

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL
CURSO DE GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
CIÊNCIAS NATURAIS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS AGRÁRIAS

TIAGO PRESTES

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA:
IMPLICAÇÕES DA ESTRUTURA VIOLENTA NO DESEMPENHO ESCOLAR
DOS ESTUDANTES

LARANJEIRAS DO SUL

2021

TIAGO PRESTES

**NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA:
IMPLICAÇÕES DA ESTRUTURA VIOLENTA NO DESEMPENHO ESCOLAR
DOS ESTUDANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias.

Prof. Dr. Felipe Mattos Monteiro

**LARANJEIRAS DO SUL
2021**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Prestes, Tiago

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA: IMPLICAÇÕES DA
ESTRUTURA VIOLENTA NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES
/ Tiago Prestes. -- 2021.

52 f.

Orientador: Doutor Felipe Mattos Monteiro

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Interdisciplinar em Educação do Campo:
Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias,
Laranjeiras do Sul, PR, 2021.

1. Desempenho escolar. 2. Violência. 3. Educação.. I.
Monteiro, Felipe Mattos, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

TIAGO PRESTES

No meio do caminho tinha uma escola: implicações da estrutura violenta no desempenho escolar dos estudantes.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Laranjeiras do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Mattos Monteiro

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
30/07/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Felipe Mattos Monteiro – UFFS



Prof.ª. Dr.ª. Fernanda Marcon - UFFS



Prof. Dr. Rafael da Silva - UEM

RESUMO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tem como objetivo avaliar as habilidades e competências educacionais de estudantes na faixa etária entre 15 e 16 anos. Ou seja, o Pisa avalia as habilidades e competências ao final de sua escolarização básica, verificando o nível de preparação dos jovens para o mundo contemporâneo e a eficiência dos sistemas educacionais de ensino comparados com os demais países participantes, pois permite ao Brasil aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes contrastando com resultados do desempenho de estudantes dos 37 países-membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), além de 42 países/economias parceiras. As avaliações do Pisa ocorrem em um período a cada três anos e compreendem três principais esferas do conhecimento: Ciências, Leitura e Matemática, além dessas, o programa avalia domínios chamados inovadores, como o Letramento Financeiro e Competência Global. Este trabalho tem como objetivo principal avaliar como a violência afeta o desempenho escolar do estudante. Essa discussão é relevante uma vez que tratamos a violência em seus diferentes conceitos, desde a violência simbólica (xingamentos, disseminações preconceituosas e exclusão) e a violência física, que podem impactar diretamente na qualidade do sistema educacional. Trabalhamos aqui, variáveis dependentes e independentes a partir do banco de dados do PISA. Por tratar de um trabalho de base quantitativa, faremos o tratamento e análises dos dados utilizando o *software* livre PSPP. Encontramos evidências de que variáveis como *status* econômico, social e cultural, ambiente de discriminação escolar, reprovação e gênero tem implicações diretas no desempenho escolar dos estudantes. Essa discussão é relevante uma vez que a violência pode induzir alguns tipos de comportamento de agentes educacionais que vão contra os objetivos de melhoria da qualidade do ensino e do aumento da frequência escolar. A relação entre violência e desempenho escolar está estruturada em torno de duas vertentes. Na primeira, a análise teórica que diz respeito ao conceito de violência escolar, e a segunda diz respeito a base de dados quantitativos. Uma das consequências do quadro violento adentrar nas escolas é a redução das exigências, por parte dos diretores e professores, no processo de aprendizagem. O outro problema é que os estudantes podem apresentar dificuldades para se concentrar nos estudos. Dificuldade essa que, se estendida até um determinado ponto, pode levar os estudantes a repetição de série ou até mesmo ao abandono da escola.

Palavras chaves: Desempenho escolar; Violência; Escola; Educação.

ABSTRACT

The International Student Assessment Program (Pisa) aims to assess the educational skills and competences of students aged between 15 and 16 years. In other words, Pisa assesses skills and competences at the end of their basic education, checking the level of preparation of young people for the contemporary world and the efficiency of educational education systems compared to other participating countries, as it allows Brazil to assess knowledge and student skills contrasted with student performance results from the 37 OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) member countries, plus 42 partner countries/economies. The Pisa assessments take place every three years and comprise three main areas of knowledge: Science, Reading and Mathematics, in addition to these, the program assesses so-called innovative domains, such as Financial Literacy and Global Competence. This work has as main objective to evaluate how violence affects the student's school performance. This discussion is relevant since we treat violence in its different concepts, from symbolic violence (swearing, prejudiced dissemination and exclusion) to physical violence, which can directly impact the quality of the educational system. We work here, dependent and independent variables from the PISA database. As it is a quantitatively based work, we will process and analyze the data using the PSPP free software. We found evidence that variables such as economic, social and cultural status, school discrimination environment, failure and gender have direct implications for students' academic performance. This discussion is relevant since violence can induce some types of behavior of educational agents that go against the goals of improving the quality of education and increasing school attendance. The relationship between violence and school performance is structured around two aspects. In the first, the theoretical analysis regarding the concept of school violence, and the second concerns the quantitative database. One of the consequences of the violent situation entering schools is the reduction of demands, on the part of principals and teachers, in the learning process. The other problem is that students may find it difficult to concentrate on their studies. This difficulty, if extended to a certain point, can lead students to repeat grades or even drop out of school.

Keywords: School performance; Violence; School; Education.

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1: Atraso escolar no fundamental I.....	21
Figura 2: Atraso escolar no fundamental II.....	22
Figura 3: atraso escolar no ensino médio.....	23
Figura 4: distribuição dos estudantes por ciclo de formação.....	23
Figura 5: distribuição dos estudantes por gênero.....	24
Figura 6: Quantidade de celular por residência.....	25
Figura 7: quantidade de computadores ha em suas casas.....	25
Figura 8: estudantes que possuem quarto individual.....	27
Figura 9: lugar silencioso para o estudo.....	28
Figura 10: mesa destinada aos estudos.....	28
Figura 10: mesa destinada aos estudos.....	28
Figura 11: computador disponível para estudos.....	28
Figura 12: escolaridade da mãe.....	30
Figura 13: escolaridade do pai.....	30
Figura 14: expectativa de um bom emprego.....	31
Figura 15: expectativa de ingresso no ensino superior.....	31
Figura 16: importância da escola.....	32
Figura 17: distribuição de notas do PISA.....	33
Figura 18: soma as notas do pisa.....	34
Figura 18: Índice de notas do pisa.....	34
Tabela 1: variáveis dicotômicas de desempenho.....	36
Tabela 2: distribuição em uma variável dicotômica.....	36
Tabela 3: distribuição de repetição por série e distribuição por gênero.....	37
Tabela 4: dados em regressão linear.....	39
Tabela 5: Estudo de regressão logística – desempenho educacional no PISA 2018 e variáveis independentes.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sumário

1 – Introdução.....	6
3 - Metodologia.....	16
4 – Análise dos dados.....	19
4.1 - Aspectos socioeconômicos.....	24
4.2 - Ambiente de estudo (capital cultural objetivado).....	26
4.3 - Escolaridade dos pais (capital cultural objetivado).....	29
4.4 - Percepção do estudante sobre os efeitos da escola em sua trajetória.....	30
4.5 - Construção variável dependente.....	32
4.6 - Conversão do desempenho em uma variável dicotômica.....	35
4.7 - Variáveis independentes utilizadas no modelo.....	36
4.8 - Modelo de regressão linear.....	38
4.9 - Modelo de regressão logística.....	39
5 - Considerações finais.....	40
6 – Bibliografia.....	42
Anexo I.....	47

1 – Introdução

Existem vários fatores que recebem atenção para melhorar a educação e vincular o desempenho escolar com a família e com o contexto social do estudante que busca melhorar seu desempenho escolar, e por consequência sua qualidade de vida. Também é necessário ter conhecimento claro dos contextos escolar, familiar e social do estudante, e os fatores que influenciam positiva e negativamente seus processos de desenvolvimento.

A violência está presente em todas as classes sociais e causa uma séria e profunda desintegração do núcleo familiar, chegando a perder o respeito pelas outras pessoas e violar os direitos fundamentais das mulheres, crianças e adolescentes. A violência, além de ter um grande impacto no desempenho escolar dos estudantes, tem uma influência negativa em seu desenvolvimento pessoal e social e afeta a qualidade de vida de um grande número de crianças e jovens. A violência que afeta crianças e jovens pode ser considerada imersa em um problema social longo da história da humanidade.

Nas últimas décadas, as manifestações de violência na sala de aula e fora dela aumentaram consideravelmente. Diferentes formas de violência podem ser diferenciadas no ambiente escolar: abuso físico, abuso verbal, abuso psicológico, exclusão social ou uma combinação delas. De acordo com o Relatório da Ouvidoria sobre Violência Escolar (1999), a maioria dos casos de violência ocorre entre 11 e 14 anos, quando ocorre a transição do ensino fundamental para o ensino médio.

Uma das consequências que surgem em decorrência de sofrer violência e que se repete com maior frequência, é a diminuição do desempenho escolar. Mas ao lidar com o problema do fracasso escolar, devemos ter em mente que é um termo um tanto discutível por várias razões, uma das quais é que se transmite a ideia de que o estudante “reprovado” praticamente não progrediu durante seus anos escolares, o que não corresponde em nada à realidade.

Existem diferentes definições do termo repetência escolar de acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme apontado por Marchesi (2003). O primeiro refere-se a estudantes com baixo desempenho acadêmico, ou seja, aqueles que ao longo da escolaridade não atingem um nível mínimo de conhecimento. A segunda diz respeito aos estudantes que abandonam ou terminam a escolaridade obrigatória sem a qualificação correspondente. O terceiro refere-se às consequências sociais e laborais na idade adulta de estudantes que não alcançaram uma preparação adequada. A definição de fracasso escolar que foi escolhida para este trabalho é a primeira, que se refere àqueles

estudantes com desempenho inferior e que não atingem o nível mínimo de conhecimento de acordo com a escola.

A violência e o fracasso escolar são dois dos grandes problemas que hoje cercam as escolas e que em certas ocasiões estão relacionados, já que muitos dos atos violentos produzidos nas salas de aula têm impacto no desempenho das pessoas afetadas.

García e Palácios (1991, pp. 103-112) fazem uma análise sobre os conceitos de desempenho escolar, há dois aspectos estáticos e outro dinâmico, inerentes ao sujeito como ser social na educação. Estático, engloba o produto de aprendizagem formado pelo estudante e é considerado um comportamento de realização. Dinâmico, é o desempenho que se manifesta no processo de aprendizagem e está vinculado à habilidade e esforço do estudante. O desempenho está relacionado a julgamentos de avaliação e, acima de tudo, a medidas de qualidade. A performance não é considerada um fim em si mesma, mas um meio. O desempenho está de acordo com os propósitos éticos de acordo com o modelo social vigente.

Por outro lado, estudo realizado por Quiroz (2001) sobre os condicionantes que interferem no desempenho escolar: Fator psicológico, o estudante deve apresentar um bom estado emocional, a criança fisicamente em ótimas condições, desenvolve uma função psíquica normal. Fator biológico, destaca o estado físico dos estudantes, eles devem estar em ótimas condições, para alcançar a vida escolar, esportiva e educacional. Recreação: altura, massa corporal, os sentidos, dentição, faringe, palavra, respiração, colo do útero, tórax, ombro, braços, pernas, etc.

Portanto, uma pesquisa que tem como objetivo lidar com os impactos da violência sobre o desempenho escolar, tem um duplo papel: primeiro, por tratar de uma temática importante que como demonstram os dados está inserida no ambiente escolar produzindo efeitos sobre o desempenho, a permanência, o atraso escolar, entre outros. Segundo, porque está diretamente atrelada à própria formação do curso de graduação Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Naturais, pois envolve aspectos de análise quantitativa, eixo formador do curso, especialmente no que diz respeito à questão da matemática, e o mais importante, os aspectos sociais e pedagógicos consonantes com a formação humana e técnica deste curso de graduação.

Assim, os dados a serem trabalhados trazem informações sobre uma amostra representativa dos/as estudantes da educação básica do país e que são pouco utilizadas no campo da educação, muitas vezes por desconhecimento e outras vezes por preconceitos com relação aos estudos quantitativos que na pesquisa mais avançada já foram superados. Os ganhos de trabalhar com metodologias diversas são imensuráveis. Portanto, aponto como um

elemento importante desta pesquisa o fato de lidar com um conjunto de dados amplos, que relacionados com outras pesquisas de matriz qualitativa podem trazer inúmeras contribuições sobre os efeitos da violência escolar na trajetória dos/as estudantes da educação básica.

Considerando estes elementos, a intencionalidade central deste trabalho é a de refletir sobre como a estrutura de práticas violentas no ambiente escolar afetam o desempenho escolar do/as estudantes da educação básica no país. O trabalho inicialmente será realizado de forma quantitativa, com dados captados no relatório de 2018 do PISA.

Neste trabalho, em consonância com as pesquisas da sociologia da educação de caráter quantitativo e empírico, serão utilizados dados secundários disponibilizados pelo PISA 2018, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA por meio de três avaliações, matemática, leitura e ciências, registra o desempenho de estudantes de vários países. Quando o/a estudante é submetido a esta avaliação, ele responde a um questionário que coleta uma série de informações sobre o ambiente escolar, o contexto familiar, a didática de professores/as, sobre sua situação socioeconômica e outras características individuais. Ainda no ano de 2015, o PISA acrescentou neste questionário questões referentes à violência verbal, física e econômica, permitindo assim, analisar a relação dessas violências com as notas dos estudantes obtidas nas provas. Por isso, nesta pesquisa, analisarei os efeitos da violência sobre os/as estudantes .

No entanto, o trabalho também é interdisciplinar, pois o referencial teórico deste projeto está baseado em estudos da sociologia da educação nacional e internacional, que dissertam sobre educação, violências, desempenho escolar, efeito escola/fracasso escolar, entre outros.

2 – Teorias gerais sobre Violência Escolar

O problema da violência tem influências diretas sobre o desempenho escolar. Conforme uma série de estudos recentes, a violência tanto em seu plano macrosocial, quanto no seu plano microssocial, pode ser um elemento importante para pensar desde o sucesso escolar de estudantes da educação básica, passando pelos processos de retenção escolar e chegando até os elementos definidores da evasão escolar (HARTMANN, 2017).

Há muito conhecimento sobre a violência, considerada um fenômeno social, e como influencia as mais diversas experiências da vida cotidiana e as próprias estruturas de relações sociais. Compreender como a violência produz efeitos sobre os/as estudantes da educação básica, configura-se como uma tarefa mais do que imprescindível.

A violência nos ambientes de aprendizado sofre uma espécie de incorporação ao ambiente institucional devido ao nosso meio social. Portanto, é possível observar novos tipos de violência, visto que boa parte da estrutura de práticas violentas acabam sendo naturalizadas. A estrutura educacional tem a tarefa de remontar os métodos violentos, a partir de uma ética-moral patriarcal e fundamentalista, que Bourdieu descreve como violência simbólica, sendo uma ação sutil, que oculta relações de poder que alcançam não apenas as relações entre os gêneros, mas, toda a estrutura social.

[...] O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos ‘habitus’ e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. [...] (Bourdieu, 2002, p. 49/50).

De acordo com a obra “Dominação Masculina”, Bourdieu discorre sobre as relações e suas trocas simbólicas:

[...] É na lógica da economia das trocas simbólicas – e, mais, precisamente, na construção social das relações de parentesco e do casamento, em que se determina às mulheres seu estatuto social de objetos de troca, definidos segundo os interesses masculinos, e destinados assim a contribuir para a reprodução do capital simbólico dos homens –, que reside a explicação do primado concedido à masculinidade nas taxonomias culturais [...] (Bourdieu, 2002, p.50).

O autor ainda descreve a violência simbólica como uma conduta velada, que mascara relações de poder que alcançam não apenas as relações entre os gêneros, mas, toda a estrutura

social refletindo sobre os estudantes dentro e fora da escola, e respectivamente em seu desempenho.

Assim, as teses desenvolvidas por Pierre Bourdieu, permitem uma reflexão sobre uma ordem fixada e consentida por todos como normal, pede aos grupos sociais a mobilização na busca do reconhecimento das estruturas que conduz à aceitação do domínio de um indivíduo sobre o outro e, promover a quebra da estrutura de dominação e violência sobre grupos fragilizados que conduzem à aceitação das diferenças como algo natural, sejam elas, sociais, econômicas, políticas, de raça, étnica e de gênero.

A escola só tem a intenção de proporcionar igualdade de oportunidades quando a educação passa a se constituir como política pública. Condorcet, em 1792, um dos mais contundentes incentivadores da educação como política pública, defende que a escola deve permitir a “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades, chegar a melhor situação social possível, onde os critérios de seleção e de orientação são por isso intrínsecos à personalidade do estudante e não sofrem o efeito da origem social” (Van Haecht, 2001, p. 13). As decisões do estado tiveram a centralidade na garantia de condições de acesso e de frequência da escola pública gratuita com ensino de qualidade e em seguida a obrigatoriedade. A preocupação inicial, não foi criar condições para a igualdade de oportunidades, mas a de garantir o acesso de todos à educação escolar básica.

Em países industriais onde a classe dominante tinha influência, foi criada uma rede privada de educação, como na Inglaterra, por exemplo. Na segunda metade do século XIX, naquele país, havia uma dualidade no sistema de ensino, no qual as classes dominantes frequentavam as escolas privadas e os filhos dos trabalhadores acessaram a educação pública; a separação de estudantes em escolas privadas também se evidenciava na distinção curricular da escola pública, pois não se adequava ao prosseguimento de estudos (COLEMAN, 1975). Esta situação foi sendo contestada à medida que se afirmavam os ideais da igualdade de oportunidades e a escolarização tornou-se obrigatória.

Esta base meritocrática da igualdade de oportunidades foi reforçada no segundo pós-guerra, com a incumbência da escola identificar indivíduos com conhecimentos/talentos específicos necessários para reconstrução e retomada da expansão econômica. Esta procura da “reserva de talentos”, acompanhada das teorias do *capital humano*, que atingiu seu ápice também neste período, veio reforçar a ideia da escola como meio de redenção e mudança na estrutura social.

Para os/as estudantes, filhos/as dos/as trabalhadores/as, a escola é uma conquista e uma perda, pois, estando nela, são, ao mesmo tempo, fadados a estar em lugares mais

indesejáveis, de menor prestígio, e com formações de menor relevância econômica e simbólica. Bourdieu e Champagne (1992), afirmam que a escola atual, ao guardar no seu seio aqueles que exclui, gera os “excluídos do interior”. De acordo com estes autores, a escola exclui como sempre, mas agora exclui de uma maneira permanente e sutil, através de uma estratificação cada vez mais rápida, realizada em torno da variedade de fatores associadas aos processos de orientação — são “práticas de exclusão doces, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto pelos que as exercem como para os que a elas se sujeitam” (BOURDIEU E CHAMPAGNE, 1992. p. 72-73). É nesta conjuntura que “a instituição escolar tende a aparecer cada vez mais, tanto às famílias quanto aos próprios estudantes, como um logro, fonte de uma imensa decepção coletiva: esta espécie de terra prometida, como o horizonte, recua à medida que avançamos para ela” (BOURDIEU E CHAMPAGNE, 1992 p. 72).

Esta rápida consolidação das desigualdades sociais nas trajetórias escolares, acompanha processos de seleção escolar que dão origem à forte concentração de estudantes oriundos de grupos sociais marginalizados, com a persistência da seleção social do insucesso escolar.

Nesses últimos cinquenta anos, a dicotomia em que encontram-se os sistemas educativos, resultado da discordância entre homogeneização e diferenciação, têm produzido pressões e uma série de exigências à sociedade contemporânea, e sobretudo, à escola. Há cem anos, o primeiro sociólogo a analisar os sistemas de ensino, Émile Durkheim, já apontava esta dupla função, ao afirmar que a educação “tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada” (DURKHEIM, 2001: 52). Conceber um sistema escolar capaz de avaliar o mérito de cada um, independentemente da sua origem social, e hierarquizar em relação exclusiva com esse mérito é, estamos hoje conscientes, uma tarefa impossível (DURU-BELLAT, 2003).

Dentro da discussão das desigualdades sociais e escolares, a violência é um tema que requer, também, atenção tão urgente quanto o desempenho escolar, uma vez que não dispomos de um arcabouço teórico da relação estabelecida entre violência e desempenho escolar. Sendo considerado um agravante contundente no desenvolvimento emocional, comportamental e social dos/as estudantes.

Isso acontece pois os efeitos da exposição à violência são mais traumáticos em crianças e adolescentes, pois ainda não amadureceram o necessário para se compreender e lidar com a violência. Além disso, de acordo com o que Gama (2009) indica, que quando a

exposição a práticas violentas ocorre no início do ciclo de vida, haverá sérias consequências em termos de distúrbios ao desenvolvimento pessoal das vítimas.

Em um dos primeiros estudos sobre o tema, Bell e Jenkins (1991) mostraram que a exposição à violência, especialmente às relacionadas à violência familiar, interferem no curso normal do desenvolvimento da confiança de uma criança e no seu comportamento, o que mais tarde pode acarretar em deficiências no desenvolvimento de autonomia e criatividade.

O campo de estudo que tem se debruçado sobre o impacto da violência na educação tem duas correntes de estudo bem definidas. A primeira, de acordo com Gama (2009), analisa a relação no âmbito da violência dentro da escola, já a segunda corrente de estudos sobre a violência, diz respeito ao conceito de violência externa, que “trata da exposição frequente e contínua das pessoas a qualquer tipo de violência, seja como testemunhas, vítimas ou pelo conhecimento de vítimas” (GAMA, 2009, p. 15).

De acordo com Abramovay e Rua (2003), um dos pontos que contribui para o silenciamento da violência escolar está ligado ao papel da violência interna como violência antissocial e anti escolar. Isso significa que mesmo as violências rotineiras e traumáticas são banalizadas e silenciadas para a proteção da escola. Dessa forma, “professores não veem, não reclamam, e as vítimas não são identificadas como tais” (ABRAMOVAY, RUA, 2003, p. 24)¹.

Já Severnini e Firpo (2009), utilizam variáveis que tentam explicar a violência, externalizando a teia de relações existentes entre as características da escola, desempenho, e o comportamento na escola. Com a base em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2003, analisam os/as estudantes do oitavo ano (no fundamental) e terceiro ano (ensino médio), a partir de uma análise quantitativa em seus resultados nos testes de português e matemática na percepção dos docentes. A pesquisa aponta como o problema de maior relevância em relação à violência na escola, o consumo de drogas no local, em cerca 60% das escolas do estado de São Paulo, e que reduz em 1% a proficiência dos estudantes, já em caso de roubo reduz para 1,4%, porém, apenas 3% das escolas já apontaram essas

1 Este é um ponto bastante importante e que tem implicações sobre a análise das informações de violência escolar. Mesmo que se tenha como preocupação levantar os dados sobre violência nas escolas, os interlocutores, ou melhor, os/as estudantes quando são solicitados para relatarem e descreverem se já experienciaram algum tipo de violência, muitos têm dificuldades de reconhecerem as questões expostas frequentemente como violências. O silenciamento atinge de maneira perversa a própria vítima que naturaliza a violência que sofre mesmo sendo traumática. Empiricamente, podemos perceber que muitos estudantes quando entrevistados acabam não relatando as experiências de violência sofridas devido a este silenciamento.

ocorrências, quando o assunto é arma de fogo ou arma branca, a proficiência cai em 0,6% com 21% das escolas reportando essas ocorrências.

Além da análise acima, Severnini e Firpo (2009), incluem outras variáveis que podem aumentar ou diminuir a relação direta entre violência e a compreensão das disciplinas de português ou matemática, como: qualificação e formação do professor na área, diferença entre professor e educando em relação à raça e sexo, número de estudantes em classe, percentual de meninos, percentual de estudantes negros, defasagem e discrepâncias entre idade e série e percentual de alunos oriundos de famílias pobres ou do campo.

Kassouf e Teixeira (2011) discorrem sobre a violência a partir da análise multinível da inter-relação entre violência na escola e desempenho escolar, utilizando base de dados de desempenho em matemática e português, proporcionalidade de educandos por sexo, raça, *background* familiar, estudante de escola pública ou privada e estrutura física escolar. Chegam à conclusão que a violência interna é responsável por 6,25% da variância do rendimento escolar dos/as estudantes, diminuindo assim, a probabilidade do desempenho.

Um dos primeiros autores a dissertar sobre o impacto da violência no desempenho escolar foi Grogger em um trabalho intitulado “*Violência local e desempenho educacional*” ainda no ano de 1977. O autor classificou os tipos de violência que ocorrem no ambiente escolar como: sério, moderado, menor ou não existente, e relacionou com questões ligadas a raça, às características da escola e a sua localização geográfica.

Além de Grogger (1997), intelectuais como Henrich (2004), Ratner (2006) também fizeram análises relacionando a violência com o desempenho escolar, sendo que, os resultados corroboram a tese de que o baixo desempenho escolar também está associado aos níveis de violência. Na pesquisa conduzida por Henrich (2004), o autor acrescentou um elemento importante, que diz respeito às vítimas de violência que se sentiam seguras no ambiente escolar, mas completamente inseguras no ambiente familiar.

No caso brasileiro, o relatório PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) divulgado no ano de 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que o país está entre os líderes em relação à violência na escola, mais de 18% dos estudantes afirmam sofrer algum tipo de violências algumas vezes no mês, ser motivo de piadas, excluído de atividades por outros estudantes, ser alvo de boatos maldosos ou até ser agredido fisicamente, no Brasil chega a 17,5%, vale ressaltar que os dados obtidos pelo PISA, os estudantes são classificados por idade e não por série.

Outro dado que chama atenção está relacionado com o bem-estar do estudante e como a escola ficou associada à sensação de estresse. Oito em cada dez estudantes afirmam que

sentem muita ansiedade quando realizam alguma atividade avaliativa, mesmo estando preparado para ela, e 56% afirmam que fica muito tensos quando estudam, neste ponto o docente tem um papel importante em relação ao bem-estar do estudante. Pois segundo o relatório do PISA, a ansiedade diminui quando os professores oferecem atendimento individualizado em casos de dificuldades de compreensão de conteúdo, assim como as avaliações que oferecem exercícios progressivos entre outros trabalhos avaliativos.

No entanto, de acordo com o relatório entre os países da OCDE, educadores com comportamento negativo tem efeito contrário, pois 35% dos estudantes sentem que os docentes pedem menos deles que dos demais, 21% acham que os docentes avaliam ser menos inteligentes do que são, 10% dos docentes ridicularizam na frente da turma e 9% dos professores chegaram a insultá-los para causar constrangimento.

Como consequência, em escolas onde os próprios professores são os exemplos de violência em comportamentos agressivos contra outros professores ou funcionários da escola, isso reflete diretamente na probabilidade de um estudante cometer algum ato violento com qualquer membro da escola.

Considerando as reflexões acima, é importante questionar a efetividade da escola e se realmente fazem a diferença. Além de se atentar se contribuem para o desempenho dos/as estudantes, também é importante indagar se as escolas garantem eficiência e igualdade, e assim entender a importância do “efeito escola”.

Segundo Andrade e Soares (2008), o “efeito escola” mede a capacidade das escolas por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), dos professores, gestão escolar, estrutura física e de suas políticas morais influenciarem no rendimento dos/as alunos/as. Neste sentido, o “efeito escola” procura entender de que forma as escolas impactam no desempenho escolar, controlando os efeitos da origem social dos/as estudantes e do contexto escolar.

Portanto, refletir sobre como essa estrutura violenta impacta, diretamente o rendimento escolar ² e no desenvolvimento educacional, é o objetivo principal dessa proposta, assim sendo, a escola é uma reprodução direta da estrutura política e social, realidade esta, que em muitos casos, se distancia do que está posto no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, que contradiz a estrutura violenta em teoria, pois apresentam no corpo do texto referências como Demerval Saviani e Paulo Freire, como obrigação retórica.

Castro (2010), indica que as ideias relacionadas à qualidade em educação são vastas e questionáveis, compreendendo aspectos ligados à eficiência e à isonomia do processo

2 O conceito de rendimento escolar ainda será delimitado, uma vez que pode significar, frequência, evasão entre outros.

educacional e dos estabelecimentos de ensino. Em síntese, a eficácia pode ser definida como a capacidade da escola aumentar o nível médio de seus estudantes. No Brasil, a discussão está centrada no papel da escola no “fracasso escolar”. Já o estabelecimento que garante igualdade é aquela que proporciona aos estudantes, nivelação de condições de acesso, portanto apesar de diferentes, estão interligadas e dependentes. Neste sentido, Dubet (2004), o sistema escolar justo ou injusto, não é aquele que reduz as desigualdades individuais, mas o que garante condições e competências para todos os/as estudantes, incluindo indivíduos desfavorecidos e com dificuldades sociais e/ou cognitivas.

As desigualdades sociais expressam-se nas desigualdades escolares e estas impõem limites ao acesso, à permanência e à qualidade da educação, na medida em que a escola vincula-se intrinsecamente à sociedade, dificultando a promessa de uma educação universalizada.

Entre os agravantes da educação brasileira, o fracasso escolar está entre os problemas, até então, sem solução, pois carrega como base comum má qualidade da escola pública, expressa na evasão e retenção, no analfabetismo, na baixa aprendizagem dos estudantes, estrutura física ruim, desqualificação e despreparo dos professores, desvalorização salarial, autoritarismo e preconceitos do professor frequentemente identificados e propagado, estes fatores somados, tendem a oferecer subsídios que explicam o fracasso da escola pública brasileira.

Segundo Machado et al. (2011),

[...] o fracasso escolar é um fenômeno que acontece nas escolas e, apesar de ser um fato conhecido de todos, não se tem pensado uma ação pedagógica eficiente na maioria das entidades escolares para intervir nesta realidade. Não depende só dos professores, mas de toda comunidade escolar, pais, coordenadores, pedagogos e demais colaboradores da instituição de ensino e principalmente de todos os alunos (MACHADO et al., 2011, p.10).

É de extrema importância compreender a forma que o fracasso vem sendo pensado e levar em consideração as práticas pedagógicas e a formação docente, tendo em vista que os profissionais da educação são parte preponderante no processo de ensino-aprendizagem.

Por ser um fenômeno que é resultado no modo de interação de ensino-aprendizagem, com o contexto escolar e familiar, o fracasso escolar apresenta grande dificuldade de compreensão. Desta forma, para Bossa (2002), o fracasso escolar emerge a partir da escolaridade obrigatória durante o século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade.

Assim, podemos considerar o fracasso escolar como uma resposta insatisfatória do estudante a uma exigência ou demanda da escola sobre o desempenho, no entanto “o fracasso que chamamos de escolar é um fracasso que está além da correspondência aos ideais da escola expresso em notas, o que significa falar de um fracasso permeado de muitos outros fracassos e vivenciado pelo aluno no interior da escola” (PALMA, 2007, p. 12). Para Patto (1999), o fracasso escolar apresenta uma certa complexidade decorrente da conjuntura política, econômica, sociais, históricas, e também das concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam as práticas escolares obsoletas.

Além das considerações acima, deve-se considerar que, embora o estudo do fracasso escolar nos leve a uma definição operacional como a indicada, a educação não é apenas, nem principalmente, desempenho. É, antes de tudo, desenvolvimento pessoal, intelectual, mas precisa ser também ético, afetivo e social. Como pode ser considerado bem-sucedido um estudante que, apesar de notas altas, é desrespeitoso e não demonstra competência cívica suficiente, sem deixar de lado o quadro pedagógico que a educação tem em suas bases, podemos apontar que o desempenho escolar, em seus aspectos positivos e negativos, é resultado da aprendizagem, ou seja, da aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de ação docente, estudo e experiência.

Juntamente com o desempenho objetivo, o sucesso e o fracasso escolar apresentam uma dimensão subjetiva, pois alguns estudantes podem, por exemplo, sentir-se fracassados se apenas passarem e não conseguirem o desempenho desejado. Atualmente a educação, em alguns setores, está cada vez mais interessada neste aspecto interno, especialmente quando se trata de explicar processos complexos de bem-estar, motivação, expectativas, esforço, desempenho de tarefas, etc.

Se os fatores extracognitivos são ignorados pelo desempenho escolar, isso pode contribuir, mesmo sem intenção, para dificultar a compreensão da questão e gerar perigosas discriminações individuais e coletivas. É claro, porém, que o conhecimento do potencial intelectual de cada estudante, em um quadro amplo que também inclui outras variáveis sociais, políticas e econômicas torna-se tarefa necessária para melhor orientá-los educacionalmente.

Dentro das ações que favorecem a eficácia e a igualdade, o papel dos/as professores/as, assim como a gestão escolar, também contribui para a explicação dos desempenhos das instituições de ensino. Mortimore, Hillman e Sammons (1995), indicam que as aprendizagens estão centradas na prática docente, e variam de acordo com a participação da comunidade escolar nas disciplinas e do tempo investido em cada uma delas. Dessa maneira,

as escolas e os professores são muito distintos em sua formação onde a preocupação é a finalização dos componentes curriculares.

Além disso, a desvalorização docente, as questões salariais e a grande rotatividade dos docentes nas escolas, principalmente no campo, também são fatores que contribuem para penalizar os estudantes e impactar no desempenho escolar. Desta forma, leva em conta um contexto complexo de relações, os fatores no nível do estudante e da família, bem como os aspectos associados às características do público da escola, às práticas dos professores e às formas de gestão dos diretores, se apresentam como elementos que precisam ser observados para o entendimento do aprendizado dos estudantes e do efeito escola.

Portanto, além de analisar o papel da violência sobre o desempenho escolar de estudantes da educação básica, outras dimensões também estarão presentes no estudo, como é o caso, do papel das características da escola, do contexto socioeconômico, das dimensões de gênero e raça, entre outros.

3 - Metodologia

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um exame de avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O recorte dessa faixa etária deve-se a uma pressuposição do término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) – que é formada por 30 países. Os países que não fazem parte da OCDE também podem participar da avaliação, como é o caso do Brasil, sendo que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela realização das provas do programa no país.

O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que ofereçam suporte para o desenvolvimento e qualidade da educação básica e que possam auxiliar na elaboração de políticas públicas para a educação. É possível também, por meio do exame, buscar identificar não apenas como o estudante reproduz os seus conhecimentos, mas também de reconhecer a aplicabilidade fora do contexto escolar, e o quanto o estudante está preparado para a inserção ao meio social, como agente ativo.

Em cada ano que se realiza o PISA, é dada uma atenção maior a áreas diferentes, ou seja, a maioria das questões é direcionada para essa área. Por exemplo, em 2015, a área enfatizada foi a de ciências. O programa está entre as avaliações globais de educação mais reconhecidas. No Brasil, o próprio Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, em sua sétima meta, contém a estratégia de melhorar o desempenho dos alunos da Educação Básica para que sejam atingidas as médias observadas atualmente das escolas dos países membro da OCDE.

Para a análise da violência e como afeta o desempenho dos/as estudantes, além dos aspectos teórico-conceituais como “efeito escola” e “fracasso escolar”, será utilizado instrumentos e técnicas estatísticas, desde análises descritivas, passando por aquelas de caráter exploratório, até modelos de regressão multivariada. Para mensurar o desempenho, utilizarei as notas no PISA, e para mensurar os níveis de violência as seguintes questões: i) “outros estudantes me deixaram de fora de propósito”, ii) “outros estudantes fizeram piada sobre mim”, iii) “eu fui ameaçado por outros estudantes”, iv) “outros alunos tiraram ou destruíram meus pertences”, v) “eu apanhei ou fui empurrado por outros estudantes” e vi) “outros estudantes espalharam boatos sobre mim”. Os estudantes responderam com as seguintes opções: “nunca ou quase nunca”, “algumas vezes no ano”, “algumas vezes no mês” e “uma

vez por semana ou mais”. Outras variáveis como os aspectos socioeconômicos e as questões de raça e gênero estão disponibilizadas no questionário. Por fim, para o tratamento e análises dos dados utilizarei o *software* livre PSPP³ e R⁴

Os estudantes podem responder com as seguintes opções: “nunca ou quase nunca”, “algumas vezes no ano”, “algumas vezes no mês” e “uma vez por semana ou mais”. A construção de cada um dos aspectos relacionados a violência, para cada uma das perguntas acima em que a resposta “nunca ou quase nunca” configura os alunos que não sofreram o tipo de ameaça supracitada e as demais opções representam os alunos que sofreram, conforme definição do PISA. As variáveis de violência foram divididas em três categorias: físico (apanhar e ter seus pertences destruídos), o psicológico (ter boatos espalhados, fizeram piada e foi ameaçado) e o indireto (deixado de fora) conforme o proposto por Olweus (1991) a fim de uma melhor comparação.

Ademais, foram criadas questões referentes à percepção do estudante dentro da escola. Isto é, se o estudante se sente deslocado, estranho, sozinho ou pertencente a unidade escolar. Por meio dessas variáveis será possível analisar se aqueles estudantes que sofreram algum tipo de violência se identificam como estranhos no ambiente escolar ao comparar com aqueles que não sofreram.

Foram selecionados os dados referentes ao questionário aplicado aos estudantes que realizaram o PISA em 2018. O banco de dados conta com 612.000 estudantes entrevistados em 80 países. As informações podem ser obtidas por meio do seguinte *site*: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> (acesso em 12/03/21).

Para as análises, selecionamos apenas as informações referentes aos estudantes brasileiros, 10.691 mil casos, o que equivale a 1,7% do total de entrevistas de todos os países contemplados. O maior estudo sobre educação do mundo, apontou que o Brasil tem baixo desempenho em leitura, matemática e ciências, se traçar um paralelo com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, revelou que 68,1% dos estudantes, de 15 anos de idade, não possuem proficiência básica em matemática, em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009, de acordo com o Inep (2019).

No Brasil, foram selecionados, de forma amostral 10.961 estudantes, de um total aproximado de 2 milhões de estudantes de 597 escolas públicas e privadas. Cerca de 7 mil professores também responderam questionários.

³<https://www.gnu.org/software/pspp/>

⁴R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>

Se comparar com os países da Sul-americanos analisados pelo Pisa, o Brasil é pior país em matemática, muito próximo da Argentina, com 384 e 379 pontos, respectivamente. Uruguai (418), Chile (417), Peru (400) e Colômbia (391) estão à frente. Em ciências o cenário não muda, o Brasil também fica em último lugar, junto com os vizinhos Argentina e Peru, com empate de 404 pontos, estão melhores classificados Chile (444), Uruguai (426) e Colômbia (413).

Quando o assunto é leitura, o Brasil é o penúltimo colocado do ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401). Se comparado à média dos países da OCDE, o Brasil apresenta resultados ainda piores nas três áreas avaliadas: leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55º e 59º; Matemática: OCDE 489, Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69º e 72º; Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64º e 67º.

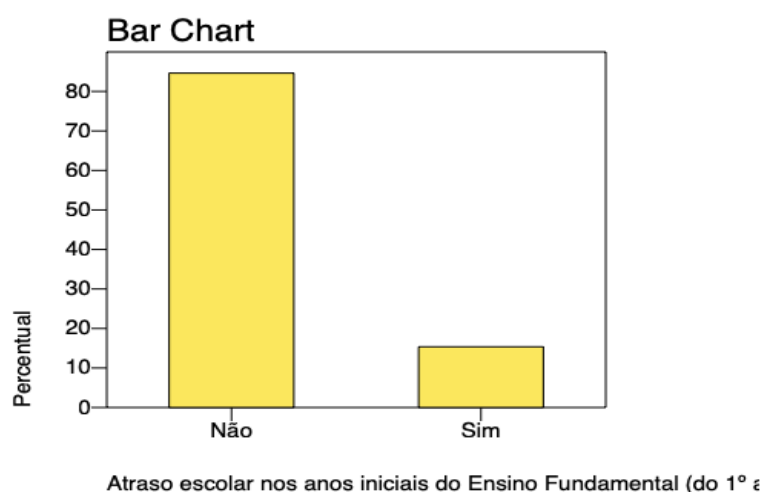
4 – Análise dos dados

Como a proposta visa analisar os efeitos da violência sobre o desempenho dos estudantes, começamos com um indicador relacionado à “repetência”. A literatura demonstra que o atraso escolar constitui-se como um dos fatores para o abandono escolar e que sua intensidade implica em uma dificuldade dos estudantes seguirem os estudos, inclusive limitando as possibilidades de alcançar níveis mais altos de escolaridade. Rolim (2016), por exemplo, constata que jovens presos que praticaram “violência extrema” tinham em comum o fato de terem abandonado a escola.

Figura 1: Atraso escolar no fundamental I

Atraso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Não	8007	74,9%	84,6%	84,6%
	Sim	1454	13,6%		100,0%
Missing	.	1230	11,5%		
Total		10691	100,0%		



Atraso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano)

Fonte: elaboração do autor

No que diz respeito ao atraso escolar de estudantes do ensino fundamental I do primeiro ao quinto ano, cerca de 74,9% (8007 estudantes), responderam que não houve atraso escolar, no entanto 13,9 % (1454 estudantes) responderam que tiveram atraso na formação do ensino fundamental I no ciclo do 1º ao 5º ano.

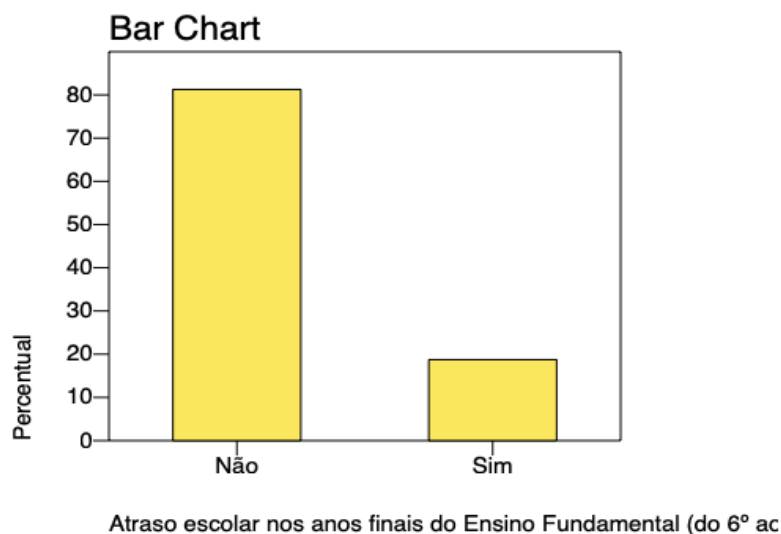
Os dados sobre atraso escolar no ensino fundamental II ciclo do sexto ao nono ano, estão próximos pois cerca de 73,3% (7833 estudantes, não tiveram atraso na formação neste ciclo, apesar da semelhança é possível perceber uma queda de 174 estudantes que não tiveram atraso na formação no fundamental II, conseqüentemente houve um aumento de 352

estudantes com atraso na formação no fundamental II, que corresponde a 16,9% equivalendo a 1806 estudantes que tiveram atraso na formação escolar no fundamental II, com aumento de 3% em relação ao fundamental I).

Figura 2: Atraso escolar no fundamental II

Atraso escolar nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6° ao 9° ano).

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Não	7833	73,3%	81,3%	81,3%
	Sim	1806	16,9%	18,7%	100,0%
Missing	.	1052	9,8%		
Total		10691	100,0%		



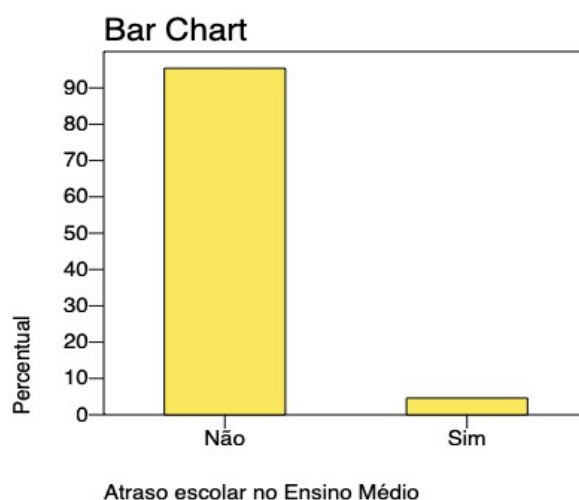
Fonte: Elaboração do autor

Ja no ensino médio houve um aumento considerável de estudantes que não responderam a questão, cerca de 19,8% abstiveram-se dessa resposta, enquanto no fundamental I e II está em 11,5% e 9,8% respectivamente.

No entanto, os estudantes que responderam que não tiveram atraso na sua formação escolar no ensino médio seguiu a média em relação ao fundamental I e II, com 76,5% (8180 estudantes), porém os dados dos estudantes com atraso na formação escolar no ensino médio apresentou dados discrepantes em relação aos outros dois ciclos com 395 estudantes respondendo positivamente sobre o atraso escolar no ensino médio, correspondendo a 3,7%.

Figura 3: atraso escolar no ensino médio

Atraso escolar no Ensino Médio					
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Não	8180	76,5%	95,4%	95,4%
	Sim	395	3,7%	4,6%	100,0%
Missing	.	2116	19,8%		
Total		10691	100,0%		



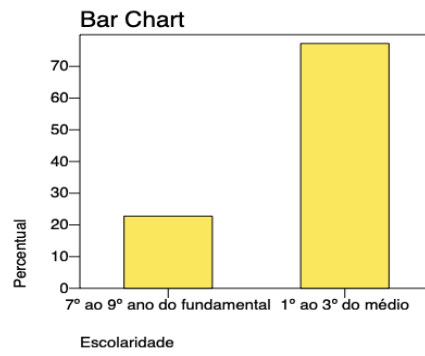
Fonte: elaboração do autor

Do total de 10691 estudantes, cerca de 22,8% dos estudantes que participaram do PISA, ainda estão no ensino fundamental II, 2434 estudantes, e 77,2% já estão cursando o ensino médio, no total de 8257 estudantes. Nesse ponto é importante retomar que o PISA não é aplicado em estudantes por série, seja do fundamental ou do médio. A prova é aplicada a estudantes de 15 anos, independente da série que esteja matriculado (a).

Partindo do pressuposto que 22,8% dos estudantes de 15 anos que participaram da prova ainda estão no ensino fundamental II, e que portanto estão em atraso escolar, é possível traçar um paralelo com os dados da tabela sobre atraso escolar no ensino médio e perceber a discordância de dados com a tabela de escolaridade, pois se 22,8% afirmam estar no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) é incompatível que apenas 3,7% tenham sofrido algum atraso escolar no ensino médio.

Figura 4: distribuição dos estudantes por ciclo de formação

Escolaridade					
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	7º ao 9º ano do fundamental	2434	22,8%	22,8%	22,8%
	1º ao 3º do médio	8257	77,2%	77,2%	100,0%
Total		10691	100,0%		



Fonte: elaboração do autor

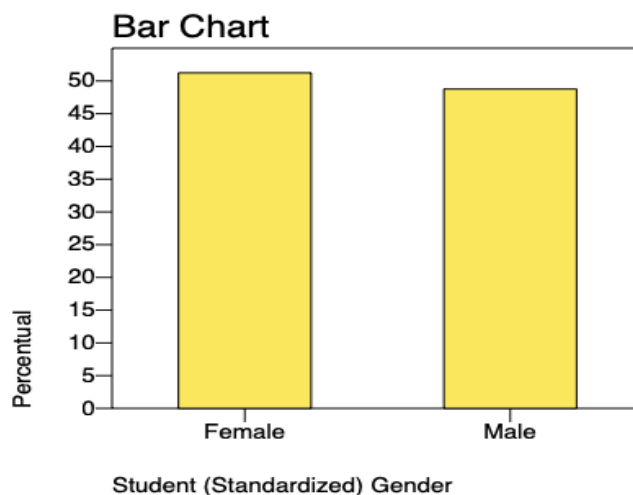
4.1 - Aspectos socioeconômicos

Apresentada a questão do atraso, seguimos para as análises dos dados socioeconômicos dos estudantes brasileiros que participaram da avaliação do PISA.

Entre os estudantes que participaram do teste do PISA, a maioria com cerca de 51,2% das participantes eram do sexo feminino, correspondendo a 5478, e o restante, 48,8% dos que participaram identificaram-se como do sexo masculino.

Figura 5: distribuição dos estudantes por gênero

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Female	5478	51,2%	51,2%	51,2%
	Male	5213	48,8%	48,8%	100,0%
Total		10691	100,0%		



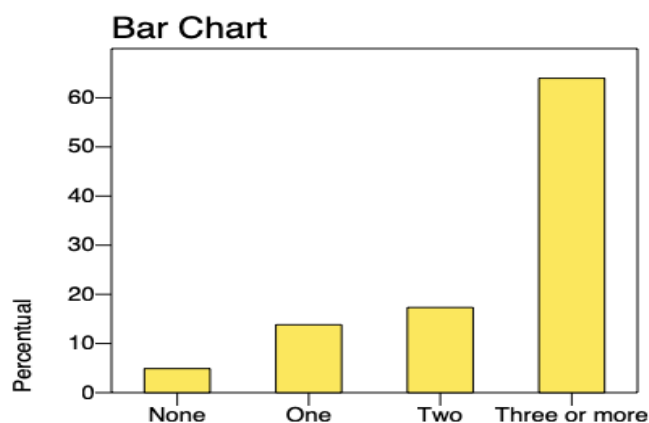
Fonte: Elaboração do autor

Enquanto observamos que a grande maioria responderam no questionário do PISA, que em suas casas há três ou mais aparelhos celulares com acesso à internet, o mesmo não acontece quando o assunto é a quantidade de computadores (desktop, notebook, laptop), pois as respostas obtidas apontam que 37,2% (3981 estudantes) não possuem em suas casas, nenhum tipo de computador com acesso à internet, e 36,4% afirmam que em suas residências há apenas um computador disponível com conexão com internet. Em contrapartida, 7,2% que corresponde a 772 estudantes disseram que em seus domicílios, há três ou mais computadores em suas residências.

Figura 6: Quantidade de celular por residência

How many in your home: <Cell phones> with Internet access (e.g. smartphones)

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	None	502	4,7%	4,9%	4,9%
	One	1417	13,3%	13,8%	18,7%
	Two	1777	16,6%	17,3%	36,0%
	Three or more	6560	61,4%	64,0%	100,0%
Missing	.	93	,9%		
	No Response	342	3,2%		
Total		10691	100,0%		

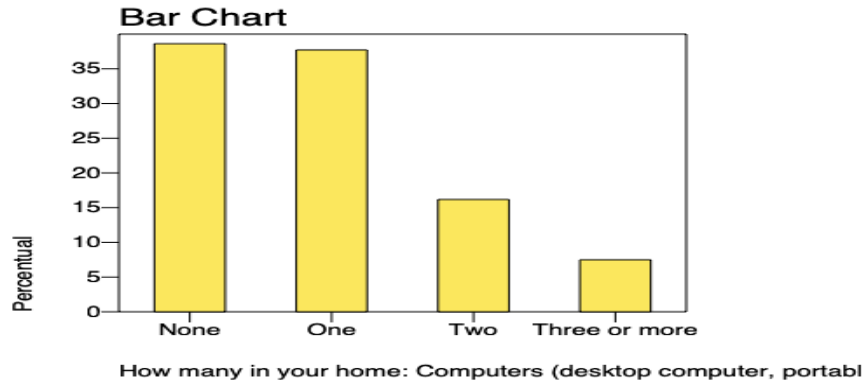


Fonte: elaboração do autor

O que demonstra que a adoção quase que completa ao ensino remoto durante o período de pandemia não foi realizada tomando em consideração os dados que apontam a fragilidade de grande parte dos estudantes brasileiros em acessar equipamentos adequados para o estudo não presencial. Este é um caso emblemático que apontam como pesquisas desta natureza não são levadas em conta por agentes públicos ao se adotar ações que impactam diretamente sobre a vida de milhares de estudantes. O que percebemos foi uma corrida, muitas vezes influenciada por organizações privadas, na adoção sem reflexão de ações com base em ferramentas ditas inovadoras e tecnológicas para o ambiente escolar sem uma análise da capacidade estrutural das escolas, seus trabalhadores e principalmente os estudantes de adotarem tais ferramentas.

Figura 7: quantidade de computadores ha em suas casas

How many in your home: Computers (desktop computer, portable laptop, or notebook)					
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	None	3981	37,2%	38,6%	38,6%
	One	3888	36,4%	37,7%	76,3%
	Two	1668	15,6%	16,2%	92,5%
	Three or more	772	7,2%	7,5%	100,0%
Missing	.	93	,9%		
	No Response	289	2,7%		
Total		10691	100,0%		



Fonte: elaboração do autor

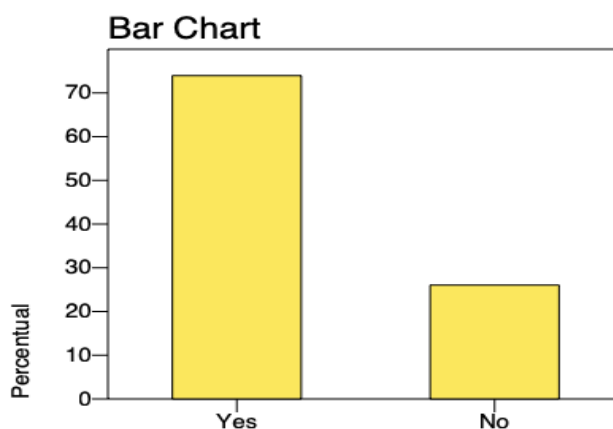
Se comparar ainda, a quantidade de celulares, computadores com acesso à internet quando o assunto é se os estudantes possuem tablets, a diferença é ainda maior entre os estudantes que afirmam que há em suas casas três ou mais tablets com cerca de 3,6%, enquanto 62,3% afirmam não possuir tablet em seus domicílios.

4.2 - Ambiente de estudo (capital cultural objetivado)

Em relação ao ambiente de estudos, onde seja possível desenvolver suas atividades escolares, 71,4% (7630 estudantes) afirmam, de acordo com os dados do PISA, que possuem um quarto só seu, ao passo que 25,1% cerca de 2686 estudantes responderam que não possuem um quarto somente seu.

Figura 8: estudantes que possuem quarto individual

In your home: A room of your own					
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Yes	7630	71,4%	74,0%	74,0%
	No	2686	25,1%	26,0%	100,0%
Missing	.	87	,8%		
	No Response	288	2,7%		
Total		10691	100,0%		



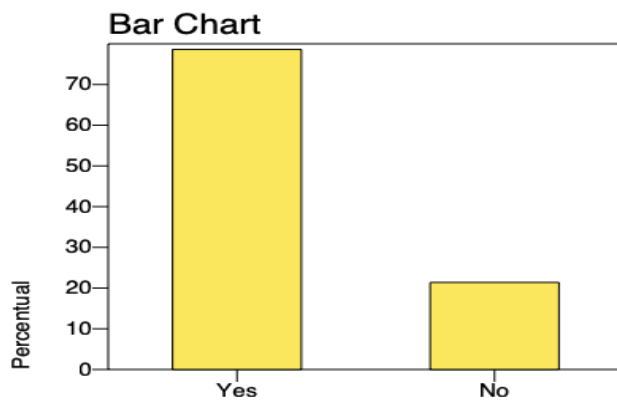
Fonte: elaboração do autor

Quando a pergunta foi, se o estudante tem um lugar tranquilo para estudar, os dados entram em consonância com os dados anteriores (se o estudante possui um quarto individual), pois 75,2% dos estudantes que participaram do teste, responderam que possuem um lugar tranquilo para estudos, enquanto 20,4% responderam à indagação negativamente.

Figura 9: lugar silencioso para o estudo

In your home: A quiet place to study

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Yes	8036	75,2%	78,6%	78,6%
	No	2186	20,4%		
Missing	.	87	,8%	21,4%	100,0%
	No Response	382	3,6%		
Total		10691	100,0%		



In your home: A quiet place to study

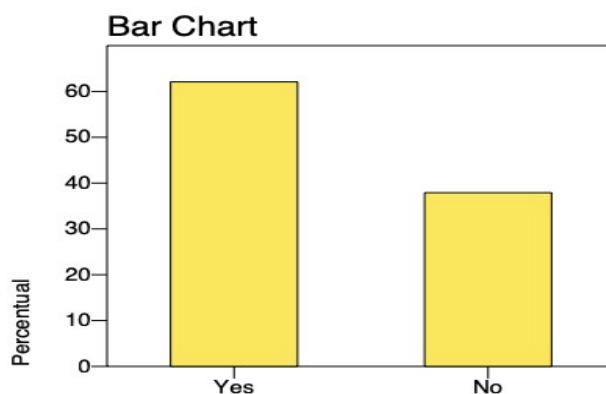
Fonte: elaboração do autor

Quando a pergunta foi, se o estudante tem um lugar tranquilo pra estudar, os dados entram consonância com os dados anteriores (se o estudante possui um quarto individual), pois 75,2% dos estudantes que participaram do teste, responderam que possuem um lugar tranquilo para estudos, enquanto 20,4% responderam à indagação negativamente.

Figura 10: mesa destinada aos estudos

In your home: A desk to study at

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Yes	6263	58,6%	62,1%	62,1%
	No	3823	35,8%		
Missing	.	87	,8%	37,9%	100,0%
	No Response	518	4,8%		
Total		10691	100,0%		



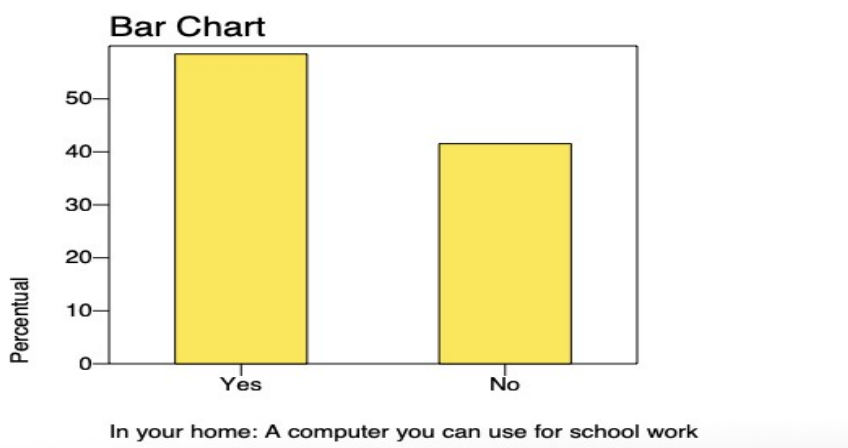
Fonte: elaboração do autor

Em contrapartida aos dados sobre possuir um quarto individual e um lugar tranquilo

para estudos, cerca de 58,6% dos participantes do teste, responderam que possuem uma mesa que seja destinada aos estudos, enquanto 35,8% responderam negativamente.

Figura 11: computador disponível para estudos

In your home: A computer you can use for school work					
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Yes	5996	56,1%	58,5%	58,5%
	No	4260	39,8%	41,5%	100,0%
Missing	.	87	,8%		
	No Response	348	3,3%		
Total		10691	100,0%		



Fonte: elaboração do autor

Corroborando com os dados sobre computadores em seus domicílios, 56,1% afirmam que possuem um aparelho que podem usar para fazer seus trabalhos escolares, e 39,8% alegam não possuir computador que pode ser destinado a trabalhos escolares.

Algumas informações quando comparadas com os dados apresentados pelos estudantes que participaram do ENEM (MARCON; MONTEIRO, 2021) apresentam melhores indicadores de estrutura familiar. De qualquer modo, o dado mais frágil diz respeito ao uso do computador.

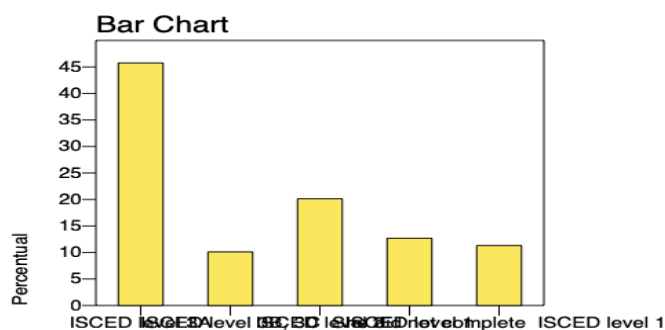
4.3 - Escolaridade dos pais (capital cultural objetivado)

A análise dos dados da tabela a seguir, esta relacionado com indicadores de educação normalizada, onde as categorias 3A, 3B e 3C se refere a conclusão do ensino médio, e estar apto a ingressar ao ensino superior ou ensino técnico profissionalizante, o level 2 esta relacionado a conclusão do fundamental I e o level 2, esta ligado a conclusão do fundamental I ou alfabetização, das mães dos estudantes, onde de acordo com os dados 59,4% das mães dos estudantes possuem o ensino médio, 19,2% das mães completaram o ensino fundamental II, 12,1% tem completo o ensino básico, e 10,8% não concluíram o level 1, induzindo a acreditar que são semianalfabetas ou analfabetas.

Figura 12: escolaridade da mãe

What is the <highest level of schooling> completed by your mother?

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	ISCED level 3A	4667	43,7%	45,8%	45,8%
	ISCED level 3B, 3C	1032	9,7%	10,1%	55,9%
	ISCED level 2	2053	19,2%	20,1%	76,0%
	ISCED level 1	1294	12,1%	12,7%	88,7%
	She did not complete ISCED level 1	1154	10,8%	11,3%	100,0%
Missing	.	87	,8%		
	No Response	404	3,8%		
Total		10691	100,0%		



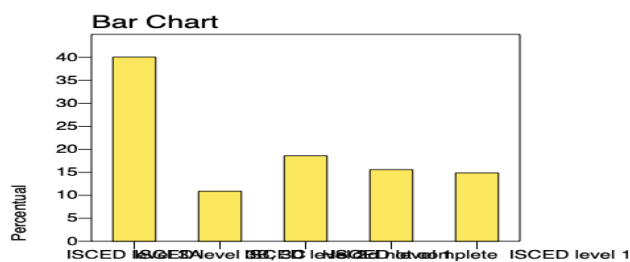
Fonte: elaboração do autor

Já entre os pais dos estudantes, 46,9% concluíram o ensino médio sendo 12,4% menos que as mães, e 13,4% não concluíram o level 1, entre os que concluíram o level 1 estão 14,4% do total.

Figura 13: escolaridade do pai

What is the <highest level of schooling> completed by your father?

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	ISCED level 3A	3944	36,9%	40,1%	40,1%
	ISCED level 3B, 3C	1072	10,0%	10,9%	50,9%
	ISCED level 2	1831	17,1%	18,6%	69,5%
	ISCED level 1	1535	14,4%	15,6%	85,1%
	He did not complete ISCED level 1	1465	13,7%	14,9%	100,0%
Missing	.	87	,8%		
	No Response	757	7,1%		
Total		10691	100,0%		



Fonte: elaboração do autor

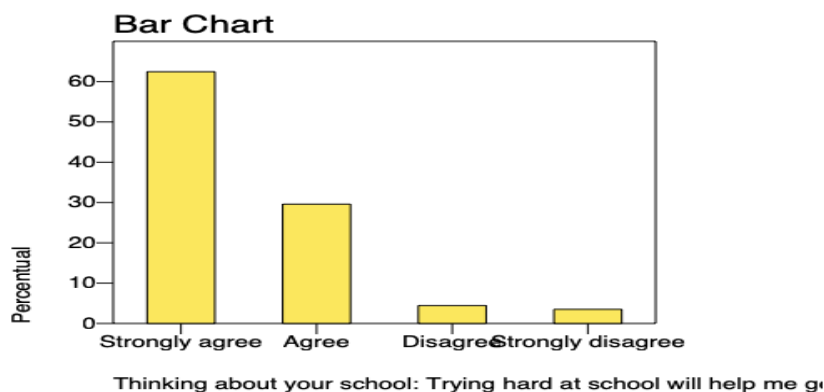
4.4 - Percepção do estudante sobre os efeitos da escola em sua trajetória

Em relação a importância da escola em sua vida, 53,5% dos estudantes concordam plenamente que a escola exerce um papel preponderante para suas trajetórias, outros 25,1% concordam, no entanto 3,5% e 3,3% discordam e discordam plenamente sobre como percebem o papel da escola em sua formação.

Figura 14: expectativa de um bom emprego

Thinking about your school: Trying hard at school will help me get a good job.

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Strongly agree	5762	53,9%	62,5%	62,5%
	Agree	2731	25,5%	29,6%	92,1%
	Disagree	410	3,8%	4,4%	96,5%
	Strongly disagree	323	3,0%	3,5%	100,0%
Missing	.	449	4,2%		
	No Response	1016	9,5%		
Total		10691	100,0%		



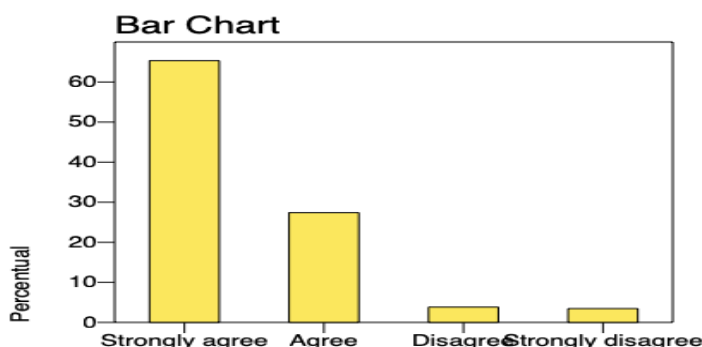
Fonte: elaboração do autor

Corroborando com a importância da escola na sua formação, 53,9% concordam plenamente que a formação escolar pode ajudar na busca de um bom emprego, da mesma forma 25,5% concordam, no entanto uma parcela de 3,8% e 3% discordam plenamente e apenas discordam respectivamente.

Figura 15: expectativa de ingresso no ensino superior

Thinking about your school: Trying hard at school will help me get into a good <college>.

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Strongly agree	5992	56,0%	65,3%	65,3%
	Agree	2512	23,5%	27,4%	92,7%
	Disagree	350	3,3%	3,8%	96,6%
	Strongly disagree	316	3,0%	3,4%	100,0%
Missing	.	449	4,2%		
	No Response	1072	10,0%		
Total		10691	100,0%		

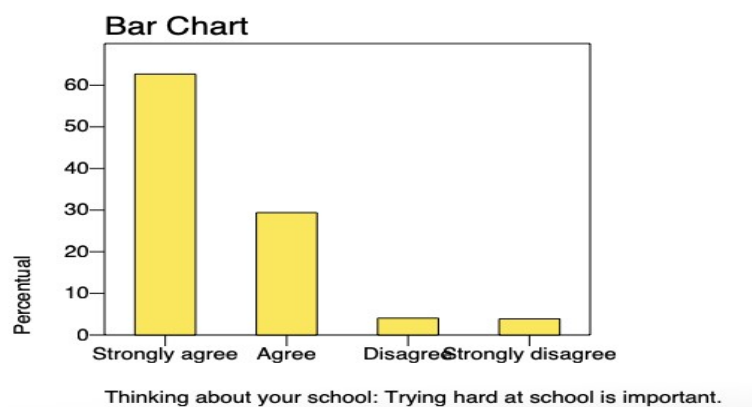


Fonte: elaboração do autor

Os dados sobre como enxergam a importância da escola tem bastante semelhança, pois entendem que uma boa formação escolar, pode lhes proporcionar boa estrutura de futuro, seja com bom emprego, ou ter a possibilidade de ingressar no ensino superior, pois 56% concordam plenamente com essa possibilidade, outros 23,5% concordam, enquanto 3,3% discordam e 3% discordam plenamente.

Figura 16: importância da escola

Thinking about your school: Trying hard at school is important.					
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Strongly agree	5723	53,5%	62,7%	62,7%
	Agree	2684	25,1%	29,4%	92,1%
	Disagree	370	3,5%	4,1%	96,1%
	Strongly disagree	354	3,3%	3,9%	100,0%
Missing	.	449	4,2%		
	No Response	1111	10,4%		
Total		10691	100,0%		



Fonte: elaboração do autor

4.5 - Construção variável dependente

A variável dependente se refere ao indicador de desempenho que será utilizado no estudo. Portanto, trabalho com um índice formado pelas notas que os estudantes obtiveram nas avaliações de matemática, leitura e ciências. O PISA apresenta 10 notas possíveis para cada estudante nas três diferentes áreas (Tabela abaixo). Com o objetivo de compor um índice geral, realizamos o seguinte procedimento: somamos todas as notas e transformamos em uma escala de 0 a 1000 pontos considerando o padrão estabelecido pelo próprio PISA.

Figura 17: distribuição de notas do PISA

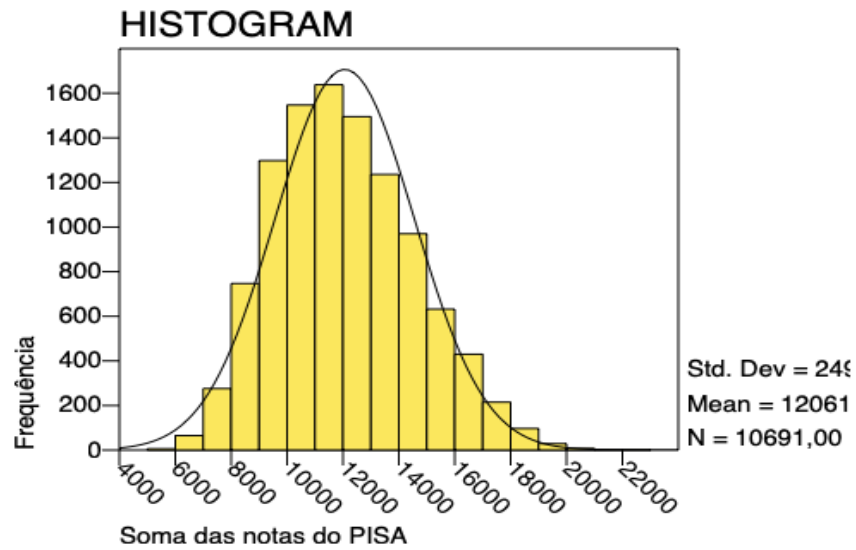
Descriptive Statistics					
	N	Média	Std Dev	Mínimo	Máximo
Plausible Value 1 in Mathematics	10691	384,28	85,35	115,973	797,625
Plausible Value 2 in Mathematics	10691	385,22	86,58	44,767	769,191
Plausible Value 3 in Mathematics	10691	384,61	87,18	89,045	751,522
Plausible Value 4 in Mathematics	10691	385,77	86,51	53,426	737,183
Plausible Value 5 in Mathematics	10691	383,64	86,35	109,938	728,185
Plausible Value 6 in Mathematics	10691	385,84	85,98	84,826	761,879
Plausible Value 7 in Mathematics	10691	385,47	85,56	107,048	743,475
Plausible Value 8 in Mathematics	10691	384,97	86,00	98,829	725,173
Plausible Value 9 in Mathematics	10691	386,15	85,39	30,813	720,662
Plausible Value 10 in Mathematics	10691	383,95	86,90	75,365	744,814
Plausible Value 1 in Reading	10691	415,79	98,46	118,837	770,028
Plausible Value 2 in Reading	10691	415,60	97,88	139,194	788,313
Plausible Value 3 in Reading	10691	415,99	98,42	131,565	771,600
Plausible Value 4 in Reading	10691	415,72	98,20	123,147	802,977
Plausible Value 5 in Reading	10691	415,43	98,58	87,943	767,548
Plausible Value 6 in Reading	10691	415,63	98,26	113,379	783,187
Plausible Value 7 in Reading	10691	415,78	98,32	107,454	779,914
Plausible Value 8 in Reading	10691	415,62	97,89	130,790	756,794
Plausible Value 9 in Reading	10691	415,49	98,57	141,020	773,492
Plausible Value 10 in Reading	10691	415,46	98,09	132,578	801,405
Plausible Value 1 in Science	10691	406,52	89,40	95,571	747,499
Plausible Value 2 in Science	10691	405,91	88,69	112,815	767,275
Plausible Value 3 in Science	10691	405,71	89,00	96,421	836,435
Plausible Value 4 in Science	10691	405,29	87,99	110,088	767,692
Plausible Value 5 in Science	10691	404,66	88,50	68,805	723,355
Plausible Value 6 in Science	10691	405,70	89,11	102,465	729,716
Plausible Value 7 in Science	10691	405,68	88,88	160,941	794,785
Plausible Value 8 in Science	10691	404,27	88,44	96,351	720,400
Plausible Value 9 in Science	10691	404,83	90,09	77,649	724,527
Plausible Value 10 in Science	10691	406,33	88,90	135,052	802,829
Valid N (listwise)	10691				
Missing N (listwise)	0				

Fonte: elaboração do autor

Na figura abaixo, apresentamos a soma de todas as notas anteriores.

Figura 18: soma as notas do pisa

Descriptive Statistics					
	N	Média	Std Dev	Mínimo	Máximo
Soma das notas do PISA	10691	12061,30	2499,16	5351,24	22335,12
Valid N (listwise)	10691				
Missing N (listwise)	0				

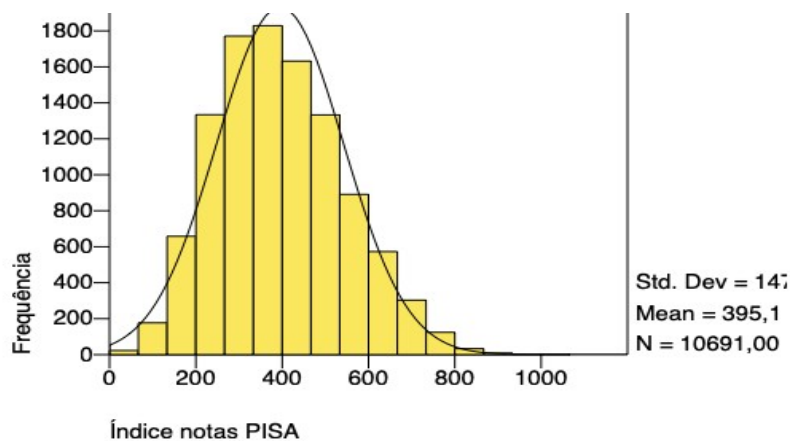


Fonte: elaboração do autor

Após esse trabalho, e no sentido de facilitar a comparação com a classificação utilizada pelo PISA, transformamos o índice anterior em uma escala de 0 a 1000 pontos.

Figura 18: Índice de notas do pisa

Descriptive Statistics					
	N	Média	Std Dev	Mínimo	Máximo
Índice notas PISA	10691	395,08	147,15	,00	1000,00
Valid N (listwise)	10691				
Missing N (listwise)	0				



Fonte: elaboração do autor

O índice é obtido por meio da soma de todas as notas e sua conversão em uma escala de 0 a 1000, no qual quanto mais próximo do zero menor a nota obtida na avaliação, e quanto maior a proximidade 1000, maior a nota obtida pelo estudante, onde a grande maioria não ultrapassa os 500 pontos, como pode ser observado na tabela abaixo (variável dicotômica).

É interessante visualizar a seguinte informação: o PISA trabalha com sete níveis de proficiência, divididos em 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6. Os níveis 3, 4, 5 e 6, conforme definido no PISA 2018, trabalha com as habilidades dos estudantes de avaliar a qualidade e credibilidade das informações, e de gerenciar conflitos.

Nesta prova não há itens que possibilitem descrever as habilidades dos alunos que tiveram desempenho abaixo do Nível 1b, pois acreditava-se que os estudantes teriam êxito na execução dessas ta. Porem os países que apresentaram ixo desempenho, houve estudantes que apresentaram desempenho abaixo do Nível 1b. O Nível 6 inclui as tarefas mais desafiadoras em termos de conhecimentos e habilidades. Os estudantes com valores de proficiência localizados nesse nível têm alta probabilidade de realizar as tarefas desse e dos outros níveis da escala.

4.6 - Conversão do desempenho em uma variável dicotômica

Tabela 1: variáveis dicotômicas de desempenho

Mínimo (0%)	1º quartil (25%)	Mediana (25%)	2º Quartil (25%)	Máximo (25%)
0	284	382,73	494,83	1000

Fonte: elaboração do autor

Conforme a tabela acima, podemos verificar que 50% de todos os estudantes que realizaram a prova do PISA no Brasil ficaram com uma nota que varia de 0 a 382 pontos e 75% de 0 a 494,83 pontos.

A título de exemplo, o relatório do PISA 2018, considera no caso da avaliação da prova de matemática que uma nota de 482 a 544, o estudante alcança o nível 3. Importante lembrar que a escala do PISA no caso da prova de matemática possui um alcance de 7 níveis. Significa dizer, que apenas 25% dos estudantes no Brasil ultrapassaram o nível 3 colocado pelo PISA.

No entanto, como trabalhamos com uma nota geral, e o nosso objetivo é o de transformar esta variável em um índice dicotômico. Para isso vamos considerar o seguinte critério de categorização: as notas entre 0 a 494 pontos serão classificadas como “baixo desempenho” (75% de todos os estudantes) e as notas iguais a 495 ou superior serão classificadas como “desempenho aceitável” (25% de todos os estudantes).

Tabela 2: distribuição em uma variável dicotômica

Índice PISA (Logística)

		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Baixo desempenho	8028	75,1%	75,1%	75,1%
	Desempenho aceitável	2662	24,9%	24,9%	100,0%
Missing	.	1	,0%		
Total		10691	100,0%		

Fonte: Elaboração do autor

4.7 - Variáveis independentes utilizadas no modelo

Nesta seção, apresento os indicadores que serão utilizados para avaliar o desempenho dos estudantes.

Índice de status econômico, social e cultural (ESCS): nível de educação mais alto dos pais (PARED), status ocupacional mais alto dos pais (HISEI), casa e posses (HOMEPOS).

Status ocupacional esperado pelo estudante (BSMJ): está associado ao status ocupacional esperado pelo estudante, como por exemplo, acesso ao ensino superior e/ou conseguir um bom emprego.

Ambiente de discriminação na escola (DISCRIM): esta associado a sensação de pertencimento a escola, para este indicador foram feitas questões como “Outros estudantes me deixaram de fora das coisas de propósito”; “Outros estudantes zombaram de mim”; “Fui ameaçado por outros estudantes”; “Outros estudantes tiraram ou destruíram coisas que pertencem a mim”; “Fui agredido ou empurrado por outros estudantes”; e “Outros estudantes espalham boatos desagradáveis sobre mim”..

Reprovação (REPEAT): se o estudante repetiu ao menos uma vez alguma série.

Gênero (ST004D01T): diz respeito ao desempenho de estudantes femininos e masculinos

Descriptive Statistics

	N	Média	Std Dev	Mínimo	Máximo
Index of economic, social and cultural status	10453	-1,13	1,22	-6,1238	2,7467
Student's expected occupational status (SEI)	7642	72,17	16,67	11,01	88,96
Discriminating school climate (WLE)	6851	,11	1,01	-1,1549	3,1825
Valid N (listwise)	10691				
Missing N (listwise)	5086				

Organizamos uma tabela explicativa, sobre as variáveis independentes, onde cada índice tem uma classificação diferente. O status econômico, social e cultural tem o mínimo em -6,1238 e seu máximo 1,7467. A expectativa ocupacional dos estudantes varia entre 11,01 e 88,96. E por fim o ambiente de discriminação escolar tem uma escala mínima de -1,1549 e vai ate 3,1825.

Tabela 3: distribuição de repetição por série e distribuição por gênero

Grade Repetition					
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Did not repeat a grade	7211	67,4%	69,1%	69,1%
	Repeated a grade	3227	30,2%	30,9%	100,0%
Missing	No Response	253	2,4%		
Total		10691	100,0%		

Student (Standardized) Gender					
		Frequência	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Female	5478	51,2%	51,2%	51,2%
	Male	5213	48,8%	48,8%	100,0%
Total		10691	100,0%		

Fonte: elaboração do autor

Em relação aos estudantes que repetiram ao menos uma vez alguma série em sua trajetória escolar, 67,4% dizem nunca ter repetido nenhuma série, ao passo que 30,2% afirmam já ter repetido alguma série. Desse total (10691) 51,2% são do sexo feminino e 48,8% são do sexo masculino.

4.8 - Modelo de regressão linear

Tabela 4: dados em regressão linear

Model Summary (Índice notas PISA)			
R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
,62	,39	,39	113,92

ANOVA (Índice notas PISA)					
	Soma dos quadrados	df	Mean Square	F	Sig.
Regressão	45479400	5	9095880	700,87	,000
Resíduo	72469573	5584	12978,08		
Total	1,2E+008	5589			

Coefficients (Índice notas PISA)					
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
	B	Erro padrão	Beta	t	
(Constant)	392,49	9,73	,00	40,35	,000
Index of economic, social and cultural status	40,54	1,30	,34	31,27	,000
Student's expected occupational status (SEI)	,87	,10	,10	8,92	,000
Discriminating school climate (WLE)	-36,30	1,55	-,25	-23,43	,000
Grade Repetition	-112,83	3,64	-,34	-31,00	,000
Student (Standardized) Gender	26,89	3,18	,09	8,46	,000

Fonte: elaboração do autor

As variáveis utilizadas para a construção desse modelo no seu Adjusted R Square, demonstra que os resultados obtidos na análise têm 39% de chance de representar o comportamento do universo, significa que as variáveis utilizadas explicam 39% da variabilidade do desempenho.. Considerando a significância em 0,0% da modelagem, consideramos que as variáveis independentes geram efeito significativo na variável dependente, isto é, que a 0% de chances de os resultados apresentados no modelo corresponderem ao acaso.

A variável dependente utilizada, não encontra-se sistematizada na tabela acima, no entanto percebemos as implicações das variáveis independentes na variável dependente, analisando a coluna Beta da tabela, a cada passagem mínima no status econômico, social e cultural implica no aumento de 0,34 pontos no desempenho escolar do estudante. Porém a problemática que influenciou na construção desse trabalho, que está na variável *Ambiente de discriminação na escola*, que trata da violência escolar, a cada mudança no índice implica em uma redução de -0,25 na pontuação do estudante no PISA.

Se pegarmos o parâmetro do *status* econômico, social e cultural, que tem um índice mais elevado, ainda assim, a varável ambiente de discriminação escolar tem efeito considerável em detrimento aos outros parâmetros de implicações no desempenho escolar do

estudante como por exemplo a variável repetição que apresenta uma inferência de -0,34 pontos no desempenho escolar do estudante.

4.9 - Modelo de regressão logística

Tabela 5: Estudo de regressão logística – desempenho educacional no PISA 2018 e variáveis independentes

Variáveis	B	Exp(B)	Prob(%)
ESCS	0.697262***	1.5581665	100.8
BSMJ	0.014863***	0.3154263	1.5
DISCRIM	-0.583511***	1.8087638	-44.2
REPEAT	-1.883181***	0.7628509	-85.0
SEXO (masculino)	0.420656***	0.6904056	52.2

Variável dependente: Índice de Desempenho no PISA (Baixo desempenho = 1 / Desempenho aceitável = 2).

Notas: *** $p < 01$.

Fonte: PISA 2018 – Elaboração: autor

Para a elaboração dessa tabela, utilizamos os dados da variável dicotômica, pois cada aumento no nível de *status* econômico, social e cultural (ESCS), implica em uma probabilidade de 100.8% de um estudante pertencer ao grupo de desempenho aceitável no PISA 2018.

Cada aumento no nível de *status* ocupacional esperado pelo estudante (BSMJ), implica em uma probabilidade de 1.5% de um estudante pertencer ao grupo de desempenho aceitável no PISA 2018.

Cada aumento no nível de discriminação (DISCRIM), implica em uma redução de 44.2% da probabilidade de um estudante pertencer ao grupo de desempenho aceitável no PISA 2018. Neste modelo calculamos qual é a razão da hipótese de mudança na variável independente, explicar a variável dependente, que neste caso tratamos a variável dicotômica. Ter reprovado reduz em 85% as chances de um estudante pertencer ao grupo de desempenho aceitável.

E ser do sexo masculino amplia em 52% as chances de um estudante pertencer ao grupo de desempenho aceitável.

5 - Considerações finais

Na conjuntura brasileira, a violência possui um papel determinante no impacto social sobre o desempenho escolar do estudante e na capacidade de deixar vulneráveis as vítimas. Além disso, os estudantes sofrem impacto da estrutura violenta, o qual reflete em seu desempenho. Sendo assim, se fazem necessários estudos que envolvem adolescentes e a violência na escola, como reflexo da estrutura social e política na escola e na comunidade.

A violência impacta de forma contundente e destrutiva a formação do capital humano nas escolas. Portanto, entender o efeito causal dos impactos relacionados a essa variável no desempenho dos estudantes vem a ser um assunto de grande relevância reflexiva para a elaboração de políticas públicas. A violência arruína o desenvolvimento mental e pessoal do estudante que, pode sofrer com os reflexos até a vida adulta.

Os governos de todo o mundo podem observar dois importantes resultados do PISA: um país não tem que ser rico para proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes (como Shanghai e Polônia, obtiveram resultados acima da média em leitura, porém riqueza nacional abaixo da média); e a colocação no ranking não é imóvel, um país pode melhorar sua posição a partir do fomento de políticas públicas.

Em sistemas educativos que tem obtido sucesso, a Educação é um bem social de grande primazia. Não é incomum estes países a confiança da real possibilidade em aprender competências e de que todos os estudantes podem alcançar bons resultados. Valorizar a profissão os profissionais da educação, investindo em formação continuada e na melhoria das estruturas físicas, de forma a atrair educadores com formação e qualificação, e estabilidade oportunizam aos educadores um nicho orgânico no exercício da profissão.

Assim como cada estudante tem potencial de sucesso inexplorado, cada país tem a condições de aperfeiçoar as estruturas educacionais que promove. A grande dificuldade dos responsáveis em estruturar a educação brasileira, é a reflexão sobre e o uso dos resultados. Uma avaliação de larga escala tem como objetivo oferecer diagnóstico aos gestores, sobre a realidade para que utilizem os resultados para repensar as políticas públicas de fomento à educação. Porém, quando uma avaliação diagnóstico é vista como instrumento de controle ou simplesmente ignorado pela comunidade, ela tem pouco efeito sobre a realidade efetiva.

Para o Brasil, é necessário que sejam elaboradas, aplicadas de maneira efetiva, ações que catalisem melhorias na qualidade educacional no contexto do país, a partir dos resultados. Os resultados evidenciam que grande parte dos estudantes, mesmo após vários anos de

escolarização, obtêm baixo desempenho. Isso exige do sistema de educação nacional uma reação contundente para a efetivar seu papel de formar cidadãos críticos.

O objetivo principal desse trabalho é analisar o impacto da violência no desempenho escolar. Este objetivo é justificado pelos altos níveis de violência observados na sociedade brasileira, e na escassez de estudos abordando esses fenômenos, pelo menos de uma perspectiva quantitativa usando dados em uma abordagem nacional.

A literatura analisada ajuda-nos a compreender os objetivos propostos, por um lado, observou que a violência na escola não é um fenômeno isolado, e não pode ser estudada sem levar em conta o seu contexto. Nesse sentido, a interação do estudante dentro da escola será moldada significativamente por suas interações para além dos muros da escola, os estudantes que possuem em suas interações a violência, tendem a refletir isso em suas relações escolares.

Além disso, existe outro conjunto de elementos que facilitam as interações de violência dentro da escola: fortes estereótipos sociais preexistentes, um forte heterogeneidade cultural e socioeconômica, juntamente ao alto grau de superlotação de estudantes na escola, entre outros.

Por outro lado, ser vítima de violência dentro da escola pode levar a um amplo espectro de consequências negativas para o estudante, diminuiu a auto-estima, aumento da insegurança pessoal, persistência de problemas psicológicos, redução das oportunidades de aprendizagem, e com isso, também a deterioração do desempenho educacional. Da mesma forma, este impacto pode variar de acordo com as características pessoais do estudante. A violência dentro da escola afeta significativamente o desempenho escolar dos estudantes, medido pela reprovação de algum curso no ano anterior. Para testar a validade dessas hipóteses, utilizamos os modelos de regressão linear e modelos de regressão logística, conseguimos observar que a violência não somente impacta diretamente o desempenho, como aumenta a probabilidade do estudante não obter sucesso em seu processo de formação educacional, bem como status socioeconômico, repetição de série, e gênero.

Assim percebemos que a educação, e por consequência a escola, não tem uma abordagem emancipatória, como reforça dogmas sociais, sendo reflexo da estrutura violência que a cerca reforçando as mazelas sociais em um ambiente tóxico e fracassado e uma escola sem efeito no seu propósito de existência.

6 – Bibliografia

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Escola e Violência**. Brasília, UNESCO Brasil. 1 ed. 2003.

ANDRADE, J. M.; LAROS, A. J.; MARCIANO, J. L. P. **Fatores que afetam o desempenho na Prova Brasil de matemática do Saeb: um estudo multinível**. Rev. Avaliação Psicológica, v.9, n.2, p.173-186, 2010..

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. **Fatores associados ao desempenho escolar: um estudo multinível com dados do SAEB/2001**. Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.23, n.1, p.33-42, 2007.

ANDRADE, Renato J.; SOARES, J.F. **O efeito da escola básica brasileira**. Rev. Estudos em Avaliação Educacional, v.19, n.41, p.379-406, set/dez. 2008.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. **A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4º série**. In: FRANCO, C. (Ed.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artimed, 2001. p.155- 172.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. **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.

BENBOW, C. P. **Academic achievement in mathematics and science of students between 13 and 23: are there differences among students in the top one of mathematical ability?** *Journal of Educational Psychology*, v.84, n.1, p.51-61, 1992.

BOURDIEU, P., e P. CHAMPAGNE, **Les exclus de l'intérieur**, *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, 91/92, pp. 71-75. 1992

BOURDIEU, Pierre. **A DOMINAÇÃO MASCULINA**. Trad. Maria Helena Kuhnner. Rio de Janeiro 2º ed. Bertrand Brasil. 2002.

BROOKHART, S. M. **Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement**. *The Journal of Educational Research*, v.90, n.6, p.323-330, 1997

BRYK, A. S.; RAUDENBUSH, S. W. **Hierarchical Linear Models**. 2ª ed. Thousand Oaks:

Sage Publications, 2002.

CARVALHO, M. P. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p.11-40, 2004.

CASTRO, Rosana F. **Fatores associados ao desempenho escolar na 4º série do ensino fundamental.** IN: LODÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós.** Salvador: EDUFBA, 2010. p.264-295.

COLEMAN, J. S. (1975 [1968]), **The concept of equality of educational opportunity**, em I. R. Dale e outros (orgs.), *School and Society*, Cambridge, MA, MIT, Open University Press.

DUBET, François. **O que é uma Escola Justa?** A Escola das Oportunidades. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em 27 de dezembro de 2020

Durkheim, É. **Educação e Sociologia**, Lisboa, Edições 70. 2001

Duru-Bellat, M. **L'école pourrait-elle réduire les inégalités?**, *Sciences Humaines*, 136, pp. 36-39. 2003

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil.** In: FRANCO, C. (Ed.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed. 2001. p.15-28.

FERRÃO, M. E. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação.** Campinas: Editora Komedi, 2003.

GAMA, V.A.. **Uma análise de relação entre violência escolar e proficiência no município de São Paulo.** 2009. 113 p. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2009.

GOLDSTEIN, Harvey. **Using examination results as indicators of school and college performance.** *Journal of the Royal Statistical Society, A*, v. 159, n. 3, p. 149-163, 1995.

_____. **Modelos da realidade: novas abordagens educacionais.** In: FRANCO, C. (Ed.). **Avaliação, ciclos e promoção da educação.** Porto Alegre: Artmed. 2001. p.85-100.

_____. **Avaliando mudanças educacionais: uma perspectiva estatística.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.21, n.78, p.101-114, 2013.

GROGGER, J. (1997). **LOCAL VIOLENCE AND EDUCATIONAL ATTAINMENT.** *Journal of Human Resources* 32(4), 659–682. Wisconsin.

HARTMANN, Fábio Cadore. **FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR EM SANTA CATARINA (ENSINO FUNDAMENTAL – 5º E 9º ANO).** 2013. 395 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HOX, J. J. **Multilevel analysis: techniques and applications.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

HENRICH, C. C., Schwab-Stone, M., Fanti, K., Jones, S. M. & Ruchkin, V. **The association of community violence exposure with middle-school achievement: a prospective study,** *Journal of Applied Developmental Psychology* 25(3), 327–348. Atlanta.

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. **Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala.** Rev. Avaliação Psicológica, v.3, n.2, p.93-106, 2004.

KASSOUF, Ana L.; TEIXEIRA, Evandro C. **A relação entre violência nas escolas e desempenho escolar no estado de São Paulo em 2007: uma análise multinível.** 44 p. REAP: Rede de Economia Aplicada. Working paper 009. 2011.

MARCON, Fernanda; MONTEIRO, Felipe Mattos. **O acesso ao ensino superior e a teoria dos capitais em Bourdieu: uma análise sobre a desigualdade de desempenho educacional a partir dos dados do ENEM 2019.** 2021.

MORTIMORE, P.; HILLMAN, J.; SAMMONS, P. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research.** London: Institute of Education, Office for Standards in Education, 1995.

NATIS, L. **Modelos lineares hierárquicos: construção e interpretação de escalas de conhecimento.** Rev. Estudos em Avaliação Educacional, n.23, p.3-29, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RATNER, H. H., Chiodo, L., Covington, C., Sokol, R. J., Ager, J. & DelaneyBlack, V. **Violence exposure, iq, academic performance, and children's perception of safety: evidence of protective effects**, *Merrill-Palmer Quarterly* 52(2), 264–287. 2006.

ROLIM, Marcos. *A Formação de Jovens Violentos: Estudo Sobre a Etiologia da Violência Extrema*. Appris; 1ª edição (8 novembro 2016)

SEVERNINI, Edson; FIRPO, Sergio. *The relationship between school violence and student proficiency*. 37 p. FGV-EESP (Texto para discussão, n. 236). 2009.

SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, J. **Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997**. In: FRANCO, C. (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

SOARES, Tufi Machado. **Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29. 2005.

TERRAIL, J.-P, *De l'Inégalité Scolaire*, Paris, La Dispute. 2002

VAN HAECHT, A. *L'École des Inégalités. Essai sur les Politiques d'Éducation*, Mons, Éd.Talus d'Approche. 2001.