamentada em condições facilitadoras do crescimento

---

<sup>18</sup> Abordagem baseada na teoria humanista de Carl Rogers.

que favorecem a autonomia e o desenvolvimento dos atendidos. Esclarecemos, aqui, que o voluntário não é responsável pelo amadurecimento do outro, mas apenas cria condições psicológicas favoráveis ao seu bem-estar. A compreensão empática e a consideração positiva incondicional são pilares importantes dessa metodologia, pois transmitem acolhimento e respeito a quem escuta (VENTURELA, 2011).

Como maiores realizações do programa, a coordenadora destaca a divulgação do CVV como ferramenta de apoio emocional e o retorno positivo dos participantes, que sentem esperança em serem acolhidos. Os principais desafios, de acordo com a coordenadora, referem-se à falta de voluntários suficientes para a demanda e às despesas da ação.

O Programa *Tribos, nas Trilhas da Cidadania* é uma iniciativa da ONG Parceiros Voluntários. Alinhado às diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), busca contribuir para a promoção da autonomia e da emancipação do público infanto-juvenil, a partir da participação social e política, da identidade e da diversidade individual e coletiva. Como resultado, o programa objetiva o protagonismo infanto-juvenil, a preservação de valores culturais e de cidadania, bem como o desenvolvimento da atitude empreendedora (PARCEIROS VOLUNTÁRIOS, s/d). O projeto atua com uma formação de estudantes e educadores em todo o Estado do Rio Grande do Sul, a partir de metodologias para resolução de problemas (SANTOS, 2012). Concebido para atender a demandas da comunidade, o programa tem como principal diretriz o estímulo do protagonismo juvenil para a transformação da sociedade, por meio de ações de impacto social/voluntariado. Sua metodologia prevê a discussão e a prática a partir de três trilhas: educação para a paz, a cultura e o meio ambiente. As diretrizes institucionais baseiam-se no respeito às pessoas e a suas escolhas, sem vinculação política, ideológica e/ou religiosa.

O programa intenta formar lideranças escolares, utilizando, como principais metodologias, a comunicação não violenta e a mobilização social. A implementação do programa se dá por meio do auxílio de alunos e professores, que recebem mentoria e capacitação para o entendimento do projeto, com tópicos que envolvem a liderança juvenil, o voluntariado e a prática social visando à realização de atividades na escola e na comunidade. Nessas ações, o gestor do programa, José Alfredo Nahas, destaca que percebe mais sucesso quando os educadores acompanham integralmente os alunos, uma vez que todo o projeto é realizado de forma colaborativa, a partir da escuta, do desenho

das reflexões e da organização, por parte dos alunos, do plano de ação para resolução de problemas.

A maior realização do programa, na perspectiva do gestor, é a transformação do jovem por meio de sua percepção como liderança na prática de voluntariado, percebendo que, efetivamente, pode agir e provocar mudança na sociedade a partir do desenvolvimento de várias habilidades socioemocionais. Na escola, a aplicação das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alia-se às ações propostas pelo projeto, conjuntamente com disciplinas curriculares, como a de Projeto de Vida, por exemplo. Como desafios, o gestor aponta a falta de engajamento dos professores, em especial no contexto escolar pós-pandemia, quando os educadores precisam desenvolver as aprendizagens curriculares e reforçar os temas que foram impactados pela pandemia. Ele ressalta que, sem o acompanhamento do professor, o aluno pode desanimar-se e evadir do projeto.

#### 5.4 Ações preventivas realizadas pelo MP/Judiciário ou por entidades representativas no Estado, como PGE, OAB e Defensoria Pública

As ações realizadas por órgãos representativos do estado também são variadas, mas têm um pilar comum: as práticas de Justiça Restaurativa.

A Defensoria Pública, cuja função institucional é promover, de maneira prioritária, a solução extrajudicial de litígios, mantém o Centro de Mediação e Conciliação<sup>19</sup>, que tem com atribuição desenvolver ações e atividades relativas à solução consensual de conflitos sobre direitos disponíveis ou indisponíveis, com emprego de métodos de conciliação e mediação. Por sua vez, o Ministério Público atua por meio das Promotorias Regionais de Educação (PMRs), que tratam especificamente da garantia do direito a educação. As PMRs incentivam o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável, atuando indiretamente no incentivo à promoção de práticas restaurativas no ambiente escolar. (SILVA, 2018).

A principal ação desta categoria é Escola+Paz, instituída em 2018 como parte do Programa de Oportunidades e Direitos (POD) do Governo estadual, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), buscando a prevenção e a resolução

---

<sup>19</sup> Criado pela resolução DPGE nº 07/2017 e editado pela resolução CSDPE nº3.

de conflitos a partir do diálogo, nas comunidades escolares dos territórios atendidos pelo POD. A iniciativa teve como base a Justiça Restaurativa e utilizou-se das práticas dos Círculos de Paz (ESCOLA+PAZ, 2018), em parceria com a Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (Ajuris). O programa prevê a implantação de núcleos centrais de Práticas restaurativas nas localidades envolvidas. (ESCOLA+PAZ, 2018).

O objetivo da ação foi implantar Práticas Restaurativas e Círculos de Construção de Paz, a partir do modelo de Justiça Restaurativa (JR), como método de prevenção de conflitos e de evasão escolar nas escolas situadas nos territórios abrangidos pelo programa POD (ESCOLA+ PAZ, 2018). O programa foi executado entre 2018 e 2019 e realizou a formação de 1.269 facilitadores – professores, alunos, gestores educacionais – para atuarem em situações de menor complexidade, além de 159 facilitadores para atuarem em conflitos e situações complexas e, ainda, 35 instrutores. O programa envolveu, também, a participação de 145 escolas e de 63 outras instituições de proteção à criança e ao adolescente e de apoio às escolas.

O programa ainda atua em duas principais frentes: 1) a capacitação e a formação de professores e gestores públicos e a criação de Núcleos de Justiça Restaurativa, visando ao atendimento extrajudicial de conflitos mais graves e de atos infracionais de menor potencial ofensivo; e 2) a transformação das estruturas escolares e comunitárias, promovendo um funcionamento restaurativo. Outra característica do programa é o fato de o plano de trabalho do projeto<sup>20</sup> ser de livre acesso e conter papéis, formato e conteúdo das capacitações bem definidos, assim como os procedimentos para sua implementação (ESCOLA+PAZ, 2018).

### 5.5 Ações preventivas realizadas pelo Conselho Tutelar

Os Conselhos Tutelares (CT) são órgãos mediadores das políticas de assistência à criança e ao adolescente, atuando na fiscalização do bom funcionamento da rede de proteção municipal. Sua implementação é obrigatória nos municípios brasileiros (BRASIL, 1990), e, para seu funcionamento, deve haver, em cada local, pelo menos cinco conselheiros tutelares, eleitos pela comunidade para um mandato de três anos, com possibilidade de recondução. Para candidatar-se a Conselheiro tutelar, deve-se ter

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.escolamaispaz.org.br/oprograma/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

reconhecida idoneidade moral e idade superior a vinte e um anos, além de residir no município para cujo conselho se tenha candidatado (BRASIL, 1990).

A escola e o CT trabalham em rede, sendo obrigação daquela encaminhar denúncias sobre violações de direitos ao CT, quando extrapolam sua capacidade. Diante das denúncias, o CT atua como mediador entre a família ou o responsável e a escola procura solucionar o problema. O CT tem, também, legitimidade para encaminhar casos ao Ministério Público e ao Poder Judiciário (BRASIL, 1990).

Uma peculiaridade relativa aos Conselhos Tutelares é a de que, embora o ECA imponha diretrizes principais para o estabelecimento do conselho, outros requisitos podem ser acrescentados por meio de legislação municipal, como, por exemplo: exigência de nível escolar superior ou qualificação para ser elegível como conselheiro tutelar; criação de mais de um conselho por município; ou, até, elaboração de projetos próprios para a prevenção da violência (BRASIL, 1990). Para esta pesquisa, essa peculiaridade representa um limitador, tendo em vista que as ações desempenhadas pelo Conselho Tutelar são múltiplas e não seguem a mesma metodologia.

Em geral, a atuação do Conselho Tutelar não é de ofício e ocorre mediante provocação e encaminhamento de episódios violentos, falta de frequência escolar e outras práticas, podendo essa provocação ocorrer por denúncias anônimas, solicitações do Ministério Público ou encaminhamentos por representantes escolares. O trabalho colaborativo entre o gestor escolar e o CT é fundamental, uma vez que, com gestão de competência, valoriza o diálogo, a compreensão, a parceria e o estabelecimento de limites (MACHADO e ALVARELI, 2018). O art. 56 do ECA estabelece o vínculo na relação gestor escolar/ Conselho Tutelar:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência. (BRASIL, 1990).

A atuação do CT apresenta peculiaridades em relação às demais estratégias preventivas: 1) quando casos acontecem mediante provocação, evidencia-se que são atendidos jovens que apresentem algum comportamento antissocial fora do escopo da escola; 2) são analisados casos individuais, o que permite maior atenção a casos específicos e seu monitoramento mais próximo; 3) o trabalho em rede, que envolve

família, escola, Ministério Público, Assistência Social, somado ao atendimento individual, permite a investigação e a solução de outras situações de violência a que é exposta a criança ou o adolescente, externas à escola, mas conectadas com o comportamento e o desempenho no ambiente de ensino.

Portanto, o trabalho conjunto entre o gestor Escolar e o CT têm o potencial de acompanhar e modificar de maneira positiva a atuação de jovens na sociedade.

#### 5.6 Ações preventivas realizadas por agentes de saúde estadual ou municipal, médicos, dentistas, psicólogos ou outros profissionais da área da saúde

As ações para promoção da saúde e prevenção ao dano causado pela violência escolar têm abordagens distintas. Algumas estratégias que se destacam são a articulação entre profissionais da saúde e da educação e a criação de práticas intersetoriais, que envolvam também a participação social nesse processo. Outras são a assistência interdisciplinar e intersetorial direcionada às vítimas de violência e a capacitação de profissionais nas áreas da saúde e da educação, objetivando sua habilitação para identificar as vítimas de violências e atender a elas. (MINAYO, 2006).

No que se refere ao desenvolvimento social dos atores envolvidos em episódios violentos, são recomendadas a criação e o manejo de habilidades para a vida, como recurso possível e fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes (LA PAZ, 2017). Nesse sentido, programas que proponham estratégias de mediação de conflitos, promoção de uma coexistência harmoniosa, ações integradas entre saúde, escola e sociedade são ferramentas indicadas para a construção e o desenvolvimento da promoção da cultura de paz e para a valorização dos direitos humanos. A cultura de paz, conforme já abordamos, prevê a paz como um marcador para a condução das relações humanas, apontando para o desenvolvimento da solidariedade, para as oportunidades de convivências e para o fortalecimento de vínculos e do respeito à vida (MIRANDA RIBEIRO *et al.*, 2019).

Como exemplo dessas práticas em escolas, em Caxias do Sul/RS, a Lei Municipal n. 7.754/2014 instituiu o Programa Municipal de Pacificação Restaurativa, cujo art. 8º dispõe:

Art.8º.: As Centrais de Pacificação Restaurativa são os espaços de serviço destinados ao atendimento da população mediante a aplicação dos métodos de solução autocompositiva de conflitos, bem como à difusão dos princípios e das alternativas metodológicas pacificadoras para aplicações em outros âmbitos de convivência social.

§ 1º. Ficam criadas as seguintes Centrais de Pacificação Restaurativa: [...]

II- Central de Pacificação Restaurativa da Infância e da Juventude: destinada a atender situações encaminhadas pela rede socioassistencial, envolvendo crianças, adolescentes e seu entorno familiar e comunitário. Visa a oferecer atendimento restaurativo a situações de conflitos, litígios, crimes ou atos infracionais de menor potencial ofensivo, em situações cuja menor relevância jurídica desaconselhe ou torne desnecessária sua judicialização. (CAXIAS DO SUL, 2014)

Posteriormente, em seu planejamento estratégico, no ano de 2017, a Central de Pacificação Restaurativa da Infância e Juventude (CPR-IJ) instituiu como missão promover a cultura de paz na rede de proteção à criança e ao adolescente, proporcionando o atendimento especializado na resolução de conflitos pela prática dos Círculos de Construção de Paz. A CPR-IJ realiza um importante trabalho de prevenção e fortalecimento de vínculos nas escolas municipais, tratando também de casos de *bullying* (FERRONATO e PIZZI, 2018).

O município utiliza a metodologia de círculos restaurativos também em programa específico para turmas de aceleração de estudos, denominado CIPAVE/Reconexão. Turmas de aceleração de estudos são compostas por estudantes de estabelecimentos de ensino da rede municipal que apresentam distorção entre a idade e o ano escolar em que se encontram. Nas abordagens de Círculos de Paz, percebeu-se a necessidade de um trabalho mais sistemático nas relações destas turmas, pois, normalmente, envolvem muitas questões disciplinares, relatos de dificuldades de convivência e relações conflituosas (PITANO e CORREA, 2020).

O programa CIPAVE/Reconexão oferta a essas turmas, nas escolas participantes, abordagens restaurativas por meio dos Círculos de Construção de Paz, objetivando prevenir situações de conflito nesses ambientes. Em 2019, todas as escolas com turmas de aceleração de estudos no município de Caxias do Sul aderiram ao programa. A pesquisa realizada por Pitano e Correa (2020) analisou as percepções dos alunos sobre as práticas, que se revelaram positivas. Em geral, sob a perspectiva dos participantes, os círculos indicam oportunidades para explorar histórias e sentimentos, bem como estabelecer conexões entre os participantes.



Após descritas as ações desenvolvidas pelas parcerias da CIPAVE, no próximo tópico, verificamos o seu impacto na redução da violência escolar.

## 5.7 Análises de Impacto

Para análise de impacto, conforme relatamos anteriormente, empregamos, inicialmente, uma variável independente principal geral, a cada semestre, indicando se a escola havia recebido alguma ação (1- sim; 0-não), bem como construímos a variável dependente representada pela diferença entre as taxas de violências no semestre posterior às intervenções (2019/2) e em cada um dos semestres anteriores (2016/1, 2016/2, 2017/1, 2017/2, 2018/1, 2018/2, 2019/1). Após, utilizamos uma variável independente principal para cada ação específica, assim como uma variável dependente para cada tipo de violência descrito pela CIPAVE. Então, realizamos testes T e testes não paramétricos (Mann Whitney)<sup>21</sup>.

Apresentaremos, aqui, apenas as análises que se mostraram estatisticamente significativas e descreveremos os resultados das análises nos tópicos seguintes.<sup>22</sup>

### 5.7.1 Comparativo entre as escolas que receberam alguma ação dos Parceiros CIPAVE e as que não receberam nenhuma

A tabela 25, a seguir, compara as médias das taxas de violência em geral, entre as escolas que receberam alguma ação e as escolas que não receberam no primeiro semestre de 2016 e no segundo semestre de 2019. Ambos os grupos, com e sem ações, revelaram redução nas taxas de violência, mas aqueles em que houve ações apresentaram redução bem mais significativa (redução de 127,71 contra 22,08), e a diferença mostrou-se estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Cabe destacar que foram usados testes não paramétricos devido ao fato de as variáveis quantitativas não terem apresentado distribuição normal.

<sup>22</sup> Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos casos de suicídio, tráfico, uso ou posse de drogas nas escolas.

<sup>23</sup> Ver tabela 25 em apêndice.

Tabela 25: Comparativo das médias das taxas de violência ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação dos parceiros CIPAVE e as que não receberam nenhuma.

| Estatísticas do grupo   |   |     |         |               |
|-------------------------|---|-----|---------|---------------|
|                         | Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1 | N   | Média   | Desvio Padrão |
| dif_taxa_violências2019 | Não   | 29  | -22,08  | 179,49        |
| 2_20161                 | sim   | 209 | -127,71 | 224,54        |

Fonte: elaboração nossa.

Em relação à existência do baixo número de escolas no grupo controle, é importante ressaltar dois fatores: o primeiro diz respeito ao fato de que, como a variável dependente é representada pela soma de todas as ações realizadas no semestre, e, conforme demonstrado em tópico anterior, tivemos um número bem maior de escolas que receberam alguma ação em comparação às que não receberam, o número de casos no grupo tratamento tende a ser maior. O segundo fator refere-se ao fato de as escolas atendidas pela CIPAVE não serem as mesmas a cada semestre. Por isso, ao criar o indicador de diferenças entre as taxas de violências através do tempo, o *software* contabiliza apenas as escolas atendidas em ambos os períodos, o que também reduz o número de casos. Outra observação interessante é que, embora tenhamos optado por apresentar apenas os resultados estatisticamente significativos, os testes que comparam a redução das taxas do indicador de violência com os demais períodos também apontam uma redução maior nas escolas que receberam alguma ação. Isso pode indicar uma tendência de resultados ao longo do tempo para as escolas que receberam alguma ação parceira da CIPAVE, em comparação às que não receberam, ainda que os resultados não possam ser generalizados.

Ressalvadas as limitações da pesquisa acima esclarecidas, é necessário reconhecer que o conjunto de esforços realizados pela CIPAVE ao longo do tempo auxiliou a reduzir de maneira expressiva a violência no ambiente escolar. Uma possível explicação deve-se ao fato de que, como visto, o fenômeno da violência é complexo, apresentando origens diversas e influência de múltiplos fatores. Ainda, cada manifestação de violência tem características específicas, nem sempre conexas. Portanto, exige também soluções distintas e múltiplas. Os resultados mostram a necessária atenção para o estudo, a

avaliação e o monitoramento de arranjos institucionais complexos, como é o caso da CIPAVE, e não somente de programas isolados. Esse, contudo, segue sendo um desafio, devido à multiplicidade de atores e de decisões envolvidas.

Nos tópicos seguintes, abordamos os resultados das avaliações de impacto de cada tipo de violência em específico, com suas peculiaridades e características. Iniciamos pelas manifestações de violência física e/ou agressão física, seguidas pelas manifestações de violência verbal e/ou institucional e, por fim, aos casos de violência contra o patrimônio.

### 5.7.2 Comparativo entre taxas de violência física entre os alunos e ações específicas

A violência física é uma manifestação de violência bastante presente entre adolescentes de idade escolar e independe de classe social (SILVA *et al.*, 2009). No Brasil, causas externas relacionam-se à violência física entre adolescentes, havendo associação entre o comportamento agressivo e a vitimização da adolescência e a violência doméstica (MENEGHEL *et al.*, 1998; ASSIS *et al.*, 2004). O consumo de bebidas alcoólicas e de drogas ilícitas também apresenta associação similares para o envolvimento em situações de violência física (RESNICK *et al.*, 2004; ANDRADE *et al.*, 2012).

Andrade *et al.* (2012), em estudo quantitativo que objetivava identificar fatores de risco para agressão física entre adolescentes, identificaram a prevalência de envolvimento em situações de violência física maior entre os adolescentes que consomem álcool ou drogas ilícitas. Ter sido vítima de *bullying* também é um fator associado a maior envolvimento em incidentes violentos. Os autores também apontaram, como estratégias preventivas, a necessidade de promoção da saúde e de cultura de paz na adolescência.

As tabelas 26 e 27 indicam a diferença das médias de taxas de violência física entre os alunos das escolas que receberam alguma ação por agentes de saúde estadual ou municipal, médicos, dentistas, psicólogos ou outros profissionais da área da saúde ao longo do tempo, e as que não receberam. Todos os modelos foram estatisticamente significativos ( $p \leq 0,05$ )<sup>24</sup> e indicam uma redução em ambos os grupos. Contudo, as escolas que receberam alguma ação de órgãos de saúde no período apresentaram maior redução.

---

<sup>24</sup> Ver tabelas 26 e 27 em apêndice.

Conforme a tabela 26, as escolas que receberam alguma ação reduziram em média 7,61 casos por mil, enquanto as que não receberam reduziram, em média, 2,59. A tabela 27, por sua vez, compara o período do primeiro semestre de 2018 e o segundo semestre de 2019, mostrando que o grupo tratamento teve uma redução de 5,17, enquanto o grupo controle teve uma redução de 1,24. Os achados corroboram com o encontrado na literatura, no sentido de que equipes multidisciplinares e ações de profissionais de saúde são recomendadas para o combate à violência escolar (ANDRADE *et al.*, 2012; SILVA e ASSIS, 2018).

Tabela 26: Comparativo das médias de taxas de violência física entre alunos nas escolas que tiveram alguma ação de saúde em 2018/1 e aquelas que não tiveram tais ações.

|   | Teve alguma ação<br>saúde em 2018/1 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|---|-------------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_V_física_al<br>unos20192_20181 | Não                                 | 249 | -2,59 | 22,44            |
|   | Sim                                 | 447 | -7,61 | 32,81            |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 27: Comparativo das médias de taxas de violência física entre alunos nas escolas que tiveram alguma ação de saúde em 2018/2 e aquelas que não tiveram tais ações.

|   | Teve alguma ação<br>saúde 2018/2 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|---|----------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_V_física_alu<br>nos20192_20182 | Não                              | 559 | -1,24 | 28,96601         |
|   | Sim                              | 293 | -5,17 | 22,30577         |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 28 descreve a diferença das médias das taxas de violência física entre os alunos dos grupos que receberam e que não receberam ação realizada pelo Ministério Público (MP), pelo Judiciário ou por entidades representativas no Estado (Procuradoria Geral do Estado, OAB, Defensoria Pública) no primeiro semestre de 2018, em comparação ao segundo semestre de 2019. No grupo tratamento, a redução foi de 10,16 casos por mil, enquanto, no grupo controle, foi de 5,09 casos por mil. A diferença é

estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>25</sup> Os achados também corroboram com as pesquisas existentes, que incluem práticas restaurativas, comunicação não violenta e melhora no clima escolar (ANDRADE *et al.*, 2012; SILVA e ASSIS, 2018).

Tabela 28: Comparativo das médias de taxas de violência física entre alunos nas escolas que tiveram alguma ação do MP em 2018/1 e aquelas que não tiveram.

|                                     | Teve alguma ação do MP em 2018/1 | N   | Média  | Desvio Padrão |
|-------------------------------------|----------------------------------|-----|--------|---------------|
| dif_taxa_V_física_alunos20192_20181 | Não                              | 596 | -5,09  | 29,15         |
|                                     | Sim                              | 100 | -10,16 | 31,96         |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 29 descreve a diferença das médias das taxas de violência física entre os alunos dos grupos que receberam ou não alguma ação realizada pelo Conselho Tutelar (CT), no período do primeiro semestre de 2018 em comparação ao segundo semestre de 2019. O grupo tratamento teve uma redução de 9,42 casos por mil, enquanto o grupo controle teve uma redução de 3,78, sendo a diferença estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>26</sup>. A atuação do Conselho Tutelar, quando são ultrapassados os limites de atuação da escola, caracteriza-se por atendimento em rede e direciona-se a casos específicos, como de reiteração do comportamento agressivo.

Tabela 29: Comparativo das médias de taxas de violência física entre alunos nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2018/1 e aquelas que não tiveram ações do CT.

|                                     | Teve alguma ação CT em 2018/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|-------------------------------------|-------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_V_física_alunos20192_20181 | Não                           | 445 | -3,78 | 28,43         |
|                                     | Sim                           | 251 | -9,42 | 31,29         |

Fonte: elaboração nossa.

<sup>25</sup> Ver tabela 28 em apêndice.

<sup>26</sup> Ver tabela 29 em apêndice.

### 5.7.3 Comparativo entre taxas de agressão física de alunos contra professores e ações específicas

A agressão física de alunos contra professores é analisada na literatura, por diversas vezes, em conjunto com a agressão verbal contra o professor, inclusive no debate sobre estratégias preventivas (ESPELAGE *et al.*, 2013; PLASSA, PASCHOALINO e BERNARDELLI, 2021). Contudo, conforme demonstraremos posteriormente, os resultados entre os dois grupos foram diferentes.

A tabela 30 descreve a diferença das médias das taxas de agressão física de alunos contra professores dos grupos que receberam e que não receberam alguma ação realizada pela Brigada Militar, no segundo semestre de 2016 em comparação ao segundo semestre de 2019. O grupo tratamento teve uma redução de 2,32, enquanto o grupo controle teve uma redução de 0,49. A diferença, embora pequena, é estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>27</sup>.

Tabela 30: Comparativo das médias de taxas de agressão física de alunos contra professores entre as escolas que tiveram alguma ação da BM em 2016/2 e aquelas que não tiveram.

|                         | Teve alguma ação<br>BM em 2016/2 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|-------------------------|----------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_A_fisica_cp    | Não                              | 198 | ,49   | 8,05             |
| professor_2019/2_2016/2 | Sim                              | 109 | -2,32 | 7,96             |

Fonte: elaboração nossa.

Na tabela 31, descrevemos a diferença das médias das taxas de agressão física de alunos contra professores, referentes às escolas que receberam e às que não receberam alguma ação realizada pelo Ministério Público (MP), pelo Judiciário ou por entidades representativas no Estado (Procuradoria Geral, OAB, Defensoria), no primeiro semestre de 2016 em comparação ao segundo semestre de 2019. O grupo tratado teve uma redução

<sup>27</sup> Ver tabela 30 em apêndice.

de 0,35 casos por mil, enquanto o grupo controle teve um aumento de 0,45 em média. A diferença é estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>28</sup>.

Tabela 31: Comparativo das médias de taxas de agressão física de alunos contra professores entre as escolas que tiveram alguma ação do MP em 2016/1 e aquelas que não tiveram.

|                        | Teve alguma ação MP<br>2016/1 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|------------------------|-------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_A_física_cpro | Não                           | 170 | ,46   | 6,07             |
| fessor_20192_20161     | Sim                           | 68  | -,35  | 8,92             |

Fonte: elaboração nossa.

Por sua vez, a tabela 32 descreve a diferença das médias das taxas de agressão física de alunos contra professores em escolas que receberam e que não receberam alguma ação realizada por agentes de saúde estadual ou municipal, médicos, dentistas, psicólogos ou outros profissionais da área da saúde, no segundo semestre de 2016 em comparação ao segundo semestre de 2019. Nesse caso, o grupo tratado teve uma redução de 0,98, enquanto o grupo controle teve um aumento de 0,63 casos por mil em média, novamente com diferença estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>29</sup>

Tabela 32: Comparativo das médias de taxas de agressão física de alunos contra professores entre as escolas que tiveram alguma ação de saúde em 2016/2 e aquelas que não tiveram.

|                          | Teve alguma ação<br>Saúde 20162 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|--------------------------|---------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_A_física_cp     | Não                             | 91  | ,63   | 5,06             |
| rofessor_20192_2016<br>2 | Sim                             | 216 | -,98  | 9,08             |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 33 apresenta a diferença das médias das taxas de agressão física de alunos contra professores de escolas que receberam e que não receberam alguma ação realizada

<sup>28</sup> Ver tabela 31 em apêndice.

<sup>29</sup> Ver tabela 32 em apêndice.

por ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro, no segundo semestre de 2018 em comparação ao segundo semestre de 2019. O grupo tratamento revelou uma redução de 1,37, enquanto o grupo controle teve aumento de 0,29, e a diferença é estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>30</sup>.

Tabela 33: Comparativo das médias de taxas de agressão física de alunos contra professores entre as escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2018/2 e aquelas que não tiveram.

|                        | Teve alguma ação ONG<br>20182 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|------------------------|-------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_A_fisica_cpro | Não                           | 242 | ,29   | 6,02             |
| fessor_20192_20182     | Sim                           | 103 | -1,38 | 7,64             |

Fonte: elaboração nossa.

Em relação a esse tipo de violência, é importante destacarmos que houve aumento de casos por mil nas escolas que não receberam alguma ação e redução nas que receberam, em todas as análises estatisticamente significativas. O impacto positivo das ações pode relacionar-se ao fato de se tratar de práticas que buscam a integração entre a escola, a comunidade e a família, bem como ao fato de ter havido treinamentos para resolução de conflitos. Nas ações realizadas por ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro, observamos também o incentivo e o treinamento para formação de lideranças, o que também é apontando como alternativa promissora para a prevenção da violência contra o professor (ESPELAGE *et al.*, 2013).

Ainda, importa observar que o impacto nos casos por mil de agressão física de alunos contra professores foi menor se comparado ao impacto nas taxas agressão verbal contra professores. Isso parece indicar a necessidade de iniciativas diferentes para tratar violências verbais e físicas.

Em artigo que analisa estratégias preventivas à violência contra os professores nos Estados Unidos, Espelage *et al.* (2013) afirmam que uma estratégia interessante para combater incidentes violentos no ambiente escolar denomina-se “Nível do Aluno”. Trata-se de um modelo de prevenção que utiliza três níveis: primário, secundário e terciário.

<sup>30</sup> Ver tabela 33 em apêndice.



Nessas ações, há um monitoramento frequente do comportamento dos alunos e uma estratégia específica para cada nível. No nível primário, concentram-se 80% dos alunos de uma população escolar que não apresenta problemas graves, à qual são fornecidos treinamentos de habilidades socioemocionais e liderança, por exemplo. No nível secundário, destinado aos alunos que começam a apresentar risco de problemas de comportamento, por apresentaram questões acadêmicas, por exemplo, destinam-se atividades de tutoria e acompanhamento mais focal. Já o nível terciário é destinado aos alunos que revelam problemas comportamentais e/ou acadêmicos crônicos. Nesse tipo de intervenção, busca-se apoio adicional aos estudantes, com intervenções individualizadas, que visam a entender a causa do comportamento problemático.

#### 5.7.4 Comparativo entre taxas de assaltos nas escolas e ações específicas

Quanto aos casos de assaltos ocorridos nas escolas investigadas, deve-se levar em consideração que se está diante de violência na escola. Ou seja, trata-se de violência em que a escola não é a causa da ação, mas sim o ambiente que a propicia, como, por exemplo, casos de assaltos ou roubos. Assim, é necessário pensar-se em estratégias que ultrapassem a gestão escolar.

As tabelas 34 a 36 indicam as diferenças das médias de taxas de assaltos nas escolas que receberam alguma ação da Brigada Militar (BM), ao longo do tempo, e nas que não receberam. Todos os modelos foram estatisticamente significativos ( $p \leq 0,05$ )<sup>31</sup> e indicam redução em ambos os grupos. Contudo, as escolas que receberam ação da BM no período reduziram levemente mais do que as que não receberam, em todos os modelos demonstrados a seguir. A redução contínua pode ser explicada por ações da polícia comunitária nas áreas escolares, por exemplo.

---

<sup>31</sup> Ver tabelas 34 a 36 em apêndice.

Tabela 34: Comparativo das médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas que tiveram alguma ação da BM em 2016/1 e daquelas que não tiveram.

|                              | Teve alguma ação da BM em 20161 | N   | Média | Desvio Padrão |
|------------------------------|---------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Assaltos20192_20161 | Não                             | 144 | -,40  | 2,44          |
|                              | Sim                             | 94  | -2,48 | 12,19         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 35: Comparativo das médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas que tiveram alguma ação da BM em 2017/1 e daquelas que não tiveram.

|                              | Teve alguma ação BM em 20171 | N   | Média  | Desvio Padrão |
|------------------------------|------------------------------|-----|--------|---------------|
| dif_taxa_Assaltos20192_20171 | Não                          | 221 | -,53   | 2,89109       |
|                              | Sim                          | 89  | -,8141 | 2,17790       |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 36: Comparativo das médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas que tiveram alguma ação da BM em 2018/1 e daquelas que não tiveram.

|                              | Teve alguma ação BM_20181 | N   | Média | Desvio Padrão |
|------------------------------|---------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Assaltos20192_20181 | Não                       | 187 | -,12  | 2,06          |
|                              | Sim                       | 85  | -,60  | 2,92          |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 37 descreve as diferenças das médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas dos grupos que receberam e que não receberam alguma ação realizada pelo Ministério Público (MP), pelo Judiciário ou por entidades representativas no Estado (Procuradoria Geral, OAB, Defensoria), no primeiro semestre de 2018 em comparação ao segundo semestre de 2019. No grupo tratamento, observamos uma redução de ,91 casos por mil, enquanto, no grupo controle, a redução foi de 0,160 casos por mil,

configurando diferença estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>32</sup>. Ainda, há um número baixo de casos relativos às escolas que receberam alguma ação.

Tabela 37: Comparativo das médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas que tiveram alguma ação do MP em 2018/1 e daquelas que não tiveram.

|                              | Teve alguma ação do MP em 2018/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|------------------------------|----------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Assaltos20192_20181 | Não                              | 231 | -,16  | 1,79          |
|                              | Sim                              | 41  | -,91  | 4,36          |

Fonte: elaboração nossa.

### 5.7.5 Comparativo entre taxas de automutilação e ações específicas

A automutilação é o ato de um indivíduo causar lesões e/ou danos a si próprio, como cortes autoinfligidos, envenenamento intencional, queimaduras, podendo ou não, estar ligado a ideação suicida (GEULAYOV, 2016). A prática pode estar associada a alguns fatores, como transtorno de personalidade ou de escuriações. Contudo, frequentemente, é associada a ansiedade e abusos de substâncias (PEIXOTO, 2017). O sofrimento emocional, os sentimentos como vergonha e culpa, o prejuízo ao rendimento acadêmico são também fatores associados à automutilação. (MOREIRA et. al., 2020).

Como ações preventivas para automutilação, temos a atuação da escola como espaço de escuta; o trabalho em rede, que inclua articulação com órgãos e profissionais de saúde; e o apoio à família (ALMEIDA, 2018; BARROS, 2010). Outras pesquisas indicam como estratégia preventiva a observação e o monitoramento da criança ou do adolescente que indique sinais de automutilação, com atenção aos fatores de risco (NASCIMENTO et al., 2020; DA SILVA e COLUCCI NETO, 2020). Moreira et al. (2020) realizaram uma revisão integrativa de literatura sobre a automutilação, tendo descrito os fatores mais mencionados como risco à automutilação na adolescência: pertencer ao sexo feminino; ter sofrido abuso físico e sexual; ter sofrido *bullying*; consumir excessivamente álcool e drogas; ter havido término de relacionamento; apresentar impulsividade, autocrítica e dificuldade de expressar emoções.

<sup>32</sup> Ver tabela 37 em apêndice.

O indicador casos de automutilação passou a ser contabilizado a partir do ano de 2018, por isso realizamos as análises a partir desse ano. As tabelas 38 a 40 descrevem as diferenças de médias de taxas de automutilação nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação da BM ao longo do tempo, no primeiro semestre de 2018, em comparação ao segundo semestre de 2019. O grupo tratamento apresentou uma queda de 1,08 casos por mil, em média, enquanto o grupo controle apresentou uma queda de 0,56, em média. No período do segundo semestre de 2018, em comparação ao segundo de 2019, o grupo tratamento apresentou uma queda de 1,88, e o grupo controle, uma queda de 0,88. Já na comparação entre primeiro e o segundo semestres de 2019, o grupo tratamento apresentou uma queda de 1,86, e o grupo controle, um aumento de 1,11. A diferença é estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>33</sup>. Podemos perceber um impacto pequeno e constante das ações da Brigada Militar em relação as taxas de automutilação, o que pode associar-se ao fato de as estratégias aproximarem ambiente familiar e escola.

Tabela 38: Comparativo das médias de taxas de automutilação nas escolas que tiveram alguma ação da BM em 2018/1 e nas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação<br>BM_20181 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|--|------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_automutilaç<br>ão_20192_20181 | Não                          | 187 | ,57   | 8,67             |
|  | Sim                          | 85  | -1,08 | 5,03             |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 39: Comparativo das médias de taxas de automutilação nas escolas que tiveram alguma ação da BM em 2018/2 e nas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação<br>BM20182 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|--|-----------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_automutilaç<br>ão_20192_20182 | Não                         | 240 | ,88   | 8,47             |
|  | Sim                         | 105 | -1,88 | 10,79            |

Fonte: elaboração nossa.

<sup>33</sup> Ver tabelas 38 a 40 em apêndice.

Tabela 40: Comparativo das médias de taxas de automutilação nas escolas que tiveram alguma ação da BM em 2019/1 e nas que não tiveram.

|                      | Teve alguma ação<br>BM em 2019/1 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|----------------------|----------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_automutilaç | Não                              | 229 | 1,11  | 8,62             |
| ão_20192_20191       | Sim                              | 80  | -1,86 | 6,43             |

Fonte: elaboração nossa.

A seguir, a tabela 41 apresenta as diferenças entre as médias de taxas de suicídio nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação de ONGs, de representantes da iniciativa privada e/ou de entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro, no primeiro semestre de 2018, em comparação ao segundo semestre de 2019. Nesse caso, o grupo tratamento revelou uma queda de 0,36, em média, enquanto o grupo controle apresentou aumento de 0,21, em média, sendo a diferença estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>34</sup>. Os impactos na redução da violência relativos às ações, embora pequenos, podem ser explicados pela existência de programas próprios de prevenção ao suicídio e à automutilação, como o CVV, por exemplo. Ainda, entidades como CRAS e CREAS têm como função o atendimento a esses incidentes.

Tabela 41: Comparativo das médias de taxas de automutilação nas escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2018/2 e nas que não tiveram.

|                      | Teve alguma ação<br>ONG 2018/2 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|----------------------|--------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_automutilaç | Não                            | 242 | ,22   | 8,30             |
| ão_20192_20182       | Sim                            | 103 | -,37  | 11,8             |

Fonte: elaboração nossa.

Os dados relativos à automutilação indicam aumento de casos por mil nas escolas que não receberam nenhuma ação e redução nas que receberam, revelando a necessidade de ampliação e desenvolvimento de práticas específicas, que visem a essas situações.

<sup>34</sup> Ver tabela 41 em apêndice.

### 5.7.6 Comparativo entre taxas de porte de armas de fogo e de armas brancas e ações específicas

O porte de armas relaciona-se a um comportamento antissocial agressivo, com alta prevalência entre adolescentes e está associado a altos índices de homicídio e suicídio (BERGENSTEIN, 1996 *apud* SILVA *et al.*, 2009). A literatura vincula esse tipo de atitude por parte de adolescentes ao déficit intelectual, ao uso de álcool e drogas e a transtornos de ansiedade (CASIANO *et al.*, 2008). Silva *et al.* (2009) afirmam, também, que jovens do sexo masculino mostram maior probabilidade de portar armas e envolver-se em brigas com agressão física.

O monitoramento dos casos de porte de arma foi realizado a partir de 2018, motivo pelo qual consideramos, aqui, apenas os resultados a partir daquele ano. A tabela 42 descreve a diferença de médias de taxas de porte de arma de fogo nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação de ONGs, de representantes da iniciativa privada e/ou de entidades como CRAS, CREAS e de associações de bairro. No primeiro e no segundo semestres de 2019, ambos os grupos apresentaram uma leve redução, evidenciando-se maior no grupo tratamento do que no grupo controle, em ambos os casos. A diferença é estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>35</sup>, mas, ainda assim, é muito pequena. Uma limitação das informações apresentadas refere-se aos poucos casos no grupo tratamento, o que pode ocasionar viés aos resultados.

Tabela 42: Comparativo das médias de taxas de porte de arma de fogo em escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2018/ 2 e nas que não tiveram.

|                   | Teve alguma ação<br>ONG em 20191 | N   | Média  | Desvio<br>Padrão |
|-------------------|----------------------------------|-----|--------|------------------|
| dif_taxa_ArmadeFo | Não                              | 293 | -,0143 | ,26              |
| goo_20192_20191   | Sim                              | 16  | -,0445 | ,18              |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 43 descreve a diferença de médias de taxas de porte de armas brancas nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação da Brigada Militar, no

<sup>35</sup> Ver tabela 42 em apêndice.

primeiro semestre de 2018 e no segundo semestre de 2019. Nesse caso, houve uma leve redução em ambos os grupos, tendo sido maior no grupo tratamento do que no grupo controle, com diferença estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>36</sup>. Nessa comparação, o número de casos do grupo tratamento é maior, mas, apesar disso, a diferença na redução entre os grupos foi pequena (0,27).

Tabela 43: Comparativo das médias de taxas de porte de arma de fogo em escolas que tiveram alguma ação da BM em 2018/1 e nas que não tiveram.

|                                       | Teve alguma ação<br>BM_20181 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|---------------------------------------|------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_ArmasBran-<br>as_20192_20181 | Não                          | 187 | -,53  | 3,23             |
|                                       | Sim                          | 85  | -,80  | 2,40             |

Fonte: elaboração nossa.

Os resultados apontam para a necessidade do desenvolvimento de ações específicas a respeito de porte de armas em escolas. Algumas alternativas seriam ações efetivas para a prevenção e uso de drogas, tendo em vista a correlação entre os fenômenos e a ausência de diferença estatisticamente significativa em relação à presença de ações da CIPAVE e ao tráfico, ao uso ou à posse de drogas nas escolas.

Os próximos tópicos referem-se ao impacto das ações, na redução de taxas de violência verbal e/ou simbólica.

#### 5.7.7 Comparativo entre taxas de indisciplina e ações específicas

A CIPAVE considera como atos de indisciplina atitudes de crianças e adolescentes que estejam em desacordo com o regimento da escola e sejam praticados de forma contrária às normas de convivência do estabelecimento de ensino. A indisciplina pode causar incômodos e perturbar o funcionamento do estabelecimento de ensino (DEBARBIEUX, 2001; CALDEIRA, 2001).

<sup>36</sup> Ver tabela 43 em apêndice.

Na literatura, o fenômeno é percebido de formas diversas. Alguns autores associam-no à falta de autoridade do professor em sala de aula, que ocasionaria desgaste nas relações e desestímulo à profissão, além de temor por parte dos docentes, devido ao fato de não conseguirem lidar com as situações que se apresentam (BENETTE e COSTA, 2008; SALVI, SALVI e BATTINI, 2015; BOARINI, 2013). Percepções que partem do conceito de Durkheim para disciplina (1925, *apud* CAMACHO, 2001), que pressupõe um sistema de regras verticais, defendem um sistema que conta com regularidade, autoridade e penalidades para conter os educandos e lhes impor limites. Contudo, muitas vezes a indisciplina pode representar resistência por parte dos estudantes em relação a normas escolares. Camacho (2001) afirma que tal compreensão da indisciplina associa-se ao entendimento do processo educativo como processo de construção de conhecimento. Sua característica é o movimento, do qual podem emergir falas, rebeldia, inquietações, oposição e busca por respostas por parte dos discentes e docentes.

Ainda, a resistência pode estar associada à insatisfação dos estudantes quanto ao ambiente escolar – por exemplo, no que se refira à falta de normas claras na instituição e à participação discente na elaboração de normas escolares. Quando se fala em ações que objetivem prevenir e reduzir essas condutas, é importante refletir sobre estratégias que revejam a relação escola-professor-aluno. Banaletti e Dametto (2015) evidenciam que os alunos não mantêm mais uma posição de suposta inferioridade diante do professor; são ativos, têm direitos e desejos de expressão e de participação nas regras e normas dos ambientes. É interessante observar ações que tenham como característica a aproximação entre os envolvidos nas relações escolares, bem como aberturas por parte das instituições para reformular suas velhas práticas.

As tabelas 44 e 45 comparam a diferença das médias de taxas de indisciplina nas escolas que receberam alguma ação da Polícia Civil e nas que não receberam, ao longo do tempo. As diferenças encontradas são estatisticamente significativas ( $p \leq 0,05$ )<sup>37</sup>.

No segundo semestre de 2016 e no segundo semestre de 2019, ambos os grupos apresentaram redução, mas o grupo tratamento teve uma redução bem superior (em média, uma queda de 60,14 casos por mil) em comparação ao grupo controle (em média, 16,80 casos por mil). Na tabela seguinte, verificamos que a diferença na redução de indisciplina foi, em média, 15,67 entre os grupos tratamento e controle.

---

<sup>37</sup> Ver tabelas 44 e 45 em apêndice.



Tabela 44: Comparativo das médias nas taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação da PC em 2016/2 e aquelas que não tiveram.

|                                       | Teve alguma ação PC<br>20162 | N   | Média    | Desvio<br>Padrão |
|---------------------------------------|------------------------------|-----|----------|------------------|
| dif_taxa_indisciplina<br>_20192_20162 | Não                          | 243 | -16,8031 | 62,18            |
|                                       | Sim                          | 64  | -60,1476 | 127,23           |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 45: Comparativo das médias das taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação da PC em 2018/1 e aquelas que não tiveram.

|                                       | Teve alguma ação PC<br>em 20181 | N   | Média  | Desvio<br>Padrão |
|---------------------------------------|---------------------------------|-----|--------|------------------|
| dif_taxa_indisciplina<br>_20192_20181 | Não                             | 234 | -7,30  | 57,54            |
|                                       | Sim                             | 38  | -22,97 | 35,90            |

Fonte: elaboração nossa.

As ações desempenhadas pela Polícia Civil e pela Brigada Militar têm pontos comuns, que podem ajudar a explicar a redução na taxa de indisciplina em escolas do grupo tratamento: ambas objetivam uma aproximação entre a polícia e a comunidade e utilizam métodos derivados da justiça restaurativa, como a comunicação não violenta e o trabalho em rede. Contudo, algumas ações da Polícia Civil, como Papo de Resposta e Galera do Bem, caracterizam-se pelo treinamento de alunos e professores para a difusão da prática. Já o PROERD, programa que representa de maneira central as ações da Brigada Militar, tem como eixo trabalhar com a família, a escola e a comunidade, havendo, nas aulas, eventos e palestras organizados e ministrados por Policiais Militares. Uma possível razão para a maior redução na taxa de indisciplina nas escolas que receberam ação da Polícia Civil em comparação às que receberam ação da Brigada Militar estaria, justamente, no fato de as ações da Polícia Civil incluírem treinamento para alunos e professores. A inclusão dos docentes na metodologia da Justiça Restaurativa pode ocasionar mudança nas concepções de indisciplina percebida pelos docentes.

A seguir, nas tabelas 46 e 47, descrevemos a diferença na média das taxas de indisciplina dos grupos que receberam e que não receberam alguma ação realizada pelo Ministério Público (MP), pelo Judiciário ou por entidades representativas no Estado, ao longo do tempo.

No primeiro semestre de 2016, em comparação ao segundo semestre de 2019, a redução de indisciplina foi, em média, de 52,32 casos por mil, entre os grupos tratamento e controle. Essa diferença manteve-se entre o primeiro semestre de 2017 e o segundo semestre de 2019. As escolas que receberam alguma ação tiveram uma redução nas taxas de 53,83, enquanto, nas que não receberam, a redução observada foi de 20,91. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>38</sup>.

Ao contrário das ações da Polícia Civil e da Brigada Militar, este grupo agrega uma grande quantidade de entidades e maior variedade de ações, sendo difícil propor uma causa para seu sucesso sem cair em viés. Porém, destacam-se nesse componente práticas de Justiça Restaurativa com treinamento de professores e demais membros do corpo pedagógico, como, por exemplo, o caso do Escola+Paz. Ainda uma possibilidade para o grande impacto desse grupo de ações é, justamente, o conjunto amplo de iniciativas, indicando trabalho em rede como alternativa promissora no combate à violência escolar.

Tabela 46: Comparativo das médias das taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação do MP em 2016/1 e aquelas que não tiveram ações do MP.

|                         | Teve alguma ação MP<br>2016/1 | N   | Média   | Desvio<br>Padrão |
|-------------------------|-------------------------------|-----|---------|------------------|
| dif_taxa_indisciplina_2 | Não                           | 170 | -58,50  | 109,03           |
| 0192_20161              | Sim                           | 68  | -115,76 | 161,35           |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 47: Comparativo das médias das taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação do MP em 2017/1 e aquelas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação MP<br>em 20171 | N | Média | Desvio<br>Padrão |
|--|---------------------------------|---|-------|------------------|
|--|---------------------------------|---|-------|------------------|

<sup>38</sup> Ver tabelas 46 e 47 em apêndice.

|                         |     |     |        |        |
|-------------------------|-----|-----|--------|--------|
| dif_taxa_indisciplina_2 | Não | 283 | -20,91 | 61,28  |
| 0192_20171              | Sim | 27  | -53,83 | 107,19 |

Fonte: elaboração nossa.

Por sua vez, a tabela a seguir compara as diferenças entre as médias das taxas de indisciplina dos grupos que receberam e que não receberam alguma ação do Conselho Tutelar no segundo semestre de 2017 e no segundo semestre de 2019. As escolas que receberam tais ações tiveram uma redução maior (em média 29,64) do que as que não tiveram (em média 13,92), sendo a diferença estatisticamente significativa<sup>39</sup>. É importante lembrarmos que o Conselho Tutelar é acionado comumente em casos reiterados, em que as medidas de solução não estão ao alcance da escola.

Tabela 48: Comparativo das médias das taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação do CT em 2018/1 e aquelas que não tiveram.

|                       | Teve alguma ação CT em 20172 | N   | Média    | Desvio Padrão |
|-----------------------|------------------------------|-----|----------|---------------|
| dif_taxa_indisciplina | Não                          | 120 | -13,9253 | 68,87         |
| _20192_20172          | Sim                          | 185 | -29,6434 | 70,23         |

Fonte: elaboração nossa.

Os resultados apontam o sucesso de diversas ações na redução da indisciplina ao longo do tempo, sugerindo especial atenção ao trabalho em rede, ponto em comum entre todas as estratégias acima apresentadas.

<sup>39</sup> Ver tabela 48 em apêndice.

### 5.7.8 Comparativo entre taxas de *bullying* e ações específicas

O *bullying* é considerado uma subcategoria do comportamento agressivo (SMITH *et al.*, 1999) e tem características específicas, que devem ser observadas quando se discutem estratégias de prevenção. Olweus (2013) conceitua *bullying* como um tipo de violência entre pares, que ocorre de forma intencional e repetitiva e implica desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas. Farrington (1993) afirma que *bullying* é uma “[...] opressão repetida, de natureza física ou psíquica, de uma pessoa com menos poder, por outra com mais poder”. Esse autor identifica seis elementos centrais que definem o fenômeno: a) práticas de agressão física, verbal ou psicológica (intimidação); b) maior poder do agressor em relação à vítima, ou assim é visto por ela; c) intenção de causar dor/medo à vítima; d) repetição das agressões; e e) alcance do resultado desejado pelos agressores.

O isolamento social é uma característica comum às vítimas, o que restringe a quantidade de suporte e apoio que podem receber de seus colegas. Frequentemente, não têm habilidades sociais desenvolvidas para solicitar ajuda de forma efetiva (STANLEY *et al.*, 2016). É importante ressaltarmos, ainda, que a existência do *bullying* entre estudantes se verifica em grande parte das escolas, em todo o mundo, e que independe de características sociais, culturais e econômicas dos envolvidos. Pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde (World Health Organization – WHO), em 2008, com estudantes de mais de 40 países mostrou que 14% dos adolescentes de 13 anos informaram ter sofrido *bullying* nos dois meses anteriores, o que revela um problema global e muito frequente (WHO, 2008).

Na literatura internacional, revisões sistemáticas que avaliam estratégias de prevenção e combate ao *bullying* escolar evidenciam que programas eficazes de prevenção produzem intervenções que incluem o indivíduo, colegas, família, escola e esforços da comunidade em iniciativas *antibullying* (RAWLINGS e STODDARD, 2019). Intervenções mediadas por professores e equipe escolar, bem como as mediadas por outros profissionais, apresentaram bons resultados. Gonçalves *et al.* (2019), em seus estudos, evidenciaram a importância da participação de outros profissionais, da escola ou

de fora dela, na implementação das intervenções, além da necessidade de investir-se na formação dos professores.

Outra característica importante desse fenômeno é o aumento da supervisão pelos adultos em locais da escola que possam facilitar a ocorrência de agressões, especialmente locais externos, tendo em vista que a fragilidade da supervisão tem sido associada ao aumento do número de ataques na escola (TTOFI, FARRINGTON e LOSEL, 2012). Intervenções baseadas em habilidades sociais podem ser mais efetivas para aqueles alunos que são vitimizados, devido ao déficit referente à socialização e ao relacionamento social (ELLEDDGE *et al.*, 2011).

Na tabela 49, descrevemos as diferenças entre as médias das taxas de *bullying* nos grupos que receberam e que não receberam alguma ação realizada pela Brigada Militar, no primeiro semestre de 2016 em comparação ao segundo semestre de 2019. Houve redução no grupo tratamento (-9,54) e aumento no grupo controle (0,16), o que configura diferença estatisticamente significativa<sup>40</sup>. Algumas possibilidades para o sucesso das ações da Brigada Militar na redução do *bullying* são o fato de tratar-se de intervenções cujos focos são a escola, a família e a comunidade, bem como tratar-se de mediação realizada por agente externo (nesse caso, policial militar) com capacitação para executar esse tipo de ação.

Tabela 49: Comparativo das médias de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação da BM em 2016/1 e naquelas que não tiveram.

|                                   | Teve alguma ação da<br>BM em 2016/1 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_bullying_20<br>192_20161 | Não                                 | 144 | ,16   | 34,43            |
|                                   | Sim                                 | 94  | -9,54 | 17,30            |

Fonte: elaboração nossa.

Na tabela 50, aparecem as diferenças das médias das taxas de indisciplina dos grupos que receberam e que não receberam alguma ação realizada pelo Ministério Público (MP), pelo Judiciário ou por entidades representativas no Estado, como Procuradoria Geral, OAB ou Defensoria Pública, ao longo do tempo. O grupo tratamento apresentou

<sup>40</sup> Ver tabela 49 em apêndice.

uma redução maior (-7,9) em relação ao grupo controle (-1,9). As ações do Estado e seus representantes são as que mais focalizam práticas restaurativas, alternativa promissora na prevenção ao *bullying*, pois trata todos os envolvidos no conflito mediante uma comunicação horizontal e trabalha técnicas para desenvolvimento de habilidades socioemocionais.<sup>41</sup>

Tabela 50: Comparativo das médias de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação do MP em 2016/1 e nas que não tiveram.

|                              | Teve alguma ação MP<br>2016/1 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|------------------------------|-------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_bullying_2019_20161 | Não                           | 170 | -1,97 | 29,56            |
|                              | Sim                           | 68  | -7,90 | 28,20            |

Fonte: elaboração nossa.

As tabelas 51 a 55, por sua vez, indicam as diferenças das médias das taxas de *bullying* nas escolas que receberam, ao longo do tempo, alguma ação de agentes de saúde – estadual ou municipal –, médicos, dentistas, psicólogos ou outros profissionais da área da saúde, e nas que não receberam. Todos os modelos foram estatisticamente significativos ( $p \leq 0,05$ )<sup>42</sup>, indicando redução em ambos os grupos. Com exceção da tabela 56<sup>43</sup>, os resultados mostram uma redução maior nas escolas que receberam alguma ação em comparação com as que não receberam, em diversos períodos. Os resultados indicam que estratégias que envolvam agentes multidisciplinares e profissionais da saúde devem receber especial atenção quando se estuda o *bullying*, o que corrobora com os achados de Gonçalves *et al* (2019). Acrescentamos o fato de que, além de causar impacto na redução do fenômeno, as ações têm conseguido estabelecer constância em seus resultados ao longo do tempo.

<sup>41</sup> Ver tabela 50 em apêndice.

<sup>42</sup> Ver tabelas 51 à 55 em apêndice.

<sup>43</sup> Aponta redução levemente maior no grupo controle (-5,42) do que no grupo tratamento (4,83).

Tabela 51: Comparativo das médias de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação de agentes de saúde em 2016/2 e nas que não tiveram.

|                               | Teve alguma ação Saúde 2016/2 | N   | Média  | Desvio Padrão |
|-------------------------------|-------------------------------|-----|--------|---------------|
| dif_taxa_bullying_20192_20162 | Não                           | 91  | -3,44  | 16,20         |
|                               | Sim                           | 216 | -11,25 | 32,95         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 52: Comparativo das médias de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação de agentes de saúde em 2017/1 e nas que não tiveram.

|                               | Teve alguma ação da saúde em 2017/1 | N   | Média  | Desvio Padrão |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----|--------|---------------|
| dif_taxa_bullying_20192_20171 | Não                                 | 93  | -7,85  | 36,49         |
|                               | Sim                                 | 217 | -12,56 | 35,44         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 53: Comparativo das médias de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação de agentes de saúde em 2017/2 e nas que não tiveram.

|                               | Teve alguma ação saúde 2017/2 | N   | Média | Desvio Padrão |
|-------------------------------|-------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_bullying_20192_20172 | Não                           | 64  | -5,66 | 15,77         |
|                               | Sim                           | 241 | -9,96 | 21,96         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 54: Comparativo das médias de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação de agentes de saúde em 2018/1 e nas que não tiveram.

|                               | Teve alguma ação saúde em 2018/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|-------------------------------|----------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_bullying_20192_20181 | Não                              | 102 | -3,30 | 15,56         |
|                               | Sim                              | 170 | -9,01 | 18,96         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 55: Comparativo das médias de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação de agentes de saúde em 2018/2 e nas que não tiveram.

|                             | Teve alguma ação saúde 20182 | N   | Média | Desvio Padrão |
|-----------------------------|------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_bullying_2019_2018 | Não                          | 218 | -5,42 | 40,98         |
| 192_20182                   | Sim                          | 127 | -4,85 | 19,04         |

Fonte: elaboração nossa.

As tabelas 56 a 58 descrevem a diferença da média das taxas de bullying entre os alunos dos grupos que receberam e que não receberam ação realizada pelo Conselho Tutelar ao longo do tempo. No segundo semestre de 2017, em comparação ao segundo semestre de 2019, houve uma redução de 11,67 no grupo tratamento e uma redução de 5,02 no grupo controle. Já no primeiro semestre de 2018, em comparação ao segundo semestre de 2019, o grupo tratamento teve uma redução de 9,22, enquanto, no grupo controle, a redução foi de 5,63. A diferença é estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>44</sup>

Tabela 56: Comparativo das médias de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2017/2 e nas que não tiveram.

|                             | Teve alguma ação CT em 20172 | N   | Média    | Desvio Padrão |
|-----------------------------|------------------------------|-----|----------|---------------|
| dif_taxa_bullying_2019_2017 | Não                          | 120 | -5,0233  | 19,42         |
| 192_20172                   | Sim                          | 185 | -11,6786 | 21,40         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 57: Comparativo de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2018/1 e nas que não tiveram.

|                             | Teve alguma ação CT em 20181 | N   | Média | Desvio Padrão |
|-----------------------------|------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_bullying_2019_2018 | Não                          | 178 | -5,63 | 17,78         |
| 192_20181                   | Sim                          | 94  | -9,22 | 18,13         |

<sup>44</sup> Ver tabelas 56 à 58 em apêndice.



Fonte: elaboração nossa.

Tabela 58: Comparativo de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2018/2 e nas que não tiveram.

|                                   | Teve alguma ação CT<br>20182 | N   | Média  | Desvio<br>Padrão |
|-----------------------------------|------------------------------|-----|--------|------------------|
| dif_taxa_bullying_20<br>192_20182 | Não                          | 269 | -3,84  | 33,68            |
|                                   | Sim                          | 76  | -10,08 | 37,21            |

Fonte: elaboração nossa.

A seguir, as tabelas 59 e 60 indicam as diferenças das médias das taxas de *bullying* nos grupos que receberam e que não receberam alguma ação realizada por ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro. Embora ambas as tabelas apontem redução de taxas em ambos os grupos, as escolas em que houve alguma ação tiveram uma redução levemente maior do que nas em que não houve. As diferenças, aqui, também são estatisticamente significativas ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>45</sup>, e os resultados podem indicar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e liderança juvenil como efetivos na redução do *bullying*.

Tabela 59: Comparativo de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2018/1 e nas que não tiveram.

|                                   | Teve alguma ação<br>ONG 20181 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_bullying_20<br>192_20181 | Não                           | 190 | -6,78 | 19,90            |
|                                   | Sim                           | 82  | -7,07 | 12,39            |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 60: Comparativo de taxas de *bullying* nas escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2018/2 e nas que não tiveram.

<sup>45</sup> Ver tabelas 59 e 60 em apêndice.

|                               | Teve alguma ação<br>ONG 20182 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|-------------------------------|-------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_bullying_20192_20182 | Não                           | 242 | -4,60 | 37,39            |
|                               | Sim                           | 103 | -6,63 | 26,75            |

Fonte: elaboração nossa.

Os resultados apontam múltiplas abordagens efetivas na redução do *bullying* ao longo do tempo. Contudo, estratégias com práticas restaurativas e trabalho em rede, tiveram um impacto maior na redução da violência em comparação as estratégias que não possuem essas características, como é o caso das ações realizadas por ONGs, aqui representadas pelo projeto Tribos e Centro de Valorização da Vida (CVV).

#### 5.7.9 Comparativo entre taxas de agressão verbal de alunos contra professores

A agressão contra o professor, um tipo de violência muito frequente na última década, é alvo de estudos recentes (ALVES, 2022; SIMÕES e CARDOSO, 2022; PLASSA, PASCHOALINO e BERNARDELLI, 2021). Quando se faz referência a agressão verbal, isso significa que se está, também, diante de violência à escola, uma vez que, apesar da ausência de ameaça física, pode ocasionar danos morais e psicológicos a integrantes da instituição de ensino. (TIRADENTES, 2015; ABRAMOVAY, 2002).

Em estudo quantitativo econométrico envolvendo as escolas brasileiras, Plassa, Paschoalino e Bernardelli (2021) buscaram avaliar características sociodemográficas e ambientais que, na escola, afetariam a probabilidade de violência contra o professor. Seus achados indicam a experiência do professor e a capacidade de organização e de tomada de decisão, tanto da direção quanto do corpo pedagógico, como fatores importantes para a redução da violência contra o professor na escola. A qualificação dos docentes e o fortalecimento das capacidades socioemocionais para lidar com conflitos também foi relevante. Além desses, o número dos estudantes por turma é, igualmente, um fator que afeta o número de casos de violência contra o professor, sendo que turmas menores apresentaram número menor de casos de violência contra o professor. A maior chance de relatos de vitimização na escola relaciona-se ao ambiente de trabalho desses profissionais, considerando-se que a presença de alunos sob efeito de drogas e álcool e/ou portando

armas brancas/fogo no ambiente aumentam consideravelmente a probabilidade de relatos de violência contra o professor. (PLASSA, PASCHOALINO e BERNARDELLI, 2021).

Na literatura, estratégias como aplicação de regras claras e organização administrativa da escola parecem alternativas promissoras e muito solicitadas pelos docentes (McMAHON *et al.*, 2017; MOON *et al.*, 2015). Ensinaamentos sobre gestão comportamental e mediação de conflitos aos professores e gestores educacionais também são práticas sugeridas ao combate a violência contra o professor, tendo em vista que geralmente são quem primeiro presencia os comportamentos violentos.

As tabelas 61 a 63 indicam as diferenças das médias das taxas de agressão verbal de alunos contra professores nas escolas que receberam alguma ação da Brigada Militar (BM) ao longo do tempo e nas que não receberam. Todos os modelos foram estatisticamente significativos ( $p \leq 0,05$ )<sup>46</sup> e indicam redução em ambos os grupos.

Na tabela 61, que compara as diferenças entre as taxas de agressão verbal referentes ao segundo semestre de 2019 e as do primeiro semestre de 2017, percebemos que as escolas que receberam ação da BM tiveram uma redução levemente menor na taxa, em média, em comparação às que não receberam. Contudo, ao compararmos as taxas de agressão verbal de alunos contra professores do primeiro semestre de 2018 com os do segundo semestre de 2019, vemos que a redução nas taxas de violência foi maior nas escolas que receberam ação da Brigada Militar do que nas que não receberam (-10,62 no grupo tratamento contra -6,98 no grupo controle). Essa diferença também se verifica na tabela, a qual demonstra que o grupo tratamento teve queda de 5,64 nas taxas, enquanto o grupo controle revelou queda de 0,92 na taxa.

Embora a tabela 61 apresente uma redução maior na taxa de agressão verbal de alunos contra professores no grupo controle, os períodos seguintes mostram o inverso, o que pode sugerir mudança, adaptação metodológica nas escolas ou sua maior receptividade às ações da Brigada Militar ao longo do tempo. A redução das taxas de agressão verbal contra professores nas escolas que receberam alguma ação da BM corrobora com o encontrado na literatura, tendo em vista que essas ações têm como característica basilar a aproximação entre a escola, a família e a comunidade (PLASSA, PASCHOALINO e BERNARDELLI, 2021; VETTENBURG, 2002).

---

<sup>46</sup> Ver tabelas 61 a 63 em apêndice.

Tabela 61: Comparativo das médias das taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação da BM em 2017/1 e aquelas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação<br>BM em 2017/1 | N   | Média  | Desvio<br>Padrão |
|--|----------------------------------|-----|--------|------------------|
| dif_taxa_A_verbal_c<br>professor_20192_201<br>71 | Não                              | 221 | -15,82 | 129,31           |
|  | Sim                              | 89  | -13,44 | 29,21            |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 62: Comparativo das médias das taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação da BM em 2018/1 e aquelas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação<br>BM_2018/1 | N   | Média  | Desvio<br>Padrão |
|--|-------------------------------|-----|--------|------------------|
| dif_taxa_A_verbal_c<br>professor_20192_201<br>81 | Não                           | 187 | -6,98  | 30,10            |
|  | Sim                           | 85  | -10,62 | 21,39            |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 63: Comparativo das médias das taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação da BM em 2019/1 e aquelas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação<br>BM em 2019/1 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|--|----------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_A_verbal_c<br>professor_20192_201<br>91 | Não                              | 229 | -,92  | 22,43            |
|  | Sim                              | 80  | -5,64 | 15,20            |

Fonte: elaboração nossa.

Nas tabelas abaixo, descrevemos as diferenças entre as médias de taxas de agressão verbal de alunos contra professores nas escolas que receberam e nas que não receberam ações realizadas por agentes de saúde – estadual ou municipal –, médicos, dentistas, psicólogos ou outros profissionais da área, ao longo do tempo. No primeiro semestre de 2016 em comparação ao segundo semestre de 2019, a diferença na redução da taxa de agressão verbal foi, em média, de 10,37 entre os grupos tratamento e controle.

Já no primeiro semestre de 2017, em comparação ao segundo semestre de 2019, a diferença é ainda maior, tendo o grupo tratamento apresentado uma redução nas taxas de violência 13,6 maior do que o grupo controle. Essas diferenças são estatisticamente significativas ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>47</sup>

Em relação às ações desenvolvidas por Órgãos de Saúde, o impacto desse grupo de ações foi maior ao longo do tempo em comparação às ações da Brigada Militar. Uma justificativa para esse sucesso pode estar associada à formação de equipes multidisciplinares no combate à violência contra o professor, envolvendo psicólogos e agentes sociais, por exemplo, em instituições de ensino (ESPELAGE *et al.*, 2013). Outra possibilidade é o acompanhamento das lideranças escolares quanto ao bem-estar emocional dos professores por profissionais da área da saúde, tendo em vista que sintomas de ansiedade e/ou depressão reportados por professores associam-se de maneira positiva aos relatos de violência. (PLASSA, PASCHOALINO e BERNARDELLI, 2021; VETTENBURG, 2002).

Tabela 64: Comparativo das médias das taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação de agentes de saúde em 2016/1 e aquelas que não tiveram.

|                       | Teve alguma ação de saúde em 2016/1 | N   | Média  | Desvio Padrão |
|-----------------------|-------------------------------------|-----|--------|---------------|
| dif_taxa_A_verbal_c   | Não                                 | 69  | -10,27 | 39,88         |
| professor_20192_20161 | Sim                                 | 169 | -20,64 | 74,43         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 65: Comparativo das médias das taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação de agentes de saúde em 2017/1 e aquelas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação da saúde em 2017/1 | N  | Média | Desvio Padrão |
|--|-------------------------------------|----|-------|---------------|
|  | Não                                 | 93 | -5,65 | 23,28         |

<sup>47</sup> Ver tabelas 64 e 65 em apêndice.

|                     |     |     |        |        |
|---------------------|-----|-----|--------|--------|
| dif_taxa_A_verbal_c |     |     |        |        |
| professor_20192_201 | Sim | 217 | -19,21 | 130,74 |
| 71                  |     |     |        |        |

Fonte: elaboração nossa.

A seguir, a tabela 66 descreve as diferenças das médias das taxas de agressão verbal contra professores dos grupos que receberam e que não receberam alguma ação realizada pelo Conselho Tutelar, no primeiro semestre de 2017, em comparação ao segundo semestre de 2019. Verificamos que o grupo tratamento teve uma redução levemente maior em comparação ao grupo controle, e a diferença é estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>48</sup>.

Tabela 66: Comparativo das médias das taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que tiveram alguma ação do CT em 2017/1 e as que não tiveram.

|                     | Teve alguma ação CT em 2017/2 | N   | Média        | Desvio Padrão |
|---------------------|-------------------------------|-----|--------------|---------------|
| dif_taxa_A_verbal_c | Não                           | 120 | -<br>10,2386 | 30,98391      |
| professor_20192_201 | Sim                           | 185 | -<br>11,3863 | 23,58591      |
| 72                  |                               |     |              |               |

Fonte: elaboração nossa.

Os resultados apontam uma redução expressiva na taxa de agressão verbal contra o professor em diversas abordagens. Como pontos em comum, destaca-se a atenção a abordagens interdisciplinares e que trabalhem o desenvolvimento socioemocional, trabalho em rede e práticas restaurativas, como se verifica em estratégias desenvolvidas pelos atores aqui relacionados.

<sup>48</sup> Ver tabela 66 em apêndice.

#### 5.7.10 Comparativo entre taxas de racismo e ações específicas

Para compreendermos o racismo no ambiente escolar, é importante pontuarmos a distinção entre os conceitos de preconceito, de discriminação e de racismo. O preconceito é uma ideia que antecede a própria relação; é um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. Já a discriminação caracteriza-se como uma conduta que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificáveis, como raça, gênero, idade, opção religiosa. Dessa forma, é a materialização do preconceito (SANT'ANA, 2005).

Por sua vez, o racismo é uma construção cultural, histórica, social e ideológica, que permeia o tempo e manifesta-se por preconceitos, apoiando-se na ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e traços de sua personalidade, inteligência e cultura. Nessa concepção, portanto, certas raças seriam superiores ou inferiores a outras. O racismo manifesta-se por meio de discriminação, preconceito e estereótipos (BEATO, 1998, *apud* SANT'ANA, 2005).

No ambiente escolar, a manifestação discriminatória no processo educativo gera uma série de agressões, tanto físicas quanto simbólicas, que acarretam sofrimento ao cotidiano dos alunos, especialmente de alunos negros (DE JESUS FERREIRA e CAMARGO, 2014).

Em seu estudo, Da Silva Carvalho e França (2019) realizaram uma revisão integrativa das estratégias de enfrentamento ao racismo na escola. Entre as estratégias que mais se evidenciaram destacam-se a formação docente e a alteração da estrutura curricular das escolas para lidar com a temática. Sugeriram-se cursos e formações continuadas para que professores pudessem identificar as questões raciais na escola e, então, lidar com elas. O estudo ressalta, também, a necessidade de práticas que objetivem reconhecer a diversidade e enfatizar as diferenças de forma positiva e multicultural. Em relação às diretrizes curriculares, os estudos sugerem novas práticas pedagógicas, que incluam aspectos raciais nas áreas de ciências, história, química e física. Os autores afirmam que a questão racial deve passar pela ação docente, pela gestão escolar e pelo currículo, destacando, ainda, a escassez de estudos que relacionem racismo e educação em âmbito nacional e evidenciando a necessidade de novas pesquisas e estratégias de enfrentamento.

A esse respeito, a tabela 67 indica as diferenças das médias das taxas de racismo entre os alunos das escolas que receberam e daquelas que não receberam alguma ação da

Brigada Militar (BM), no primeiro semestre de 2018 e no segundo semestre de 2019. Verificamos que as escolas que receberam ação reduziram, em média, 1,26 a taxa de racismo, e as que não receberam reduziram-na, em média, 0,93. A diferença é estatisticamente significativa.

Tabela 67: Comparativo das médias de taxas de racismo nas escolas que tiveram alguma ação da BM em 2018/1 e nas que não tiveram.

|                     | Teve alguma ação<br>BM_20181 | N   | Média   | Desvio<br>Padrão |
|---------------------|------------------------------|-----|---------|------------------|
| dif_taxa_Racismo_20 | Não                          | 187 | -,9338  | 8,22200          |
| 192_20181           | Sim                          | 85  | -1,2612 | 5,83299          |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 68 também se refere às diferenças de médias nas taxas de racismo nas escolas, desta vez entre as que receberam e as que não receberam alguma ação do Ministério Público (MP), do Judiciário ou de entidades representativas do Estado (Procuradoria Geral, OAB, Defensoria), no primeiro semestre de 2017 em comparação ao segundo semestre de 2019. Nesse caso, o grupo tratamento apresentou uma queda de 29,06, em média, enquanto, no grupo controle, a queda foi de 8,32, em média. A diferença é estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>49</sup>

Relativamente a esse achado, é importante esclarecermos que o número pequeno de escolas no grupo tratamento deve-se ao fato de que, ao criar o indicador de diferenças entre a taxa de violências através do tempo, o *software* contabiliza apenas as escolas atendidas em ambos os períodos, o que acabou reduzindo o número de casos. Aqui, como contabilizamos as escolas que tiveram um tipo específico de ação, e não todas as ações, geralmente temos um número menor de escolas com ações. Ainda assim, os resultados apontam para uma atenção especial às metodologias de desenvolvimento de capacidades socioemocionais, de Justiça Restaurativa e de comunicação não violenta. Isso porque, mesmo não se tratando de política específica de combate ao racismo, como sugerido na literatura, nas escolas que receberam essas ações, conforme percebemos, houve uma redução consideravelmente maior na taxa de racismo em comparação às escolas que não receberam esse tipo de ações.

<sup>49</sup> Ver tabela 68 em apêndice.



Tabela 68: Comparativo das médias de taxas de racismo nas escolas que tiveram alguma ação do MP em 2017/1 e nas que não tiveram.

|                             | Teve alguma ação MP 2017/1 | N   | Média  | Desvio Padrão |
|-----------------------------|----------------------------|-----|--------|---------------|
| dif_taxa_Racismo_2019_20171 | Não                        | 283 | -8,32  | 36,97         |
|                             | Sim                        | 27  | -29,06 | 80,21         |

Fonte: elaboração nossa.

Nas tabelas 69 e 70, vemos as diferenças das médias das taxas de racismo nas escolas que receberam e nas que não receberam ação de ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro. Na tabela 68, percebemos que o grupo tratamento revelou queda menor, em média (4,55), em relação ao grupo controle (6,27). Já na tabela 69, há o inverso: as escolas que receberam ação tiveram queda de 12,58, enquanto as que não receberam tiveram queda de 8,86. Os achados demandam atenção a ações que envolvam treinamento de lideranças e escuta de acolhimento como práticas de combate ao racismo. As diferenças são estatisticamente significativas ( $p \leq 0,05$ )<sup>50</sup>.

Tabela 69: Comparativo das médias de taxas de racismo nas escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2016/2 e nas que não tiveram.

|                             | Teve alguma ação ONG em 2016/2 | N   | Média | Desvio Padrão |
|-----------------------------|--------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Racismo_2019_20162 | Não                            | 190 | -6,28 | 24,68         |
|                             | Sim                            | 117 | -4,56 | 9,98          |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 70: Comparativo das médias de taxas de racismo nas escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2017/1 e nas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação ONG em 2017/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|--|--------------------------------|-----|-------|---------------|
|  | Não                            | 205 | -8,86 | 41,89         |

<sup>50</sup> Ver tabelas 69 e 70 em apêndice.

|                                  |     |     |        |       |
|----------------------------------|-----|-----|--------|-------|
| dif_taxa_Racismo_20<br>192_20171 | Sim | 105 | -12,58 | 44,33 |
|----------------------------------|-----|-----|--------|-------|

Fonte: elaboração nossa.

As tabelas 71 e 72 descrevem as diferenças de médias das taxas de racismo nas escolas que receberam ou não alguma ação do Conselho Tutelar ao longo do tempo. Verificamos que houve queda nas taxas de racismo em ambos os grupos, que, porém, foi maior nas escolas do grupo tratamento do que nas do grupo controle. A diferença é estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>51</sup>.

Tabela 71: Comparativo das médias de taxas de racismo nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2017/2 e nas que não tiveram.

|                                  | Teve alguma ação CT<br>em 20172 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|----------------------------------|---------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_Racismo_20<br>192_20172 | Não                             | 120 | -4,47 | 20,78            |
|                                  | Sim                             | 185 | -6,43 | 19,76            |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 72: Comparativo das médias de taxas de racismo nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2018/2 e nas que não tiveram.

|                                  | Teve alguma ação CT<br>20182 | N   | Média | Desvio<br>Padrão | Std. Error<br>Média |
|----------------------------------|------------------------------|-----|-------|------------------|---------------------|
| dif_taxa_Racismo_20<br>192_20182 | Não                          | 269 | -,12  | 1,61640          | ,09855              |
|                                  | Sim                          | 76  | -,93  | 3,23443          | ,37101              |

Fonte: elaboração nossa.

Conforme descrito acima, várias estratégias reduziram as taxas de racismo na escola. Contudo, as ações desempenhadas pelo Ministério Público (MP), do Judiciário ou de entidades representativas do Estado (Procuradoria Geral, OAB, Defensoria), foram as que demonstram maior redução (-29,06). Os resultados, ressalvada a limitação no número

<sup>51</sup> Ver tabelas 71 e 72.

de casos, apontam para uma atenção especial às metodologias embasadas na Justiça Restaurativa.

#### 5.7.11 Comparativo entre homofobia, intolerância religiosa e ações específicas

A homofobia e a intolerância religiosa, assim como o racismo, manifestam-se por meio de preconceitos e discriminações. Em relação à homofobia no ambiente escolar, é necessário ressaltarmos que a ausência de discursos sobre a diversidade sexual e gênero é frequentemente indicada como causa para a manutenção da obscuridade das fronteiras entre a heteronormatividade e essa diversidade (SANTOS e CERQUEIRA-SANTOS, 2020; LIONÇO e DINIZ, 2008). Da mesma forma, embora a Base Nacional Comum Curricular apresente-se como laica e plural em relação ao ensino religioso, a prática da laicidade acaba não acontecendo, e a religiosidade cristã assume um caráter universal (SOUZA GOMES, 2019). Para consolidar a escola pública como laica de fato, é necessária uma abordagem plural, que abranja todas as culturas sem as colocar em uma escala hierárquica (SILVA, 2020). Intervenções que envolvam o trabalho em rede de agentes escolares, professores, alunos e familiares, com práticas específicas abordando essas questões e envolvendo especialmente alunos nos anos finais do ensino fundamental, são recomendadas para prevenção desses fenômenos (LIONÇO e DINIZ, 2008; SILVA, 2020).

A tabela 73 descreve a diferença das médias de taxas de homofobia nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação da Brigada Militar no primeiro semestre de 2018, em comparação ao segundo semestre de 2019. Nesse caso, ambos os grupos apresentaram uma leve redução, que se mostrou maior no grupo tratamento (-0,38) do que no grupo controle (-0,037). As diferenças são estatisticamente significativas ( $p \leq 0,05$ )<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Ver tabela 73 em apêndice.

Tabela 73: Comparativo das médias de taxas de homofobia nas escolas que tiveram alguma ação do MP em 2018/1 e nas que não tiveram.

|                          | Teve alguma ação do MP em 2018/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|--------------------------|----------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_Homofobia20192_20181 | Não                              | 231 | -,052 | ,33           |
|                          | Sim                              | 41  | -,68  | 3,14          |

Fonte: elaboração nossa.

A seguir, as tabelas 74 e 75 descrevem a diferença de médias das taxas de intolerância religiosa nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação de ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro. No segundo semestre de 2018 e no segundo semestre de 2019, houve uma leve redução em ambos os grupos, sendo, aqui também, maior no grupo tratamento (0,24) do que no grupo controle (0,004). No primeiro e no segundo semestres de 2019, houve uma redução de 0,16, em média, no grupo tratamento, e de 0,03 no grupo controle. As diferenças são estatisticamente significativas ( $p \leq 0,05$ )<sup>53</sup>

Tabela 74: Comparativo das médias de taxas de homofobia nas escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2018/2 e nas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação ONG 2018/2 | N   | Média | Desvio Padrão |
|--|-----------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_IntolerânciaReligiosa_20192_20182 | Não                         | 242 | -,004 | ,38           |
|  | Sim                         | 103 | -,24  | 1,21          |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 75: Comparativo das médias de taxas de homofobia nas escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2019/1 e nas que não tiveram.

|  | Teve alguma ação ONG 2019/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|--|-----------------------------|-----|-------|---------------|
|  | Não                         | 237 | -,03  | ,75           |

<sup>53</sup> Ver tabelas 74 e 75 em apêndice.

---

 dif\_taxa\_Intolerância

Religiosa\_20192\_201 Sim

72

-,16

,89

91

Fonte: elaboração nossa.

Em relação à homofobia e à intolerância religiosa, destacamos que o monitoramento referente ao número de casos foi realizado somente a partir do ano de 2018, o que pode ter motivado o baixo impacto das ações, em comparação ao impacto nos casos de racismo, por exemplo, que é monitorado desde 2016. Outra justificativa poder referir-se ao desenvolvimento de ações específicas para cada prática que aborde a temática.

#### 5.7.12 Comparativo entre taxas de vandalismo e ações específicas

Vandalismo, depredações e pichações do ambiente escolar podem ser caracterizados como violência na escola quando envolve atores do ambiente escolar, como no caso de ações de alunos contra o patrimônio, por exemplo. No entanto, trata-se, principalmente, de violência contra a escola. Franco (2022) associa esse fenômeno à insatisfação dos alunos quanto ao ambiente escolar, à falta de investimento público na sustentabilidade e na conservação do patrimônio e à desvalorização do professor. Para o autor, frequentar uma escola que remunera mal os professores, cujo número de funcionários seja insuficiente e cujas instalações sejam precárias é um indicador social, porque pertencer a tal escola é mostrar as condições a que se está submetido. Da mesma forma, a falta de vigilância e de circulação da polícia nesses ambientes é também um fator associado ao aumento dos atos de vandalismo (BRAGA, OLIARI e TEIXEIRA, 2021). Também Franco (2022), referindo-se à indisposição para a aprendizagem, afirma que esse é um fator que leva à maior frequência de ações de vandalismo no contexto escolar, pois a desmotivação dos alunos e o desinteresse explícito pelo ensino interferem no comportamento e podem gerar atitudes agressivas por parte do aluno, que externa assim a insatisfação. Frequentemente, o descontentamento é exposto por meio de atos de vandalismo no ambiente escolar (SENOS e DINIZ, 1998). Estratégias de prevenção a essas práticas envolvem maior policiamento e iluminação nos espaços em torno da escola gestão escolar que adote medidas para o combate mediante diálogo, além de projetos de

conscientização e sanções claras a esta prática (BRAGA; OLIARI; TEIXEIRA, 2021; FRANCO, 2022). Ainda, se parte da causa do vandalismo se deve à insatisfação dos estudantes quanto ao ambiente escolar, é razoável assumir que práticas que envolvam desenvolvimento de habilidades socioemocionais, bem como que integrem escola, comunidade e família, podem ser promissoras na redução do vandalismo, uma vez que ampliam a ocupação desses espaços e a sensação de pertencimento por parte de alunos e comunidade.

Os resultados encontrados nas tabelas seguintes corroboram com o encontrado na literatura: as tabelas 76 e 77 descrevem as diferenças de médias das taxas -de pichação, depredação e vandalismo nas escolas que receberam e que não receberam alguma ação da BM ao longo do tempo. Percebemos redução em ambos os grupos, mas, nas escolas que receberam ação da BM, a redução foi maior em comparação às que não receberam, em todos os períodos. Embora a diferença na redução entre os dois grupos não seja tão expressiva, demonstrou-se estável ao longo do tempo. É importante, ainda, atentarmos para o fato de que as ações da Brigada Militar, além de envolverem escola, família e comunidade, reforçam a presença da polícia nesses ambientes, visto que é a Brigada Militar a responsável pelo patrulhamento e pela vigilância dos espaços públicos, aproximando, também, instituição e comunidade e proporcionando maior segurança nesses territórios.

Tabela 76: Comparativo das médias de taxas de vandalismo nas escolas que tiveram alguma ação da BM em 2016/2 e naquelas que não tiveram.

|                                    | Teve alguma ação<br>BM em 2016/2 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|------------------------------------|----------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_Vandalismo<br>20192_20162 | Não                              | 198 | -2,86 | 9,99             |
|                                    | Sim                              | 109 | -5,09 | 13,47            |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 77: Comparativo das médias de taxas de vandalismo nas escolas que tiveram alguma ação da BM em 2019/1 e naquelas que não tiveram.

|                                    | Teve alguma ação<br>BM em 2019/1 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|------------------------------------|----------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_Vandalismo<br>20192_20191 | Não                              | 229 | -,54  | 5,85             |
|                                    | Sim                              | 80  | -2,07 | 10,12            |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 78 descreve as diferenças de médias das taxas de vandalismo nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação da Polícia Civil, no segundo semestre de 2016, em comparação ao segundo semestre de 2019. O grupo tratamento apresentou queda de 7,11, em média; já o grupo controle apresentou queda de 2,74, em média. A diferença é estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>54</sup> Os resultados apontam maior atenção a práticas restaurativas nos ambientes de ensino.

Tabela 78: Comparativo das médias de taxas de vandalismo nas escolas que tiveram alguma ação da PC em 2016/2 e nas que não tiveram.

|                                    | Teve alguma ação PC<br>2016/2 | N   | Média | Desvio<br>Padrão |
|------------------------------------|-------------------------------|-----|-------|------------------|
| dif_taxa_Vandalismo<br>20192_20162 | Não                           | 243 | -2,74 | 10,02            |
|                                    | Sim                           | 64  | -7,11 | 15,08            |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 79 apresenta as diferenças de médias das taxas de vandalismo nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação da área da saúde, no período do primeiro semestre de 2016, em comparação ao segundo semestre de 2019. Nesse caso, o grupo tratamento apresentou queda de 5,46, em média, e o grupo controle apresentou queda de 1,45, em média. A diferença é estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Ver tabela 78 em apêndice.

<sup>55</sup> Ver tabela 79 em apêndice.

Tabela 79: Comparativo das médias de taxas de vandalismo nas escolas que tiveram alguma ação da área da saúde em 2016/1 e nas que não tiveram.

|                                 | Teve alguma ação saúde em 20161 | N   | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------------|---------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Vandalismo 20192_20161 | Não                             | 69  | -1,45 | 6,36          |
|                                 | Sim                             | 169 | -5,46 | 17,35         |

Fonte: elaboração nossa.

A tabela 80 aponta as diferenças de médias das taxas de vandalismo nas escolas que receberam e nas que não receberam alguma ação de ONGs, representantes da iniciativa privada e/ou entidades como CRAS, CREAS e associações de bairro, no primeiro semestre de 2017, em comparação ao segundo semestre de 2019. O grupo tratamento revelou queda de 4,05, em média, enquanto, no grupo controle, a queda foi de 2,59, em média. A diferença é estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ )<sup>56</sup>.

Tabela 80: Comparativo das médias de taxas de vandalismo nas escolas que tiveram alguma ação de ONGs em 2017/1 e nas que não tiveram.

|                                 | Teve alguma ação ONG em 20171 | N   | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------------|-------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Vandalismo 20192_20171 | Não                           | 205 | -2,59 | 11,09         |
|                                 | Sim                           | 105 | -4,05 | 10,22         |

Fonte: elaboração nossa.

As tabelas 81 a 83, a seguir, demonstram a diferença das médias das taxas de vandalismo nas escolas que receberam alguma ação pelo Conselho Tutelar ao longo do tempo e nas que não receberam. Todos os modelos foram estatisticamente significativos ( $p \leq 0,05$ )<sup>57</sup> e indicam redução em ambos os grupos. Contudo, nas escolas que receberam alguma ação do CT, a taxa reduziu-se mais do que nas que não receberam.

<sup>56</sup> Ver tabela 80 em apêndice.

<sup>57</sup> Ver tabelas 81 a 83 em apêndice.



Tabela 81: Comparativo das médias de taxas de vandalismo nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2017/2 e nas que não receberam.

|                                 | Teve alguma ação CT em 2017/2 | N   | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------------|-------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Vandalismo 20192_20172 | Não                           | 120 | -2,40 | 8,40          |
|                                 | Sim                           | 185 | -5,35 | 11,82         |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 82: Comparativo das médias de taxas de vandalismo nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2018/2 e nas que não receberam.

|                                 | Teve alguma ação CT 2018/2 | N   | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------------|----------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Vandalismo 20192_20182 | Não                        | 269 | -1,40 | 7,13          |
|                                 | Sim                        | 76  | -3,36 | 9,55          |

Fonte: elaboração nossa.

Tabela 83: Comparativo das médias de taxas de vandalismo nas escolas que tiveram alguma ação do CT em 2019/1 e nas que não receberam.

|                                 | Teve alguma ação CT 2019/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------------|----------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_Vandalismo 20192_20191 | Não                        | 250 | -,68  | 7,44          |
|                                 | Sim                        | 59  | -2,03 | 6,10          |

Fonte: elaboração nossa.

Os resultados encontrados para as taxas de vandalismo nas escolas apontam uma pluralidade de ações e de metodologias, que se mostraram efetivas e promissoras. A presença da polícia em espaços públicos, bem como as práticas integrativas como as desenvolvidas pela Polícia Civil e pela Brigada Militar atestam o que é encontrado na literatura. Contudo, ações que envolvam o incentivo à formação de lideranças e a escuta acolhedora, além de ações desenvolvidas pelo Conselho Tutelar, merecem a atenção de novos estudos sobre práticas efetivas quanto à prevenção de depredação, pichação e vandalismo nos espaços escolares.

### 5.7.13 Comparativo entre taxas de arrombamentos nas escolas e ações específicas

Em relação aos casos de arrombamentos nas escolas, podemos estar diante de violência *na* ou *contra a* escola. No caso de violência *contra a* escola, que pode ocorrer em razão de insatisfação dos estudantes e, eventualmente, ocasionar arrombamentos, por exemplo, faz sentido refletirmos sobre estratégias preventivas, que visem a melhor gestão escolar, organização, preservação do patrimônio e ações de conscientização. Tratando-se, porém, de violência *na* escola, em que a instituição é apenas um ambiente propício à prática de crime, devemos pensar em outras estratégias, como iluminação, maior circulação de pessoas, patrulhamentos.

Nesse sentido, a tabela 84 descreve a diferença da média de taxas de arrombamentos na escola dos grupos que receberam e que não receberam alguma ação realizada pela BM, no primeiro semestre de 2016 em comparação ao segundo semestre de 2019. Observamos que o grupo tratamento teve redução de 1,94, enquanto o grupo controle teve redução de 02,04 casos por mil. A diferença é estatisticamente significativa ( $\text{sig} \leq 0,05$ )<sup>58</sup>. Em relação aos arrombamentos, as estratégias não se mostraram efetivas.

Tabela 84: Comparativo das médias de taxas de arrombamentos nas escolas que tiveram alguma ação da BM em 2016/1 e naquelas que não tiveram.

|                                  | Teve alguma ação da BM em 2016/1 | N   | Média | Desvio Padrão |
|----------------------------------|----------------------------------|-----|-------|---------------|
| dif_taxa_arrombamentos_2019_2016 | Não                              | 144 | -2,04 | 8,83          |
|                                  | Sim                              | 94  | -1,94 | 4,72          |

Fonte: elaboração nossa.

Os achados revelam a necessidade de desenvolvimento de outras práticas preventivas, além das desenvolvidas que considerem, por exemplo, a violência no entorno da escola. Práticas como supervisão de adultos em espaços coletivos, patrulhamento e iluminação pública são indicadas.

<sup>58</sup> Ver tabela 84 em apêndice.

Conforme percebido, os resultados demonstram a redução significativa da violência em diversas formas de manifestação. No entanto, nem todos os resultados apresentados são expressivos. O tópico seguinte apresenta a discussão dos maiores resultados da pesquisa.

#### 5.7.14 Discussão dos principais resultados

Neste estudo, testamos, aproximadamente, 1.024 modelos de análises, sendo que 59 deles revelaram diferenças estatisticamente significativas. Destacamos, também, que 412 modelos não puderam ser computados por não haver número de casos suficientes na análise específica. De maneira geral, a maioria dos testes indicou redução nas taxas de registros de violência em todos os períodos comparados, tanto no indicador geral de violência quanto em cada tipo específico, nas escolas que receberam ações e também nas que não receberam.

A redução geral nos indicadores de violência da CIPAVE, ao longo do tempo, corrobora com a tendência nacional de redução da violência contra a juventude. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2019, houve uma queda de 24,3% no número absoluto de homicídios de jovens de 15 a 24 anos, em comparação ao ano de 2018. No Rio Grande do Sul, a queda foi de 22,2%. Essa atenuação vem sendo observada desde o ano de 2017 e acompanha a queda geral do número de homicídios no país (IPEA, 2021). Contudo, todas as escolas participantes deste estudo (grupos tratamento e controle) são monitoradas pela CIPAVE e, conseqüentemente, mantêm representantes da Comissão nas escolas. Dessa forma, podem realizar encaminhamentos, disseminar informações por meio de palestras e cartilhas e contar com o apoio da Comissão, ainda que não sejam participantes de nenhuma ação, o que pode contribuir para a redução da violência verificada nesses ambientes, ao longo do tempo.

O quadro a seguir sintetiza os resultados mais expressivos desta pesquisa quanto às diferenças em diferenças, isto é: a subtração das taxas das escolas que não tiveram ações (controle) em comparação às escolas que tiveram ações da CIPAVE, onde o sinal negativo indica queda relacionada a ações nas escolas.

Quadro 5: Principais resultados da pesquisa

| Tipo de violência                            | Código do tipo de ação | Diferença entre as diferenças temporais entre grupos tratamento e controle | Período de comparação |
|--|------------------------|--|-----------------------|
| Indisciplina                                 | Ações PC               | -43,34   | 2019/2 - 2016/2       |
|  |                        | -15,67   | 2019/2 - 2018/1       |
|  | Ações MP               | -57,26   | 2019/2 - 2016/1       |
|  |                        | -32,93   | 2019/2 - 2017/1       |
| Ações CT                                     | -15,72                 | 2019/2 - 2017/1  |                       |
| Agressão verbal de alunos contra professores | Ações saúde            | -10,37   | 2019/2 - 2016/1       |
|  |                        | -13,55   | 2019/2 - 2017/1       |
| Violência física entre alunos                | Ações MP               | -5,07  | 2019/2 - 2018/1       |
|  | Ações CT               | -5,64  | 2019/2 - 2018/1       |
|  | Ações Saúde            | -5,02  | 2019/2 - 2018/1       |
| <i>Bullying</i>                              | Ações BM               | -9,38  | 2019/2 - 2016/1       |
|  | Ações MP               | -6   | 2019/2 - 2016/1       |
|  |                        | -4,71  | 2019/2 - 2017/1       |
|  | Ações saúde            | -4,3   | 2019/2 - 2017/2       |
|  |                        | -5,71  | 2019/2 - 2018/1       |
|  |                        | -7,81  | 2019/2 - 2018/2       |
|  | Ações CT               | -6,65  | 2019/2 - 2017/2       |
|  |                        | -3,59  | 2019/2 - 2018/1       |
| -6,25  |                        | 2019/2 - 2018/2  |                       |
| Vandalismo                                   | Ações PC               | -4,37  | 2019/2 - 2016/2       |
| Racismo                                      | Ações MP               | -20,76   | 2019/2 - 2017/1       |
|  | Ações ONG              | -3,72  | 2019/2 - 2017/1       |

Fonte: elaboração nossa.

Conforme percebemos no quadro acima, encontramos grandes reduções em manifestações de violência simbólica e de violência verbal – como consideramos indisciplina, *bullying*, agressão verbal de alunos contra professores, racismo. O que evidencia o sucesso do trabalho em rede desempenhado pelas parcerias da CIPAVE na redução destas manifestações de violência.

O resultado mais expressivo e que se aproxima da redução dos registros de violência no geral, foi o da indisciplina, que teve uma diferença de -57,26 entre os grupos tratamento e controle, com o recebimento de ações do Ministério Público e demais órgãos estatais. Cumpre esclarecer, que as ações desempenhadas por este grupo, têm como elo em comum práticas restaurativas de disseminação de uma cultura de paz, o que indica especial atenção a estas práticas para a prevenção do fenômeno.

Além disso, a redução nas taxas de registros de violência verbal e/ou de violência simbólica relaciona-se ao fato de que ambas são fenômenos que, em sua maioria, têm vinculação direta com o ambiente de ensino: configuram violência *à e/ou da* escola. Podemos considerar, assim, que as ações parceiras da CIPAVE contribuem para a melhoria no clima escolar, por parte tanto de alunos quanto de professores.

A violência física entre alunos e o vandalismo também aparecem nos maiores resultados da pesquisa, embora não sejam tão expressivos quanto nos casos de violência verbal ou simbólica. A pesquisa evidencia a necessidade de aprimoramento ou elaboração de outras estratégias, direcionadas a episódios mais graves de violência nas escolas, como assaltos, arrombamentos, tráfico, posse ou uso de drogas, porte de armas. Representam situações criminosas que, muitas vezes, ultrapassam o escopo da escola e envolvem outros fatores, como iluminação, segurança, policiamento.

Embora haja um conjunto amplo de ações, conforme explanamos em tópicos específicos, com diferentes metodologias, bem como certas ações tenham se mostrado mais efetivas para determinados tipos de violência, é possível encontrarmos pontos em comum entre as estratégias. A Justiça Restaurativa, por exemplo, é mencionada como abordagem em quatro dos seis grupos de ações analisados<sup>59</sup>, o que coloca a CIPAVE como uma disseminadora e incentivadora da execução de práticas restaurativas nos espaços escolares, além de chamar a atenção para o modo como essas práticas são realizadas, dada a amplitude da metodologia. O trabalho em rede é outro ponto em comum entre as seis metodologias: seja entre setores de educação, saúde, assistência social, seja pela integração entre escola, comunidade e família, é ótimo candidato ao sucesso dos programas.

---

<sup>59</sup> Apenas ações do Conselho Tutelar e ações realizadas por ONGs não fazem menção direta à utilização de práticas restaurativas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o mundo a violência escolar tem sido alvo de preocupações, instigando a realização de inúmeros estudos, entre pesquisas empíricas, sobre fatores de risco, características do fenômeno e construção de diferentes diretrizes, ações e programas de prevenção. No Brasil, contudo, sentimos falta, na prática, de avaliações que objetivem descobrir se essas práticas estão atingindo seus objetivos.

Nesta pesquisa, a maioria dos testes evidenciou que a diferença na redução das taxas de registros de violência foi maior nas escolas que foram alvo das ações da CIPAVE, em comparação às que não foram, o que responde à nossa questão de pesquisa: a CIPAVE, por meio de suas parceiras, impacta significativamente a redução das taxas de violência nas escolas por ela atendidas, tanto de maneira geral, como para a maioria dos tipos de violência específicos.

Para responder ao problema de pesquisa, no primeiro capítulo, realizamos uma revisão sobre o fenômeno da violência escolar e sua complexidade, definindo os conceitos utilizados nas análises. No capítulo seguinte, analisamos a estrutura da CIPAVE sob o modelo de arranjos institucionais. Em seguida, detalhamos a metodologia e o percurso metodológico realizados na pesquisa para, depois, descrevermos as ações parceiras da CIPAVE e apresentarmos as análises de impacto, bem como sua conexão com a literatura. Por fim, sintetizamos os principais resultados da pesquisa.

Em relação às limitações deste estudo, apontamos o fato de a CIPAVE realizar o controle das estratégias de prevenção recebidas em cada escola por meio de indicadores amplos, sem nenhum detalhamento, sendo impossível darmos conta da totalidade de parcerias e programas constantes em cada grupo e, por isso, obtermos apenas uma percepção ampla de cada conjunto de ações. Também decorrente desta limitação, ressentimos o detalhamento e a estruturação das metodologias das práticas avaliadas, o que dificulta a replicabilidade das ações em larga escala.

Outra limitação refere-se à base de dados utilizada, pois as escolas atendidas pela CIPAVE não são as mesmas a cada semestre. Em razão disso, ao criar o indicador de diferenças entre as taxas de violências ao longo do tempo, o *software* contabilizou somente as escolas atendidas em ambos os períodos, o que reduziu o número de casos e impossibilitou a análise de alguns modelos. Essa situação também dificultou, em

determinadas vezes, a análise de uma tendência ao longo do tempo, tendo em vista que, aproximadamente, 400 modelos não foram executados por falta de casos.

A pesquisa demonstrou resultados significativos na redução dos registros de caso de violência em diversos modelos testados. A maior deles relacionou-se à soma de todas as violências e às escolas que receberam alguma ação ao longo do tempo, tendo aquelas que tiveram ações reduzido bem mais as taxas de registros de violência (redução de 127,7 contra 22,08). Os achados demonstram a importância do trabalho em rede e o impacto de múltiplas abordagens no combate à violência escolar a partir da articulação entre arranjos institucionais complexos. Relativamente aos casos de violência e ações específicas, a indisciplina foi o caso que apresentou maior redução entre os grupos de tratamento e controle (diferença em taxas de -57,26 casos por mil).

Considerando, ainda, as contribuições das ações da CIPAVE, destacamos o fato de grande parte das ações preverem metodologias embasadas em práticas restaurativas, o que representa a disseminação da Justiça Restaurativa nas escolas atendidas pela Comissão. Os achados desta pesquisa sugerem que modelos embasados nessas práticas sejam efetivos em múltiplas situações de violência.

Quanto a possibilidades de agenda para pesquisas futuras, ressaltaríamos a realização de avaliação de implementação sobre arranjos institucionais complexos, para que se compreenda como eles se comunicam; o que, de maneira detalhada, compõe cada parceria; qual a percepção dos atores implementadores da política; quais os principais desafios e realizações. No caso da CIPAVE, por exemplo, tal pesquisa permitiria maior detalhamento das ações monitoradas, levantamento de hipóteses sobre o sucesso de determinada implementação em períodos específicos a fim de auxiliar a suprir lacunas para o aperfeiçoamento da política pública.

Por fim, esperamos que o presente estudo contribua para um melhor entendimento sobre a atuação do trabalho articulado entre a CIPAVE e suas parcerias na prevenção da violência escolar, a partir da focalização dos impactos produzidos por esses arranjos sobre a sociedade, avaliando-se a sua efetividade social. A partir das mudanças detectadas na redução da violência escolar decorrentes da atuação da CIPAVE, foi possível comprovarmos a eficácia da gestão pública, o que contribui para a legitimidade social e para a *accountability*, como retorno ao conjunto de trabalhos de todos os gestores e atores parceiros dessa política pública. Embora sejam necessários outros estudos para compreendermos mais detalhadamente as estruturas dos conjuntos de ações aqui

avaliados, temos a intenção de que a presente pesquisa também possa contribuir para o redirecionamento da ação pública, ao evidenciar tipos de ações específicas mais efetivas para determinados tipos de violência.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian (Org.). Violência nas escolas: situação e perspectiva. **Boletim 21**, Unesco, v. 1, p. 3-12, 2005. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por). Acesso em: 07 dez. 2022.

ABRAMOVAY, Mirian *et al.* **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violência nas Escolas** – Versão Resumida. UNESCO Brasil, 2002. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por). Acesso em: 30 abr. 2020.

ANDRADE, Sylvania Suely Caribé de Araújo *et al.* Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e *bullying* entre adolescentes escolares brasileiros. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 28, n. 9, p. 1725-1736, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000900011>. Epub 25 set. 2012. Acesso em: 11 jan. 2023.

ARRETCHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2012. Disponível em:

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sus-30072>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ASSIS, S.G.; AVANCI, J.Q.; SANTOS, N.C.; MALAQUIAS, J.V.; OLIVEIRA, R.V.C. Violência e representação social na adolescência no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 16, n. 1, p. 43-51, 2004. Disponível em:

<https://scielosp.org/article/rpsp/2004.v16n1/43-51/pt/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ALVES, Angela Gilda *et al.* Dimensões da violência do aluno contra o professor. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 1027-1038, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/KPmLjc7Qz4RSDLfnpwb7RwC/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ALMEIDA, R. S. A prática da automutilação na adolescência: o olhar da psicologia escolar/ educacional. **Caderno de Graduação – Ciências Humanas e Sociais – UNIT –Alagoas**, v. 4, n. 3, p. 147, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/5322>. Acesso em: 27 set. 2022.

ARBLASTER, Anthony. Violência. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Eds.). **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BANALETI, S. M. M.; DAMETTO, J. Indisciplina no contexto escolar: causas, consequências e perspectivas de intervenção. **Rei: Revista de Educação do Ideal**. Passo Fundo, v. 10, n. 22, p. 1-16, 2015. Disponível em:

[https://www.getulio.ideal.com.br/wp-content/files\\_mf/04461cc678c576f7072cdb0a7083e911284\\_1.pdf](https://www.getulio.ideal.com.br/wp-content/files_mf/04461cc678c576f7072cdb0a7083e911284_1.pdf). Acesso em: 02 jul. 2022.

BANDEIRA, Regina. Mediação de conflitos nas escolas em busca da pacificação social. In: AGÊNCIA CNJ de notícias. [S. l.], 2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/85116-mediacao-de-conflitos-nas-escolas-em-busca-dapacificacao-social>. Acesso em: 20 out. 2020.

BARROS, Jane Fischer. **Entre-as-linhas da escola**: possibilidades de circulação da palavra. 2010. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24161>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/KCWyd3NJycFWSDxy58z4NZq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2022.

BENETTE, T. S.; COSTA, L. P. Indisciplina em Sala de Aula: algumas reflexões. **Dia a Dia Educação**, Maranhão, p.1-24, maio/ 2008. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5414>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.17, n.1. p.123-131, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qThk57mv3vCvPxZBmwqC9cv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRAGA, O.R.; OLIARI, M.C.; TEIXEIRA, S.A.C. Gestão, violência e vandalismo escolar: uma análise dos tipos, problemas e estratégias de enfrentamento. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 772–787, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1431>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-20](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-20). Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRIGADA MILITAR. Polícia Comunitária: Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://antigo.bm.rs.gov.br/Servicos/PoliciaComunitaria>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRITO, M.S.T; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. New York, 2006.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100009&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100009&script=sci_abstract). Acesso em: 02 nov. 2022.

CANO, Ignácio. **Introdução à Avaliação de Programas Sociais**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, p. 19-46, 2002. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/311>. Acesso em: 08 mar. 2022.

CALDEIRA, Suzana Nunes; REGO, Isabel Estrela. Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 18, p. 76-96, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/QSCdn7mF9xm9MBG9vcgTSYb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CARBONARI, P. C. *et al.* **Direitos Humanos no Brasil**: informe da sociedade civil sobre a situação dos DheSC. 1ª. ed. [S.l]: Saluz, 2017.

CARVALHO, Sonia Nahas de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, p. 185-197, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/dQCXTWYHKWFgFSJbY7SbsBK/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CARDOZO, Isaac Carmo *et al.* **Monitoramento de política pública de segurança: o programa educacional de resistência as drogas e a violência (PROERD) no município de São Borja/RS**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/5430>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CASIANO, H. *et al.* Mental disorder and threats made by noninstitutionalized people with weapons in the National Comorbidity Survey Replication. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, 196, p. 437-445, 2008. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Mental-Disorder-and-Threats-Made-by-People-With-in-Casiano-Belik/06ac49559e5cc21b3e09a84fa453a7dee98f4c8c>. Acesso em: 02 set. 2022.

CAXIAS DO SUL. **Lei n. 7754, de 29 de abril de 2014**. Institui o Programa Municipal de Pacificação Restaurativa, e dá outras providências. Caxias do Sul, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/lei-ordinaria/2014/775/7754/lei-ordinaria-n-7754-2014- institui-o-programa-municipal-de-pacificacao-restaurativa-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 out. 2020.

CHARLOT, Bertrand. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, p. 432-442, 2002.

CLAYTON, R.R.; CATTARELLO, A.M.; BRYAN, M.; JOHNSTONE B. M. The Effectiveness of Drug Abuse Resistance Education (Project DARE): 5-Year Follow-Up Results, **Preventive Medicine**, n. 25, p. 307-318, 1996. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8781009/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Portaria n. 16, de 26 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre as diretrizes de gestão da Presidência do Conselho Nacional de Justiça para o biênio 2015-2016. Brasília, DF: CNJ, 2015. Disponível em: [https://atos.cnj.jus.br/files/portaria/portaria\\_16\\_26022015\\_03032015133613.pdf](https://atos.cnj.jus.br/files/portaria/portaria_16_26022015_03032015133613.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução n. 125/2016**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília, DF: CNJ, 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579> . Acesso em: 25 abr. 2019.

COSTA, A. F. L. **A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15582/1/a.costa.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

COSTELLO, B.; WACHTEL, J.; WACHTEL, T. **Círculos restaurativos nas escolas: Construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado**. Tradução de Gisele Klein. Lima: International Institute for Restorative Practices, 2011.

CUNHA, Carla da. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. Trabalho elaborado durante o curso “The Theory and Operation of a Modern National Economy”. PROGRAMA MINERVA, George Washington University, 2006. Digitalizado. Disponível em: <http://200.198.145.164/index.php/estudos-planejamento/article/view/4298>. Acesso em: 19 dez. 2022.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)**. 27ª. ed. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v27n01/v27n01a11.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

DE JESUS FERREIRA, Aparecida; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DI GIOVANNI, Geraldo. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105472>. Acesso em: 30 jan. 2021.

DUKES, R.L.; ULLMAN, J.B.; STEIN J.A. Three-Year Follow-Up of Drug Abuse Resistance Education (DARE). **Evaluation Review**, v. 20, n. 1, p. 49-66, 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0193841X9602000103?journalCode=erxb>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ELLEDGE, L.C, *et al.* **History of peer victimization and children's response to school bullying school**. [ S. l.: s. n.]: Psychol Quart, 2011. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-14197-007>. Acesso em: 06 dez. 2022.

ESCOLA+PAZ. **O Programa Escola+Paz**. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em : [www.escolamaispaz.org.br/oprograma](http://www.escolamaispaz.org.br/oprograma). Acesso em: 24 out. 2020.

ESPELAGE, D.*et al.* Understanding and preventing violence directed against teachers: recommendations for a national research, practice, and policy agenda. **The American psychologist**, v. 68, n. 2, p. 75-87, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0031307>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FARRINGTON, D.P. Understanding and preventing bullying. *In*: TONNY, M.; MORRIS, N. **Crime and justice**. 17ª. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

FARRINGTON, D.P; TTOFI, M. M. School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. [ S. l.: s. n.]: Campbell Systematic Reviews, 2009. Disponível em: <https://campbellcollaboration.org/better-evidence/school-based-programmes-to-reduce-bullying-victimisation.html>. Acesso em: 05 dez. 2020.

FELIZARDO, Aloma Ribeiro. **Bullying escolar: prevenção, intervenção e resolução com princípios da justiça restaurativa**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

FERRONATO, A.; PIZZI, R. A. Justiça Restaurativa na infância e juventude. *In*: DAMIANI, S.; HANSEL, C.M.; QUADROS, M.S.P. **Justiça restaurativa na prática: ações realizadas no município de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: Educs, 2018. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-justicarestaurativa.pdf>. Acesso em: 24. out. 2020.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, v. 1, n. 3, Belo Horizonte, 1986.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; TTOFI, M. M. School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. **Campbell Systematic Reviews**, [ S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <https://campbellcollaboration.org/better-evidence/school-based-programmes-to-reduce-bullying-victimisation.html>. Acesso em: 05 dez. 2020.

FRANCESCHINI, V.L.C, *et al.* Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100143](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100143). Acesso em: 05 dez. 2020.

FRANCO, Clareana Maria Guimarães. Vandalismo na escola: uma reflexão sobre políticas públicas e estratégias para o enfrentamento desta realidade. **Facit Business and Technology Journal**, v. 2, n. 33, 2022. Disponível em: <https://jnt1.websiteseuro.com/index.php/JNT/article/view/1419>. Acesso em 08.out.2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Comunidade escolar na prevenção e resposta às violências contra crianças e adolescentes**. Curso. Brasil: UNICEF, 2022. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/19281/file/comunidade\\_escolar\\_prevencao\\_resposta\\_a\\_violencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/19281/file/comunidade_escolar_prevencao_resposta_a_violencia.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

GEULAYOV, G. Epidemiologia e tendências da automutilação não fatal em três centros na Inglaterra, 2000-2012: resultados do Estudo Multicêntrico de Automutilação na Inglaterra. **Revista BMJ open** [Internet], v. 6, n. 4, 2016. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SOUSA, Andréia Lisboa de *et al.* **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 07 mar. 2022.

GONÇALVES, Francisca Valda *et al.* Estratégias de intervenção para adolescentes em situações de *bullying* escolar: uma revisão sistemática. **Contextos Clínicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinics/article/view/ctc.2019.122.12>. Acesso em: 05 dez. 2020.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Brasil: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de->

[vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e](https://www.ipea.gov.br/vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e). Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 22 jan. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Jovens são os mais afetados pelo desemprego**. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: [http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27922](http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27922). Acesso em: 09 ago. 2020.

JOHNSON, K. W. *et al.* **Avaliação DARE (PROERD): um acompanhamento de quatro anos em São Paulo, Brasil**. São Paulo: CEBRID: INL, 2008.

KALIL, Ágata Borges. *Bullying na escola: evidências internacionais sobre prevenção*. In: NEUMANN, Camila Venecato; TOSS, Luciane. (Orgs.). **A Transversalidade dos Direitos Humanos**. V. 1. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

KE, Steinman K.J. Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. **J School Health**, v. 77, p. 623-629, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00242>. Acesso em: 04 out. 2020.

LA PAZ. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. **Programa Constructores del Buen Trato de la Dirección de Defensorías Municipales**. Habilidades para La Vida: fortalecimiento del ejercicio de los derechos de salud sexual y reproductiva de los adolescentes. Bolívia: UNFPA, Cartilla IV, 14 p., 2017. Disponível em <https://web.senado.gob.bo/sites/default/files/peticiones/PIE%20%20N%C2%BA%20877%20RESPUESTA%202016-17>. Acesso em: 02 set. 2022.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivildade na escola: nem vítimas, nem culpados**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2000.

LIMA, Luciana L.; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 101-110, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/zpwj63WjFbZYVksXgnXDSjz/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 307-324, 2008. Disponível em: <https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/handle/123456789/369>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LOTTA, G.S.; VAZ, J.C. Arranjos Institucionais de Políticas Públicas: aprendizados a partir de casos do Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 66, n. 2, p. 171-194, 2015. DOI: 10.21874/rsp.v66i2.409. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/409>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MACHADO, Mariana Ramos; ALVARELI, Luciani Vieira Gomes. Gestão escolar e conselho tutelar. Uma parceria necessária baseada no Estatuto da Criança e do

Adolescente, ECA. **Revista Eletrônica de Enfermagem do Vale do Paraíba**, v. 9, n. 18, 2018. Disponível em: <http://fatea.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/857>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MANFRO, Luciane (Org.). **Cartilha da CIPAVE professor**. Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/upload/arquivos/201610/25112124-cartilha-professor.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MARSHAL, C; BOYACK, J.; BOWEN, H. Como a justiça restaurativa assegura a boa prática? Uma abordagem baseada em valores. *In*: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.C.; PINTO, R.S.G. (Orgs.) **Justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

MARTÍN-BARÓ, I. **Las estructuras sociales y su impacto psicológico**. Acción y ideologia. **Psicologia social desde Centroamérica**, p. 71-111, 2000.

MENEGHEL, Stela Nazareth *et al.* Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. **Cadernos de saúde pública**, v. 14, p. 327-335, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/mrrWm5N8jbW59Py3S5W9yys/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MESQUITA NETO, P. *et al.* **Relatório sobre a prevenção do crime e da violência e a promoção da segurança pública no Brasil**. Rio de Janeiro: SENASP/PNUD/FIRJAN, 2004.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M.C.S. A inclusão da violência na agenda da saúde: trajetória histórica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1259-1267, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vM4c5NGrjxPFj8Phv4Mghjw/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MINAYO, M.C.S. Violência: um velho-novo desafio para a atenção à saúde. [S. l.] **Revista brasileira de educação Médica**, v. 29, n.1, p. 55-63, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/7CN4ptLymmRGFjgGW3FrCbs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

McMAHON, Susan D. *et al.* Violence directed against teachers: Results from a national survey. **Psychology in the Schools**, v. 51, n. 7, p. 753-766, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.21777>. Acesso em: 01 out. 2022.

MIRANDA RIBEIRO, Gilberto de *et al.* Ações de promoção da saúde no enfrentamento à violência escolar: uma revisão integrativa. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde**, v.1 n.2, p. 278-295, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/ries/article/view/1530>. Acesso em: 12 maio 2022.

MOON, B. *et al.* Violence against teacher in South Korea: negative consequences and factors leading to emotional distress. **Violence Vict**, v. 30, p. 279-292, 2015.



MOREIRA, Érika de Sene *et al.* Automutilação em adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3945-3954, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n10/3945-3954/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

NASCIMENTO, J. *et al.* Automutilação em adolescentes e adultos jovens na pandemia por COVID-19: o relato de três casos. **Revista Augustus**, v. 25, n. 52, p. 112-122, 15 out. 2020. Disponível em: <https://premioaugustomotta.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/674>. Acesso em: 04 jul. 2022.

O'DONNELL, Guillermo. *Accountability* horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 44, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/jbXvTQR88QggqcdWW6vXP8j/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2022.

OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**. [S.l.] v. 09, 2013. p. 751-780. Disponível em: <http://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. Acesso em: 05 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999, n. 53/243. New York: ONU, 1999. Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Violência: um problema mundial de saúde pública. *In*: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS; 2002. Disponível em: <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PARCEIROS VOLUNTÁRIOS. Tribos, nas trilhas da cidadania. [S. d.]. Disponível em: <http://tribos.org.br/porqueparticipar/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PARESCHI, A.C.C.; ENGEL, C.L.; BAPTISTA, G.C. **Investigação criminal e avaliação de políticas de segurança pública**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2016.

PASE, Hemerson Luiz *et al.* O Conselho Tutelar e as políticas públicas para crianças e adolescentes. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 18, p. 1000-1010, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/6gPR9V6PJ7vFKWx7jK6jLTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PEIXOTO, I.C.F. **Proposta de revisão do diagnóstico de enfermagem Automutilação da taxonomia da NANDA-I**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Enfermagem) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20198/1/2017\\_IsabellaCristinaFernandesPeixoto.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20198/1/2017_IsabellaCristinaFernandesPeixoto.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

PERALVA, Angelina. **Violência e o paradoxo brasileiro**: democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PINC, T.; BECS, C.V.; PRÖGLHÖF, P.O.N. Prevenção ao uso de drogas e imagem da polícia. Qual é o propósito do PROERD. **Investigação criminal e avaliação de políticas de segurança pública**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2016.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**. v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122009000600006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122009000600006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 jan. 2019.

PIRES, R.; GOMIDE, A. Análise comparativa: arranjos de implementação e resultados de políticas públicas. *In*: PIRES, R.; GOMIDE, A. (Orgs.). **Capacidades estatais e democracia**: arranjos institucionais de políticas públicas. 1ª. ed. Brasília: Ipea, 2014.

PITANO, Sando de Castro; CORRÊA, Adilson Martins. Educação e Justiça Restaurativa: círculos de construção da paz e cultura nas aulas de estudo acelerador. **Revista Latino-Americana de Estudos de Paz e Conflitos**, [S. l.] , v. 1, n. 2, p. 39-54, 2020. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9831. Disponível em: <https://lamjol.info/index.php/ReLaPaC/article/view/9831>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PLASSA, Wander; PASCHOALINO, Pietro André Telatin; BERNARDELLI, Luan Vinicius. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia**, v. 31, p. 247-271, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/vmjWRJDXr4LgshFv77bdTKt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

POLÍCIA CIVIL. **Programas Mediar e Galera do Bem participarão do Prêmio Innovare**. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.pc.rs.gov.br/programas-medar-e-galera-do-bem-participarao-do-premio-innovare>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar**: políticas públicas e práticas educativas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000100012&script=sci_abstract). Acesso em: 12 dez. 2022.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na escola, da escola contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: Brasil, 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000100012&script=sci_abstract). Acesso em: 02 dez. 2022.

RAMOS, Marília Patta. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: aspectos conceituais e metodológicos. **Planejamento e Políticas Públicas**, IPEA, n. 32, 2009.

RAMOS, Marília P.; SCHABBACH, Letícia M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, set./ out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bPM5xsjhwWgL54mdx3R7cnP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.

RAWLINGS, Jared R.; STODDARD, Sarah A. Uma revisão crítica de programas *antibullying* em escolas elementares norte-americanas. **Revista de saúde escolar**, v. 89, n. 9, p. 759-780, 2019.

RESNICK, Michael D. *et al.* Youth violence perpetration: what protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. **Journal of adolescent health**, v. 35, n. 5, p. 424. e1-424. e10, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X0400165X>. Acesso em: 08 nov. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 14.030, de 27 de junho de 2012**. Dispõe sobre as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE – no âmbito da rede de ensino público estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa, 2012. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/14.030.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

ROCHA, Arlindo Carvalho. *Accountability* na Administração Pública: modelos teóricos e abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 82-97, maio/ago., 2011. Disponível em: <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/314>. Acesso em: 09 dez. 2022.

ROLIM, Marcos. **Bullying, o pesadelo da escola**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2010.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SABATIER, Paul. The advocacy coalition framework: an assessment, revisions, and implications for scholars and practioners. *In*: SABATIER, P.A.; JENKINS-SMITH, H.C. (Eds.). **Policy change and learning: an advocacy coalition approach**. Boulder: Western Press, 1993.

SALVI, V.L; SALVI, I.L; BATTINI, O. Indisciplina em sala de aula: fatores determinantes. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. **Anais [...]**. Londrina, PR, 2015. p. 25479-25494.

SANT'ANA, A.O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

SANTOS, Ana Clarissa Matte Zanardo dos. O desenvolvimento da inovação social: inibidores e facilitadores do processo: o caso de um projeto piloto da ong parceiros voluntários. 2012. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3234>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SANTOS, Jean Jesus; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Homofobia e escola: uma revisão sistematizada da literatura. **Revista Subjetividades [online]**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e8734>. Acesso em: 20 maio 2020.

SANTOS, M. F.; COSTA, MMM. As práticas restaurativas como meio eficaz de solução dos conflitos escolares envolvendo o bullying. **Revista Jovens Pesquisadores ISSN**, v. 2237, p. 048X, 2019. Disponível em: <https://www.moinhodepaz.com.br/wp-content/downloads/docs/pdfs/modulo-avancado-situacoes-conflitivas/as-praticas-restaurativas-como-meio-eficaz-de-solucao-dos-conflitos-escolares-envolvendo-o-bullying.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SENOS, J.; DINIZ, T. Autoestima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Análise Psicológica**. v. 2, p. 267-276, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5743>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SHACKLETON, Nichola *et al.* School-Based Interventions Going Beyond Health Education to Promote Adolescent Health: Systematic Review of Reviews. **The Journal of Adolescent Health**. [S.l.], v. 58, p. 382-396, Elsevier, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27013271/>. Acesso em: 31 out. 2020.

SHAPIRO, Mario. Ativismo Estatal e Industrialismo Defensivo: Instrumentos e Capacidades na Política Industrial Brasileira. In: GOMIDE, A.; PIRES, R. **Capacidades Estatais e Democracia: Arranjos Institucionais de Políticas Públicas**. IPEA, 2014.

SILVA, Camila Mazza da; NETO, Victor Colucci. O suicídio: uma reflexão sobre medidas preventivas. **Archives of health investigation**. v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://archhealthinvestigation.com.br/ArcHI/article/view/4996>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA CARVALHO, Daniela Melo da; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 148-168, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5858/585861585008/585861585008.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. A prevenção à violência em programas interdisciplinares que atuam em escolas brasileiras e portuguesas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2899-2908, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2018.v23n9/2899-2908/>. Acesso em: 07 out. 2022.

SILVA, Gilson Pequeno da *et al.* Bullying e violência no ambiente escolar: uma revisão de literatura no período de 2015-2019. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 13,

p. e380, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/860>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Revisão sistemática da literatura sobre intervenções *antibullying* em escolas. **Ciências da saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2329-2340, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002702329&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002702329&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 out. 2020.

SILVA, Leonardo Villa da. **A violência na escola e as possíveis formas de prevenção**. PUCRS, 2018. Disponível em: [https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/leonardo\\_silva.pdf](https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/leonardo_silva.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, Ricardo Azevedo da *et al.* Prevalência e fatores associados a porte de arma e envolvimento em agressão física entre adolescentes de 15 a 18 anos: estudo de base populacional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, p. 2737-2745, 2009. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/v25n12/20.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, Wagner Oliveira da. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: sobre laicidade, hierarquização e intolerância religiosa. **Revista África e Africanidades**, a. XIII, n. 34, maio 2020. Disponível em: <https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0020052020.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 1039-1048, 2022. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csc/2022.v27n3/1039-1048/pt/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

SOUZA GOMES, Jaqueline de. A intolerância religiosa em relação às Religiões Afro-brasileiras: uma realidade no cenário escolar brasileiro. **UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 7, n. 1, p. 22-33, 2019. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/939>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SOUZA, L.G. Avaliação de políticas Educacionais: contextos e conceitos na busca da avaliação pública. *In*: José Albertino Lordelo; Maria Virginia Dazzani (Org.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. 21<sup>a</sup>. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SMITH, P. K *et al.* **The nature of school bullying: A cross-national perspective**. [S.l.]:[s.n.], 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3, p. 71-83, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643937>. Acesso em: 01 mar. 2022.

STANLEY, I.H. *et al.* Bullying and suicide risk among pediatric emergency department patients. **Pediatric Emergenci Care**. [S.l.], v. 32, p. 347-351, 2016. Disponível em: [http://journals.lww.com/peconline/Abstract/2016/06000/Bullying\\_and\\_Suicide\\_Risk\\_Among\\_Pediatric.1.aspx](http://journals.lww.com/peconline/Abstract/2016/06000/Bullying_and_Suicide_Risk_Among_Pediatric.1.aspx). Acesso em: 04 out. 2020.

TANRIKULU, Ibrahim. Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: a systematic review. **School Psychology International**, Turquia, v. 39, p. 74-91, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/spi>. Acesso em: 28 out. 2020.

TAVARES, P.A.; PIETROBOM, F.C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/t4W9s8QQnYxwj93NhMP9zpx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2022.

TEIXEIRA, E.C.; KASSOUF, A.L. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 221-240, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/PVRNb54dJcgN9BnSjvbwZdv/?lang=pt&stop=previous&format=html>. Acesso em: 02 dez. 2022.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. **Revista Eletrônica do Curso de Direito–PUC Minas Serro**, n. 12, p. 33-48, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/10903>. Acesso em: 02 out. 2022.

TTOFI M.M.; FARRINGTON, D.P; LOSEL F. School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. **Aggress Violent Behavior**, [S.l.], v.17, p. 405-418, 2012. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2012-17438-001>. Acesso em: 06 dez. 2020.

VALLE, J.E. *et al.* Bullying, vitimização por funcionários e depressão: relações com o engajamento emocional escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.l.], v. 19, p. 463-473, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7yd6cQCqRwvgnkYg5HSGGpq/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

VENTURELA, Patrícia D' Avila. **Prevenção do suicídio**: um relato da capacitação dos voluntários do centro de valorização da vida (CVV) no município de Porto Alegre. 2011. Monografia (Especialização em Saúde Comunitária) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37197>. Acesso em: 15 dez. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Inequalities young people's health**: key findings from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2005/2006 survey fact sheet. Copenhagen: World Health Organization, 2008. Disponível em: <http://www>.

[euro.who.int/data/assets/pdf/file/0004/83695/fs\\_hbsc\\_17june2008\\_e.pdf](http://euro.who.int/data/assets/pdf/file/0004/83695/fs_hbsc_17june2008_e.pdf) Carlyle. Acesso em: 12 dez. 2022.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

## ANEXO – QUESTIONÁRIO TIPOS DE OCORRÊNCIA CIPAVE

| Tipo de Ocorrência  | Ocorrências | Percentual |
|---|-------------|------------|
| Informe quantos casos de suicídio ocorreram com alunos de sua escola  |             |            |
| Informe quantos casos de automutilação ocorreram com alunos de sua escola   |             |            |
| Informe quantos casos de armas de fogo foram encontradas em posse de alunos de sua escola   |             |            |
| Informe quantos casos de armas brancas (um objeto que possa ser utilizado agressivamente, para defesa ou ataque, mas cuja utilização normal é outra) foram encontradas em posse de alunos de sua escola |             |            |
| Informe quantos casos de agressão física de alunos contra professores, funcionários ou direção da escola ocorreram na sua escola (comprovada em registro)   |             |            |
| Informe quantos casos de tráfico, posse ou uso de drogas ocorreram no interior de sua escola  |             |            |
| Informe quantos casos de violência física entre os alunos ocorreram na sua escola   |             |            |
| Informe quantos casos de assaltos na entrada e/ou saída da escola ocorreram na sua escola   |             |            |
| Informe quantos casos de arrombamentos e/ou furtos ocorreram na sua escola  |             |            |
| Informe quantos casos de acidentes de trânsito, em travessias ou calçadas ocorreram no entorno da escola (entrada ou saída) envolvendo alunos, professores, direção ou funcionários                     |             |            |
| Informe quantos casos de depredações, pichações ou vandalismo ocorreram na sua escola   |             |            |
| Informe quantos casos de agressão verbal aos professores, funcionários ou direção da escola ocorreram na sua escola (comprovada em registro)  |             |            |
| Informe quantos casos de indisciplina, com registro em ata e com encaminhamentos a orientação, mediadores de conflito, conselho tutelar ou MP ocorreram na sua escola                                   |             |            |
| Informe quantos casos de homofobia ocorreram na sua escola  |             |            |
| Informe quantos casos de racismo ocorreram na sua escola  |             |            |
| Informe quantos casos de bullying ocorreram na sua escola(intimidação sistemática )   |             |            |
| Informe quantos casos de intolerância por motivo de religião ocorreram na sua escola  |             |            |
| <b>Total de casos</b>   |             |            |



## APÊNDICE

Tabela 1: Testes Qui-Quadrado: comparativo entre a zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação em 2016/1.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 4,411   | 1  | ,036   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 3,989   | 1  | ,046   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 4,203   | 1  | ,040   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,040                                  | ,025                                   |
| Associação Linear a Linear | 4,407   | 1  | ,036   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1137    |    |  |                                       |  |

Tabela 2: Testes Qui-Quadrado: comparativo entre a zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação em 2016/2.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 9,082   | 1  | ,003   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 8,495   | 1  | ,004   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 8,500   | 1  | ,004   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,004                                  | ,002                                   |
| Associação Linear a Linear | 9,076   | 1  | ,003   |                                       |  |

N de casos válidos 1602

Tabela 3: Testes Qui-Quadrado: comparativo entre a zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação em 2017/1.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 15,872  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 15,076  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 14,496  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,000                                  | ,000                                   |
| Associação Linear a Linear | 15,862  | 1  | ,000   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1563    |    |  |                                       |  |

Tabela 4: Testes Qui-Quadrado: comparativo entre a zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação em 2017/2.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 28,555  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 27,357  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 25,022  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,000                                  | ,000                                   |
| Associação Linear a Linear | 28,536  | 1  | ,000   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1501    |    |  |                                       |  |

Tabela 5: Testes Qui-Quadrado: comparativo entre a zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação em 2018/1.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 5,919   | 1  | ,015   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 5,528   | 1  | ,019   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 5,721   | 1  | ,017   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,018                                  | ,010                                   |
| Associação Linear a Linear | 5,914   | 1  | ,015   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1204    |    |  |                                       |  |

Tabela 6: Testes Qui-Quadrado: comparativo entre a zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação em 2018/2.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 12,396  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 11,931  | 1  | ,001   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 12,062  | 1  | ,001   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,001                                  | ,000                                   |
| Associação Linear a Linear | 12,387  | 1  | ,000   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1523    |    |  |                                       |  |

Tabela 7: Testes Qui-Quadrado: comparativo entre a zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação em 2019/1.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 15,888  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 15,279  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 15,723  | 1  | ,000   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,000                                  | ,000                                   |
| Associação Linear a Linear | 15,873  | 1  | ,000   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1036    |    |  |                                       |  |

Tabela 8: Testes Qui- Quadrado: comparativo entre a zona das escolas que receberam alguma ação e a das que não receberam nenhuma ação em 2019/2.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 2,373   | 1  | ,123   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 1,995   | 1  | ,158   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 2,341   | 1  | ,126   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,127                                  | ,080                                   |
| Associação Linear a Linear | 2,367   | 1  | ,124   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 413     |    |  |                                       |  |

Tabela 9: Testes Qui-quadrado: comparativo da porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação em 2016/1.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 2,496   | 1  | ,114   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 1,921   | 1  | ,166   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 2,960   | 1  | ,085   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,124                                  | ,075                                   |
| Associação Linear a Linear | 2,494   | 1  | ,114   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1137    |    |  |                                       |  |

Tabela 10: Testes Qui-quadrado: comparativo da porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação em 2016/2.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 1,391   | 1  | ,238   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 1,093   | 1  | ,296   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 1,496   | 1  | ,221   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,284                                  | ,147                                   |
| Associação Linear a Linear | 1,390   | 1  | ,238   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1601    |    |  |                                       |  |

Tabela 11: Testes Qui-quadrado: comparativo da porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação em 2017/1.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 1,950   | 1  | ,163   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 1,592   | 1  | ,207   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 2,132   | 1  | ,144   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,179                                  | ,100                                   |
| Associação Linear a Linear | 1,949   | 1  | ,163   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1563    |    |  |                                       |  |

Tabela 12: Testes Qui-quadrado: comparativo da porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação em 2017/2.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | ,005    | 1  | ,944   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | ,000    | 1  | 1,000  |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | ,005    | 1  | ,944   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | 1,000                                 | ,543                                   |
| Associação Linear a Linear | ,005    | 1  | ,944   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1500    |    |  |                                       |  |

Tabela 13: Testes Qui-quadrado: comparativo da porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação em 2018/1.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 1,441   | 1  | ,230   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 1,192   | 1  | ,275   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 1,502   | 1  | ,220   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,277                                  | ,137                                   |
| Associação Linear a Linear | 1,440   | 1  | ,230   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1203    |    |  |                                       |  |

Tabela 14: Testes Qui-quadrado: comparativo da porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação em 2018/2.

|                            | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|----------------------------|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de Pearson    | 2,206   | 1  | ,137   |                                       |  |
| Correção de continuidade   | 1,976   | 1  | ,160   |                                       |  |
| Razão de verossimilhança   | 2,259   | 1  | ,133   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher      |         |    |  | ,151                                  | ,079                                   |
| Associação Linear a Linear | 2,205   | 1  | ,138   |                                       |  |
| N de casos válidos         | 1522    |    |  |                                       |  |

Tabela 15: Testes Qui-quadrado: comparativo da porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação em 2019/1.

|   | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|---|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de<br>Pearson Qui-quadrado | 1,192   | 1  | ,275   |                                       |  |
| Correção de<br>continuidade             | 1,011   | 1  | ,315   |                                       |  |
| Razão de<br>verossimilhança             | 1,201   | 1  | ,273   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher                   |         |    |  | ,302                                  | ,157                                   |
| Associação Linear a<br>Linear           | 1,191   | 1  | ,275   |                                       |  |
| N de casos válidos                      | 1036    |    |  |                                       |  |

Tabela 16: Testes Qui-quadrado: comparativo da porcentagem de escolas que abrem aos finais de semana para a comunidade, entre as receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma ação em 2019/2.

|   | Valores | df | Significância<br>assintótica.<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(bilateral) | Significância<br>exata<br>(unilateral) |
|---|---------|----|--|---------------------------------------|--|
| Qui-quadrado de<br>Pearson Qui-quadrado | ,270    | 1  | ,603   |                                       |  |
| Correção de<br>continuidade             | ,146    | 1  | ,703   |                                       |  |
| Razão de<br>verossimilhança             | ,272    | 1  | ,602   |                                       |  |
| Teste Exato de Fisher                   |         |    |  | ,681                                  | ,354                                   |
| Associação Linear a<br>Linear           | ,269    | 1  | ,604   |                                       |  |
| N de casos válidos                      | 413     |    |  |                                       |  |



Tabela 17: Testes Mann-Whitney: comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma em 2016/1.

| Hypothesis Test Summary |   |   |      |                             |
|-------------------------|---|---|------|-----------------------------|
|                         | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                       | The distribution of Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,004 | Reject the null hypothesis. |
| 2                       | The distribution of Número de Matrículas na Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,022 | Reject the null hypothesis. |
| 3                       | The distribution of Número de Docentes da Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,163 | Retain the null hypothesis. |
| 4                       | The distribution of Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1.                                   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,818 | Retain the null hypothesis. |
| 5                       | The distribution of Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)2016 is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1.                             | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,515 | Retain the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 18: Testes Mann-Whitney: comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma em 2016/2.

| Hypothesis Test Summary |   |   |      |                             |
|-------------------------|---|---|------|-----------------------------|
|                         | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                       | The distribution of Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/2. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,021 | Reject the null hypothesis. |
| 2                       | The distribution of Número de Matrículas na Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/2.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,121 | Retain the null hypothesis. |
| 3                       | The distribution of Número de Docentes da Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/2.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,168 | Retain the null hypothesis. |
| 4                       | The distribution of Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/2.                                   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,385 | Retain the null hypothesis. |
| 5                       | The distribution of Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)2016 is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/2.                             | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,749 | Retain the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 19: Testes Mann-Whitney: comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma em 2017/1.

| Hypothesis Test Summary |   |   |      |                             |
|-------------------------|---|---|------|-----------------------------|
|                         | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                       | The distribution of Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |
| 2                       | The distribution of Número de Matrículas na Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/1.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |
| 3                       | The distribution of Número de Docentes da Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/1.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,278 | Retain the null hypothesis. |
| 4                       | The distribution of Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/1.                                   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,947 | Retain the null hypothesis. |
| 5                       | The distribution of Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)2016 is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/1.                             | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,021 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 20: Testes Mann- Whitney: comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma em 2017/2.

| Hypothesis Test Summary |  |   |      |                             |
|-------------------------|--|---|------|-----------------------------|
|                         | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                       | The distribution of Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/2. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |
| 2                       | The distribution of Número de Matrículas na Educação Básica is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/2.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |
| 3                       | The distribution of Número de Docentes da Educação Básica is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/2.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,032 | Reject the null hypothesis. |
| 4                       | The distribution of Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/2.                                   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,209 | Retain the null hypothesis. |
| 5                       | The distribution of Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)2016 is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2017/2.                             | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,478 | Retain the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 21: Testes Mann-Whitney: comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma em 2018/1.

| <b>Hypothesis Test Summary</b> |   |   |      |                             |
|--------------------------------|---|---|------|-----------------------------|
|                                | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                              | The distribution of Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,002 | Reject the null hypothesis. |
| 2                              | The distribution of Número de Matrículas na Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/1.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,005 | Reject the null hypothesis. |
| 3                              | The distribution of Número de Docentes da Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/1.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,390 | Retain the null hypothesis. |
| 4                              | The distribution of Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/1.                                   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,477 | Retain the null hypothesis. |
| 5                              | The distribution of Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)2016 is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/1.                             | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,284 | Retain the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 22: Testes Mann-Whitney: comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma em 2018/2.

| <b>Hypothesis Test Summary</b> |  |   |      |                             |
|--------------------------------|--|---|------|-----------------------------|
|                                | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                              | The distribution of Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/2. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |
| 2                              | The distribution of Número de Matrículas na Educação Básica is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/2.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,002 | Reject the null hypothesis. |
| 3                              | The distribution of Número de Docentes da Educação Básica is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/2.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,379 | Retain the null hypothesis. |
| 4                              | The distribution of Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/2.                                   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,007 | Reject the null hypothesis. |
| 5                              | The distribution of Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)2016 is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2018/2.                             | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,493 | Retain the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 23: Testes Mann- Whitney comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma em 2019/1.

| <b>Hypothesis Test Summary</b> |   |   |      |                             |
|--------------------------------|---|---|------|-----------------------------|
|                                | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                              | The distribution of Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |
| 2                              | The distribution of Número de Matrículas na Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/1.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |
| 3                              | The distribution of Número de Docentes da Educação Básica is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/1.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,387 | Retain the null hypothesis. |
| 4                              | The distribution of Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/1.                                   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,759 | Retain the null hypothesis. |
| 5                              | The distribution of Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)2016 is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/1.                             | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,330 | Retain the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 24: Testes Mann-Whitney: comparativo em relação a variáveis quantitativas entre as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma em 2019/2.

| Hypothesis Test Summary |  |   |      |                             |
|-------------------------|--|---|------|-----------------------------|
|                         | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                       | The distribution of Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula) is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/2. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,992 | Retain the null hypothesis. |
| 2                       | The distribution of Número de Matrículas na Educação Básica is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/2.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,986 | Retain the null hypothesis. |
| 3                       | The distribution of Número de Docentes da Educação Básica is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/2.   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,147 | Retain the null hypothesis. |
| 4                       | The distribution of Média absoluta de nível socioeconômico dos alunos is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/2.                                   | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,943 | Retain the null hypothesis. |
| 5                       | The distribution of Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)2016 is the same across categories of Identifica se as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2019/2.                             | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,417 | Retain the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 25: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de violência ao longo do tempo entre escolas que receberam alguma ação dos parceiros CIPAVE e as que não receberam nenhuma.

| Hypothesis Test Summary |  |   |      |                             |
|-------------------------|--|---|------|-----------------------------|
|                         | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
| 1                       | The distribution of dif_taxa_violências20192_20161 is the same across categories of Identifica as escolas que receberam alguma ação e as que não receberam nenhuma 2016/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,007 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.



Tabela 26: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de violência física entre alunos nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_V_fisic_alunos20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação saúde em 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,012 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 27: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de violência física entre alunos nas escolas que receberam alguma de ação de agente de saúde em 2018/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_V_fisic_alunos20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação saúde 20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,025 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 28: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de violência física entre alunos nas escolas que receberam alguma ação do MP em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_V_fisic_alunos20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação do MP em 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,034 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 29: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de violência física entre alunos nas escolas que receberam alguma ação do CT em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_V_fisic_alunos20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação CT em 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,007 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 30: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão física de alunos contra professores entre escolas que receberam alguma ação da BM em 2016/2 e as que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_fisica_cprofessor_20192_20162 is the same across categories of Teve alguma ação em 20162. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 31: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão física de alunos contra professores entre as escolas que receberam alguma ação do MP em 2016/1 e as que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_fisica_cprofessor_20192_20161 is the same across categories of Teve alguma ação 2016/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,020 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 32: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão física de alunos contra professores entre as escolas que receberam alguma ação de saúde em 2016/2 e aquelas que não receberam.

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_fisica_cprofessor_20192_20162 is the same across categories of Teve alguma ação Saúde 20162. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,001 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 33: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão física de alunos contra professores entre escolas que receberam ação de alguma ONG de saúde em 2018/2 e as que não receberam.

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_fisica_cprofessor_20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação ONG 20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,001 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 34: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas que receberam alguma ação da BM em 2016/1 e aquelas que não receberam.

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Assaltos20192_20161 is the same across categories of Teve alguma ação da BM em 20161. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,044 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 35: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas que receberam alguma ação da BM em 2016/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Assaltos20192_20171 is the same across categories of Teve alguma ação BM em 20171. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,006 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 36: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas que receberam alguma ação da BM em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Assaltos20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação BM_20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,001 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 37: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de assaltos na entrada e na saída das escolas que receberam alguma ação do MP em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Assaltos20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação do MP em 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,008 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 38: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de automutilação nas escolas que receberam alguma ação da BM em 2018/1 e nas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_automutilação_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação BM_20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,004 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 39: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de automutilação nas escolas que receberam alguma ação da BM em 2018/2 e nas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_automutilação_20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação BM_20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,003 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 40: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de automutilação nas escolas que receberam alguma ação da BM em 2019/ e nas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_automutilação_20192_20191 is the same across categories of Teve alguma ação em 20191. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,001 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 41: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de automutilação nas escolas que receberam alguma ação de ONG em 2018/2 e nas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_automutilação_20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação ONG_20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,040 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 42: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de porte de arma de fogo em escolas que receberam alguma ação de ONG em 2018/2 e nas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_ArmasdeFogoo_20192_20191 is the same across categories of Teve alguma ação 20191. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,044 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 43: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de porte de armas brancas nas escolas que receberam alguma ação da BM em 2018/1 e nas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_ArmasBrancas_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação BM_20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 44: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação da PC em 2016/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_indisciplina_20192_20162 is the same across categories of Teve alguma ação PC 20162. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,002 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 45: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação da PC em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_indisciplina_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação PC em 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,005 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 46: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação do MP em 2016/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_indisciplina_20192_20161 is the same across categories of Teve alguma ação MP 2016/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 47: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação do MP em 2017/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_indisciplina_20192_20171 is the same across categories of Teve alguma ação MP em 20171. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,028 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 48: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de indisciplina ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação do CT em 2017/2 e aquelas que não receberam.

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_indisciplina_20192_2017 is the same across categories of Teve alguma ação CT em 2017/2. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 49: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação da BM em 2016/1 e naquelas que não receberam.

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20161 is the same across categories of Teve alguma ação da BM em 2016/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 50: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação do MP em 2016/1 e naquelas que não receberam.

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20161 is the same across categories of Teve alguma ação MP 2016/1. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,047 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 51: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2016/2 e naquelas que não receberam.



**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20162 is the same across categories of Teve alguma ação Saúde 20162. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,016 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 52: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2017/1 e naquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20171 is the same across categories of Teve alguma ação da saúde em 20171. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,008 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 53: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2017/2 e naquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20172 is the same across categories of Teve alguma ação saúde 20172. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,018 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 54: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2018/1 e naquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação saúde em 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 55: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2018/1 e naquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação saúde 20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,029 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 56: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2017/2 e naquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20172 is the same across categories of Teve alguma ação CT em 20172. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,000 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 57: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2018/1 e naquelas que não receberam.

### Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação CT em 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,044 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 58: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2018/2 e naquelas que não receberam.

### Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação CT 20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,015 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 59: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de ONG em 2018/1 e naquelas que não receberam.

### Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação ONG 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,027 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 60: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de *bullying* nas escolas que receberam alguma ação de ONG em 2018/2 e naquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_bullying_20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação ONG 20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,044 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 61: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação da BM em 2017/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_verbal_cprofessor_20192_20171 is the same across categories of Teve alguma ação BM em 20171. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,011 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 62: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação da BM em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_verbal_cprofessor_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação BM_20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,010 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 63: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação da BM em 2019/1 e aquelas que não receberam.

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_verbal_cprofessor_20192_20191 is the same across categories of Teve alguma ação em 20191. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,005 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 64: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2016/1 e aquelas que não receberam.

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_verbal_cprofessor_20192_20161 is the same across categories of Teve alguma ação de saúde em 20161. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,023 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 65: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação de agente de saúde em 2017/1 e aquelas que não receberam.

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_verbal_cprofessor_20192_20171 is the same across categories of Teve alguma ação de saúde em 20171. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,003 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 66: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de agressão verbal ao longo do tempo entre as escolas que receberam alguma ação do CT em 2017/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_A_verbal_cprofessor_20192_20172 is the same across categories of Teve alguma ação em 20172. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,007 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 67: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de racismo entre as escolas que receberam alguma ação da BM em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Racismo_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação BM_20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,040 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 68: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de racismo entre as escolas que receberam alguma ação do MP em 2017/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Racismo_20192_20171 is the same across categories of tevealgumaação_MP20171. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,035 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 69: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de racismo entre as escolas que receberam alguma ação de ONG em 2016/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Racismo_20192_20162 is the same across categories of Teve alguma ação ONG em 20162. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,016 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 70: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de racismo entre as escolas que receberam alguma ação de ONG em 2017/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Racismo_20192_20171 is the same across categories of Teve alguma ação ONG em 20171. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,006 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 71: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de racismo entre as escolas que receberam alguma ação do CT em 2017/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Racismo_20192_20172 is the same across categories of Teve alguma ação CT em 20172. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,013 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 72: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de racismo entre as escolas que receberam alguma ação do CT em 2018/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Racismo_20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação CT 20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,041 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 73: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de homofobia entre as escolas que receberam alguma ação do MP em 2018/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Homofobia_20192_20181 is the same across categories of Teve alguma ação do MP em 20181. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,025 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 74: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias de taxas de intolerância religiosa entre as escolas que receberam alguma ação de ONG em 2018/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_IntolerânciaReligiosa_20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação ONG 20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,001 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 75: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que receberam alguma ação da BM em 2016/2 e aquelas que não receberam.



### Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_2018 is the same across categories of Teve alguma ação BM em 2018? | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,020 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 76: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que receberam alguma ação da BM em 2018/1 e aquelas que não receberam.

### Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_2018 is the same across categories of Teve alguma ação BM_2018? | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,028 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 77: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que tiveram alguma ação da BM em 2019/1 e aquelas que não tiveram.

### Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_2019 is the same across categories of Teve alguma ação BM em 2019? | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,040 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 78: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que receberam alguma ação da PC em 2016/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_20162 is the same across categories of Teve alguma ação PC 20162. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,027 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 79: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que receberam alguma ação de agentes de saúde em 2016/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_20161 is the same across categories of Teve alguma ação saúde em 20161 | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,022 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 80: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que receberam alguma ação de ONG em 2017/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_20171 is the same across categories of Teve alguma ação ONG em 20171 | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,047 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 81: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que receberam alguma ação do CT em 2017/ 2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_20172 is the same across categories of Teve alguma ação CT em 20172 | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,001 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 82: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que receberam alguma ação do CT em 2018/2 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_20182 is the same across categories of Teve alguma ação CT 20182. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,008 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 83: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de vandalismo entre as escolas que receberam alguma ação do CT em 2019/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|--|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_Vandalismo20192_20191 is the same across categories of Teve alguma ação CT 20191. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,001 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 84: Teste não-paramétrico Mann-Whitney: médias das taxas de arrombamentos nas escolas que receberam alguma ação da BM em 2016/1 e aquelas que não receberam.

**Hypothesis Test Summary**

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. | Decision                    |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of dif_taxa_arrombamentos_20192_20161 is the same across categories of Teve alguma ação BM em 20161. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | ,023 | Reject the null hypothesis. |

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.